

Deficiência visual no ensino superior de música: ações, recursos e serviços sob a perspectiva de quatro egressos

VISUAL IMPAIRMENT IN HIGHER EDUCATION IN MUSIC: ACTIONS, RESOURCES AND SERVICES FROM THE PERSPECTIVE OF FOUR GRADUATES

DALTRO KEENAN JÚNIOR Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – Uergs ▶ daltro-junior@uergs.edu.br

REGINA FINCK SCHAMBECK Universidade do Estado de Santa Catarina – Udesc ▶ regina.finck@udesc.br

resumo

Esta pesquisa investigou os principais recursos, serviços e ações que viabilizaram o acesso, a permanência e a conclusão da trajetória acadêmica de quatro egressos com deficiência visual, oriundos da graduação em música de instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 2004 e 2012. A abordagem utilizada foi qualitativa, tendo como método a história oral e como ferramenta de geração de dados a entrevista temática. A categorização e a análise dos dados ampararam-se na análise de conteúdo e no *software* IRaMuTeQ. Constatou-se, pela fala dos entrevistados, grande dificuldade de acesso à bibliografia básica e adaptação de partituras em Braille. Diante disso, concluiu-se que a atuação dos núcleos de inclusão/ acessibilidade e de alguns professores que reformularam suas metodologias, a presença de monitores/bolsistas e o auxílio de colegas e familiares contribuíram para a permanência de estudantes com deficiência visual em um curso de graduação em música.

PALAVRAS-CHAVE: educação musical, deficiência visual, ensino superior.

abstract

This research investigated the main resources, services and actions that enabled the access, permanence and conclusion of the academic trajectory of four graduates with visual impairment from higher education music programs of public institutions of the state of Rio Grande do Sul, Brazil, in the period between 2004 and 2012. The research approach used was qualitative, having the oral history as the method and the thematic interview as the data collection instrument. Data categorization and analysis were based on content analysis and the IRaMuTeQ software. It was found, through the interviewees' speech, a great difficulty in accessing the basic bibliography and in the adaptation of scores in Braille. Therefore, it was concluded that the actions of the centers of inclusion and accessibility and of some teachers who reformulated their methodologies, the presence of monitors and the help of classmates and family members contributed to the permanence of visually impaired students in higher education music programs.

KEYWORDS: music education, visual impairment, higher education.

Introdução

O ingresso de alunos com deficiência no ensino superior é uma realidade crescente no Brasil. De acordo com o Censo da Educação Superior, publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Brasil, 2013a), houve um crescimento de 475% no acesso de pessoas com deficiência a esse nível de ensino, no período compreendido entre 2003 e 2013.

O último Censo da Educação Superior (Brasil, 2017) enumerou um total de 35.891 alunos com deficiência matriculados nos cursos de graduação presencial e a distância em instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas do Brasil. Desse total, 2.074 alunos foram considerados como cegos e 11.028, com baixa visão. A somatória desses dois contingentes totaliza 13.102 alunos com deficiência visual matriculados em cursos de graduação, nas modalidades presencial e a distância, em IES públicas e privadas do nosso país no ano de 2016.

Diante desse contexto, políticas e programas que visam a garantir os princípios de valorização da diversidade, da acessibilidade e da igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola regular e em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino¹ têm sido implantados pelo Governo Federal e pelo Ministério da Educação.

Em 28 de dezembro de 2016, foi sancionada a Lei n. 13.409, que altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, passando a “[...] dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino” (Brasil, 2016). Essa mesma proposição, ou seja, as cotas para a pessoa com deficiência, já vem sendo adotada por instituições como a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e a Universidade Estadual do Rio Grande do Sul (Uergs), entre outras².

Entre os programas focados no âmbito da educação superior, destaca-se aqui o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior³, cujo principal objetivo é fomentar a criação, manutenção e consolidação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de ensino superior (IFES). Assim, essas universidades passam a responder pela organização de ações institucionais que garantam “[...] a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica, eliminando barreiras pedagógicas, arquitetônicas e na comunicação e informação, visando promover o cumprimento dos requisitos legais de acessibilidade” (Brasil, 2013b).

Como reflexo das propostas políticas e da implementação de programas que viabilizam o ingresso de pessoas com deficiência no ensino superior, observa-se, paralelamente, a intensificação dos debates sobre inclusão educacional e uma maior participação de alunos com deficiência no contexto dos espaços da educação musical.

