UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ISAAC SAMIR CORTEZ DE MELO

UM ESTUDANTE CEGO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MUSICA DA UFRN: QUESTÕES DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR E FÍSICA

Natal-RN
2011

ISAAC SAMIR CORTEZ DE MELO

UM ESTUDANTE CEGO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MUSICA DA UFRN: QUESTÕES DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR E FÍSICA

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves

Natal-RN
2011

ISAAC SAMIR CORTEZ DE MELO

UM ESTUDANTE CEGO NO CURSO DE LICENCIATURA EM MUSICA DA UFRN: QUESTÕES DE ACESSIBILIDADE CURRICULAR E FÍSICA

Dissertação apresentada à Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte com requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Aprovada em

BANCA EXAMINADORA

_____
Prof. Dr. Jefferson Fernandes Alves
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

_____
Prof. Dr. Luis Ricardo Silva Queiroz
Universidade Federal da Paraíba – UFPB

_____
Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

_____
Profa. Dra. Rita de Cássia Barbosa Paiva Magalhães
Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN

A minha família por todos os ensinamentos e aconselhamentos em todas as etapas de minha vida.

A Carolina Chaves Gomes e família, por sempre me apoiarem e acreditarem nesse sonho.

AGRADECIMENTOS

Desde a minha aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, me sinto realizado pessoalmente, pois a concretização desse sonho é resultado de uma vida de buscas pelo conhecimento, e profissionalmente, por acreditar que essa experiência me fez refletir diretamente sobre minha atuação como educador musical. Entretanto, essa empreitada não foi enfrentada de maneira solitária, muitas outras pessoas participaram dessa minha experiência, desse meu sonho. Pelo auxílio, orientações e força que me ofereceram durante todo o processo agradeço:

Aos meus pais, Lindberg Teixeira de Melo e Antônia Alda Cortez de Melo, pelos aconselhamentos sempre perspicazes.

Aos meus irmãos, cunhados e sobrinho, Thiago Forlan Cortez de Melo, Patrícia Gadelha da Cunha, Miguel Forlan Cunha de Melo, Raíssa Bianca Cortez de Melo, Anna Cecília Chaves Gomes e Fernando Luiz Maia Gomes, pelos momentos de alegrias compartilhados.

À Carolina Chaves Gomes, companheira para toda uma vida. Muito obrigado pelos dias e noites em que dedicou a me acompanhar desde que nos conhecemos. Espero que possamos partilhar juntos muitos momentos felizes que ainda estão por vir.

À Vicente de Paula Gomes, Eulália Maria Chaves Maia, Anna Cecília Chaves Gomes, Fernando Luiz Maia Gomes e Felipo Bellini, pelo interesse sempre expresso em nossos encontros.

Ao meu orientador, Professor Jefferson Fernandes Alves, pela paciência e competência com que me conduziu nessa jornada pela busca da construção do conhecimento.

Aos docentes convidados para a Banca que, gentilmente concordaram em analisar o estudo, contribuindo com valiosas contribuições e considerações.

A todos aqueles que gentilmente participaram desse estudo, e disponibilizaram informações valiosas para a construção dessa dissertação.

Aos meus colegas da Pós-Graduação em Educação da UFRN, pelas discussões sempre calorosas que tínhamos nos seminários e disciplinas.

Aos meus amigos, Mário, Alice, Lineu, Igor, Meire, Eduardo, Edmilson, Roberta, Diego, Luciana Bernardo, Alberto e Luciana Leopoldo, pelas muitas risadas que compartilhamos juntos, aliviando minhas aflições e ansiedade durante toda essa experiência.

Um mundo de sons para um cego, que súbita graça! […] Para um cego, a música nutre. […] Ele precisa recebê-la, servida em intervalos, como alimento. […] A música foi feita para os cegos.

Jacques Lusseyran

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivos discutir e analisar o processo de inclusão escolar de uma pessoa cega no curso de Licenciatura em Música, na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, bem como, refletir sobre a importância da constituição de sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo universitário de pessoas com deficiência visual. Na busca de atingir tais objetivos, essa investigação opta por uma abordagem metodológica qualitativa, do tipo estudo de caso, utilizando como procedimentos de construção dados a entrevista, a observação, a análise de documentos e os registros fotográficos. Integraram o grupo de participantes desse estudo, um aluno cego da turma 2009.1 do curso de Licenciatura em Música da EMUFRN, professores de duas disciplinas cumpridas por esse aluno, dois colegas de turma, um monitor de apoio em teoria musical, o coordenador do curso e o diretor da escola, além de outros dois sujeitos que contribuíram com o processo de inclusão em ações não formalizadas institucionalmente. Os resultados encontrados indicam iniciativas propostas pela UFRN que contribuem com inclusão de alunos com deficiência na instituição, a principal delas é a criação da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), grupo que orienta setores administrativos, professores, diretores, coordenadores e alunos quanto às medidas necessárias para o acesso e a permanência com qualidade para todos. A acessibilidade física ainda está em processo de construção na UFRN, vários acessos e setores vêem sendo adaptados para que os alunos com deficiência física ou visual, além daqueles com dificuldades de mobilidade, possam ter acesso aos diversos pontos da universidade, entretanto, conforme apresentado nesse estudo, alguns pontos precisam ser reconsiderados, já que existem diversos locais onde a instalação do piso tátil não segue totalmente as orientações propostas na legislação. Quanto às propostas de acesso ao currículo, mediadas pela EMUFRN, tratam-se de ações que propõem a inclusão do aluno cego, como a existência de um monitor pedagógico para auxiliar no estudo da teoria musical, contudo, é necessário repensar essas propostas para que não se resumam em ações de intervenção reativas. Assumindo uma postura mais pró-ativa a EMUFRN estará preparada a receber a diversidade de alunos que espera. O estudo aponta, ainda, que o aluno cego faz parte de um grupo de estudantes que são músicos práticos, os quais precisam trabalhar em eventos e shows à noite, e que apresentam pouco conhecimento em teoria musical, acarretando, respectivamente, baixa frequência nas aulas e dificuldades de aprendizagem em determinados componentes curriculares, podendo ocasionar o trancamento de tais componentes. Nesse caso, o desafio da EMUFRN, considerando a perspectiva inclusiva, não é, especificamente, adequar-se para o acolhimento acadêmico de um aluno cego, mas desenvolver um projeto de acessibilidade curricular que considere, efetivamente, a diversidade da totalidade dos seus alunos, levando em conta, principalmente, as condições econômicas e culturais. Isso implica em um processo de redimensionamento das práticas acadêmicas que se orientem por ações articuladas e colaborativas que envolvam os diversos agentes educacionais da EMUFRN e da UFRN.

Palavras-chave: Inclusão Escolar; Educação Musical; Ensino Superior.

ABSTRACT

This work aims to discuss and analyze the process of school inclusion of a blind person in the Bachelor's Degree in Music, at the School of Music at the Federal University of Rio Grande do Norte, as well as reflect on the importance of establishing systems of support and to ensure university inclusive process of people with visual impairments. In pursuit to achieve these objectives, this research chose a qualitative methodological approach, the case study, using as procedures for data construction an interview, observation, analysis of documents and photographs. Joined the group of participants in this study, a blind student in the class of 2009.1of the EMUFRN Bachelor's Degree in Music, teachers from two disciplines complied by the student, two classmates, a monitor support in music theory, the course coordinator and school principal, and two other individuals who contributed to the inclusion process in actions not formalized institutionally. The results indicate UFRN proposed initiatives that contribute to inclusion of students with disabilities in this institution, the main one is the creation of the Standing Committee of Support for Students with Special Educational Needs (CAENE), a group that guides administrative sectors, teachers, principals, coordinators and students on the measures needed to enter and remain in quality education for all. Physical accessibility is still under construction at UFRN, and many access and sectors see it being adapted for students with physical or visual disabilities, and those with mobility impairments, have access to various parts of the university, however, as shown in this study, some points need to be reconsidered, as there are several places where the installation of tactile floor does not fully follow the guidelines proposed in the legislation. The proposals for access to the curriculum, mediated by EMUFRN, are actions that propose the inclusion of the blind student, as the existence of an educational monitor to help in the study of music theory, however, we need to rethink these proposals to not became actions of reactive intervention. Assuming a more pro-active posture, the EMUFRN will be prepared to receive the diversity of students that expects. The study also points out that the blind student is part of a group of students that are practical musicians, who must work in events and evening shows, and who have little knowledge in music theory, leading, respectively, in low frequency classes and learning difficulties in certain curricular components, which may cause the closing of such components. In this case, the challenge of EMUFRN, considering the inclusive perspective, it is not specifically fit for the academic host a blind student, but to develop an accessibility project curriculum to consider effectively the diversity of all its students, taking into account mainly the economic and cultural conditions. This implies a process of resizing academic practices that be guided for collaborative and coordinated actions involving the various educational actors at EMUFRN and UFRN.

Key Words: School Inclusion; Music Education; Higher Education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1: As imagens retratam diversos ângulos da fachada do edifício da EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor 26

FIGURA 2: Representação de triangulação entre os procedimentos metodológicos realizados neste estudo 33

FIGURA 3: Cela braille..... 41

FIGURA 4: As imagens mostram parte dos símbolos utilizados pela musicografia braille (TOMÉ, 2003, p. 95-97) 42

FIGURA 5: A imagem A mostra uma partitura comum impressa em tinta e a imagem B retrata a mesma peça musical impressa utilizando a musicografia braille (TOMÉ, 2003, p. 102-103)..... 42

FIGURA 6: Acesso à EMUFRN. A linha na cor azul indica o acesso do ponto de ônibus à entrada do campus universitário. A linha na cor vermelha indica o caminho (Acesso A) com piso tátil e a linha na cor amarela, indica o Acesso B, sem piso tátil e geralmente o mais utilizado por Raul. Fonte: Arquivo do autor. 70

FIGURA 7: Acesso à Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM), indicado como Acesso C. Fonte: Arquivo do autor. 70

FIGURA 8: Acesso ao campus da UFRN, partindo do ponto de transporte coletivo mais próximo à EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor. 71

FIGURA 9: Continuação do acesso ao campus da UFRN, partindo do ponto de transporte coletivo mais próximo à EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor. 72

FIGURA 10: Acesso à EMUFRN. Entrada do Campus com algumas barreiras arquitetônicas como bueiros, buracos, placas de sinalização e tampas de acesso à rede de água e esgoto, todos sem a devida sinalização tátil. Fonte: Arquivo do autor. 73

FIGURA 11: Acesso à EMUFRN. Ausência de piso tátil e calçada com relevo que confunde o transeunte cego e barreira ambiental evidenciada no caminho da faixa de pedestres. Fonte: Arquivo do autor..... 74

FIGURA 12: Acesso à EMUFRN. Rebaixamento de calçada não correspondido ao se atravessar a rua, barreiras ambientais e arquitetônicas sem a devida sinalização. Fonte: Arquivo do autor. 74

FIGURA 13: Acesso à EMUFRN. Barreiras ambientais e arquitetônicas sem a devida sinalização. Fonte: Arquivo do autor. 74

FIGURA 14: Acesso à EMUFRN. Ausência de piso tátil e calçada com muitos buracos, encontrados no decorrer do percurso. Fonte: Arquivo do autor. 75

FIGURA 15: Acesso à EMUFRN. Barreira arquitetônica sem a devida sinalização e ausência de sinal sonoro ou piso de sinalização na travessia de pedestres que levará a EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor..... 75

FIGURA 16: Acesso à EMUFRN. Barreiras arquitetônicas sem a devida sinalização após a travessia de pedestres que levará à EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor..... 76

FIGURA 17: A imagem A detalha o piso direcional e a imagem B uma das possíveis formas de instalação nas faixas de pedestres segundo as orientações da NBR 9050 (ABNT, 2004) 77

FIGURA 18: Planta elaborada pelo setor de arquitetura da UFRN detalha a travessia de pedestres 78

FIGURA 19: A imagem A mostra alguns obstáculos arquitetônicos existentes após a travessia de pedestres e a imagem B retrata uma rampa de acesso na entrada do prédio da EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor..... 78

FIGURA 20: As imagens A e B são uma visualização do Hall de entrada. Fonte: Arquivo do autor. 79

FIGURA 21: A imagem A mostra um dos corredores e a imagem B retrata a cantina da escola, e seus respectivos mobiliários. Fonte: Arquivo do autor..... 79

FIGURA 22: A imagem A retrata porta de entrada de um dos banheiros existentes no prédio. Não qualquer indicação em Braille. A imagem B mostra tentativas de adaptação existentes em todos os banheiros. Fonte: Arquivo do autor. 80

FIGURA 23: A imagem A retrata a rampa de acesso ao piso superior do prédio e a imagem B retrata rampas de acesso à salas de aula, auditório e estúdio de gravação. Fonte: Arquivo do autor. 80

FIGURA 24: As imagens mostram as escadas que oferecem acesso ao piso superior, detalhe a ausência de sinalização tátil e parte inferior da escadaria oferecendo risco de queda. Fonte: Arquivo do autor. 81

FIGURA 25: As imagens retratam obstáculos arquitetônicos existentes nas calçadas. Fonte: Arquivo do autor. 83

FIGURA 26: As imagens A e B mostram a existência de piso tátil instalado apenas na lateral adjacente ao leito carroçável e as imagens C e D retratam alguns barrancos existentes próximos à lateral interna da calçada. Fonte: Arquivo do autor. 83

FIGURA 27: As imagens retratam o fim da calçada de um pequeno trecho com a existência de piso tátil. Fonte: Arquivo do autor..... 84

FIGURA 28: A imagem A mostra uma barreira arquitetônica sem a devida sinalização tátil e a imagem B retrata obstáculos ambientais, galhos de árvores, com uma altura inadequada. Fonte: Arquivo do autor..... 84

FIGURA 29: As imagens A e B retratam obstáculos ambientais, galhos de árvores, com uma altura inadequada. Essas fotos foram obtidas com o posicionamento da câmera fotográfica na altura dos olhos de um sujeito de estatura mediana. Fonte: Arquivo do autor. 85

FIGURA 30: A imagem A retrata uma coluna de concreto como obstáculo arquitetônico próximo ao Centro de Convivência da UFRN e a imagem B mostra um obstáculo ambiental próximo a Biblioteca Central Zila Mamede. Fonte: Arquivo do autor. 85

FIGURA 31: As imagens mostram a fachada da Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM). Fonte: Arquivo do autor. 86

FIGURA 32: A imagens retratam construções ainda em andamento e acabadas com a instalação de piso tátil devidamente coerentes com as normatizações vigentes. Fonte: Arquivo do autor. 86

FIGURA 33: Acorde de Dó Maior 106

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01: Detalhamento dos participantes da pesquisa e seus nomes fictícios 29

QUADRO 02: Demonstrativo do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA). Em destaque o IRA do aluno em questão. 60

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO 14

1.1. Procedimentos metodológicos 22

1.1.1. O contexto 23

1.1.2. Os sujeitos 26

1.1.3. Procedimentos de construção dos dados 29

2. EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DA MÚSICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA 35

2.1. Compreendendo o que se denomina por deficiência visual 35

2.2. A pessoa com deficiência visual e sua relação com a música no contexto histórico 38

2.3. Educação musical: da inclusão escolar ao ensino superior 43

3. A ESCOLA DE MÚSICA NA UFRN: ESPAÇO ABERTO À INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS CEGAS? 50

3.1. Incursão na história da Escola de Música da UFRN 50

3.2. O curso de Licenciatura em Música: acessibilidade curricular? 53

3.2.1. Perfil do alunado e perfil do aluno pesquisado 58

3.2.2. Processo seletivo 61

3.3. Acessibilidade Física 65

3.3.1. Do ponto de ônibus à EMUFRN 71

3.3.2. Entorno e ambiência da EMUFRN 78

3.3.3. Da EMUFRN à Biblioteca Zila Mamede 82

4. ATUAÇÃO DE DOCENTES JUNTO AO ESTUDANTE CEGO NA EMUFRN 89

4.1. Acesso à informação 90

4.2. Acessibilidade Curricular 94

4.2.1. Adaptações curriculares nas ações pedagógicas 98

4.2.2. Apoio pedagógico ou acadêmico 110

4.2.2.1. Formas de apoio formalizadas pela instituição 111

4.2.2.2. Formas de apoio não formalizadas pela instituição 117

CONSIDERAÇÕES FINAIS 122

REFERÊNCIAS 129

APÊNDICES

1. INTRODUÇÃO

"Se os meus olhos não me deixam obter informações sobre homens e eventos, sobre idéias e doutrinas, terei de encontrar uma outra forma". (Louis Braille)

A música está presente em nosso dia-a-dia, em casa, nos clubes, na igreja, nas ruas, no trabalho. Através dessa forma de expressão artística, muitas pessoas encontram uma realização pessoal e/ou uma maneira de apresentar à sociedade suas ideias, sentimentos, valores e pensamentos, sendo a música capaz de unir interesses de grupos em momentos de integração social, além de contribuir para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, psicomotoras, sociais, estéticas e criativas.

Assim, em um ambiente escolar a música assume um papel, não apenas de auxílio terapêutico ou de experiências lúdicas, mas o de um componente curricular que pode contribuir com a formação de sujeitos comprometidos, criativos e questionadores quanto à sua realidade social. Nessa perspectiva, Granja (2006, p. 103) diz que “a música é uma linguagem que permite a expressão singular dos valores e dos sentimentos de cada pessoa, de cada grupo social”. Entretanto, o ensino sistematizado da música em nosso país ainda é um benefício oferecido a poucos alunos.

Na tentativa de tornar acessível o ensino musical à população em geral, a Lei nº 11.769 de 18 de agosto de 2008 (BRASIL, 2008a), que trata sobre a obrigatoriedade da educação musical no ensino básico, suscita questões importantes, como a produção científica específica para diferentes contextos e a convergência da educação musical com a inclusão, buscando oferecer a todos uma educação musical de qualidade. Tal Lei é um ato de grande relevância para a área da música em nosso país, já que busca a democratização do acesso ao aprendizado musical sistematizado.

Especificamente no que se refere à discussão sobre a educação musical proposta para alunos com deficiência visual, Sandra Reis, diz que “a música para o deficiente visual seria, talvez, a potencialidade de fruir em plenitude um valor sublime na existência – o mundo sonoro – que é muitas vezes negligenciado em suas sutilezas pelo indivíduo que não é deficiente visual” (REIS, 2009, p. 14).

Contudo, apesar de sua contribuição para a educação e a inclusão, principalmente por se tratar de uma atividade sócio-epistêmica, o aprendizado musical das pessoas com deficiência visual, especificamente os cegos, ainda está, em geral, baseado na autoaprendizagem, tendo como referência elementos musicais cotidianos, suscitados em

interações sociais e, frequentemente, mediados por recursos tecnológicos como, por exemplo, programas de computador, aulas disponíveis em CD, DVD ou na internet, além dos mais acessíveis como o rádio e a televisão. Sobre essas formas de aprendizagem em música em contextos não formais, Gohn diz que "as novas mediações tecnológicas podem atuar como 'professores' incansáveis para os aprendizes, dando oportunidades de progresso àqueles que não têm um tutor para corrigir seus erros" (GOHN, 2003, p. 17).

Essas experiências musicais, fora dos contextos formais de ensino-aprendizagem, permitem-nos assinalar o caráter seletivo e excludente dos conservatórios e das escolas, quase sempre orientadas pela lógica do virtuosismo e pela ausência de metodologias inclusivas. Em relação a esse aspecto, Louro (2009a, p. 3) afirma que:

> Ainda somos influenciados pela crença lançada no período romântico de que existe uma idade ideal para se começar estudar um instrumento, ou que, música é algo para poucas pessoas, somente para as que têm talento, ou que, possuir uma boa técnica instrumental, significa dominar o repertório mais virtuosístico de um instrumento (LOURO, 2009a, p. 3).

Ainda segundo Louro (2009a, p. 5), em nosso país uma pessoa com deficiência que queira se profissionalizar em música encontra diversos obstáculos, tanto no ingresso, quanto em sua permanência nos cursos. As escolas e conservatórios de música exigem certo nível de conhecimento, prático e/ou teórico, anterior em música, que não condiz com a realidade dos alunos. Isso porque, poucos são os que se aventuram no aprendizado da música, tanto em virtude dos conhecimentos musicais específicos, quanto com relação àqueles da leitura e escrita em Braille, o que acaba por atingir alunos e professores, acarretando um ciclo vicioso em que ao professor faltam habilidades para utilização da Musicografia Braille e ao aluno, conhecimentos musicais.

A compreensão de que alunos com deficiência são incapazes de aprender música, de certa maneira, expressa e reitera posições estereotipadas, acumuladas ao longo dos tempos. Durante diversos momentos na história, as pessoas com deficiência foram vítimas dos mais diferentes preconceitos, atribuindo-lhe um estigma[1] que as definem como incapazes, inferiorizados, restringindo sua atuação na sociedade. Tais fatos são evidenciados nos processos de formação educacional de caráter assistencial, segregatório e especializado, separador daqueles processos que contemplam os alunos considerados "normais",

[1] "As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com um estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. […] Fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar a sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças" (GOFFMAN, 2008, p. 15).

corroborando o entendimento equivocado de que a inaptidão escolar reside na pessoa com deficiência visual e não que lhe é atribuída socialmente. Na área da música e em meio a essas discussões, Louro (2009b, p. 2) afirma que "a música acaba incorporando, dentro desse contexto, uma conotação de musicoterapia e não de educação musical". Dessa forma, restringir o conhecimento musical à terapia, não necessariamente significa promover o acesso à música para todos, ou seja,

> As discussões se aprofundaram cada vez mais em torno da democratização da sociedade, da garantia de direitos humanos e de oportunidades para todos com base em princípios igualitários, cujo compromisso social transcende o caráter assistencialista e se traduz na efetivação de propostas que viabilizem o exercício da cidadania a todos os membros da comunidade (MELO, 2008, p. 20).

A emergência do paradigma inclusivo, nos anos de 1990, coloca-se diametralmente oposto aos modelos sociais e educacionais de segregação até então recorrentes, assinalando a defesa da educação para todos em contextos comuns de ensino-aprendizagem cujas indicações críticas tornaram evidentes "a fragilidade do sistema educacional, ao mesmo tempo, que lhe são impostas mudanças no sentido de favorecer o atendimento de todos os educandos em classe regular, respeitando as suas diferenças" (MELO, 2008, p. 21). Tal emergência se expressa em mudanças nas políticas educacionais de atendimento a pessoas com deficiência, alicerçadas por documentos internacionais, que orientam a inclusão satisfatória e a permanência com qualidade desses alunos na escola regular, os quais embasam a atualização da legislação brasileira e as regulamentações específicas na área da educação especial, agora na perspectiva inclusiva.

Em contrapartida, diversos estudos na área reclamam mudanças necessárias no que rege a execução dessas leis, bem como, no que diz respeito à implementação de uma política educacional mais efetiva, buscando a real inclusão de sujeitos marginalizados pela sociedade e não apenas sua inserção física nesses ambientes educacionais.

Essas transformações são necessárias também no ensino superior brasileiro, visto que apenas uma parcela da população tem acesso a esse nível de educação, revelando um apelo elitista e agravando a exclusão. Agregando-se a essa realidade, temos também as restrições culturais e educacionais impostas às pessoas com deficiência.

Na área de música essa exclusão fica bastante evidente, principalmente pelo fato de que para ingressar em um curso superior de música, é necessário que o candidato possua conhecimentos anteriores de leitura, escrita e execução musical. Considerando essa realidade questiono: o ensino sistematizado de música é oferecido para todos em nosso país?

Com a Lei 11.769/2008, é vivenciada uma tentativa real de oferecer o ensino de música para todos, mesmo assim, sabemos que ainda temos muito caminho a trilhar,

principalmente no que concerne a formação de professores para atuação nas diversas realidades que compõem o sistema educacional brasileiro. Dessa forma, é sustentando-se no fato de que poucos são aqueles que têm acesso aos conservatórios e escolas de música, públicas ou privadas, aos grupos musicais em igrejas, as bandas marciais, fanfarras e projetos sociais existentes em muitos municípios do país, que proponho a formulação de outro questionamento: a exigência de conhecimento anterior em música para o ingresso em um curso superior de Licenciatura em Música, não o torna excludente?

A necessidade de uma avaliação específica em música é uma discussão que com certeza não se encerra aqui, e também não é o foco principal desse trabalho. Sei que existem diversos argumentos a favor do teste específico em música, pois dessa forma é possível prever o nível dos alunos que entram nos cursos e que podem acompanhar as exigências curriculares propostas. Mas também existem argumentos contra, partindo daqueles que defendem a extinção de tal modelo, propondo um currículo mais flexível e adaptado à realidade que atende, exigindo dos cursos que cumpram seus objetivos de formar profissionais, futuros professores em música. É o caso do curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Campus Cariri:

> Outra característica do curso, também destacada no PPP é a ausência de teste de habilidade específica.
> Essa escolha deve-se ao fato de que, na UFC, entende-se que ante a quase ausência de cursos de música gratuitos para a população, é contraditório cobrar dos vestibulandos uma prova específica de música para ingresso na Universidade. Esse fato possibilita o ingresso de alunos com diferenciados níveis de conhecimento musical em uma mesma sala de aula, com necessidades e conhecimentos musicais específicos (ALMEIDA, et al., 2010, p. 5).

Contudo, vejo que a questão a ser discutida não deve ser apenas sobre a exigência desse teste específico em música, é necessário considerar outros pontos para esse debate, como evidencia Louro (2003, p. 31-32):

> Aqueles que não conseguem cumprir de forma satisfatória o programa exigido ou a matéria estipulada para entrar numa instituição de música, certamente são excluídos. Não pretendemos com isso defender a eliminação dos testes de seleção para o ingresso nas escolas de música. Sabemos que a demanda de alunos interessados em música, tanto em cursos básicos, técnicos como em bacharelado em instrumento ou em outras áreas musicais, é grande, e a quantidade de vagas nas escolas que oferecem tais cursos não é suficiente para abarcar a todos. Por esse motivo, é forçoso haver um processo de seleção. Cabe questionar entretanto, o modo pelo qual os testes são elaborados e aplicados (LOURO, 2003, p. 31-32).

Sendo assim, acredito que o ensino superior não deve se submeter a um processo de "alfabetização" musical, visto que é de competência do ensino básico a aquisição e apreensão de conhecimentos mínimos para que um indivíduo possa exercer plenamente sua cidadania.

Cidadania esta que inclui a opção por uma profissão cujo produto principal permeia o cotidiano de todos, ou seja, é um conhecimento, habilidade e forma de compreensão do mundo importante para os seres humanos, e que, portanto, deveria estar plenamente abrangida na educação básica. Nesse sentido, trazendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - que em seu Art. 26 §6 diz que a música é conteúdo obrigatório da educação básica - não é de responsabilidade direta dos cursos de graduação a formação inicial em música para seus alunos, ainda que a formação que diz respeito à educação básica não esteja sendo cumprida.

É nessa dicotomia que surge um aspecto ainda mais intrigante: a presença de um aluno com necessidades especiais em um curso superior de música não é algo comum. Entretanto, como relatam Miranda e Silva (2008, p. 121-122), essa não é uma característica específica da área de música:

> Esta é uma questão da atualidade, pois há muito pouco tempo não se concebia a idéia de uma pessoa com qualquer deficiência ser capaz de realizar um curso superior. É comum a discussão da inclusão deste grupo de pessoas na educação básica, mas na educação de nível superior só muito recentemente esta temática veio ocupar espaço, mesmo que ínfimo (MIRANDA e SILVA, 2008, p. 121-122).

Existe uma carência em estudos que discutam sobre o ingresso e permanência de alunos com deficiência em cursos superiores de música, o que reflete nos poucos exemplos desses sujeitos presentes nessas modalidades de ensino nas universidades brasileiras[2]. Assim, a presença de um aluno com deficiência visual em um curso superior de música ainda é uma exceção que confirma a regra.

No caso a ser aqui abordado, a exceção se sobrepôs a regra, em 2009, quando foi aprovado no concurso vestibular para o curso de Licenciatura em Música um aluno com deficiência visual. O primeiro aluno cego da Escola de Música da UFRN (EMUFRN), tornando-se um grande desafio para os docentes, discentes, funcionários, coordenação do curso e direção da escola. Chama atenção o fato de que tal aluno ingressou em um curso superior, sem o histórico de um aprendizado musical sistematizado nesta instituição, em nenhum outro curso, em níveis básico e/ou técnico[3].

Dessa forma, a discussão desse acontecimento torna-se relevante para educação musical em nosso país, pois no campo da música, é comum que a autoaprendizagem se apresente, para o cego, como uma das mais recorrentes formas de aquisição de conhecimentos

[2] Tenho conhecimento, empírico, de alunos cegos que já concluíram seus cursos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), na Universidade Estadual de Campinas e na Universidade Estadual de Londrina, tendo essa última desenvolvido nos últimos anos um importante curso preparatório para o ingresso de futuros alunos com deficiência visual em seus cursos superiores de música.

[3] Porém sabe-se que este aluno cego participou de um grupo de estudos em musicografia braille realizado durante todo o ano de 2008.

(CAMACHO, 2004). O “aprender de ouvido”, muito comum entre os músicos populares, é uma ferramenta que se torna forte aliada para os não videntes. Entretanto, acredito que o ensino musical sistematizado pode contribuir ainda mais com a inclusão social de um sujeito com deficiência, além de oferecer possibilidades de criação, execução e compreensão do fenômeno sonoro.

Sendo assim, na tentativa de compreender essa “exceção”, bem como, delinear os estudos já desenvolvidos na área, consultei os anais dos principais congressos em educação musical, periódicos de associações de professores e pesquisadores em música, além do Banco de Teses e Dissertações da CAPES. Constatei que, apesar da existência de alguns estudos específicos sobre a educação musical de cegos, ainda são poucas e recentes as referências sobre essa temática no Brasil.

Estudiosos da área já percebem a importância do tema, e como reação imediata dessa constatação, identifiquei a existência do tema de trabalhos intitulado “Formação e Práticas na Educação Especial e Musicoterapia”, evidenciados nos congressos nacionais da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) em 2006 e 2007, além da existência de um grupo de trabalho intitulado “Formação e Práticas na Educação Especial”, no Encontro Nacional da ABEM a 2008 a 2010. Apesar de poucos artigos, se comparados ao total de estudos apresentados nos congressos da ABEM analisados (ABEM, 2006; 2007; 2008; 2009; 2010), pode se considerar bastante relevante a iniciativa de criação dos grupos de trabalho na temática educação especial musical, além do mais, observa-se uma crescente produção científica de trabalhos com propostas inclusivas nos últimos encontros da ABEM. Entretanto, cabe relatar a forte presença de estudos centrados na educação especial, realizados em instituições de atendimento especializado e poucos abordando temas referentes à inclusão escolar, feitos em ambientes de ensino regular.

Contrapondo-se às evidentes preocupações das comissões de organização dos Congressos Anuais da ABEM em discutir uma educação inclusiva em música, ainda são poucas as Teses e Dissertações existentes dentro da temática, educação musical para cegos, no Banco de Dados da CAPES. Até o momento[4], encontrei apenas três trabalhos apresentados resumidamente a seguir, de extrema relevância, dado a carência de estudos em nível de pós-graduação relativos ao tema estudado.

O primeiro trata-se de uma dissertação, de Daria Maria de Melo Santos, da Universidade Presbiteriana Mackenzie, intitulada: “Percepção... Baixa Visão... Vida... Musicalizar para Educar e Integrar Socialmente”. Segundo a autora, esta dissertação “visa

[4] O estado da arte apresentado nesta pesquisa foi realizado entre o período de 2008 a 2010.

mostrar como a musicalização constitui um instrumento de educação e integração social no processo de desenvolvimento de crianças com baixa visão (visão subnormal)" (SANTOS, 2002). Trata-se de um estudo de caso realizado na Associação Brasileira de Assistência ao Deficiente Visual – Laramara, instituição que desenvolve trabalhos educacionais com crianças de baixa visão, e versando sobre uma instituição especializada, o estudo não assume características de inclusão escolar.

O segundo estudo é a dissertação de Fabiana Fator Gouvêa Bonilha, da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), intitulada "Leitura Musical na ponta dos dedos: Caminhos e desafios do ensino da Musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores". A autora esclarece que a motivação pela temática é decorrente de sua atuação como musicista que possui deficiência visual. Com base em um enfoque qualitativo, nesse estudo, a autora buscou:

> […] investigar a percepção de estudantes de Música com deficiência visual e de seus respectivos professores acerca das condições atuais de aplicação da Musicografia Braille ao campo da educação musical. Por meio de entrevistas e questionários, os sujeitos relataram suas experiências, a partir das quais se pôde estabelecer um panorama sobre o ensino desse sistema de escrita. (BONILHA, 2006).

A autora aponta estudos que tratam sobre as habilidades musicais de sujeitos cegos, sendo comum considerar que pessoas com deficiência visual possuem talento nato para música, enfatizando ainda que o aprendizado musical depende de uma série de fatores, não devendo basear o sucesso dessa aprendizagem apenas ao fato de não poder enxergar. Porém, complementa que, com a ausência da visão o sujeito busca outras formas de compreender o mundo, sendo a audição um forte aliado, e, como conseqüência do exercício constante, há um melhor desenvolvimento ou refinamento da percepção auditiva.

Por fim, em sua dissertação Bonilha (2006) conclui que existem obstáculos para a utilização da Musicografia Braille decorrentes da desinformação tanto dos alunos cegos, quanto dos professores e explicita a necessidade de uma maior difusão e utilização da notação musical em Braille.

O terceiro trabalho encontrado foi uma dissertação, da Universidade Federal da Bahia (UFBA), de Marcos Welby Simões Melo "Ensinando Música para Deficientes Visuais: da Educação Complementar à pretendida profissionalização". Possuiu amostra de dezesseis sujeitos distribuída em três instituições: Instituto de Cegos da Bahia (BA), o Instituto Padre Chico (SP), e o Instituto Benjamin Constant (RJ), e devido ao caráter especializado desses estabelecimentos, o estudo não aponta para um contexto de inclusão escolar. Neste estudo, o autor conclui que "o ensino da música para educandos com deficiência visual tem se

restringido a algumas poucas instituições especiais, que formaram uma tradição no ensino da música" (MELO, 2007).

Empreendi, também, um levantamento em todas as publicações da revista da ABEM, desde 1992. Nesta revista existem artigos que vão desde a formação de professores à musicalização infantil, porém nenhum artigo foi encontrado sobre os descritores "educação especial", "inclusão", "deficiência visual" e "cegos".

Sendo assim, após essa busca, embora não exaustiva, fica demonstrada a carência de estudos voltados para a educação musical, tendo como referência os eixos de educação especial e inclusiva, especificadamente relacionados com a deficiência visual. Além disso, com a obrigatoriedade do ensino da música nas escolas regulares brasileiras e os correlatos desafios da educação inclusiva, ressalta-se a necessidade de estudos e pesquisas em torno da articulação do ensino de música com a inclusão escolar.

Outra necessidade evidente é a criação de material pedagógico que auxilie no processo de ensino-aprendizagem dentro desse contexto. A confecção de livros e partituras em Braille tem um custo mais elevado o que acaba dificultando sua produção. Porém, deve-se considerar a existência de documentos oficiais, como o Novo Manual Internacional de Musicografia Braille (BRASIL, 2004a), livros sobre o tema (TOMÉ, 2003), além de cursos sobre Musicografia Braille oferecidos por algumas instituições no país, bem como um significativo trabalho em âmbito nacional realizado pela professora Dolores Tomé, o qual será retomado mais adiante quando tratarei da dimensão histórica do ensino de música para pessoas com deficiência visual.

Diante do exposto e considerando-se que a inserção de um aluno cego em um curso superior de música ainda é terreno pouco explorado, acredito ser essa uma temática relevante para a pesquisa, formação e atuação de educadores musicais, à medida que nos permite pensar os métodos, processos e práticas envolvidas. Sendo assim, esse estudo buscou responder a seguinte questão: Como se dá o processo de inclusão escolar de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), levando em consideração a acessibilidade física e curricular efetuada durante o processo?

O esforço de responder tal questão me conduziu aos processos de acessibilidade, ao esforço e às contradições da instituição na efetivação da inclusão escolar. E permitiu a sistematização dos seguintes objetivos: Analisar o processo de inclusão escolar, considerando a acessibilidade física e curricular de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música na Escola de Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte; Refletir sobre a importância da constituição de sistemas de apoio para assegurar o processo inclusivo

universitário de pessoas com deficiência visual.

1.1. Procedimentos metodológicos

Para analisar um processo de inclusão escolar sob a perspectiva da acessibilidade física e curricular faz-se necessário uma incursão muito próxima ao campo de pesquisa e, por conseguinte aos sujeitos implicados na questão. Nesse sentido, a abordagem qualitativa de pesquisa foi necessária, especialmente considerando-se que ela "implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível" (CHIZZOTTI, 2008, p. 28).

Visando ampliar e aprofundar o conhecimento acerca da matéria em estudo, busquei a metodologia de estudo de caso para embasar os procedimentos de pesquisa. Tal escolha visou uma investigação mais aprofundada do evento em estudo e da dinâmica da realidade pertinente a ele, a saber: processo inclusivo de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música, na EMUFRN.

Segundo Yin (2001, p. 32) "um estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real", ou seja, este tipo de pesquisa permite o aprofundamento sobre um determinado evento ou sujeito fazendo uma análise sob os diversos aspectos pertinentes bem como considerando suas variáveis. Reiterando esse pensamento, André (2005, p. 33) diz que "uma das vantagens do estudo de caso é a possibilidade de fornecer uma visão profunda e ao mesmo tempo ampla e integrada de uma unidade social complexa, composta de múltiplas variáveis".

Devido ao mergulho profundo no campo, enfatiza-se a "interpretação em contexto" (LÜDKE e ANDRE, 1986, p. 18), buscando representar os diferentes, e às vezes conflitantes, pontos de vista presentes numa situação social. Complementando, André diz que (2005, p. 35-36)

> Outra qualidade usualmente atribuída ao estudo de caso é o seu potencial de contribuição aos problemas da prática educacional. Focalizando uma instância em particular e iluminando suas múltiplas dimensões assim como seu movimento natural, os estudos de caso podem fornecer informações valiosas para medidas de natureza prática e para decisões políticas. (ANDRÉ, 2005, p. 35-36).

Quanto à presença em campo e a construção dos dados, o estudo de caso utiliza uma coleta sistemática de informações sobre um sujeito específico, os aspectos de sua vida, ou um grupo, analisando pontos inerentes a cada evento (CHIZZOTTI, 2008, p. 140). Com isso,

Chizzotti (2008, p. 140) esclarece que um pesquisador que propõe trabalhar com um estudo de caso “recorre, para isso, a múltiplas fontes de coletas de informações, como documentos, cartas, relatórios, entrevistas, história de vida, observação participante, pesquisa de campo, recursos audiovisuais”.

Dessa forma, compreendo que o estudo de caso seja a abordagem que mais se adequa à realidade e ao objetivo proposto neste trabalho, pois, de caráter fundamentalmente qualitativo, “consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um acontecimento específico” (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p. 89). Nesse sentido, transcende a descrição e possibilita um aprofundamento nas questões da realidade pesquisada que interessam às intenções investigativas, podendo mobilizar de uma variedade de fontes de informação, buscando retratar a realidade de forma completa e densa (LAVILLE e DIONE, 1999).

Com o propósito de dar maior sustentação a pesquisa realizada através do estudo de caso, é necessário realizar uma exploração inicial, a fim de delinear melhor o foco da questão, pois como afirma André (2005, p. 48):

> A fase exploratória é o momento de definir a(s) unidade(s) de análise – o caso –, confirmar – ou não – as questões iniciais, estabelecer os contatos iniciais para entrada em campo, localizar os participantes e estabelecer mais precisamente os procedimentos e instrumentos de coleta de dados (ANDRÉ, 2005, p. 48).

Outro aspecto importante a ser considerado é que a flexibilidade por parte do pesquisador é uma exigência recorrente no estudo de caso durante todo o processo. Assim, como diz André (2005, p. 39), inicialmente tomamos decisões sobre metodologias, locais e sujeitos, tempo de permanência em campo, recursos utilizados, entretanto, durante a pesquisa essas propostas poderão ser repensadas e reelaboradas.

Com base nessas discussões, considero ser o estudo de caso o procedimento metodológico mais adequado a essa pesquisa, haja vista que fornecerá uma visão aprofundada de um evento relevante ao ensino de música em nível superior.

