

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Escola de música
Programa de pós-graduação em música

Renan Ezequias Fernandes

**Suporte ao estudante com deficiência visual no ensino superior de música:
um estudo sobre as políticas de acessibilidade e inclusão desenvolvidas em
duas universidades públicas de Minas Gerais**

Belo Horizonte
2023

Renan Ezequias Fernandes

**Suporte ao estudante com deficiência visual no ensino superior de música:
um estudo sobre as políticas de acessibilidade e inclusão desenvolvidas em
duas universidades públicas de Minas Gerais**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Música.

Linha de Pesquisa: Educação Musical

Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino

Belo Horizonte
2023

F363s Fernandes, Renan Ezequias.

Suporte ao estudante com deficiência visual no ensino superior de música [manuscrito] : um estudo sobre as políticas de acessibilidade e inclusão desenvolvidas em duas universidades públicas de Minas Gerais / Renan Ezequias Fernandes. - 2023.

185 f. : il.

Orientadora: Jussara Rodrigues Fernandino.

Linha de pesquisa: Educação musical.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Escola de Música.

Inclui bibliografia.

1. Música - Teses. 2. Pessoas com deficiência visual. 3. Educação musical. I. Fernandino, Jussara Rodrigues. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Música. III. Título.

CDD: 780.7



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
ESCOLA DE MÚSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA

FOLHA DE APROVAÇÃO

Dissertação defendida pelo aluno **Renan Ezequias Fernandes**, em 18 de outubro de 2023, e aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos Professores:

Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino
Universidade Federal de Minas Gerais
(orientadora)

Prof. Dr. Fernando Macedo Rodrigues
Universidade do Estado de Minas Gerais

Profa. Dra. Helena Lopes da Silva
Universidade Federal de Minas Gerais



Documento assinado eletronicamente por **Jussara Rodrigues Fernandino, Professora do Magistério Superior**, em 19/10/2023, às 09:03, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Helena Lopes da Silva, Professora do Magistério Superior**, em 23/10/2023, às 11:45, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Fernando Macedo Rodrigues, Usuário Externo**, em 27/10/2023, às 09:49, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **2686473** e o código CRC **95A41119**.

AGRADECIMENTOS

A minha querida orientadora Jussara Fernandino, por toda dedicação e disponibilidade, pelo carinho comigo e com o tema da pesquisa, e por todos os ensinamentos.

A minha mãe, Marly, e minha irmã Maiza, que sempre acreditaram nos meus sonhos.

A toda minha família pela torcida.

A Kethlenn Kayciane e toda sua família pela acolhida e carinho.

A Rosemary da Paixão e seu filho Sérgio Francisco, pela acolhida e incentivo.

A Maria Aparecida Fernandes Maciel, e toda sua família pelo carinho e incentivo.

Ao Lucas Alves e família pelo carinho.

A professora Marina Faraj, por todos os ensinamentos.

Ao meu primeiro professor de música Kléber Mendes pelos ensinamentos e pela torcida.

Aos professores Helena Lopes, Fernando Macedo, e Nair Aparecida, por aceitarem participar da banca de avaliação desta pesquisa.

Aos meus colegas de PPGMUS, Giuliano Coura e Thiago Amaral pelo apoio e ajuda no processo seletivo.

A todos os entrevistados dessa pesquisa, que dispuseram uma parte do seu tempo para contribuir com a investigação.

A minha professora de inglês, Renata, por todo o suporte antes e durante a pesquisa.

A Grazielle Kelly, pelas correções e revisões.

A professora Gisele Marino, pelo incentivo e colaboração com a pesquisa através do seu livro.

A Cidade dos Meninos, por me apresentar o caminho da música.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Música

Ao Programa de Pós-Graduação em Música da UFMG.

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que concedeu a bolsa de estudos, viabilizando a realização deste mestrado.

RESUMO

O tema da presente pesquisa é o atendimento ao estudante com deficiência visual no contexto do ensino superior de música. A investigação teve como objetivo estudar as políticas de acessibilidade e inclusão desenvolvidas por duas universidades públicas mineiras, sendo estas a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), averiguando o funcionamento e o alcance dessas políticas, especificamente, no âmbito das escolas de música destas instituições, bem como seu impacto na vida acadêmica dos graduandos em música com deficiência visual. Diante da escassez de estudos, pesquisas e publicações (CHAVES; WOLLFFENBÜTTEL, 2020; SOARES; TRINDADE, 2021); e da lacuna existente nos currículos das licenciaturas e na formação de professores de música (LOUREIRO, 2006; PENNA, 2007; PLETSCH, 2009; LOURO, 2015; SOUZA e SAMPAIO, 2019) no que se refere à temática em questão, constata-se a necessidade de construção do conhecimento nesta área, com vistas ao aperfeiçoamento no atendimento à pessoa com deficiência, em especial, ao estudante de música com deficiência visual. A partir de revisão bibliográfica em torno do tema no campo das políticas públicas e da Educação Musical (REILY, 2008; DOMINGUES, 2009; LOURO, 2015; TUDISSAKI, 2019; SOUZA, 2020, KEENAN JÚNIOR, 2017; BONILHA, 2010), a pesquisa foi desenvolvida numa abordagem metodológica de caráter qualitativo, empregando, como coleta de dados, os seguintes instrumentos: Análise documental relativa às políticas de acessibilidade desenvolvidas na UEMG e na UFMG, bem como nas suas unidades acadêmicas responsáveis pelo ensino superior de música; e Entrevista semiestruturada com estudantes de graduação em música com deficiência visual, matriculados ou egressos das instituições mencionadas. A análise dos dados demonstrou a existência de políticas de inclusão nas duas universidades, mas não suficientes para atender a demanda dos estudantes com deficiência visual, além da necessidade de aperfeiçoamento na capacitação dos professores e dos profissionais envolvidos na formação dessa comunidade.

Palavras-chave: Educação inclusiva; Políticas educacionais; Música e inclusão; Deficiência Visual, Ensino superior de música.

ABSTRACT

The theme of this research is the care of visually impaired students in the context of higher education in music. The research aimed to study the accessibility and inclusion policies developed by two public universities in Minas Gerais, which are the State University of Minas Gerais (UEMG) and the Federal University of Minas Gerais (UFMG) investigating the functioning and scope of these policies, specifically within the scope of the music schools of these institutions, as well as their impact on the academic life of visually impaired music undergraduates. Given the scarcity of studies, research and publications (CHAVES; WOLFFENBÜTTEL, 2020; SOARES; TRINDADE, 2021); and the gap in the curricula of undergraduate degrees and in the training of music teachers (LOUREIRO, 2006; PENNA, 2007; PLETSCHE, 2009; LOURO, 2015; SOUZA e SAMPAIO, 2019) with regard to the theme in question, there is a need to build knowledge in this area, with a view to improving the care of people with disabilities, especially music students with visual impairment. Based on a literature review on the theme in the field of public policies and Music Education Musical (REILY, 2008; DOMINGUES, 2009; LOURO, 2015; TUDISSAKI, 2019; SOUZA, 2020, KEENAN JÚNIOR, 2017; BONILHA, 2010), the research was developed in a qualitative methodological approach, using, as data collection, the following instruments: Documentary analysis related to the accessibility policies developed at UEMG and UFMG, as well as in their academic units responsible for higher education in music; and Semi-structured interview with visually impaired undergraduate music students, enrolled or graduated from the aforementioned institutions. The analysis of the data showed the existence of inclusion policies in the two universities, but not enough to meet the demand of students with visual impairment, in addition to the need to improve the training of teachers and professionals involved in the formation of this community.

Key words: Inclusive Education; Educational Policies; Music and Inclusion; Visual Disabilities, Higher Education in Music

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- Aviso de presença de estudante com deficiência em diário de classe da UFMG	47
Figura 2- Informações sobre o aluno com deficiência e demais orientações no diário de classe, na plataforma Moodle da UFMG.	47

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABEM	Associação Brasileira de Educação Musical
ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPPOM	Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música
CADV	Centro de Apoio ao Deficiente Visual
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP -UFMG	Comitê de Ética em Pesquisa
CMI	Centro de Musicalização Integrado da Universidade Federal de Minas Gerais
CONUN -UEMG	Conselho Universitário da Universidade do Estado de Minas Gerais
DPI	<i>Disabled Peoples Internacional</i>
EMUFMG	Escola de Música da Universidade Federal de Minas Gerais
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ESMU/UEMG	Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais
FALE	Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais
FUMP	Fundação Universitária Mendes Pimentel
GT	Grupo de Trabalho
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBSA	<i>Internacional Blind Sports Federation</i>
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
MEC	Ministério da Educação
MOODLE	<i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
NAE	Núcleo de apoio ao estudante
NAI	Núcleo de Acessibilidade e Inclusão
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONU	Organização das Nações Unidas

PARAMEC	Projeto de Extensão Paraplégico/Mecânica
PCD	Pessoa com Deficiência
PEAES	Programa de Assistência Estadual
PROCAN	Programa de Seleção Socioeconômica da Universidade do Estado de Minas Gerais
SISU	Sistema de Seleção Unificada
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UEMG	Universidade do Estado de Minas Gerais
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UPIAS	<i>Union of the Physically Impaired Against Segregation</i>

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
2. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA	18
2.1 Análise Documental	18
2.2 Entrevista semiestruturada	18
2.3 Análise dos dados	22
3. DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS.....	23
3.1 Terminologia e conceitos relativos à deficiência	23
3.2 A definição nesse campo, no entanto, é fruto de um longo processo e de discussões em nível internacional.....	23
3.3 Breve trajetória do atendimento à pessoa com deficiência visual no Brasil .	26
3.4 Definições e classificações relativas à deficiência visual	29
3.5 Educação Especial e Educação Inclusiva	32
3.6 Formação docente e Educação Musical inclusiva no Brasil.....	33
3.7 Recursos didáticos e tecnológicos	37
4. POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE EMPREGADAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS UEMG E UFMG	40
4.1 A inclusão no contexto da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	40
4.2 A inclusão no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG).	44
5. A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE A INCLUSÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA.....	51
5.1 Identificação dos entrevistados	51
5.2 Ingresso e adaptação na universidade.....	54
5.3 Conhecimento dos setores de apoio disponíveis na instituição de origem ..	58
5.4 Disponibilidade e funcionamento dos recursos de suporte no cotidiano acadêmico.	59
5.5 Relação com professores, funcionários e colegas na universidade.....	66
5.6 Concepção geral sobre os aspectos positivos e negativos do curso de música quanto ao suporte ao estudante com deficiência visual	69
5.7 Palavra Livre.....	72
5.8 Conclusões a partir dos dados coletados.....	73

CONSIDERAÇÕES FINAIS	78
REFERÊNCIAS	80
APÊNDICE A - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	85
APÊNDICE B – Transcrição Entrevista Márcio	88
APÊNDICE C – Transcrição Entrevista João.....	101
APÊNDICE d – Transcrição Entrevista Amanda	112
APÊNDICE E – Transcrição Entrevista Robert.....	119
APÊNDICE F– Transcrição Entrevista Micaela	133
APÊNDICE G– Transcrição Entrevista Carolina	139
ANEXO A – INFORMATIVO PARA DOCENTES: DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE.....	152
ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS.....	176
ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS	181
ANEXO D – APROVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS	182

1. INTRODUÇÃO

O tema dessa pesquisa é o atendimento ao estudante com deficiência visual no contexto do ensino superior de música. O objetivo desse estudo é analisar as políticas de acessibilidade e inclusão desenvolvidas em duas universidades públicas - Universidade do Estado de Minas Gerais e Universidade Federal de Minas Gerais. Pretende-se compreender o funcionamento dessas políticas, especificamente no âmbito das escolas de música destas instituições, bem como seu impacto na vida acadêmica dos graduandos em música com deficiência visual.

No contexto educacional é ponderoso partir do princípio que as diferenças são características individuais do corpo discente das instituições. Da mesma forma, a realidade dos alunos com deficiência visual também parte desse princípio, e é necessário que essa comunidade possa desenvolver suas inteligências e capacidades assim como as demais pessoas. Para que isso seja possível, vários aspectos precisam ser considerados, desde os mais básicos, como estrutura física adequada e adaptações de material didático, até o desenvolvimento de ações afirmativas e pedagógicas que atendam às necessidades individuais de cada sujeito. Para Bonilha (2006, p. 20), a inclusão não trata apenas de “integrar alunos deficientes a um sistema de ensino pré-estabelecido, mas significa propor mudanças de conceitos e atitudes frente às diferenças individuais”.

A Declaração de Salamanca, documento elaborado em 1994 na Conferência Mundial sobre Educação Especial, reforçou a “necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação”¹. A declaração é considerada um marco no campo da educação inclusiva e consiste em um dos documentos que subsidiam as discussões nesse segmento. Vários outros eventos mundiais têm sido promovidos nas últimas décadas, trazendo uma maior conscientização e iniciativas em prol da pessoa com deficiência.

Apesar de uma gradual mudança de mentalidade, há todo um caminho ainda a ser percorrido. No Brasil, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei N° 13.146, que tem como principal objetivo “assegurar e promover, em condições de

¹ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 08/03/2023.

igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência” (BRASIL, 2015) foi sancionada apenas em 2015. E somente em 2016, garantida a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas universidades, por meio da Lei N° 13.409². É fato notório as inúmeras dificuldades pelas quais passam as pessoas com deficiência em nosso país, mesmo com avanços já alcançados. Ainda há muito para ser feito, os estudos comprovam que tem sido difícil a luta por políticas públicas eficazes e que a participação da sociedade civil, tem sido determinante na efetivação e aplicação das leis (GUEDES, 2020, p. 11).

O meu interesse em desenvolver essa pesquisa surgiu quando participei como aluno das atividades do Centro Braille, um projeto de extensão da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU-UEMG). O Centro Braille da ESMU-UEMG tem por finalidade atender os alunos com deficiência visual no que se refere à transcrição, revisão e produção de partituras musicais, métodos musicais e materiais didáticos para o Braille. O projeto também oferece cursos de capacitação de leitura e escrita Braille para profissionais da educação e Musicografia Braille para os alunos de graduação desta escola, por meio da oferta de cursos de extensão e disciplinas optativas (UEMG, 2021a). Durante o período em que participei dessas atividades, colaborei realizando transcrições de materiais em tinta para a grafia Braille, a fim de expandir o acervo da Universidade e contribuir com os alunos deficientes visuais que frequentam os espaços da instituição.

A partir desta experiência, algumas questões vieram à tona e passaram a nortear a presente investigação, sendo estas: O Centro Braille seria uma iniciativa pontual da Escola de Música da UEMG, ou existem políticas de inclusão desenvolvidas no contexto do ensino superior de música como um todo? Existem ações específicas para estudantes de música com deficiência visual? Os recursos e ações existentes são de fato efetivos? Qual a percepção dos estudantes de graduação em música com deficiência visual em relação às ações e aos recursos oferecidos pela instituição frequentada?

A pesquisa se justifica tendo em vista a especificidade do público-alvo a ser atendido. Segundo o Censo da Educação Superior de 2021, publicado pelo Instituto

² Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino.

Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)³, o número de matrículas em cursos de graduação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação passou de 22.367, em 2011, para 63.404, em 2021. Dentre estes, 20.172 apresentam baixa visão, 3.483 apresentam cegueira e 318 surdocegueira.

A despeito do aumento observado no número de estudantes com deficiência na educação superior brasileira, o que pode demonstrar o efeito das políticas públicas de inclusão, há uma carência de estudos, pesquisas e publicações em prol deste público, especialmente no que tange a relação entre deficiência visual e Educação Musical no Brasil. Ao realizar uma sondagem no site da Associação Brasileira de Educação Musical (ABEM), usando as palavras-chave “deficiência visual”, “inclusão” e “braille”, de 2015 a 2021, encontrei apenas 03 publicações na Revista da ABEM. Já nos anais dos congressos nacionais realizados nesse mesmo período foram encontradas 09 publicações que investigam o estudante com deficiência e sua relação com a música. Cabe destacar o Congresso Nacional da ABEM de 2021, no qual ocorreu um grupo de trabalho (GT13) que contemplou, além do ensino da música e inclusão, iniciativas anticapacitistas. Dos 10 trabalhos incluídos neste GT, 02 tratavam especificamente da questão da deficiência visual.

Diferentes estudos também identificaram a escassez de publicações nesse sentido. O levantamento realizado por Soares e Trindade (2021) nos anais dos congressos da ANPPOM (Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Música), entre os anos de 2015 e 2020, identificou 07 artigos envolvendo o ensino de música e deficiência visual. Em sondagem de maior espectro, Chaves e Wollffenbüttel (2020) investigaram diversas bases de dados (Capes, Scielo, ANPPOM e ABEM) entre os anos de 2004 a 2018, coletando 35 publicações relacionando educação musical e deficiência visual. As autoras ressaltaram que a maioria dos materiais coletados estão em torno da Musicografia Braille, e apontaram a necessidade de haver um incremento nas pesquisas para além do Braille, beneficiando a população com deficiência visual que deseja ter acesso à educação musical.

Outro aspecto significativo a ser considerado é a questão da formação e capacitação de professores de Música. Louro (2015, p. 38–43) aponta que os cursos

3

Disponível

em:

https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2021/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2021.pdf. Acesso em: 08/03/2023.

de licenciatura em Música, de maneira geral, não promovem embasamento teórico e prático voltado à educação inclusiva, bem como raramente oferecem adaptações arquitetônicas e materiais didáticos específicos. Ressalta também a necessidade de que os cursos de pós-graduação abram linhas de pesquisa e os eventos científicos ampliem a discussão em torno dessa temática. A autora levanta, ainda, o pouco espaço dedicado à educação musical inclusiva no Brasil. O que vigora, de modo geral, é a educação musical especial, que é dedicada a grupos fechados e específicos de pessoas com deficiência, desenvolvidos em poucas instituições e ONGs que atendem a esse público (LOURO, 2015, p. 36).

Considerando as questões e os aspectos mencionados acima, a presente pesquisa se propôs a alcançar uma melhor compreensão da relação entre deficiência visual e ensino superior de música. Nesse sentido, tem como objetivo geral analisar práticas de inclusão voltadas ao estudante de música com deficiência visual em duas instituições de ensino superior, sendo estas a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e suas respectivas escolas de música, no âmbito da graduação.

Este objetivo se desdobra, ainda, nos seguintes objetivos específicos:

- Identificar a existência de políticas e práticas de inclusão nas instituições envolvidas;
- Verificar ações e recursos voltados especificamente para a deficiência visual nestas instituições;
- Averiguar a percepção dos estudantes de graduação em música com deficiência visual em relação às ações e aos recursos possivelmente oferecidos pelas instituições;
- Avaliar a adequação e o alcance das possíveis práticas de inclusão identificadas.