1. Para mais informações, pesquisar sobre o Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (2005), o Programa de Formação Continuada de Professores na Educação Especial – Modalidade a Distância (2007) e o Programa Escola Acessível (2008). Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja/192-secretarias-112877938/seesp-educao-especial-2091755988>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

2. Para saber mais, acessar: <<https://www.senado.gov.br/noticias/jornal/cidadania/cotas/not03.htm>>.

3. Para mais informações, acessar: <<http://portal.mec.gov.br/programa-incluir>>.

No campo das pesquisas em educação musical especial, através do levantamento publicado por Fernandes (2006), constatou-se que ainda são poucas as produções acadêmicas que abordam esse tema. Nesse estudo, o autor enumera um total de 267 dissertações e teses coletadas no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), das quais apenas quatro apresentam foco na educação musical especial. Fernandes (2006, p. 13) complementa: “Acreditamos que com a inclusão de pessoas com necessidades especiais na escola regular, o número de pesquisas nesta especialidade aumente.” Ainda no mesmo estudo, o autor atribui a pouca produção de trabalhos relacionados à educação musical especial, possivelmente, ao pouco interesse dos pesquisadores pelo tema.

Mais recentemente, Fantini, Joly e Rose (2016), a partir de um estudo do tipo estado da arte, fazem um levantamento das produções relacionadas à educação musical especial. Foram investigados periódicos das áreas de música, educação musical e educação especial das últimas três décadas. As autoras identificaram 126 estudos, que foram analisados a partir da produção anual, do público-alvo e das temáticas. Dentre esses, 21 estão relacionados à deficiência visual. Os resultados mostraram que, embora o número de estudos venha crescendo, a área ainda merece aprofundamento quanto às especificidades de cada deficiência. Nesse sentido, esta pesquisa se torna relevante, na medida em que pretende ampliar as investigações e contribuir com reflexões sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência visual no ensino superior, na área de música.

Segundo a Declaração de Salamanca (Organização..., 1994), os programas de estudos devem ser adaptados às necessidades das pessoas com deficiência, e não o contrário, sendo que as que apresentarem necessidades educativas especiais devem receber apoio adicional no programa regular de estudos, em vez de seguir um programa de estudos diferente. Assim, não só os professores devem reformular suas práticas, mas todos os sistemas que compõem o ensino devem fazê-lo.

Do mesmo modo, as experiências compartilhadas e os resultados oriundos da vivência em sala de aula com alunos com deficiência podem influenciar diretamente na reformulação das práticas docentes e, também, servir como elementos importantes na construção e nas adaptações necessárias para a promoção da inclusão.

Este texto, especificamente, pretende contribuir para um questionamento que se acredita recorrente quando se tem alunos com deficiência visual nos cursos de graduação em música: de que forma efetiva-se a educação musical especial na educação superior? Há algumas orientações sobre educação especial, no ensino superior, no documento intitulado Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008):

Na educação superior, a transversalidade da educação especial se efetiva por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos. Estas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços para a promoção da acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos sistemas de informação, nos materiais didáticos e pedagógicos, que devem ser disponibilizados nos processos seletivos e no desenvolvimento de todas as atividades que envolvam o ensino, a pesquisa e a extensão.

Essa perspectiva de efetivação da educação especial no âmbito da educação superior serviu de mote para a construção dos objetivos e da seguinte questão desta pesquisa: quais os principais recursos, serviços e ações utilizados para promover o acesso, a permanência e a participação de alunos com deficiência visual nos espaços de educação superior, no âmbito da graduação em música? Esse questionamento embasou o objetivo geral desta pesquisa, qual seja: investigar, sob a ótica dos entrevistados, quais as principais ações, recursos e serviços que viabilizaram a conclusão de suas trajetórias acadêmicas na graduação em música.

Para responder à questão e contemplar o objetivo geral, fez-se necessário obter informações mais específicas sobre aspectos da trajetória acadêmica dos participantes. Para tal, foram dispostos, no roteiro de entrevistas, temas como: o ingresso e processo seletivo, a participação e avaliação nos conteúdos curriculares básicos, específicos e teórico-práticos (Brasil, 2002a; 2002b), a oferta de apoio pedagógico extracurricular, as relações interpessoais e a promoção de acessibilidade. Uma aproximação mais detalhada desses aspectos e processos da vida acadêmica tornou possível contemplar, com mais clareza, a perspectiva educacional na visão do aluno com deficiência visual, evidenciando o modo como essa inserção ocorreu, criando, assim, um espaço de reflexão sobre o processo de educação musical para alunos e professores, com e sem deficiência visual.

O aporte teórico foi constituído pelos estudos do conceito e das características da deficiência visual, com sustentação de autores como Caiado (2003); por conceitos e reflexões da educação inclusiva no contexto da educação básica e superior, com sustentação de Beyer (2010), Carvalho (2009) e Mittler (2003); e pelas contribuições da psicologia histórico-cultural de Vygotsky para a educação, dentre elas, aquelas que fazem referência às condições analisadas no contexto da defectologia (Vygotsky, 1997). A implementação de experiências educacionais no ensino superior com base nos aportes vigotskianos para a educação de pessoas com deficiência visual traz à tona pistas concretas que visam a favorecer a autonomia e a cidadania dessas pessoas em cursos de graduação em música em instituições brasileiras.