1.1.1. O contexto

A EMUFRN surgiu como tal no ano de 1962, com a proposta de oferecer cursos de extensão à comunidade. Somente em 1997 foi criado o primeiro curso superior em música do Estado, que “tem o objetivo de formar músicos de excelência aptos à performance com possibilidades de seguir a carreira da docência” (EMUFRN, 2011a). Com duração média de quatro anos, o ingresso no curso superior ocorre por meio de vestibular que atualmente

oferece vagas nas habilitações de canto, piano, flauta transversal, trombone, trompete, violão, violino, viola, violoncelo, contrabaixo, clarinete, saxofone, percussão, fagote e oboé.

Ainda no que se refere aos cursos superiores, foi criado em 2005 o curso de Licenciatura em Música, este dedicado a formação de educadores musicais, funcionando no turno noturno, com duração média de quatro anos[5].

Em 1998, foi criado o Curso Técnico em Música que visa formar profissionais da música para atuar no mercado cultural da região. O curso tem duração média de três anos e o ingresso se dá por meio de seleção anual com provas de teoria musical e prática instrumental. As habilitações oferecidas atualmente são: Canto, Gravação musical, Regência, Clarinete, Contrabaixo Acústico, Contrabaixo Elétrico, Flauta Doce, Flauta Transversal, Guitarra Elétrica, Oboé, Fagote, Percussão, Bateria Popular, Piano, Piano Popular, Saxofone, Trombone, Trompete, Trompa, Tuba, Viola, Violão, Violão Popular, Violino e Violoncelo (EMUFRN 2011b).

A Escola de Música oferece diversos cursos de extensão à comunidade em geral, como o Curso de Iniciação Artística (CIART), existente também desde 1962, que tem como proposta principal a musicalização de crianças a partir de seis anos de idade. Este curso tem duração de três anos e abre vagas a novos alunos anualmente (EMUFRN, 2011c). Outro curso destinado ao ensino de música a crianças é o Musicalização Infantil, responsável por atender crianças entre oito e dez anos de idade. Tendo como proposta principal, expressa já na nomenclatura do curso, musicalizar crianças através do estudo da flauta doce, bandinha rítmica, canto coral, além de teoria musical (EMUFRN, 2011d). Esse dois cursos são complementados pelo Curso Básico em Música, oferecido pela instituição, o qual, atualmente, oferta vagas para interessados no aprendizado inicial da música, com idade superior a dez anos até adultos. Esse curso está dividido em quatro módulos nos quais o aluno se matricula para estudar um instrumento específico ou canto[6], além da teoria musical (EMUFRN, 2011e). A instituição possui um público bastante diversificado: crianças, jovens e adultos, dentre eles pessoas com necessidades especiais, como usuários de cadeira de rodas - além do aluno com deficiência visual, foco desse estudo.

Recentemente, em 2010, a Escola de Música iniciou sua experiência com a pós-graduação *lato sensu*, com o Curso de Especialização em Educação Musical na Educação Básica, que possui carga horária total de 360h e é destinado a professores atuantes na área

[5] Dedicamos um item inteiro a descrição deste curso, por ser um dos focos do nosso estudo. Ver item 3.2.

[6] Os cursos são oferecidos nas seguintes habilitações: Canto, Clarinete, Contrabaixo Acústico, Contrabaixo Elétrico, Flauta Doce, Flauta Transversal, Guitarra, Percussão, Piano, Saxofone, Trompa, Trombone, Trompete, Violão, Violino, Violoncelo.

(EMUFRN, 2001f), e o Curso de Especialização em Práticas Interpretativas dos Séculos XX e XXI, que tem seu foco no campo das práticas interpretativas (performance), mais especificamente na análise e execução de obras dos períodos já citados (EMUFRN, 2011g)

Quanto aos horários de funcionamento, a Escola está aberta em todos os turnos das 07h às 22h15min. Sendo o curso de Licenciatura em Música predominantemente noturno, podendo oferecer eventuais disciplinas em outros turnos (EMUFRN, 2004, p. 28). A Direção da EMUFRN permite que alunos procurem a instituição para estudar durante os fins de semana e feriados, contudo, tal permissão só é possível com solicitação prévia do interessado.

Sobre o atual prédio onde funciona a EMUFRN, este está localizado em uma das vias de principal acesso à UFRN e segundo o endereço eletrônico na internet da instituição

> A Escola de Música é de fácil acesso para os visitantes, com parada de ônibus na frente das suas dependências e estacionamento próprio. O prédio é novo e tem dois andares, onde podemos encontrar 25 salas, todas climatizadas, sendo 08 para aulas coletivas com equipamento de áudio e datashow, 01 com equipamentos para vídeo conferência, as outras 16 salas são para aulas e estudos individuais de instrumento (EMUFRN, 2011h).

O espaço físico existente no prédio dispõe de diversos ambientes de uso dos estudantes, professores e funcionários. Dentre esses está uma biblioteca setorial, um laboratório de informática, salas para o grupo de estudos e centro acadêmico, auditório e miniauditório, salas para uso individual (estudo de instrumentos) e salas para uso coletivo, setor administrativo, almoxarifado, apoio pedagógico, estacionamento, copa, reprografia, cantina e toaletes. Esses distribuídos pelo edifício de dois andares (Figura 1), com rampas de acesso e escadas que interligam um piso ao outro.

Atualmente a EMUFRN conta com cinqüenta e três docentes efetivos e quatorze professores substitutos. Esse quadro docente é responsável por ministrar aulas no curso técnico em música, com duzentos e oitenta e dois alunos, e nos cursos de Licenciatura e Bacharelado em Música, que somam duzentos e noventa e oito alunos. A instituição atende ainda a comunidade com o Curso Básico em Música e outros cursos de extensão, que somados chegam a duzentos e dois alunos. Esse quadro reflete a abrangência quantitativa da EMUFRN o que tem crescido bastante nos últimos anos, em todos os níveis de ensino, básico (extensão), técnico e superior.

FIGURA 1 – As imagens retratam diversos ângulos da fachada do edifício da EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor.

1.1.2. Os sujeitos

O sujeito principal dessa investigação é um aluno cego da turma 2009.1 do curso de Licenciatura em Música que, para efeito desse estudo, será nomeado ficticiamente de “Raul”. Trata-se de uma pessoa que perdeu a visão aos trinta e três anos de idade devido à retinose pigmentar[7]. Até então, Raul já havia concluído os estudos em nível médio, mas não tinha ingressado ainda na universidade e trabalhava como vendedor.

Antes de perder a visão, sua intimidade com a linguagem musical era tratada apenas como um *hobby*, utilizando-se do violão apenas em festas com os amigos. Dessa forma, Raul tinha seu aprendizado igual a tantos outros que encaram a música como um passatempo, ou seja, a forma de assimilar elementos musicais essenciais se dava quase sempre de maneira

[7] **Retinose pigmentar** é uma doença genética que afeta a retina e o nervo óptico causando uma importante baixa visual. Na retinose pigmentar ocorre uma alteração em algumas células da retina, chamadas de cones e bastonetes. Essas células são responsáveis por transformar a luz em impulsos nervosos que serão levados ao cérebro para a formação das imagens. Na retinose pigmentar essas células vão sendo progressivamente lesadas e a visão vai piorando aos poucos. Inicialmente a visão à noite e a visão periférica é que são comprometidas. Embora seja uma doença rara, estima-se que existam mais de 40 mil pessoas com retinose pigmentar no Brasil [grifo do autor] (MÉDICO DE OLHOS, 2011).

autodidata, com o auxílio de amigos ou por intermédio de revistas com cifras de canções já conhecidas (RAUL, 2010).

Após perder a visão, Raul abandonou o ramo de vendas e procurou ajuda em uma instituição de atendimento especializado a cegos e lá teve seus primeiros contatos com o sistema Braille, bem como orientações quanto à mobilidade e acompanhamento psicológico. Dentro dessa nova situação, Raul começou a pensar na possibilidade de se tornar um profissional da música, já que foi algo que sempre lhe despertou muito interesse. No entanto, a sua maneira de aprender música continuou a ser orientada pelo autodidatismo, mas agora o motivo não era a falta de procura por um ensino sistematizado e sim pela ausência de educadores musicais em nossa cidade que se interessassem, até então, pelo ensino de instrumento (violão) para alunos cegos. Mesmo assim Raul não se desmotivou e, atualmente, trabalha como profissional da música, tocando freqüentemente em eventos e atuando como professor de violão. Recentemente, ingressou no curso de Licenciatura em Música da EMUFRN – UFRN com o intuito de ampliar seus conhecimentos musicais, bem como formar-se um educador musical. Raul hoje está com 48 anos, tem três filhos, é casado pela segunda vez, e sua atual esposa também tem deficiência visual. É aluno regular do referido curso, músico profissional e atuante na cidade. O seu instrumento principal continua sendo o violão.

Além de Raul, considerei, também, como sujeitos da pesquisa, os professores de algumas das disciplinas cumpridas por esse aluno, dois colegas de turma, os atuais coordenador de curso e diretor da escola, além de outros sujeitos, dois docentes, uma graduanda do curso de Pedagogia, que contribuíram, mesmo que não formalizado, para uma permanência com qualidade desse aluno na instituição.

Essas escolhas emergiram de uma entrevista exploratória (Apêndice I) com Raul, cujo propósito era o delineamento de aspectos que deveriam ser observados, bem como, apreender as interações significativas estabelecidas até então no contexto da EMUFRN, possibilitando a qualificação de outros sujeitos para o estudo em questão. Sendo assim, o critério de escolha de cada sujeito da pesquisa se torna inerente à sua participação no processo de inclusão aqui investigado, que tem como foco principal o aluno Raul.

Sendo assim, dois docentes foram selecionados, a partir da indicação de Raul. O questionamento desencadeador para escolha desses professores foi formulado na entrevista exploratória. Perguntou-se quanto ao desempenho acadêmico do aluno (Apêndice I), momento em que Raul deveria indicar quais as disciplinas que possuía maior e menor dificuldades de aprendizagem, podendo haver mais de uma disciplina em cada categoria.

A primeira disciplina apontada como difícil de acompanhar por Raul foi Linguagem

e Estruturação Musical[8], tendo como regente a "Professora A". O outro docente participante, denominado "Professor B", é responsável pela disciplina Prática de Instrumento Harmônico, indicada como uma disciplina que possuía melhor rendimento acadêmico.

Semelhante ao estabelecido anteriormente, o critério de escolha dos colegas foi por indicação do aluno participante. Dessa forma, foi estabelecido o número de dois alunos (Colega A e Colega B), tendo como critério de participação o fato de seu ingresso também ter sido efetuado para turma de Licenciatura em Música no período de 2009.1 e que atualmente continue fazendo parte dessa mesma turma, cursando disciplinas em comum com Raul. Um aspecto interessante dessa indicação é que Raul citou o nome de um aluno com vasta experiência no que diz respeito ao aprendizado musical (Colega A) e outro com menor experiência em música (Colega B). O que nos ajudou na compreensão e no cruzamento de dados fornecidos por esses dois sujeitos.

Também fizeram parte do grupo de participantes, integrantes da equipe gestora da instituição, como o atual coordenador do curso de Licenciatura em Música e o diretor da EMUFRN. Esses são sujeitos muito importantes ao processo já que assumem um papel preponderante, por orientarem medidas de planejamento e execução das ações que possam contribuir com o processo inclusivo.

Antes de ingressar no curso de licenciatura em música, Raul participou de outro curso introdutório de Musicografia Braille, o qual assumiu um papel importante na experiência musical do aluno, suscitando a consideração dos professores que assumiram tal curso como participantes desse estudo. O curso foi ministrado por uma profissional, aqui chamada de "Professora C", na época concluinte do curso de pedagogia da UFRN.

Recentemente, Raul participou de alguns encontros oferecidos e coordenados pela "Professora D", também pertencente ao quadro docente da EMUFRN e que em reuniões auxiliou o aluno com orientações a respeito da teoria musical.

A Professora D, apesar de fazer parte do corpo docente da instituição, ofereceu apoio que não foi institucionalmente formalizado: o curso de Teoria Musical. Entretanto, acredito que essa experiência se torna essencial ao processo inclusivo do referido aluno e por isso fez parte dessa investigação.

Todos os participantes da pesquisa assumiram um papel preponderante no processo, com ações formalizadas institucionalmente e outras executadas por decisões isoladas de alguns sujeitos. Com o objetivo de preservar o anonimato nomeei ficticiamente todos os

[8] Interessante ressaltar ser essa a única disciplina que Raul possuía dificuldades dentre todas as que já foram cumpridas, até então.

participantes, conforme detalhamento do Quadro 1, a seguir:

QUADRO 1 – Detalhamento dos participantes da pesquisa e seus nomes fictícios.

PARTICIPANTES	NOME FICTÍCIO
Aluno cego do curso de Licenciatura em Música	*Raul*
Professora – Linguagem e Estruturação Musical	*Professora A*
Professor – Prática de Instrumento Harmônico	*Professor B*
Professora – Ministrante do curso de Musicografia Braille	*Professora C*
Professora – Encontros informais – Estudo Teoria Musical	*Professora D*
Colega da turma 2009.1	*Colega A*
Colega da turma 2009.1	*Colega B*
Monitor de apoio para Linguagem e Estruturação Musical	*Monitor Pedagógico*
Coordenador do Curso de Licenciatura em Música	*Coordenador*
Diretor da EMUFRN	*Diretor*

1.1.3. Procedimentos de construção dos dados

Considerando que no estudo de caso “o pesquisador não controla o ambiente da coleta de dados, como se poderia controlar ao utilizar outras estratégias de pesquisa” (YIN, 2001, p. 93-94), os procedimentos adequados para a construção dos dados buscam revelar grande parte da realidade apresentada, constituindo-se principalmente de procedimentos abertos e qualitativos.

Assim, busquei uma confluência das técnicas para o estabelecimento de critérios de categorização dos dados, bem como o diálogo entre os dados encontrados através da diferentes técnicas de construção, são eles: entrevistas semi-estruturadas, que foram gravadas em áudio para posterior análise; observação não participante do contexto; fotografias dos espaços e suas adaptações; e análise de documentos. Antes do início desses procedimentos de construção de dados, solicitei dos participantes da pesquisa a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que especificava o título, objetivos, justificativa, pesquisadores responsáveis, bem como explicitava os direitos dos participantes, dentre eles, a preservação do anonimato e possibilidade de desistência quanto à sua participação.

Para a análise dos dados encontrados nos documentos, na observação, nas entrevistas e nos registros fotográficos, defini quatro eixos norteadores, contemplando os objetivos do estudo, a saber: 1) Propostas de intervenção com vistas à inclusão escolar de um aluno cego; 2) Oferecimento de oportunidades de aprendizagem comum a todos; 3) Autonomia de Raul, quanto ao ingresso e permanência no curso de Licenciatura em Música; 4) Atuação individual de cada sujeito no evento analisado. Com o primeiro eixo busquei analisar as ações efetivas de inclusão propostas individualmente ou por grupos. Já no segundo, enfatizei as propostas que proporcionam as mesmas oportunidades de aprendizagem para todos os alunos, especialmente para os alunos com deficiência. Com o terceiro aspecto procurei evidenciar qual a autonomia que Raul teve em seu ingresso e tem em sua permanência na instituição. Por fim, no quarto eixo, busquei identificar a atuação de cada sujeito na busca desse processo inclusivo.

Com essa categorização, empreendi uma análise de discurso buscando observar regularidade e variabilidade dos dados encontrados nas entrevistas, fotografias, observação e documentos analisados. Nesse sentido, Gil (2008, p. 266) esclarece que “a análise de discurso é uma interpretação, fundamentada em uma argumentação detalhada e uma atenção cuidadosa ao material que está sendo estudado”.

A escolha das técnicas, entrevista, registro fotográfico, observação e análise de dados, se deve ao fato de serem eminentemente qualitativas e permitirem a condução do estudo de caso tal qual sugerido em sua definição, ou seja, permitem um aprofundamento das questões relacionadas à realidade pesquisada e aproximação do pesquisador com esse universo. Nesse âmbito Yin (2001, p. 94) complementa que “a natureza da entrevista é muito mais aberta, e o entrevistado pode não cooperar integralmente ao responder às questões. De forma similar, ao fazer observações das atividades da vida real, você está entrando no mundo do indivíduo que está sendo estudado”. Ou seja, uma técnica poderá complementar a outra e proporcionará uma visão mais abrangente do evento. O autor complementa que “o uso de várias fontes de evidências nos estudos de caso permite que o pesquisador dedique-se a uma ampla diversidade de questões históricas, comportamentais e de atitudes” (YIN, 2001, p. 121).

Assim, as entrevistas foram constituídas por um roteiro flexível de questionamentos, caracterizando-se como semi-estruturada. Esse tipo de entrevista permite ao pesquisador uma direção norteadora a partir do estabelecimento de temas e perguntas-chave para a compreensão do evento, bem como a flexibilidade para reconduzi-la para outro assunto que, porventura, possa surgir e seja de interesse do estudo. Apesar dessa flexibilidade, as entrevistas foram do tipo focal, que buscam ser “espontâneas e assumem o caráter de uma

conversa informal, mas você, provavelmente, estará seguindo um certo conjunto de perguntas que se originam do protocolo de estudo de caso" (YIN, 2001, p. 113).

Nesse sentido, foram elaborados diferentes roteiros de entrevista (Apêndice I) para cada participante considerando as necessidades e objetivos a serem alcançados em cada uma delas, cuja aplicação foi individual e em local reservado.

Foi realizada previamente uma entrevista exploratória com Raul em que estavam em pauta os temas relacionados à caracterização do sujeito quanto à sua necessidade específica, sua relação com a linguagem musical, aspectos relativos à sua aprendizagem musical (dificuldades, utilização ou não material didático, memorização e percepção musical), aspectos sociais, como trabalho, preconceitos e estereótipos, bem como outros elementos que se apresentem essenciais ao processo inclusivo. Essa entrevista foi norteadora de todos os outros procedimentos metodológicos, como as entrevistas posteriores com outros participantes, a análise de documentos, a observação e o registro fotográfico. Essa primeira entrevista indicou caminhos de pesquisa não previstos em nosso projeto, como é o caso de um maior enfoque dado à discussão sobre acessibilidade física, tema esse muito enfatizado por Raul durante a entrevista exploratória.

Para o presente estudo, optei pela observação do tipo não participante, no qual o observador/investigador se insere no campo de pesquisa sem se integrar ao grupo ou realidade estudada, permanecendo fora dela. Quanto a esse procedimento metodológico, Bogdan e Biklen (1994, p. 125) dizem que "neste caso, o investigador não participa em nenhuma das actividades do local onde decorre o estudo. Olha para a cena, no sentido literal ou figurativo, através de um espelho de um só sentido".

Dessa forma, com a observação não participante busquei construir dados relevantes para a pesquisa, abrangendo espaços físicos, como por exemplo, a biblioteca, sala de informática, salas de estudo de instrumento, banheiros, pátio, *hall* de entrada, auditórios, salas de aula dos professores participantes do estudo, procurando levantar as ações implementadas, isoladas ou em grupo, que tenham conexão com o evento em questão. Durante todo esse processo busquei não intervir diretamente no evento. Nas aulas que observei, procurei me situar em um local na sala que privilegiasse a minha observação, mas que não despertasse a atenção recorrente dos alunos e professor.

Quanto à utilização de fotografias, Bogdan e Biklen (1994, p. 189) dizem que, "as fotografias tiradas pelos investigadores no campo fornecem-nos imagens para uma inspecção intensa posterior que procura pistas sobre relações e actividades". Essa dimensão documental da fotografia "abrange o registro fotográfico sistemático de temas de qualquer natureza captados do real; no entanto, existe, em geral, um interesse específico, uma intenção no

registro de algum assunto determinado" (KOSSOY, 2002, p. 51). Esse registro como procedimento investigativo auxilia no processo de análise do objeto estudado, na medida em que a imagem fotográfica proporciona articulações com a palavra que se prestam para contar aquilo que foi retratado. Nesse sentido,

> A fotografia feita pra contar é aquela que visa especificamente a integrar o discurso de apresentação das conclusões da pesquisa, […] funcionando sobretudo na descrição e na interpretação dos fenômenos estudados. É geralmente produzida quando o pesquisador já pode identificar os aspectos relevantes cujo registro contribui para a apresentação de sua reflexão (GURAN, 2002, p. 106).

Sendo assim, o foco das imagens fotográficas construídas em campo centrou-se em fragmentos do real, relacionados ao objeto de estudo que colaborassem ou não com o processo de inclusão, principalmente no que se refere aos aspectos de acessibilidade física, enfatizando os acessos à Escola de Música e à Biblioteca Central, bem como as dependências internas da EMUFRN.

Para realização das fotografias refiz o caminho utilizado pelo aluno cego, tanto os caminhos que já utilizava quanto aqueles que também eram possíveis de serem realizados para acesso à EMUFRN e à Biblioteca Central Zila Mamede. Durante a realização das fotografias procurei sempre posicionar a câmera na altura dos olhos de forma a considerar e avaliar da melhor maneira possível obstáculos arquitetônicos e naturais que se encontram nos trajetos. Foi também uma forma de me colocar na condição de transeuntes com necessidades educacionais especiais no que diz respeito à visão e localização espacial.

Considerando que "documentos são muito úteis nos estudos de caso porque complementam informações obtidas por outras fontes e fornecem base para triangulação dos dados" (ANDRÉ, 2005, p. 53), empreendi uma pesquisa documental, centrando-me no regimento da Escola de Música e o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música, tendo como eixo de leitura a perspectiva de identificar o posicionamento institucional e acadêmico a respeito da inclusão, considerando o princípio da universalidade à educação. Além desses documentos, analisei o documento de criação da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE) com o propósito de compreender quais as orientações e ações inclusivas que esse grupo propõe para a instituição, especificamente à EMUFRN.

Os dados construídos e analisados de quatro diferentes formas (entrevistas, observação, análise documental e fotografia), permitiram um diálogo entre os resultados encontrados, na busca de dar mais substância ao estudo de caso, como pode ser visualizado na Figura 2. Sobre a importância dessa triangulação, Yin (2001, p. 121) diz que "qualquer

descoberta ou conclusão em um estudo de caso provavelmente será muito mais convincente e acurada se basear em várias fontes distintas de informação, obedecendo a um estilo corroborativo de pesquisa".

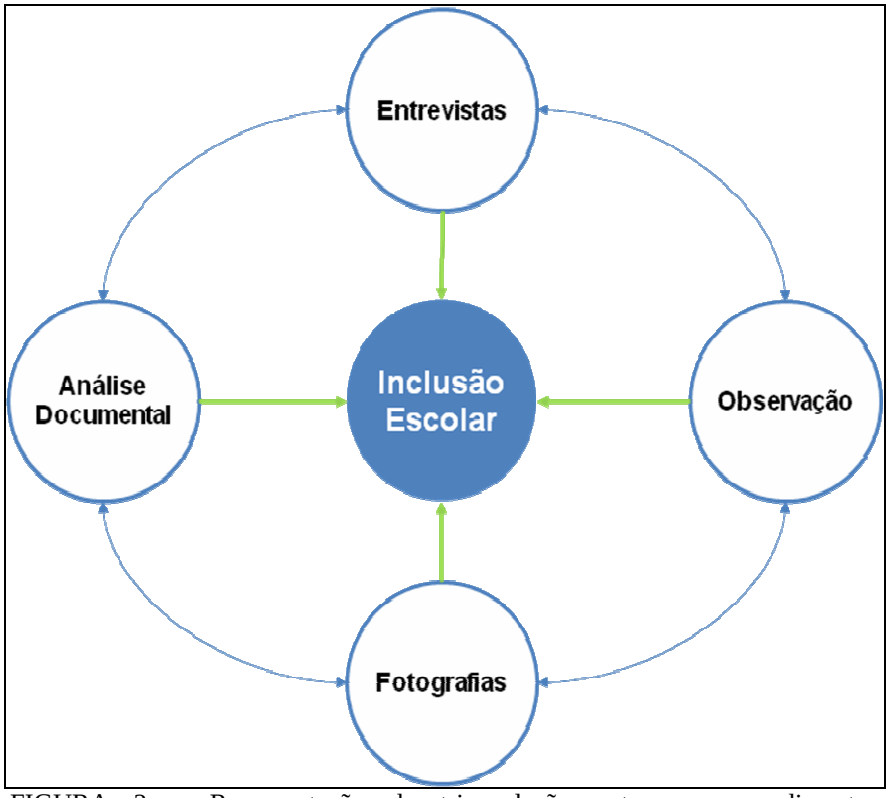

FIGURA 2 – Representação de triangulação entre os procedimentos metodológicos realizados neste estudo.

Por fim, os resultados encontrados, na busca de responder nossa questão problema, foram organizados e discutidos, com base em nosso referencial teórico, cuja exposição se distribui nas partes constantes desse estudo que, além da presente *introdução*, primeira parte da dissertação, contempla mais três capítulos.

No *segundo capítulo*, é apresentada uma fundamentação teórica, na qual discuto elementos conceituais referentes à deficiência visual e a relação de pessoas cegas com a música, a educação inclusiva e a inclusão escolar no ensino superior. Finalizo este capítulo discutindo com teóricos da educação musical sobre o seu papel na inclusão de alunos com deficiência.

Já no *terceiro capítulo*, são expostos elementos contextualizadores e reflexivos sobre a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN), seu curso de Licenciatura em Música, sobre o perfil do alunado deste curso e do aluno participante do estudo, além de seu processo seletivo. Em seguida são discutidas as condições efetivas de acessibilidade física, tendo como referência analítica a observação e o registro fotográfico

empreendido, considerando os acessos à Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM) e ao prédio da EMUFRN e sua estrutura.

No *quarto capítulo*, é analisado o processo de inclusão de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música da UFRN, refletindo sobre a inclusão educacional no ensino superior. É enfatizado o acesso à informação oportunizado ao aluno em questão, bem como, a promoção da acessibilidade curricular, proporcionada pela instituição, considerando as aulas observadas, as entrevistas realizadas e os documentos específicos da UFRN, da EMUFRN e do curso de Licenciatura em Música. O capítulo é concluído com a abordagem dos apoios formais e não formais oferecidos ao aluno participante da pesquisa.

Por fim, são apresentadas as *considerações finais* sobre o estudo, buscando evidenciar os aspectos principais encontrados e assim ponderar se foi obtido êxito na busca de responder à questão problema.

Sendo assim, esse estudo foi motivado pela vontade de propor discussões no que trata acerca da educação musical para todos, respeitando as diversidades culturais e sociais. Durante a minha graduação no curso de Educação Artística, habilitação em Música, participei de pesquisas que discutiram propostas de educação musical para pessoas com necessidades especiais, dentre eles, destaco um trabalho intitulado “Síndrome de Down e Música: um encontro possível?”. Outro elemento motivador foi a minha participação em curso introdutório à Musicografia Braille, realizado na EMUFRN, e foi nesse grupo de estudos que conheci Raul, aluno cego participante desta pesquisa.

2. EDUCAÇÃO MUSICAL E O ENSINO DA MÚSICA PARA ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL EM UMA PERSPECTIVA INCLUSIVA

"É apenas com o coração que se pode ver direito;
o essencial é invisível aos olhos".
(Antoine de Saint-Exupéry)

2.1. Compreendendo o que se denomina por deficiência visual

Partindo de uma conceituação clínica, cegos e sujeitos com baixa visão são classificados em um grupo de pessoas visualmente incapacitadas. A cegueira supõe uma perda total da visão, e a deficiência visual, ocasionada por alterações no aparelho da visão, se define pelos parâmetros de acuidade e campo visual (GONZÁLES e DÍAZ, 2007). Como acuidade visual, entendemos ser a capacidade que o sujeito tem para reconhecer objetos a certa distância. Já o campo visual pode ser entendido como o grau em que o olho pode abranger a cada direção, cujos limites padrões são para parte externa 90º, para parte superior 50º e para inferior 70º (GONZÁLES e DÍAZ, 2007).

É comum encontrar pessoas que acreditam que toda pessoa cega já nasce deficiente visual, porém em muitos casos a cegueira é resultado de alguma doença ou acidente. O indivíduo cego de nascença, em geral, não possui tanto o sentimento de perda e luto como aquele da cegueira adquirida, porém possui uma maior dificuldade em compreender elementos visuais e espaciais. Já o sujeito com cegueira adquirida tem que lidar com o sentimento de perda de visão, porém tem uma maior facilidade em compreender elementos espaciais, objetos, entre outros (SILVA, 2007).

Em ambos os casos, devido ao conflito causado pela ausência de visão, a compreensão de mundo para um cego, parte dos demais sentidos que não o visual, causando uma maior expressividade dos demais sentidos. Contudo, Vygotsky (1997, p. 103) esclarece que:

> *El defecto se convierte, de tal modo, em punto de partida y principal fuerza motriz del desarrollo psíquico de la personalidad. Si la lucha termina com la victoria del organismo, este no solo vence las dificultades creadas por el defecto, sino que también se eleva, en su desarrollo, a um nível superior, transformando la deficiência em talento, el defecto en capacidad, la debilidad em fuerza, la insuficiencia en sobrevalor*[9][10] (VYGOTSKY, 1997, p. 103).

[9] Essa citação está destacada em itálico por tratar-se de texto em língua estrangeira.
[10] "O defeito se converte, de tal modo, em ponto de partida e principal força motriz do desenvolvimento psíquico da personalidade. Se a luta termina com a vitória do organismo, este não apenas vence as dificuldades criadas pelo defeito, mas também se eleva, em seu desenvolvimento, a um nível superior, transformando a deficiência

Considerando essa discussão, a conceituação clínica não é totalmente satisfatória quando utilizada em âmbito educacional. O paradigma clínico tem suas bases apenas no aspecto biológico, desconsiderando outros atributos intimamente ligados ao desenvolvimento do sujeito. Vygotsky (1997) critica essa visão, que valoriza a mensuração, o cálculo estatístico, quando deveria considerar a experimentação, observação e análise. Quanto a essa concepção clínica da deficiência, Tonini e Costas (2008, p. 93), complementam que:

> Trouxe conseqüências negativas para a educação das pessoas que apresentavam uma deficiência, reconhecida como distúrbio. E este, sendo reconhecido como um problema inerente à criança, determinava que as possibilidades de intervenção, além da prevenção, não provocavam mudanças em seu desenvolvimento, pois a deficiência por si só determinava essa condição (TONINI e COSTAS, 2008, p. 93).

Para Vygotsky (1997), esse tratamento quantitativo aos conceitos e o foco dado essencialmente à deficiência ou às limitações, estava totalmente equivocado ao se tratar de um ambiente educacional, assim, o enfoque deve ser dado às potencialidades e possibilidades encontradas, particularmente, em cada educando, ou seja, é necessário que o processo educacional seja coerente com o desenvolvimento dos alunos e considere as particularidades de cada indivíduo, por isso, a inadequação da uniformidade do ensino (SILVA, 2008a). Dentro dessa discussão Carvalho (2008, p. 35) complementa afirmando que:

> Da percepção do defeito, de como conhecê-lo e compensá-lo, a construção do saber (poder) da educação tem se afastado dos modelos centrados no sujeito e nas limitações que a deficiência lhe impõe, para um modelo social. Sob este enfoque, a sociedade e suas instituições é que precisam ser analisadas em suas crenças, em suas ações discriminadoras, opressivas e impeditivas (CARVALHO, 2008, p. 35).

Sendo assim, a imposição social do sujeito ideal, desconsidera até mesmo a individualidade ou subjetividade de cada cidadão, seja uma pessoa com deficiência ou não. Sobre tal afirmação, Vygotsky em seu estudo *Fundamentos de Defectología*[11], enfatiza que "*así como el niño en cada etapa del desarrollo, en cada una de sus fases, presenta una peculiaridad, de igual manera el niño deficiente presenta un tipo de desarrollo*

---

em talento, o defeito em capacidade, a debilidade em força, a insuficiência em sobrevalor" (VYGOTSKY, 1997, p. 103).

[11] De acordo com Silva (2008a, p. 106), o termo *Defectología* foi "tradicionalmente utilizado na União Soviética, para a ciência que estudava crianças com vários tipos de problemas mentais, sensoriais e físicos". Em seus estudos Vygotsky mostrava-se contrário ao tratamento educacional que vinha sendo promovido em seu país. Afirmava ele que a *Defectología* teórica e prática vinha pautando seus métodos em estudos basicamente quantitativos, enfatizando os aspectos negativos da deficiência. Vygotsky acreditava que o oposto deveria ser evidenciado, ou seja, as possibilidades e os aspectos positivos deveriam ser enfatizados na busca de auxiliar no desenvolvimento de crianças com deficiência.

cualitativamente distinto"[12] (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

Com base na concepção sócio-histórica vygotskyana, Silva (2008b, p. 239) enfatiza que:

> Aceitar a cegueira e encará-la enquanto diferença e não enquanto déficit são pontos básicos para que se inicie o processo de conhecimento e compreensão de como uma criança, jovem ou adulto cego conhece o mundo, obtém informações sobre ele e constrói a sua realidade e, o início da busca por alternativas e meios para favorecer a sua aprendizagem (SILVA, 2008b, p. 239).

Vygotsky (1997) destaca ainda que a evidência dada à deficiência, como a cegueira, deve ser substituída e superada pelo estímulo coordenado e permanente dos sentidos restantes, neste caso, a audição, o tato, o olfato, o paladar, como forma de desencadear o desenvolvimento. Porém o referido autor esclarece que:

> *Dicha compensación no surge de la compensación fisiológica directa del déficit de visión* […]*, sino de uma compensación sociopsicológica general que sigue um curso muy complejo e indirecto, sin sustituir la función suprimida ni ocupar el lugar del órgano insuficiente*[13] (VYGOTSKY, 1997, p. 101).

Sendo assim, com base nos elementos norteadores oferecidos por Vygotsky, se uma análise sobre a deficiência for executada utilizando apenas a concepção clínica, esse ato trará conseqüências negativas ao processo educacional e ao desenvolvimento cognitivo de alunos com deficiência. Dessa forma, em se tratando de educação para cegos, faz-se necessário que, em conjunto com a análise clínica, seja efetuada uma avaliação funcional da visão. A qual Bruno *apud* Silva, (2008a) propõe para o caso de ser crianças uma análise do nível de desenvolvimento visual, o uso funcional da visão residual para atividades educacionais, cotidianas e de orientação e mobilidade, as necessidades de adaptação à luz e contrastes, adaptações de recursos óticos ou não, além de equipamentos tecnológicos avançados. Avaliação essa realizada por um profissional da reabilitação e acompanhada por um educador infantil. Entretanto, esses aspectos de análise são aplicados em todas as idades.

Sobre que profissional deve efetuar a avaliação funcional da visão, Silva (2008a, p. 36) "recomenda que esta avaliação deve ser feita por um pedagogo especializado na área da deficiência visual ou, na falta deste, por profissional da área de reabilitação com

---

[12] "Assim como a criança em cada etapa do desenvolvimento, em cada uma de suas fases, apresenta uma peculiaridade, igualmente a criança deficiente apresenta um tipo de desenvolvimento qualitativamente distinto" (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

[13] "Essa compensação não surge da compensação fisiológica direta do déficit de visão […], mas de uma compensação sóciopsicológica que geralmente segue um curso muito complexo e indireto, sem substituir a função suprimida, nem ocupar o lugar do órgão insuficiente" (VYGOTSKY, 1997, p. 101).

conhecimento do desenvolvimento infantil". A autora enfatiza a importância da análise clínica, efetuada pelos médicos, como diagnóstico que se articula à avaliação funcional.

> É importante esclarecer que a avaliação da acuidade visual, por si só, não é fator determinante na detecção da deficiência visual; associada a ela é de suma importância que os educadores observem sinais, sintomas e condutas comumente apresentados pelas crianças e que indicam alterações visuais que precisam ser avaliadas por um especialista (SILVA, 2008a, p. 37).

Completando as conceituações anteriormente evidenciadas, ressalto que, pela perspectiva educacional, a cegueira também é compreendida como a incapacidade de ler textos em tinta mesmo com auxílios óticos (óculos, lupas etc.) ou não-óticos (controle de iluminação, ampliação dos tipos ou sistema de circuito fechado de televisão). É orientada a utilização desses auxílios óticos e não-óticos como ferramenta no processo de ensino-aprendizagem, para os casos de alunos com visão subnormal.

Com essa discussão, sobre os conceitos clínico e educacional para a deficiência visual, irei ancorar minhas idéias para esse estudo no pensamento de Vygotsky, quando ressalta que a evidencia deve estar nas possibilidades de cada indivíduo e não nos aspectos limitadores da deficiência. Esse pensamento é o mais coerente com as propostas e conceitos sobre inclusão difundidos atualmente.

2.2. A pessoa com deficiência visual e sua relação com a música no contexto histórico

A relação de pessoas cegas com a música é algo presente durante toda a história, entretanto, a interpretação social da relação desses sujeitos com a arte musical sofreu poucas variações, sendo compreendida ainda como uma das poucas formas de ocupação profissional ou de expressão assumidas pelos cegos, reiterando uma marginalidade artística e social. Reily (2008, p. 246) ilustra tal situação quando diz que:

> A fragilidade do lugar social ocupado pelo cego músico, que carrega historicamente a bagagem do assistencialismo, da marginalidade e da miséria, por um lado, e do mito da superação do infortúnio e da compensação da perda visual pela hipersensibilidade auditiva de outro (REILY, 2008, p. 246).

Mesmo com essa aproximação entre a pessoa cega e a música, poucos são os relatos acerca de experiências exitosas no aprendizado formal sendo que uma das razões apresentadas, segundo Reily (2008, p. 264), é que:

> As concepções de dependência, incapacidade e supercompensação pela perda da visão ainda permeiam as representações sociais da deficiência visual. As precárias

> condições de vida continuam prejudicando as possibilidades de acesso de crianças cegas à educação em geral e à educação musical em específico, perpetuando a mendicância de um lado e o assistencialismo do outro (REILY, 2008, p. 264).

Considerando a tradição européia do confinamento educacional, a educação para cegos no Brasil[14] até o século XX foi realizada em regime de internato, e parte desta se restringia ao aprendizado da música, pelo fato da sociedade da época entender que esta arte poderia ser uma alternativa profissional para os cegos (TOMÉ, 2003, p. 21). Ainda, segundo Tomé (2003), atualmente esse quadro se inverteu, as pessoas cegas encontram dificuldades em realizar seus estudos musicais de maneira sistemática, e argumenta que essa realidade é resultado da falta de conhecimento da musicografia braille, principalmente por parte dos professores. Nessa perspectiva, poucos alunos cegos conseguem ingressar em conservatórios ou cursos superiores de música do país (TOMÉ, 2003).

Outro provável aspecto que explique essa pequena parcela de alunos cegos nesses cursos de música talvez seja a importância que se atribui ao virtuosismo, no qual, muitas vezes, o domínio do instrumento e da leitura musical se sobrepõe. Sobre tal ponto Louro, Alonso e Andrade (2006, p. 30) ressaltam que:

> Dificilmente conseguimos desvincular a aprendizagem musical da *performance* instrumental. Muitos estudam um instrumento musical sem estudar a teoria, mas, são raros os que somente estudam a teoria sem estudar o instrumento. Tocar um instrumento é considerado mais importante do que conhecer os conceitos e estruturas que envolvem a música (LOURO, ALONSO e ANDRADE, 2006, p. 30).

Com essa realidade, muito do aprendizado musical das pessoas com deficiência visual se dá a partir de duas abordagens principais: a autoaprendizagem, e a musicografia braille, essa última, através das poucas escolas especializadas que podem oferecer o ensino de música para alunos cegos.

A autoaprendizagem oferece aos indivíduos acesso a linguagem musical através de elementos de formação mais livre e acessível se comparada às oportunidades oferecidas pelos conservatórios, escolas especializadas em música e instituições de ensino regular. Dessa forma, para os sujeitos cegos, o processo de autoaprendizagem pode ser muito importante para sua prática musical, pois possibilita o desenvolvimento de todos os aspectos da música, como percepção, criação, improvisação e execução (LAZZARIN, 1999, p. 74). Atualmente elementos tecnológicos contribuem para o aprendizado musical autônomo. A internet, a mídia e o acesso a revistas especializadas oferecem possibilidades para transformar ouvintes em

[14] Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro.

músicos atuantes. Em estudo realizado com músicos autodidatas Lacorte e Galvão (2007, p. 17) afirmam que:

> A disponibilidade e facilidade dos recursos tecnológicos e materiais didáticos disponíveis no mercado também influenciam profundamente essa forma de aprendizado. Conforme a publicação e a elaboração de materiais didáticos, esses profissionais, ao longo de sua formação e profissionalização, utilizaram-se também de métodos, porém tendo sempre a audição como guia para o seu aprendizado. Nesse aspecto, além dos recursos do rádio e gravações em LPs e, nos últimos anos, em CDs, esses profissionais utilizam fitas de videocassete, DVDs, recursos da internet, etc (LACORTE e GALVÃO, 2007, p. 17).