A pesquisa está inserida em uma abordagem qualitativa e a coleta de dados foi realizada por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas. Com relação à análise documental foram consultadas as políticas de inclusão desenvolvidas na Universidade do Estado de Minas Gerais e na Universidade Federal de Minas Gerais – identificando suas principais diretrizes, setores e ações - bem como os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Música destas respectivas instituições. As entrevistas tiveram, como sujeitos de pesquisa, estudantes com

deficiência visual provenientes dos cursos de graduação em música das instituições citadas acima, alguns matriculados no período de realização da pesquisa e outros egressos destas instituições. À luz da literatura estudada, a análise dos dados se deu pelo cruzamento destas duas fontes de informação: análise documental e entrevistas.

A presente dissertação está estruturada em quatro capítulos. O capítulo 1 demonstra a metodologia empregada com maior nível de detalhamento. O capítulo 2 é dedicado a uma contextualização histórica na relação entre deficiência visual, educação e educação musical. O capítulo 3 apresenta as políticas públicas desenvolvidas nas instituições de ensino superior envolvidas e o capítulo 4 traz as entrevistas e a discussão dos dados levantados.

2. DESCRIÇÃO DA METODOLOGIA

A pesquisa está inserida em uma abordagem qualitativa, que se interessa, segundo Bogdan e Biklen (1994), pelo significado dado pelas pessoas às situações vividas. Conforme os autores, “ao apreender as perspectivas dos participantes, a investigação qualitativa incide luz sobre a dinâmica interna das situações, dinâmica esta que é frequentemente invisível para o observador exterior” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 51). Dentro desta abordagem, a coleta de dados se deu por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas no contexto das instituições investigadas, conforme explanado a seguir.

2.1 Análise Documental

No intuito de conhecer as políticas de inclusão desenvolvidas na Universidade do Estado de Minas Gerais e na Universidade Federal de Minas Gerais - suas principais diretrizes e ações - foram consultados documentos de ambas as universidades, tais como editais, portarias e resoluções, por meio dos sites oficiais destas instituições⁴.

Nesta parte da investigação foram levantadas informações sobre os principais setores dedicados à acessibilidade e inclusão, como o Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE) e o Centro Braille, no âmbito da UEMG, e o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI) e o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), na UFMG.

Também foram averiguados os projetos pedagógicos dos cursos de graduação em Música das duas universidades, no sentido de verificar a existência de disciplinas e outras ações pedagógicas voltadas para a questão da deficiência visual, ou da deficiência de um modo geral.

2.2 Entrevista semiestruturada

⁴ Site da UEMG disponível em: <https://www.uemg.br/>. Site da UFMG disponível em: <https://www.ufmg.br>. Acesso em: 01/08/2023.

A pesquisa adotou a entrevista semiestruturada tendo como critério de participação sujeitos estudantes de graduação em música com deficiência visual pertencentes ao corpo discente da Escola de Música da UEMG (ESMU-UEMG) e da Escola de Música da UFMG (EMUFMG), matriculados ou egressos, tendo sido entrevistados três alunos de cada unidade acadêmica. Conforme Duarte (2002), a definição dos entrevistados é algo primordial no processo de investigação de uma pesquisa qualitativa, pois interfere diretamente na qualidade do resultado do trabalho. A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentado (DUARTE, 2002, p. 141). Sendo assim, o objetivo das entrevistas foi trazer para o contexto da pesquisa informações sobre o cotidiano e a realidade vivenciada pelo estudante de música com deficiência visual no ambiente universitário.

As entrevistas foram precedidas da apresentação do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵, o qual trouxe informações sobre os objetivos da pesquisa, seus riscos e benefícios, além de garantir o sigilo e a liberdade ao entrevistado de interromper a entrevista a qualquer momento, seja por questões emocionais ou em caso de possível constrangimento institucional. O TCLE foi disponibilizado em diferentes formatos – texto, braille ou áudio – para que cada entrevistado pudesse optar pela versão que lhe fosse mais adequada. As entrevistas foram agendadas no dia e horário que melhor atenderam aos entrevistados, que também escolheram o meio de realização: presencial, por chamada de vídeo ou por áudio do aplicativo WhatsApp.

O roteiro da entrevista seguiu uma ordem única para todos, havendo algum grau de flexibilidade dependendo das respostas manifestadas no momento, conforme permite a entrevista semiestruturada. Segue, abaixo, o roteiro empregado.

1. Identificação do entrevistado:

- Nome⁶, idade;

⁵ A íntegra do TCLE encontra-se disponível no Apêndice A (p. 83).

⁶ Apenas para organização do pesquisador. A identificação dos entrevistados foi mantida em sigilo e substituída neste trabalho por nomes fictícios.

- Universidade de origem, modalidade do curso; ano de entrada e período em que se encontra (para os estudantes matriculados); ano de entrada e saída (para os egressos);

- Qual o diagnóstico relativo à sua deficiência visual?

2. Ingresso e adaptação na universidade:

- Como foi o processo seletivo e a preparação para as provas específicas?
- Como foi a acolhida na instituição e a sua adaptação? Encontrou dificuldades na etapa inicial do curso?

3. Conhecimento dos setores de apoio disponíveis na instituição de origem:

- Conhece o NAI ou NAE (conforme a universidade frequentada)?
- Se conhece, como tomou conhecimento do setor?

4. Disponibilidade e funcionamento dos recursos de suporte no cotidiano acadêmico:

- Você foi informado/a sobre recursos de apoio à pessoa com deficiência visual em seu percurso acadêmico? Você teve acesso a estes recursos?

- Em caso positivo: Quais são/foram os principais recursos utilizados durante as aulas?

- Como são/foram realizadas as adaptações dos materiais curriculares?

- Há adaptações no espaço físico para a pessoa com deficiência visual na Universidade e na Escola de Música?

- Você considera que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade são/foram suficientes para seu desenvolvimento musical durante o curso? Quais as principais dificuldades?

- Você considera que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade contribuem/contribuíram para seu desenvolvimento musical durante o curso?

5. Relação com professores, funcionários e colegas na universidade:

- Você considera que os professores se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

- Você considera que os funcionários se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

- Como é/foi a interação interpessoal com professores, colegas e funcionários na universidade?

6. Concepção geral sobre aspectos positivos e negativos do curso de música quanto ao suporte ao estudante com deficiência visual

- De modo geral, o que você apontaria como principais dificuldades ou aspectos negativos em seu curso com relação ao estudante com deficiência visual?

- De modo geral, o que você apontaria como principais aspectos positivos em seu curso com relação ao estudante com deficiência visual?

7. Palavra livre

- Você gostaria de dizer ou acrescentar alguma informação além das questões que aqui foram formuladas?

O primeiro contato com os alunos da Universidade do Estado de Minas Gerais se deu sob auxílio da Profa. Esp. Marina Faraj, ex-professora da UEMG e ex-coordenadora do Centro Braille da Escola de Música da UEMG, através de uma mensagem enviada para o WhatsApp dos alunos, na qual a mesma apresentou o pesquisador e o objetivo da pesquisa em forma de convite. Já o primeiro contato com os estudantes da Universidade Federal de Minas Gerais, ocorreu por intermédio da Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino, e orientadora da pesquisa em questão, apresentando o pesquisador e a proposta da pesquisa, através de um e-mail.

Após o envio do convite para os sujeitos participantes, recebi o aceite de todos, e em seguida foi enviada uma resposta de agradecimento e demais informes sobre a pesquisa e a entrevista, além da apresentação do TCLE, enviado em documento digital em formato acessível para todos os seis estudantes que participaram da pesquisa. As entrevistas foram acordadas conforme a disponibilidade e melhor conforto para os alunos, e as modalidades sugeridas pelos estudantes foram: entrevista presencial, escolhida por dois entrevistados; entrevista via chamada de vídeo, escolhida por um entrevistado; e entrevista por áudio no aplicativo WhatsApp, escolhida por três entrevistados. Nessa última modalidade, foram enviadas as perguntas para os estudantes via áudio, e os mesmos responderam através do recurso de gravação do próprio aplicativo.

As gravações das entrevistas presenciais foram registradas por dois gravadores: o gravador do telefone celular e o gravador de um tablet, utilizado como *backup*⁷. Já a entrevista feita em videochamada foi realizada e gravada pela plataforma Zoom. A transcrição dos áudios e vídeos gravados foi realizada pelo próprio autor, com auxílio do *software Transcribe*, sendo que algumas frases que não eram compreendidas pelo *software* precisaram ser reescritas.

O método adotado foi a transcrição não naturalista, onde o autor busca escrever de forma minuciosa, exatamente o que foi verbalizado na entrevista, omitindo os elementos não verbais, tais como sons e gaguez involuntárias (AZEVEDO et al., 2017, p. 163). Dessa forma, evitando a reformulação do discurso.

Após as transcrições, o texto de cada uma das entrevistas foi enviado aos entrevistados, juntamente com os áudios gravados, para análise, possíveis sugestões e corte de conteúdo. A partir disso, foram elaborados os apêndices B a G (pp. 84-125), nos quais é possível acompanhar todas as seis entrevistas transcritas na íntegra, e separadas pelo nome fictício.

2.3 Análise dos dados

A análise dos dados, que será apresentada no capítulo 4, partiu da organização do material levantado, empregando, como categorias de análise, os temas que compuseram o roteiro da entrevista em seus tópicos principais (títulos numerados das questões da entrevista).

Buscou-se realizar o cruzamento dos dados das entrevistas com as demais informações coletadas na pesquisa, provenientes da revisão bibliográfica e da análise documental, como meio de comparação e discussão desta realidade.

Como uma última informação, cabe ressaltar que a pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFMG, sob o registro CAAE: 68724623.1.0000.5149, e aprovada em 22 de junho de 2023, tendo recebido, para tal, a anuência das Escolas de Música da UEMG e da UFMG⁸.

⁷ Backup é uma cópia de segurança dos dados que estão guardados em um dispositivo de armazenamento ou sistema para outro ambiente.

⁸ A aprovação do CEP, bem como as anuências das escolas citadas estão apresentadas nos Anexos A, B e C às páginas 137 a 143.

3. DEFICIÊNCIA VISUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS

Durante muitos séculos as necessidades individuais das pessoas com deficiência foram ignoradas, causando segregação dessa comunidade em diversos ambientes. A fim de entender a realidade na qual essa comunidade está inserida, e quais são as perspectivas que norteiam um atendimento mais adequado, este capítulo apresenta uma contextualização da deficiência visual em termos históricos e conceituais. Primeiramente, discorre sobre a terminologia relacionada à deficiência de modo geral, seguindo para um breve histórico do atendimento à pessoa com deficiência visual no Brasil, bem como definições e classificações neste campo. Ao final, traz considerações sobre a relação entre Educação Musical, educação inclusiva e deficiência visual.

3.1 Terminologia e conceitos relativos à deficiência

Pela Lei Brasileira de Inclusão,

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2015, Art. 2º).

3.2 A definição nesse campo, no entanto, é fruto de um longo processo e de discussões em nível internacional.

Em seu livro intitulado “O que é deficiência?”, a antropóloga e pesquisadora, Debora Diniz indaga sobre “a tensão entre corpo e sociedade”.

Seria um corpo com lesão o que limitaria a participação social ou seriam os contextos poucas sensíveis à diversidade o que segregaria o deficiente? O desafio era avaliar se a experiência de opressão e exclusão denunciadas pela Upias decorreria das limitações corporais, como grande parte da biomedicina

defendia, ou se seria resultado de organizações sociais e políticas pouco sensíveis à diversidade corporal (DINIZ, 2007, p. 17).

A *Upias* (*Union of the Physically Impaired Against Segregation*), a que Diniz se refere, foi a primeira organização com objetivos políticos, totalmente formada e gerenciada por pessoas com deficiência em 1976. Foram eles os responsáveis por provocar o modelo médico⁹ de compreensão da deficiência, e propor a definição de lesão e deficiência baseada em uma perspectiva política de exclusão social. Segundo a organização, a lesão é a ausência parcial ou total de um membro, ou um membro, organismo ou mecanismo corporal defeituoso; e a deficiência é a desvantagem ou restrição de atividade provocada pela organização social contemporânea, que pouco ou nada considera aqueles que possuem lesões físicas e os exclui das principais atividades da vida social (DINIZ, 2007, p. 17).

Em outras palavras, podemos sintetizar que a deficiência não deve ser um problema do indivíduo, mas uma responsabilidade social. Sendo assim, as alternativas deveriam ser concentradas mais nas ações políticas do que apenas uma demanda da área da saúde. Cabe destacar que as provocações da *Upias* não recusavam os recursos da medicina, mas buscavam abrir caminhos que aproximassem o poder público e a responsabilidade social. Os adeptos da *Upias* reconheciam o termo “Deficiente” como adequado, as expressões que denotam a identidade na deficiência se sobressaiam, pois demonstravam que a deficiência é parte da identidade do indivíduo e não apenas um detalhe.

A partir desse marco histórico, alguns conceitos e terminologias acerca da pessoa com deficiência foram pautas de discussões e passaram por significativas transformações. Termos como “aleijado”, “coxo”, “defeituosos” e “pessoa com retardo”, que soam como insulto, começaram a ser repudiadas.

Mais tarde, em 1982, após diversos desdobramentos políticos, e com grandes influências da Organização Mundial da Saúde (OMS), a *Disabled Peoples International (DPI)*¹⁰ modificou algumas definições adotadas pelo *Upias*. Cabe destacar a expressão “deficiência”, que passou a ser entendida como as limitações

⁹ Para o modelo médico, deficiência é consequência natural da lesão em um corpo, e a pessoa deficiente deve ser objeto de cuidados biomédicos.

¹⁰ A *Disabled Peoples International (DPI)* é uma organização de direitos humanos comprometida com a proteção dos direitos das pessoas com deficiência e a promoção de sua participação plena e igualitária na sociedade. Fundada em 1981, a DPI é representada por membros ativos de organizações nacionais de pessoas com deficiência em mais de 130 países. Disponível em: <http://www.dpi.org/>. Acesso em: 21/04/2023.

funcionais no indivíduo causadas por lesões físicas, sensoriais ou mentais. A definição é praticamente a mesma proposta pelos *Upias* para “lesão”, porém a justificativa da DPI era a importância da universalização das expressões, o que contribuiria nas discussões internacionais sobre o tema.

No ano anterior, 1981, a Organização das Nações Unidas (ONU) proclamou o “Ano Internacional das Pessoas Deficientes”, que tinha como propósito chamar a atenção do mundo para o debate e para a criação de planos de ação que destacassem a igualdade de oportunidades, a reabilitação, a prevenção de deficiências, e uma participação ampla, na melhoria das condições de vida resultante do desenvolvimento social e econômico. O lema dessa iniciativa foi *Participação Plena e Igualdade* e foi uma ação importante para o desenvolvimento do paradigma de suporte (LOURO; ANDRADE, 2009).

O paradigma de suporte parte do princípio de que a sociedade precisa oferecer apoio e suporte para que todas as pessoas, inclusive as pessoas com deficiência, possam ter autonomia para participar de todos os âmbitos sociais. Conforme Louro (2015, p. 34), em citação a Oliveira e Reis (2004, p. 2), a visão da sociedade passou do paradigma de institucionalização, no qual as pessoas com deficiência eram confinadas em instituições especializadas, isoladas do convívio social, para o paradigma de serviço, um segundo momento em que prevalecia a integração da pessoa com deficiência somente após processos de “normalização” e treinamento. Na abordagem atual, a proposta é o paradigma de suporte, que “prega o respeito à individualidade das pessoas” nos estabelecimentos públicos e privados e uma “sociedade que ofereça as mesmas oportunidades para todos os indivíduos, independentemente de suas questões físicas, cognitivas ou comportamentais”, (LOURO, 2015, p. 34).

Em 2006, ocorreu a convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, patrocinada pela Organização das Nações Unidas (ONU), mais um movimento voltado para as discussões e tomadas de medidas internacionais, referente aos direitos das pessoas com deficiência. A referida convenção teve a participação direta de pessoas com deficiência, trazendo modificações na terminologia empregada. Assim, atualmente, a expressão considerada correta é “pessoa com deficiência”, ressaltando a pessoa à frente da deficiência. Os termos “portador de deficiência” e “portador de necessidades especiais” passaram a ser considerados problemáticos, pois ressaltam

uma condição temporária, sendo a deficiência, na grande maioria dos casos, uma condição permanente do indivíduo (MAIA, 2013, p. 4).

3.3 Breve trajetória do atendimento à pessoa com deficiência visual no Brasil

Os primeiros indícios de preocupação com a comunidade de pessoas com deficiência no Brasil datam do final do século XVII, inspirados pela corrente liberalista francesa¹¹ e por filósofos como John Locke¹² que tiveram grande influência nas reformas educacionais e implementação de políticas públicas na educação brasileira (TUDISSAKI, 2019, p. 28).

Uma primeira proposta parlamentar voltada para a comunidade de deficientes visuais é datada de agosto de 1835, sendo o responsável pela iniciativa o deputado Cornélio Ferreira França. A proposta tinha como finalidade dispor um professor de primeiras letras para os alunos surdos, cegos e mudos, em cada estado do país, visando a cumprir a Lei de outubro de 1827 que concedia a alfabetização de todos os cidadãos. Infelizmente, mesmo sendo uma pauta que já estava nas discussões, a proposta não foi aprovada.

Oficialmente, apenas em 1854 foi criado o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), pelo decreto N° 1.428, marco relevante para a educação especializada no Brasil, pois foi a primeira instituição voltada exclusivamente para a educação formal de pessoas cegas. Nesse período, o secretário da Sociedade Real de Medicina de Marselha, Dr. José Francisco Xavier Sigaud, e José Álvares de Azevedo, influentes no Império brasileiro, apresentam o projeto inspirado no *Institut National des Jeunes Aveugles*, primeira escola destinada para pessoas deficientes visuais na Europa. No projeto, um dos nortes curriculares,

¹¹ O liberalismo é um conjunto de pensamentos que surgiu no século XVII e ganhou destaque na Europa do século XVIII. O seu apogeu ocorreu após a Revolução Industrial, no início do século XIX. Basicamente, a visão liberal de mundo consiste em enxergar que todos os seres humanos são dotados de capacidades para o trabalho e intelectuais e que todos têm direitos naturais a exercer a sua capacidade. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/sociologia/liberalismo.htm>. Acesso em: 05/05/2023.

¹² John Locke, filósofo iluminista francês, defendia que o “Estado tem como obrigação garantir os direitos naturais dos indivíduos: vida, liberdade e propriedade”. Com efeito, a maior facilidade de locomoção tem que ser algo dado a todos. Disponível em: <https://brasilescola.uol.com.br/filosofia/john-locke.htm>. Acesso em: 05/05/2023.

além da leitura, escrita e cálculos, era o ensino da música. A grade curricular instaurada durante os anos iniciais do Instituto colaborou com a educação musical inclusiva no país, segundo a pesquisa documental realizada por Leão e Sofia (2019, p. 289), uma vez que um dos eixos norteadores da formação dos alunos era a prática de música instrumental, influenciado pelas medidas inclusivas francesas.