Construindo a pesquisa

Para analisar o processo, adotou-se uma abordagem qualitativa, tendo a história oral como método e a entrevista temática como ferramenta para a geração de dados. Apresenta-se um breve perfil dos participantes e esclarecimentos sobre a realização das entrevistas, a constituição do *corpus* textual (dados de análise) e a utilização do *software* de análise textual (IRaMuTeQ), bem como sobre os critérios éticos adotados.

Sobre os participantes da pesquisa

Os egressos cursaram graduação em música na modalidade presencial. Dois apresentaram diagnósticos de cegueira congênita e outros dois, de baixa visão, sendo três deles do sexo masculino e uma do sexo feminino. Eles frequentaram diferentes instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre os anos de 2004 e

2012. Todos ingressaram na licenciatura, porém, um deles trocou de habilitação após o quarto semestre, optando pelo curso de bacharelado no decorrer de sua trajetória acadêmica.

A seguir, são apresentadas informações preliminares sobre: o perfil dos entrevistados, os nomes fictícios utilizados para preservar suas identidades e o período em que cursaram a graduação em música (ver Quadro 1). Os números entre parênteses colocados ao lado dos nomes (pseudônimos) designados aos participantes identificam o período em que cursaram sua graduação. Exemplo: Marcelo (04 – 10) – isso significa que o participante cursou sua graduação em música entre os anos de 2004 e 2010.

Participantes da pesquisa	Contexto
Marcelo (04 – 10)	Natural do Rio Grande do Sul, Marcelo, 38 anos, é cego congênito; aos 7 anos de idade mudou-se para Porto Alegre para estudar em um instituto, em regime de internato. Nessa escola, aprendeu flauta doce, acordeom, piano e a musicografia Braille. Ingressou no curso de licenciatura em música em 2004, tendo concluído seus estudos no ano de 2010.
Flora (05 – 10)	Natural do Rio Grande do Sul, Flora, 28 anos, nasceu com glaucoma congênito em um dos olhos. Esse nível de visão permite-lhe reconhecer a forma, as cores e a posição dos objetos, mas ela tem dificuldade de avaliar a profundidade e as distâncias. Durante a educação básica, cantou nos festivais promovidos pela escola e aprendeu teclado e violão com foco no acompanhamento harmônico. Ingressou no curso de licenciatura em música no ano de 2005, sendo que no quarto semestre transferiu-se para o curso de bacharelado, na mesma universidade. Concluiu sua graduação no ano de 2010.
Carlos (08 – 12)	Natural do Rio Grande do Sul, Carlos, 28 anos, passou a perder a visão central a partir dos 12 anos de idade por conta de uma lesão conhecida como Stargert. Dessa forma, Carlos utiliza apenas a visão periférica, tendo 5% de foco no olho direito e 10% no esquerdo. Iniciou o aprendizado de violão e guitarra nas aulas de música oferecidas pela sua congregação religiosa. Posteriormente, frequentou cursos de teoria musical e violão, promovidos pela extensão da universidade, na qual veio a graduar-se. Ingressou no curso de licenciatura em música em 2008, tendo concluído sua graduação em 2012.
Vitor (09 – 12)	Natural do Rio Grande do Sul, Vitor, 28 anos, nasceu prematuramente e acabou perdendo a visão na incubadora. Esse tipo de cegueira é classificado como retinopatia da prematuridade. Completou os ensinamentos fundamental e médio em um instituto que atende a alunos cegos em Porto Alegre, onde aprendeu piano e musicografia Braille. Ingressou no curso de licenciatura em música no ano de 2009 e concluiu sua graduação em 2012.

Fonte: elaborado pelos autores (2016).

QUADRO 1

Breve perfil dos participantes da pesquisa

Cabe lembrar que os participantes não tiveram qualquer alteração em suas condições de visão durante suas trajetórias acadêmicas. Mesmo que todos sejam considerados como pessoas com deficiência visual, cada sujeito é único e o modo como cada um lida com suas limitações de visão também é diferenciado. Os participantes com baixa visão são casos muito particulares e o modo como utilizam seus resíduos de visão também é peculiar a cada um deles. Portanto, não são passíveis de generalização no que diz respeito à utilização de recursos e adaptações.

Sobre as entrevistas

As entrevistas tiveram seu início após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisas Envolvendo Seres Humanos da Universidade do Estado de Santa Catarina – CEPESH/Udesc⁴ e foram realizadas com tempo médio de uma hora e meia, em local, dia e horário escolhidos pelo entrevistado, em um processo de agendamento.

O roteiro das entrevistas teve um caráter aberto, apresentou questões temáticas e contemplou os seguintes tópicos: identificação do entrevistado; presença da música no cotidiano e a escolha pela graduação em música; processo seletivo (vestibular e prova específica) e ingresso; processos de aprendizagem, ferramentas de ensino e avaliação nas diferentes disciplinas; adaptação curricular e material didático; relações interpessoais; acessibilidade; perspectivas de trabalho; considerações e/ou sugestões.