Nesse sentido, a autoaprendizagem musical torna-se acessível a todos aqueles que não têm oportunidades de acesso ao ensino de música sistematizado. Cabe frisar que essa forma de aprendizado, apesar de se efetuar de maneira informal, não se restringe somente a aspectos práticos da música, como expressa Gohn (2003, p. 18) quando afirma que:

> Um dos objetivos centrais dos processos de educação musical não-formal voltados para a autoaprendizagem é desenvolver instrumentistas, habilitando os aprendizes tecnicamente para a performance musical e criando um domínio da prática e da teoria (a prática sempre sendo enfatizada) de instrumentos musicais (GOHN, 2003. p. 18).

Face ao exposto, existem diversos exemplos de pessoas cegas que se interessam pela música, entretanto, a aprendizagem musical desses sujeitos se dá geralmente através do autodidatismo, o que implica naturalmente na ênfase em elementos musicais necessários ao seu cotidiano, ou seja, o músico aprendiz organiza seus estudos de maneira que atendam seus interesses imediatos, como aprender canções para tocar em eventos, festas, encontros, entre outros.

Especificamente relacionados ao ensino sistematizado de música para pessoas com deficiência visual, existem alguns estudos (MELO, 2009; SANTOS, 2008; BONILHA, 2006; TOMÉ, 2003) que indicam propostas exitosas que auxiliam no aprendizado musical desses sujeitos. Pensar o ensino de música para cegos implica reconhecer as formas de aquisição desse conhecimento e suas adaptações e especificidades necessárias. Assim, destaca-se como elemento principal a notação específica para esse ensino: a musicografia braille.

Tal sistema de notação musical nos reporta ao surgimento do sistema braille, no qual, Louis Braille, um francês com cegueira adquirida aos cinco anos de idade, em 1824 criou um sistema de leitura e escrita para as pessoas cegas. O sistema Braille passou por algumas modificações, e atualmente compreende 64 combinações possíveis, resultantes de seis pontos em relevo, chamados de cela braille, organizados em duas colunas verticais e numerados de cima para baixo e da esquerda para direita (Figura 3).

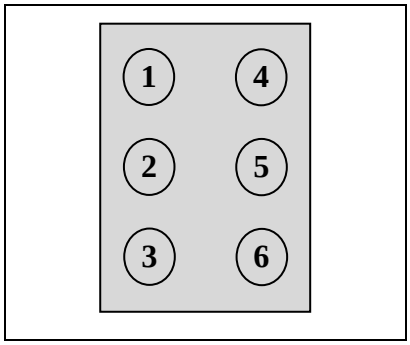

FIGURA 3 – Cela braille.

O sistema braille amplia as possibilidades de pessoas cegas atuarem na sociedade de forma mais autônoma, pois como diz Belarmino (2007, p. 5):

> Proprietários de um competente sistema simbólico manejado por eles próprios, os indivíduos cegos encontraram no Braille a ferramenta fundamental que lhes permitiu constituir uma nova individualidade histórica, todo um mundo amplo a se descortinar na ponta dos seus dedos, numa revolução semiósica levada a cabo por apenas seis pontos em relevo (BELARMINO, 2007, p. 5).

A iniciativa em adaptar esse sistema para a linguagem musical destinada a cegos partiu do próprio Louis Braille, criando assim a musicografia braille. Antes disso os cegos que estudavam música tinham que ler as partituras através de um sistema em que os símbolos musicais eram impressos em alto relevo. Esse sistema possuía algumas falhas na leitura, afetando a interpretação da peça com um agravante maior que era a impossibilidade dos próprios cegos escreverem suas composições, obstáculos para o aprendizado e prática musicais que hoje em dia são vencidos com a musicografia braille.

Atualmente, as transcrições das partituras para o braille alcançaram níveis satisfatórios, conseguindo representar, com fidedignidade, o texto musical impresso em tinta. Todos os componentes existentes na linguagem e estruturação musical já estão “codificados” para o braille (Figura 4).

O acesso a partituras e estudos musicais transcritos para o braille, oferecem um caminho para o conhecimento musical dos estudantes cegos. Belarmino (2007, p. 7) diz que “esses sistemas de tradução intersemiótica viabilizados pelo Braille funcionam como importantes ampliadores de uma visão de mundo que antes era marcada, fundamentalmente, pela experiência cotidiana”. E com o avanço da musicografia braille ao longo dos anos, através de muitas revisões realizadas, é possível transcrever qualquer partitura musical para esse modelo de escrita musical (Figura 5).

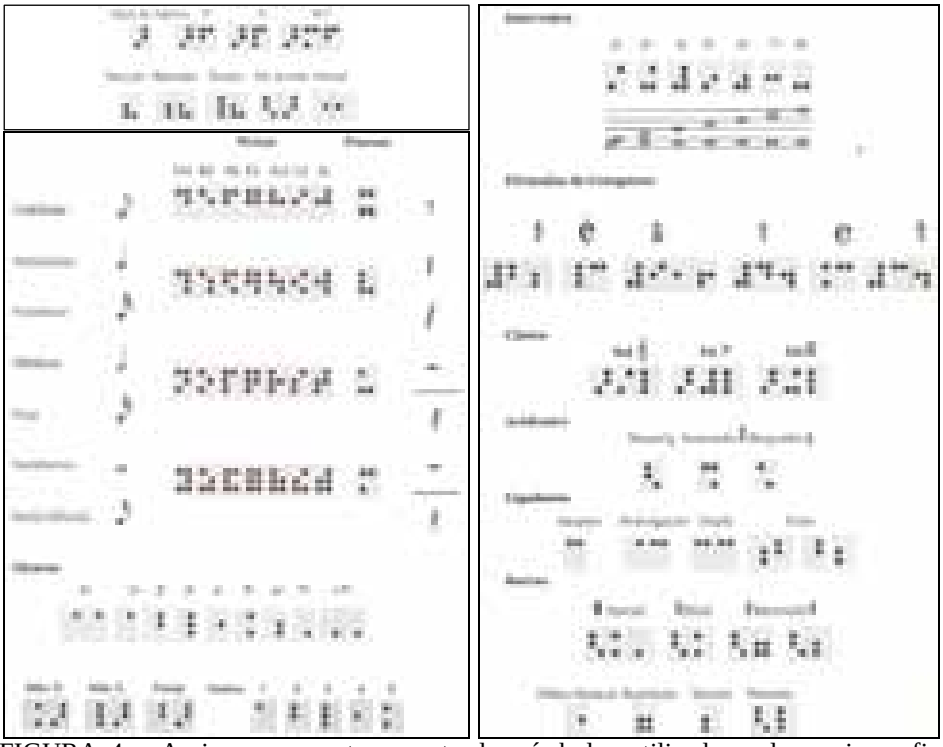

FIGURA 4 – As imagens mostram parte dos símbolos utilizados pela musicografia braille (TOMÉ, 2003, p. 95-97).

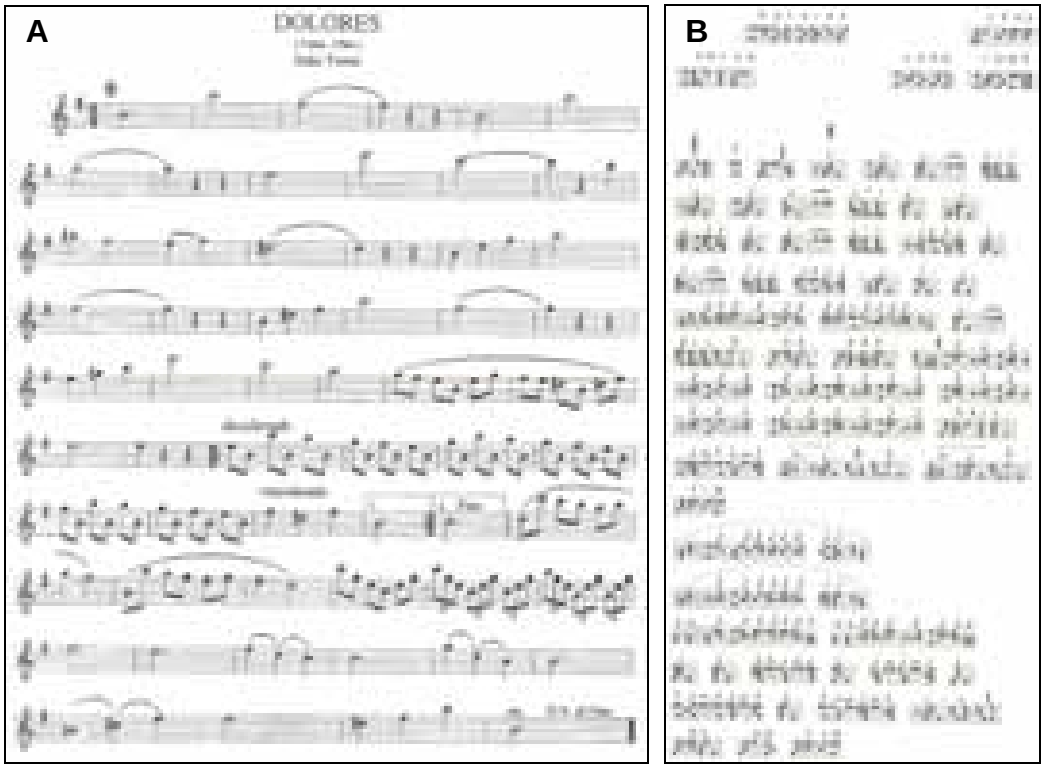

FIGURA 5 – A imagem A mostra uma partitura comum impressa em tinta e a imagem B retrata a mesma peça musical impressa utilizando a musicografia braille (TOMÉ, 2003, p. 102-103).

Contudo está ferramenta é ainda pouco explorada em cursos de música de escolas especializadas, nos diferentes níveis educacionais. Dentro dessa discussão Santos (2008, p. 38) esclarece que:

> Atualmente, os maiores empecilhos que dificultam a plena utilização do sistema de notação musical em braille são a falta de conhecimento e a pouca divulgação, associadas a agravante situação de carência de núcleos de pesquisa existentes nessa área (SANTOS, 2008, p. 38).

Sobre essa pouca utilização da musicografia braille, Bonilha (2006, p. 32) complementa que:

> Freqüentemente, os músicos com deficiência visual afirmam que não têm acesso ao aprendizado da Musicografia Braille devido à escassez de materiais transcritos. Por outro lado, poucos materiais são produzidos devido a uma idéia equivocada segundo a qual existe uma baixa demanda por essa produção. Forma-se, assim um ciclo vicioso, que seria rompido caso os conhecimentos sobre o ensino da notação musical em Braille fossem mais sistematizados, e caso se consolidassem mais espaços dedicados ao estudo dessa notação (BONILHA, 2006, p. 32).

Porém, com os avanços tecnológicos, atualmente as possibilidades vêem sendo ampliadas no que diz respeito à utilização da musicografia braile. Um exemplo dessa afirmação é a criação de um software chamado Musibraille. Essa é uma experiência que não se resume apenas a um programa de computador, pois o grupo que o idealizou, dentre eles Dolores Tomé[15], busca preparar educadores musicais que se interessem no ensino para deficientes visuais[16].

Diante do exposto, cabe ressaltar a importância da musicografia braille no ensino de música para alunos cegos, porém, a utilização desse sistema amplia as possibilidades, mas não soluciona todas as questões. É preciso considerar a individualidade de cada sujeito e as especificidades de cada processo.

A musicografia braille, tem o objetivo de abrir as portas a um ensino sistemático em música, promovendo ao músico cego que domine essa forma de escrita, a possibilidade de ampliar seus conhecimentos musicais. Seria importante incentivar não somente a transcrição de partituras, mas também de livros de diversos temas relacionados à música e suas interfaces. A autoaprendizagem musical aliada ao estudo sistematizado em música poderá preparar um músico cego para a diversidade e exigências sociais, culturais e profissionais atuais.

2.3. Educação musical: da inclusão escolar ao ensino superior

Propostas inclusivas pelo mundo possuem como referência documentos internacionais que defendem essa temática, ressalto a Declaração Mundial de Educação para

---

[15] Dolores Tomé é filha de João Tomé, um músico cego. Atualmente é professora da Escola de Música de Brasília, onde coordena o ensino de musicografia braille para alunos cegos. Possui estudos nessa temática que são referência nacional.

[16] Maiores informações sobre o Projeto Musibraille no endereço eletrônico: http://intervox.nce.ufrj.br/musibraille/

Todos, elaborada em Jomtien, Tailândia, em 1990 e a Declaração de Salamanca, elaborada na Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na cidade de Salamanca, Espanha em 1994. Esses e outros documentos vêm, ao longo dos tempos, embasando a criação de leis e políticas de inclusão.

No Brasil, medidas no âmbito legislativo vêm sendo tomadas, buscando uma integração social satisfatória do cidadão com deficiência. Para tanto existem documentos, baseados na Constituição Federal, que regulam e defendem os direitos das pessoas com deficiência, como é o caso do Decreto Federal nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.

Esses documentos orientadores e legislativos seguem o contexto mundial de mudanças de pensamento no que concerne ao respeito às individualidades de cada cidadão e ao pensamento de que todos têm direitos iguais. Sobre tal concepção, Carvalho (2004, p. 34) diz que:

> Uma nova ética se impõe, conferindo a todos igualdade de valor; igualdade de direitos – particularmente os de equidade – e a necessidade de superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, socioeconômicas, de gênero, de classes sociais ou de peculiaridades individuais mais diferenciadas (CARVALHO, 2004, p. 34).

Seguindo essas visões de respeito à diversidade, essas propostas de orientação à educação, como as declarações de Jontiem e de Salamanca, surgiram para propor soluções que busquem oferecer uma educação de qualidade para todos. Essas são ações que seguem as mudanças de pensamento social, que:

> Neste particular, as concepções sobre educação, aprendizagem e desenvolvimento humanos também têm sido objetos de análises críticas e de refutações, desencadeando profundas mudanças. Mudanças nas concepções teóricas inspiradas no positivismo-mecanicista, bem como mudanças no 'olhar' acerca da alteridade e nos sentimentos em relação ao próximo, particularmente quando apresenta características significativamente diferenciadas das de seus pares (CARVALHO, 2004, p. 34).

Contudo, essas mudanças de pensamento estão em freqüentes processos de avaliação e a despeito de ainda não efetivarmos plenamente o lema "Educação Para Todos", evidenciada na declaração de Jontiem, a mudança de compreensão conceitual do caráter mediador da educação e da própria condição humana das pessoas com deficiência, conduziu à superação do caráter segregacionista da Educação Especial. Originalmente defendida por médicos que visavam despertar sobre a necessidade de uma escolarização das pessoas com deficiência (GLAT e BLANCO, 2007), recebeu críticas por concretizar-se em ambientes segregados, que geralmente atendem apenas aqueles com deficiências mentais e/ou físicas.

Com o objetivo de inserir um grupo de sujeitos então excluídos pela sociedade e conseqüentemente pelas instituições escolares, surge a integração. Contudo, esse modelo de

ação é questionado quanto a pouca atenção dispensada às individualidades e realidades de cada um. Nessa proposta, o aluno era responsável por se adequar ao ensino e as instituições eram eximidas da responsabilidade de promover uma educação de qualidade para todos. Sobre esse período Carvalho (2004, p. 68) diz que "parece-me perverso centrar no aluno e apenas nele a responsabilidade por seus êxitos e fracassos, como preconizado no modelo do *déficit*".

Portanto, cabe ressaltar que o modelo de integração não convergia com o ideal de uma sociedade que busca a equidade entre os sujeitos, sendo assim, nasce então a proposta da inclusão, uma abordagem convergente com o ideal de uma vida social de qualidade para todos, como expressa Pires (2006, p. 47):

> A **ética da inclusão** é um imperativo do **direito da cidadania**, e fundamenta-se no direito que as pessoas com necessidades educativas têm de tomar parte ativa na sociedade, com oportunidades iguais às da maioria da população. A construção de **uma sociedade para todos**, onde todos os cidadãos possam ver concretizada a qualidade de vida, só pode acontecer no respeito às diferenças e na valorização da diversidade, e esta concretização, integrada ao desenvolvimento das pessoas com necessidades especiais deve acontecer dentro e através do processo de inclusão [grifos do autor] (PIRES, 2006, p. 47).

Então, sendo fundamentada em pensamentos inclusivos e buscando mudanças de concepção, surge na década de 1990 (MARTINS, 2006), a educação inclusiva, considerada um desenvolvimento das concepções teóricas e práticas da educação especial. Atualmente, com a difusão do movimento, muito vem sendo debatido sobre a inclusão escolar de sujeitos antes considerados inaptos pela sociedade e sobre o papel da escola regular neste processo inclusivo, sempre na ótica da heterogeneidade, buscando um ensino de qualidade para todos.

A inclusão é um termo abrangente, o qual em aspectos educacionais pode ser entendido como inclusão escolar e educação inclusiva. Sobre isso, Bueno (2008, p. 49) diz que "**inclusão escolar** refere-se a uma proposição política em ação, de incorporação de alunos que tradicionalmente têm sido excluídos da escola, enquanto que a **educação inclusiva** refere-se a um objeto político a ser alcançado." [grifo do autor].

Dessa forma, entendo que a inclusão escolar considera a escola um ambiente de construção de conhecimentos, incluindo os alunos com necessidades educacionais especiais[17], ou seja, uma escola inclusiva pressupõe um ensino para todos, incluindo aqueles pertencentes a grupos marginalizados e pessoas com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades. Nesse caso, a perspectiva da inclusão escolar coloca-se como referência de

[17] "Necessidades educacionais especiais são, […], apresentadas pelos alunos com diferenças qualitativas no desenvolvimento com origem nas deficiências físicas, motoras, sensoriais e/ou cognitivas, distúrbios psicológicos e/ou de comportamento (condutas típicas), e com altas habilidades" (GLAT e BLANCO, 2007, p. 26).

ação e problematização educacional relacionada ao efetivo atendimento das necessidades educacionais da população em geral, considerando os espaços e os tempos escolares, bem como, a construção de uma qualidade socialmente referenciada que atenda as singularidades dos sujeitos que aprendem e as demandas sócio-históricas em relação a essa aprendizagem.

Quanto à discussão sobre os responsáveis pelo processo de inclusão escolar, Skliar (2006, p. 27) diz que este processo não é encargo exclusivo e único do professor, uma vez que é necessário um grande diálogo entre grupos:

> De outro lado, caberia aqui perguntar a quem cabe pensar o "problema pedagógico" em relação às diferenças, a todas as diferenças: raças, etnia, corpo, linguagem, idade, classe social, gênero, sexualidade e/ou preferência sexual, comunidade, entre outras muitas marcas identitárias. A resposta, parece-me, é muito simples; o problema é de todos, em todos os níveis da comunidade educacional. Não é do "diferente", não é do professor, não é das famílias, não é dos outros alunos (SKLIAR, 2006, p. 27).

Com isso, constata-se a existência de avanços significativos relativos à legislação, constituindo normatizações específicas para essa temática, como o Decreto nº 5.296/2004 (BRASIL, 2004b), que regulamenta os aspectos de acessibilidade e prioridade de atendimento de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida. Outro documento importante é intitulado como Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, elaborado por um grupo de trabalho formado pelo Ministério da Educação/Secretaria de Educação Especial, no qual objetiva apresentar "os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos" (BRASIL, 2008b).

Contudo, essas políticas de ação não são a única necessidade para a inclusão de todos, é necessária uma transformação social, principalmente quanto às concepções, na qual a participação de todos é fundamental, como diz Pires (2006, p. 47):

> Porém todos estamos conscientes do desafio que uma tal tarefa nos impõe. Não bastam leis inspiradas no princípio da inclusão a determinar a inclusão: esta só acontece mediante **a ruptura**, isto é, uma mudança radical de atitudes como instauradoras de uma nova ética. Novas políticas de formação precisam de ser instauradas em todas as agências formadoras, e novas posturas éticas precisam de presidir a construção dos projetos pedagógicos das nossas escolas, com adoção de currículos e mudanças organizacionais apropriadas, novas estratégias de ensino e pedagogia que eduquem com sucesso todos os alunos, parcerias com a comunidade, nesse esforço conjunto do qual todos: professores, funcionários, alunos, pais, família, comunidade somos convidados a participar [grifos do autor] (PIRES, 2006, p. 47).

A necessidade de políticas e ações inclusivas é uma realidade de todos os níveis de

ensino[18], já que é considerado um direito à cidadania de todos. É no documento, Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008b), que encontramos algumas orientações sobre inclusão escolar no ensino superior, foco de nosso estudo:

> 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 envolvem o ensino, a pesquisa e a extensão [grifos meus] (BRASIL, 2008b, p. 17).

No debate sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino superior Miranda e Silva (2008, p. 120) ressaltam "dois princípios básicos para se refletir sobre as questões relativas ao acesso e à permanência com sucesso de pessoas com deficiência no ensino superior: o de 'universalização' e o de 'democratização', os quais estão contemplados nas leis do país". Essas propostas que orientam os acessos desses sujeitos ao ensino superior estão vislumbradas em documentos legais, entretanto, é necessário saber se essas políticas públicas estão mesmo garantindo o acesso e a permanência com qualidade de todos os alunos. Dentro dessa discussão Miranda e Silva (2008, p. 121) trazem algumas questões:

> Neste sentido, no país, atualmente, existem diferentes experiências sendo executadas. Entretanto, o que se questiona é: como estas políticas estão garantindo às pessoas com deficiência condições reais de equiparação das condições de participação nos processos seletivos com vistas ao acesso ao ensino superior? As pessoas com deficiência têm recebido atendimento diferenciado segundo suas necessidades? A lei que garante a universalidade das condições de acesso tem sido cumprida? Quando os alunos com deficiência conseguem ser admitidos no ensino superior lhe são garantidas as condições de permanência com sucesso? (MIRANDA e SILVA, 2008, p. 121).

Na área de música, tendo em vista o documento que orienta a obrigatoriedade do seu ensino em escolas regulares, Lei nº 11.769/2008, a discussão sobre o ensino de música para todos tem sido ampliada, e esta se estende às propostas inclusivas no âmbito da educação musical no ensino superior. Contudo, essa preocupação ainda é recente em nossa área, provavelmente por haver resquícios de um ensino de música oferecido a poucos. Sobre esse aspecto Soares (2009, p. 104-105) diz que "ao refletir sobre o ensino de música, particularmente, também é possível observar períodos de exclusão e de acesso apenas para aqueles com boas condições financeiras ou com talento para tal estudo, de acordo com padrões estabelecidos pela própria sociedade".

[18] De acordo com dados do INEP (2010, p. 21), no ano de 2009 "verificou-se que 20.019 alunos matriculados na graduação são portadores de deficiência, o que corresponde a 0,34% do total", sendo que, desses, predomina o estudante com "baixa visão (30%), seguido da deficiência auditiva (22%) e da deficiência física (21%)".

Segundo Soares (2009, p. 107), dentre outros aspectos que justificam a recente preocupação com o ensino de música para pessoas com necessidades especiais em nosso país, há os "parâmetros de excelência e virtuosidade[19] que ainda vigoram ou, ainda, [...] pré-requisitos que são exigidos para o aprendizado musical". Dentro dessa temática, Louro (2003, p. 8-9) reforça que:

> Ainda é comum, mesmo entre os envolvidos com a atividade musical, a crença de que, para tocar um instrumento, é necessário ter "talento", "dom" ou certa "genialidade". É igualmente comum a idéia de que ter uma boa técnica instrumental significa dominar o repertório mais virtuosístico do instrumento - resquícios do período romântico (LOURO, 2003, p. 8-9).

Sendo assim, a autora apresenta um conflito que ainda recorrente que diz respeito ao fato de quando uma pessoa com necessidades educacionais especiais:

> Deseja estudar música depara-se com uma situação duplamente preconceituosa: de um lado, o "músico", o predestinado "talentoso" - segundo o sentir comum - que domina a técnica e nasceu para ser artista; de outro, o "deficiente", ser incapaz de realizar com qualidade as atividades corriqueiras (LOURO, 2003, p. 9).

Outro ponto que ressalto é o caráter terapêutico dado à música, eximindo as pessoas com deficiência do estudo musical sistemático, justamente por acreditarem que a musicoterapia seria o mais longe que poderiam chegar em termos de conhecimentos musicais, contudo esse pensamento vem sendo modificado. Segundo, Louro (2006, p. 119):

> Até pouco tempo atrás somente a musicoterapia se propunha a refletir sobre o fazer musical de pessoas com necessidades educacionais especiais – unicamente por um prisma terapêutico – mas de uns anos para cá, os responsáveis pela educação musical começaram a se preocupar e se mobilizar frente a essa temática, pois nada mais justo que quem cuide da educação musical – para pessoas com deficiência ou não – sejam os educadores musicais e não os envolvidos com a reabilitação e saúde (LOURO, 2006, p. 119).

Mesmo assim, cabe frisar a necessidade de formação e capacitação de educadores musicais, para que de fato estejam preparados para atender a diversidade de alunos que a inclusão propõe. Louro (2006, p. 119) diz que:

> Apesar do tema inclusão ser vigente e inclusive urgente também dentro da área pedagógica musical, poucos são os educadores musicais que se encontram de fato preparados para lecionar música a alunos com deficiência. Ainda é escasso o número de pesquisas e literatura sobre esse assunto no campo acadêmico musical, bem como pouco se sabe sobre o desenvolvimento de materiais e metodologias específicas ou adaptadas para o fazer musical artístico-pedagógico dessa população (LOURO, 2006, p. 119).

[19] Acredito que a autora expôs essa visão de virtuosidade baseada nos estudos de Platão, entretanto na busca de conceituar a virtuosidade, sigo a linha de pensamento proposta por Aristóteles, que diz que o virtuose é construído e a virtuosidade é adquirida e definida pela razão.

De acordo com o que foi apresentado, cabe a nós educadores musicais, quebrarmos os paradigmas existentes no ensino musical, com a idéia de talento nato proveniente de uma visão proposta por Platão, e também deixar de nos eximir da responsabilidade de sermos professores de música de todos aqueles que desejam serem aprendizes em música, e agir sem distinção ou preconceitos.

Em síntese, os autores que merecem destaque nessa discussão na área de música sobre inclusão são: Viviane Louro, trazendo alguns elementos, dentro do aspecto clínico e educacional, sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas aulas de música, e ampliando a discussão sobre a inclusão musical de pessoas cegas; sobre a utilização da Musicografia Braille, destaco Dolores Tomé, uma referência nacional que dedica toda a sua vida acadêmica para a inclusão musical de pessoas cegas; Fabiana Bonilha, uma pianista cega que realiza estudos também sobre a Musicografia Braille; Rafael Vanazzi de Souza e Rafael Ota, alunos de graduação que com a orientação inicial da Professora Juciane Araldi[20], estão desenvolvendo um curso de Musicografia Braille na Universidade Estadual de Londrina.

Como referência de estudos locais publicados por docentes e discentes da nossa Universidade, destaco a Professora Catarina Shin Lima de Souza, docente da EMUFRN que em seu mestrado discutiu sobre o ensino de música para crianças e adolescentes cegos; outro docente da EMUFRN que discute essa temática é Danilo Cesar Guanais de Oliveira, então coordenador do primeiro curso de Musicografia Braille da EMUFRN; Múcio Magno de Albuquerque Rosendo Júnior, aluno graduado em Licenciatura em Música da UFRN em 2010, que elaborou uma monografia sobre um relato de experiência com Raul e outros estudantes cegos em uma escola especializada em música e por fim Christiane Santos que elaborou sua monografia também sobre um relato de experiência também com Raul e outra pessoa cega que tiveram aulas de música, utilizando a Musicografia Braille.

Fica demonstrado, então, que existe um crescente interesse em discutir tal temática e buscar promover o acesso de todos à educação básica e superior, mas outras questões precisam ser consideradas pelas propostas inclusivas das instituições de nível superior do país. Existe a necessidade de promover, não somente o acesso desses sujeitos, mas garantir que sua permanência na universidade seja proveitosa e com qualidade, para tanto, são necessárias medidas que promovam aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso à informação, além das acessibilidades física e curricular[21].

---

[20] A Professora Juciane Araldi, na época a que se referem os estudos publicados fazia parte do corpo docente da Universidade Estadual de Londrina, contudo, atualmente a professora está lotada na Universidade Federal da Paraíba.

[21] Tratarei mais amiúde da acessibilidade física no capítulo 3 e acessibilidade curricular no capítulo 4.

3. A ESCOLA DE MÚSICA NA UFRN: ESPAÇO ABERTO À INCLUSÃO EDUCACIONAL DE PESSOAS CEGAS?

> "Quando uma porta de felicidade se fecha, outra se abre. Muitas vezes ficamos olhando para a porta fechada que não vemos a que se abriu" (Helen Keller).

Para este capítulo são discutidos os dados construídos através da análise das entrevistas realizadas, da observação, documentos institucionais relacionados diretamente com a situação inclusiva em destaque e fotografias, de forma a contextualizar a Escola de Música da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (EMUFRN) e o curso de Licenciatura em Música. É traçado ainda o perfil do alunado deste curso e como o aluno participante de nossa pesquisa, Raul, se insere nesse grupo. São evidenciados aspectos importantes quanto ao processo de ingresso desse aluno no curso de graduação. Por fim, utilizando a análise de fotografias, apresento elementos dos acessos e ambientes físicos freqüentados rotineiramente pelo aluno, com o propósito de evidenciar as condições de acessibilidade física para as pessoas com deficiência.

3.1. Incursão na história da Escola de Música da UFRN

Fundada e incorporada à Universidade no ano de 1962, ocasião que se concretizou durante a gestão do Magnífico Reitor Onofre Lopes, a EMUFRN teve algumas alterações de localidade:

> A primeira sede da Escola de Música situava-se à Rua Floriano Peixoto, 336, logo em seguida mudou-se para a Praça Cívica Pedro Velho, 397 e posteriormente, até o início da década de 1990, estabeleceu-se na Rua Mipibu, 419. No ano de 1991, na gestão do Magnífico Reitor Daladier da Cunha Lima, a Escola de Música mudou-se para sua nova sede no setor do Campus Universitário da UFRN, um projeto ousado e de grande importância para o desenvolvimento da música no Rio Grande do Norte (EMUFRN, 2009).

A sede construída em 1991 oferece, dentre outros espaços físicos, salas de estudo individualizado de instrumentos, salas de estudo coletivo, biblioteca, laboratório de informática, estúdio de gravação, auditórios etc.

A Escola de Música da UFRN, antes vinculada ao Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes da UFRN – CCHLA desta Universidade, em 2002 foi transformada em

Unidade Acadêmica Especializada, e como justificativa no Regimento Interno de Unidade Acadêmica Especializada da EMUFRN, apresenta o artigo 2º, inciso I, quando diz que a meta dessa ação é "cumprir objetivos especiais de ensino, pesquisa e extensão em música que, por sua complexidade e abrangência, requeiram estrutura administrativa própria compatível com tais atividades (EMUFRN, 2007).

Atualmente a EMUFRN possui um grupo de docentes com cinqüenta e três professores, efetivos e quatorze docentes substitutos (EMUFRN, 2009). Essa equipe está distribuída entre os cursos técnico e superiores de bacharelado e licenciatura nos quais o ingresso dos alunos para esses dois últimos ocorrem anualmente ocorrendo no primeiro semestre letivo do ano[22].

A Escola oferece diversos cursos de extensão para a comunidade, iniciando com cursos de três anos de duração para crianças, como o Curso de Iniciação Artística (CIART) para alunos entre seis e nove anos e o Curso de Musicalização destinado a estudantes entre oito e dez anos. Por fim, o Curso Básico em Música que abrange crianças a partir de dez anos até adultos, sendo um curso no qual o aluno escolhe o instrumento que deseja aprender e aperfeiçoar, tendo aulas práticas de instrumento e teoria musical.

Além dos cursos de extensão, a EMUFRN possui cursos de nível superior e tecnológico. Em 1997 foi criado o Curso de Bacharelado em Música com diversas habilitações, como Canto, Piano, Percussão etc. No ano posterior a Escola de Música obteve regulamentação para criação do Curso Técnico em Música com algumas habilitações que existiam no curso de bacharelado além de outras novas como Edição de Áudio[23], Guitarra e Baixo Elétrico. Uma pós-graduação *lato sensu* em educação musical teve início em 2010, sendo a primeira turma com término previsto para o segundo semestre de 2011.

Com isso, a EMUFRN tem como missão "educar, produzir e disseminar o saber e o fazer musicais na perspectiva de contribuir para o desenvolvimento humano, comprometendo-se com a justiça social, a democracia e a cidadania" (EMUFRN, 2009). Entretanto, nos documentos analisados, como o Regimento Interno da instituição e o Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Música, não encontrei pontos que orientem ou regulamente a inclusão especificamente de alunos com deficiência, observei diversas vezes,

[22] Foram oferecidas no vestibular 2010, quarenta vagas para Licenciatura em Música, vinte e quatro para o Bacharelado em Instrumento e duas para o Bacharelado em Canto.

[23] Houve uma mudança na nomenclatura desta habilitação, hoje denominada Curso Técnico em Gravação Musical.

principalmente no PPP, a discussão do tema “diversidade” essa sendo referida em âmbito cultural, como é evidenciado:

> Porém, não se pode igualmente deixar de considerar a diversidade e riqueza da tradição de cultura musical sob o pretexto simplório da consideração exclusivista do perfil cultural individual, uma vez que se sabe da extensa alienação em que a sociedade em geral se encontra submetida numa cultura predominantemente de massa. […] Não é a pura substituição de um modelo prescritivo por outro que pode conduzir a uma formação que contemple em alguma extensão a diversidade da cultura musical, mas sim a integração nos processos educacionais da própria dinâmica das diferentes manifestações musicais a que todos os seres humanos são expostos (EMUFRN, 2004, p. 8-9).

No que diz respeito à formação de professores é previsto pelo PPP na seção dos objetivos do curso, que os licenciandos sejam preparados para atuarem com turmas que tenham alunos com necessidade educacionais especiais: “habilitar profissionais para atuar com portadores de necessidades especiais nas diversas modalidades de ensino” (EMUFRN, 2004, p. 15).

Nesse sentido é perceptível que, com o ingresso de alunos e professores com necessidades educacionais especiais, a EMUFRN procura atender às reivindicações apresentadas por esses docentes e discentes. Entretanto, as ações que são realizadas somente após a necessidade ser percebida, revelam, mesmo que parcialmente, uma postura historicamente reativa da instituição. É necessário que toda escola que se propõe à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, procure se antecipar às situações que necessitem adaptações no que diz respeito à locomoção, comunicação e informação, tal como orientado pelas propostas do Desenho Universal[24]. Dessa forma, a instituição estará adotando uma postura proativa, além de preparar-se para receber e atender os alunos em sua diversidade.

Ainda assim, a situação atual discutida nessa investigação – o ingresso do primeiro aluno cego no curso de graduação – deveria ser uma oportunidade de ampliação das ações e acessibilidades disponíveis na e pela Escola de Música. Dessa forma, acredito que o ingresso de um aluno cego em um curso oferecido pela instituição, torna-se uma experiência relevante, bem como um enorme desafio na busca do cumprimento de sua missão e reformulação dos documentos que lhe orientam. Cabe maior atenção e esforço da instituição no sentido de que esse é um desafio transformador sob diversos aspectos, exigindo ações específicas. Ações essas que serão discutidas posteriormente no capítulo 3.

[24] Desenho universal será abordado mais amplamente no tópico sobre Acessibilidade Física mais à frente neste capítulo.

3.2. O curso de Licenciatura em Música: acessibilidade curricular?

Em 2004, a Escola de Música teve outra importante conquista: a criação do Curso de Licenciatura em Música, abrindo vagas para a primeira turma no ano seguinte. Tal curso surge com uma proposta de renovação dos cursos de formação de professores em música, anteriormente delegada aos Cursos de Educação Artística com habilitação em Música[25].

> Os cursos de música das universidades brasileiras, principalmente as licenciaturas, passam por um momento de redefinição e de buscas metodológicas, visando atender às múltiplas demandas da área. A partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) […] os cursos de licenciatura em música vêm sendo reestruturados em suas bases curriculares, com a elaboração de projetos políticos pedagógicos, que visam incorporar as dimensões exigidas para a formação docente em geral, sem perder de vista as especificidades do campo da música (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p. 84).

Ampliando a discussão Penna (2007, p. 50) afirma que:

> Essas diretrizes [se referindo às diretrizes da área de música] refletem, para a área de educação musical, um movimento de reafirmação de sua especificidade e de seus conhecimentos próprios, em reação ao esvaziamento de conteúdos musicais que resultou do modelo de licenciatura em Educação Artística (PENNA, 2007, p. 50).

Seguindo essas orientações de mudanças é criado o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Licenciatura em Música com "base nas recomendações e sugestões das novas Diretrizes Curriculares estabelecidas pelo Ministério da Educação" (EMUFRN, 2004, p. 4).

Sendo assim, surge na UFRN uma nova proposta em formação de professores de música e de acordo o seu PPP

> O Curso de Licenciatura em Música da UFRN se propõe não propriamente a romper pura e simplesmente com o modelo tradicional no que se refere à riqueza da tradição musical, mas sim com a mecânica prescritiva dos conteúdos pré-moldados, sejam eles de cunho tradicional europeu, sejam eles de natureza regional ou local (EMUFRN, 2004, p. 9).

Tal documento continua enfatizando que o curso de Licenciatura em Música "pressupõe integrar ao processo ensino-aprendizagem tanto o cotidiano dos alunos como a tradição do conhecimento musical, abrindo espaços para eclosão de um contexto sócio-cultural mais rico e pleno" (EMUFRN, 2004, p. 10).

---

[25] A nova proposta para formação de professores, advindas dos cursos de Licenciatura em Música, vem se contrapor às idéias do ensino de artes propagadas pelo antigo curso de Educação Artística, o qual tinha como aspecto preponderante a polivalência entre as Artes: Teatro, Dança, Artes Plásticas e Música.

Analisando o PPP do referido curso, inexiste uma previsão explícita no perfil do alunado, especificamente àqueles com deficiência. No entanto, em diversos momentos do documento está implícita a necessidade de adaptações metodológicas e respeito aos conhecimentos anteriores dos estudantes no que diz respeito a sua experiência com a música. Isto fica claro no trecho do discurso abaixo:

> O Curso de Licenciatura em Música da UFRN permite a **flexibilização dos conhecimentos na medida em que a cultura musical revela novas incursões, seja de ordem técnica ou musical**. Explora as potencialidades de cada aluno de forma aprofundada ao admitir um **currículo personalizado**, e conseqüentemente, um perfil individualizado (EMUFRN, 2004, p. 22) [grifos meus].

Em muitos momentos o termo diversidade surge no documento, não relacionado aos aspectos inclusivos conhecidos na educação, e sim com uma proposta de respeito às diferenças culturais esperado pelos autores do documento quanto ao perfil do alunado do curso.

No entanto, a inclusão escolar está prevista quando se discute sobre a formação e a futura atuação dos alunos, ou seja, é demonstrado interesse em oferecer uma formação de professores baseadas nas discussões atuais sobre o ensino de qualidade para todos. Isso fica evidente no item “Cenários e possibilidades de atuação” quando um dos tópicos é “Professor de crianças com necessidades especiais” (EMUFRN, 2004, p. 12).

Em diversos trechos do documento a equipe que o elaborou mostra-se preocupada com a diversidade do alunado, mesmo que essas sejam culturais. Tal aspecto é muito importante, pois devido à escassez de oportunidades de ensino erudito em música em nosso estado, o aprendizado musical de pessoas interessadas nessa linguagem se dá praticamente em âmbitos populares e de forma autodidata, realidade essa vivenciada por Raul. Sendo assim, a expectativa, mesmo que implícita no documento, de um aluno com tal perfil ingressar no curso de Licenciatura em Música é algo que contribui com sua permanência e conclusão do curso.