D Pedro II fundou também o Imperial Instituto dos surdos-mudos, local, que posteriormente foi renomeado para Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) em 1957, onde se oferecia educação literária e ensino profissionalizante (DOMINGUES; DOMINGUES, 2009, p. 6). Apesar das iniciativas acima mencionadas, em 1872 o Brasil tinha 15.848 de pessoas com deficiência visual e 11.596 surdos, sendo atendidos apenas 17 surdos no INES e 35 cegos no IBC.

Em 1925, setenta e um anos após a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, cujo nome foi alterado, posteriormente, para Instituto Benjamin Constant, foi criado, em Belo Horizonte, o Instituto São Rafael, que surgiu da iniciativa de dois ex-alunos do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, e que, contemplado pela Lei N° 895 de 10/09/1925, foi inaugurado pelo então governador de Minas Gerais Fernando de Melo Viana. O instituto é uma escola para deficientes visuais de tradição em Belo Horizonte, cuja filosofia de trabalho é “educar, reabilitar para incluir o deficiente visual na sociedade” palavras do atual diretor do instituto Juarez Gomes Martins¹³.

Em sua tese de doutorado, Tudissaki (2019, p. 29) realizou um levantamento de todas as instituições especializadas no ensino para pessoas com deficiência visual no Brasil, indicando que, de 1928 a 1979, foram criados oito espaços educacionais voltados para a educação de deficientes visuais. Já de acordo com Mazzota (1993), segundo os registros oficiais até 1950 o poder público manteve quarenta estabelecimentos de ensino regular para pessoas com deficiência no Brasil. A maioria era direcionada para pessoas com problemas mentais, dados esses que reforçam a estigmatização da pessoa com deficiência por parte das entidades responsáveis pela pasta da educação durante esses períodos. Muitas das singularidades apresentadas pelos alunos eram consideradas problemas mentais, o que dificultava ainda mais o processo de inclusão dessas comunidades. Mazzota (1999, p.16) ressalta que os

¹³ Entrevista do diretor do Instituto São Rafael – MG Juarez Gomes Martins, concedida ao programa Opinião Minas, do canal televisivo Rede Minas, no dia 20 de dezembro de 2016 e mediada pela jornalista Ruth Soares.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=bsBzvsOsc7Q&t=133s> Acesso em: 05/05/2023.

fundamentos e as ações tomadas em relação à deficiência eram, em sua maioria, destituídas de estudos e embasamento científico.

A partir do levantamento realizado por Mazzota (1993), que compreende os anos de 1957 até 1993, é possível perceber que a maioria das ações educacionais desse período ocorriam em escolas específicas para surdos, cegos e pessoas com transtorno mental, o que reforça que a ênfase no atendimento segregado sempre foi uma marca da educação no Brasil. Algumas medidas adotadas a partir da década de 90 foram incisivas e contribuíram para a definição de propostas oficiais em âmbito nacional. Mesmo assim, Mazzota (1993, p.190) conclui haver incoerência entre os princípios definidos nos textos legais e como essas medidas eram estabelecidas na prática.

A década de 90 apresentou importantes iniciativas para a questão da educação inclusiva como, por exemplo, a Declaração de Salamanca, documento elaborado em 1994 na Conferência Mundial sobre Educação Especial, que reforçou a “necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais¹⁴ no quadro do sistema regular de educação¹⁵” Considerado um dos marcos em prol da educação inclusiva, o documento subsidia as discussões e iniciativas nesse segmento.

Um feito que cabe destacar, como relevante para a implementação de práticas inclusivas na educação brasileira, é a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei Nº 13.146), sancionada em 2015, a qual é “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania” (BRASIL, 2015). Essa lei colabora com o preenchimento da lacuna citada por Mazzota no parágrafo anterior. Mesmo existindo diversos documentos oficialmente legais, havia uma necessidade urgente de viabilizar a criação de uma lei que formalizasse e guiasse as práticas inclusivas na educação.

Nesse sentido, a lei surge como um amparo para os pais e todos os profissionais envolvidos com a educação dessa comunidade para nortear e gerar iniciativas na área. Uma das frentes trabalhadas pela lei é a inserção dos estudantes em todos os espaços educacionais, desde os anos iniciais da formação até os mais

¹⁴ Pessoa com necessidades especiais era uma expressão empregada na época. Atualmente a terminologia considerada mais adequada é Pessoa com Deficiência (PcD).

¹⁵ Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 08/03/2023.

altos níveis de formação acadêmica e profissional. Especificamente no Capítulo IV, Art.28, encontram-se medidas que talvez tenha proporcionado um dos grandes impactos na atuação dos profissionais que trabalham com essa comunidade. Podemos destacar o tópico XI desse artigo, que diz que incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”. Mesmo sendo um dos tópicos mais relevantes quando se trata das políticas adotadas na lei, existem algumas inquietudes em torno da aplicação dessa medida. As questões legais e burocráticas são indutores de mudança, mas não garantem o processo de inclusão, já que por si só não são agentes de mudanças. É necessário maior atenção das autoridades competentes na formação dos professores, principalmente na grade curricular dos cursos de licenciatura, oferecendo o devido preparo aos docentes e capacitando-os quanto às especificidades da educação inclusiva.

Outra iniciativa que cabe destacar é a Lei N° 13.409¹⁶, sancionada em 2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Essa lei alterou a Lei N° 12.711, de 2012, que contemplava estudantes de baixa renda vindos de escolas públicas, negros/as, pardos/as e povos indígenas. Com a alteração, ampliou-se a reserva de vagas para estudantes com deficiência. Assim, as reservas de vagas para pessoas com deficiência, que até esse ano aconteciam por iniciativa própria das Universidades, passou a ser obrigatória. Um levantamento bibliográfico de 2022 afirma que “apesar do aumento de estudantes com deficiência no ensino superior, ainda é pequeno esse quantitativo em relação aos/às demais alunos/as que permanecem excluídos da escolarização formal nesse nível de ensino” (BUIATTI; NUNES, 2022, p. 328).

3.4 Definições e classificações relativas à deficiência visual

¹⁶ Art. 1º.:As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas (BRASIL,2012). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm Acesso em: 21/04/2023.

Conforme estudos científicos oftalmológicos, o sistema visual é o conjunto de circuitos mais complexo e sofisticado dos sentidos sensoriais do ser humano. Para compreender esse processo é necessário diferenciar função visual e visão funcional. As funções visuais são o modo como o olho funciona, e a visão funcional consiste em como a pessoa realiza as atividades relacionadas à visão (LOPES, 2020, p. 237). As funções visuais são nomeadas como: 1) acuidade visual (capacidade de distinção dos detalhes espaciais, como forma, tamanho e distância de objetos ou imagens), 2) binocularidade (responsável pela interpretação espacial proporcionando a noção de profundidade, é a combinação de apreensão de estímulo visual dos dois olhos), 3) campo visual (é avaliado a partir da fixação do olhar em algum ponto, e determina o quanto dessa área o olho consegue ver), 4) visão de cores (distinção de tons e nuances de cores), 5) sensibilidade à luz (percepção dos níveis de luminosidade do ambiente) e, por último, 6) a sensibilidade ao contraste (diferenciar através dos diferentes níveis de luminosidade de superfícies adjacentes) (MATARUNA et al., 2006, p. 1).

Segundo a literatura da área sobre as limitações visuais, existem duas categorias de deficiência visual, são elas a cegueira e a baixa visão (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 56). A cegueira se caracteriza pela perda total da visão ou quase nenhuma percepção luminosa, havendo a cegueira congênita, aquela adquirida por alguma lesão ou doença na fase de desenvolvimento infantil, e a cegueira adventícia, que, diferente da primeira, é geralmente causada por algum acidente ou infecção em qualquer fase da vida. Já a baixa visão apresenta algum comprometimento visual que acarreta a perda de campo de visão central ou periférica. As pessoas com baixa visão conseguem captar alguns estímulos visuais, porém, com uma percepção bem reduzida em comparação aos denominados videntes, e em sua maioria, não conseguem, por utilização de recursos, otimizar ou corrigir para a capacidade visual plena.

Existem diversas classificações que podem variar conforme a finalidade que se destinam, definidas sob os aspectos legais, médicos, educacionais e esportivos. A classificação esportiva, por exemplo, é utilizada nas competições e está especificada conforme a Internacional Blind Sports Federation¹⁷, sendo elas: B1: ausência total da

¹⁷ A International Blind Sports Federation (IBSA) é uma organização sem fins lucrativos fundada em 1981 em Paris, França. Anteriormente, era conhecida como Associação Internacional de Esportes para

percepção da luz em ambos os olhos, ou alguma percepção da luz, em qualquer distância ou sentido; B2: habilidade de reconhecer a forma de uma mão, sua percepção visual não ultrapassa 2/60 e seu campo de visão alcança um ângulo inferior a cinco graus; e B3: desde uma acuidade visual superior a 2/60 metros até 6/60 metros e/ou um campo visual de mais de 5° e menos de 20° de amplitude (SILVA et al., 2011, p. 320). Já a classificação médica pode ser definida como cegueira por acuidade, aquela que pode ser corrigida com uso de óculos; cegueira por campo visual, significa ter um campo visual menor do que 10%; e cegueira total (FUGITA, 2003). E a classificação educacional que se divide em pessoa cega, que possui perda total da visão, e pessoa com baixa visão, aquela que possui resíduos visuais em graus que permitam ler textos em tinta com auxílio de equipamentos especiais (MATARUNA et al., 2006, p. 4) . Essas classificações surgem para reduzir as desvantagens decorrentes da visão funcional, uma vez que as particularidades estruturais e anatômicas são significativas para compreender a singularidade de cada indivíduo.

No âmbito educacional, os recursos comuns empregados para atender os alunos com baixa visão são: 1) Os recursos ópticos, que possibilitam a ampliação de imagem e a visualização de objetos como lupas de mão, óculos bifocais, dentre outros; 2) os auxílios não ópticos relacionados diretamente à estrutura física do espaço, como móveis, tipo de iluminação, ampliação de materiais, recursos em alto-relevo, guia de leitura, entre outros; 3) e os recursos tecnológicos como computadores, tablets e aparelhos celulares, que possibilitam a leitura e escrita de textos, além das adaptações no manuseio dos aparelhos viabilizando a utilização de aplicativos e programas. Já na cegueira, além dos recursos tecnológicos explorados no processo educacional, existe a utilização dos recursos táteis e dos sons na construção de referências sobre a materialidade e sobre a percepção de mundo.

De todos os recursos expostos acima, atualmente os meios tecnológicos se destacam como um dos instrumentos de compensação social mais utilizados na rotina diária dessa comunidade. Pellicioli (2000, p. 55) apresenta um breve levantamento sobre a utilização das tecnologias na convivência social pelo cego e o acesso a diversas atividades do cotidiano, como realizar uma ligação telefônica, ler jornal,

acessar redes sociais, entre outros, lacunas que vêm sendo preenchidas pelo acesso aos *smartphones*.

As tecnologias contribuem de forma eficiente para essa comunidade, porém apenas sua existência não é o suficiente para encurtar as distâncias que ainda impedem a existência de uma sociedade mais inclusiva, principalmente dentro dos espaços educacionais, foco da presente pesquisa.

3.5 Educação Especial e Educação Inclusiva

Um ponto importante a salientar é a diferença entre a educação especial e a educação inclusiva. Muito se fala sobre educação inclusiva, porém, na prática, algumas questões que envolvem essa inclusão são mal interpretadas, e os dois termos acabam sendo tratados como sinônimos. Na educação especial, o público é formado apenas por alunos com deficiência, e geralmente ocorre em ambientes específicos para essa comunidade. Trata-se de uma educação especializada que, no Brasil, teve o seu auge entre as décadas de 1960 e 1970 (SILVA; MÓL; SANTANA, 2020). Loureiro (2006, p. 19) aponta que nessa modalidade, as escolas e instituições se organizavam para atender a cada tipo de patologia específica.

Já na educação inclusiva, as trocas não ocorrem em espaço especializado, todos os alunos com ou sem deficiência, convivem, sem distinção no ambiente escolar. Segundo Loureiro (2006, p. 24), “O desafio da educação inclusiva culmina no processo de integração dessas crianças nas salas de aula o mais próximo possível de seus colegas não deficientes”.

Entende-se que o conceito de educação inclusiva permeia o reconhecimento e a valorização a (*sic*) diversidade humana, como processo inerente à construção da sociedade, com o intuito de oportunizar todo indivíduo em (*sic*) nenhuma restrição, buscando humaniza-lo e desenvolver suas potencialidades, para que possa construir e ampliar seu conhecimento e assim ser inserido ao exercício da cidadania, de maneira que contribua como um sujeito ativo e não apenas como um número a mais fazendo parte da civilização (SILVA; MÓL; SANTANA, 2020, p. 19).

Costa (2015, p. 76) cita Paulo Freire (2003), afirmando que a educação e o “conhecimento [...] não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade”. Essa

afirmação, juntamente com o conceito de educação inclusiva, citado acima, corrobora que é relevante a participação dos estudantes com deficiência nos espaços de ensino regular, pois eles estão presentes nos espaços sociais, para além do espaço físico escolar. Conforme Chaves e Wolffenbüttel (2020), em menção à Nuernberg (2008, p. 311), as pessoas com deficiência conseguem desenvolver habilidades como qualquer outra, e esse desenvolvimento não ocorre exclusivamente por órgãos sensoriais. O conhecimento resulta de um processo de apropriação que se realiza nas/pelas relações sociais.

Conforme Reily (2008, p. 248), a formação musical dos músicos com deficiência visual, se inicia tardiamente comparada com músicos sem deficiência, e as principais razões atribuídas a esse início tardio são: 1) “não se oferece uma formação musical o mais cedo possível, porque se conta com a propensão inata do cego para a música”; 2) “as famílias com filhos cegos vivem em condições socioeconômicas mais prejudicadas, dificultando a provisão de recursos para compra ou aluguel de instrumento e pagamento de professores de música”; e 3) “poucos professores de música se sentem habilitados para ensinar alunos com deficiência visual”. É comum, a premissas que as pessoas com deficiência visual têm “facilidade” nas práticas musicais, o que pode ser considerado uma inverdade, uma vez que a deficiência visual, não é o fator determinante para se desenvolver habilidades musicais, “os sons têm uma grande importância para os cegos e, por isso, a música constitui para eles um objeto de grande interesse” (BONILHA, 2010, p. 6).

3.6 Formação docente e Educação Musical inclusiva no Brasil

No que se refere, especificamente, à inclusão no campo da Educação Musical, podemos enfatizar que ainda é um tema pouco difundido. Souza e Sampaio (2019, p. 124), após uma revisão sistemática sobre educação musical inclusiva em diversas bases de dados compreendendo várias regiões do Brasil, afirmam que “mesmo a temática inclusão sendo parte integrante da política pública brasileira, há escassez no acervo científico sobre o assunto vinculado à educação musical. Segundo Viviane

Louro (2015), referência brasileira neste tema¹⁸, o que predomina, na realidade, são turmas de educação especial, dedicadas, como mencionado anteriormente, a grupos fechados e específicos de pessoas com deficiência, desenvolvidos em poucas instituições e ONGs que atendem a esse público. A autora levanta o pouco espaço dedicado à educação musical inclusiva no Brasil, modalidade na qual estudantes com e sem deficiência convivem e aprendem juntos (LOURO, 2015, p. 36). Freire (1967, p. 81) ressalta a necessidade de participação do homem “ao exame de seus problemas e dos problemas comuns”, como um ser que faz parte do mundo, onde suas necessidades sejam ouvidas e acolhidas.

Além disso, existem os desafios relacionados à formação dos professores de música. É necessário que o professor de música conheça os seus alunos, e saiba atuar conforme as individualidades de cada um, porém apenas essas habilidades não são o suficiente para garantir uma educação inclusiva, eficiente e de qualidade, é importante ter direcionamentos metodológicos, estratégias pedagógicas, psicológica, cognitiva e principalmente conhecer sobre o aparato neurológico que se destina a aprendizagem, considerando o desenvolvimento motor e emocional (LOURO, 2015, p. 39). Segundo a autora,

Ainda é muito comum na área musical, principalmente no que tange à aprendizagem instrumental, termos professores que só saibam ensinar da maneira que aprenderam, pois nunca fizeram nenhum curso ou complementação em licenciatura musical ou Pedagogia. Algumas escolas priorizam em seu corpo docente instrumentistas de renome, que dominam a técnica instrumental e tudo que envolve seu instrumento musical, mas que nem sempre dominam a técnica de lecionar e, muito menos, sabem sobre processo de aprendizagem, cognição, comportamento humano ou deficiências (LOURO, 2015, p. 39).

A formação de professores de música, é tema constante em seminários, anais, encontros de educadores, e principalmente nas universidades do Brasil, mas a discussão e ensino sobre pedagogia e psicologia da aprendizagem, direcionada para

¹⁸ Docente da Universidade Federal de Pernambuco. Pesquisadora da área de educação musical inclusiva e da relação música e neurociências. Autora dos livros: Educação Musical e Deficiência – propostas pedagógicas (2006), Arte & Inclusão Educacional (2007), Arte e Responsabilidade Social (2009), Fundamentos da Aprendizagem musical da pessoa com deficiência (2012), Música e Inclusão – múltiplos olhares (2016), Jogos e atividades para educação musical inclusiva (2018), Tópicos em Neurociências e Música (2022); HQ a música no seu cérebro (2022). Criadora do site música e inclusão e do Simpósio de Educação Musical Especial. Disponível em: <https://musicaeinclusao.wordpress.com/autora/>. Acesso em: 03/05/2023.

pessoas com deficiência, são dificilmente promovidas. Segundo Louro (2015, p. 40), “geralmente nos cursos de licenciatura as disciplinas sobre pedagogia e psicologia da aprendizagem são direcionadas para crianças que não apresentam problemas de aprendizagem, transtornos ou deficiência”. Em consonância com as afirmações de Louro, Souza e Sampaio (2019, p. 126) apontam que “ a fragmentação do ensino musical especial tem sido reflexo de cursos de graduação em música que não possuem disciplinas voltadas para a inclusão”. Podemos destacar ainda a limitação da quantidade de disciplinas, sem maiores reflexões acerca das individualidades, prática recorrente na maioria dos cursos de licenciatura, que acaba auxiliando na manutenção de práticas segregacionistas (PLETSCH, 2009, p. 150).

Louro (2015) destaca, que quando se encontra profissionais qualificados no ensino da música para pessoas com deficiência, na maioria das vezes, a formação desse profissional se dá por conta própria, onde, paralelo aos estudos musicais, busca em outras áreas ou em cursos específicos direcionados para esse tema. A autora sugere, conforme sua experiência técnica na área, que os assuntos relacionados a neurociências, tecnologia assistiva, metodologias comportamentais e andragogia¹⁹, além do estágio prático, são pontos de partida para a consolidação de uma formação consistente do educador musical.