A partir das transcrições das quatro entrevistas gravadas, elaborou-se um arquivo digital com cada uma delas organizada separadamente por participante. Também foi organizado um único texto (*corpus* textual) com as respostas dos quatro participantes agrupadas por questão/tema. Posteriormente, para inserção dos dados em *software* de análise textual, o IRaMuTeQ, foram criados subtítulos separados que representam cada questão ou tema da entrevista. Eles contêm as respostas dos quatro participantes, cada qual identificado pelo seu pseudônimo, e as respectivas linhas de comando, próprias do *software* IRaMuTeQ.

Durante a transcrição, procurou-se, na medida do possível, não alterar as falas dos entrevistados, em um processo denominado de textualização. A esse respeito, Whitaker (2000, p. 150) escreve que o transcritor, ao reformular o discurso, pode suscitar a perda de seu caráter dialético. De outra forma, o enredo que desenha o transcorrer da vida é simplificado e “[...] o cotidiano do narrador se banaliza. Suas opiniões contraditórias não podem mais ser exploradas, enquanto as palavras truncadas que revelariam sua autocensura já não podem ser detectadas”.

4. Após apreciação e sugestões do Comitê, foram realizadas as reformulações necessárias para a aprovação do projeto que, posteriormente, foi cadastrado sob o código CAEE 51374415.1.0000.0118 e recebeu aceitação por meio do Parecer Consubstanciado n. 1.413.764, datado de 18/2/2016.

Posteriormente, cada um dos entrevistados recebeu uma cópia da transcrição de sua entrevista em formato de texto digital, via *e-mail*. Houve somente um adendo em uma das entrevistas, relacionado à questão da descrição e avaliação das adaptações fornecidas durante a trajetória acadêmica de um dos participantes, cujas considerações foram incorporadas ao texto final. As outras transcrições voltaram sem qualquer sugestão de acréscimo ou supressão de conteúdo.

Caminhos para a análise dos dados

Uma etapa importante nesse processo de organização dos dados gerados foi a categorização dos elementos das narrativas dos entrevistados. Para Bardin (2004, p. 111),

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, que reúnem um grupo de elementos (unidade de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efectuado em razão dos caracteres comuns desses elementos.

Adotou-se a análise categorial, na qual o texto é classificado e relacionado e cuja frequência de presença (ou de ausência) de elementos de sentido gera algum significado para o objeto de estudo (Bardin, 2004). As temáticas que surgiram a partir da revisão de literatura e as que orientaram a construção da ferramenta de geração de dados, no caso, as entrevistas, definiram as categorias e subcategorias gerais para a análise inicial.

Durante a busca por ferramentas que auxiliassem a análise do texto produzido pela transcrição das entrevistas, foi possível encontrar o *software* Interface de R *pour les Analyses Multidimensionnelles de Textes et de Questionnaires* – IRaMuTeQ.

Trata-se de um *software* que viabiliza diferentes tipos de análise de dados textuais, desde aquelas bem simples, como a lexicografia básica, que abrange sobretudo a tematização e o cálculo de frequência de palavras; até análises multivariadas como classificação hierárquica descendente, análise pós-fatorial de correspondências e análises de similitude. (Camargo; Justo, 2016, p. 4)

A versão utilizada foi a 0.7 alpha 2, de 22 de dezembro de 2014⁵, a mais atual disponível no *site* dos representantes do *software* até a presente data. É um “[...] *software* gratuito e com fonte aberta, desenvolvido pelo pesquisador francês Pierre Ratinaud (2009)” (Camargo; Justo, 2013a, p. 1).

Na análise dos dados, o IRaMuTeQ permitiu acessar as respostas dos entrevistados de forma muito ágil, possibilitando a comparação e o cruzamento de informações fornecidas no

5. Para mais informações, acessar: <<http://www.iramuteq.org/>>.

texto, cotejando as diferentes produções em função de variáveis específicas que descrevem quem produziu o texto. Para tanto, foram necessários o tratamento e a organização do texto, de modo que fosse possível inserir os dados no *software* para posterior análise.