Essas propostas de respeito à diversidade estão incluídas no PPP, principalmente quando se discute sobre a ação do professor, como é evidenciado a seguir:

> Essa proposta não adota um único método ideal de ensino, ao contrário, admite que no processo de ensino e aprendizagem, há múltiplas maneiras de ajudar os alunos na construção do conhecimento. Tal concepção não deve ser confundida com ausência metodológica no processo de ensino e aprendizagem. Faz-se referência aqui à **construção de estratégias didáticas variadas, que conjuguem diversas formas de intervenção pedagógica com as necessidades dos alunos e do grupo** [grifos meus] (EMUFRN, 2004, p. 15).

Esclarece quando diz que “esta conjuntura em que a lida com situações novas possa se incorporar à prática pedagógica e ao processo ensino-aprendizagem é que permite que tanto o que já é conhecido como o que é ainda novidade possam ser explorados e vivenciados” (EMUFRN, 2004, p. 16-17).

Sendo assim, cabe ressaltar que essa importância dada ao processo de aprendizagem evidente no documento, revela uma expectativa com a diversidade de seu alunado e com sua formação. Sobre esse papel, que a universidade assume, Severino (2010, p. 27) relata que “o ensino/aprendizagem na Universidade é tão-somente uma mediação para a formação, o que implica muito mais do que o simples repasse de informações empacotadas. Não se trata de se apropriar e de armazenar produtos, mas de aprender processos”.

Dessa forma, a avaliação desse processo é um aspecto também importante no todo e, sendo assim, está previsto e orientado no PPP do curso de Licenciatura em Música, incluindo também a proposta de respeito à diversidade de conhecimentos anteriores apresentados por seus alunos.

> Os diferentes métodos e instrumentos de avaliação devem garantir a reflexão e o redimensionamento do processo de ensino aprendizagem, o desenvolvimento e a **flexibilização do currículo**, o aproveitamento de competências e estudos anteriores, correção de rumos, a sólida formação do licenciado em música, observando os princípios de inovação, coerência com os princípios da UFRN e a natureza do projeto político pedagógico, de modo a contribuir para a formação de profissionais competentes, críticos, éticos e motivados com a escolha em tornar-se professor de música [grifos meus] (EMUFRN, 2004, p. 19-20).

A flexibilização no currículo apresentada no Projeto Político Pedagógico da escola é muito importante para o processo de inclusão escolar. Essas adaptações curriculares se efetivadas de maneira planejada, contribuem substancialmente para o aprendizado de todos os alunos, seja ele uma pessoa com deficiência ou não. Como diz Oliveira e Machado (2007, p. 40):

> Os que defendem as adaptações curriculares afirmam que o desenvolvimento do currículo único, sem adaptações para atender às diversidades, pode acentuar as práticas excludentes, agora sob a forma do descaso e do abandono destes alunos ao “fundo da sala de aula” e aos perigosos rótulos das “dificuldades de aprendizagem”. Argumentam que é fundamental a criação da escola inclusiva, aquela que é tão flexível a ponto de acolher todos, oferecendo as adaptações curriculares necessárias para que sejam atendidos. Complementam afirmando que as adaptações curriculares não criam “vários currículos”, este continua sendo único (OLIVEIRA e MACHADO, 2007, p. 40).

De acordo com o PPP, o currículo do curso de Licenciatura em Música da UFRN está organizado nas seguintes áreas: conhecimento instrumental; fundamentos teóricos; conhecimento humanístico (pedagógico e pesquisa); atividades (acadêmico, científico e culturais). Sobre essa temática, Queiroz e Marinho (2005, p. 88), apresentam a experiência do currículo da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba (UFPB):

> A composição curricular da Licenciatura em Música está estruturada em três eixos: o primeiro, de formação antropológica, sociológica e histórica; o segundo, de formação pedagógica, filosófica e psicológica; e o terceiro, de formação técnico-estrutural. Esses eixos inter-relacionam os conteúdos musicais e conhecimentos mais amplos, com o intuito de proporcionar uma formação profissional em música embasada nos valores técnicos, éticos e humanísticos (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p. 88).

Esses eixos de organização curricular podem abranger a composição de outras estruturas curriculares da área, considerando também o fato de que são poucas[26], ainda, as discussões em educação musical acerca do currículo das licenciaturas.

Dentro da composição curricular do curso de Licenciatura em Música da UFRN, Raul encontra dificuldades, segundo ele, apenas na disciplina de Linguagem e Estruturação Musical, componente curricular que faz parte do grupo de disciplinas específicas da área de música, e que segundo Queiroz e Marinho (2005, p. 89), está inserida na base teórico-estético-estrutural.

> As disciplinas específicas da área de música estão, por sua vez, fundamentadas em três bases principais que garantirão um conhecimento verticalmente aprofundado na área, constituindo os pilares da formação na Licenciatura em Música: a base técnica, desenvolvida pelas disciplinas relacionadas à performance musical; **a base teórico-estético-estrutural, constituída por disciplinas que tratam dos fundamentos teóricos, composicionais e de formação estética e perceptiva;** e a base pedagógica, centrada nas disciplinas de metodologia e processos de ensino e aprendizagem da música. Assim, garantiremos um conhecimento musical que, construído paralela mente a partir de suas três bases, constitua a for mação de um professor capaz de lidar com as especificidades do campo da música em suas diversificadas possibilidades educativas (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p. 89) [grifos meus].

Contudo, o sujeito da investigação afirma apresentar melhor desempenho acadêmico nas disciplinas que fazem parte dos eixos que dizem respeito formação antropológica, sociológica e histórica e de formação pedagógica, filosófica e psicológica (QUEIROZ e MARINHO, 2005, p. 88). Sobre as disciplinas que possui um maior êxito acadêmico Raul

[26] Atualmente há um debate mais consistente no que diz respeito à regulamentação dos estágios curriculares nos cursos de Licenciatura em Música (SOUZA e MATEIRO, 2008).

expressa que: "*geralmente as teóricas.* […] *As matérias que não envolvem a música ainda.* […] *Uma matéria que eu gostei muito de fazer a Metodologia da Pesquisa em Música, eu tirei a nota máxima.* […] *E prática de instrumento harmônico*" (RAUL, 2010).

Ainda assim, com relação às disciplinas, apesar do mesmo ter apresentado um bom desempenho em Metodologia da Pesquisa em Música, até agora não participa de grupo de pesquisa na EMUFRN ou de qualquer outro fora da instituição. Da mesma forma, foi verificado que, apesar de Raul ter explicitado seu bom desempenho nos componentes curriculares do campo humanístico, sua participação nas aulas foi restrita em decorrência de ausências freqüentes.

Essas dicotomias entre teoria e prática, aprendizado musical e pedagógico, é resultado de uma diversidade de interesses comum aos cursos de música, aqui destaco especificamente as licenciaturas. É necessário estabelecer um equilíbrio de saberes, sem hierarquização, como enfatiza Del Ben (2003, p. 31) "precisamos estar atentos para buscar o equilíbrio e uma maior articulação entre os campos da música e da educação na formação de professores, sejam professores de educação básica ou de instrumento, por exemplo". Ainda sobre essa necessidade de equidade entre os saberes, Azevedo, Grossi e Montandon (2008, p. 68) explicitam que:

> A teoria representa a reflexão que explica e fundamenta o conhecimento prático, numa articulação que estabelece não uma hierarquia de conhecimentos teóricos e práticos, mas uma equivalência entre eles e uma integração que amalgama a atividade profissional do professor (AZEVEDO, GROSSI e MONTANDON, 2008, p. 68).

Sendo assim, é necessário pensar um currículo que atenda todos esses eixos e necessidades bastante específicas da área de música. Foi nesse sentido que, em 2009, o curso de Licenciatura em Música sofreu uma segunda modificação no currículo, ficando com carga horária total mínima de três mil cento e setenta horas/aula, sendo setecentos e cinqüenta horas/aula de carga horária optativa mínima. Assim, perfazendo oitenta e oito créditos, sendo nove para disciplinas práticas e setenta e nove para as teóricas.

Para realizar ações pedagógicas planejadas que cumprem o currículo proposto, é necessária a elaboração de um Projeto Político Pedagógico, já que se trata de um documento institucional de orientação acadêmica. Contudo, no caso do curso de Licenciatura em Música da UFRN, apesar das recentes modificações curriculares, o PPP existente foi elaborado em 2004, necessitando, então, de revisão e reformulação, acompanhando a própria dinâmica e desafios da vida acadêmica e atendendo às novas exigências propostas pelos discentes e docentes. Um dos pontos que merecem maior atenção neste PPP é a discussão sobre a

inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. As preocupações precisam ser ampliadas e discutidas sobre a diversidade dos alunos no que diz respeito aos aspectos da inclusão escolar, já que no atual PPP (EMUFRN, 2004) é bastante discutida a diversidade cultural, mas não devidamente abordada a diversidade dada pelas necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, em outros pontos do PPP a discussão sobre diversidade continua dentro dos aspectos culturais e não especificamente trata sobre as particularidades e experiências anteriores dos alunos. É necessária uma revisão do documento para que seja acrescentada a discussão sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais, e formas de apoio propostas a esses sujeitos.

3.2.1. Perfil do alunado e perfil do aluno pesquisado

Para traçar um perfil do alunado que ingressa no curso de Licenciatura em Música é preciso tomar como base dados fornecidos pela Comissão Permanente do Vestibular (COMPERVE/UFRN), obtidos pelo Observatório da Vida do Estudante Universitário (OVEU) que "constitui um centro de informações estatísticas sobre os estudantes que ingressam na UFRN e de documentos de referência sobre o acesso ao Ensino Superior" (COMPERVE, 2011). Com isso, procurei comparar os dados sobre o perfil do alunado que ingressa no curso de Licenciatura em Música com o perfil já conhecido do aluno Raul.

O aluno em questão ingressou em 2009 em uma turma com 77 discentes ao todo. De um total de 317 ingressantes neste curso (COMPERVE, 2011), Raul é o primeiro aluno até então que declarou ter algum tipo de necessidade especial no ato de inscrição no processo seletivo. Fato de extrema relevância, já que se trata da primeira experiência de ensino para um aluno com deficiência visual, fazendo parte do grupo de discentes deste curso.

Quanto à idade, Raul é o único que faz parte do grupo entre 40 e 72 anos, sendo toda turma formada praticamente por jovens e adolescentes, inexistindo na turma, alguém que faça parte do grupo imediatamente anterior de 30 a 39 anos (COMPERVE, 2011). Sendo assim, Raul foi o aluno mais velho que ingressou naquele ano, no entanto, em minhas observações verifiquei que quanto ao relacionamento com os outros colegas a idade não foi nenhum empecilho. Raul sempre se mostrou muito comunicativo, tendo uma resposta bastante positiva por parte de seus colegas de turma.

Na entrevista exploratória, Raul afirmou que já ingressou em um curso superior de uma instituição privada (graduação em Marketing), contudo, foi necessário realizar o

trancamento desse curso, justamente devido à sua aprovação no curso de Licenciatura em Música da UFRN. Dessa forma, Raul faz parte de um pequeno grupo dos que já ingressaram em outro curso superior, mas abandonaram, perfazendo no ano de 2009 cerca de 5% do total da turma (COMPERVE, 2011).

Uma característica importante que me chamou atenção, e que certamente influencia em seu desempenho acadêmico e o diferencia do restante da turma, é o fato de que Raul é casado, tem filhos e também precisa trabalhar para atuar como chefe de família. Dentre os alunos da sua turma, apenas 17% tem como estado civil "casado". O mesmo número se dá para aqueles que são chefes de família (COMPERVE, 2011). A necessidade desses alunos de trabalharem em horários diversos poderá afetar diretamente em seu desempenho acadêmico, já que não será possível realizar atividades de extensão ou pesquisa fora do seu horário normal de aula, além de influenciar em sua freqüência no curso. Essa realidade não é pertinente somente ao curso de Licenciatura em Música, é uma realidade geral no ensino superior brasileiro. Trata-se de uma proposta de inclusão social, em que o governo tenta promover o acesso daqueles que trabalham durante do dia, oferecendo vagas em cursos noturnos, sendo esses chamados de estudantes-trabalhadores.

O fato de trabalhar e estudar afeta diretamente no desempenho acadêmico do aluno, pois segundo Oliveira e Bittar (2010, p. 8) "o cansaço físico e o desgaste diário desse estudante conferem um sentimento de impotência ou até mesmo de descompromisso com o aprofundamento dos estudos".

Sendo assim, acredito ser esse um obstáculo à aprendizagem de boa parte dos alunos, inclusive de Raul, que trabalham se apresentando em eventos "na noite" e com isso precisam faltar a um expressivo número de aulas durante o período letivo. Raul é um violonista que frequentemente é convidado a se apresentar em eventos, essencialmente no turno da noite, e devido a sua posição de chefe de família e a necessidade de contribuir na renda familiar, essa necessidade é corriqueiramente atendida, o que ocasiona muitas faltas nas disciplinas, sendo motivos de queixas dos professores observados e entrevistados[27].

Atualmente o aluno está "desnivelado", ou seja, cursa algumas disciplinas do quinto e sexto período, mas o trancamento de disciplinas que são pré-requisitos para outras, fez com que Raul atrasasse seu curso, inicialmente previsto para ser concluído em 2013. A principal disciplina em que Raul se atrasou com relação a sua turma foi Linguagem e Estruturação

[27] Esses pontos serão tratados posteriormente, no capítulo 4, quando discutiremos sobre a experiência dos professores de algumas disciplinas que Raul fez parte.

Musical, componente curricular que possui quatro níveis (Linguagem e Estruturação Musical I à IV). Ele se matriculou em Linguagem e Estruturação Musical I e trancou ainda no primeiro semestre. Um ano depois se matriculou novamente e foi aprovado. No quarto período, fez a matrícula em Linguagem e Estrutura Musical II, mas trancou novamente. Essas ações ocasionaram um desnivelamento com relação ao restante da turma de 2009.1, já que essas disciplinas são pré-requisitos umas das outras (I à IV), bem como, essenciais para o cumprimento de outros componentes curriculares que são específicos da leitura e escrita musical ou que se utilizam delas.

No entanto, apesar desse desnivelamento, o aluno possui um bom desempenho geral segundo o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) da Universidade. De acordo com esse índice Raul estava no primeiro período com o IRA entre 9 e 10, nível acompanhado por apenas 5% de toda sua turma. No atual momento houve uma queda em seu desempenho, contudo, ele ainda está na média acadêmica da sua turma, com um IRA entre 8 e 9, fazendo parte de um grupo correspondente a 62% dos alunos da turma de 2009.1 (COMPERVE, 2011), como pode ser visualizado na Tabela 01. Tal diminuição provavelmente é reflexo de seus trancamentos na referida disciplina, já que Raul expressa nas entrevistas ser o único componente curricular na qual possui um baixo rendimento acadêmico.

QUADRO 02 – Demonstrativo do Índice de Rendimento Acadêmico (IRA). Em destaque o IRA do aluno em questão.

IRA	**PERÍODOS (Turma 2009.1)**							
	Primeiro		**Segundo**		**Terceiro**		**Quarto**	
	Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
Menor de 5	---	---	---	---	---	---	---	---
5 a 6	02	05	02	05	02	05	02	05
6 a 7	04	11	03	08	03	08	03	08
7 a 8	04	11	04	11	04	11	04	11
8 a 9	20	57	**22**	**62**	**22**	**62**	**22**	**62**
9 a 10	**05**	**14**	04	11	04	11	04	11

Sendo assim, verifica-se que Raul é um aluno com índices de rendimento semelhantes à média ou média alta dos alunos da Licenciatura em Música, o que, pode-se dizer, lhe atribui características e especificidades como qualquer outro discente. Uma das especificidades, diz respeito ao fato de que Raul compõe um grupo de alunos que precisa trabalhar, quase sempre em horário noturno, para se sustentar e até mesmo terminar o curso.

Esse é um aspecto que precisa ser previsto, discutido e analisado pela equipe gestora da EMUFRN. Um agravante a essa realidade de muitos alunos trabalhadores no curso de Licenciatura em Música, é o fato que as aulas acontecem no período noturno, coincidindo com os horários em que geralmente atuam como músicos em eventos. Esse único ponto já

interfere diretamente na aprendizagem, já que os sujeitos são obrigados a se ausentar das aulas. É necessário que o PPP seja revisitado com uma apresentação do perfil do alunado que ingressa no curso, dessa forma, as ações que visem o respeito à diversidade de experiências anteriores vividas pelos alunos, podem ser alicerçadas em um planejamento prévio.

Raul também faz parte de uma parcela de alunos do Curso de Licenciatura em Música que não tiveram um estudo sistemático em música anterior à entrada na universidade. Esses alunos são geralmente músicos populares que se apresentam em eventos, mas que não aprofundaram seus estudos no que concerne à teoria musical. Muitos até conhecem elementos essenciais da leitura e escrita musical, no entanto, esses conhecimentos, que são suficientes para sua aprovação no vestibular, por vezes se tornam insuficientes para a exigência dos componentes curriculares do curso.

Durante a entrevista exploratória realizada com Raul, foi possível evidenciar, em diversos momentos, uma preocupação com seu desempenho na disciplina Linguagem e Estruturação Musical, sendo que a causa das dificuldades em aprendizagem encontradas nesse componente curricular, segundo o próprio aluno, reside na insuficiência de conhecimento musical anterior de forma sistemática: "*e agora ainda estou com dificuldade porque eu devia ter estudado mais teoria antes. Porque antes de entrar na universidade ninguém queria me ensinar teoria musical*" (RAUL, 2010).

Na fala anterior, fica evidente que para Raul as possibilidades foram restritas quando despertou interesse em aprofundar seus conhecimentos musicais. Essa dificuldade de ter acesso ao ensino de música vivenciada por ele é apenas mais um caso que reflete o receio e o preconceito existente na sociedade. Por outro lado, a EMUFRN foi a instituição que acolheu Raul, durante o curso de Musicografia Braille, antes mesmo de seu ingresso na graduação. Essa é uma tentativa clara de mudanças nas concepções quanto ao ensino de música em nosso estado.

3.2.2. Processo seletivo

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), a Lei nº 9.394/96, foi previsto que cada Instituição de Ensino Superior (IES) tem autonomia para elaborar sua política de acesso. Atualmente são considerados como formas de processos seletivos o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e os vestibulares organizados por cada instituição.

Na UFRN a forma de processo seletivo predominante é o vestibular, planejado pela

Comissão Permanente de Vestibular (COMPERVE), realizado anualmente, momento em que são ofertadas vagas para diversos cursos superiores, organizados nas áreas de Humanística (I e II), Tecnológica (I e II) e Biomédica. Para conseguir êxito no concurso o candidato necessita atingir uma pontuação mínima exigida em todas as provas, bem como, conseguir uma média que o posicione dentre o número de vagas oferecidas para aquele curso previamente escolhido pelo aluno.

De acordo com o Edital do Vestibular 2009 divulgado pela COMPERVE/UFRN, o candidato interessado em ingressar no curso de Licenciatura em Música que faz parte da Área de Humanística II, terá que passar pelos mesmos procedimentos avaliativos de alunos que escolheram outros cursos na instituição. No entanto, antes de realizar as provas comuns aos candidatos dessa área, o aluno precisa ser aprovado em um Teste de Verificação de Habilidade Específica (THE), como é detalhado no item 2.2 do documento com as normas de inscrição, aplicação e correção do teste, "só poderá se inscrever no Vestibular 2009 da UFRN, para o curso de Música − Licenciatura, em 1a ou 2a opção, o candidato que for considerado APTO na Prova Discursiva de Conhecimentos Gerais em Música e na Avaliação Prática" (COMPERVE, 2009, p. 1). No mesmo documento é explicitado que o referido teste "consiste de uma Prova Discursiva de Conhecimentos Gerais em Música e de uma Avaliação Prática (Execução Vocal e Instrumental e Leitura Rítmica e Melódica)" (COMPERVE, 2009, p. 1), no entanto, esse teste não influenciará na classificação final do candidato no vestibular, sendo uma etapa preliminar ao processo seletivo comum.

Após aprovação na etapa anterior o candidato realiza provas com questões objetivas e de múltipla escolha de todas as matérias cumpridas durante o ensino médio, além de quatro provas contendo questões discursivas, as quais variam de acordo com a área e curso a que se propõe. No caso, para o curso de Licenciatura em Música que faz parte da Área Humanística II, as provas discursivas são Redação, História, Geografia e Língua Estrangeira (UFRN, 2009b, p. 8).

Dessa forma, Raul, para ser aprovado no referido curso, teve que passar pelas mesmas etapas classificatórias de todos os outros candidatos. Dentro de seus direitos o candidato solicitou a COMPERVE uma banca especial em que, segundo dados obtidos por Albino (2010), datam da década de 1990 e que:

> Os candidatos fazem um requerimento à COMPERVE com a descrição de sua necessidade e com o atestado médico. A COMPERVE faz a triagem e agrupa os candidatos por tipo de deficiência: visual, auditiva e física. (Desde o Vestibular 2007 eles são submetidos à Junta Médica da UFRN) (ALBINO, 2010, p. 73).

Sobre as adaptações realizadas nas provas dos alunos com deficiência visual, Albino (2010, p. 74) destaca que:

> Para os deficientes visuais, dependendo do grau de sua deficiência, são confeccionadas provas em BRAILE ou com fonte ampliada ou disponibilizado ledor(es) e escritor(es). Um professor da Secretaria de Educação, especialista na área, dá suporte aos candidatos durante toda a aplicação (ALBINO, 2010, p. 74).

Essa proposta da COMPERVE de realização de uma banca especial para os alunos com deficiência corresponde a uma ação efetiva de democratização do acesso à instituição, no entanto Miranda e Silva (2008, p. 122) esclarecem que:

> Não se trata de facilitar as condições de acesso, uma vez que no país atualmente não existem vagas para todos os cidadãos em idade e nível de escolaridade compatível ao ensino superior, mas em oferecer condições de igualdade para concorrerem livremente a uma vaga neste nível de ensino (MIRANDA e SILVA, 2008, p. 122).

Quanto à forma como essas provas foram aplicadas, o aluno esclarece, em uma das entrevistas realizadas, que todas tiveram adaptações de acordo com especificidades de sua deficiência. Raul esclarece, ainda, quanto à aplicação das provas:

> *Tinham fiscais. Os fiscais me deram apoio. Eles revezavam, até eles mesmos quando ficavam cansados aí passavam para o outro. Um vinha me detalhar um mapa que tinha em uma das provas. Tinha um que tinha um conhecimento melhor de inglês, tinha a dicção melhor, assim, sabia falar o idioma melhor* (RAUL, 2010).

Já sobre a avaliação teórica e prática em música, o aluno relatou que também houve adaptações coerentes com suas especificidades:

> *Recebi uma partitura em Braille. Aí fiz uma leitura a primeira* [pensou um pouco] *assim no meu* [caso] *não é a primeira vista, é ao primeiro tato. Então eu fiz, aí interpretei uma peça junto com os outros, fiz um vestibular como os outros fizeram.* […]. *Tinha o solfejo, tinha a parte prática de instrumento que era uma música erudita e uma música popular, tocada e cantada* (RAUL, 2010).

Esse aspecto evidencia que a COMPERVE, percebeu a necessidade dessa adaptação para que o candidato executasse as provas com as mesmas possibilidades dos outros alunos, assim como evidenciado na fala de Raul exposta anteriormente. Dessa forma, a equipe organizada pela COMPERVE, sistematizou adaptações necessárias para uma boa execução das provas, o que proporcionou ao candidato níveis satisfatórios de equidade na disputa por uma vaga na universidade.

Entretanto, a democratização do ensino não ocorre apenas na promoção de adaptações realizadas no acesso – vestibular –, essa é apenas uma ação inicial que as instituições de ensino superior devem efetivar. A permanência com qualidade e autonomia desse alunado dentro da instituição é outro aspecto que deve ser considerado em um processo inclusivo. Como discute Albino (2010, p. 82).

> Desse modo, não é o bastante analisar o processo seletivo dos estudantes entrevistados via bancas especiais, como acesso aos cursos regulares de graduação, é preciso então se concentrar mais especificamente, em como se dá a permanência destes em sala de aula, sob os pontos de vista deles mesmo e dos docentes, em relação a aspectos pertinentes de sua vida acadêmica (ALBINO, 2010, p. 82).

Em se tratando da EMUFRN, uma instituição que possui outros cursos, como o de extensão e o curso técnico em música, essa democratização de ensino deve ser efetuada antes mesmo do ingresso dos alunos em um curso superior de música. De fato, Raul participou de uma experiência promovida por um grupo de professores, alunos da EMUFRN e convidados, a qual se efetivou em um curso de Musicografia Braille, o primeiro daquela instituição. Sobre esse evento Oliveira (2008, p. 1) diz que:

> Esse processo, gerado no início do ano de 2007, e feito de forma despretensiosa, calcado mais na atenção a uma proposta mais simples, adquiriu contornos de aplicação institucional, motivada também pelo esforço da Escola de Música em atender a prerrogativas públicas que fomentavam a inclusão social (OLIVEIRA, 2008, p. 1).

Inicialmente faziam parte desse grupo de estudos Raul, uma monitora responsável por ministrar as aulas de musicografia braille, quatro docentes da instituição e sete alunos do curso de Educação Artística (habilitação em Música) e também dos cursos de Bacharelado e Licenciatura em Música (OLIVEIRA, 2008, p. 3). Segundo o autor, esse grupo tinha como metas iniciais:

> - Criação de um grupo de estudos em Musicografia Braille, formado por professores e alunos interessados, com o objetivo de desenvolver habilidades de escrita e leitura em braille, e de compreender melhor o universo sensorial e psicológico dos cegos.
> - Criação de material pedagógico específico, destinado às atividades de ensino inclusivo. O acervo seria composto aos poucos, no esforço individual de cada membro do grupo em adquirir habilidade específica, que faria do repertório a ser construído, uma atividade de aprendizagem em nível crescente de dificuldade.
> - Implantação definitiva do curso inclusivo, inicialmente com a inserção de portadores de deficiência visual em turmas básicas de ensino do violão, flauta doce, prática coral e linguagem musical (OLIVEIRA, 2008, p. 2-3).

Contudo, com o tempo o grupo passou a contar com um número menor de

participantes, devido à necessidade de alguns destinarem maior atenção a outras atividades acadêmicas (OLIVEIRA, 2008, p. 3). Dessa forma, restaram no grupo apenas cinco integrantes: Raul, a monitora/professora, um docente da EMUFRN, uma estudante e o presente pesquisador desse estudo, ainda como aluno de graduação. Mesmo com esse número reduzido, as atividades foram proveitosas. Adquirimos neste curso conhecimentos básicos em musicografia Braille, bem como:

> Foram produzidos exemplares de música folclórica e tradicional, em notação braille impressa em preto e em relevo, utilizando reglete e punção, com transcrição em notação convencional, para melhor utilização de professores videntes, e também realizadas interessantes discussões acerca do que é trabalhar e conviver com cegos (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Algumas das metas inicialmente propostas não foram atingidas, como preparar monitores do Curso Básico em Música, habilitados para atuarem com as pessoas com deficiência visual. Contudo, tal evento, foi de grande relevância e uma experiência valorosa aos participantes, pois além de promover conhecimentos básicos na grafia musical para cegos, se caracterizou como uma etapa preparatória para o próprio Raul, com aulas isoladas que tinham como principal objetivo o estudo da teoria musical, utilizando a musicografia braille.

Essas iniciativas de democratização do acesso de alunos com deficiência na universidade são de extrema importância para o início de um processo inclusivo na instituição, no entanto, não garante que a inclusão desses sujeitos seja de fato efetivada. Muitos outros aspectos precisam ser levados em consideração e como premissa básica à inclusão, entendo que a acessibilidade física assume um papel preponderante, visto que, se os sujeitos forem impedidos de transitarem pela instituição por conta de obstáculos previsíveis ou pela ausência de adaptações na arquitetura dos acessos e dos edifícios, eles não terão pleno acesso a todas as fontes de conhecimento oferecidas pela universidade.

3.3. Acessibilidade Física

O termo acessibilidade não se resume à adequação dos espaços físicos e à formulação de projetos arquitetônicos que buscam uma maior facilidade de locomoção às pessoas com deficiência ou sujeitos com dificuldades de mobilidade, como idosos e mulheres grávidas, tal termo é mais abrangente e não se restringe somente a esses aspectos.

Dentro dos aspectos legais, o Decreto Federal nº 5.296/2004 no artigo 8º, inciso primeiro, esclarece que:

> Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004b, p. 4).

Atualmente, as discussões sobre a acessibilidade procura incorporar as preocupações inerentes ao Desenho Universal, o qual realça aspectos essenciais para a construção de ambientes sociais mais inclusivos possível, promovendo o livre acesso em três aspectos fundamentais: locomoção, comunicação e informação. Dentro desse modelo o Decreto Federal, referido anteriormente, no artigo 8º, inciso IX, diz que:

> Desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004b, p. 4).

O conceito do Desenho Universal vem sendo discutido desde 1961, quando países como Japão, Suécia e Estados Unidos reuniram-se em uma conferência, cujo objetivo era buscar maneiras de reduzir as barreiras arquitetônicas enfrentadas por pessoas com deficiência física. De acordo com Cambiaghi (2007, p. 72), essa notoriedade política decorreu da mobilização das pessoas com deficiências e de alguns profissionais da área:

> Originalmente, o conceito do desenho universal emergiu como conseqüência das reivindicações de dois segmentos sociais diversos: dos movimentos de pessoas com deficiência, que sentiam suas necessidades colocadas à margem por profissionais das áreas de construção e arquitetura, e da iniciativa de alguns arquitetos, urbanistas e designers, que pretendiam uma maior democratização dos valores e uma visão mais ampla na concepção dos projetos (CAMBIAGHI, 2007, p. 72).

Dessa forma, as discussões atuais sobre acessibilidade procuram incorporar as preocupações inerentes ao Desenho Universal, o qual realça aspectos essenciais para a construção de ambientes sociais mais inclusivos possíveis, promovendo o livre acesso em três aspectos fundamentais: locomoção, comunicação e informação.

Complementando esses aspectos, o documento “Desenho Universal: habitação de interesse social”, elaborado pelo Governo de São Paulo (SÃO PAULO, 2010) relata que:

> Na década de 1990, um grupo de arquitetos e defensores de uma arquitetura e design mais centrados no ser humano e sua diversidade reuniu-se no Center for Universal Design, da Universidade da Carolina do Norte, nos Estados Unidos, a fim de estabelecer critérios para que edificações, ambientes internos, urbanos e produtos atendessem a um maior número de usuários. Esse grupo definiu os sete princípios do Desenho Universal (SÃO PAULO, 2010, p. 15).

Isto posto, os sete princípios do Desenho Universal (SÃO PAULO, 2010, p. 15), que orientam mundialmente as propostas de projetos arquitetônicos e obras que promovem a acessibilidade física, são:

1. Uso equitativo: propor espaços, objetos e produtos que possam ser utilizados por usuários com capacidades diversificadas; evitar segregação ou exclusão de qualquer usuário; proporcionar privacidade, segurança e proteção de todos os usuários; e criar produtos atraentes para todos os usuários.

2. Uso flexível: criar ambientes que permitem atender às necessidades de cada usuário, admitindo adaptações e transformações, garantindo que as construções dos ambientes possam ser alteradas.

3. Uso simples e intuitivo: oferecer ambientes com fácil compreensão e apreensão do espaço, independe do usuário que o utilize; suprimir informações complexas e desnecessárias, sendo coerente com as expectativas e intuição do usuário; e organizar e disponibilizar as informações de acordo com a ordem de importância.

4. Informações de fácil percepção: empregar diferentes formas de comunicação, como símbolos, efeitos sonoros, sinalização tátil, entre outros; disponibilizar formas e objetos de comunicação com contraste adequado; maximizar claramente informações essenciais; e facilitar o uso do espaço ou equipamento.

5. Tolerância ao erro (segurança): considerar a segurança na criação de ambientes e na escolha do material empregado nas obras – como corrimãos, equipamentos eletromecânicos, entre outros – visando reduzir os riscos de acidentes.

6. Esforço físico mínimo: dimensionar elementos e equipamentos para que sejam utilizados de maneira eficiente, segura, confortável e com mínimo de fadiga; e reduzir ações repetitivas e esforços físicos desnecessários.

7. Dimensionamento de espaços para acesso e uso abrangente: possibilitar o acesso e uso confortável para todos os usuários, tanto sentados quanto em pé; permitir o acesso visual aos espaços e produtos a todos os usuários, sentados ou em pé; acomodar

variações ergonômicas, oferecendo condições de manuseio e contato para usuários com as mais variadas dificuldades de manipulação, toque e pegada; e permitir o uso dos espaços por sujeitos com órteses, como cadeiras de rodas, muletas, entre outras, de acordo com suas necessidades para atividades cotidianas.

Cabe ressaltar, que o conceito de Desenho Universal não é destinado apenas às pessoas com alguma deficiência física ou sensorial, é uma proposta pensada para o humano em sua diversidade e multiplicidade.

> O Desenho Universal não é uma tecnologia direcionada apenas aos que dele necessitam; é desenhado para todas as pessoas. A idéia do Desenho Universal é, justamente, evitar a necessidade de ambientes e produtos especiais para pessoas com deficiências, assegurando que todos possam utilizar com segurança e autonomia os diversos espaços construídos e objetos (CARLETTO e CAMBIAGHI, 2008, p. 10).

Então, é baseado nessa proposta de equidade na utilização dos espaços proposta pelo Desenho Universal, que concordo com Cambiaghi (2007, p. 42) quando diz que "é preciso levar em conta a possibilidade de acesso e utilização com autonomia e segurança do ambiente construído pelas pessoas que estejam nos extremos da vida".

Dessa forma, buscando elementos que contribuem com a permanência com qualidade de alunos com deficiência na instituição, acredito que a promoção da acessibilidade física assume um papel preponderante no processo de inclusão como um todo, ou seja, tal aspecto auxilia não só na locomoção desses sujeitos como também colabora com o acesso e autonomia na construção do conhecimento, essenciais para uma permanência com qualidade de qualquer aluno em uma instituição superior.

É nessa discussão que Duarte e Cohen (2004, p. 2) esclarecem que:

> O "espaço universitário" é reconhecido como paradigma de democracia. Portanto, entende-se que o planejamento de seus espaços deva permitir livre acesso de todos os segmentos da sociedade a todos os setores e níveis de ensino e pesquisa. […] Pode-se considerar que, quando um único aluno for impedido de entrar numa biblioteca ou numa sala de aula pela simples existência de uma barreira física, a função educadora de uma Universidade estará sendo colocada imediatamente em xeque (DUARTE e COHEN, 2004, p. 2).

Sendo assim, é necessário que as barreiras físicas sejam minimizadas, tornando os espaços realmente acessíveis a todos os alunos, funcionários, professores e visitantes. Dessa maneira, a instituição estará de fato promovendo o acesso a informação. Sobre tal aspecto Albino (2010, p. 119) diz que:

> Evitar barreiras físicas no ambiente acadêmico é voltar-se, então, a um pensamento dirigido à diversidade humana, visando às possibilidades de utilizar o direito de ir e vir que é de todos. Para tanto, a compreensão sobre a deficiência deve ser construída socialmente, estruturada diariamente nas interrelações, configurando-se nas decisões tomadas, atitudes assumidas e formas de estruturação do entorno físico, social, político, cultural e ideológico (ALBINO, 2010, p. 119).

É preciso ressaltar que somente essa política de ação – acessibilidade física – não é suficiente à efetiva inclusão escolar desse e de outros alunos. Contudo, quando executada em conjunto com outras ações, como a acessibilidade curricular, torna-se um elemento essencial ao processo inclusivo de alunos com necessidades educacionais especiais, ou seja, "os espaços de ação, os objetos e os recursos devem estar todos eles à disposição e ao alcance do portador de deficiência visual" (COIMBRA, 2003, p. 113).

Assim, foi na busca de compreender as propostas de efetivação da acessibilidade física existentes na UFRN, que visitei o Departamento de Infra-Estrutura da Universidade para obter informações sobre as ações atuais e futuras. Fui informado que os projetos arquitetônicos da instituição são elaborados de acordo com orientações de dois documentos: o Código de Obras e de Edificações do município de Natal – Lei Complementar nº 055, de 27 de janeiro de 2004 - e a Norma Brasileira NBR 9050:2004 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

O primeiro documento citado, o Código de Obras e de Edificação do município de Natal, traz em seu artigo 3º, inciso III que acessibilidade é "o conjunto de alternativas que privilegiem o acesso a edificações, espaços públicos e mobiliário urbano, de modo a atender às necessidades de pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida e oferecer condição de utilização com segurança e autonomia" (PMN, 2004, p. 2). Já o segundo documento, a Norma Brasileira 9050:2004, criada pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), tem o objetivo de estabelecer "critérios e parâmetros técnicos a serem observados quando do projeto, construção, instalação e adaptação de edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos às condições de acessibilidade" (ABNT, 2004, p. 1).

Com base nas orientações desses documentos, além dos dados levantados na entrevista exploratória realizada com Raul, apresentarei a análise através de registro fotográfico, considerando o itinerário que o aluno constrói cotidianamente (Figura 6) para chegar à Escola de Música da UFRN, bem como, as dependências dessa instituição, levando em conta os deslocamentos internos que esse aluno empreende em suas atividades acadêmicas.

Além dos acessos a EMUFRN, realizei um registro fotográfico do trajeto que tem como ponto de partida a Escola de Música indo em direção a Biblioteca Central Zila Mamede – BCZM (Figura 7), buscando verificar aspectos que contribuam ou não com o trânsito de pessoas com necessidades especiais, especificamente com deficiência visual, isso por acreditar que o acesso à informação é algo essencial na permanência com qualidade de qualquer aluno em uma instituição de ensino.

FIGURA 6 – Acesso à EMUFRN. A linha na cor azul indica o acesso do ponto de ônibus à entrada do campus universitário. A linha na cor vermelha indica o caminho (Acesso A) com piso tátil e a linha na cor amarela, indica o Acesso B, sem piso tátil e geralmente o mais utilizado por Raul. Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 7 – Acesso à Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM), indicado como Acesso C. Fonte: Arquivo do autor.

Tal acervo fotográfico permite um cotejamento com dados encontrados no conteúdo das entrevistas realizadas e com documentos que norteiam a administração da UFRN, no que se refere às adaptações físicas como forma de promover a acessibilidade arquitetônica.

3.3.1. Do ponto de ônibus à EMUFRN

Iniciando pelos acessos, a partir do ponto de parada de transporte coletivo mais próximo[28] até a EMUFRN, descrevo a seguir o caminho percorrido por Raul para chegar ao setor de aulas e demais espaços utilizados da Universidade. O acesso pelo trajeto do ponto de ônibus (Figura 8A) à Escola de Música possui muitos obstáculos arquitetônicos e naturais que podem causar sérios acidentes aos não videntes, quando não sinalizados devidamente, como placas de sinalização (Figura 8B), travessia de ruas sem sinalização (Figura 9A), bases de hastes para bandeiras (Figura 9B) e postes de energia elétrica (Figura 9C). Por fim, a Figura 9D, mostra um exemplo de barreira ambiental que pode provocar acidentes a uma pessoa cega. Sobre tal aspecto a NBR 9050 diz no item sobre definições que "barreira arquitetônica, urbanística ou ambiental: qualquer elemento natural, instalado ou edificado que impeça a aproximação, transferência ou circulação no espaço, mobiliário ou equipamento urbano" (ABNT, 2004, p. 2).

FIGURA 8 – Acesso ao campus da UFRN, partindo do ponto de transporte coletivo mais próximo à EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor.

[28] Após a realização do registro fotográfico Raul mencionou que o ponto de ônibus que pode usar mudou de local e ficou mais longe, o que dificultou ainda mais o seu trajeto.

FIGURA 9 – Continuação do acesso ao campus da UFRN, partindo do ponto de transporte coletivo mais próximo à EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor.

Esse trecho do caminho não é de responsabilidade direta da UFRN e sim da Prefeitura Municipal do Natal, através do órgão competente. No entanto, decidi retratar tal situação como forma de contextualizar o cotidiano de um aluno com deficiência visual a caminho da instituição.

Já no campus da UFRN, no trajeto para EMUFRN, notei uma tentativa de adequar os acessos a pessoas com necessidades especiais com a instalação de piso tátil[29] e calçadas rebaixadas, na busca de facilitar o acesso de cadeirantes. Contudo, ao consultar a já referida Norma Brasileira, alguns equívocos podem ser facilmente encontrados nessas adaptações dos acessos.