Portanto, se alguém quiser se especializar em educação musical inclusiva, por não termos esse curso oficializado no Brasil como uma área específica dentro da educação musical, precisará passar por caminhos semelhantes ao meu e buscar o conteúdo específico relacionado às deficiências, em paralelo ao estudo musical. Mas, independentemente disso, seria muito interessante que os cursos de licenciatura aprimorassem os conteúdos nessa área para todos os licenciandos, pois certamente os professores de Música, uma hora ou outra, vão se deparar com alunos que apresentam algum tipo de dificuldade de aprendizagem (LOURO, 2015, p. 40).

Outros educadores musicais apontam a relevância da interdisciplinaridade na formação do professor de música. Penna (2007, p. 53) apresenta como responsabilidade do professor, o compromisso social, humano e cultural, de atuar em diferentes contextos educativos. Para que isso seja possível, “o professor não se

¹⁹ Andragogia diz respeito ao ensino de adultos. Segundo Knowles, andragogia é a “arte e a ciência destinada a auxiliar os adultos a aprender e a compreender o processo de aprendizagem de adultos”. A andragogia busca compreender o adulto considerando os aspectos psicológicos, biológicos e sociais. Disponível em: <https://www.infoescola.com/educacao/andragogia/> Acesso em: 07/05/2023.

esgota apenas no domínio da linguagem musical, sendo indispensável uma perspectiva pedagógica que o prepare para compreender a especificidade de cada contexto educativo, e lhe dê recursos para a sua atuação docente e para a construção de alternativas metodológicas”.

Com relação a qualificação profissional, Chaves e Wolffenbüttel (2020, p. 30771) citam entrevistas realizadas por Oliveira e Reily (2014) com cinco estudantes de música com deficiência visual, constatando que “nenhum dos entrevistados teve professor com preparo para ensino especializado a pessoa com deficiência visual”, e que os professores encontram dificuldades em saber como atuar com respeito a educação musical inclusiva. Outro estudo com características semelhantes foi realizado na rede de educação de Santa Maria – RS por Castro (2006, p. 168), analisando as representações e sentimentos dos professores perante a inclusão de alunos com deficiência em suas turmas. Castro expõe que os professores não se sentem preparados e capacitados para receber essa comunidade por diversos motivos, entre eles a falta de informação e formação. Estes são exemplos da realidade de muitos alunos atendidos em vários lugares pelo Brasil. A complexidade dos assuntos relacionados à formação docente são muitos, entretanto, “a formação em nível superior é uma das medidas essenciais a serem tomadas para que ocorram mudanças educacionais efetivas” (PLETSCH, 2009, p. 145).

Ainda, conforme Louro (2015, p. 38-43), além das licenciaturas não promoverem embasamento teórico e prático voltado à educação inclusiva, de maneira geral, os espaços raramente oferecem adaptações arquitetônicas e os cursos carecem de materiais didáticos específicos. A autora ressalta, ainda, a necessidade de que os cursos de pós-graduação abram linhas de pesquisa e os eventos científicos ampliem a discussão dessa temática. Já Keenan Júnior (2017, p. 165), indica a necessidade de se criar um setor específico para adaptação de partituras em formatos acessíveis a pessoas com deficiência visual, dentro dos núcleos/programas de inclusão e acessibilidade em universidades que ofertam cursos de música.

Apesar da formação precária oferecida aos professores relativa ao tema, há de se valorizar o empenho de muitos profissionais que, apesar de não ter conhecimentos específicos que auxiliem no atendimento a esse público, buscam da melhor forma prestar um serviço de qualidade e que contribua na vida daqueles/as estudantes. Durante os levantamentos bibliográficos pude perceber os diversos relatos de

empenho e dedicação por parte de vários educadores, e o principal empecilho demonstrado por eles é o medo do desconhecido, de lidar com um tipo de abordagem educacional para a qual não foi capacitado. Conforme Marino (2009, p. 126), “Profissionais não acostumados ao ensino especial tem temores a respeito da educação especial e inclusiva, por desconhecerem procedimentos simples, até mesmo vocabulário ou tratamento que se deve dar ao deficiente”.

3.7 Recursos didáticos e tecnológicos

Como citado neste capítulo anteriormente, as tecnologias, sobretudo as digitais, são utilizadas como recurso importante na educação da comunidade de pessoas com deficiência visual, além de auxiliar e criar autonomia principalmente no acesso a informações. Embora as tecnologias sejam aliadas desse processo, existem diversos problemas de compatibilidade para o acesso a programas e aplicativos musicais, a maioria dos aplicativos não são projetados para atender as pessoas com deficiência visual, isso se deve ao fato de que “grande parte das informações oriundas dos recursos tecnológicos atuais está voltado para o visual” (MÓL; SILVA; SANTANA, 2019, p. 105), e quando utilizados em celulares e computadores, não são capazes de suportar recursos básicos do modo de acessibilidade²⁰ como deslizamento, leitura automática, digitação falada, monitor braille, audiodescrição entre outros.

A tecnologia assistiva, caracterizada como qualquer recurso ou serviço que promova autonomia e proporcione ampliar habilidades funcionais no indivíduo com deficiência, é um conceito presente no Estatuto da pessoa com deficiência, referência encontrada no inciso III do artigo 3º.

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada a atividade e a participação da pessoa com deficiência, ou mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.(BRASIL, 2015).

²⁰ Os recursos de acessibilidade, foram criados para a comunidade de pessoas com deficiência, facilitando a interação deles com os aparelhos eletrônicos. Disponível em: https://www.android.com/intl/pt-BR_br/accessibility/ Acesso em: 20/05/2023.

Os recursos da tecnologia assistiva são equipamentos ou produtos adaptados. Podemos citar, como exemplo de tecnologia assistiva na área da educação musical, os *softwares* que transcrevem partitura para o sistema braille, dispositivos para adequação da postura correta no estudo de algum instrumento, aparelhos de escuta assistida, recursos para mobilidade, *scanners*, linhas braille, leitores de tela, entre outros. Já os serviços da tecnologia assistiva consistem em ajuda profissional e normalmente são transdisciplinares, envolvendo diversas áreas, como avaliações fisioterapêutica, fonoaudiológica, psicológica, dentre outras.

Apesar das tecnologias estarem presentes no cotidiano de muitas pessoas com deficiência, é necessário pontuar, que mesmo com a gratuidade de alguns aplicativos utilizados pela comunidade de pessoas com deficiência, e a facilidade de adaptações através da utilização de *smartphones* e computadores, grande parte dos produtos feitos para essa comunidade possuem valores elevados, o que gera uma exclusão de acesso.

Os recursos que auxiliam as pessoas com deficiência visual são produtos criados, na maioria das vezes, com fins lucrativos, apresentando um elevado custo para sua aquisição. Como exemplo, podemos citar as lupas manuais, as lupas eletrônicas, as impressoras braille entre outros. Com a popularização dos *smartphones*, foram criados diversos aplicativos que proporcionam a acessibilidade, ampliando o seu uso entre as comunidades de Pessoas com Deficiência Visual (PcDV) (MÓL; SILVA; SANTANA, 2019, p. 104).

Nos levantamentos acerca da educação musical para pessoas com deficiência visual, alguns pontos são importantes de serem destacados. O primeiro é em relação à musicografia braille, sistema de escrita, que permite que o aluno com deficiência visual consiga escrever e ler melodias. Mesmo sendo um recurso para a autonomia dos músicos com deficiência visual, ainda é pouco utilizado e muitos estudantes não têm acesso e nem conhecem essa possibilidade. Bonilha (2010), musicista e pesquisadora com deficiência visual, afirma que não utilizar a musicografia braille gera uma desvantagem, comparado aos demais alunos não cegos, pois estes têm acesso a materiais impressos com mais facilidade do que o aluno cego teria acesso aos mesmos materiais transcritos. Bonilha (2010, p. 13) afirma que é necessário familiarizar com o mundo do aluno, e conhecer o sistema braille ajuda no auxílio do aluno, e, ainda, que existe um panorama de desinformação a respeito da notação musical em braille, tanto pelos alunos e quanto por seus professores.

Tudissaki e Albano (2011, p. 1065) reiteram que, mesmo existindo tecnologias e recursos que possam contribuir no processo de aprendizagem do aluno com deficiência visual, o ensino musical normalmente ainda acontece pela troca auditiva, traduzindo para a linguagem musical, pessoas com deficiência visual aprendem música 'de ouvido'. As autoras completam que não basta apenas conhecer os recursos pedagógicos, é importante para os educadores musicais aprender musicografia braille e as tecnologias de informação e comunicação, "o estudo da musicografia braille em conjunto com metodologias pedagógicas musicais modernas, é indispensável para potencializar o desempenho de alunos com deficiência visual nas aulas de música".

4. POLÍTICAS DE ACESSIBILIDADE EMPREGADAS NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA DAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS UEMG E UFMG

Este capítulo apresenta um levantamento sobre as políticas inclusivas vigentes nas Universidades focadas pela presente pesquisa, a saber: UEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais, e UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais. Foram levantados dados dessas instituições no que se refere às normas e diretrizes, bem como recursos e ações adotados nos diferentes espaços, dentro da particularidade de cada uma dessas universidades. O capítulo também traz informações sobre inclusão no âmbito das escolas de música das referidas instituições e seus cursos de graduação.

4.1 A inclusão no contexto da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)

Em 2010 foi autorizado pelo conselho universitário da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG), a criação e o funcionamento do NAE (Núcleo de apoio ao estudante), mas apenas onze anos depois, em 2021, foi oficialmente regulamentado e estruturado a implementação dele. Esse projeto teve como impulsionador principal a Lei N° 22.570, sancionada em 2017, que dispõe sobre as políticas de democratização do acesso e de promoção de condições de permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior mantidas pelo Estado de Minas Gerais (UEMG, 2021b).

Após a Resolução CONUN/UEMG N°523 de 2021²¹ (UEMG, 2021b), que dispõe sobre a regulamentação e estruturação dos núcleos de apoio ao estudante, foi instituído oficialmente um órgão responsável pelo amparo ao corpo discente. Um aspecto importante a se ressaltar sobre essa implementação é que a divisão da

²¹ Resolução CONUN/UEMG N° 523, de 11 de novembro de 2021, que cria e autoriza a implantação do NAE – Núcleo de Apoio ao Estudante, oferecido pelo Centro de Psicologia Aplicada – CENPA – da Universidade do Estado de Minas Gerais; e a Lei 22.570, de 5 de julho de 2017, que dispõe sobre as políticas de democratização do acesso e de promoção de condições de permanência dos estudantes nas instituições de ensino superior mantidas pelo Estado.

universidade em questão é multicampus, fator importante na organização dos NAEs, ficando assim instituído o NAE central, com sede na reitoria, e os NAEs locais com sede em cada uma das unidades acadêmicas da universidade.

Cada núcleo local organizou um regimento interno próprio, conforme as necessidades e demandas do campus. A aprovação dos regimentos internos é recente e em sua maioria foram finalizados no segundo semestre de 2021, prazo limite estipulado pela resolução. Embora cada unidade acadêmica tenha autonomia na organização das suas atividades, alguns requisitos precisam ser cumpridos. Segundo a resolução, no artigo 3.º fica instituída a obrigatoriedade de um professor coordenador, um professor subcoordenador e o apoio técnico-administrativo, sendo que a definição dos professores coordenador e subcoordenador é atribuição do Conselho Departamental. Outro requisito obrigatório é a publicação de relatórios anuais sobre a atuação dos NAEs nas unidades (UEMG, 2021b).

As responsabilidades ficam divididas entre o núcleo central e o núcleo local. Atribuições como suporte no processo seletivo, mapeamento, registro dos alunos com deficiência, necessidades educacionais e execução de programas que visam a inserção dos estudantes no ambiente universitário, são de responsabilidade do NAE Central. Já o acolhimento dos alunos, atendimento especializado conforme a necessidade individual de cada estudante e encaminhamento para serviços de apoio são de responsabilidade dos NAEs locais.

A seleção dos alunos na Universidade é uma atribuição do Conselho Universitário (CONUN)²². Durante muitos anos, desde sua inauguração, a instituição tinha como forma de ingresso o Vestibular próprio, que contava com uma prova elaborada pela comissão de seleção, e nos cursos em que se fazia necessário a comprovação de habilidades específicas ocorria uma segunda prova de caráter eliminatório. A partir de 2021, com a adesão da UEMG ao Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), além de expandir as possibilidades de entrada em um curso superior, também ocorreram mudanças na destinação das vagas para estudantes com

²² O Conselho Universitário (CONUN) é a unidade máxima de deliberação e supervisão da UEMG, incumbindo-lhe a definição da política geral da Instituição no âmbito acadêmico, administrativo, financeiro, disciplinar e patrimonial.

deficiência. Segundo a Resolução CONUN/UEMG N°524²³, 25% das vagas são destinadas para candidatos inscritos no Sistema de Seleção Unificada (SISU), por ampla concorrência, e as demais vagas, totalizando 75%, deve ser preenchida por candidatos inscritos no Vestibular UEMG. As vagas do Vestibular UEMG são divididas em 3 categorias: 5% destinados à ampla concorrência, 20% destinados à inclusão regional, estudantes que comprovam atuação e residência em Minas Gerais, e 50% destinados ao Programa de Seleção Socioeconômica da Universidade do Estado de Minas Gerais (PROCAN). As vagas para os alunos com deficiência estão na categoria do PROCAN e totalizam 5% desse grupo (UEMG, 2021b).

Uma ação significativa dentro das políticas adotadas na Universidade é o lançamento do edital de leitor/acompanhante para acessibilidade, que visa assegurar e prover a inclusão de pessoas com deficiência, através da seleção de estudantes matriculados nos cursos da universidade para atuarem como acompanhantes de estudantes com deficiência. Esse documento é habitualmente lançado cerca de duas vezes ao ano e suas vagas são preenchidas conforme a demanda dos núcleos locais. O estudante bolsista atua dentro dos espaços letivos juntamente com o professor regente da aula, exercendo funções em parceria com o mesmo e auxiliando o estudante com alguma necessidade específica, como locomoção pelas dependências do campus, leitura, transcrição, tradução e digitalização de materiais propostos pelo corpo docente e pela Universidade (UEMG, 2022a).

Com a intenção de dar acessibilidade, de garantir a permanência e a inclusão de discentes com deficiência visual na universidade, este projeto contou com bolsistas para acompanhar os referidos estudantes, de acordo com as demandas identificadas nas atividades universitárias, tanto no período das aulas, quanto em outras tarefas acadêmicas que se fizeram necessárias. Importante informar que o projeto abrangeu outras unidades da UEMG, como Abaeté, Barbacena, Campanha, Carangola, Frutal, Ibirité e Ituiutaba, em que o número de vagas para alunos bolsistas foi proporcional a quantidade de discentes com deficiência visual (LEITE et al., 2019, p. 20).

Ainda foi possível mapear algumas ações de apoio, como: o laboratório na Faculdade de Educação, que digitaliza os textos para os alunos cegos, e a existência de um interprete de libras no quadro efetivo de professores da Escola de Design

²³ RESOLUÇÃO CONUN/UEMG N° 524, DE 11 DE NOVEMBRO DE 2021: Aprova a distribuição de vagas para ingresso de discentes na Universidade do Estado de Minas Gerais para o ano de 2022. Acesso em: 07/05/2023.

(CASTRO; ALMEIDA, 2014, p. 185). Além dessas ações, cabe destacar a concessão de auxílios pecuniários aos estudantes com deficiência, com o objetivo de contribuir para a permanência e a formação integral dos estudantes, esse edital é lançado também para o público de baixa renda. Os estudantes precisam se cadastrar no Programa de Assistência Estadual (PEAES), plataforma de controle para gerenciar as práticas assistenciais. Os auxílios ofertados são de moradia, alimentação, transporte, auxílio de inclusão digital e apoio pedagógico (UEMG, 2022b).

No âmbito da Escola de Música da UEMG, em específico, foram identificadas algumas ações de caráter inclusivo. O curso de graduação em Música da UEMG possui 3 habilitações: bacharelado com habilitação em instrumento, canto ou regência coral; licenciatura com habilitação em educação musical escolar e licenciatura com habilitação em instrumento ou canto. Para as 3 modalidades disponíveis na Escola de Música da UEMG, existe o Centro Braille, que visa, “promover a inclusão de alunos com deficiência visual no meio acadêmico, dando a eles as condições adequadas ao seu desenvolvimento e profissionalização em música”²⁴, o Centro Braille se subdivide em dois núcleos, o núcleo de apoio pedagógico, responsável por orientar acompanhar e apoiar os alunos com deficiência visual, e o núcleo de produção de materiais pedagógicos, que desenvolve, adapta e produz materiais pedagógicos para os alunos.

Em consulta ao documento intitulado Projeto Pedagógico: Curso de Licenciatura em Música- Habilitação em Educação Musical Escolar²⁵, e projeto pedagógico do Curso de licenciatura com habilitação em instrumento ou canto²⁶ foram identificadas três disciplinas de caráter inclusivo, sendo duas delas obrigatórias - “Educação Inclusiva” e “Libras” - e uma optativa nomeada “Leitura e Escrita Braille”. Todas essas disciplinas com carga horária de 36 horas semestrais. Já no documento intitulado Projeto pedagógico: curso de bacharelado em música²⁷, foi encontrado

²⁴ Informações encontradas no Site oficial da UEMG.

Disponível em: <https://www.uemg.br/ensino-esmu/centros-tematicos> Acesso em: 19/05/2023.

²⁵ Projeto político pedagógico do curso de licenciatura em música da UEMG.

Disponível em: https://www.uemg.br/images/2022/04/19/Projeto_Pedagogico_LEM_.pdf

Acesso em: 23/04/2023.

²⁶ Projeto político pedagógico do curso de Licenciatura com habilitação em instrumento ou canto.

Disponível

em:

https://www.uemg.br/images/PPC_Musica_Instrumento_e_canto_lic_aprovado_coepe_28.11.19.pdf

Acesso em: 19/05/2023.

²⁷ Projeto político pedagógico do curso de bacharelado e música da UEMG.

Disponível

em:

https://www.uemg.br/images/2022/01/21/Projeto_Pedag%C3%B3gico_BAC_2021_vers%C3%A3ofinal.pdf

Acesso em: 19/05/2023.

apenas uma disciplina de caráter inclusivo, a matéria optativa nomeada “Leitura e Escrita Braille”, equivalente há 36 horas. Todas as disciplinas são ofertadas no curso de graduação em música da UEMG.