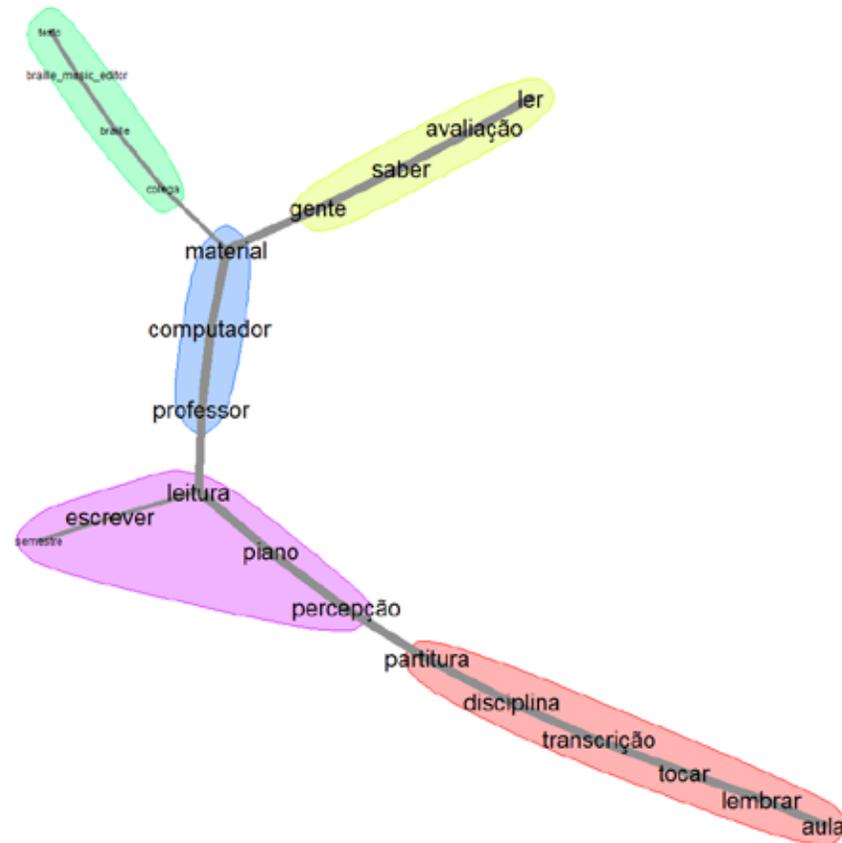
O material de análise surgiu a partir do corpus textual, e sua constituição abrangeu todas as respostas cedidas pelos quatro participantes da pesquisa, separadas apenas por linhas de comando para cada entrevistado, por exemplo: ***Marcelo *04 – 10. Dentro disso, cada entrevista transcrita passou a ser considerada como um **texto**, sendo esses subdivididos em **segmentos de texto**, que representam os temas e as respostas às perguntas do questionário das entrevistas temáticas. Dessa forma, evitou-se que o próprio *software* realizasse, de forma automatizada, a subdivisão dos segmentos. As análises lexicais que foram aplicadas aos segmentos de texto foram a análise lexicográfica clássica e a análise de similitude.

Por definição, a análise lexicográfica clássica “[...] identifica a quantidade de palavras, frequência média e *hapax* (palavras com frequência igual a um), pesquisa o vocabulário e reduz as palavras com base em suas raízes (formas reduzidas), [...] identifica formas ativas e suplementares” (Camargo; Justo, 2016, p. 10).

Esse formato proporcionou acessar as palavras mais citadas no contexto das falas dos entrevistados, contribuindo para uma análise mais apurada e ágil de determinada palavra no seu ambiente, possibilitando a observância de termos vizinhos (antes e após a palavra selecionada), de modo a promover a compreensão do seu significado diante do presente discurso.

Já a análise de similitude, possibilita “[...] identificar as coocorrências entre as palavras e seu resultado traz indicações da conexidade entre as palavras, auxiliando na identificação da estrutura do conteúdo de um corpus textual” (Camargo; Justo, 2016, p. 11). Essa forma de análise revelou múltiplas associações entre os elementos do texto, gerando gráficos em forma de **árvore de similitude**, que permitiram observar as conexões e ramificações que se inter-relacionaram. Segundo os autores, esse é um tipo de análise que se baseia na teoria dos grafos e vem sendo utilizado frequentemente por pesquisadores das representações sociais (Camargo; Justo, 2016).

É importante destacar que a utilização do *software* serviu apenas para apontar indícios de elementos que poderiam ser desdobrados em análise e interpretação por parte dos pesquisadores. A esse respeito, Camargo e Justo (2013b, p. 517) argumentam que o trabalho do pesquisador não se resume a apresentar os laudos gerados pelo computador, mas “[...] explorar o material de texto, interpretar os resultados apresentados pelo *software*, considerando inclusive aqueles dados que não foram diretamente expressos pelo processamento informático”. No exemplo a seguir, apresenta-se um gráfico de análise de similitude gerado pelo IRaMuTeQ.



Fonte: elaborado pelos autores (2016).