Na entrada do Campus Universitário existem obstáculos arquitetônicos que prejudicam o trânsito de pedestres com deficiência visual. Essas barreiras arquitetônicas são bueiros e buracos na calçada (Figuras 10A e 10B), placas que invadem o espaço superior do passeio, tampas de acesso à rede de água e esgoto com puxadores salientes ao piso (Figuras 10C e 10D).

[29] "Piso caracterizado pela diferenciação de textura em relação ao piso adjacente, destinado a constituir alerta ou linha guia, perceptível por pessoas com deficiência visual" (ABNT, 2004, p. 4).

FIGURA 10 – Acesso à EMUFRN. Entrada do Campus com algumas barreiras arquitetônicas como bueiros, buracos, placas de sinalização e tampas de acesso à rede de água e esgoto, todos sem a devida sinalização tátil. Fonte: Arquivo do autor.

Ao entrar no Campus da UFRN, existem basicamente dois caminhos possíveis para se chegar a EMUFRN. Inicialmente, seguirei pelo caminho que possui piso tátil em parte de sua composição. Cabe ressaltar que esse trajeto não é utilizado cotidianamente por Raul, que apresentou certo desconhecimento da existência de piso tátil.

Como pode ser visualizado na Figura 11A, nem todas as calçadas possuem piso tátil e rebaixamentos, talvez devido ao fato que as obras de adaptações de calçadas ainda estão em execução em todo o campus. O que me chamou atenção é uma barreira ambiental, que impossibilita uma mobilidade autônoma ao atravessar a faixa de pedestres (Figura 11B). Dessa forma, essa rota ainda não está acessível, segundo as orientações da NBR 9050: “rota acessível: Trajeto contínuo, desobstruído e sinalizado, que conecta os ambientes externos ou internos de espaços e edificações, e que possa ser utilizado de forma autônoma e segura por todas as pessoas, inclusive aquelas com deficiência” (ABNT, 2004, p. 4).

FIGURA 11 – Acesso à EMUFRN. A imagem A retrata a ausência de piso tátil e calçada com relevo que confunde o transeunte cego e a imagem B evidencia uma barreira ambiental no caminho da faixa de pedestres. Fonte: Arquivo do autor.

Continuando por esse trajeto (Acesso A), observei tentativas de oferecer acesso a pessoas com deficiência, no entanto, mesmo com as adequações, as barreiras, principalmente as arquitetônicas, não foram totalmente vencidas. Visualizei rebaixamento de calçadas em um ponto, no entanto após travessia da rua, não existe rebaixamento para cadeirantes (Figuras 12A e 12B). Outro aspecto evidenciado são as barreiras ambientais e arquitetônicas, sem as devidas sinalizações, utilizando piso tátil, previstas pela NBR 9050 (Figuras 13A e 13B).

FIGURA 12 – Acesso à EMUFRN. Rebaixamento de calçada não correspondido ao se atravessar a rua, barreiras ambientais e arquitetônicas sem a devida sinalização. Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 13 – Acesso à EMUFRN. Barreiras ambientais e arquitetônicas sem a devida sinalização. Fonte: Arquivo do autor.

Descrevi até o momento um dos acessos disponíveis para o aluno cego. Contudo, identificado o caminho que Raul frequentemente utiliza (Acesso B), também o percorri e fotografei. O que pode ser observado é que esse trajeto está em pior situação, pois em nenhum fragmento possui piso tátil (Figura 14A), além de a calçada ter uma textura em relevo que confunde o transeunte cego, a mesma está em condições ruins, com muitos buracos (Figura 14B), existem muitos obstáculos arquitetônicos (Figura 15A) e ambientais, bem como, ausência de sinal sonoro e/ou piso direcional[30] para travessia de pedestres com deficiência visual (Figura 15B).

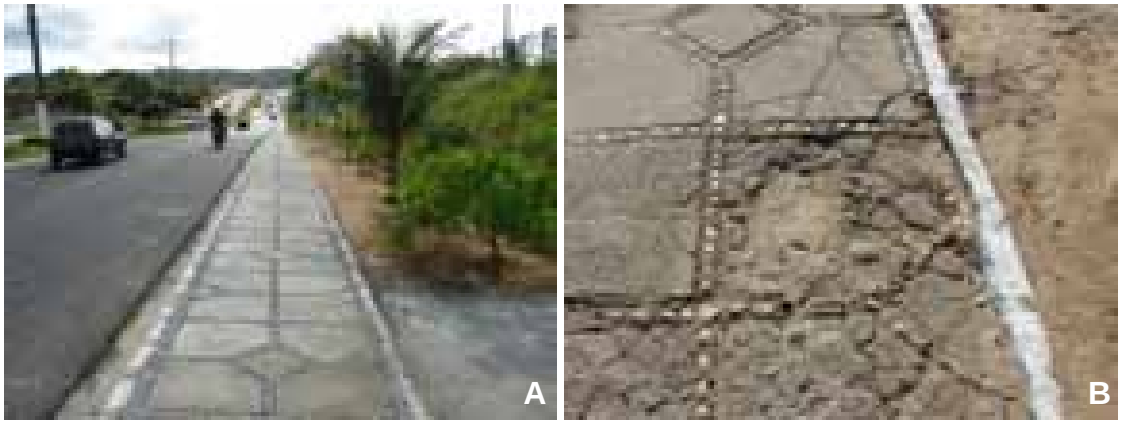

FIGURA 14 – Acesso à EMUFRN. Ausência de piso tátil e calçada com muitos buracos, encontrados no decorrer do percurso. Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 15 – Acesso à EMUFRN. Barreira arquitetônica sem a devida sinalização e ausência de sinal sonoro ou piso de sinalização na travessia de pedestres que levará a EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor.

[30] "A sinalização tátil direcional deve ser utilizada em áreas de circulação na ausência ou interrupção da guia de balizamento, indicando o caminho a ser percorrido e em espaços amplos" (ABNT, 2004, p. 34).

Esse aspecto dos pisos com buracos, dificultando o trânsito de pedestres na instituição é evidenciado no trabalho de conclusão de curso de outro aluno cego, quando diz que:

> Não existiam marcações no chão, a não ser as irregularidades do piso que tiravam a noção do espaço, de modo que era frustrante a perda de senso de orientação. Tudo isso me desnorteava, às vezes me achava divagando, perdido sem saber qual direção tomar, ou a certeza do espaço em que me encontrava (XAVIER, 2009, p. 82).

Em uma das entrevistas realizadas com Raul, notei uma preocupação com a ausência de piso tátil da "*parada de ônibus até a entrada da escola*", e quando questionado sobre sua autonomia em transitar por esses acessos até a EMUFRN, ele é categórico em afirmar que "*Sozinho não dá!*" e continuou esclarecendo sobre a travessia de pedestres, "*porque não tem sinal sonoro aí na frente, se tivesse sonoro eu passava e entrava aqui*" (RAUL, 2010) e além desse entrave explicitado pelo aluno, existem diversos obstáculos arquitetônicos, após a faixa de pedestres (Figura 16).

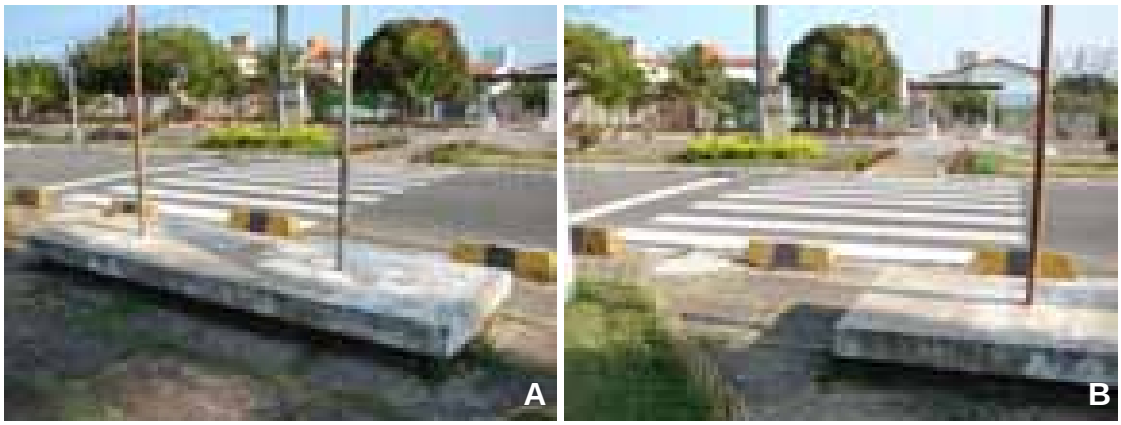

FIGURA 16 – Acesso à EMUFRN. Barreiras arquitetônicas sem a devida sinalização após a travessia de pedestres que levará à EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor.

Essa dificuldade de acesso é uma queixa constante do aluno evidenciada na entrevista exploratória realizada, bem como também na observação e nas fotografias. Contudo, tal dificuldade não é uma reclamação isolada, sendo comum a pelo menos outro estudante cego da UFRN.

> As barreiras arquitetônicas resultantes da ausência de adaptações estavam em toda parte da universidade. Nem mesmos nos locais de principal circulação, se encontravam as modificações básicas que permitissem o acesso dos cegos aos seus espaços, ou seja, a uma população heterogênea, indistintamente (XAVIER, 2009, p. 84-85).

No entanto, em visita realizada ao departamento de Infraestrutura da Universidade, o arquiteto responsável e integrante da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), ressaltou que está prevista a instalação de piso direcional (Figuras 17) e um sinal sonoro[31], ação futura confirmada em entrevista com o Diretor da EMUFRN, quando diz que existe um projeto com um orçamento destinado a promoção da acessibilidade física, e um dos pontos principais é a futura instalação de um sinal sonoro na faixa de pedestres próximo a Escola de Música.

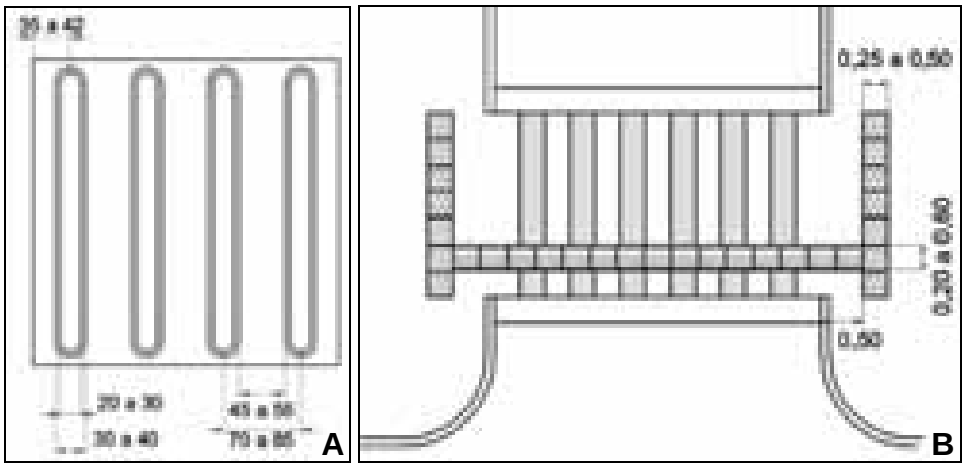

FIGURA 17 – A imagem A detalha o piso direcional e a imagem B uma das possíveis formas de instalação nas faixas de pedestres segundo as orientações da NBR 9050 (ABNT, 2004).

Além disso, o arquiteto apresentou algumas plantas que prevêem além dessas mudanças (Figura 18), a instalação de totens com indicações em Braille em todos os pontos de ônibus dentro da UFRN, um mapa da universidade com indicações em relevo e Braille no Centro de Convivência. Ações essas que propõem um acesso com maior autonomia a todos ambientes da instituição, contribuindo significativamente para que a permanência desses alunos na instituição seja realmente com qualidade.

[31] "Os semáforos ou focos para pedestres instalados em vias públicas com grande volume de tráfego ou concentração de passagem de pessoas com deficiência visual devem estar equipados com mecanismos que emitam um sinal sonoro entre 50 dBA e 60 dBA, intermitente e não estridente, ou outro mecanismo alternativo, que sirva de auxílio às pessoas com deficiência visual, quando o semáforo estiver aberto para os pedestres" (ABNT, 2004, p. 96).

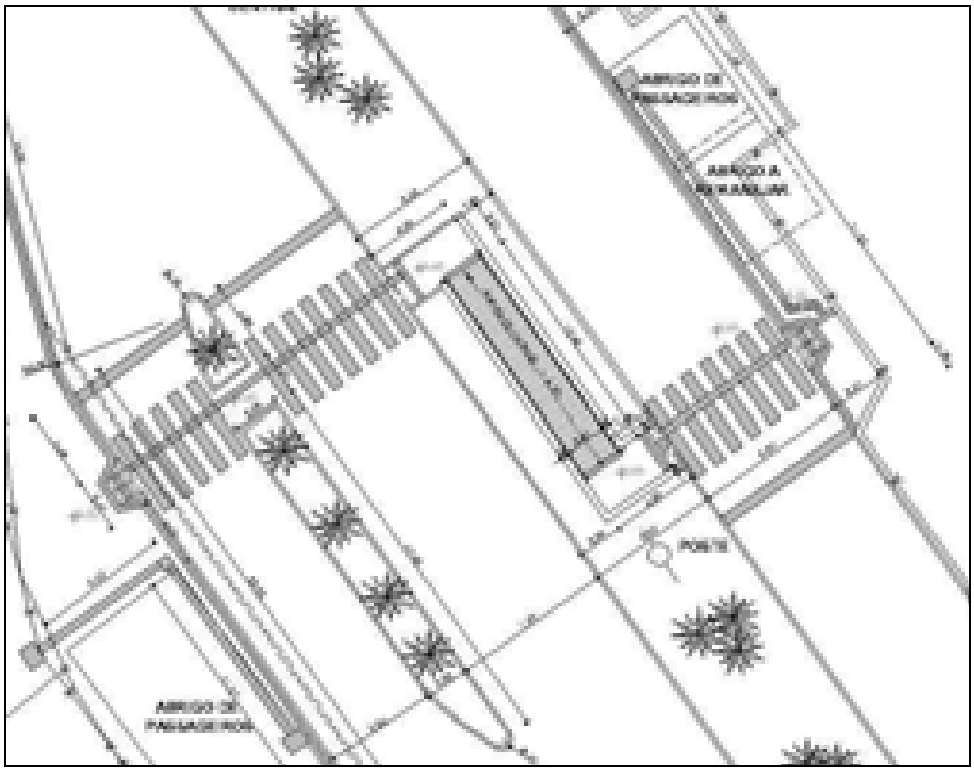

FIGURA 18 – Planta elaborada pelo setor de arquitetura da UFRN detalha a travessia de pedestres.

3.3.2. Entorno e ambiência da EMUFRN

Já no prédio da EMUFRN, alguns pontos precisam ser adequados, como os muitos obstáculos arquitetônicos existentes logo após a travessia de pedestres, como blocos de concreto na calçada, cercado, postes de iluminação e base das hastes para bandeiras, todos sem a devida sinalização tátil (Figura 19A), no entanto, identifiquei algumas iniciativas que contribuem com a acessibilidade do referido aluno cego, e outros alunos com NEE, como a existência de rampas de acesso já na entrada (Figura 19B).

FIGURA 19 – A imagem A mostra alguns obstáculos arquitetônicos existentes após a travessia de pedestres e a imagem B retrata uma rampa de acesso na entrada do prédio da EMUFRN. Fonte: Arquivo do autor.

A distribuição do mobiliário no hall de entrada, corredores, cantina, entre outros espaços comuns, geralmente é a mesma, facilitando o trânsito e o reconhecimento dos ambientes por Raul. Podemos evidenciar essa disposição do mobiliário no *Hall* de entrada com a disposição das cadeiras (Figura 20A) e os murais de aviso (Figura 20B), nos corredores (Figura 21A) e na cantina (Figura 21B), cuja constância foi deliberadamente planejada pela direção da EMUFRN, a partir do ingresso de Raul no curso de licenciatura em Música.

FIGURA 20 – As imagens A e B são uma visualização do Hall de entrada. Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 21 – A imagem A mostra um dos corredores e a imagem B retrata a cantina da escola, e seus respectivos mobiliários. Fonte: Arquivo do autor.

Os banheiros aparentemente são adaptados, no entanto, segundo o arquiteto responsável pela acessibilidade na UFRN, esses ambientes ainda não estão em conformidade com a NBR 9050:2004. O aspecto mais evidente é a ausência de placas indicativas em Braille (Figura 22A), fato esse evidenciado em todas as salas (Figura 22B).

FIGURA 22 – A imagem A retrata porta de entrada de um dos banheiros existentes no prédio. Não há qualquer indicação em Braille. A imagem B mostra tentativas de adaptação existentes em todos os banheiros. Fonte: Arquivo do autor.

A EMUFRN possui ainda rampas de acesso a cadeirantes[32] (Figura 23), entretanto, as escadas que também levam ao piso superior do prédio, além da ausência de sinalização tátil (Figura 24A), não oferecem total segurança e autonomia, em especial para pessoas com deficiência visual, em decorrência de uma grande abertura na parte inferior da escadaria (Figuras 24B e 24C), oferecendo risco de queda em um fosso (Figura 24D).

FIGURA 23 – A imagem A retrata a rampa de acesso ao piso superior do prédio e a imagem B retrata rampas de acesso às salas de aula, auditório e estúdio de gravação. Fonte: Arquivo do autor.

[32] A EMUFRN possui uma professora cadeirante em seu quadro de docentes.

FIGURA 24 – As imagens mostram as escadas que oferecem acesso ao piso superior, detalhe a ausência de sinalização tátil e parte inferior da escadaria oferecendo risco de queda. Fonte: Arquivo do autor.

Raul se mostrou bastante preocupado com a acessibilidade física, especialmente no interior do prédio da EMUFRN, mostrando certa insatisfação até mesmo em momentos em que a pauta da discussão não era o assunto em questão. Com relação a sua experiência anterior como visitante da Escola de Música da UFRN e a acessibilidade física, o aluno relatou que *"acessibilidade, […] sabia que não existia nenhuma porque já freqüentava a escola de música"* (RAUL, 2010). Em mais um dos diversos momentos que Raul demonstrou insatisfação quanto à acessibilidade física ele diz que:

> *Acessibilidade até agora nada, assim, vamos supor, terceiro período encerrando, porque quando eu entrei aí eles fizeram medidas, […] eu pensei que iam trabalhar logo, piso tátil né, direcional. Até hoje eu […] não me acostumo com a […] geografia da escola, com a planta da escola. […] Eu trouxe uma professora de orientação e mobilidade pra [pausa] circular comigo na escola e assim [pausa] mas fizeram outros [outras salas], fizeram reforma e eu ainda não [pausa] não fiz esse essa mobilidade. […] Não tem na porta [pausa] indicação, não tem* (RAUL, 2010).

No entanto, o Diretor da EMUFRN afirmou que desde a entrada do aluno no curso de Licenciatura em Música, o Centro Acadêmico formado por alunos da escola, tem reivindicado melhorias no que concerne à acessibilidade física. Solicitações que poderiam ser atendidas a curto, médio e longo prazo, e que foram organizadas e direcionadas pela equipe de direção da Escola de Música e solicitadas aos órgãos competentes. Contudo, o Diretor informa que essas solicitações não são atendidas prontamente, podendo levar alguns anos. Em suas palavras: *"eu tenho solicitações que fiz há dois anos que agora que estão sendo atendidas"* (DIRETOR, 2010).

Considerando que a Escola de Música, no que se refere às mudanças prediais, tem sempre que recorrer ao Departamento de Infraestrutura, fui informado que já estão previstas mudanças nos banheiros de todos os departamentos da Escola, tornando-os corretamente adaptados, já que os existentes não atendem por completo as normas técnicas.

De maneira geral, o prédio da EMUFRN possui propostas inclusivas e que apoiam a acessibilidade física, contudo, o que podemos observar é que a maioria são adaptações arquitetônicas elaboradas para pessoas com deficiência física, principalmente cadeirantes. A existência de várias rampas, na entrada e no prédio, evidencia essa preocupação. Contudo, existem poucas adequações arquitetônicas e estruturais para pessoas com deficiência visual. É necessária a instalação de piso tátil no interior do prédio, além de placas com os números e nomes das salas escritos em braille, sendo esse um dos pontos levantados por Raul.

3.3.3. Da EMUFRN à Biblioteca Zila Mamede

Transitando pelo Acesso C, que parte da EMUFRN em direção à Biblioteca Central Zila Mamede, encontrei alguns obstáculos arquitetônicos (Figura 25A e 25B). Ainda no início do trajeto, próximo ao Núcleo de Educação Infantil (NEI)[33], tais obstáculos devem ter sidos instalados com o intuito de evitar o trânsito ou estacionamento de veículos nas calçadas, no entanto, tal solução não contribui com o fluxo de pessoas com deficiência visual, além de sujeitos com mobilidade reduzida.

[33] O Núcleo de Educação Infantil/NEI - CAp/UFRN é uma escola para alunos de educação infantil e ensino fundamental e está localizado vizinho à Escola de Música da UFRN.

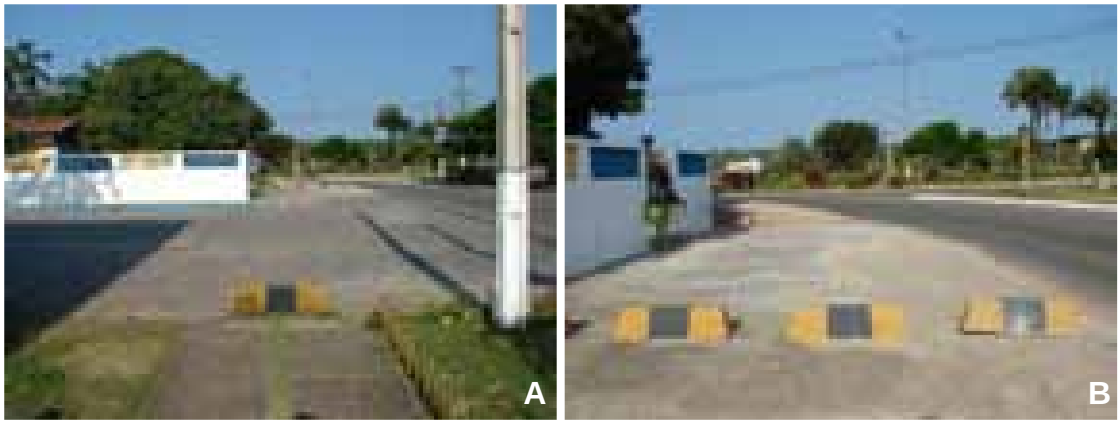

FIGURA 25 – As imagens retratam obstáculos arquitetônicos existentes nas calçadas. Fonte: Arquivo do autor.

Seguindo adiante, encontrei uma calçada com a instalação de piso tátil apenas na lateral adjacente ao leito carroçável (Figuras 26A e 26B), o que não proporciona total segurança para as pessoas com deficiência visual, considerando que na lateral oposta existem pequenos “barrancos” (Figuras 26C e 26D) que podem provocar algum tipo de acidente aos transeuntes não videntes.

FIGURA 26 – As imagens A e B mostram a existência de piso tátil instalado apenas na lateral adjacente ao leito carroçável e as imagens C e D retratam alguns barrancos existentes próximos à lateral interna da calçada. Fonte: Arquivo do autor.

A instalação do piso tátil nesse trecho é recente, mas algumas modificações ainda podem ser efetuadas. No entanto, verifiquei que a existência de calçadas devidamente sinalizadas aos transeuntes cegos é um aspecto ínfimo no trajeto da EMUFRN à Biblioteca Central Zila Mamede. Inclusive tal trecho que apresentei anteriormente, não tem continuidade na calçada (Figura 27), sendo questionável a presença de piso tátil em um espaço tão reduzido.

FIGURA 27 – As imagens retratam o fim da calçada de um pequeno trecho com a existência de piso tátil. Fonte: Arquivo do autor.

Sendo assim, verifiquei que uma parte considerável do acesso à Biblioteca Central Zila Mamede ainda não possui piso tátil, e ainda existem diversas barreiras arquitetônicas, como placas de sinalização (Figura 28A), e principalmente ambientais como galhos de árvores em altura inadequada, quando considerados os padrões para uma pessoa de estatura mediana (Figuras 28B, 29A e 29B), sendo necessário o desvio do transeunte.

FIGURA 28 – A imagem A mostra uma barreira arquitetônica sem a devida sinalização tátil e a imagem B retrata obstáculos ambientais, galhos de árvores, com uma altura inadequada. Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 29 – As imagens A e B retratam obstáculos ambientais, galhos de árvores, com uma altura inadequada. Essas fotos foram obtidas com o posicionamento da câmera fotográfica na altura dos olhos de um sujeito de estatura mediana. Fonte: Arquivo do autor.

Prosseguindo pelo Acesso C, próximo ao centro de convivência do *campus* da UFRN, a situação continua. A existência de muitos obstáculos arquitetônicos (Figura 30A) e ambientais (Figura 30B), sem a devida sinalização tátil, promove dificuldades na mobilidade a todos que ali transitam.

FIGURA 30 – A imagem A retrata uma coluna de concreto como obstáculo arquitetônico próximo ao Centro de Convivência da UFRN e a imagem B mostra um obstáculo ambiental próximo a Biblioteca Central Zila Mamede. Fonte: Arquivo do autor.

A UFRN disponibiliza gratuitamente aos alunos, professores e funcionários um ônibus que faz um trajeto dentro do campus. No entanto, no que diz respeito ao caminho entre a Escola de Música da UFRN e a Biblioteca Central Zila Mamede, Raul relatou que *"o ônibus pára distante* […] *e eu acho que deveria ter uma parada mais próxima da biblioteca, pra não se andar tanto"* (RAUL, 2010).

Já próximo a Biblioteca Central Zila Mamede a ausência de piso tátil (Figura 31) é o fator que chama mais atenção, contudo, acredito que essa área será adequada brevemente, dada as construções existentes nas proximidades, com a instalação de piso tátil em diversas

calçadas. Instalações essas que estão de acordo com as normatizações da NBR 9050:2004, diferentemente de outros locais na mesma instituição (Figura 32).

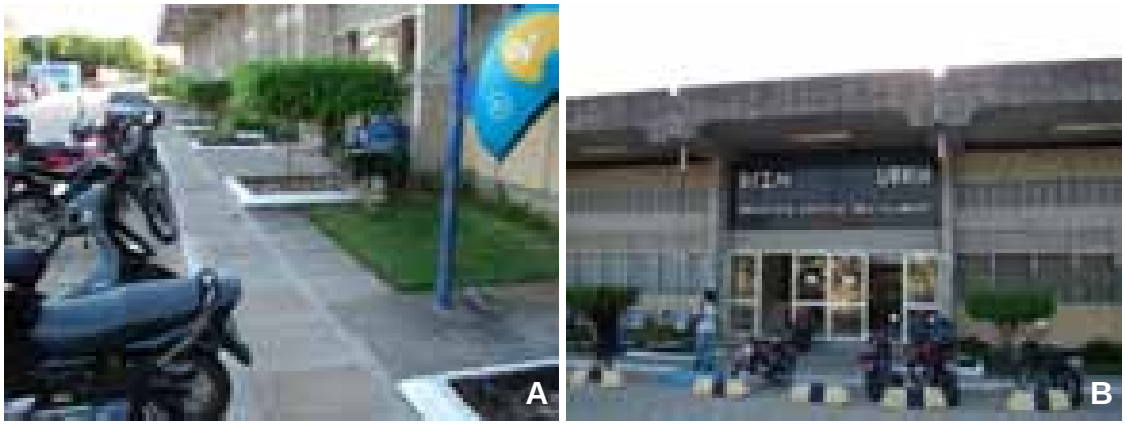

FIGURA 31 – As imagens mostram a fachada da Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM). Fonte: Arquivo do autor.

FIGURA 32 – A imagens retratam construções ainda em andamento e acabadas com a instalação de piso tátil devidamente coerente com as normatizações vigentes. Fonte: Arquivo do autor.

Através dos procedimentos de construção de dados utilizados, observação e registro fotográfico foi evidenciada uma iniciativa da Universidade em oferecer uma maior autonomia para alunos com necessidades educacionais especiais. Dentre as ações de acessibilidade física estão o rebaixamento de calçadas e o piso tátil, recomendado para transeuntes cegos, porém,

constatei que a instalação dos mesmos não foi realizada de maneira satisfatória em alguns pontos, podendo inclusive ocasionar acidentes devido à ausência de sinalização de segurança em obstáculos, como as barreiras arquitetônicas e ambientais.

Em visita ao Departamento de Infra-Estrutura da UFRN conversei, com o arquiteto responsável pelos projetos de acessibilidade física que a instituição vem realizando, e me apresentou alguns desses projetos. Fui informado que não existe um projeto que discuta diretamente essa temática, o que existe são plantas e desenhos arquitetônicos de calçadas adaptadas, totens com sinalização em Braille e murais com mapas da UFRN em relevo nos mais diversos departamentos e acessos. Contudo, para a EMUFRN, não foi apresentado nenhum projeto arquitetônico de adaptações naquela ocasião.

Esse quadro da acessibilidade física na UFRN já foi explorado anteriormente por Fortes (2005) e por Melo *et al* (*apud* ALBINO, 2010, p. 118) que diz que:

> Ainda há muito que fazer em relação à acessibilidade física de estudantes com deficiência no âmbito do Campus Central da UFRN, visto que, na maior parte dos prédios: não há fácil acesso à parada de ônibus e aos estacionamentos; as calçadas existentes apresentam grandes problemas (na largura, no tipo de piso usado ou na sua condição de manutenção). Há estacionamentos de veículos interferindo na área útil do passeio; alguns equipamentos (orelhões, bancos, caixas de lixo) se encontram em posicionamento inadequados; existem muitas irregularidades no piso, inclusive degraus e buracos; há ausência de rampas de acesso, e as que existem apresentam inclinação inadequada; há mudanças de piso não sinalizados (como granilite-cimento, paralelepípedo-areia); entre outras dificuldades e/ou obstáculos que os estudantes com deficiência têm como desafios a serem superados (MELO *et al apud* ALBINO, 2010, p. 118).

Atualmente, as ações implementadas no favorecimento da acessibilidade física de sujeitos com deficiência visual ainda são, em sua maioria, desconexas com algumas normatizações. No entanto, comparadas aos dados fornecidos por estudos realizados anteriormente, é reconhecido um esforço por parte da instituição em melhorar a autonomia na locomoção dos alunos com necessidades educacionais especiais.

Dessa forma, acredito que ao utilizar essas estratégias, positivas e conexas de acessibilidade física, a instituição estará agindo diretamente na ação pedagógica, contribuindo para uma permanência com qualidade e o sucesso escolar, respeitando a diversidade sócio-cultural, bem como os diferentes processos de aprendizagem, construindo um ambiente que oferece oportunidades com resultados satisfatórios esperados para uma instituição com propostas norteadas pela inclusão. Essa importante influência da acessibilidade física no desempenho acadêmico do aluno com deficiência é bem evidenciado na fala de um aluno cego do curso de pedagogia em seu trabalho de conclusão de curso:

> Por causa dessas eventualidades eu estava adoecendo. Não conseguia mais adormecer e dormir a noite inteira. Eu estava me tornando uma pessoa ansiosa e ganhava peso com muita facilidade. Pensava sempre como ia ser o dia de amanhã na universidade. O cansaço mental que me afetava era tão grande, que muitas vezes eu dormia em sala de aula. Deixava de participar de muitas coisas por causa da deficiência. Coisas que eu sabia que eram possíveis para mim, mas desde que as adaptações necessárias estivessem sendo oferecidas. Foi um tempo de abalo psicológico, e eu deveria passar para a consecução do êxito dos meus interesses. Sentia-me fragilizado diante das barreiras imponentes que se materializavam diante de mim (XAVIER, 2009, p. 80).

Com base nos elementos apresentados nesse capítulo, podemos inferir que tanto a UFRN, quanto a Escola de Música estão conscientes da necessidade de adequação para atender os alunos com necessidades educacionais especiais, contudo, muitas das ações promovidas na instituição são, por vezes, em resposta a necessidades que surgem. É necessário que a instituição procure estar preparada para oferecer um ensino de qualidade para todos, e se antecipe à situações que necessitem propostas inclusivas. Dentro dessa perspectiva de ser uma instituição pró-ativa, observo uma iniciativa de promover, principalmente, a acessibilidade física, contudo, acredito ser necessária uma reavaliação quanto às adaptações propostas em alguns espaços com vistas a atender as pessoas com necessidades educacionais especiais, aqui especificamente em discussão aqueles sujeitos com deficiência visual.

4. ATUAÇÃO DE DOCENTES JUNTO AO ESTUDANTE CEGO NA EMUFRN

> "Só pelo compromisso com a educação e com a busca de caminhos para a democratização no acesso à arte e à música poderemos ocupar com competência e com práticas significativas os possíveis espaços educativos". (Maura Penna)

O debate sobre a inclusão escolar tem resultado em reflexões e estudos sobre todos os níveis de ensino, no entanto, boa parte dessas discussões se detém aos níveis básicos da educação, o que no campo da Educação Musical se restringe ainda mais, quando, com freqüência, as discussões sobre inclusão são tratadas apenas sobre o aspecto social, expresso principalmente pelos estudos que abordam o ensino de música para crianças carentes, em ONGs e projetos sociais (ABEM, 2006; 2007; 2008; 2009; 2010), os quais pouco abordam sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em ambientes de ensino regular, como a escola básica e as universidades. Não se trata de uma crítica a esses estudos, apenas aponto que existem poucos trabalhos que explorem a inclusão de sujeitos com deficiência em cursos superiores de música.

Fato esse que é um reflexo de propostas de ensino em música baseadas apenas na transmissão de conhecimento de forma tradicional e no apelo virtuosístico exigido por diversas instituições e currículos dos cursos superiores em música. Essas características devem acompanhar os objetivos propostos por cada curso, para isso, é necessário a flexibilização curricular e pedagógica para que alunos com deficiência ou não, possam ter um aprendizado significativo em música (LOURO, 2003, 2006, 2011).

Entretanto, o acesso de alunos com deficiência à instituições de nível superior não é um privilégio apenas relacionado aos cursos superiores em música. A cada ano cresce o número de alunos com necessidades especiais que tentam e conseguem ingressar nas universidades brasileiras. Sobre essa discussão Lunardi (2008, p. 337) diz que:

> A chegada de alunos com necessidades educacionais especiais aos cursos de graduação das universidades públicas têm revelado a necessidade emergencial que os aspectos educacionais relacionados ao processo de atendimento acadêmico deste grupo sejam trazidos ao debate, buscando oferecer condições mínimas de acesso e permanência dessa população no meio universitário (LUNARDI, 2008, p. 337).

Com o objetivo de promover acesso também às pessoas com necessidades especiais, nos últimos dez anos a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) vem traçando metas e efetuando ações de adequação, tanto física, quanto curriculares. De acordo com o histórico dessas ações, apresentadas no endereço eletrônico da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), no ano 2000:

> A Pró-Reitoria de Graduação – PROGRAD, em parceria com a Comissão Permanente do Vestibular – COMPERVE, atendendo às prerrogativas da Portaria nº. 1.679, de 2 de dezembro de 1999 do MEC, estabeleceu mecanismos para atender às necessidades das pessoas com deficiência, candidatos ao ingresso à UFRN, no que diz respeito ao processo seletivo do vestibular (CAENE, 2011).

A partir de então, as discussões sobre essa temática ficaram ainda mais intensas na instituição, tendo como exemplo a realização do I Ciclo de Estudos e Debates sobre Educação Inclusiva e o I Seminário de Educação Inclusiva da UFRN, ambos realizados em 2002 (CAENE, 2011). Eventos com essa proposta continuam a acontecer todos os anos, acompanhando o crescimento da produção científica realizada por discentes e docentes de graduação e pós-graduação da UFRN, revelando assim o interesse no debate da questão.

Dentro desse debate surgem trabalhos de conclusão dos cursos de graduação e pós-graduação, como a monografia intitulada “Educação musical inclusiva: uma experiência em Musicografia Braille” de Christiane Gomes dos Santos, e a dissertação de Vanessa Gosson Gadelha de Freitas Fortes, com o título “A inclusão da pessoa com deficiência visual na UFRN: a percepção dos acadêmicos”. Apesar da produção acadêmica nesta instituição que discute a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais ser bastante ampla, cito especificamente esses dois trabalhos por possuírem relação direta com a temática deste estudo, por discutirem o ensino de música para cegos e a inclusão desses sujeitos nos cursos superiores da UFRN.

Nesse sentido, trarei nesse capítulo outras considerações no que diz respeito à inclusão de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música da UFRN. Ressalto que a discussão sobre o acesso e a permanência com qualidade desses alunos envolve uma série de questões que precisam ser levadas em consideração, como as adaptações dos ambientes físicos, apresentadas no capítulo anterior, além ao acesso à informação e a acessibilidade curricular, através de adaptações pedagógicas e práticas efetivas de apoio educacional aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Dessa forma, discuto a seguir esses pontos, analisando as ações efetivas tanto da instituição em questão, quanto em relação aos participantes desse processo inclusivo.

4.1. Acesso à informação

Nas últimas décadas, surgiram mudanças significativas no que diz respeito à geração, processamento e difusão da informação. Essa realidade é conseqüência das transformações sociais, as quais exigem que os sujeitos estejam cada vez mais, e mais rápido, em sintonia com o que acontece no mundo. Dessa forma:

> A informação passa a ter valor fundamental neste contexto, pois, ela é a matéria prima para a construção do conhecimento, para a formação de uma sociedade mais justa e igualitária além de ser elemento fundamental para as pessoas, que de acordo com as suas especificidades, garantem o seu espaço de liberdade e autonomia (SILVA e BARBOSA, 2011, p. 2).

Sendo assim, a acessibilidade à informação é um dos aspectos mais importantes para que a permanência de alunos com necessidades educacionais especiais em instituições superiores seja realmente proveitosa e com qualidade. Com propostas e práticas efetivas essa ação irá promover aos alunos com deficiência o acesso a fontes de informação como qualquer outro aluno, possibilitando uma permanência com qualidade e uma aprendizagem significativa.

Para promover o acesso à informação em um ambiente universitário, é necessário proporcionar aos alunos e professores diversas ações que possibilitem o acesso, a discussão e interpretação das informações, e é dentro desse ambiente que as bibliotecas assumem um papel primordial na construção do saber. Contudo:

> O acesso ao livro é relativamente fácil para as pessoas com visão e se torna difícil para as pessoas cegas. Estas ficam, na maioria das vezes, dependentes de instituições que disponibilizam livros em Braille para leitura, ou de pessoas de boa vontade que "emprestam" seus olhos e se tornam suas "ledoras" (SILVA; TURATTO; MACHADO, 2002, p.11).

Dentro dessa ótica, a UFRN possui algumas ações de promoção do acesso à informação, uma delas é a existência do Espaço Inclusivo (EI). Atualmente localizado na Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM), foi criado em 2002 (CAENE, 2011) com o objetivo principal de atender aos alunos com deficiência sensorial e física de toda a universidade, com o intuito de promover o acesso aos materiais informacionais tanto da biblioteca, quanto das aulas.

De acordo com estudo realizado sobre a pertinência desse espaço e a influência na vida acadêmica dos alunos com deficiência da UFRN, Garcia, Andrade e Silva (2009, p. 3) dizem que:

> O Espaço Inclusivo (EI) foi inserido na BCZM devido a sua localização – encontra-se no centro dos setores de aulas -, por se acreditar que este local seria de mais fácil acessibilidade e pelo fato das instituições de ensino superior, em todo o país, preocupar-se com o processo de inclusão digital dos usuários com deficiência em bibliotecas universitárias (GARCIA, ANDRADE e SILVA, 2009, p. 3).

Contudo, como já apresentei no tópico sobre a acessibilidade física (Capítulo 3), de acordo com os registros fotográficos e com a entrevista realizada com Raul, o acesso à

Biblioteca Central Zila Mamede (BCZM) ainda possui diversos obstáculos arquitetônicos e ambientais que dificultam o trânsito de alunos com dificuldades de locomoção, especialmente das pessoas com deficiência visual. Mesmo assim, Raul costuma utilizar, frequentemente, esse ambiente, no entanto, conforme o estudo anteriormente citado, este aluno está entre uma pequena parcela de alunos que precisa e consegue utilizar esse tipo de serviço.