4.2 A inclusão no contexto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

De acordo com o site do NAI UFMG²⁸, desde os anos noventa, existiam na Universidade Federal de Minas Gerais, grupos que tinham como objetivos estudar e dar suporte aos alunos que precisavam de atendimentos educacionais especiais, dentre eles podemos destacar o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), Núcleo de Libras e o Projeto de Extensão Paraplégico/Mecânica (Paramec), entre outras iniciativas que colaboraram com as práticas inclusivas no espaço acadêmico. Já em 2002, a universidade criou uma comissão permanente que tinha como uma das principais frentes assegurar a continuidade dos estudantes na instituição. O trabalho da comissão desencadeou a união de todas as iniciativas em andamento, formando o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), que, oficialmente dentro da UFMG, é o órgão responsável pelo atendimento a pessoas com deficiência. Em 2018 houve uma expansão do núcleo tanto na estrutura física quanto no corpo técnico, devido ao alto número de estudantes com deficiência que ingressaram na instituição. Isto se deu em decorrência da Lei N° 13.409/16 que reserva vagas na graduação para estudantes com deficiência. A ex-diretora do NAI, Adriana Valladão, reforça as contribuições no trecho a seguir:

O ingresso de alunos com deficiência na UFMG teve um momento muito específico: o ano de 2018. Nesse ano, incluiu-se a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos editais dos cursos de graduação e de níveis técnico e médio nessa universidade. Esse é um limiar, um momento em que houve uma mudança muito grande com relação ao número de ingressantes com deficiência na UFMG. Antes, eles ingressavam por ampla concorrência e, a partir de 2018, passaram a ter a oportunidade de se candidatar via reserva de vagas. Nós recebíamos um, dois, três alunos, um número muito pequeno. Desde 2018 até o primeiro semestre de 2019, nós já temos na UFMG 422 alunos que ingressaram por modalidade de reserva de vagas com alguma deficiência, o que muda significativamente o panorama da UFMG em relação a esses alunos²⁹ (VALLADÃO; DHOM; SILVA, 2019, p. 2).

²⁸ Disponível em: <https://www.ufmg.br/nai/o-nai/>. Acesso em: 20/03/2023.

²⁹ Entrevista da ex-diretora do NAI, Adriana Valladão, a revista Docência do Ensino Superior, no ano de 2019, Volume 9, entrevistadores Lorena Dhom e Patricia Nascimento Silva.

Conforme o site da instituição³⁰, o NAI tem como propósito organizar, propor e concretizar as medidas de inclusão das pessoas com deficiência no âmbito acadêmico e profissional na universidade. Além de iniciativas voltadas ao apoio de práticas pedagógicas, há também contribuições relativas à estruturação do espaço físico, uma vez que as adaptações arquitetônicas são parte importante para o cumprimento das legislações e da potencialização do desenvolvimento acadêmico e social da comunidade de pessoas com deficiência. Dentre os compromissos expostos pelo NAI, se destacam o tópico sobre a quebra de barreira atitudinais, que ocorre através da formação da comunidade acadêmica sobre as questões que envolvem a pessoa com deficiência e a promoção de projetos e pesquisas que contribuam para a inclusão e acessibilidade.

Até o momento em que essa pesquisa foi realizada, a equipe do NAI conta com oito servidores, oito intérpretes (não foram contabilizados os intérpretes temporários e contratados pela FUMP³¹, dois revisores de braille e dois professores docentes, além de quinze bolsistas, que são um dos elos entre o núcleo e os diversos espaços do campus, por envolver pessoas de diversos lugares da instituição nas práticas inclusivas da academia. Os serviços prestados são de apoio pedagógico, transporte acessível, tradução e interpretação, podendo ser solicitados em várias circunstâncias, desde a tradução e apoio na participação dos processos seletivos de provas específicas do vestibular até a interpretação em defesas de monografias, dissertações e teses.

Ainda conforme o site oficial do NAI, a equipe de intérpretes tem uma grande demanda e é uma das principais frentes do núcleo, destacando a presença em praticamente todas as atividades nas salas de aula dos centros pedagógicos, graduação, mestrado, doutorado, eventos solenes, reuniões do colegiado, pesquisas, simpósios, congressos projetos de extensão e no atendimento ao público geral. Outra modalidade presente e com ampla solicitação são os serviços de tradução de materiais didáticos, documentos institucionais, editais, provas, entre outras ferramentas importantes para os alunos. As traduções em libras e braille atendem

³⁰ Disponível em: <https://www.ufmg.br/nai/>. Acesso em: 20/05/2023.

³¹ A Fundação Universitária Mendes Pimentel (**Fump**) é uma instituição sem fins lucrativos, controlada pela Universidade Federal de Minas Gerais, e tem como missão prestar assistência estudantil aos alunos de baixa condição socioeconômica da UFMG.

todas as unidades da universidade, desde os alunos até os servidores, esse serviço pode ser solicitado através do site oficial do NAI.

Cabe ainda destacar os programas coordenados e executados pelo NAI. Anualmente é lançado para toda a comunidade acadêmica o edital nomeado como PIPA - Programa de apoio a inclusão e promoção a acessibilidade, cujo propósito é promover projetos voltados para a comunidade de pessoas com deficiência na universidade. Os projetos são orientados pela legislação vigente, como o estatuto da pessoa com deficiência, datado de 2015, e a Lei N° 10.098, de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas com deficiência ou com mobilidade reduzida. Após serem selecionados os projetos mais relevantes para a realidade de cada espaço, é ofertado a Bolsa Pipa, que contempla os discentes da graduação, sendo direcionada para os alunos com deficiência podendo ser utilizada para o custeio de alguma despesa do projeto, nomeado no edital como “Ação Afirmativa da UFMG”.

Além dessas iniciativas, há ainda um trabalho de capacitação para o corpo docente. Segundo Valladão, ex-diretora do NAI, é realizado um trabalho constante e diário com os professores que irão receber os alunos com deficiência, por meio de oficinas, palestras e reuniões periódicas (VALLADÃO; DHOM; SILVA, 2019, p. 5)³². O docente também tem acesso a orientações que possam contribuir para práticas mais inclusivas, além da possibilidade de solicitar apoio de algum intérprete, tradução de material ou acompanhamento especializado no decorrer do semestre. Dentro da plataforma virtual Moodle³³, por exemplo, o professor recebe a informação se há algum estudante com necessidade específica de atendimento, antes do período letivo se iniciar. As figuras 1 e 2, abaixo, demonstram o layout da plataforma Moodle indicando as informações sobre o aluno além de orientações a serem seguidas conforme determina as políticas do NAI. As tarjas vermelhas foram colocadas nas figuras para omitir dados do docente e do estudante. Informada o tipo de deficiência, indicada pelo próprio estudante no ato da matrícula, é dada ao docente a possibilidade de entrar em contato com o colegiado ou com o NAI, para demais orientações, além

³² Em função do escopo e do limite da presente pesquisa, não foram entrevistados docentes das instituições envolvidas. Contudo, em conversa informal com alguns docentes da Escola de Música da UFMG, estes não demonstraram conhecimento acerca destas iniciativas voltadas aos professores. É possível que estas orientações tenham sido substituídas por informações contidas na Plataforma Moodle como explanado a seguir.

³³ Sistema virtual que possibilita a comunicação entre os alunos, docentes e servidores da universidade através da troca de documentos, postagem de atividades, notas e mensagens.

de disponibilizar um arquivo denominado Informativo para Docentes: Deficiência, Inclusão e Acessibilidade³⁴. Este informativo, de 26 páginas, é constituído pelos seguintes tópicos: Conceito de Deficiência; Lei Brasileira de Inclusão; e características, necessidades e orientações para sala de aula relativas à diversos tipos de deficiência como Deficiência Visual, Deficiência Auditiva, Deficiência Intelectual, Deficiência Múltipla e Transtorno do Espectro Autista.

Figura 1- Aviso de presença de estudante com deficiência em diário de classe da UFMG

The screenshot shows the Moodle UFMG interface. At the top, there is a navigation bar with the UFMG logo and 'UFMGVirtual'. Below it, the page title is 'Portal Minhas Turmas'. A message box states: 'Atenção professor: este ícone ⓘ indica que sua turma conta com alunos com deficiência. Clique no link "ver alunos/s" para obter informações.' Below this, there is a section for 'Colegiados/Turmas adicionais' with a list of courses for the 2022/2o Semestre. One course, '2022_2 - PEDAGOGIA DA EDUCAÇÃO MUSICAL - TN1', has a blue icon with a person and the text 'ver alunos' next to it. A callout box points to this icon, stating: 'Indicação da existência de estudante com deficiência no semestre.' Another callout box points to the 'ver alunos' link, stating: 'Ao clicar no ícone, o professor tem acesso às informações sobre o tipo de deficiência do estudante e orientações sobre deficiência e inclusão.'

Fonte: Plataforma Moodle UFMG

Figura 2- Informações sobre o aluno com deficiência e demais orientações no diário de classe, na plataforma Moodle da UFMG.

The screenshot shows a detailed view of a student's information in the Moodle UFMG interface. The title is 'EDUCAÇÃO MUSICAL - TN1'. A message box states: 'Esta turma conta com matrícula de alunos com deficiência:'. Below this, there is a table with columns for 'NOME DO ALUNO', 'MATRICULA', and 'DEFICIÊNCIA'. The first row shows a student's name (redacted), their ID number (redacted), and their disability type as 'FÍSICA'. A callout box points to the table, stating: 'Informações sobre o aluno: sua identificação acadêmica e qual tipo de deficiência.' Below the table, there is a blue box with text: 'Entre em contato com o colegiado de curso do aluno ou com o Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI/UFMG), nai@ufmg.br.' Below this, there are two bullet points: 'Para orientações gerais sobre atendimento alunos com deficiência utilize o Manual do Professor.' and 'Para recomendações gerais para promoção de acessibilidade no Ensino Remoto Emergencial acesse o Guia de Acessibilidade.' A callout box points to this blue box, stating: 'Dentro do bloco azul-claro, encontra-se as orientações gerais sobre o atendimento do aluno com deficiência.'

Fonte: Plataforma Moodle UFMG.

³⁴ Disponível no Anexo A. Formatação diferente do original, no entanto o documento está em sua íntegra.

Com relação à graduação em Música na UFMG, esta possui as modalidades Bacharelado e Licenciatura. O primeiro se divide nas seguintes habilitações: Composição; Instrumentos/Canto Erudito; Instrumentos/Canto Popular; Musicoterapia e Regência. No projeto pedagógico dos cursos de graduação em música – Bacharelado e Licenciatura³⁵, foi identificada apenas uma matéria de caráter obrigatório ligado a inclusão, consta com o nome “Fundamento de libras”, e está presente no sexto período da Licenciatura em Música, essa matéria é ofertada na Faculdade de Letras da UFMG (FALE), e equivale a 4 créditos, totalizando 60 horas. Entretanto foi localizado algumas disciplinas optativas que contemplam o tema da educação inclusiva, são elas: Fundamentos da Educação Musical Especial e Inclusiva (4 créditos/ 60 horas); Musicoterapia Clínica A (6 créditos/ 90 horas); Musicoterapia Clínica B (6 créditos/ 90 horas), e por fim os Estágios A e B (carga horária mínima de 300 horas) do curso de musicoterapia que contemplam o tema educação inclusiva e educação especial em sua ementa.

Ainda foi possível, identificar através do projeto pedagógico do curso de graduação em música, o item sobre a acessibilidade, que expõe detalhadamente informações acerca da estrutura física. A escola de música possui duas vagas exclusivas no estacionamento destinada para pessoas com deficiência, rampa no acesso principal, corredores e portas largas que possibilitam o melhor acesso às aulas, bebedouros com altura reduzida, banheiros adaptados, elevador, escadas com corrimão e degraus antiderrapantes e bancos com encostos espalhados pelo prédio.

Existem também o “Centro de Apoio ao Deficiente Visual” (CADV), que atende as demandas dos alunos com deficiência visual, dentre as ações do CADV na UFMG, estão a transcrição dos materiais didáticos em braille, além do apoio da biblioteca que conta com o auxílio de um software (não é citado o nome do software no projeto pedagógico) que realiza a leitura de textos para os alunos com deficiência visual.

Como extensão da Escola de Música, há o Centro de Musicalização Integrado (CMI), que atua como órgão complementar da EMUFG, e tem como principal objetivo atender a comunidade externa, além ser um espaço de orientação, prática pedagógica e pesquisas para os alunos e professores da Escola de Música da UFMG. No CMI, existe uma atividade de extensão, denominada “Educação Musical Especial”,

³⁵ Disponível em: https://musica.ufmg.br/wp-content/uploads/2020/06/PROJETO_PEDAG%C3%93GICO_M%C3%9ASICA_2017.pdf . Acesso em: 19 de Mai de 2023.

que trata do processo de ensino-aprendizagem de música para a pessoa com deficiência, permitindo a acessibilidade ao desenvolvimento de habilidades musicais. Essa atividade é direcionada para crianças e adolescentes que apresentam alguma necessidade especial, como o transtorno do espectro do autismo, síndrome de down, paralisia cerebral, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, transtornos de aprendizagem, deficiências sensoriais, dentre outros³⁶. No processo de ingresso no CMI, os alunos passam por uma avaliação prévia, que tem como objetivo, direcionar os mesmos para a atividades mais adequada, podendo ser coletivas ou individuais. Cabe destacar que apesar de ser uma extensão da EMUFG, essa modalidade requer um investimento financeiro.

As referidas Universidades, demonstram em suas diretrizes e resoluções, um cuidado com a inclusão dos alunos com deficiência, principalmente quando se trata da entrada deles no espaço acadêmico, e é notório, que a ampliação de vagas para pessoas com deficiência determinada em lei, refletem no aumento da presença dessa comunidade nos espaços universitários, e principalmente nas responsabilidades atribuídas as instituições. Porém, não é o suficiente, analisando o contexto geral das duas Universidades, e o caminho percorrido por elas, existem lacunas, podemos destacar a grade curricular dos cursos, encontram se poucas disciplinas diretamente ligadas a inclusão, e grande parte dessas disciplinas são de caráter optativo, vale ressaltar que principalmente para os profissionais formados do curso de licenciatura, essa é a realidade das escolas regulares, e é necessário contemplar as diversidades e suas formas de aprendizagem, além de ser uma possibilidade para atrair alunos e docentes interessados em pesquisar sobre o tema, conseqüentemente contribuindo com o debate e ações que possam possibilitar práticas musicais inclusivas.

Especificamente sobre os alunos com deficiência visual, alguns recursos são bem explorados como a adaptação de materiais, nas duas universidades é recorrente a utilização da tecnologia assistiva, através dessa prática. Entretanto, um tópico apresentado no levantamento bibliográfico, com reincidência, foi a tecnologia digital, aparentemente pouco difundida e trabalhada nesses espaços, com exceção do *software* de leitura disponível na biblioteca da EMUFG, não é citado em nenhum dos documentos e diretrizes oficiais, a utilização de tecnologias digitais, como prática inclusiva.

³⁶ Informações retiradas do site oficial do Centro de Musicalização Integrado (CMI) – UFG. Disponível em: <https://musica.ufmg.br/cmi/musicoterapia-e-musicalizacao-especial/> Acesso em: 31 de Jul de 2023.

No próximo capítulo, todos os dados apresentados, serão confrontados e analisados a partir da experiência dos estudantes com deficiência visual.

5. A PERCEPÇÃO DOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL SOBRE A INCLUSÃO NOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM MÚSICA

O presente capítulo apresenta o resultado da entrevista realizada com estudantes com deficiência visual provenientes dos cursos de graduação em música da Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), bem como a discussão da pesquisa frente aos aspectos de inclusão desenvolvidos por estas instituições e seus cursos de música.

Como mencionado no capítulo 1, os temas abordados na entrevista constituíram as categorias de análise por meio das quais se dará a explanação a seguir, sendo estas: Identificação do entrevistado; Ingresso e adaptação na universidade; Conhecimento dos setores de apoio disponíveis na instituição de origem; Disponibilidade e funcionamento dos recursos de suporte no cotidiano acadêmico; Relação com professores, funcionários e colegas na universidade; Concepção geral sobre aspectos positivos e negativos do curso de música quanto ao suporte ao estudante com deficiência visual; além dos aspectos apontados pelos entrevistados no quesito Palavra livre.

O objetivo das entrevistas foi trazer para o contexto da pesquisa informações sobre o cotidiano e a realidade vivenciada pelo estudante de música com deficiência visual no ambiente universitário, permitindo uma comparação com as propostas de inclusão desenvolvidas pelas universidades envolvidas.

5.1 Identificação dos entrevistados

Dentre os entrevistados selecionados, podemos traçar 3 perfis representados, sendo eles, estudantes que tiveram êxito na conclusão do curso, estudantes que estão a cursar, e estudantes que desistiram do curso. Eles frequentam/frequentaram os cursos de licenciatura em música ou bacharelado em música, compreendendo os anos de 2001 até 2023, sendo três entrevistados do sexo feminino e três entrevistados do sexo masculino, com a faixa etária entre 28 a 62 anos.

No quadro abaixo, são apresentadas as informações sobre o perfil dos estudantes entrevistados, contendo o nome fictício, diagnóstico relativo à sua

deficiência visual, conforme a resposta de cada um, idade, instituição de origem, modalidade do curso e o ano de ingresso e saída, ou o período em que se encontra. O nome fictício foi dado para preservar a identidade dos entrevistados e foi escolhido aleatoriamente, sem objeção dos entrevistados.

Quadro 1 – Perfil dos Entrevistados

NOME	DIAGNÓSTICO	IDADE	INSTITUIÇÃO DE ORIGEM	CURSO	ENTRADA/ SAÍDA
Amanda Entrevistada em: 24/07/23.	Cegueira Total (Atrofia do nervo óptico, Glaucoma e catarata)	52	UEMG	Licenciatura em Educação Artística - Habilitação em Música ³⁷	2001-2005
Carolina Entrevistada em: 20/07/23.	Coloboma de Iris e Retina	32	UFMG	Bacharelado em Música - Habilitação em Musicoterapia	2011-2014
João Entrevistado em: 19/07/23.	Retinose Pigmentar – Degeneração da Retina	56	UEMG	Licenciatura em Música - Habilitação em Educação Musical Escolar	2014-2018 desistência
Márcio Entrevistado em: 20/07/23.	Retinose Pigmentar Periférica – Degeneração da Retina	62	UFMG	Licenciatura em Música	2015-2022
Micaela Entrevistada em: 01/08/23.	Cegueira	35	UFMG	Licenciatura em Música	2018 – A concluir
Robert Entrevistado em: 19/07/2023.	Ausência de globo ocular – Síndrome de Anofthalmia (Má Formação)	28	UEMG	Licenciatura em Música - Habilitação em Piano	2013-2019

Fonte: Elaborado pelo autor.

³⁷ Essa modalidade de curso, teve início em 1983, e finalizado em 2003, na Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais. Recorrente da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), lei n. 9394, de 1996, que extingue a Educação Artística e coloca a Arte como disciplina obrigatória na Educação Básica, inicia-se uma longa discussão sobre o perfil do professor que a ESMU pretende formar. Em decorrência disso, em 2000 é criada a licenciatura em Música com habilitação em Instrumento ou Canto e, em 2003, a licenciatura em Música com habilitação em Educação Musical Escolar, que vem substituir a antiga Educação Artística. Disponível em: <file:///C:/Users/Ciente/Downloads/anaraiissa,+Journal+manager,+06-+Cursos+de+gradua%C3%A7%C3%A3o+da+Escola+de+M%C3%BAsica+da+UEMG+-+propostas+e+mudan%C3%A7as+curriculares.pdf> Acesso em: 02/08/2023.