GRÁFICO 1

Disciplinas de conteúdos específicos

Assim, a análise foi realizada com base nas falas dos entrevistados, mediadas pela tecnologia de análise textual, mas, acima de tudo, através da experiência dos pesquisadores com a educação musical de pessoa com deficiência visual e das reflexões apontadas pelas pesquisas encontradas durante a revisão de literatura. A análise incorpora as falas dos participantes da pesquisa como elemento fundamental de sua construção. Como mencionado, Marcelo (04 – 10) e Vitor (09 – 12) são cegos e Carlos (08 – 12) e Flora (05 – 10) apresentam baixa visão. Marcelo e Vitor frequentaram a mesma universidade; Carlos e Flora, instituições diferentes. Todos cursaram instituições públicas do estado do Rio Grande do Sul, no período compreendido entre 2004 e 2012. Marcelo, Vitor e Flora ingressaram na licenciatura em música, porém, Flora trocou de habilitação no quarto semestre, optando pelo bacharelado em música. Carlos cursou quatro semestres na área da física e, posteriormente, através da modalidade de reopção de curso, passou a frequentar a licenciatura em música.

Resultados e proposições

Ações

Uma das principais ações adotadas pelas universidades nas quais os participantes da pesquisa concluíram suas formações acadêmicas foi a adesão ao Programa Incluir. A partir de 2006, conforme consta nos relatórios dessas instituições, elas passaram a responder pela organização de ações institucionais, visando a garantir a inclusão de pessoas com deficiência à vida acadêmica. Dessa forma, os participantes da pesquisa utilizaram os serviços desses núcleos em algum momento de suas trajetórias acadêmicas. Contudo, no decorrer do curso, e conforme os relatos dos participantes, as adaptações se restringiram ao material em texto, não sendo realizada, pelos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade, a oferta de partituras em Braille ou ampliadas, exceto em parte do processo seletivo.

Outra ação a que cabe menção neste texto foi o tratamento diferenciado destinado à Flora (05 – 10), para que ela pudesse ser alojada o mais rápido possível na moradia estudantil. Por conta disso, a instituição agilizou os encaminhamentos e a apreciação da solicitação de concorrência às vagas.

Nos processos seletivos, de maneira geral, foram satisfeitas todas as solicitações de atendimento especializado, requeridas pelos alunos. Como sugestão, aponta-se a necessidade de: disponibilizar todos os editais em formato acessível aos leitores de tela; fornecer todo e qualquer formulário em formato doc (*Word*) ou txt (Bloco de notas), propiciando, assim, autonomia de leitura e preenchimento por parte do aluno.

Em relação ao teste de habilidades específicas (THE), foi possível observar que a maioria das partituras e dos materiais de leitura foi acessada pelos alunos, com exceção das partituras para as provas práticas de instrumento, as quais não foram ofertadas em Braille, nem mesmo ampliadas. Nesse sentido, quanto maior for o prazo de publicação dos programas das provas específicas em relação às suas realizações, mais tempo terão os alunos para adequar esse repertório às suas formas de leitura e desenvolver o estudo da performance musical.

Pode constituir-se uma ação salutar a observância de catálogos de obras musicais em Braille, de modo a eleger um repertório que já esteja adaptado a esse formato. Para ampliações e adaptações ao Braille, também se poderia disponibilizar, além do meio impresso, ou em PDF, partituras em formato *MusicXML*, que propicia uma ampliação mais precisa ou mesmo a portabilidade com *softwares* de edição de partituras em tinta e em Braille, por exemplo, o *Finale* e o *Braille Music Editor*. Isso proporcionaria aos alunos maior acuidade e autonomia no processo de adaptação das obras.

Sob o ponto de vista de ações docentes, foi possível perceber, ao longo dos depoimentos, uma referência à metodologia de ensino dos conteúdos de forma expositiva por parte de alguns professores. Esse tipo de ação privilegia o referencial auditivo, muito presente em pessoas com deficiência visual. Outra constatação foi a atuação de docentes como prestadores de serviço de adaptação de material didático, ou seja, quando o próprio professor providencia as adaptações, sem auxílio de núcleo ou centro de atendimento especializado.

Também se perceberam reformulações nos formatos de avaliações, incluindo prova oral e prova escrita, com utilização de computadores e leitores de tela. Outro aspecto interessante foi

a reavaliação de exigências quanto ao número de obras do repertório, principalmente diante da dificuldade e do tempo despendido para adaptar partituras impressas em tinta para o formato em Braille. Nesse processo de adaptação das partituras, foi citada a atuação do professor como um auxiliar na revisão das partituras em Braille, produzidas pelos alunos cegos. Esse tipo de procedimento é comum nas organizações que realizam adaptações de materiais impressos em tinta para o Braille, em que um leitor sem deficiência e um com fazem uma revisão conjunta da transcrição realizada.

Como apontado, alguns professores reconfiguraram suas práticas de modo a ensinar, interagir e avaliar esses alunos. Contudo, em alguns casos, elas foram adotadas de forma parcial ou tardia, principalmente no que diz respeito à oferta de partituras ampliadas ou adaptadas ao Braille.

Serviços

Foram de extrema importância os serviços prestados por monitores/bolsistas, uma vez que, com suas atuações, eles auxiliaram nas adaptações de material e acesso às leituras, como no caso de leitores. Todavia, os alunos que necessitaram desse serviço não o tiveram durante toda a sua trajetória acadêmica. Na ausência desses, colegas e familiares também foram citados como essenciais nesse processo.