> Em 2009, o número de alunos com deficiência matriculados na UFRN, conforme as bolsistas era de 33 estudantes. Destes, apenas seis utilizavam algum serviço do Espaço Inclusivo: um do curso de Biomedicina, um de Letras/Língua Francesa, um de Música, dois de Pedagogia e um de Serviço Social. Estes se mostram familiarizados com o espaço a eles dedicado e mantém relação amistosa com todos os funcionários da seção e com o espaço a eles dedicado, tal como frisaram as bolsistas (GARCIA, ANDRADE e SILVA, 2009, p. 4).

Raul afirma que costuma usar o Espaço Inclusivo entregando os textos em tinta que precisa ter acesso para que a equipe que lá trabalha digitalize o documento e reenvie para seu e-mail pessoal. Dessa forma, e com o auxílio de um *software* ledor[34], Raul tem acesso às informações contidas nos textos. Quanto a essa prática, Garcia, Andrade e Silva (2009, p. 4) dizem que "dos usuários que exigem mais atenção, segundo as bolsistas, estão os alunos com deficiência visual, uma vez que estes necessitam ter o conteúdo das disciplinas digitalizado, e, às vezes, acompanhamento em alguma atividade". Além dessas atividades, o Espaço Inclusivo costuma realizar contatos com professores de disciplinas solicitando a disponibilização prévia de textos, de acordo com a solicitação dos alunos.

Dentre aqueles que fazem parte da equipe que atua no Espaço Inclusivo, está uma aluna voluntária, atualmente discente do curso de Biblioteconomia e graduada em Pedagogia pela UFRN. Trata-se da mesma pessoa que aqui chamamos de Professora C, a responsável por ministrar o curso de Musicografia Braille que aconteceu na EMUFRN, cujos dados serão apresentados e discutidos posteriormente.

Essa aluna voluntária é a "que presta assistência ao aluno cego matriculado no curso de música, fazendo as transcrições das partituras, bem como o acompanhamento aos ensaios e a correção de trabalhos" (GARCIA, ANDRADE e SILVA, 2009, p. 5). Esse acompanhamento por parte da Professora C é algo anterior à entrada de Raul na universidade, isso porque, em sua monografia de conclusão do curso de Pedagogia é apresentado a experiência de um curso de iniciação musical que teve Raul como aluno.

Outro aspecto também incorporado pelo Espaço Inclusivo e pela aluna voluntária é o auxílio quanto ao acesso ao Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas

[34] Trata-se de um programa de computador, em que uma voz eletrônica ler o que está posto na tela. Além de facilitar a leitura de textos esses programas auxiliam no processo de escrita e o acesso à internet.

(SIGAA), que, segundo Raul, ainda não é possível pela incompatibilidade do sistema acadêmico da UFRN com o seu *software* ledor. Dessa forma, geralmente Raul solicita auxílio ao Espaço Inclusivo posto que:

> Quando o aluno tem dificuldades para navegar no sistema acadêmico, se ele desejar pode oferecer o login e senha do SIGAA, para que as bolsistas possam visualizar o conteúdo e enviá-lo por e-mail. Quando os professores colocam arquivos em PDF, PowerPoint ou outro programa que os ledores de tela não conseguem identificar, o que é muito freqüente, é feita a conversão para o documento do Word e enviado por e-mail ou salvo no pendrive do usuário (GARCIA, ANDRADE e SILVA, 2009, p. 6).

Entretanto, essa ação, apesar de auxiliar os alunos com deficiência visual, não promove a autonomia dos mesmos, já que esses ficam na dependência que os bolsistas visualizem informações contidas no SIGAA e até mesmo no e-mail pessoal. Ao mesmo tempo, de acordo com a citação anterior, outro obstáculo que se torna aparente, é o desconhecimento por parte de alguns professores sobre o formato do arquivo digital exigido pelos *softwares* ledores. Esse cotidiano foi expresso na fala de Raul:

> *Tudo que eu peço assim pra o professor me enviar pro SIGAA, eu vou e peço a eles* [Espaço Inclusivo] *transferirem pra meu e-mail pessoal* […]. *Porque o professor manda não é? Material no SIGAA. Aí eu ligo pra lá* [Espaço Inclusivo], *elas olham e mandam pro meu e-mail.* […] *Fazem a parte de scanner, eles escaneiam o material e mandam pra mim. Os materiais que não têm figuras. E os que têm figuras eles fazem reconhecimento da figura* […] *fazem a auto-descrição e o resto transforma em texto. Mandam em "doc" pra mim* (RAUL, 2010).

Essa dependência que Raul é resultado de transferências de responsabilidade, o que contribuiu para a não autonomia do sujeito. Repensar as formas de acesso aos sistemas de informação é uma necessidade imediata da instituição. É com esse pensamento de mudança, que em maio de 2011, foi inaugurado o Laboratório de Acessibilidade na Biblioteca Central Zila Mamede, com o objetivo de promover aos usuários com deficiência visual o acesso à tecnologia da informação disponível na universidade.

Com essa proposta de mudança e de adaptação à sociedade da informação:

> As bibliotecas saíram, ou devem sair, da postura de armazenadoras de informações para assumir uma postura centrada no processo de comunicação, o que significa abandonar a filosofia de posse e investir na filosofia de acesso. Esse investimento envolve o compartilhamento de recursos informacionais, o trabalho em rede, minimizando pontos deficitários e eliminando barreiras. Nesse sentido, as tecnologias da informação representam a possibilidade mais concreta para expandir a cooperação interinstitucional e com isso ampliar e diversificar os pontos de acesso à informação (CARVALHO e KANISKI, 2000, p. 37).

Sendo assim, podemos concluir que, apesar da pouca procura dos alunos com deficiência e algumas dificuldades existentes, principalmente na falta de equipamentos adequados e de conhecimento por parte de alguns professores, o Espaço Inclusivo, existente na Biblioteca Central Zila Mamede e recentemente o Laboratório de Acessibilidade, assumem um papel preponderante no processo inclusivo desses alunos, na medida em que promove e auxilia o acesso à informação. Essa é uma ação efetiva da UFRN, que propõe o acesso ao conhecimento aos estudantes com deficiência que fazem parte da instituição, e é resultado de uma luta interna liderada pela Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE).

4.2. Acessibilidade Curricular

O respeito à diversidade humana e a minimização de barreiras físicas, contribuindo com a mobilidade de todos pelos ambientes, planejados sob a ótica do desenho universal, irão desencadear ações significativas de acessibilidade física, que por sua vez, contribuem com outros elementos anteriormente discutidos, como o acesso à informação e ao currículo.

Tais aspectos inerentes ao Desenho Universal apontam para uma compreensão de acessibilidade não restrita apenas à superação das barreiras arquitetônicas, pois segundo Fernandes, Antunes e Glat (2007, p. 58):

> Ao se falar em acessibilidade, há uma tendência a se enfatizar os aspectos físicos, como se o fato do aluno poder se locomover livremente na escola garantisse sua inclusão educacional. Certamente isso é muito importante, contudo, pode no máximo permitir sua inserção social, não sendo suficiente para o processo de aprendizagem e construção do conhecimento (FERNANDES, ANTUNES e GLAT, 2007, p. 58).

Sendo assim, é necessário que outros elementos somem-se ao livre acesso à escola, como por exemplo, o acesso efetivo ao currículo escolar. Nesse sentido, a acessibilidade curricular, corresponde à viabilidade de participação efetiva dos alunos com necessidades educacionais especiais nas atividades acadêmicas. Porém, para que seja garantido esse acesso ao currículo de maneira satisfatória é necessário a articulação entre dois modos distintos de adaptações, são eles: adaptações pedagógicas ou curriculares e adaptações de acessibilidade curricular.

O primeiro refere-se às adequações que implicam diretamente no trabalho pedagógico, ou seja, são ajustamentos nos planejamentos, objetivos, conteúdos, atividades, metodologias, avaliação, no currículo como um todo (OLIVEIRA e MACHADO, 2007, p. 45). Complementando, Glat, Braun e Machado (2006, p. 7) dizem que:

> As adaptações pedagógicas são modificações realizadas no planejamento, nos [...] objetivos da escola, nos conteúdos, nas atividades, nas estratégias de aplicação desse conteúdo e de avaliação. Ou seja, são transformações feitas no currículo como um todo, ou em aspectos dele, para atender às necessidades especiais de cada aluno (GLAT, BRAUN e MACHADO, 2006, p. 7).

Já as adaptações de acessibilidade curricular referem-se à adequação dos ambientes com mudanças arquitetônicas, materiais e de comunicação, sendo um pré-requisito muito importante para garantir que o aluno com necessidades educacionais especiais possa freqüentar a escola com autonomia, participando do cotidiano acadêmico. Algumas medidas caracterizam as adaptações de acessibilidade curricular, por exemplo: pisos táteis, computadores com *softwares* sintetizadores de voz, transcrição de livros em áudio e braille, transcrição de partituras utilizando a musicografia braille, dentre outras adequações que venham auxiliar a inclusão escolar do aluno com deficiência visual.

Essas estratégias vêem a contribuir com a educação de pessoas com necessidades educacionais especiais já que, tradicionalmente, centra-se na idéia da criação de um currículo comum, com objetivos traçados em função de atender as necessidades do "aluno médio", sem levar em consideração a diversidade dos sujeitos. Dentro dessa ótica de ensino, os alunos que não conseguem seguir os níveis e padrões estabelecidos pelo currículo, são subjugados em sua aprendizagem. Contudo, é necessário compreender que:

> O currículo é produzido nas relações sociais, nas redes de poder. É nessa trama, nesse jogo de sentidos, que os diferentes grupos sociais fazem valer seus significados particulares e se posicionam de forma simétrica em relação a outros grupos sociais. Portanto, o currículo é um terreno conflitivo, incerto, mutável, um espaço onde se travam diferentes lutas de poder e saber (LUNARDI, 2008, p. 89).

Rompendo com o esquema tradicionalista, surgem propostas de inovação educacional que respeitam a diversidade com currículos que oferecem a todos igualdade de possibilidades. Nesse âmbito,

> O conceito de necessidades educativas especiais implica que os grandes objetivos da educação devem ser os mesmos para todos os alunos, de modo a assegurar a igualdade de oportunidades e a futura inserção na sociedade. Portanto, se no currículo se expressam as aprendizagens consideradas essenciais para serem membros da sociedade, este deve ser o referencial da educação de todos os alunos, fazendo as adaptações de que sejam necessárias e proporcionando-lhes as ajudas e os recursos que favoreçam a obtenção das aprendizagens nele estabelecidas (BLANCO, 2004, p. 291).

A criação de currículos abertos e flexíveis é um passo fundamental para proporcionar a todos os alunos oportunidades iguais de desenvolvimento e aprendizagem, permitindo a

tomada de decisões de acordo com as realidades sociais, culturais e individuais encontradas em cada local e momento. Especificamente, no campo da educação musical, Penna (2007, p. 55) diz que:

> Uma proposta curricular, afinal, não se resume a uma sequência de disciplinas e suas ementas, mas envolve concepções de música, de educação, assim como do papel político e social da universidade. E tudo isso acontece num espaço e num processo coletivo, o que sem dúvida não é fácil. Que os professores e alunos dos novos cursos de licenciatura em música – onde se toca, mas onde não basta tocar – estejam comprometidos com a busca e a mudança. Só pelo compromisso com a educação e com a busca de caminhos para a democratização no acesso à arte e à música poderemos ocupar com competência e com práticas significativas os possíveis espaços educativos – inclusive a escola regular de educação básica. E somente desse modo poderemos de fato conquistar novos espaços de atuação e alcançar o reconhecimento social do valor da educação musical (PENNA, 2007, p. 55).

Mas cabe lembrar que os conteúdos essenciais ao desenvolvimento do sujeito precisam ser considerados. Para isso, adaptações através do auxílio de meios alternativos, recursos e/ou ajudas técnicas, são fundamentais para a acessibilidade curricular. Dessa maneira, “os meios de acesso ao currículo favorecerão o desenvolvimento e a aprendizagem de determinadas capacidades e conteúdos que de outra forma apresentariam sérias dificuldades para o aluno” (BLANCO, 2004, p. 299-300).

Isto posto, apresentarei a seguir propostas de adequação do meio aos sujeitos, como forma de promover o acesso ao currículo, segundo Blanco (2004, p. 300).

Condições físico-ambientais: decorre da eliminação de barreiras ambientais e arquitetônicas; insonoridade das salas; adequação dos locais para promover o acesso à informação; organização do espaço; luminosidade adequada nos espaços; entre outros.

Materiais, equipamentos e suportes técnicos: compensam as necessidades impostas pela deficiência e permitem aos alunos participarem com maior autonomia das atividades de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a máquina Perkins, *softwares* ledores são iniciativas que contribuem com a acessibilidade curricular de alunos com deficiência visual.

Códigos de comunicação: há alunos com dificuldades de comunicação que limitam o seu acesso ao currículo, com isso, surge a necessidade de aprender um código alternativo à linguagem oral ou escrita. A comunicação em suas diversas modalidades está presente em qualquer atividade escolar, já que os processos de ensino e de aprendizagem são basicamente processos de relação e comunicação. Dessa forma, é fundamental direcionar a atenção para as dificuldades que podem surgir nesse processo e criar meios de suporte para que os alunos possam compensá-las. Um exemplo prático para o ensino de música para alunos cegos é a

utilização da Musicografia Braille, como mecanismo de comunicação e estudo da teoria musical.

Sobre as possibilidades de adaptações curriculares Carvalho (2008, p. 110), enfatiza que:

> Todos, sem exceções, podem aprender, mas ninguém aprende, exatamente, da mesma forma, no mesmo ritmo e com os mesmo interesses. Flexibilizar ou adaptar o quê (conteúdo), o quando (temporalidade, seqüenciação de assuntos), o como (metodologia didática) e os procedimentos adotados na avaliação, é da maior importância para que os aprendizes que apresentam dificuldades desfrutem da igualdade de oportunidades de apropriação do saber, do saber fazer e do saber ser e conviver. Com essas afirmativas estou me referindo à eqüidade (CARVALHO, 2008, p. 110).

Essas propostas de adaptações equitativas na educação contribuem com o acesso ao conhecimento e a inclusão de sujeitos marginalizados, ou seja, um currículo que respeite as individualidades dos sujeitos contribuirá com a inclusão escolar desses e desenvolverá nos educandos habilidades e competências cognitivas, relacionais, afetivas e políticas. Dessa forma, a aposta é que todos podem aprender, mesmo que em ritmos e de maneiras diferentes (CARVALHO, 2008, p. 104).

Sendo assim, a instituição escolar em qualquer nível,

> Deverá buscar pautar suas ações na reflexão/ação/reflexão, na construção dinâmica do conhecimento e na mobilização de esquemas e recursos que permitam o compartilhamento de idéias, a troca de experiências de trabalho, a valorização do educador, a derrubada de barreiras arquitetônicas e atitudinais, a construção de um currículo que atenda às necessidades individuais e coletivas dos alunos, professores, gestores, técnicos, família, enfim de todos que fazem parte do processo educativo. Precisa compreender os processos pedagógicos como ações intencionais, deliberadas, voltadas para a construção de seres críticos, reflexivos, atuantes que, por sua vez, fazem parte de uma cultura específica e que, portanto, possuem um perfil que está marcado por parâmetros culturalmente definidos (SILVA, 2008b, p. 246).

Corroborando com esses princípios, a instituição educacional será realmente um espaço de conhecimento, no qual os alunos se apropriaram dos bens culturais, científicos e tecnológicos construídos pela humanidade até então. Considerar as diferentes características e necessidades dos alunos é contribuir para que todos tenham acesso ao currículo. Para tanto, é necessário pensar em possíveis adaptações curriculares, como forma de contribuir com a inclusão escolar efetivamente de todos.

Ao utilizar essas estratégias, a instituição estará agindo diretamente na ação pedagógica, contribuindo para uma permanência com qualidade e para o sucesso escolar, respeitando a diversidade sócio-cultural, bem como os diferentes processos de aprendizagem, construindo um ambiente que oferece oportunidades com resultados satisfatórios, esperados

para uma escola com propostas norteadas pela inclusão. Mas não é suficiente apenas ter os instrumentos de adaptação pedagógica. É igualmente necessário investir na formação continuada de professores do ensino superior, com vistas à melhor atender esse público formado por alunos com necessidades educacionais especiais.

4.2.1. Adaptações curriculares nas ações pedagógicas

Dentro dessa proposta, as adaptações curriculares realizadas principalmente pelos docentes envolvidos, têm um papel preponderante no sucesso do processo inclusivo. Entendo, como adaptações de acesso ao currículo, aquelas "que se referem às previsões e provisões de recursos técnicos e materiais, bem como a remoção de barreiras arquitetônicas" (CARVALHO, 2008, p. 116).

A autora continua enfatizando sobre a atuação direta do professor neste processo, quando diz que:

> É a organização do trabalho pedagógico centrado na aprendizagem do aluno que passa a ser percebido como sujeito do processo e não mais como um mero copiador e memorizador de informações que recebe em sala de aula, ou que extrai dos livros. O professor torna-se mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades para a aprendizagem e participação de todos e desloca o eixo de sua ação pedagógica do ensinar para o aprender. […] No trabalho pedagógico centrado na aprendizagem, a organização curricular estrutura-se em torno dos alunos, reconhecidos em suas diferenças e necessidades educacionais especiais ou não (CARVALHO, 2008, p. 123-124).

Dessa forma, ações pedagógicas com base em propostas inclusivas, devem ser efetuadas pelos docentes em suas salas de aula, com vistas a promover uma aprendizagem significativa e de forma autônoma de todos os sujeitos, alunos com necessidades educacionais especiais ou não. Sobre o papel do professor nesse processo, Silva (2008b, p. 232) complementa que:

> O professor, na perspectiva vygotskiana, tem como função orientar e mediar o processo de aprendizagem do aluno e, para tanto, precisa adquirir competência profissional, sabendo mais que o aluno sobre os conteúdos abordados e ser capaz de estabelecer uma relação de aprendizagem baseada na afetividade, no respeito mútuo e na cooperação (SILVA, 2008b, p. 232).

Em diálogo com esses pensamentos, apresentarei dados construídos em campo, através de entrevistas com os professores das disciplinas Linguagem e Estruturação Musical (Professora A) e Prática de Instrumento Harmônico (Professor B), além das entrevistas

realizei a observação das aulas referentes à última disciplina citada[35]. Sendo assim, apresentarei algumas informações sobre o perfil profissional desses docentes e suas experiências anteriores com o ensino de música para alunos com necessidades educacionais especiais.

A Professora A, iniciou seus estudos em música muito cedo, ainda criança, mais tarde graduando-se em Licenciatura em Música pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Apesar de está no início de sua carreira como docente, revela uma boa formação em Educação Musical, sendo Mestre em Educação Musical e em processo de conclusão de doutorado, também na mesma área, ambos na UFBA. A professora revela interesse especificamente pelo ensino de música quando expressa que *"minha carreira é educação musical"* (PROFESSORA A, 2010).

A Professora A teve a primeira experiência como professor em curso superior no ano de 2006 na UFBA, onde atuou durante um ano na disciplina de Percepção Musical. Ingressou em 2009 na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), atuando principalmente em disciplinas destinadas ao curso de Licenciatura em Música.

Quanto à experiência com o ensino para pessoas com necessidades especiais, afirmou que teve uma primeira experiência como regente de coral com um integrante com deficiência física. Outra experiência foi ter como colega um aluno cego durante o curso de graduação. Sobre esse contato a professora afirma que *"acompanhei a graduação dele, pude ajudá-lo em algumas situações, inclusive com aulas de teoria, escrita musical em Braille, então acompanhei esse desenvolvimento dele e até me interesso um pouco por essa parte"* (PROFESSORA A, 2010). Contudo, essa não é única experiência anterior com pessoas cegas, afirmando que *"eu tenho dois tios, dois irmãos do meu pai são cegos de nascença"* (PROFESSORA A, 2010). A partir dessa afirmação, é possível inferir que a professora possui uma vasta experiência na convivência com pessoas com deficiência visual, apresentando, inclusive, laços afetivos, convivendo, desde a infância, com dois parentes bem próximos que são cegos.

O Professor B, também iniciou seus estudos musicais ainda criança; é graduado em Administração, com pós-graduação *stricto sensu* na mesma área. Cursou o técnico em música, no instrumento guitarra e está concluindo o curso de Licenciatura em Música. O Professor B faz parte de uma família de musicistas e é um jovem músico bastante conceituado em nossa cidade, tendo acompanhado vários artistas em apresentações locais, regionais, nacionais e internacionais.

---

[35] Não foi possível observar as aulas de Linguagem e Estruturação Musical, pois Raul trancou a disciplina logo após o início dos estudos no campo.

Sua experiência com a docência em curso superior é de aproximadamente quatro anos, sempre na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e todo esse tempo em cursos de música. Já ministrou diversas disciplinas, como a de Instrumento – Guitarra, Prática de Conjunto, Harmonia Funcional, Prática de Estúdio, Percepção Musical, essas no curso técnico em música. Referente aos cursos superiores já lecionou Percepção Musical, Música e Computação, no bacharelado em música e Prática em Instrumento Harmônico (Violão), no curso de Licenciatura em Música, sendo essa última a disciplina em que observei as aulas.

Sobre a experiência do ensino para pessoas com necessidades educacionais especiais, o Professor B diz que: *"não necessidades especiais, no sentido de física ou mental. Já dei aula, não no curso superior, mas em projetos de pessoas muito carentes. Então não deixava de ser uma necessidade especial que eles tinham, a gente tem que compreender a realidade deles"* (PROFESSOR B, 2010). Nessa fala, o professor demonstra entendimento prático sobre o conceito de alunos com necessidades educacionais especiais, não o direcionando apenas para aqueles sujeitos com deficiência física ou mental, e incluindo neste contexto aquelas pessoas marginalizadas socialmente (MARTINS, 2006).

Para uma maior compreensão da dinâmica desses dois professores em suas disciplinas, entrevistei dois colegas de Raul da turma de 2009.1, que me forneceram informações importantes. Ficou evidente a heterogeneidade da turma nessas entrevistas. O Colega A possui bastante experiência com música, participando de uma banda de música da cidade de Icó, no estado do Ceará, e o Colega B havia começado seus estudos musicais um pouco antes de seu ingresso no curso de graduação, reconhecendo que seus conhecimentos musicais eram básicos se comparados àqueles que estavam vivenciando no curso. Os dois conheceram Raul no primeiro dia de aula em 2009 e logo fizeram amizade com ele.

O Professor B conhece Raul há dois anos, pois o aluno participou de quatro disciplinas ministradas por esse docente. O Professor B, afirma que foi informado, antecipadamente, quanto à presença de um aluno cego em sua turma, dizendo que um professor em plenária, cerca de um mês antes do início das aulas, teria comunicado aos outros docentes, sobre a existência desse aluno. Quanto a sua reação frente essa informação, diz que pensou "*como eu vou conseguir lhe dar com essa situação?"* (PROFESSOR B, 2010).

Sobre o mesmo ponto, a Professora A expressa que conheceu Raul "*aqui mesmo na escola* [EMUFRN] *no primeiro dia de aula, em Linguagem e Estruturação Musical I"* (PROFESSORA A, 2010), e afirma que não foi informada anteriormente que haveria um aluno com deficiência visual em sua turma. Contudo o Professor B, foi comunicado em plenária, dessa forma, entendo isso como uma falha na comunicação, visto que ambos já eram professores da instituição naquele período, no ano de 2009.

Ressalto que esse tipo de aviso prévio é de suma importância para que o docente possa preparar seu plano de curso e suas aulas antecipadamente, tentando promover adequações em suas estratégias de ensino, como forma de promover a aprendizagem daquele aluno com deficiência visual. Como diz Silva (2010, p. 11), quanto à atuação do professor frente à presença de um aluno com necessidades educacionais especiais:

> **Realize** planejamento adequado, tanto no que se refere ao conteúdo, quanto aos métodos de ensino. **Preveja**, na condução das atividades, os recursos necessários: metodologia, estratégias, materiais didáticos específicos, tempo para que todos os alunos possam ter uma aprendizagem com sentido e significado [grifos do autor] (SILVA, 2010, p. 11).

Contudo, esse planejamento da situação não foi permitido à Professora A, visto que não foi informada inicialmente sobre a presença de um aluno cego em sua turma[36], o que reflete o pensamento de que apenas o professor é responsável pela inclusão desse sujeito, quando essa deveria ser uma proposta de cooperação entre todos os sujeitos envolvidos, como afirma Blanco (2004, p. 305) "a situação requer um trabalho colaborativo entre todos os envolvidos no processo educacional: professores, pais, alunos, profissionais de apoio e recursos da comunidade". Mesmo com a informação prévia que fez parte de uma plenária, as formas de comunicação entre professores, coordenação e direção deveriam ser ampliadas, visto que, nesse processo o diálogo entre ações promovidas pelos diferentes sujeitos é de suma importância.

A única informação quanto ao perfil do aluno recebida previamente pela Professora A, é que *"os alunos que entravam na licenciatura não tinham o preparo musical muito aprofundado, então eu sabia que iria encontrar uma turma bastante heterogênea em termos de conhecimento musical"* (PROFESSORA A, 2010). Dentro desse aspecto, essa foi uma importante informação recebida previamente pela professora, pois um dos pontos que encontramos nesse estudo é o fato de Raul não ter um conhecimento teórico-musical substancial anterior à sua entrada na graduação.

Essa heterogeneidade da turma também foi percebida pelo Colega A, afirmando inclusive que suas experiências anteriores com a música estão facilitando a sua aprendizagem no curso, quando diz que *"eu percebo que sinto muita facilidade em algumas coisas por conta desse tempo que venho estudando música* […]. *Em percepção musical, em teoria"* (COLEGA A, 2010). Já o Colega B, não teve a mesma experiência com o estudo sistemático

[36] Atualmente, é uma proposta do CAENE, antes do início de cada semestre os agentes da comissão entram em contato com professores de estudantes com necessidades educacionais especiais, informando sobre a matrícula e solicitando o material, os textos que serão trabalhados na disciplina para digitalização prévia.

da música afirma que *"realmente o meu conhecimento* [musical] *é um nível baixo, para o que eu vi aqui. Eu estudo com colegas do nível técnico* […] *outros que fizeram o bacharelado. Então é uma turma bem diferente, uns com mais conhecimentos* [musicais] *outros com menos"* (COLEGA B, 2010).

Pensando na heterogeneidade da turma a professora propôs para essa disciplina uma *"didática na Linguagem e Estruturação Musical, bastante prática e que precise o mínimo possível da leitura* [musical]*, pelo menos no começo das aulas"* (PROFESSORA A, 2010). Entretanto, a participação de Raul nas aulas, segundo a Professora A, não foi expressiva.

> *Eu esperava que ele pudesse participar um pouco mais, porque a gente fazia bastante solfejo, bastante trabalho auditivo, bastante vivência mesmo. Então eu senti um pouco de falta dele confiar mais e arriscar mais nas atividades práticas* […]*. Mas eu sinto* [que] *por medo, por alguma insegurança interna dele, ele não conseguia se envolver da forma que eu esperava* (PROFESSORA A, 2010).

Adequações à turma heterogênea também foram evidenciadas nas metodologias adotadas pelo Professor B, na disciplina Prática em Instrumento Harmônico – Violão. O professor costuma dividir sua turma em grupos de acordo com o nível de domínio do instrumento. Essa é um tipo de disciplina, caracterizada pelo ensino coletivo do instrumento, portanto, possui algumas estratégias inerentes à suas práticas, uma dentre as quais adotadas pelo Professor B diz respeito ao número de alunos que faziam parte de cada grupo, buscando organizar sempre grupos de três a cinco discentes. Isso contribui com a atenção destinada a cada aluno, visto que o professor é responsável por analisar e avaliar, questões como, técnica e execução dentre outros aspectos relativos à prática interpretativa e para isto necessita de um maior tempo destinado a cada sujeito. Outro ponto que considero favorável à divisão por grupos é que faziam parte dessa turma alunos que já tocavam profissionalmente e possuíam o domínio e técnica apurada no instrumento, e aqueles que estavam iniciando seus estudos no instrumento naquele momento.

Quanto ao desempenho acadêmico na disciplina Prática em Instrumento Harmônico, percebi que o aluno teve um número elevado de faltas, o que acarretou em diversos desencontros nas observações. Essa baixa freqüência afeta diretamente na aprendizagem de qualquer aluno seja ele uma pessoa com deficiência ou não. Segundo o Professor B:

> ***Ele já foi mais presente.*** *Pelo o que ele me fala é um cara muito ocupado, que toca bastante, que tem muito trabalho. Isso é até bom, porque a gente pensa num mundo que as pessoas com deficiência não têm uma atenção e uma acessibilidade pra tudo e ele está sempre tocando, acho legal, fico muito feliz por causa disso.* ***Mas ele poderia ser mais presente.*** *Ele dizendo que não tinha dificuldade na minha disciplina, eu concordo em parte. Realmente quando ele está em sala de aula ele absorve rápido. Ele já veio com uma bagagem musical, porque ele já tocava, eu*

> *acho que ele já tocava antes de ficar cego se não me engano* […], *então ficou mais fácil pra mim. Mas por ele está se ausentando muito por causa dessas 'tocadas', ele tem tirado seis e pouco, se não me engano já ficou em recuperação em algum dos semestres****, mas realmente não é por causa da deficiência dele, é por causa que ele precisa estar em aula acompanhando*** [grifos meus] (PROFESSOR B, 2010).

Um aspecto importante para a promoção da educação para pessoas cegas é a consciência clara expressa na fala do Professor B, de que não é a deficiência que impede o sujeito de aprender, desenvolver, de participar da sociedade ativamente, e sim, como qualquer outro sujeito, as condições que lhe são impostas, pela sua situação de vida. Essa visão expressa pelo Professor B é um reflexo da sua relação com o sujeito em sala, de acreditar em suas possibilidades e capacidades, assim como qualquer outro aluno.

Esse ponto que diz respeito à freqüência de Raul foi motivo de queixas pelos dois professores entrevistados, contudo, no período em que permaneci em campo, em conversas informais com outros professores essa baixa freqüência sempre foi um assunto recorrente. Raul justifica essas ausências principalmente pela necessidade de se apresentar em eventos que predominantemente são noturnos, o que coincide com o horário do curso, acarretando assim na sua ausência[37].

Ainda sobre a disciplina Prática em Instrumento Harmônico, o Professor B, afirma que:

> *Exercícios de formação de acordes que é a grande dificuldade dele. Quando é para tocar, ele vai no "ouvidão" e meio que consegue achar, mas quando é para fazer cálculos de um acorde: "como é um acorde de Dó maior com sétima menor?". Eu passo em sala de aula isso. A gente faz muito exercício, como ele não vem, ele fica meio perdido. Então muitas vezes ele erra essas questões,* ***questões mais teóricas, que é o grande problema*** [grifos meus] (PROFESSOR B, 2010).

Essa realidade quanto à dificuldade com conteúdos mais teóricos, também é recorrente na disciplina de Linguagem e Estruturação Musical, contudo, essa não era uma realidade apenas dele. Alguns alunos ao ingressarem no curso de licenciatura em música muitas vezes não possuem uma experiência musical substancial em âmbitos eruditos. Podem ser músicos práticos experientes, no entanto, não possuem conhecimento suficiente no que diz respeito à teoria musical trabalhada nos moldes do conservatório ou exigida normalmente em um curso superior de música. É nesse grupo que Raul se enquadra. Boa parte da sua vida tratou a música como *hobby*, e quando passou a se profissionalizar em música, geralmente foi de maneira prática, tendo alguns momentos de orientação por um professor particular, contudo, sempre objetivando resultados muito práticos.

---

[37] Essa necessidade de se apresentar em eventos noturnos, não é uma realidade exclusiva de Raul, é comum a vários alunos do curso de Licenciatura em Música. Esse aspecto é discutido no item 3.2 do capítulo anterior.

Sobre essa visão de outros sujeitos sobre essa experiência, o colega B evidencia em sua fala certa admiração no esforço de Raul em acompanhar as aulas *"eu me admirei muito pelo esforço dele* […] *eu achava que ele tinha dificuldade* […] *eu vi que tem pessoas com mais dificuldades* [de aprendizagem em música]*"* (COLEGA B, 2010).

Em vistas a auxiliar na preparação das aulas, a Professora A foi informada inicialmente a respeito dessa clientela, com conhecimentos básicos em música, e ressalta que:

> *Sempre tem uma percentagem da turma que tem mais dificuldade, mas esses alunos normalmente são os que mais me interessa, porque é com eles que eu tenho que contribuir mais. Então eu procuro dar uma atenção maior a quem precisa mais* (PROFESSORA A, 2010).

Nessa fala da Professora A podemos perceber que ela está ciente quanto à heterogeneidade das turmas, as quais possuem alunos que expressam dificuldades no que concerne a teoria musical, principalmente na escrita e leitura musical tradicional. É nessa questão que Luedy (2009, p. 51), afirma que:

> A noção de que "ler música" deva significar apenas e tão-somente ou reduzir-se à compreensão do sistema notacional da chamada música erudita de tradição européia mereceria ser problematizada em função de seu cariz etnocêntrico – algo que, em última análise, pode assumir contornos de uma política cultural de efeitos excludentes (LUEDY, 2009, p. 51).

Sobre as metodologias adotadas, a Professora A continua apresentando preocupação com aqueles que não tiveram um estudo de música preliminar à sua entrada no curso de Licenciatura em Música.

> *As dificuldades do aluno de Licenciatura em Música, normalmente é uma formação* [musical] *inicial defasada. Então, o ideal teria sido que eles tivessem tido iniciação musical anterior a entrada na faculdade. Como eu percebo que alguns deles têm uma boa iniciação* [musical] *e outros não têm, eu procuro começar sempre da iniciação musical para que todos possam acompanhar. Então, normalmente mesmo aqueles que têm dificuldades, eles conseguem acompanhar bastante bem desde começo da disciplina* (PROFESSORA A, 2010).

Fica explícito na fala da Professora A, que a heterogeneidade da turma é resultado anterior ao ingresso no curso superior. Uma iniciação musical defasada daqueles que não tiveram oportunidade de ampliar seus conhecimentos musicais se contrapõe à experiência musical vivida por alunos que passaram pelos cursos técnicos e até pelo bacharelado em música, aqueles que tiveram seus estudos musicais iniciados nas bandas do interior do estado, entre outros sujeitos.

Quanto aos pontos em que Raul apresentou maior ou menor dificuldade, segundo a Professora A, ela diz que alguns elementos da música, que são básicos em moldes eruditos, o

aluno apresentava dificuldades de compreensão. Além de dificuldades em dominar a musicografia braille, impossibilitando ser utilizado como forma de adaptação em sala.

> *Eu demorei um pouco pra conseguir me aproximar dele, pra descobrir quais eram as dificuldades dele. Então uma das coisas que eu observei que ele também tem uma formação musical defasada. E às vezes a gente parte de um ponto que a gente acha que ele já sabia, mas ele não sabia. Então ele tem dúvidas sobre que é semínima, o que é colcheia, o que é mínima, se o som é Dó, se é Sol, se é Fá, se tá subindo, se tá descendo. Então ele tem limitações bem básicas.* ***Mas ele se cobra e ele quer fazer algo que é muito mais difícil do que o estágio que ele está***[38] [grifos meus] (PROFESSORA A, 2010).

As dificuldades apresentadas por Raul, não são apenas musicais. A Professora A, explica que tentou utilizar a musicografia braille, mas essa adaptação pedagógica não foi possível ser efetuada, já que a Professora A percebeu que, Raul também tinha conhecimentos básicos nessa forma de escrita musical. A Professora A cita como exemplo, uma ação efetuada por um professor seu, do tempo da graduação, com o colega cego que fazia parte de sua turma.

> *Como eu observei lá com meu colega na graduação. O professor pedia, quando ia fazer um ditado* [musical]*, que ele* [o aluno cego] *escrevesse o ditado em Braille e no final da aula ele ditava o que ele tinha escrito pra o professor passar pra escrita normal* [partitura em tinta] *pra poder ele corrigir. Mas Raul, eu senti que ele já tinha uma dificuldade no Braille. Então, nem essa tática a gente conseguiu. Então a dificuldade era não só musical, mas também na escrita do Braille* (PROFESSORA A, 2010).

Contrapondo-se a essa iniciativa, o aluno participante dessa pesquisa afirmou que "*o meu maior medo é e continua sendo a parte de teoria* […] *os professores não têm o conhecimento do braille"* (RAUL, 2010). Ao expor essas duas falas, chamo atenção para uma divergência de afirmações, por um lado a Professora A evidenciando que tentou utilizar a musicografia braille, por outro Raul se queixa que os professores, principalmente os de teoria musical, não utilizam as transcrições das partituras e exercícios musicais para o braille. Esse impasse de informações não pôde ser devidamente solucionado, pois não tive a oportunidade de observar as aulas de Linguagem e Estruturação Musical com a presença de Raul em sala. Cheguei a observar três aulas e na quarta semana Raul me comunicou que havia trancado a disciplina por incompatibilidade de horários.

Ainda quanto à atuação de Raul e da Professora A em Linguagem e Estruturação Musical, o Colega B, afirma que *"se ela trabalhasse de maneira mais clara e direta, desse um auxílio pra ele se daria muito bem. Só que como ele não teve nenhum estudo* [musical] *ele tem dificuldade"* (COLEGA B, 2010).

---

[38] Essa cobrança que Raul faz a si mesmo, também foi citada pelo Professor E, como pode ser visto nesse capítulo no item "Apoio e estudo da teoria musical".

Já na disciplina Prática em Instrumento Harmônico, o Professor B, teve mais sucesso nas adaptações tanto metodológicas quanto de avaliação. Um detalhe fundamental sobre essas aulas de Prática de Instrumento Harmônico (Violão), é que Raul e o Colega A são da mesma turma. Esse último com vasta experiência no estudo de música sistemático afirmou que *"eu até tive aulas de violão com ele* [Raul]. *O meu início no violão foi com ele"* (COLEGA A, 2010). Esse aspecto demonstra que um sujeito, músico prático como Raul, tem algo a contribuir também com a aprendizagem musical de outro aluno já bastante experiente na área, como o Colega A, e o mais interessante de tudo isso, é o reconhecimento desse colega de turma. Durante toda a entrevista o Colega A sempre demonstrou muito interesse no caso de Raul. Citou que havia refletido logo quando viu Raul em sua sala *"interessante ter uma pessoa com deficiência visual, mas com toda essa capacidade de ser aprovado em um vestibular"* (COLEGA A, 2010).

Durante as observações, notei que o professor adota maneiras diferentes de apresentar o conteúdo, especificamente sobre formação de acordes, quanto a isso o Professor B diz que *"eu passei a informação que os alunos estão tendo para fazer a leitura e eu faço uma espécie de chamada oral para ele, mas também não acho que é uma facilitação, acho que adaptação para situação dele"* (PROFESSOR B, 2010). O professor ditava para Raul qual seria a posição de cada dedo em cada traste na seqüência das cordas do violão, do Mi (agudo) ao Mi (grave), ou seja, para um acorde de Dó Maior ele diria 'zero; um; zero; dois; três; zero', conforme Figura 33.

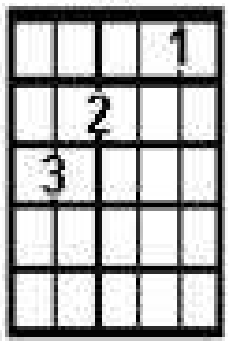

FIGURA 33 –
Acorde de Dó Maior.

Sobre a transmissão dos conteúdos o Professor B, afirma não dominar a transcrição de partituras para a Musicografia Braille, dessa forma, Raul é o único aluno que não tem acesso às partituras, no entanto, o professor propõe outras formas de acesso: "*eu utilizo* [partituras] *para os outros alunos, no caso dele eu passo gravações.* […] *Eu não sei musicografia Braille. Então, eu toco, eu gravo tocando devagar, para ele tirar de ouvido*" (PROFESSOR B, 2010). Essa é realmente uma ação adaptativa, contudo, por não promover

uma autonomia na aprendizagem do sujeito, basicamente engessa o seu crescimento no conhecimento teórico musical, ou seja, momentaneamente, nesse contexto e em curto prazo essa solução parece ser a mais adequada, entretanto, não contribui tanto em relação para o aprendizado musical através da leitura – Musicografia Braille – para um crescimento profissional como educador musical (BONILHA, 2006).

Quanto à forma de avaliação efetuada, o Professor B afirma que "*não dou pontuação extra, eu não diferencio ele em relação a facilitar. O que eu faço é... adapto as dificuldades e limitações que ele tem*" (PROFESSOR B, 2010).