Como visto no capítulo 2, existem várias classificações para as limitações visuais, existindo duas grandes categorias, a cegueira e a baixa visão. No caso dos entrevistados, podemos identificar que dois deles são diagnosticados na classificação da baixa visão, onde não existe a perda total da visão, sendo eles o Márcio e a Carolina, e os outros quatro entram na classificação da cegueira, identificada nas pessoas que apresentam total incapacidade de enxergar, sendo eles a Micaela, Amanda, Robert e João. A seguir, será demonstrado, com mais detalhes, o diagnóstico da deficiência visual dos entrevistados.

Micaela descreveu, na entrevista, que a sua deficiência visual é classificada como cegueira, ela não identificou se a cegueira é congênita ou adquirida. Já Carolina, descreveu que a sua deficiência visual é causada por uma má formação congênita, que na medicina é nomeada como coloboma, na qual parte da íris e da retina não se formaram na gestação, acarretando uma alta miopia, uma vez que a íris e retina não estão completas. No caso da Carolina, trata-se de um coloboma de grande extensão, em que não existe cerca de 60% da retina em um olho e 40% da retina no outro olho. Aparentemente não é perceptível ao olhar humano, porém, com a fundoscopia³⁸, é possível identificar essa má formação. Sendo assim, Carolina entra no quadro de baixa visão. Já Amanda, a terceira entrevistada, expôs que o diagnóstico relativo à sua deficiência visual é a cegueira total, acarretada por diversas complicações, entre elas a atrofia do nervo óptico, glaucoma e catarata. Robert é outro diagnóstico de cegueira, o nome científico da sua deficiência visual é anoftalmia, uma “condição oftalmológica rara, caracterizada pela ausência de um ou ambos os olhos, de etiologia não elucidada, podendo ser congênita, adquirida ou associada a outras síndromes sistêmicas” (CORSO et al., 2011, p. 243). No caso do Robert, a cegueira é congênita, ele nasceu com a ausência do globo ocular. João, também entra no quadro clínico da cegueira, porém a sua cegueira não é congênita, ele nasceu vidente e perdeu a visão ao longo da vida, herança genética da retinose pigmentar, “uma doença ocular que engloba um grupo de distrofias retinianas, herdadas geneticamente, e foram

38 A Fundoscopia, como o nome sugere, é um exame de observação do fundo do olho, o que significa dizer que ele avalia a retina e demais estruturas internas. Se for mais amplo e incluir a avaliação da periferia da retina, ele também é chamado de mapeamento da retina. Em geral, o exame serve para diagnosticar e acompanhar doenças do nervo óptico e da retina, estrutura localizada na parte posterior do globo ocular. Além disso, a fundoscopia (ou oftalmoscopia) também pode auxiliar a entender aspectos de saúde geral do paciente.

Disponível em: <https://vivaoftalmologia.com.br/fundoscopia-o-que-e-e-para-que-serve-o-exame/>
Acesso em 08/08/2023.

documentadas aproximadamente 4.500 mutações em mais de 250 genes” (CASTRO et al., 2020, p. 4), ou seja, existem diversas classificações e maneiras diferentes para manifestação da retinose pigmentar. Outro caso de retinose pigmentar é do estudante Márcio, ele também nasceu vidente, porém foi perdendo a visão ao longo da vida. No caso do Márcio, ele apresenta retinose pigmentar periférica, sendo possível captar vultos e luminosidade. Segundo ele, pelos exames de controle realizados, não chegará na classificação de cegueira.

Vale ressaltar que todos os entrevistados ingressaram nos cursos, com as condições de visão conforme descrito no quadro acima, não havendo nenhum estudante que perdeu a visão no decorrer do curso.

5.2 Ingresso e adaptação na universidade

O processo seletivo dos entrevistados ocorreu de acordo com os editais das universidades nos diferentes anos de ingresso. Segue, abaixo, a trajetória de cada um deles ao ingressar na universidade.

Micaela participou do processo seletivo para ingressar na UFMG duas vezes. A primeira no ano de 2016, para entrada em 2017, ano que não esteve entre os classificados, e a segunda tentativa que marcou a sua aprovação, no ano de 2017, para ingresso em 2018. A mesma teve várias experiências com vestibulares, pelo fato de já ter uma graduação concluída no currículo, e a prioridade de estudos se voltou para o teste de habilidades específicas, pois, apesar de ter estudado música na infância, não se sentia preparada para realizar o teste específico da EMUFMG. Ela dividiu os seus estudos em três partes, as aulas de teoria musical, com enfoque na musicografia braille, ofertada gratuitamente na Escola Estadual São Rafael, aulas particulares de piano, e o estudo individual via pesquisas na internet, além da vivência de tocar. Essa organização de estudos durou cerca de 2 anos, até a sua classificação entre os aprovados. A prova de habilidades específicas foi disponibilizada em braille, além do acompanhamento do leitor, e o tempo adicional conforme descrito no edital. Após o processo seletivo, Micaela afirmou que a acolhida no período inicial do curso foi tranquila, os professores e colegas foram solícitos, respeitosos e a deixaram segura nessa nova etapa. Porém, um ponto importante a destacar em sua entrevista foi o esforço e a autonomia desenvolvida por ela antes de entrar na universidade. De

acordo com a entrevistada, habilidades como ler e escrever partituras em braille foram determinantes na melhor adaptação e compreensão do conteúdo trabalhado em sala de aula.

Carolina teve o primeiro contato com a modalidade de curso musicoterapia em sua cidade natal, onde teve a oportunidade de estudar, durante um semestre, em uma instituição de ensino superior, mas, por questões financeiras, precisou interromper o curso. Após pesquisas, identificou a modalidade musicoterapia na UFMG, e teve interesse em prestar vestibular para este curso. O processo seletivo teve características bem parecidas com as descritas por Micaela, apesar de ser para uma modalidade diferente. A primeira etapa foi o ENEM, seguida do teste de habilidades específicas, que consistia em perguntas abertas sobre história da música em geral e teoria musical, prova de solfejo, além da prova prática instrumental, cujo instrumento escolhido pela candidata foi o saxofone. A preparação para a prova do ENEM se deu através do pré-vestibular social, um programa gratuito oferecido no interior das universidades públicas, para alunos que estudavam em escola pública. Já para o teste de habilidades específicas os estudos ocorreram por conta própria. A aptidão desenvolvida para ampliar partituras e manusear o programa *Encore*³⁹, durante os estudos, facilitaram na preparação para o teste de habilidades específicas. Vale ressaltar, que no ano de ingresso da Carolina, 2011, ainda não tinha sido aprovada a Lei 13.409/2016, que dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos de nível médio e superior das instituições federais, portanto, seu processo seletivo ocorreu na categoria da ampla concorrência. Nesse período, a política afirmativa vigente era o programa de bônus para alunos oriundos de escola pública aprovado em 2008 na UFMG⁴⁰, pela qual ela se inscreveu.

A terceira entrevistada, Amanda, realizou um pré-vestibular na UFMG, com o objetivo de fazer a prova geral do vestibular da UEMG, tendo sido aprovada. Já no teste de habilidades específicas, foi disponibilizada, pela ESMU-UEMG, uma tutora que ditava as questões da prova e auxiliava durante todo o período de aplicação. Em

³⁹ Encore é um programa de computador, de edição de partituras e notação musical, produzido pela GVOX, que oferece ferramentas de criação, gravação, edição, impressão e reprodução de partituras próprias na notação musical básica.

⁴⁰ O mecanismo concede um adicional de 10% na pontuação obtida no vestibular a candidatos que frequentaram escola pública da 5.ª série do ensino fundamental ao último ano do ensino médio. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/008586.shtml#:~:text=O%20b%C3%B4nus%20foi%20aprovado%20na,%C3%BAtimo%20ano%20do%20ensino%20m%C3%A9dio>. Acesso em: 09/09/23.

relação ao período inicial na ESMU-UEMG, foi um momento difícil por ser algo novo e desafiador, porém o suporte, cuidado e sensibilidade da professora acompanhante no Centro Braille – ESMU-UEMG, ajudou na adaptação e contribuiu para o êxito na graduação.

Robert teve contato com a música aos 8 anos, e desde então lhe despertou o desejo de ter a música como profissão. Estudou piano até o final do ensino médio, período esse em que iniciou a preparação para realizar o vestibular da UEMG. A preparação foi conduzida por um professor particular, que trabalhou os tópicos exigidos naquele processo seletivo, sendo eles, ditado rítmico, solfejo e prova de prática instrumental ao piano. O professor em questão tinha conhecimento da escrita braille e trabalhou utilizando esse recurso na transcrição de partituras. Segundo ele, essa preparação foi tranquila, pois era algo comum em sua rotina, desde a infância. A escolha da universidade se deu pelo contato prévio que teve com professores que atuavam conjuntamente no Instituto São Rafael e na ESMU-UEMG. Robert destacou que é comum a falta de preparo para lidar com pessoas com deficiência, algo rotineiro em diversas atividades do dia a dia, como frequentar algum curso, academia etc. Na ESMU-UEMG não foi diferente, muitos professores demonstravam um despreparo ao lidar com ele, perguntando coisas do tipo, “como que eu faço com você?”. Além disso, existia a dificuldade de comunicação entre o mesmo e a universidade, pois todas as informações eram enviadas via e-mail, e lhe faltava destreza para lidar com as habilidades de informática. O que ajudou a superar essas dificuldades iniciais foi o auxílio do Centro-Braille ESMU-UEMG, onde recorria para acessar informações e solicitar ajuda.

O processo seletivo do João consistiu em uma prova de conhecimentos gerais própria do vestibular da UEMG, e o teste de habilidades específicas, estruturado com uma prova de teoria musical, transcrita em braille, prova oral, e prova prática com solfejo e ditado rítmico. João também relatou, em seu depoimento, dificuldades semelhantes às citadas pelos demais estudantes quando entrou na ESMU-UEMG, por ser o único aluno cego em uma turma de 35 alunos. De acordo com o entrevistado, foi difícil a adaptação com os colegas de turma e principalmente com os professores, que não sabiam lidar com essa nova realidade em sala de aula.

Já Márcio descreveu que a primeira etapa do seu processo seletivo foi a inscrição no ENEM. Em seguida, entrou com o requerimento de atendimento

especial⁴¹, e anexou o relatório médico comprovando a sua condição clínica, para ter o apoio do leitor e transcritor durante todo o período das provas, tanto no ENEM, quanto no teste de habilidades específicas. Foi aprovado na EMUFMG na quarta tentativa, e conta que a acolhida dos colegas e professores foi excelente, percebeu boa vontade deles em auxiliá-lo, mesmo sentindo que alguns professores não estavam preparados para recebê-lo. Teve contato com o CADV e recorreu ao setor para acessar os materiais transcritos para o braille. Foi lá o primeiro grande desafio encontrado, pois precisava de alguém que tivesse conhecimento na área da música e dominasse a musicografia braille, para transcrever os materiais, e assim foi até a conclusão do curso. Além das dificuldades com a informatização, encontrou impasses para acessar informações, e, principalmente, para manipular os aparelhos eletrônicos, *softwares* e programas.

Em relação ao requerimento de atendimento especial, conforme citado acima, todos os estudantes entrevistados utilizaram de tal direito. Na ESMU-UEMG, o setor responsável por transcrever a prova e acompanhar o aluno durante o processo seletivo foi o Centro Braille, e na UFMG, conforme citado por alguns entrevistados, existe o acompanhamento do leitor⁴² disponibilizado pelo NAI, profissional, esse, que realiza a leitura das questões, acompanhando o candidato no dia das provas. Márcio complementou que o leitor também é responsável por marcar o gabarito, uma vez que é disponibilizada apenas a prova em braille. É importante esclarecer, que as provas são iguais para todos os candidatos, sendo diferente para o candidato com deficiência visual somente a adaptação e o acompanhamento do leitor, que são direitos garantidos por lei no Brasil.

⁴¹ Decreto nº 3.298 de 20 de dezembro de 1999. Art. 27. As instituições de ensino superior deverão oferecer adaptações de provas e os apoios necessários, previamente solicitados pelo aluno portador de deficiência, inclusive tempo adicional para realização das provas, conforme as características da deficiência.

§ 1º As disposições deste artigo aplicam-se, também, ao sistema geral do processo seletivo para ingresso em cursos universitários de instituições de ensino superior.

§ 2º O Ministério da Educação, no âmbito da sua competência, expedirá instruções para que os programas de educação superior incluam nos seus currículos conteúdos, itens ou disciplinas relacionadas à pessoa portadora de deficiência. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/topicos/11715936/artigo-27-do-decreto-n-3298-de-20-de-dezembro-de-1999> Acesso em: 10/08/2023.

⁴² Ledor é um instrumento de apoio, pela qual o profissional assiste o participante com deficiência visual. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/nota_tecnica/2012/atendimento_diferenciado_en_em_2012.pdf Acesso em: 10 de Nov de 2023.

Todos os entrevistados tiveram suas solicitações referente ao processo seletivo atendidas, de acordo com a necessidade individual. Podemos perceber que a única entrevistada a ingressar na graduação em música após a aprovação da Lei 13.409/2016, que disponibiliza a reserva de vagas para pessoas com deficiência nas instituições de ensino superior, foi a Micaela, os demais entrevistados não foram contemplados com o direito de reserva de vagas.

Através dos relatos sobre o processo seletivo, percebe-se que as universidades cumprem o seu papel quando se trata da equiparação de oportunidades, disponibilizando o apoio necessário para a realização das provas, cada uma de acordo com sua estrutura e particularidades. Foram identificados, como recursos de acessibilidade presentes no processo seletivo, a prova em braille e a presença de leitor para todos os estudantes participantes da investigação, além do tempo adicional citado por alguns alunos da EMUFMG, e a prova oral citada por alunos da ESMU-UEMG.

Keenan Júnior (2017, p. 120), citando a *Handicap Internacional*⁴³ (2008), afirma que os dois elementos principais da inclusão são, o “empoderamento e a responsabilidade. O primeiro refere-se à participação de pessoas com deficiência apropriada de seus direitos de forma interessada e ativa, enquanto responsabilidade refere-se ao dever das instituições públicas em implementar esses direitos”.

5.3 Conhecimento dos setores de apoio disponíveis na instituição de origem

Os núcleos de apoio das universidades são parte importante no processo de inclusão dos estudantes, pois são os setores responsáveis por desenvolver e executar ações de acessibilidade, inclusão e diversidade. Foi verificado, conforme explanado no capítulo 3, a partir da investigação sobre as políticas de acessibilidade das universidades investigadas, que cada instituição adota um protocolo e que algumas medidas são tomadas para atender essa comunidade. Abaixo, será explanada a

⁴³ A *Handicap Internacional* é uma organização internacional independente, que visa a ajudar pessoas com deficiência, refugiados e vulneráveis em situação de pobreza. Disponível em: <https://www.hi.org/en/our-cause> Acesso em: 16/08/2023.

relação dos entrevistados com o núcleo de apoio das respectivas universidades: NAI, da UFMG, e NAE, da UEMG.

Micaela teve conhecimento do NAI antes mesmo de ingressar na universidade. Durante o processo seletivo, buscou conhecer a estrutura da instituição, e por meio das informações disponibilizadas no site oficial da UFMG, conseguiu localizar esse setor. Quando foi classificada no processo seletivo foi contactada pelo NAI e passou a ser acompanhada pelo setor. Já Carolina, descobriu sobre esse direito no momento da matrícula presencial. Márcio, também aluno da UFMG, afirmou que, assim que foi selecionado entre os classificados, recebeu o contato do NAI, e, com empolgação, contou que foi recepcionado pessoalmente por duas pessoas no primeiro dia de aula, e foi “muito importante” esse contato, para a conclusão da sua graduação.

Na EMUFG, podemos perceber um cenário positivo quanto ao conhecimento do setor de apoio por parte dos estudantes. Já na ESMU-UEMG o contexto é um pouco diferente, apenas um dos três entrevistados disse ter conhecido o NAE. Robert mencionou que “recebeu uma ligação uma vez, perguntando se estava tudo bem”, e após essa ligação, não teve mais contato com o setor. João, quando indagado sobre o setor de acolhimento, disse não ter conhecimento, e Amanda, quando questionada sobre este quesito, citou o Centro Braille como centro de apoio. De acordo com os dados levantados na análise documental, o NAE foi aprovado em 2010, pelo CONUN, porém, só foi oficializado em 2021. A falta de um regimento e de estruturação desse setor afeta na atuação e na comunicação do mesmo com os alunos, o que pode explicar o desconhecimento demonstrado pelos estudantes, uma vez que todos os entrevistados saíram da UEMG antes de 2021.

Por outro lado, todos os estudantes da graduação em música da UEMG, citaram que o Centro Braille, presente na ESMU-UEMG, foi o único suporte oferecido, e era o lugar onde poderiam recorrer a alguma ajuda. Cabe ressaltar a importância de ter um setor como o Centro Braille na unidade que oferece o curso de música, atuando, assim, com maior nível de proximidade dos estudantes com deficiência visual, como afirma Keenan Júnior (2017, p. 165).

5.4 Disponibilidade e funcionamento dos recursos de suporte no cotidiano acadêmico.

Começando pelos estudantes da ESMU-UEMG, todos os três entrevistados afirmaram ter conhecimento sobre os recursos de acessibilidade antes mesmo de ingressar no curso. Amanda e João estudaram no Instituto São Rafael e foram alunos de professores que frequentavam a ESMU-UEMG. Amanda, inclusive, citou que foi aluna da coordenadora do Centro Braille à época. Robert, por sua vez, também foi informado através do seu professor, aluno, na época, da graduação em música na Universidade do Estado de Minas Gerais. Isso é interessante, pois demonstra certa propagação extramuros do trabalho desenvolvido na ESMU-UEMG. Após o ingresso, todos foram sondados pelo Centro Braille para serem apresentados ao setor e terem suas individualidades conhecidas, visando entender a melhor forma de adaptação para cada caso. Robert afirmou “que recebeu a ligação da coordenadora antes mesmo de realizar o teste de habilidades específicas”. A partir dessa ligação foi realizado um encontro, no qual foram abordados assuntos sobre a transcrição da prova, partituras, e qual era a forma de leitura adotada por ele, objetivando a melhor adaptação possível.

Na EMUFMG todos os entrevistados também afirmaram ter sido informados e tiveram acesso aos recursos de acessibilidade disponíveis na instituição, após a realização da matrícula. Carolina ingressou na Universidade antes do CADV ser um centro integrante do NAI, no período em que este ainda funcionava na biblioteca da FAFICH⁴⁴, e, através do CADV, ela foi informada sobre os recursos de acessibilidade disponíveis. A cada período era disponibilizada uma cartilha que trazia as informações sobre as atribuições do CADV, e essa cartilha deveria ser entregue pela estudante a todos os seus professores, no início de cada período letivo. Carolina descreveu que, segundo alguns profissionais atuantes no CADV, “tem professor que questiona que não tem tempo pra adaptar o material para o aluno, então o centro (CADV) estava ali para isso, mas também dependia da boa vontade do professor se antecipar ao planejamento, e enviar o material para eles ampliar ou transformar para o braille”. Após entregar a cartilha, ela sempre apresentava uma possibilidade para o professor e orientações pessoais sobre a sua deficiência. Após o CADV ser anexado ao NAI, todas as orientações referentes aos alunos com deficiência ficaram a cargo do núcleo.