Dessa forma, a presença de monitores e leitores que acompanhem alunos com deficiência visual, não só em períodos pontuais ou esporádicos, mas, sim, em um atendimento mais prioritário, estendendo-se para antes e depois das aulas, pode ser importante para proporcionar mais agilidade nas adaptações e na leitura dos materiais e no auxílio para os registros das aulas. Um modelo otimizado poderia programar a presença de bolsistas que pudessem acompanhar o aluno com deficiência em todas as disciplinas de sua trajetória acadêmica.

Quanto aos serviços de adaptação de material didático, prestados pelos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade, constatou-se que, durante o curso, e conforme os relatos dos participantes, as adaptações se restringiram ao material em texto, não sendo realizadas aquelas relacionadas às partituras ampliadas ou em Braille, exceto no processo seletivo.

Assim, durante as disciplinas, e de forma a sanar tal dificuldade, professores, alunos e bolsistas trabalharam em conjunto. Contudo, em alguns casos, as adaptações foram adotadas de forma parcial ou tardia, principalmente no que diz respeito à oferta de partituras ampliadas ou adaptadas ao Braille. Cabe salientar que a inclusão e permanência de alunos com deficiência visual em um curso de graduação em música não é somente responsabilidade do professor, mas institucional, e envolve também os núcleos/programas de inclusão e acessibilidade, assim como gestores, coordenadores de curso e o próprio aluno.

Nesse sentido, as análises prospectivas das disciplinas que serão cursadas por alunos com deficiência visual, no decorrer de cada semestre, poderão facilitar o planejamento e a

realização de estratégias coerentes e efetivas, de modo a qualificar o atendimento prestado. Outro diferencial poderia ser a criação, dentro dos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade em universidades que ofertam cursos de música, de um setor específico para a adaptação de partituras, seja em Braille, ampliada, seja em outros formatos acessíveis às pessoas com deficiência visual.

Recursos

Dentre os recursos oferecidos pelas instituições de ensino superior para ampliar o acesso e a permanência de alunos com deficiência visual, pode-se observar a disponibilidade de impressoras e transcritores Braille, recursos óticos, como lupas, e tecnológicos, como computadores. A seguir, eles são apresentados, de acordo com a oferta e o usuário.

Dentre os participantes da pesquisa, Flora (05 – 10) foi a que menos necessitou de adaptações, fazendo uso, na maioria das vezes, de sua visão residual e de lupa manual como recurso óptico. No caso de Carlos (08 – 12), que também possui baixa visão, foram necessários leitores, ampliações e digitalização de textos e partituras. Cabe ressaltar que, apesar de serem considerados como pessoas com baixa visão, observou-se que, nesse tipo de condição visual, existem muitas especificidades que devem ser consideradas individualmente.

Para Marcelo (04 – 10) e Vitor (09 – 12), que são cegos, foi possível fazer algumas generalizações quanto à oferta de recursos e serviços. Para eles, o Braille é a principal forma de escrita e leitura. Contudo, outros recursos, como leitores e transcritores, além de adaptações em formato digital, também podem ser utilizados.

Flora (05 – 10) usufruiu de recurso óptico de lupa e um computador, ambos cedidos pela instituição durante sua trajetória acadêmica. A aluna também recebeu ampliação de alguns materiais, mas, na sua maioria, ela utilizou a lupa para acessar os conteúdos em texto e partituras.

Apesar de os leitores serem considerados como um serviço disponibilizado pelo núcleo/programa de inclusão e acessibilidade, a interação leitor – ouvinte (aluno com deficiência visual) pode ser considerada, nesse sentido, como um recurso. Assim, Carlos, Marcelo e Vitor receberam, em algum momento de suas trajetórias acadêmicas, a oferta do recurso de leitores. Contudo, eles nem sempre foram disponibilizados. Assim, de modo a suprir tal necessidade, colegas e familiares também atuaram como leitores.

Marcelo e Vitor usaram computadores próprios e os *softwares* utilizados por eles não foram ofertados pela instituição. Entre os *softwares* estão o *Braille Music Editor*, que, em concomitância com o uso do *Finale*, por exemplo, propiciou a portabilidade de partituras em formato tradicional para partituras em Braille e vice-versa. Desse modo, as instituições de ensino superior que ofertam cursos de música poderiam investir na compra desses *softwares*, mas também desenvolver tecnologia ou recurso semelhante, proporcionando uma maior acessibilidade ao conteúdo musical escrito às pessoas com deficiência visual.

Também, há que se observar que os recursos de tecnologia e de tecnologia assistiva possuem altos valores de compra, o que requer um planejamento financeiro e prioridades em demanda, com vistas a oferecer a melhor adaptação dentro dos valores de razoabilidade e viabilidade de cada instituição.