Tive a oportunidade de acompanhar a aplicação de uma avaliação para Raul. O aluno deveria tocar três peças musicais, antecipadamente conhecidas, formar acordes solicitados pelo professor naquele momento e apresentar uma composição elaborada com outro colega de turma. As peças selecionadas pelo professor eram todas músicas populares, na execução dessas Raul apresentou ter conhecimento dos acordes e notas a serem tocadas, contudo, em alguns momentos ficou evidente a necessidade de mais estudo/prática especificamente nessas canções. Na formação de acordes, o aluno demonstrou ter conhecimento na construção, contudo, comparando com outros alunos, também ficou evidente uma necessidade de aprofundamento no assunto. Já na composição musical, tive a oportunidade de acompanhar a criação de uma peça instrumental durante algumas aulas. Raul, durante todo o processo de criação, mostrou desenvoltura e criatividade, tornando-se uma espécie de líder, sendo inclusive solicitado, em tom de brincadeira, por outros colegas para compor uma canção para eles apresentarem na prova. Nessa etapa da avaliação, Raul apresentou grande domínio, tanto na criação melódica, como na formação da harmonia, já que a peça deveria ser executada por um duo.

Já para a disciplina Linguagem e Estruturação Musical, a forma de avaliação adotada pela Professora A era igual a todos os alunos. De maneira flexível, avaliava mais o empenho de cada aluno em realizar as atividades e o seu desenvolvimento nos conteúdos da disciplina. A avaliação realizada por essa professora não seguia os padrões adotados por um ensino de música tradicional.

Finalizando, a Professora A, disse que essa experiência foi um desafio e que não esperava essa situação. Afirmou que procurou diversas maneiras de incluir Raul nas aulas, mas reconhece que infelizmente não conseguiu atingir esse objetivo, contudo, atribui isso à falta de conhecimento anterior em música de Raul, bem como, sua não disponibilidade de participação, isso fica explícito quando o Professora A diz que:

> *Ele tem um certo receio de participar, que por mais que eu tivesse trabalhando fosse um conteúdo bem simples, bem elementar, bem lentamente, ele já tava pronto pra não conseguir entender. Então, por mais que eu fizesse um esforço muito grande, ele já acreditava que não ia conseguir. Então, realmente eu não consegui estabelecer essa ponte* (PROFESSORA A, 2010).

Sobre essa experiência que Raul tem passado nas disciplinas o Colega A chama atenção de alguns aspectos:

> *Eu às vezes fico me perguntando. Eles abrem cotas, abrem oportunidades para essas pessoas entrarem, mas a partir que entram não dão o apoio necessário. A gente vê muito a dificuldade de Raul em relação às freqüências* […] *e até a questão dos professores serem mais flexíveis em relação a ele, um horário especial, um horário particular em relação à turma* (COLEGA A, 2010).

Essa é uma visão apresentada por um colega de turma que vivencia com Raul as mesmas disciplinas aqui discutidas. O Colega A apresenta várias reflexões sobre esse evento, apresentando inclusive algumas soluções significativas que poderiam auxiliar no processo inclusivo e na aprendizagem significativa de Raul.

De maneira geral, ou seja, em uma visão geral de todas as disciplinas que cumpriram juntos e não somente as aqui apresentadas, o Colega A afirma que:

> *No primeiro semestre percebi muito a deficiência dos professores em relação a Raul. A maneira como se passava o conteúdo. Porque tinha momentos que era passado o conteúdo pra turma e Raul ficava ali, se ele não perguntasse o professor não chegava pra ele e falava o que tinha acontecido* (COLEGA A, 2010).

De acordo com os dados encontrados, percebo que os dois professores estão atentos às experiências anteriores em música e o trabalho estava coerente com novas concepções de ensino em música, afastando-se dos caminhos do ensino tradicional em música.

> Sem dúvida, a idéia de que, para ensinar, basta tocar é correntemente tomada como verdade dentro do modelo tradicional de ensino de música, caracterizado pela ênfase no domínio da leitura e escrita musicais, assim como da técnica instrumental, que, por sua vez, tem como meta o "virtuosismo". Presente em muitas escolas especializadas – dos conservatórios a bacharelados e pós-graduações –, este tipo de ensino, baseado na tradição, é bastante resistente a transformações, mantendo-se como referência legitimada para o ensino de música. Nesse contexto, costumamos "ensinar como fomos ensinados", sem maiores questionamentos, e desta forma reproduzimos: a) um modelo de música – a música erudita, notada; b) um modelo de fazer musical; c) um modelo de ensino. E a verdade é que tais modelos são bastante restritos, se comparados à larga e multifacetada presença da música na vida cotidiana (PENNA, 2007, p. 51).

No entanto, essas ações em sua maioria assumem uma postura reativa da EMUFRN, na medida em que procura se adaptar ao primeiro aluno cego da instituição, quando as ações propostas deveriam anteceder a diversidade do alunado esperado a ingressar nos cursos. Essas

ações reativas ficaram claras na fala de Raul, quando diz que: *"A parte de didática para o próprio deficiente,* […] *está sendo criado praticamente agora"* (RAUL, 2010). Nesse ponto, o aluno chama atenção não somente a atuação dos professores, mas continua citando alguns recursos pedagógicos que podem auxiliar tanto sua aprendizagem quanto a didática do professor, como é o caso da musicografia braille.

Sendo assim, apresento alguns pontos que precisam ser solucionados para promover a inclusão de Raul, além de contribuir com uma aprendizagem realmente significativa e de forma autônoma. Dentre os principais pontos que precisam ser revistos estão:

- Maior diálogo entre todos os professores, coordenadores, diretores, alunos e o monitor de apoio. Todos esses sujeitos são muito importantes para o processo inclusivo e cada um ter conhecimento das ações individuais que contribuam para a permanência com qualidade de Raul no curso;
- Rever as adaptações pedagógicas. Algumas podem apresentar um resultado significativo em curto prazo, contudo, com o objetivo de formar o sujeito como um todo, devem ser promovidas adaptações que auxiliem na autonomia da construção do conhecimento;
- Maior exigência quanto à participação e freqüência do aluno. Só assim e com as devidas adaptações que os professores teriam resultados satisfatórios na transmissão do conhecimento.
- Cursos de formação continuada[39] com o objetivo de melhor preparar os professores da EMUFRN a atender esse público de alunos com necessidades educacionais especiais. Ressalto que o interessante que a participação de todo quadro docente da EMUFRN, seria um aspecto importante na compreensão sobre a educação musical para pessoas com deficiência.

Por fim, ressalto a importância do planejamento em grupo quanto às ações promovidas em busca da inclusão, da mesma forma deve-se avaliar o desempenho dessas intervenções e como o aluno se comporta frente às exigências do curso. Sobre a relevância desse planejamento das adaptações curriculares, Cool, Marchesi e Palacios (2004, p. 305) dizem que:

[39] Alguns cursos vêem sendo organizados pela Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), destinado a funcionários e professores que se interessem pela temática da inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais na UFRN. Tratarei sobre as metas desse grupo mais adiante ainda neste capítulo.

> As adaptações curriculares, como toda programação, devem estar abertas a modificações constantes em função dos dados proporcionados pela prática. O acompanhamento implica registrar os avanços do aluno e avaliar a qualidade das decisões adotadas não só no que se refere ao conteúdo como também ao processo que o acompanha. Em que medida as adaptações facilitaram o progresso do aluno com relação às capacidades estabelecidas nos objetivos? Até que ponto a adaptação do currículo facilitou sua participação em situações e atividades de ensino e de aprendizagem comuns a todos os alunos? Em que medida a adaptação significou um processo compartilhado de tomada de decisões? A modalidade de apoio adotada permitiu a máxima participação do aluno na dinâmica da classe? (COOL, MACHESI e PALACIOS, 2004, p. 305).

4.2.2. Apoio pedagógico ou acadêmico

A realização do apoio pedagógico ou acadêmico é algo imprescindível para a inclusão de pessoas em qualquer modalidade de ensino. No caso de Raul, existem diversas tentativas de promover essas formas de apoio, que são efetuadas por diferentes grupos ou sujeitos que contribuem significativamente "para a melhoria da qualidade do ensino oferecendo sua especialização em certos âmbitos de conhecimento" (COOL, MARCHESI e PALACIOS, 2004, p. 307).

Dessa maneira, podemos afirmar que as formas de apoio propostas de maneira "construtiva ou em colaboração" (COOL, MARCHESI e PALACIOS, 2004, p. 307), contribuem efetivamente ao processo inclusivo dos alunos com necessidades educacionais especiais. Quanto a esse termo, os autores dizem que:

> Esse nível de relação implica que as soluções são buscadas conjuntamente entre o especialista e os professores, que contribuem de perspectivas distintas e complementares. Cria-se uma relação de participação, de envolvimento e de responsabilidade compartilhadas entre os membros da instituição e o assessor. As mudanças ou alterações vêm dos próprios professores, e a instituição incorpora progressivamente as estratégias e os conteúdos que lhe permitem avançar e evoluir em função de seu nível de maturação. Existe um alto grau de autonomia na resolução dos problemas, além disso as mudanças são reais porque são sentidas como uma necessidade pela própria instituição, e seus membros estão envolvidos em todo o processo (COOL, MARCHESI e PALACIOS, 2004, p. 307).

Sendo assim, neste item apresentarei algumas formas de apoio propostas pela instituição a Raul, dividido em duas maneiras: formais e não formais. Os apoios formais correspondem àqueles são organizados e formalizados pela instituição, possuindo um planejamento de criação e de atuação cuja efetividade é contínua e devidamente registrada, permitindo a ampliação de sua abrangência, considerando não apenas as situações localizadas, mas as demandas de toda a universidade em contextos atuais e futuros. Já os apoios não formais contribuem, também, com o processo de inclusão do aluno em questão, porém, por não serem formalizadas ou registradas, tenderão a ser interrompidas, perdendo a perspectiva

de continuidade e não contemplando futuros alunos que ingressem na instituição. Outro ponto divergente é que, geralmente, essas formas de apoio não formais são iniciativas pessoais e não incorporadas institucionalmente.

4.2.2.1. Formas de apoio formalizadas pela instituição

a) Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais

Atualmente as políticas públicas da educação nacional orientam ações que refletem o movimento de inclusão escolar proposto, que processam significativas mudanças tanto nas características físicas estruturais quanto na atuação pedagógica em todos os níveis de ensino, inclusive o superior. Segundo Skliar (2006, p. 16) essas mudanças educacionais são:

> Mudanças nos parâmetros curriculares nacionais, mudanças nas leis de acessibilidade, mudanças na universalização do acesso à escola, mudanças na obrigatoriedade do ensino, mudanças na passagem entre um tipo de escola quase excludente e […] a fundação de outro tipo de escola que se pretende inclusiva, que se pretende para todos etc (SKLIAR, 2006, p. 16).

Em razão disso, as instituições de ensino superior procuram se adequar às novas exigências legais e sociais, frequentemente, tensionadas pela presença de alunos com necessidades educacionais especiais. É com esse pensamento que a UFRN executa um plano político em ação à inclusão escolar com a criação da Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE). É devido à relevância dessa ação que analisei o documento que propõe a criação de tal comissão e constato esse como um momento bastante relevante à instituição e que terá elementos chaves apresentados a seguir, principalmente pela influência direta que exerce na organização das ações para inclusão escolar de um aluno cego na EMUFRN e por se tratar de uma ação devidamente formalizada, executada pela instituição.

Após um longo processo, o então Reitor da UFRN, Professor Ivonildo Rêgo, instituiu uma comissão permanente denominada Núcleo de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais[40], pela portaria de nº 203/10-R de 15 de março de 2010, a qual em seu artigo 2º delega a referida comissão:

[40] No segundo semestre de 2010 o nome foi modificado para Comissão Permanente de Apoio Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE).

> A incumbência de apoiar e orientar a comunidade universitária sobre o processo de inclusão de estudantes com necessidades educacionais especiais, tendo em vista seu ingresso, acesso e permanência, com qualidade, no âmbito universitário (UFRN, 2010).

O documento com o projeto de criação do núcleo discute a legislação quanto à temática de inclusão escolar, além de apresentar um plano de metas e ações para sua atuação. Um destaque na introdução é quanto à sua interpretação sobre a situação da inclusão escolar na educação superior no Brasil dizendo que:

> Apesar de todos esses estímulos e da proteção das leis, pesquisas em nosso país revelam que muitos obstáculos ainda dificultam a proposta de inclusão, que está longe de ser uma realidade concretizada em nossas instituições de ensino, particularmente no ensino superior (UFRN, 2010, p. 6).

Buscando reverter esse quadro, o documento explicita que a atual gestão vem organizando suas políticas e ações procurando "garantir o acesso e a permanência de estudantes que apresentam NEE nos cursos de graduação e pós-graduação, respeitando a heterogeneidade de todos os que nela ingressam" (UFRN, 2010, p. 7). A criação desse núcleo apoio e orientação, bem como adequação física dos ambientes da universidade, são ações que comprovam essas preocupações com a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais da instituição.

Após apresentar um histórico e normas da educação especial no contexto da educação inclusiva, o documento relata estatísticas baseadas no Censo Escolar de 2006, em que é evidenciado um crescimento de cerca de 135% de alunos com NEE nas instituições superiores entre 2003 e 2005 com um total de 11.999, porém desses, apenas 3.809 estão nas instituições públicas, ficando o restante de responsabilidade das instituições privadas.

A seguir, o documento apresenta como principal justificativa para a criação do núcleo, a exigência por parte Ministério da Educação e Cultura – MEC, para que a universidade possa concorrer à seleção do Segundo Edital do Programa Incluir.

Na continuidade o documento traz uma caracterização dos alunos com NEE da instituição[41] em 2007, sendo 29% deficientes visuais, e desses, 37% apresentam cegueira. Em entrevistas realizadas com esses alunos foi constatado que:

> Os estudantes com deficiência visual enfatizaram mais necessidade de recursos de tecnologia assistiva com computadores, lupas, impressores em braile, programas específicos que facilitem o acesso à informação […], além de bolsistas que possam contribuir sobremaneira para seu processo ensino-aprendizagem e inclusão social no contexto da instituição (UFRN, 2010, p. 6-7).

[41] Resultados da pesquisa realizada por Melo et al (2007), intitulada "Estudantes com Deficiência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte: perfil, necessidades educacionais especiais e acessibilidade".

O documento continua apresentando ações desenvolvidas pela instituição para garantir o acesso e a permanência do aluno com deficiência. Entre essas destacamos diversas medidas tomadas no ano de 2002: a criação de uma comissão para elaborar diretrizes gerais e propor ações, com ênfase em uma sistemática de atendimento aos estudantes com deficiência visual; acordo firmado entre a UFRN e o Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC/RN) para consultoria e impressão de material acadêmico em Braille; criação do "espaço inclusivo" na Biblioteca Central Zila Mamede, procurando atender às necessidades especiais de estudantes com deficiência visual; disponibilização de dois alunos bolsistas pela Pró-Reitoria de Graduação, para assessorar os alunos cegos em assuntos acadêmicos.

Entre suas prerrogativas, o Núcleo assinala ações que auxiliem na elaboração e execução dos projetos políticos pedagógicos dos cursos da universidade, que promovam o ingresso, acesso e permanência desse alunado com qualidade, que contribuam com a eliminação de barreiras atitudinais, arquitetônicas, pedagógicas e de comunicação e que informem a comunidade universitária sobre o conjunto de conhecimentos, tecnologias e recursos didáticos que auxiliam no processo de inclusão desse alunado (UFRN, 2010).

Sendo assim, o documento apresenta esses e outros elementos de forma objetiva quanto ao projeto de atuação do Núcleo de Apoio e Orientação ao acesso e permanência de estudantes com necessidades educacionais especiais da UFRN, bem como traz um breve relato de outros documentos que orientem essa ação política de inclusão escolar.

Esta política de ação vem reverter um quadro evidenciado por Fortes (2005), em sua dissertação elaborada com a participação de alunos cegos da UFRN naquele período. Em suas considerações a autora retrata que as ações implementadas na busca da inclusão escolar, eram efetuadas de maneira isolada entre os departamentos e cursos, dessa forma Fortes (2005, p. 210) conclui que "é importante criar, na UFRN, uma política consistente que garanta – de maneira significativa e não paliativa – o acesso e a permanência, de forma satisfatória, das pessoas com deficiência nos cursos acadêmicos". Sendo assim, podemos considerar que a criação do já referido núcleo, vem suprir uma necessidade política antes prevista em estudos realizados na instituição.

Algumas das metas apresentadas no documento analisado estão sendo cumpridas pelo referido núcleo, como a realização periódica de Jornadas sobre Inclusão de Estudantes com Necessidades Especiais em apoio a EMUFRN, levantamentos anuais junto à COMPERVE dos estudantes com deficiência ingressantes na UFRN. Quanto às ações propostas pelo CAENE que atendem especificamente o aluno cego do curso de Licenciatura

em Música, destaco a disponibilização de um bolsista designado a auxiliá-lo em atividades acadêmicas.

Essas e outras medidas já vêm sendo tomadas pelo núcleo, dessa forma é possível inferir que a instituição, está buscando se adequar às necessidades educacionais especiais de seu alunado, porém é sabido que esse não é um processo que se realiza de forma aligeirada, sem diálogo, como reitera Thoma (2006, p. 17), quando diz: "[...] para que sejam implementadas políticas de inclusão, necessitamos de mais estudos, análises, discussões e problematizações sobre o que nos incomoda e porque nos incomoda".

Com isso, concluo que o documento analisado discute com propriedade, planos e metas que buscam orientar o ingresso, acesso e permanência dos alunos com NEE da instituição e a criação do referido núcleo, trata-se de uma ação efetiva na busca da inclusão escolar, sendo essa uma medida que afetará diretamente no processo inclusivo do aluno cego recém-ingresso no curso de Licenciatura em Música da EMUFRN.

b) Monitor pedagógico

A existência de um monitor pedagógico foi uma reinvidicação de Raul desde o início do curso e, de acordo com a entrevista realizada com o Diretor da EMUFRN, o Centro Acadêmico foi muito atuante com relação a essa solicitação. Dessa forma, verificou-se a necessidade de um acompanhamento extraclasse para auxiliar na aprendizagem, principalmente do estudo da teoria musical utilizando a Musicografia Braille.

Buscando atender a essa solicitação, a Comissão Permanente de Apoio Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE), em diálogo com a Direção da EMUFRN, realizou uma seleção a fim de avaliar as habilidades dos candidatos quanto ao domínio da Musicografia Braille. Apenas um candidato se mostrou interessado em concorrer à bolsa, confirmando a carência de profissionais na área de educação musical que dominem ou que tenham conhecimentos básicos sobre essa temática.

O candidato aprovado também era aluno do curso de Licenciatura em Música da UFRN. Por meio da entrevista realizada com esse sujeito, constatou-se que ele já tinha experiência no ensino de música para pessoas com necessidades especiais, incluindo deficientes visuais. Além disso, participou de curso de iniciação ao Braille no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC/RN) e curso de Introdução à Musicografia Braille na Educação Musical, no Congresso Regional da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM) Nordeste, realizado em 2008 na cidade de João Pessoa/PB.

Tive a oportunidade de observar alguns encontros entre o monitor e o aluno, no

segundo semestre de 2010, os quais eram marcados de acordo com a disponibilidade de horários, principalmente do aluno, o que dificultou o cumprimento do cronograma de campo.

Desde o início, o monitor mostrou grande domínio da Musicografia Braille e interesse em auxiliar o aluno no que diz respeito ao estudo da teoria musical. Contudo, durante todo esse período, aconteceram poucos encontros, algumas poucas vezes o monitor precisou se ausentar e, outras vezes, o aluno cancelou os encontros justificando motivos de saúde ou profissionais, esse último bastante recorrente pelo fato de ser músico profissional.

O monitor relata que no início ele tentou planejar os encontros de acordo com os conteúdos abordados pela professora de Linguagem e Estruturação Musical, entretanto, com o passar do tempo percebeu que alguns conceitos básicos da teoria musical não estavam muito claros ao aluno. Com isso, resolveu iniciar um processo de musicalização através da Musicografia Braille para dar um maior suporte ao que seria abordado pelas disciplinas de teoria musical. Em sua monografia, o monitor relata alguns aspectos sobre essa experiência e diz que:

> Uma das dificuldades encontradas no decorrer dos encontros era estabelecer elo entre a Musicografia Braille e a disciplina de linguagem e estruturação, já que a musicografia requer certo tempo para a absorção de conceitos ligados à teoria musical. O desgaste no processo de ensino/aprendizagem foi uma dessas dificuldades devido à quantidade de conteúdos a ser trabalhado durante o semestre e tendo que contemplar aspectos da musicografia (ROSENDO JÚNIOR, 2010, p. 35).

Outro ponto que chamo atenção é que a falta de diálogo entre o apoio pedagógico e a disciplina de Linguagem e Estruturação Musical pode ter contribuído com o trancamento da disciplina naquele momento. Essa ausência de conexão entre a professora da disciplina e o monitor levou à situação em que Raul o informava quanto aos materiais utilizados nas aulas (partituras com exercícios e leituras) pela professora da disciplina, dessa forma o bolsista procurou algumas poucas vezes a professora para ter acesso ao material.

Em síntese, o monitor apresentou um excelente preparo, apresentando um bom planejamento e atividades coerentes com as especificidades do aluno, demonstrou também experiência considerável em Musicografia Braille se comparado com outros profissionais da área. Contudo, durante as observações verifiquei o número reduzido de encontros que gerou como consequência direta o prejuízo no aprendizado do aluno.

A função desse monitor era apoiar Raul na aprendizagem das disciplinas com conteúdos essencialmente musicais, como diz o coordenador do curso de licenciatura em música: *"mais voltado pra parte de teoria em música* […] *Linguagem e Estruturação* [Musical] *e Percepção* [Musical] […] *acho que onde ele tem mais dificuldade"* (COORDENADOR, 2010).

Tendo como foco a atuação desse monitor no apoio pedagógico aos componentes curriculares anteriormente descritos, entrevistei a professora responsável pela disciplina Linguagem e Estruturação Musical II – um dos componentes curriculares que Raul estava inscrito naquele semestre – e, na oportunidade, a professora disse ter conhecimento do monitor e afirma: *"eu tive alguns contatos com ele* [monitor] *pra poder passar o material que eu ia utilizar durante o semestre, pra ele produzir pro Braille, mas infelizmente foi muito inferior ao que era necessário"* (PROFESSORA A, 2010). Na entrevista com o monitor, ele também afirma a existência desses rápidos encontros e que eram somente para entregar o material que seria utilizado na disciplina. Esse diálogo escasso entre professor e monitor, pode ter influenciado nas restrições desse apoio pedagógico, pois se houvesse uma articulação maior entre os professores e o monitor, certamente, haveria um maior sucesso acadêmico do aluno.

Sobre essas discussões, Nunes (2007, p. 49) ressalta que:

> O professor orientador necessita envolver o monitor nas fases de planejamento, interação em sala de aula, laboratório ou campo e na avaliação dos alunos e das aulas/disciplina. […] É necessário se estabelecer um diálogo aberto com o monitor, ouvindo suas opiniões desde a perspectiva de aluno e como elo que é entre o professor e os alunos. Isso tende a enriquecer o trabalho de preparação da disciplina (NUNES, 2007, p. 49).

Mesmo com todas as dificuldades encontradas pelos atores, essa foi uma ação de apoio pedagógico devidamente formalizada pela instituição. O que retrata uma preocupação por parte da direção, coordenação, professores da EMUFRN, além de outros sujeitos de outros setores da universidade, em promover ao aluno uma permanência com qualidade na UFRN. Contudo, alguns obstáculos precisam ser vencidos, para que essa ação seja totalmente satisfatória.

- Disponibilidade de que o monitor acompanhasse algumas disciplinas, principalmente Linguagem e Estruturação Musical. Dessa forma, o bolsista poderia ter um olhar mais aprofundado das questões em que Raul mais sente dificuldades, para que assim busque soluções juntamente com orientação dos professores;
- Maior diálogo entre professores das disciplinas de teoria musical e o monitor pedagógico, para que as ações sejam planejadas e executadas em conjunto;
- Regularidade nos encontros. Durante toda minha presença em campo, tive dificuldades em observar os encontros entre monitor e Raul, visto que muitas vezes eram desmarcados por incompatibilidade de horários. Esses encontros

> deveriam ser registrados como componente curricular complementar e exigido uma carga horária mínima por semestre.

4.2.2.2. Formas de apoio não formalizadas pela instituição

Como situações de apoio não formais, entendemos que são aquelas que exercem grande influência no desempenho do aluno cego em questão, no entanto, por não serem devidamente formalizadas e registradas, possivelmente as informações e experiência vividas se perderão com o tempo, ou seja, a instituição não tendo total conhecimento dessa forma de apoio, não poderá se utilizar dessa experiência em outros momentos futuros.

Sendo assim, essencialmente iremos apresentar dois momentos que evidenciam formas de apoio não formais: a primeira é a criação de um curso de Musicografia Braille na EMUFRN, em que o aluno cego que posteriormente ingressou no curso de Licenciatura participou e a segunda forma de apoio não formal foram alguns encontros de uma professora da EMUFRN com o objetivo de auxiliar na aprendizagem da linguagem e estruturação, do aluno em questão.

a) Curso de Musicografia Braille

Com interesse em aprender a teoria musical através a Musicografia Braille, Raul procurou uma professora da EMUFRN, fora da instituição, e sugeriu a criação de um grupo de estudos que aceitassem como participantes, professores e alunos interessados, com um objetivo de troca de informações, o aluno em questão ensinaria o Braille, enquanto os integrantes da EMUFRN aprenderiam Musicografia Braille através de um curso ministrado por uma estudante concluinte do curso de Pedagogia (Professora C) e, em troca, ensinariam a teoria musical a esse aluno.

A Professora C relatou que antes de apresentar a proposta do curso de Musicografia Braille à EMUFRN, ela e Raul visitaram outras instituições privadas e públicas, entretanto não obtiveram êxito. Na Escola de Música da UFRN foram bem recebidos, contudo, após a primeira reunião realizada não receberam resposta nenhuma, com isso a Professora C e Raul insistiram novamente, e marcaram outra reunião e mais uma vez não foi esboçado grande interesse por parte dos responsáveis, naquele período, pela instituição.

Mesmo assim, um terceiro encontro foi marcado, dessa vez na plenária dos professores. A Professora C diz que *"foi aí que tivemos contato com todos os professores. Foi tirada um pouquinho […] uns cinco minutinhos, porque eles são muito ocupados […]"*. E

continuou *"nós expomos o que a gente queria. Qual seria o benefício para a escola e para a comunidade deficiente visual"* (PROFESSORA C, 2010). Na hora da apresentação da proposta, a entrevistada observou que *"tinha muita conversa paralela"* (PROFESSORA C, 2010), mas mesmo assim três professores mostraram interesse pelo curso, sendo inclusive um deles, futuro coordenador do curso.

Posteriormente, uma quarta reunião foi realizada, agora apenas com os interessados pelo curso, professores e alunos, além de Raul e sua esposa. Dessa vez, foi solicitada a criação de um projeto geral, com os planos de aula e encontros semanais. Depois de alguns meses de discussão, o primeiro curso de Musicografia Braille realizado na EMUFRN. Oliveira (2008, p. 4) descreve que:

> O grupo inicial contava com quatro professores [da EMUFRN], dois monitores da disciplina Metodologia da Pesquisa em Música e cinco alunos, sendo três deles do departamento de artes da UFRN e dois da própria escola de música, além [Professora C] e [Raul], que atuava, nesse primeiro momento, como consultor de notação Braille (OLIVEIRA, 2008, p. 4).

Sobre a repercussão do curso na instituição a Professora C diz que *"eu até achei incrível, quando eu cheguei tinha mais de quinze pessoas na sala. E eu fiquei até feliz […] com a repercussão, mas aí foi acontecendo tantas coisas né foi todo mundo indo embora"* (PROFESSORA C, 2010). Contudo, durante o curso o número de freqüentadores diminuiu quatro pessoas, sendo apenas um professor, o coordenador do curso, talvez devido ao fato que alguns professores precisaram sair, pois os horários eram incompatíveis e outros porque estavam cursando pós-graduação em outro estado. Oliveira (2008, p. 4) explica que:

> O desdobramento de membros da equipe em várias atividades tendia a dificultar a permanência dos mesmos na atividade proposta. Foi o que aconteceu. Pouco a pouco, os alunos com trabalhos de finalização de curso ou de semestre letivo abandonaram o grupo de estudos, acontecendo o mesmo com os professores, que foram impossibilitados de prosseguir no projeto por incompatibilidade de horários destinados a atividades consideradas prioritárias (OLIVEIRA, 2008, p. 3).

Quanto à formalização institucional desse evento, como um curso de extensão, por exemplo, a Professora C relatou que *"partiu tudo de iniciativa própria e terminou da mesma forma. […] Não houve continuação […] era esse nosso objetivo, que partindo de um aparecessem outros formais, no caso já ligados à universidade, à própria escola de música, mas não houve isso"* (PROFESSORA C, 2010). É muito importante assinalar esse momento, pois apesar do pioneirismo desse curso na instituição, ele não foi devidamente formalizado. O que poderá acarretar em uma ausência de referências diretas e formalizadas para outras necessidades de apoio a estudantes que poderão ingressar na instituição.

Essa ação de apoio foi uma iniciativa de grande relevância ao ensino de música para pessoas com deficiência visual, visto que essa é uma das poucas instituições públicas em nosso estado que oferece o ensino de música em vários níveis, básico, técnico e graduação. Dessa forma, o curso de Musicografia Braille necessita ter continuidade para atender uma demanda da população, que são músicos cegos, que têm seu aprendizado somente através da prática e procuram instituições de ensino para aprofundar-se no conhecimento teórico da música, porém esbarram na falta de conhecimento e preparo por parte dos professores.

A necessidade de formalizar essa experiência episódica de apoio pedagógico suscita algumas indicações:

- Institucionalização do curso de extensão em Musicografia Braille, por parte da EMUFRN, como mecanismo acadêmico inicial de formação dos professores e dos alunos interessados, possibilitando um processo inclusivo dos músicos cegos, na medida em que propiciem o acesso aos fundamentos teóricos da educação musical, independentemente se estes postulam o ingresso à universidade;
- Adoção da Musicografia Braille como um componente curricular da formação do professor em música, preparando-os para os contextos inclusivos referentes ao ensino de Música dos sistemas de ensino que irão atuar profissionalmente;
- Atuação articulada entre a CAENE e a EMUFRN no sentido de estimular grupos de estudos na área de Musicografia Braille e outras tecnologias assistivas para o atendimento educacional de estudantes com NEE dos cursos de música, dando suporte às ações de extensão, de ensino e de preparação de monitores.

b) Apoio e estudo da Teoria Musical

Outra forma de apoio não formalizado na instituição partiu de uma iniciativa pessoal da Professora D, lotada na EMUFRN, correspondendo à oferta de aulas de teoria musical para Raul; esse já sendo aluno do curso de Licenciatura em Música.

O encontro entre os dois ocorreu antes do curso de Musicografia Braille, quando Raul, por iniciativa própria, procurou essa professora e propôs o projeto do curso. Após aprovação em plenária com o corpo docente da EMUFRN o curso teve início. No entanto, ainda durante o curso de Musicografia Braille, a Professora D teve que se ausentar da

instituição por alguns meses para cumprir disciplinas do mestrado que cursava em outro estado.

Ao retomar as atividades em Natal, no segundo semestre de 2010, a Professora D devido aos objetivos de sua dissertação, planejou e executou algumas aulas de musicalização no Instituto de Educação e Reabilitação de Cegos do Rio Grande do Norte (IERC/RN) e por iniciativa própria Raul se ofereceu a participar e auxiliar a Professora D nessas atividades: *"Raul é como se fosse um parceiro meu. Ele quis ir também para ele aprender também como ensinar para crianças"* (PROFESSORA D, 2010).

Notamos durante a entrevista que a professora se referia a Raul como um amigo, tendo a liberdade de expressar seus anseios e dificuldades quanto ao ensino de música para cegos, principalmente quando a professora fala de suas "caronas" e como a idéia desse apoio em teoria musical surgiu:

> *Nesse trajeto a gente conversava muito. Sobre as dificuldades dele, sobre as minhas* […] *então eu falava sobre minhas angustias, ele falava sobre as deles para mim* [sobre a educação e o aprendizado musical] […] *E ele foi manifestando esse interesse de estudar música, de aprofundar. Então vamos lá, vamos marcar. Então a gente marcou um dia que seria para planejamento* [das aulas no IERC-RN] *e ao mesmo tempo eu dava algumas dicas de percepção* [musical] *para ele* (PROFESSORA D, 2010).

Os encontros eram na EMUFRN, com aulas de solfejo, percepção de notas, algo simples como um estudo básico em música *"porque ele tinha que começar do início"* (PROFESSORA D, 2010). Contudo, Raul demonstrou muita ansiedade pelo aprendizado musical, querendo passar por alguns conteúdos apressadamente, o que dificultou sua aprendizagem. Segundo a professora, *"[...] ele queria tanto aprender rápido que às vezes queria atropelar um pouco o 'andar da carruagem', mas aí ele ia pegando o solfejo"* (PROFESSORA D, 2010).

Quanto à metodologia e objetivos desses encontros, tratava-se de um estudo introdutório, com treinos de entoação das notas e não necessariamente a leitura musical, através da Musicografia Braille, como diz a Professora D:

> *Eu comecei com ele, questão do solfejo, não foi bem com a leitura. Foi com a entoação em si. Eu trabalhei muito com ele o canto* […]. *A escala* [musical] *com ele* […]. *Ele cantava a escala e depois eu fazia uma percepção de notas. Eu tocava um trechinho no piano e ele repetia* (PROFESSORA D, 2010).

Apesar da relevância desses encontros, foram poucos que aconteceram, como diz a Professora D em sua entrevista: *"Não durou muito não* […]. *Acho que a gente se encontrou umas três vezes ou quatro no máximo. Aí depois assim, aparecia um problema de horário*

com ele, ele tinha um trabalho pra fazer, aí às vezes acontecia comigo. Então, houve desencontro né!" (PROFESSORA D, 2010).

Quanto ao desempenho do aluno nesses encontros, mesmo que poucos, a professora avalia o comportamento do aluno semelhante a vários estudantes que iniciam seu aprendizado musical, quando diz *"a dificuldade que ele tem é a que todo mundo tem"* (PROFESSORA D, 2010).

Essa iniciativa da professora em auxiliar Raul em seu aprendizado inicial em música, apesar de muito valorosa nos aspectos pedagógicos, caracteriza-se como mais uma ação não formalizada pela (e na) instituição. O que poderá acarretar também em um esquecimento, devido à ausência de um registro institucional, dessa forma essa experiência dificilmente será utilizada como referência para outras necessidades de apoio a outros alunos cegos que ingressem na instituição futuramente.

Por fim, os resultados encontrados revelam ações devidamente formalizadas com propostas que visam o apoio a todos os alunos com necessidades especiais, como a criação do CAENE, e especificamente para Raul, a existência de um monitor que o auxilia no estudo da teoria musical. Porém, outras formas de apoio igualmente relevantes, não foram formalizadas institucionalmente, que poderiam ter maior abrangência não se restringindo apenas a Raul. A EMUFRN, buscando institucionalizar essas experiências, teria como planejar e atuar com a inclusão de outros alunos. É necessário repensar a atuação de cada sujeito no processo inclusivo, para que não se restrinja a ações isoladas, desconhecidas e desconexas com outras propostas, para isso o diálogo entre os sujeitos é imprescindível, criando uma via de mão dupla de informações. Dessa forma, a proposta inclusiva poderá ter maior êxito já que a participação de todos, para todos, é fundamental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"Na vida, não existem soluções. Existem forças em marcha: é preciso criá-las e, então, a elas seguem-se as soluções". (Antoine de Saint-Exupéry)

A presença de um aluno com necessidades educacionais especiais em um curso superior de música é algo que nos remete ao sentido da prática da igualdade e respeito à diversidade. Construindo essas considerações finais, é minha pretensão apresentar elementos evidenciados na análise dos dados encontrados nesse estudo e propor alternativas para a inclusão de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música. Porém, visto a observação desse evento, essas alternativas e soluções não se restringem apenas a Raul; as ações aqui propostas são direcionadas a grupos de sujeitos marginalizados no que concerne ao conhecimento musical sistematizado. Sendo assim, apresentarei a seguir aspectos específicos à caracterização de Raul, evidenciando os principais pontos que contribuíram ou não com a inclusão desse sujeito.

Buscando construir um referencial teórico para esse estudo de caso, pude observar que a discussão sobre a inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em Instituições de Ensino Superior, ainda é pequena se comparada aos outros níveis educacionais ou à educação básica. Na área de educação musical, esse número é ainda mais reduzido, contudo, os estudos que discutem a inclusão de alunos com deficiência nas aulas de música estão se ampliando.

Tive a oportunidade de acompanhar esse desenvolvimento dos estudos apresentados nos congressos em que participei, bem como, nas dissertações e monografias durante a realização desse Mestrado. Destaco aqui alguns autores na área de música que discutem a inclusão de pessoas com deficiência: Louro (2003, 2006, 2011), Tomé (2003), Bonilha (2006), Vanazzi (2010). E como produção local, advindas de estudos elaborados por professores e alunos da EMUFRN, evidencio: Souza (2011), Oliveira (2008), Rosendo Júnior (2010) e Santos (2008).

A necessidade de ampliação das discussões sobre educação musical e inclusão, e, por conseguinte, para pessoas com necessidades educacionais especiais, está evidente após a homologação da Lei nº 11.769 de 2008, que trata sobre a obrigatoriedade do ensino de músicas nas escolas regulares nacionais. A implementação de tal legislação, é resultado de um contexto de mudanças no campo da educação musical em nosso país. Com a extinção das propostas anteriores vinculadas aos cursos de Educação Artística, os quais orientavam a

polivalência na formação e ensino das artes, surgem os cursos de Licenciaturas, específicos em Música. Dessa forma, a educação musical em nosso país vem tendo um maior reconhecimento como área de conhecimento.

Seguindo essas orientações, surge o curso de Licenciatura em Música da UFRN, em 2005. Recentemente, em 2009, foram modificados os componentes curriculares propostos para o curso, na tentativa de seguir propostas mais atuais e contextualizadas com a realidade da educação musical em nosso país. Para ingressar nesse curso o interessado deverá concorrer com outros sujeitos, realizando um vestibular, com provas comuns aos cursos da área de Humanas II da UFRN, além de um Teste de Verificação de Habilidade Específica (THE) em música, o qual é a primeira avaliação a ser realizada, eliminatória, mas não classificatória.

A necessidade de um teste de aptidão em música é bastante discutida na área de educação musical, acredito que a exigência de tal exame é excludente, no entanto, necessária. Isso porque, dentro de um contexto educacional atual, as mudanças decorrentes da lei 11.769/2008 somente serão evidenciadas a longo prazo, o que me faz crer que, futuramente todos poderão ter a experiência de um ensino de música sistematizado e acessível, tornando assim o ingresso no curso superior mais democrático.

Ainda nessa questão, analisei os componentes curriculares exigidos pelo curso de Licenciatura em Música da UFRN, os quais estão pautados na construção do conhecimento musical que exigem uma experiência anterior, mesmo que básica, em linguagem e estruturação musical. É nesse aspecto que defendo a existência de um exame musical, tal qual atualmente realizado pela EMUFRN, não complexo, anterior à entrada do aluno na faculdade de música, pois acredito que em consonância com os componentes curriculares exigidos pela academia e carga horária orientada pelo Ministério da Educação, seria improvável para um aluno que não teve uma experiência anterior sistematizada, ser formado como educador musical no período de quatro anos, isso claro, se sua experiência se resumisse ao curso de graduação.

O que tento explicitar é que, apesar de necessário, o teste de aptidão em música continua excludente, pois supõe que todos tiveram acesso ao ensino de música na educação básica, o que ainda não ocorre de fato nas escolas brasileiras. Sendo assim, lanço uma proposta para tornar essa experiência mais inclusiva. Sendo a EMUFRN responsável pela formação de músicos em vários níveis, desde os cursos de musicalização infantil, passando pelos cursos básicos e técnicos em música, chegando aos cursos superiores (bacharelado e licenciatura) e pós-graduação *lato sensu*, a instituição assume uma parcela bastante significativa na formação de músicos em nosso estado, entretanto, inexiste uma preocupação com aqueles que não conseguiram, por diversos motivos (financeiro, tempo escasso, falta de

vagas etc) ingressar nesses cursos oferecidos pela instituição.