A partir das entrevistas, também foi possível perceber que os recursos utilizados variam conforme o tipo de classificação da doença, levando em conta as individualidades de cada estudante. Carolina, por exemplo, tem como diagnóstico o

⁴⁴ Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal de Minas Gerais.

Coloboma, que está na classificação de baixa visão, e o principal recurso utilizado por ela foi o ampliador de textos e partituras. A musicografia braille está entre a mais utilizada pelos estudantes das duas instituições. Amanda, Micaela, Márcio, Robert e João, todos citam a musicografia braille como ferramenta presente no decorrer da graduação.

Recursos relacionados à tecnologia foram citados pelos entrevistados, um deles foi a utilização de gravadores e *smartphones*, para o registro em áudio das aulas. Amanda utilizou esse recurso com frequência para acessar as apostilas utilizadas durante os períodos letivos. A professora de apoio do Centro Braille gravava as apostilas em áudio e disponibilizava para ela. João também citou que as gravações o auxiliaram na disciplina de canto coral, contando com a ajuda de um colega de turma que gravava a melodia referente ao naipe em que ele cantava. Os leitores de tela, também estão entre os recursos utilizados pelos entrevistados. Robert e Márcio citaram o *NonVisual Desktop Access (NVDA)* como leitor de tela escolhido para auxiliar no acesso às informações. Implicitamente, Micaela também comenta sobre a utilização de leitor de tela, quando cita a presença de documentos eletrônicos em formato acessível, esses documentos, são arquivos que podem ser utilizados com ou sem leitores de tela. Um ponto importante, relatado por João, foi a adaptação de conteúdos e provas para o formato oral, a qual o professor realizava o papel de leitor, verbalizando as questões da prova ou até mesmo descrevendo imagens.

Como mencionado no capítulo 2, além dos recursos didáticos e pedagógicos, as adaptações do espaço físico são aspectos importantes no processo de inclusão. Na ESMU-UEMG, foi identificado, através das entrevistas, que os alunos não se sentiam confortáveis com as condições do prédio dos cursos de graduação em música. Todos os três estudantes que frequentaram a instituição se queixaram da estrutura. Amanda não percebeu nenhuma adaptação no espaço físico, ela citou que: “as escolas tinham degraus, a gente tinha que subir pro segundo, terceiro andar e pro subterrâneo”, e complementou “eu que me adaptei à escola”. Robert, quando questionado sobre adaptação da estrutura física do espaço, em tom de ironia disse “tem muito, só que não”, e “tem umas escadas boas, pra homenagear o cego, pro cego cair”. Prosseguindo os relatos, João afirmou que para se locomover e realizar coisas básicas, como tomar um café na cantina, era uma dificuldade, e que sem o apoio de algum colega não seria possível realizar tais atividades.

Analisando as respostas dos entrevistados da ESMU-UEMG, cabe destacar que existe uma distância considerável entre o período que os alunos frequentaram esse espaço. Amanda ingressou em 2001 e Robert concluiu sua graduação em 2019, são quase 20 anos que separam, temporalmente, os dois alunos. É possível identificar, assim, a falta de adaptações estruturais na ESMU-UEMG em um período tão longo, o que vai na contramão do decreto 13.409, que atribui às universidades a responsabilidade de organizar e executar as ações de inclusão no espaço acadêmico, visando a garantir não apenas o acesso, mas, principalmente, a permanência. Isso reforça as seguintes conclusões apresentadas por Silva e Pimentel (2021, p. 15):

Embora tenha ocorrido um aumento considerável no ingresso de estudantes com deficiência visual nas IES⁴⁵, reconhecemos que as universidades ainda não estão preparadas para atender às demandas dos estudantes com deficiência. Ainda que o acesso desses alunos esteja garantido, as IES encontram dificuldades relacionadas com o cumprimento da legislação que ampara e assegura o atendimento igualitário às pessoas.

Na EMUFG, Micaela descreve que: “normalmente as adaptações que são pedidas para pessoas com deficiência visual, é piso tátil, relevo quando está chegando escada, relevo quando está terminando a escada (...) essas adaptações, definidas pela ABNT, não tem na Escola de Música”, porém ela não sentiu falta, pois acabou encontrando referências que a mesma estabeleceu para conseguir se localizar no prédio.

Já Márcio relatou: “é muito complicado, no início eu usava o elevador, mas depois utilizei a escada mesmo, não tem rampa...os trajetos dentro da faculdade pra qualquer tipo de deficiência é horrível”. Com otimismo, completou que essas dificuldades físicas, apesar de serem difíceis, não comprometeram o seu acesso e não o fizeram desanimar.

⁴⁵ Instituição de Ensino Superior. É uma unidade de organização institucional no âmbito do ensino superior, pública ou privada, e que pode ser universidade, centro universitários, faculdade, instituto ou escola. Disponível em: http://lattes.cnpq.br/web/dgp/glossario.jsessionid=Fj0OKrvslDrWmR9MUGxb51MC.undefined?p_p_id=54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-3&p_p_col_count=1&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_struts_action=%2Fwiki_display%2Fview&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_nodeName=Main&_54_INSTANCE_QoMcDQ9EVoSc_title=Institui%C3%A7%C3%A3o+de+Ensino+Superior+-+IES#:~:text=%C3%89%20uma%20unidade%20de%20organiza%C3%A7%C3%A3o,%2C%20faculdade%2C%20instituto%20ou%20escola. Acesso em: 16 de Ago 2023.

Carolina afirmou que “tem as marcações no chão, os números da sala são grandes, agora indicações em braille já não sei”. Ela finalizou a resposta dizendo que não sentiu tanta falta nesse quesito, “pois não precisava tanto desses recursos” e achou “tranquilo” o prédio da música. Contudo, cabe lembrar que o quadro de Carolina é a baixa visão e não a perda total da vista. Carolina ressalta ainda que sempre foi independente e a principal dificuldade encontrada, no decorrer da graduação, foi o deslocamento pelos arredores da instituição, e que contava com os colegas de turma para realizar tais deslocamentos.

Por fim, ela expôs algumas falhas de comunicação que poderiam ter facilitado a sua adaptação: “quando eu estava no meu último ano do curso, eu recebi uma ligação da reitoria, alguém que se identificou como da reitoria, mas eu não me lembro quem é, falaram também que as minhas partituras deveriam ter sido ampliadas, desde o início do curso, que eu poderia ter solicitado, mas eu não sabia”. Posto isso, foi aberta uma chamada de bolsa visando trazer uma pessoa para auxiliá-la no tempo que lhe restava no curso. Entretanto, a bolsista selecionada não tinha conhecimento técnico para realizar as ampliações, e expôs que precisou ensinar a bolsista a manusear o *software* de edição para transcrever as partituras. Carolina percebeu uma boa vontade da instituição ao descobrir o seu direito em ter as partituras ampliadas “foi bacana, pois me permitiu ter mais tempo para poder estudar”, porém, é nítido que não teve um preparo anterior da instituição para auxiliá-la, o que reforça, a falta de preparo nos espaços acadêmicos para atender pessoas com deficiência visual.

Finalizando o tópico sobre os recursos de acessibilidade nas duas instituições, foi perguntado aos estudantes se eles consideravam que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade são/foram suficientes para seu desenvolvimento musical durante o curso. Robert afirmou que foi “suficiente, porque eu corri atrás”, e pontuou que o principal problema era o tempo que precisava aguardar para ter os materiais em mãos, em especial as partituras do repertório obrigatório do seu curso, além da falta de manutenção dos recursos por parte da universidade: “teve uma época em que a impressora ficou estragada, e a professora responsável pelo Centro Braille precisou escrever todos os materiais, na máquina perkins⁴⁶”. A falta de investimentos

⁴⁶ Desenvolvida em 1951, Perkins Brailier é a mais tradicional máquina de escrever que se tornou referência mundial na escrita braille.

Disponível em: <https://www.lojativiam.com.br/produtos-para-cegos/maquinas-braille/maquina-de-escrever-braille-perkins->

na compra de tecnologias também foi mencionada: o *software* utilizado para a transcrição das partituras e textos na instituição é o *Duxbury DBT*, que transcreve e importa arquivos externos para o braille, porém, o programa disponibilizado pela universidade era uma versão beta que não acessava todas as funções do programa, e, frequentemente, apresentava instabilidade, prejudicando o trabalho realizado no setor.

Robert exaltou a importância da atuação da professora Marina Faraj, que além de se engajar e ser presente no decorrer do curso, tem conhecimento técnico sobre a musicografia braille, e em meio a todas as dificuldades se desdobrava para contribuir de forma positiva em sua formação, e finalizou com a frase: “mas muito mais pela pessoa, do que pelos recursos, a Marina cuidava como se eu fosse um filho dela”.

João foi objetivo na resposta e assegurou que os recursos não foram suficientes para o seu desenvolvimento durante o curso, além de reforçar como principal problema os atrasos nos materiais, conforme citado por Robert no parágrafo anterior, “teve apoio mais não foi cem por cento”. João expôs, também, sua experiência com a ledora, que o acompanhou durante um período da graduação, ele contou que: “acabava que ela saía da sala, ela não tinha paciência para mim na sala, ela fazia amizade com as meninas e ficava tricotando. Queria me dar aula, mas ela não era minha professora. Ela não sabia nada de música, ela é formada em letras, ela tinha que ler para mim. Ir comigo no computador, vão vamos fazer uma resenha, assim que faz. Ficar comigo lá, mas o tempo era pequeno, pouco tempo”, além disso, reitera que por muito tempo, não sabia que tinha direito a ledora. Já Amanda, considera que os recursos disponibilizados pela ESMU-UEMG foram suficientes, para a sua formação.

Márcio, da EMUFGM, considerou que: “suficiente por completo, não, porque nada é tão suficiente assim, há muito o que evoluir, mas o que me foi oferecido me possibilitou algumas conquistas”, ele percebeu no decorrer do curso, que os materiais que lhe eram ofertados, poderiam ser melhores, e por isso buscou outros caminhos além do suporte disponível na universidade, por meio de aplicativos e programas. Também foi citado por Márcio, o problema de atraso dos materiais necessários para a sua participação nas disciplinas.

Aline, assegurou que os recursos foram suficientes, em especial no último ano em que teve o apoio de uma bolsista para ampliar as partituras e pode finalizar o curso com mais tranquilidade, sem se preocupar tanto em adaptar os materiais. Micaela também considera que os recursos foram suficientes, porém a demora na entrega das partituras atrasou muito o seu curso. Ela explicou que a proporção da partitura em braille para a partitura em tinta é três por um, ou seja, cada página de partitura em tinta é referente a aproximadamente três páginas, com isso o aprendizado da pessoa com deficiência visual é mais lento e o atraso dos materiais dificultava ainda mais esse processo.

A partir do tópico relativo ao suporte e recursos disponibilizados pelas respectivas universidades, foi concluído que as instituições em questão apresentam recursos para atender a comunidade de pessoas com deficiência visual. Na ESMU-UEMG o Centro Braille é o setor responsável por todo o suporte pedagógico e didático, e o deslocamento e suporte nos arredores da instituição fica a cargo do edital ledor/acompanhante. Cabe pontuar, que a estrutura física da referida universidade é um dos pontos críticos da instituição, uma vez que todos os entrevistados se queixaram do prédio onde é sediada a Escola de Música. Características como escadas, ausência de rampas e falta de referências foram citadas por praticamente todos os estudantes, e o deslocamento pelo prédio era realizado com a ajuda de colegas. Uma solução apontada nos documentos oficiais da universidade é o edital ledor/acompanhante, porém apenas um dos entrevistados teve acesso a esse direito, os demais estudantes da mesma instituição não contaram com o suporte oferecido pelo referido edital. Cabe destacar, que a experiência do estudante que teve acesso ao ledor não foi totalmente positiva, o que mostra um despreparo, na seleção do “profissional”, além da falha de comunicação entre os setores responsáveis e o estudante contemplado.

Sobre o Centro Braille da ESMU-UEMG, destaca-se o esforço da professora Marina em auxiliar e contribuir na entrega dos materiais pedagógicos necessários para a formação dos estudantes, porém a falta de comunicação e desconhecimento dos professores sobre o direito dos estudantes com deficiência na instituição foi um fator determinante para o atraso dos materiais, além do descuido com a manutenção dos equipamentos disponíveis no espaço, e a falta de investimento em tecnologias que facilitariam a adaptação dos materiais.

Na EMUFMG não existe um setor de atendimento ao estudante com deficiência visual semelhante ao Centro Braille. O CADV, externo à unidade, é o setor responsável pelo suporte pedagógico e didático, e realiza as adaptações dos materiais relativos aos estudantes com deficiência visual. Foi constatado que, de fato, existem tais adaptações, porém acontecem com atraso, atraso esse citado por todos os três entrevistados da instituição. Além disso, a falta de um profissional qualificado e que domine a musicografia braille e ampliação de partituras também é citado por eles como um ponto negativo, o que influenciou na lentidão e na qualidade das adaptações.

A falha na comunicação do NAI com os estudantes também foi um ponto negativo identificado. Aline descobriu no final do curso que tinha direito a ampliação das partituras, o que prejudicou sua formação. É um dever da própria instituição identificar esses indivíduos e oferecer o devido suporte e recursos necessários para adaptação. Foi identificado, também, através do depoimento da Micaela, o descumprimento de algumas normas definidas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), como piso tátil, e marcações em braille.

Uma condição comum, identificada em todos os entrevistados, é o esforço próprio, os relatos apontam que o processo de adaptação em uma universidade para pessoas com deficiência é algo bem desafiador, a falta de preparo para atender essa comunidade, afeta e muito no rendimento. Coisas básicas para um estudante de música vidente, como acessar uma partitura, por exemplo, é um desafio para os entrevistados em questão, todos precisaram buscar por adaptações além das oferecidas nas escolas de música, para contornar essa situação. Adaptações essas, que foram necessárias também no deslocamento, Micaela afirma que precisou criar referências próprias para se deslocar nos arredores da escola.

Dito isso, é possível concluir que o estudante com deficiência visual, além de se adaptar às questões didáticas, pedagógicas e do espaço físico, precisa ensinar aos professores e colegas como lidar com a sua condição. Confirmamos isso na entrevista de Robert, onde ele afirmou que já ouviu a frase: “como que eu faço com você?”. Nesse sentido, Márcio, gentilmente, afirmou: “foi uma troca de experiências”, pois a maioria dos seus professores tiveram o primeiro contato com estudante com deficiência visual através do seu ingresso na EMUFMG.

5.5 Relação com professores, funcionários e colegas na universidade

A relação interpessoal dos entrevistados com os professores, colegas, funcionários das universidades pesquisadas foi destacada por alguns entrevistados como um aspecto positivo, de modo geral. Robert cita que fez grandes amigos, alguns professores chegaram a passar o seu contato pessoal e ficavam disponíveis para ajudá-lo. Márcio discorre que a sua personalidade ajudou na interação com colegas, professores e funcionários da EMUFMG, a troca foi positiva durante o período que cursou a graduação, e, complementando, declarou: “foi muito bom, eu tenho até saudade”. Amanda também afirmou que sua personalidade foi algo que contribuiu positivamente na interação dentro da universidade e sua relação com todos sempre foi muito boa.

Segundo Carolina, na musicoterapia, curso em que ela formou, as deficiências são um tema abordado com frequência, e a formação em si nessa modalidade envolve ajudar e acolher. Ela complementou: “sempre me senti muito acolhida pela minha turma, no geral, não que me tratassem como alguém diferente, mas eles estavam sempre dispostos a me ajudar no que precisasse”. Cabe citar, em especial, a importância da boa relação interpessoal para a estudante Micaela, que destacou: “foi uma das coisas que mais propiciaram um desenvolvimento bom dentro da universidade, e fico supersatisfeita com essa relação interpessoal lá dentro”.

João, no entanto, mencionou dificuldades e sensação de preconceito na relação interpessoal com alguns colegas, afirmando: “muita gente eu percebi, às vezes, não sentava do meu lado para não ter que fazer grupo, para não ter que me ajudar. Isso sempre foi nítido para mim.”

Já com relação à preparação profissional do corpo docente, todos os entrevistados não consideraram os professores profissionalmente capacitados para lidar com a comunidade em pauta. Abaixo, podemos observar algumas colocações dos estudantes referentes ao tema preparação/formação do corpo docente.

Carolina considerou que “um professor de música deveria ter, na sua grade, o estudo da musicografia braille, assim como tem de libras”, e, segundo a sua experiência como estudante de música com deficiência visual, encontrou poucos professores que sabem musicografia braille. Mesmo não sendo o principal recurso utilizado por ela, é um ponto que ela considera importante.

Já Micaela, apontou que com a parte “humanística” ela não teve problemas, sempre foi demonstrado boa vontade por parte do corpo docente. Porém, considera

que os profissionais que atuam nas universidades não se encontram preparados profissionalmente para atender pessoas com deficiência visual, e destaca, como uma possível solução, a sistematização do ensino para pessoas com deficiência visual, em especial nas aulas de instrumento, trabalhando o gestual, interação física, formas de mão, e compreensão sobre o tempo do estudante com deficiência visual, não utilizando os mesmos métodos de avaliação praticados com os estudantes videntes.

Ainda na EMUFG, Márcio também considerou que os professores não estão profissionalmente capacitados para atender pessoas com deficiência. Segundo ele, ao adentrar na universidade existiu uma troca mútua entre ele e o corpo docente, mas foi necessário se apresentar aos professores e sugerir possíveis soluções, de modo a facilitar as escolhas pedagógicas do corpo docente. Contudo, os professores se mostravam abertos em aprender e colaborar com essa nova realidade da sala de aula, e finalizou dizendo: “dei muita sorte em contar com esses professores.”

Na ESMU-UEMG o cenário em relação à preparação para lidar com estudantes com deficiência visual é idêntico. Robert salientou que “existe boa vontade de alguns professores em aprender e colaborar, porém, preparação para lidar com sua deficiência não existiu.” João, que frequentou a mesma universidade, relatou os mesmos aspectos em sua entrevista: “um ou outro tentava né, mas assim se eu não desse a ideia (...) eu tinha que dar a ideia, tinha que ensinar o professor a me ensinar”. Relatou também o tratamento diferente por parte de alguns professores: “ai chegava na prova, ela não queria nem me dar prova, eu falei, não, eu quero fazer, eu não sou diferente de ninguém aqui não” e complementou “nenhum professor sabia lidar comigo, muito difícil”. Apesar da experiência negativa com grande parte do corpo docente, João enfatizou algumas ações que obtiveram êxito, como uma prova que foi adaptada para o formato oral, conduzida por uma das professoras, e a disciplina da Psicologia da Educação, na qual tirou a maior nota da sala, “não sei se foi a didática dela, mas funcionou”.