Constatou-se que as instituições têm investido na promoção de acessibilidade nos mais diversos contextos, como arquitetônico, comunicacional, metodológico, instrumental, programático e atitudinal. Elas também têm adquirido novos recursos e oferecido formação continuada para professores, funcionários e comunidade através de cursos de extensão. Essas afirmativas foram verificadas nos *sites* dos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade e nos relatórios anuais (2015 – 2016) que as instituições públicas, nas quais os participantes desta pesquisa estudaram, têm publicado.

Contudo, os dados desta pesquisa apontam que ainda é preciso continuar investindo em acessibilidade, tecnologia e formação complementar para toda a comunidade acadêmica. É necessário, cada vez mais, rever atitudes pessoais de colegas, funcionários e professores, buscando uma maior interação e o conhecimento sobre as respectivas deficiências, as funcionalidades e as dificuldades que o meio ambiente não adaptado pode ocasionar, com o intuito de tornar o ensino superior acessível a todos os alunos, sejam eles com ou sem deficiência. Por outro lado, é preciso que os alunos com deficiência também façam a sua parte, cumprindo com seus deveres acadêmicos, participando dos debates e apontando novos caminhos.

Para tanto, a inclusão no ensino superior só poderá ocorrer quando ela for pensada com as pessoas e para as pessoas com deficiência, juntamente com toda a comunidade acadêmica e a sociedade em geral. Assim, a perspectiva adotada deve ser a que consta no tema definido em 2004, por ocasião das celebrações do Dia Internacional das Pessoas com Deficiência, a saber, *Nothing about us without us* (Nada sobre nós, sem nós). Ou seja, é preciso que haja uma perspectiva de forma a ampliar o contexto de participação para além de ser parte, mas também tomar parte, de modo a avançar na construção de políticas para e de pessoas com deficiência.

Os reflexos da pesquisa: a título de conclusão

Durante o processo de seleção dos participantes desta pesquisa, foi possível ouvir relatos de alunos com deficiência visual que, por algum motivo, não completaram sua graduação, o que resultou na impossibilidade de participarem do referente estudo. Mesmo que este trabalho não tenha a proposta de investigar esse assunto, é possível afirmar que a evasão escolar no ensino superior, em especial na área de música e com pessoas deficientes, possa ser um tema de pesquisa relevante.

Outro aspecto que chamou a atenção diz respeito à formação do professor licenciado para atuar na educação básica. Tal preocupação tem como fundamento a percepção de que os alunos cegos que participaram desta pesquisa tiveram sua formação inicial em musicografia Braille em uma escola especializada e com um professor com grande domínio dessa musicografia. Dessa forma, se novos professores de música não dominarem, de forma básica,

os princípios da musicografia Braille, talvez seja possível haver alunos cegos que frequentarão a escola regular e não aprenderão a escrever música nesse formato, o que, de certa forma, poderá impedi-los de ingressar em cursos de graduação em música que exijam o THE.

Este estudo também permitiu uma maior imersão nos contextos das práticas pedagógicas, da deficiência visual, da educação musical das pessoas com deficiência visual, das leis e dos tratados sobre direitos humanos, educação para todos e direitos das pessoas com deficiência. E promoveu o reconhecimento dos preconceitos e estigmas que permeiam as diversas barreiras encontradas no reconhecimento de direitos e liberdades fundamentais, como o direito à educação em todas as etapas, modalidades e níveis de ensino para todos.

Como desfecho, espera-se indicar algum direcionamento, entre ações, serviços e recursos utilizados para a efetivação da educação musical de pessoas com deficiência visual, para aqueles que ainda não tiveram contato educacional com estudantes com deficiência visual, principalmente na graduação em música. Todavia, acredita-se que essas indicações podem ser aplicadas na educação musical de pessoas com deficiência visual em todos os níveis de escolaridade.

Referências

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Ed. 70, 2004.
- BEYER, Hugo Otto. *Inclusão e avaliação na escola: de alunos com necessidades educacionais especiais*. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. *Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Portal MEC. Brasília, DF: MEC/CNE/CP, 2002. 2002a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf>. Acesso em: 22 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. Seção 1. 74p. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF: MEC/CNE/CES, 2002. 2002b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0146.pdf>>. Acesso em: 22 set. 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação/SEESP. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2013*. Brasília: Inep, 2013a. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 21 abr. 2016.
- BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI e Secretaria de Educação Superior – SESu. *Documento orientador: Programa Incluir, Acessibilidade na Educação Superior*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2013b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/docman/?task=doc_download&gid=12737&Itemid=>>. Acesso em: 20 ago. 2016.
- BRASIL. Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 29 dez. 2016. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13409-28-dezembro-2016-784149-publicacaooriginal-151756-pl.html>>. Acesso em: 20 out. 2017.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Sinopses Estatísticas da Educação Superior 2016*. Brasília: Inep, 2017. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superio>>. Acesso em: 21 out. 2017.