Dentro dessa realidade, a EMUFRN assumiria uma postura pró-ativa com o oferecimento de um curso de extensão em Linguagem e Estruturação Musical, destinado aos alunos concluintes do ensino médio e oriundos de escolas públicas em nosso estado que pretendem prestar vestibular para o curso de Licenciatura em Música. Dessa forma, nesse curso, com provável duração de um ano, os estudantes poderiam ter os seus primeiros contatos com o ensino de música sistematizado. Um tipo de musicalização, servindo não somente como curso preparatório para o Teste de Verificação de Habilidade Específica (THE) em música, mas, se aprovado, o aluno estará mais bem preparado para as exigências dos componentes curriculares do curso de Licenciatura em Música.

Raul teve a oportunidade de uma experiência preparatória, porém de apenas dois meses, semelhante à proposta anteriormente citada. Ele afirma que, realmente, tal vivência lhe auxiliou na execução do teste de aptidão, entretanto não foi suficiente para acompanhar as exigências da disciplina de Linguagem e Estruturação Musical, o que me fez refletir e elaborar outra proposta.

A heterogeneidade em termos de conhecimentos musicais é algo comum aos alunos do curso de Licenciatura em Música da UFRN. Existem alguns com vasta experiência no estudo da música de forma erudita e outros que são músicos populares e que conseguiram ser aprovados no teste de aptidão musical, mas que não tiveram as experiências anteriores que são exigidas em um curso de graduação em música. Dessa forma, entendo que o acompanhamento pedagógico contínuo desses sujeitos é um papel essencial para o seu bom desempenho acadêmico. É nessa linha de pensamento, que formulo a minha segunda proposta: a disponibilização de monitores orientados pelos professores responsáveis pelas disciplinas teóricas de música, como Linguagem e Estruturação Musical, com vistas a atender alunos com maior déficit em conhecimentos musicais eruditos. Os horários de atendimento poderiam ser flexíveis, mas pré-determinados, para atender um maior número de interessados. Assim, a EMUFRN e o curso de Licenciatura formariam ainda melhor os futuros professores, pois estariam vencendo alguns obstáculos de aprendizagem de uma parcela considerável das turmas.

Esse é um retrato atual do curso de Licenciatura em Música da UFRN: alunos com pouca experiência no estudo da música de forma sistematizada que conseguem ser aprovados na avaliação de aptidão em música, mas sentem muitas dificuldades em acompanhar o restante da turma, principalmente nas disciplinas da base teórico-estético-estrutural (QUEIROZ e MARINHO, 2005). Raul está inserido nesse grupo que necessita de um acompanhamento pedagógico contínuo, ajudando a construir e ampliar os seus conhecimentos

musicais.

Outra característica me chamou atenção durante a realização desse estudo: sendo o curso de Licenciatura em Música predominantemente noturno, a baixa freqüência entre os discentes é algo comum. Muitos alunos antes de ingressarem no curso de graduação, já são músicos profissionais que se apresentam em eventos, que geralmente são realizados à noite. Isso faz com que a necessidade financeira se sobreponha à formação, assim, é comum alunos faltarem e justificarem sua ausência com as apresentações em eventos.

Durante toda minha presença em campo, observei que Raul precisou se ausentar várias noites e justificava, principalmente, pela necessidade de tocar para garantir seus proventos. Essa baixa freqüência de Raul foi muito mencionada pelos professores que conversei durante a observação. Com isso vejo que é necessário uma flexibilização nos horários do curso de Licenciatura em Música da instituição, no entanto, esse não é um problema de fácil resolução, pois nos últimos anos a EMUFRN tem ampliado o seu número de vagas nos diversos cursos, incluindo os de graduação, e já é perceptível a necessidade de ampliar tanto o quadro docente, quanto a estrutura física com o objetivo de acompanhar a dinâmica atual.

Outro ponto que observei e que merece destaque é quanto à comunicação entre os sujeitos, como direção, coordenação, professores, alunos, incluindo o próprio Raul. A troca de informações quanto às ações inclusivas propostas individualmente, em geral não são transmitidas e dialogadas com o grupo. Essa ausência no diálogo foi o ponto recorrente nas entrevistas realizadas com todos os participantes, o que me faz concluir que suas ações, mesmo que positivas na busca à inclusão, perdem força pois não são reutilizadas como experiências exitosas para um melhor acompanhamento de Raul e outros sujeitos que também necessitem de propostas inclusivas. Dentre as formas de apoio propostas, muitas são ações individuais, criadas, planejadas e executadas na informalidade, sem o devido registro e acompanhamento institucional. Trata-se de ações de boa vontade e de respeito ao próximo, contudo, a formalização dessas propostas daria maior respaldo em sua atuação, bem como poderiam ser utilizadas novamente em outros momentos.

Já quanto às ações de apoio formalizadas, destaco as mudanças nas estruturas físicas com vistas a promover a acessibilidade física, a disponibilização de um Monitor Pedagógico para atender Raul no que diz respeito à aprendizagem da Linguagem e Estruturação Musical e a Comissão Permanente de Apoio aos Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE).

Verifiquei uma preocupação por parte da Universidade em adaptar os ambientes físicos em todo o *campus*. Esse processo de mudança também requer tempo e planejamento,

porém, em alguns pontos as reformas e adaptações planejadas para promover a acessibilidade física já foram efetuadas. É, pois, necessária uma avaliação, já que essas modificações, de acordo com o evidenciado neste estudo, não atingiram o seu objetivo de promover a acessibilidade física, impossibilitando aos sujeitos com dificuldade de mobilidade, transitar de forma autônoma entre os espaços da instituição.

A criação do CAENE foi a proposta formal de apoio de maior relevância que observei durante o processo. Esse grupo vem desenvolvendo intervenções junto aos departamentos e cursos que tenham alunos com necessidades educacionais especiais. Ações tais como o oferecimento de cursos de formação para professores da UFRN, como, por exemplo, o curso "Atendimento educacional de estudantes com deficiência visual no Ensino Superior", com o objetivo de dar subsídios aos docentes para melhor atenderem a diversidade desse alunado.

Outra ação de intervenção do CAENE que observei durante o processo, foi promover a articulação junto com a coordenação do curso de Licenciatura em Música e disponibilizar um monitor pedagógico para atender as necessidades de Raul com relação ao estudo da Linguagem e Estruturação Musical. Essa foi uma proposta exitosa, pois foi resultado de diálogo entre os sujeitos, desde uma reinvidicação de Raul e o Centro Acadêmico em Música, passando pela coordenação do curso de Licenciatura em Música e a Direção da EMUFRN, chegando então ao CAENE. Contudo, a atuação do monitor pedagógico para auxiliar Raul, não teve o devido acompanhamento dos sujeitos e grupos que propuseram essa ação. Assim, entendo que a existência de um monitor pedagógico, por si só, não garante o sucesso dessa ação, seria necessário um acompanhamento periódico, bem como, um diálogo freqüente entre os sujeitos envolvidos no processo.

Nessa pesquisa pude refletir sobre a inclusão de um aluno cego em um curso superior de música. Essa experiência me fez repensar diversos conceitos dessa temática e me posicionar frente aos dados construídos e analisados. Refletindo sobre essa experiência, a existência de um aluno cego na EMUFRN é algo que explicitamente não era esperado pela instituição. Raul neste aspecto está sendo pioneiro, abrindo portas para que outros sujeitos com deficiência visual possam ingressar nessa escola de música. Como diz o Colega A, em sua reflexão sobre esse processo:

> *Raul está abrindo portas para outras pessoas com deficiência* […] *a partir que os poderes maiores aqui da universidade* […] *perceberem essa* [necessidade de] *inclusão eles vão começar a estruturar a escola. Para que receba com mais qualidade, com mais estrutura adequada, para eles terem um bom curso superior"* (COLEGA A, 2010).

O processo de inclusão escolar de um aluno cego no curso de Licenciatura em Música foi algo que não ocorreu em sua totalidade. É necessário rever alguns tópicos aqui sugeridos, para que o acesso e permanência com qualidade, desse e de outros sujeitos com deficiência visual, seja de fato oferecida.

Entendo que o problema maior da não efetivação da inclusão de Raul, não parte da deficiência visual e das dificuldades encontradas por ele provenientes dessa deficiência, e sim da ausência de um conhecimento prévio em música que está afetando diretamente em seu desempenho acadêmico. Trata-se da necessidade de uma inclusão não pela restrição sensorial, mas pela restrição econômica e cultural. Isso implica que a questão da inclusão não se reduz à educação especial, ela se aplica a diversidade humana que tem que ser contemplada nas suas diversas nuances, nos seus diversos direitos.

Isso também ajuda a desmistificar a idéia de que o problema está apenas no sujeito, ou seja, não é porque ele é cego que está com dificuldades, principalmente em disciplinas de teoria musical, e sim porque não teve acesso ao ensino sistematizado de música, que segundo ele próprio, não tinha opções disponíveis. Por ser um sujeito que precisa trabalhar como músico apresentando-se à noite, mesmo horário do seu curso, Raul faz parte de um grupo de alunos que precisam se ausentar das aulas para garantir seu sustento, para tanto, é necessária uma reavaliação na busca de uma orientação acadêmica mais substancial e efetiva, com objetivos claros de melhor acompanhar esse alunado.

Durante toda essa experiência no curso de mestrado, percebi a necessidade da criação de sistemas de apoio na busca de assegurar a inclusão de todos os alunos com necessidades educacionais especiais. De acordo com os dados construídos e analisados, vejo que tanto a UFRN, como a EMUFRN, têm buscado soluções para promover a inclusão desses sujeitos. Entretanto, vejo que esse é um longo caminho a ser trilhado, com ações que apresentaram e apresentarão resultados a curto, médio e longo prazo. Essas recentes preocupações da instituição são resultados de um processo de conscientização social. É algo que ainda precisa ser incessantemente discutido e avaliado, sendo propagada a idéia que a inclusão de todos não é apenas necessária em termos legislativos, é uma exigência social de respeito à diversidade humana.

Esse estudo contribui com a educação musical brasileira, ao abordar uma temática ainda pouco discutida em âmbito acadêmico auxiliando na compreensão do campo no que diz respeito às discussões sobre diversidade e inclusão. A presença de um aluno cego em um curso superior de música era algo até pouco tempo inesperado para muitos. No entanto, essa é uma realidade que deve ser considerada, pois a busca pela inclusão escolar de pessoas antes marginalizadas não se reduz ao ensino básico. A cada ano cresce o número de alunos

universitários com necessidades educacionais especiais em todos os cursos, inclusive no de música. Esse é um fato que a área da educação musical deve considerar. Assim, é necessário repensar soluções pedagógicas e metodológicas adotadas nos cursos superiores de música, para que assim, possam oferecer a todos as mesmas possibilidades de formação.

Outras questões surgiram a partir deste trabalho e que não foram contempladas em virtude da delimitação dos objetivos, mas que são igualmente importantes e que merecem destaque para futuros estudos. Dentre essas estão, a necessidade de investigar como o curso de licenciatura em música da UFRN pode solucionar a questão da diversidade de conhecimentos técnico-musicais apresentados pelos seus alunos. Outro aspecto é identificar e propor medidas que auxiliem a EMUFRN se preparar, pró-ativamente, para receber outros alunos com necessidades educacionais especiais. Por fim, é necessário um estudo que identifique formas de intervenção ao alcance da EMUFRN, na busca de mudar a realidade quanto à carência em nosso estado de ensino de música sistematizado destinado a pessoas com deficiência visual.

REFERÊNCIAS

ALBINO, Ivone Braga. *Acesso e permanência na Universidade Federal do Rio Grande do Norte sob o ponto de vista do docente e do estudante com deficiência*. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, RN, 2010.

ALMEIDA, José Robson Maia de. *Curso de licenciatura em educação musical da UFC-Cariri:* no caminho das singularidades ao encontro da coletividade pedagógico-musical. Anais do IX Encontro Regional da ABEM Nordeste. II Fórum Norte-Rio-Grandense de Educação Musical. Natal. 2008.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional.* Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

ASSOCIAÇÁO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS - ABNT. Norma Brasileira NBR 9050. 2004.

AZEVEDO, Maria Cristina de Carvalho Cascelli; GROSSI, Cristina; MONTANDON, Maria Isabel. Formatos alternativos para a prática de ensino em música: a experiência da Universidade de Brasília. In: *Práticas de ensinar música:* legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Jusamara Souza; Teresa Mateiro (orgs). Porto Alegre: Sulina, 2008. p. 65-83.

BELARMINO, Joana. *Braille e semiótica:* Um diálogo relevante. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 00, p. 1-7, 2007.

BLANCO, Rosa. A atenção à diversidade na sala de aula e as adaptações do currículo. In: COOL, César, ÁLVARO, Marchesi, PALACIOS, Jesus. *Desenvolvimento psicológico e educação.* Trad. Fátima Murad. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

BOGDAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação.* Porto Editora, 1994.

BONILHA, Fabiana Fator Gouvêa. *Leitura musical nas pontas dos dedos:* caminhos e desafios do ensino da musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes. Campinas, SP: [s.n.], 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. *Resumo Técnico*: censo da educação superior de 2009. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf> Brasília: INEP, 2010.

_____. Presidência da República. Lei n. 11.769 de 18 de ago. de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. *Diário Oficial da União.* Brasília, 19 ago. 2008a.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.* Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 07 de janeiro de 2008. Brasília, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Novo manual internacional de musicografia Braille.* Coordenação Geral Maria Glória Batista da Mota. Elaboração União Mundial de Cegos, Subcomitê de Musicografia Braille. Brasília, 2004a.

_____. Presidência da República. Decreto n. 5.296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. *Diário Oficial da União.* Brasília, 03 dez. 2004b.

_____. Presidência da República. Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. *Diário Oficial da União.* Brasília, 21 dez. 1999.

BUENO, José Geraldo. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial?. In: BUENO, José Geraldo; MENDES, Geovana; SANTOS, Roseli. *Deficiência e escolarização:* novas perspectivas de análise. Brasília: Junqueira & Marin, 2008.

CAMACHO, Vânia Cláudia da Gama. *As Três Cantorias de Cego para piano de José Siqueira:* um enfoque sobre o emprego da tradição oral nordestina. In: PER MUSI, Revista Acadêmica de Música - v. 9, jan - jun, 2004.

CAMBIAGHI, Silvana. *Desenho universal:* métodos e técnicas para arquitetos e urbanistas. Ilustrações André Youssef. São Paulo: Editora Senac, 2007.

CARLETTO, Ana Claudia; CAMBIAGHI, Silvana. *Desenho Universal:* um conceito para todos. Instituto Mara Gabrilli: São Paulo, 2008.

CARVALHO, Isabel Cristina Louzada; KANISKI, Ana Lúcia. *A sociedade do conhecimento e o acesso à informação:* para que e para quem? Revista Ciência da Informação, Brasília, v. 29, n. 3, p. 33-39, set./dez. 2000.

CARVALHO, Rosita Edler. *Escola inclusiva:* a reorganização do trabalho pedagógico. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais.* 2. Ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

COIMBRA, Ivanê Dantas. *A inclusão do portador de deficiência visual na escola regular.* 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2003.

COLEGA A. Entrevista: colega A. Entrevistador: Isaac Samir Cortez de Melo. Natal: UFRN, 2011. (13min39s), mp3, son., 21 janeiro 2011.

COLEGA B. Entrevista: colega B. Entrevistador: Isaac Samir Cortez de Melo. Natal: UFRN, 2011. (24min26s), mp3, son., 21 janeiro 2011.

COMISSÃO PERMANENTE DE APOIO A ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS - CAENE. Ações. Disponível em: <http://www.caene.ufrn.br/acoes.php> Acesso em 15 agosto 2011.

COMISSÃO PERMANENTE DO VESTIBULAR - COMPERVE. *O que é?* Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/observatorio/index.php#>. Acesso em: 02 abr. 2011.
_____. *Normas para inscrição, aplicação e correção do Teste de Habilidade Específica em Música e do Teste de Verificação de Habilidade Específica*. Disponível em: <http://www.comperve.ufrn.br/conteudo/psanteriores/ps2009/documentos/NormasThemThe.pdf>. Acesso em 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. *Ministério da Educação.* 2009. Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2009.

COORDENADOR. Entrevista: coordenador. Entrevistador: Isaac Samir Cortez de Melo. Natal: UFRN, 2011. (22min27s), mp3, son., 20 julho 2010.

DEL BEN, Luciana. *Múltiplos espaços, multidimensionalidade, conjunto de saberes:* idéias para pensarmos a formação de professores de música. In: Revista da ABEM - n. 8, março, 2003.

DIRETOR. Entrevista: diretor. Entrevistador: Isaac Samir Cortez de Melo. Natal: UFRN, 2011. (20min35s), mp3, son., 20 julho 2010.

DUARTE, Cristiane Rose de Siqueira; COHEN, Regina. Acessibilidade aos Espaços do Ensino e Pesquisa: Desenho Universal na UFRJ - Possível ou Utópico? In: *NUTAU 2004:* Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004, São Paulo. Anais NUTAU 2004: Demandas Sociais, Inovações Tecnológicas e a Cidade, 2004.

EMUFRN – ESCOLA DE MÚSICA DA UFRN. *Projeto de Curso:* Licenciatura em Música. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2004.

_____. *Projeto de Regimento Interno de Unidade Acadêmica Especializada.* Processo 23077.006966/2007-47. Cadastrado em 09/03/2007. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, 2007.

_____. *História.* Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/historia.php>. Acesso em: 15 dez. 2009.

_____. *Bacharelado.* Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/em/?page_id=41>. Acesso em: 19 mar. 2011a.

_____. *Técnico.* Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/em/?page_id=43>. Acesso em: 19 mar. 2011b.

_____. *Curso de Iniciação Artística – CIART.* Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/basico/?page_id=41>. Acesso em: 19 mar. 2011c.

_____. *Musicalização Infantil.* Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/basico/?page_id=37>. Acesso em: 19 mar. 2011d.

_____. *Curso Básico.* Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/basico/?page_id=35>. Acesso em: 19 mar. 2011e.

_____. *Curso de Especialização em Educação Musical na Educação Básica.* Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/em/?page_id=1497>. Acesso em: 19 mar. 2011f.

_____. *Curso de Especialização em Práticas Interpretativas do séc. XX e XXI.* Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/em/?page_id=1500>. Acesso em: 19 mar. 2011g.

_____. *Estrutura física.* Disponível em: <http://www.musica.ufrn.br/em/?page_id=193>. Acesso em: 19 mar. 2011h.

ENCONTRO ANUAL DA ABEM, 15., 2006, João Pessoa. *Anais...* João Pessoa, PB: Associação Brasileira de Educação Musical, 2006. 1 CD.Rom.

_____., 16., 2007, Campo Grande. *Anais...* Campo Grande, MS: Associação Brasileira de Educação Musical, 2007. 1 CD.Rom.

_____., 17., 2008, São Paulo. *Anais...* São Paulo, SP: Associação Brasileira de Educação Musical, 2008. 1 CD.Rom.

_____., 18., 2009, Londrina. *Anais...* Londrina, PR: Associação Brasileira de Educação Musical, 2009. 1 CD.Rom.

_____., 19., 2010, São Paulo. *Anais...* Goiânia, GO: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010. 1 CD.Rom.

ENCONTRO ANUAL DA ABEM NORDESTE, 9., 2010, Natal. *Anais...* Natal, RN: Associação Brasileira de Educação Musical, 2010. Disponível em: < http://www.musica.ufrn.br/revistas/index.php/abemnordeste2010/article/view/6/9>. Acesso em: 19 jun. 2011.

FERNANDES, Ediclea Mascarenhas; ANTUNES, Katiuscia C. Vargas; GLAT, Rosana. Acessibilidade ao currículo: pré-requisito para o processo ensino-aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais no ensino regular. In: Rosana Glat. (Org.). *Educação inclusiva:* cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

FORTES, Vanessa Gosson Gadelha de Freitas. *A inclusão de pessoas com deficiência visual na UFRN:* a percepção dos alunos.Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2005.

GARCIA, Camila Cristina Tavares; ANDRADE, Ronney Soares de.; SILVA, Luzia Guacira dos Santos. *Espaço inclusivo na BCZM:* a quem serve?. In: XVI Seminário de Pesquisa do CCSA: Universidade e a formação de profissional para atuação no mundo contemporâneo, 2010.

GIL, Rosalin. Análise de discurso. In: BAUER, Martin W.; GASKEL, George (editores). *Pesquisa qualitative com texto:* imagem e som: um manual prático. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, Rosana. *Educação Inclusiva:* cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: Sete Letras, 2007.

GLAT, Rosana; BRAUN, Patricia; MACHADO, Kátia. *Capacitação de professores para inclusão escolar.* In: XI Congresso Nacional da FENASP- Inclusão responsabilidade social, 2006, Niterói/RJ. Anais do XI Congresso Nacional da FENASP- Inclusão responsabilidade social. Rio de Janeiro/ RJ: Nota Bene Editora e Comunicação, 2006. Disponível em <http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/livros_artigos/pdf/anais_pestalozzi.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2009.

GOFFMAN, Erving. *Estigma:* notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Trad. Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4.ed. – Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GOHN, Daniel Marcondes. *Auto-aprendizagem musical:* alternativas tecnológicas. São Paulo: Annabume/Fapesp, 2003.

GONZÁLEZ, María Del Pilar; DÍAZ, Juana Morales. Deficiência Visual: Aspectos Evolutivos e Educacionais. In: GONZÁLEZ, Eugênio. *Necessidades educacionais específicas.* coord.; María Arrillaga... [et al.]; trad. Daisy Vaz de Moraes. Porto Alegre: Artmed, 2007.

GRANJA, Carlos Eduardo de Souza Campos. *Musicalizando a escola:* música, conhecimento e educação. São Paulo: Escrituras, 2006.

GURAN, Milton. *Linguagem fotográfica e informação.* 3. ed. Rio de Janeiro: Gama Filho, 2002.

KOSSOY, Boris. *Realidades e Ficções na Trama Fotográfica.* 3. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2002.

LACORTE, Simone; GALVÃO, Afonso. *Processos de aprendizagem de músicos populares:* um estudo exploratório. In: Revista da ABEM - n. 17, setembro, 2007.

LAVILLE, Cristian; DIONE, Jean. *A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas.* Trad. Heloisa Monteiro e Francisco Settinari. Belo Horizonte: Ed UFMG, 1999.

LAZZARIN, Luís Fernando. Ouvir música com significado: um desafio possível. In: BEYER, Esther. *Idéias para educação musical.* Porto Alegre: Mediação, 1999.

LOURO, Viviane dos Santos. *As adaptações a favor da inclusão do portador de deficiência física na educação musical: um estudo de caso.* Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista. Instituto de Artes. São Paulo, 2003.

LOURO, Viviane dos Santos; ALONSO, Luís Garcia; ANDRADE, Alex Ferreira de. *Educação musical e deficiência:* propostas pedagógicas. São José dos Campos, SP: Ed. do Autor, 2006.

LOURO, Viviane dos Santos. *Educação musical e deficiência:* quebrando os preconceitos. Disponível em: <http://www.musicaeinclusao.com.br/?/Artigos/Educacao-musical-e-deficiencia-quebrando-os-preconceitos-Por-Viviane-Louro>. Publicado em: 15 jan. 2009a. Acesso em: 21 mar. 2011.

_____. *Música e Inclusão:* uma breve reflexão sobre o processo pedagógico musical e a pessoa com deficiência. Disponível em: <http://www.musicaeinclusao.com.br/?/Artigos/Musica-e-Inclusao-uma-breve-reflexao-Por-Viviane-Louro>. Publicado em: 15 jan. 2009b. Acesso em: 21 mar. 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRE, Marli, E D. *A Pesquisa em Educação:* abordagens qualitativas. São Paulo, EPU, 1986.

LUEDY, Eduardo. *Analfabetos musicais, processos seletivos e a legitimação do conhecimento em música:* pressupostos e implicações pedagógicas em duas instâncias discursivas da área de música. In: Revista da ABEM - n. 22, setembro, 2009.

LUNARDI, Márcia Lise. Currículo como política cultural: possibilidades de pensar a diferença. In: DECHICHI, Claudia, SILVA, Lázara Cristina da e colaboradores. *Inclusão escolar e educação especial:* teoria e prática na diversidade. Uberlândia: EDUFU, 2008.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos – [et al.] organizadores. *Inclusão:* compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

MÉDICO DE OLHOS. *Retinose Pigmentar*. Disponível em: <http://www.medicodeolhos.com/2010/10/retinose-pigmentar.html>. Acesso em: 20 jun. 2011.

MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de. Atendimento educacional do aluno com paralisia cerebral: a ótica e a organização da escola regular. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos (org.). *Escolas inclusivas:* pesquisa, reflexões e desafios. João Pessoa: Idéia, 2008.

MELO, Marcus Welby Simões. *Ensinando Música para Deficientes Visuais:* Da Educação Complementar à pretendida profissionalização. In: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2007. Dissertação (Mestrado). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2009.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo; SILVA, Lázara Cristina da. Um olhar sobre a realidade das pessoas com deficiência no contexto universitário. In: *Inclusão escolar e educação especial:* teoria e prática na diversidade. DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina da; e colaboradores. Uberlândia: EDUFU, 2008.

NUNES, João Batista Carvalho. Monitoria acadêmica: espaço de formação. In: Mirza Medeiros Santos e Nostradamus de Medeiros Lins (Org.). *A monitoria como espaço de iniciação a docência:* possibilidades e trajetórias. Coleção Pedagógica, nº 9. Natal: EDUFRN, 2007.

OLIVEIRA, Danilo Cesar Guanais. *Uma luz no início do túnel:* a Musicografia Braille na Escola de Música da UFRN. Anais do XVIII Encontro Nacional da ABEM. São Paulo. 2008.

OLIVEIRA, Eloiza; MACHADO, Kátia da Silva Machado. Adaptações curriculares: caminho para uma educação inclusiva. In: Rosana Glat. (Org.). *Educação inclusiva:* cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7letras, 2007.

OLIVEIRA, João Ferreira de.; BITTAR, Mariluce. *Ensino Superior Noturno no Brasil:* do acesso, da permanência e da qualidade. Anais do I Congresso Ibero-Brasileiro de Política e Administração da Educação, VI Congresso Luso-Brasileiro de Política e Administração da Educação, IV Congresso do Fórum Português de Administração Educacional. 2009.

PENNA, Maura. *Não basta tocar?* Discutindo a formação do educador musical. In: Revista da ABEM - n. 16, março, 2007.

PIRES, José. Por uma ética na inclusão. In: Lúcia da Araújo Ramos Martins – [et al.]. (Org.). *Inclusão:* compartilhando saberes. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

PREFEITURA MUNICIPAL DO NATAL – PMN. Código de obras e edificações do município de Natal. Natal, RN. 2004.

PROFESSORA A. Entrevista: professora A. Entrevistador: Isaac Samir Cortez de Melo. Natal: UFRN, 2011. (14min30s), mp3, son., 04 novembro 2010.

PROFESSOR B. Entrevista: professor B. Entrevistador: Isaac Samir Cortez de Melo. Natal: UFRN, 2011. (15min58s), mp3, son., 07 novembro 2010.

PROFESSORA C. Entrevista: professora C. Entrevistador: Isaac Samir Cortez de Melo. Natal: UFRN, 2011. (24min46s), mp3, son., 20 julho 2010.

PROFESSORA D. Entrevista: professora D. Entrevistador: Isaac Samir Cortez de Melo. Natal: UFRN, 2011. (42min50s), mp3, son., 20 julho 2010.

QUEIROZ, Luis Ricardo Silva; MARINHO, Vanildo Mousinho. Novas perspectivas para a formação de professores de música: reflexões acerca do Projeto Político Pedagógico da Licenciatura em Música da Universidade Federal da Paraíba. In: *Revista da ABEM* - n. 13, setembro, 2005.

RAUL. Entrevista: Raul. Entrevistador: Isaac Samir Cortez de Melo. Natal: UFRN, 2011. (44min33s), mp3, son., 05 julho 2010.

REIS, Sandra Loureiro de Freitas. Prefácio: Música iluminando caminhos. In: *Um olhar musical:* minhas impressões sobre o ensino de música para deficientes visuais. Belo Horizonte: Ed. do Autor, 2009.

ROSENDO JÚNIOR, Múcio Magno de Albuquerque. *Musicografia Braille e sua importância na inclusão de pessoas com deficiência visual na Educação Musical.* Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2010.

SANTOS, Dária Maria de Melo. "Percepção...Baixa visão...Vida: musicalizar para educar e Integrar socialmente. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie. 2002. 102 p. Dissertação de Mestrado). Disponível em: <http://www.capes.gov.br/>. Acesso em: 25 fev. 2009.

SANTOS, Christiane Gomes dos. *Educação musical inclusiva:* uma experiência em musicografia braille. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2008.

SÃO PAULO, Governo do Estado de. *Desenho universal:* habitação de interesse social. Secretaria de Estado da Habitação, Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Companhia de Desenvolvimento Habitacional e Urbano (CDHU), 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico.* 23. ed. rev. e atualizada. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Gláucia Pinheiro da. *O significado do trabalho para o deficiente visual.* Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Belo Horizonte, 2007.

SILVA, Hugo Oliveira Pinto e; BARBOSA, Josué Sales. *A relação deficiente visual e biblioteca universitária:* a experiência do Centro de Atendimento ao Deficiente Visual – CADV da Universidade Federal de Minas Gerais. In: Revista Múltiplos Olhares em Ciência da Informação, v.1, n.1, mar. 2011.

SILVA, Luzia Guacira dos Santos. *Orientações para atuação pedagógica junto a alunos com deficiência:* intelectual, auditiva, visual, física. Natal/RN: WP Editora, 2010.

_____. *Inclusão:* uma questão, também de visão. O Aluno cego na escola comum. João Pessoa: Editora Universitária, 2008a.

_____. Idéias vytgoskyanas aplicadas ao ensino de alunos cegos. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (org.). *Políticas e práticas educacionais inclusivas.* Natal: EDUFRN, 2008b.

SILVA, Chirley Cristiane Mineiro da; TURATTO, Jaqueline; MACHADO, Lizete Helena. Os deficientes visuais e o acesso à informação. *Revista ACB*: Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, n.1, v.7, p.9-19. 2002.

SKLIAR, C. A inclusão que é "nossa" e a diferença que é do "outro". In: RODRIGUES, D. (org.). *Inclusão e educação:* doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus, 2006.

SOARES, Lisbeth. O professor de música e a educação inclusiva. In: DALL ACUA, M. J. C.; ZANIOLO, L. O. (org.). *Educação inclusiva em perspectiva:* reflexões para formação de professores. 1 ed. Curitiba: CRV, 2009. p. 103-117.

SOBRE A DEFICIÊNCIA VISUAL. *A cegueira vista pela arte.* Disponível em: <http://deficienciavisual9.com.sapo.pt/r-CegueiraVistaPelaArte.htm>. Acesso em: 24 jun. 2011.

SOUZA, Catarina Shin Lima de. *Música e inclusão:* necessidades educacionais especiais ou necessidades profissionais especiais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Bahia. Programa de Pós-Graduação em Música. Salvador, BA, 2010.

SOUZA, Jusamara. MATEIRO, Teresa (orgs). *Práticas de ensinar música:* legislação, planejamento, observação, registro, orientação, espaços e formação. Porto Alegre: Sulina, 2008.

REILY, Lúcia. *Músicos cegos ou cegos músicos:* Representações de compensação sensorial na história da arte. Cadernos CEDES, v. 28, p. 245-266, 2008.

THOMA, Adriana da Silva. *A Inclusão no ensino superior: "-ninguém foi preparado para trabalhar com esses alunos (...) isso exige certamente uma política especial...".* Anais do 29º Congresso Nacional da Associação Nacional de Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd. Caxambu/MG: 2006.

TOMÉ, Dolores. *Introdução à musicografia Braille.* São Paulo: Global, 2003.

TONINI, Andréa; COSTAS, Fabiane Adela Tonetto. Educação inclusiva: as contribuições de Vygotsky para a compreensão da diferença. In: *Tendências contemporâneas de inclusão.* Soraia Napoleão Freitas (org.). – Santa Maria: UFSM, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE - UFRN. Portaria nº 203/10-R de 15 de março de 2010. Natal: UFRN, 2010.

VANAZZI, Rafael. *A inclusão do aluno cego em aulas de música: relatos e observações*. Anais do XIX Encontro Nacional da ABEM. Goiânia. 2010. p. 242-252.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação:* a observação. Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

VYGOTSKY, L. S. *Fundamentos de Defectología.* Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

YIN, Robert K. *Estudo de caso:* planejamento e métodos. Trad. Daniel Grassi – 2. Ed. – Porto Alegre: Bookman, 2001.

WORLD HEALTH ORGANIZATION - WHO. *Up to 45 million blind people globally - and growing:* But 80% of visual impairment can be avoided or cured. Disponível em: <http://www.who.int/mediacentre/news/releases/2003/pr73/en/>. Acesso em: 10 jan. 2010. Genebra, 2003.

_____. *World Sight Day:* 'Eyes on the Future'. Fighting Vision Impairment in Later Life. In: Regional Office for the Eastern Mediterranean, 6 Oct. 2008. Disponível em: <http://www.emro.who.int/pressreleases/2008/no18.htm>. Acesso em: 10 jan. 2010.

XAVIER, Lenilson Gomes. *Histórias de vida:* o processo de inclusão do aluno cego na vida universitária. Monografia (Graduação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Curso de Pedagogia. Natal, RN, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE I

Roteiro de Entrevista exploratória

(Raul)

- Experiências anteriores com a música.
- Experiências com a educação formal.
- Ingresso (processo de Vestibular).
- Recepção da EMUFRN.
- Estrutura física (Acessos e Prédio da EMUFRN).
- Acessos à informação – BCZM, Biblioteca da EMUFRN, Laboratório de Informática (LAMUCO), ao SIGAA.
- Políticas de Apoio da UFRN e da EMUFRN.
- Interesse e participação da Coordenação do Curso e Direção da EMUFRN.
- Interesse, relacionamento e participação dos Professores.
    - Metodologia, adaptações pedagógicas etc.
    - Disciplinas que tem um maior e um menor desempenho.
- Relacionamento com os colegas e funcionários da EMUFRN.
- Desenvolvimento de estudos e realização das tarefas acadêmicas.

Roteiro de Entrevista
(Diretor EMUFRN)

- Formação. (Graduação; Pós-Graduação)
- Tempo de atuação como professor. Professor em Curso Superior.
- Tempo de atuação como Diretor da EMUFRN.
- Experiência com o ensino para pessoas com necessidade especiais.
- Convivência anterior com uma pessoa cega.
- Avaliação desse processo de inclusão no ensino superior, na EMUFRN.
- Reação por parte dos professores quanto à presença desse aluno.
- Solicitação de apoio à Direção da EMUFRN por parte dos professores e aluno.
- Direção da EMUFRN e as principais formas de apoio, tanto aos professores e ao aluno em questão.
- Apoio de outros órgãos (setores) da Universidade.
- Experiência para a EMUFRN e UFRN.
- Principais aspectos relevantes que influenciaram o processo, até então, quanto atuação da Direção.

Roteiro de Entrevista
(Coordenador do Curso)

- Formação. (Graduação; Pós-Graduação)
- Tempo de atuação como professor. Professor em Curso Superior.
- Tempo de atuação como Coordenador de Curso.
- Experiência com o ensino para pessoas com necessidade especiais.
- Convivência anterior com uma pessoa cega.
- Avaliação desse processo de inclusão no ensino superior, na EMUFRN.
- Aceitação por parte dos professores quanto à presença desse aluno.
- Direção da EMUFRN e as principais formas de apoio, tanto aos professores e ao aluno em questão.
- Solicitação de apoio à Coordenação por parte dos professores e aluno.
- Apoio de outros órgãos (setores) na Universidade.
- Experiência para a EMUFRN e UFRN.
- Principais aspectos relevantes que influenciaram o processo, até então, quanto atuação da Coordenação.

Roteiro de Entrevista

(Professor A – Linguagem e Estruturação Musical)

- Formação. (Graduação; Pós-Graduação)
- Tempo de atuação como professor. Professor em Curso Superior.
- Disciplinas que ministra atualmente ou já ministrou.
- Experiência com o ensino para pessoas com necessidade especiais.
- Convivência anterior com uma pessoa cega.
- Quando e onde conheceu o aluno.
- Informada anteriormente sobre a presença de um aluno deficiente visual.
- Informada sobre o perfil dos alunos da disciplina.
- Como era a participação e desempenho do aluno em suas aulas.
- Outros alunos com dificuldades semelhantes no aprendizado.
- Quais as possíveis razões dessas dificuldades?
- Qual sua ação pedagógica frente a esses alunos? (Incentivo; Atenção Especial; Encontros Extras etc).
- E especificamente ao aluno.
- Pontos que o aluno apresentou maior e menor dificuldade. (Leitura; Memória Musical; Teoria Musical).
- Quais as possíveis razões das dificuldades apresentadas pelo aluno?
- Experiência dentro do aspecto pessoal e profissional.
- Avaliação desse processo de inclusão no ensino superior, na EMUFRN.

Roteiro de Entrevista

(Professor B – Prática de Instrumento Harmônico)

- Formação. (Graduação; Pós-Graduação)
- Tempo de atuação como professor. Professor em Curso Superior.
- Disciplinas que ministra atualmente ou já ministrou.
- Experiência com o ensino para pessoas com necessidade especiais.
- Convivência anterior com uma pessoa cega.
- Quando e onde conheceu o aluno.
- Informado anteriormente sobre a presença de um aluno deficiente visual.
- Informado sobre o perfil dos alunos da disciplina.
- Como é a freqüência, participação e desempenho do aluno em suas aulas?
- Quais as possíveis razões desse desempenho?
- Qual sua ação pedagógica frente a esse aluno? (Incentivo; Atenção Especial; Avaliação; Encontros Extras etc).
- Pontos que o aluno apresentou maior e menor dificuldade. (Leitura; Memória Musical; Teoria Musical).
- Comportamento dos colegas de turma frente à situação.
- Experiência dentro do aspecto pessoal e profissional.
- Avaliação desse processo de inclusão no ensino superior, na EMUFRN.

Roteiro de Entrevista

(Professores C e D – Apoio não-formal)

- Formação. (Graduação; Pós-Graduação)
- Atuação na área.
- Experiência com o ensino para pessoas com necessidades especiais.
- Convivência anterior com uma pessoa cega.
- Quando e onde conheceu o aluno em questão.
- De que forma apoiou ou apóia o aluno em questão.
- Apoio por iniciativa própria ou alguém solicitou.
- A instituição tem conhecimento desse apoio.
- De que forma se realiza esse apoio. Metodologia, freqüência dos encontros etc.
- Pontos que o aluno apresentou maior e menor dificuldade.
- Experiência dentro do aspecto pessoal e profissional.
- Avaliação desse processo de inclusão no ensino superior, na EMUFRN.

Roteiro de Entrevista

(Professor E – Apoio não-formal)

- Formação. (Graduação; Pós-Graduação)
- Tempo de atuação como professor. Professor em Curso Superior.
- Disciplinas que ministra atualmente ou já ministrou.
- Experiência com o ensino para pessoas com necessidade especiais.
- Convivência anterior com uma pessoa cega.
- Quando e onde conheceu o aluno em questão.
- De que forma apoiou ou apóia o aluno em questão.
- Apoio por iniciativa própria ou alguém solicitou.
- A instituição tem conhecimento desse apoio.
- De que forma se realiza esse apoio. Metodologia, freqüência dos encontros etc.
- Pontos que o aluno apresentou maior e menor dificuldade.
- Experiência dentro do aspecto pessoal e profissional.
- Avaliação desse processo de inclusão no ensino superior, na EMUFRN.

Roteiro de Entrevista

(Colegas A e B)

- Qual Turma / Ano ingresso
- Experiência musical antes do curso de licenciatura
- Influencia em seu desempenho no curso
- Porque você se interessou pela licenciatura em música?
- Convivência anterior com uma pessoa com necessidades especiais.
- Convivência anterior com uma pessoa cega.
- Como e quando conheceu o aluno.
- Sua reação com a presença de um aluno cego em sua turma, e como encara atualmente.
- Reação dos colegas de turma / Apoio e incentivo? Atualmente?
- Relacionamento do aluno com os colegas de turma
- Reação dos professores. Atualmente?
- Relacionamento do aluno com os Professores
- Participação do aluno nas aulas
- Desempenho do aluno nas disciplinas
- Avaliação desse processo de inclusão no ensino superior, na EMUFRN.