Por fim, como citado acima por todos os entrevistados, Amanda também declarou: “muitos ficam perdidos, muitos ficam sem saber o que fazer, como fazer né”. De acordo com a entrevistada, os professores demonstravam durante as aulas que não estavam aptos para trabalhar com essa nova realidade na sala de aula, muitas das adaptações que ocorriam, no formato das aulas, avaliações e trabalhos, partiram de ideias da própria aluna que assim proferiu: “na verdade, eu que dava as instruções, né (...) eu ensinava o professor”. Amanda sugeriu, ainda, a formação continuada para

professores, através de cursos, palestras, e encontros, ensinando como lidar com as limitações das deficiências de modo geral.

Acerca da capacitação dos funcionários foi identificado o mesmo sentimento com relação aos professores. Foi apontado o empenho no atendimento, porém é claro para todos os participantes da entrevista que os profissionais não se encontram capacitados para atender a comunidade de pessoas com deficiência.

Apesar de ser detectado o empenho de alguns professores em lidar com os desafios dos estudantes com deficiência visual, a grande maioria do corpo docente das duas instituições não se encontra capacitada para atender essa comunidade, condição essa, que influencia no aprendizado dos estudantes com deficiência visual. Grande parte dos participantes relatou que “ensinaram” os professores, e esta abertura por parte dos docentes é um ponto que pode ser considerado positivo, partindo do pressuposto que ninguém melhor que os sujeitos ativos no processo para apontar soluções mediante as suas dificuldades. Contudo, é necessário apontar essa prática como algo paliativo, o atendimento a qualquer pessoa com deficiência deve conter aspectos técnicos e metodológicos que possibilitem resultados e autonomia para os estudantes, sem a necessidade de estar a todo instante improvisando em sala de aula, e exigindo desses alunos a carga de estudar, adaptar os seus próprios materiais, adaptar as suas referências espaciais, ensinar o professor a ensiná-lo, além das questões emocionais que envolvem estar em meio a essa situação.

5.6 Concepção geral sobre os aspectos positivos e negativos do curso de música quanto ao suporte ao estudante com deficiência visual

Neste item buscou-se captar o que os participantes da pesquisa destacariam, de um modo geral, dentre as experiências consideradas positivas e negativas. Iniciando pela Universidade do Estado de Minas Gerais, Robert destacou que a boa vontade de alguns profissionais envolvidos na sua formação acadêmica foi um aspecto positivo, e mencionou o empenho do seu professor de piano e da coordenadora Marina do Centro Braille: “eu dei tanta sorte com meu professor de piano, foi justo um que fez de tudo para que eu tocasse. Para que eu tocasse repertório difícil e eu cheguei a tocar repertório difícil demais, e dar conta de tocar tranquilamente, porque ele fazia de tudo para que eu conseguisse (...), eram poucas

pessoas que tinha boa vontade, mas os que tinha, tinha, assim, com força. Queria me ajudar de toda a forma, igual a Marina. A Marina foi a minha outra mãe que eu tive”. Além do auxílio dos profissionais citados, também expôs que precisou “correr atrás” para realizar as atividades propostas pela grade curricular, e concluir sua graduação em música.

Entretanto, os aspectos negativos se destacaram perante os positivos. Robert apontou, em sua resposta, a falta de preparo dos profissionais envolvidos em sua formação, a ausência de adaptações no espaço físico, além do desprovimento de tecnologias e materiais que auxiliem nas adaptações dos materiais curriculares. Foi pontuado por ele que algumas mudanças estão ocorrendo na ESMU-UEMG: “apesar que está melhorando lá, a Marina me contou lá das impressoras e tudo tal”.

Já João apontou como principal dificuldade durante seu percurso na ESMU-UEMG a demora dos materiais e a interação com os professores, em especial a falta de protocolo nas avaliações, segundo ele: “Era tudo muito na hora, mas era mais cabeça minha do que dos professores, né? Entendeu? Partia mais de mim, como você sempre está falando aí, você identificou isso aí na minha fala”. Apesar dos aspectos negativos, João citou a socialização como um fator importante, fez muitas amizades e conheceu muitas pessoas “bacanas”, além do aprendizado: “consegui aprender muita coisa do curso, mesmo sem material assim, absorvi muita, muita informação”.

A falta de materiais adaptados foi citada por praticamente todos os entrevistados na ESMU-UEMG e destacada também por Amanda. Ela apontou a inexistência de livros de literatura, partitura, materiais sobre musicalização, arte, etc chegando, inclusive, a ter que pagar para adaptar um livro em braille. Ademais, ela realizou algumas solicitações ao MEC⁴⁷ visando reivindicar a transcrição de materiais didáticos em braille, no entanto, não obteve êxito na solicitação. Por outro lado, expôs, com felicidade, algumas realizações durante o período que frequentou a universidade, “dentro do curso, foi muito bom, aumentou meu conhecimento, pude aprender músicas com partitura e fiquei muito feliz”.

Na EMUFG, Márcio destacou que trazia consigo a responsabilidade de estar “visível” para os professores, segundo ele: “O sistema é cruel, sabe. O sistema ele te anula, entendeu? Você lidou lá dentro da UEMG, você sabe muito bem do que eu estou dizendo. Se você não fizer e não se mostrar, o sistema te coloca no cantinho

⁴⁷ Ministério da Educação

ali.” Estar “visível” foi a maneira encontrada por ele para reduzir os danos relacionados aos recursos. Demonstrou também, a importância da sua personalidade comunicativa, e como isso influenciou na sua formação, ele expôs: “é, a minha personalidade, o meu jeito de agir é chegar e te abordar. Ô Renan, estou precisando disso. Deu intervalo eu chego perto de você e já chuto seu tornozelo, ô Renan, estou precisando disso. Ah oi, por que quem precisa? Lembra da frase inicial que usei, quem precisa sou eu”. Além disso, enfatizou como aspecto positivo a acolhida e atendimento recebidos.

Já Carolina, salientou na sua resposta que a comunicação estabelecida entre ela e os professores foi parte fundamental para o êxito da sua formação, e evidenciou que o desejo coletivo de “fazer acontecer” foi o segredo para superar as dificuldades que surgiram ao decorrer do seu curso, os professores demonstravam interesse em ajudar e da mesma forma ela mostrava-se interessada em participar e aprender. Outro aspecto positivo, foi o auxílio da estagiária que ampliou as partituras no final do curso, esse auxílio colaborou com a sua autonomia e permitiu a otimização do tempo. Pensar as estratégias com os estudantes é o segredo para essa adaptação, conforme Carolina. As estratégias definidas ao longo das aulas juntamente com os seus professores permitiram que ajustes fossem feitos, a fim de atingir o melhor atendimento para ela. Nesse sentido, relatou um acontecimento marcante, em que um professor utilizou como recurso na aula um filme legendado, ela expôs: “para mim é péssimo, porque eu não sabia o idioma, e não conseguia ler, eu poderia muito bem sair muito chateada da aula”. Após a aula, teve a iniciativa de procurar o professor e explicou que não era uma boa estratégia, além de posteriormente apresentar uma cópia do filme adaptada para o professor em questão, esse episódio possibilitou o aprendizado do professor, com relação às estratégias para as aulas com a presença de estudantes com baixa visão, além de colaborar com a organização das aulas futuras.

Micaela apresentou como aspectos positivos a flexibilidade dos professores com relação às adaptações dos recursos e das práticas curriculares, além da prestatividade dos colegas de turma, sempre solícitos em colaborar. Já nos aspectos negativos, destacou a falta de acessibilidade no campus: “o campus é muito cheio de obstáculos físicos, que dificultam a locomoção, tais como passeios esburacados, postes em lugares aleatórios, sem padrão ou sinalização”.

É possível apontar, após as explicações, que o principal aspecto negativo mencionado pelos entrevistados está diretamente ligado aos recursos

disponibilizados pelas universidades, além disso, foi mencionado a falta de adaptações nos espaços físicos e problemas de comunicação com alguns professores. Já como pontos positivos, é possível concluir que além do empenho de alguns personagens envolvidos na formação dos participantes, há de se destacar que a grande maioria dos sujeitos da pesquisa, mesmo estando em um ambiente com diversos ajustes pendentes, conseguiram se adaptar às condições das universidades, e apontaram essa adaptação como uma das principais causas do êxito na conclusão do curso.

5.7 Palavra Livre

Este tópico, apresenta as colocações dos participantes, além das perguntas formuladas. Robert apontou que, no geral, sua graduação em música na ESMU-UEMG foi uma experiência positiva, pôde conhecer “pessoas legais”, tocou e aprendeu muito, porém ressalta que ainda existe um longo caminho a percorrermos: “Mas, assim, a gente está longe do ideal também, está longe do ideal. O pessoal fala muito no papel, no papel tudo é lindo. Lá na sala a gente tinha a frase ‘debaixo do ar-condicionado é tudo lindo’. Ficava lá, o pessoal lá embaixo no ar-condicionado, mandando a gente ler tal livro, mandando a gente fazer tal coisa, mas no papel é tudo lindo, mas, na prática é outra coisa. Eu acho que é pensar mais na prática e não na teoria. Inclusão sempre foi assim né, inclusão só existe no papel. Nunca existiu na prática. Assim, se existiu foi muito pouco.”. Ademais, ele citou a experiência do seu estágio supervisionado, momento em que pôde colaborar com a formação de um estudante com deficiência visual, presente no colégio onde realizou o estágio obrigatório, o estudante em questão teve experiência com a máquina braille, além de trabalhar a alfabetização e escrita braille durante o período do estágio.

João ressaltou que, apesar de não finalizar o curso de graduação em música, carrega consigo boas lembranças, e foi totalmente válido tanto na vida pessoal, quanto na sua trajetória como músico. Ainda acrescentou: “Eu não arrependo em momento algum de ter passado por esse período de 4 anos lá na UEMG, entendeu? Foi muito válido, assim, como experiência para a vida.” João saiu da Universidade em 2018, no oitavo período.

Amanda reforçou, neste item, a necessidade de promover capacitações relacionadas a inclusão para todos os profissionais envolvidos com a universidade, mediante palestras, cursos, e direcionamentos sobre como lidar com todos os tipos de deficiência. Sugeriu, também, a criação de um acervo em braille dos materiais didáticos utilizados nos cursos de graduação em música, como partituras, métodos, livros, etc.

Márcio finalizou a sua entrevista demonstrando satisfação em formar no curso de graduação em música da UFMG, e expôs a importância das pesquisas e entrevistas no incentivo a outras pessoas com deficiência visual ocuparem o espaço acadêmico: “Satisfatório porque é, eu, devido a essas entrevistas, a essas pesquisas, é que eu vou abrindo um caminho, comecem a enxergar que a UFMG, principalmente a escola de música, não é um bicho de sete cabeças, é um sonho que pode ser realizado, né? E que mais convites como esses de participar de entrevistas, de pesquisas, sejam feitos para mim, porque eu gosto, sabe? De participar, de estar ajudando, de uma certa maneira”.

Carolina e Micaela não sentiram necessidade de expor nada além das perguntas que foram formuladas.

5.8 Conclusões a partir dos dados coletados

Tendo sido apresentados os dados levantados pela pesquisa nos itens acima, verificou-se, primeiramente, a presença de diversos tipos de deficiência visual no perfil das pessoas entrevistadas, da baixa visão à cegueira, como nos aponta (NUNES; LOMÔNACO, 2010, p. 56), o que indica a necessidade de haver recursos que atendam às necessidades diferenciadas e específicas dessa população.

Foi constatada, também, em ambas as universidades, a presença de setores fundamentais para o suporte à pessoa com deficiência visual tanto nos processos de ingresso quanto na permanência na universidade. Na ESMU-UEMG foi identificada a presença do Núcleo de Apoio ao Estudante (NAE), órgão responsável por planejar e executar as ações de inclusão na universidade, e o Centro Braille, principal setor de acessibilidade presente na Escola de Música da UEMG; neste são realizadas as transcrições dos materiais utilizados pelos estudantes com deficiência visual, tendo

como recurso principal a musicografia braille. Além do Centro Braille, foi identificado o edital ledor/acompanhante, que consiste em selecionar alunos que estejam a cursar alguma modalidade de graduação na universidade, a fim de acompanhar o estudante com alguma deficiência durante o período das aulas.

Na EMUFMG foi identificado, como principal órgão responsável por atender as demandas da comunidade de pessoas com deficiência visual, o Centro de Apoio ao Deficiente Visual (CADV), um órgão que atua dentro do Núcleo de Acessibilidade e Inclusão (NAI), e é responsável pelas adaptações dos materiais dos estudantes com deficiência visual. Por via dos relatos colhidos, foi possível identificar que existe um suporte desse órgão para com os estudantes da Escola de Música, entretanto, a falta de um profissional que tenha conhecimento da musicografia braille é um dos grandes desafios enfrentados pelos participantes.

Conforme a necessidade apontada por Keenan Júnior (2017, p.165) no capítulo 2, de se “criar um setor específico para adaptação de partituras em formatos acessíveis à pessoa com deficiência visual nos núcleos de acessibilidade das universidades que ofertam cursos de música”, seria ideal que na Escola de Música da UFMG também fosse desenvolvido um setor desta natureza, mais próximo aos estudantes, como o Centro Braille na ESMU-UEMG.

Com relação aos recursos disponibilizados, constatou-se a presença de recursos de adaptação de materiais didáticos, tanto no ingresso, quanto durante todo o período de curso dos entrevistados. Também foram identificadas iniciativas importantes como, por exemplo, o Edital Pipa (UFMG) e o Edital ledor/acompanhante (UEMG). Contudo, a maioria dos entrevistados não considerou os recursos disponíveis como suficientes para atender suas demandas. Os principais aspectos apontados pelos estudantes, de modo geral, ficaram em torno dos seguintes aspectos: desconhecimento do edital específico; necessidade de melhoria na comunicação entre os núcleos e unidades, professores e estudantes; necessidade de maior orientação aos bolsistas de apoio por parte dos núcleos; maior suporte tanto para o estudante com deficiência, quanto para o estudante selecionado para ser o ledor/acompanhante; falta de investimento por parte do poder público quanto à manutenção dos equipamentos disponíveis, bem como investimento em tecnologia específica; atraso no envio dos materiais para os estudantes, o que influencia no rendimento dos mesmos; e problemas na estrutura física e ausência das normas vigentes voltadas para a pessoa com deficiência visual.

Quanto à relação interpessoal e ao preparo de professores e funcionários, foi identificada, de modo geral, uma boa interação entre os entrevistados e professores, funcionários e colegas. Contudo, constatou-se falhas na capacitação e preparação dos profissionais envolvidos no âmbito universitário. Há aspectos positivos como, por exemplo, a indicação com antecedência da presença de estudantes com deficiência nas turmas já no diário de classe dos professores da UFMG, seguida de orientações específicas. No entanto, na prática, ficou evidenciada, pelo depoimento dos estudantes, a lacuna na formação dos docentes quanto a aspectos da educação inclusiva, bem como a falta de preparo de professores e funcionários, o que indica um alcance limitado das propostas dos núcleos NAE e NAI nesse quesito, lacuna essa afirmada por Louro (2015, p.39). O professor universitário tem uma demanda de trabalho pesada, porém é necessário se organizar em relação a esses materiais, principalmente quando a proposta da aula envolve algum material audiovisual. Os núcleos de acessibilidade estão presentes na academia para auxiliar o corpo docente, é um trabalho conjunto que precisa estar alinhado em ambos os lados.

Cabe reforçar, então, a importância dos aspectos de acessibilidade e inclusão nos processos de formação docente, seja formação inicial ou continuada. Esta carência foi identificada na pesquisa tanto no depoimento dos estudantes, quanto nas disciplinas disponibilizadas pelos cursos, na análise de seus projetos pedagógicos.

A falta de preparação do corpo docente, foi um ponto identificado na literatura estudada e reforçada nas entrevistas, conforme citado por Louro (2015), e reforçado na presente pesquisa. Grande parte dos professores envolvidos na formação de pessoas com deficiência visual, não tem preparação para lidar com essa comunidade, e são dificilmente promovidas discussões e ensino sobre pedagogia e psicologia da aprendizagem, voltada para pessoas com deficiência visual. Nas análises curriculares, realizadas nas duas instituições, é reforçado o que Pletsch (2009, p.150) afirmou, que existem limitações em relação à quantidade de disciplinas sem maiores reflexões acerca das individualidades, prática recorrente na maioria dos cursos de licenciatura, que acaba auxiliando na manutenção de práticas segregacionistas.

Vale destacar a disciplina optativa na Escola de Música da UEMG, nomeada “Leitura e Escrita Braille”, da qual eu fui aluno, que promove o ensino da musicografia braille, um exemplo de ação que pode ser promovida por mais universidades, consoante com as afirmações de Tudissaki e Albano (2011, p. 1065), que reiteram a

necessidade do aprendizado da musicografia braille em conjunto com metodologias pedagógicas musicais modernas para o professor de música.

Nesse sentido, conforme a Lei 13.146/2015, incumbe ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar a “formação e disponibilização de professores para o atendimento educacional especializado, de tradutores e intérpretes de libras, de guias intérpretes e de profissionais de apoio”.

Cabe notar, que a questão da falta de preparo dos docentes identificada nesta pesquisa se aproxima dos resultados demonstrados nos estudos de Castro e de Oliveira e Reily, citados no capítulo 2, item 2.5. Considerando que estes estudos datam dos anos de 2006 e de 2014, respectivamente, constata-se que este é um problema recorrente da educação brasileira.

Finalizando, e tendo em vista as considerações demonstradas neste capítulo, é possível apontar que, de forma geral, o conceito de inclusão encontra-se presente nos setores, diretrizes, resoluções e ações das universidades pesquisadas. Entretanto, há ainda problemas e falhas significativas que trazem dificuldades e afetam o devido atendimento e suporte ao estudante com deficiência visual.

Sem pensar numa perspectiva romântica, cabe aqui destacar a importância da garra dos participantes na superação de todos esses percalços. Todos os entrevistados indicaram como fator determinante a vontade e a iniciativa própria, o “correr atrás”, para transpor os obstáculos encontrados no percurso acadêmico. Mas infelizmente, foi identificado um caso de evasão escolar por parte do participante João, que saiu da universidade sem concluir o curso. Até o momento perdemos um futuro educador musical com potencial para somar nessas discussões e testemunhar através da sua vivência a importância de práticas musicais inclusivas e uma escola diversa.

Cada escola de música está regida sob políticas internas determinadas por sua universidade, fator esse que direciona as iniciativas e execução delas, mas o que de fato interessa é colocá-las em prática. Todas as ações identificadas são importantes, e precisam ser aqui valorizadas, em um Brasil onde caminhamos a passos lentos em direção a uma educação musical mais inclusiva, todo esforço deve ser reconhecido, tal como cita Louro:

De qualquer forma, se formos considerar o tamanho do Brasil, veremos que ainda é enorme a carência de profissionais qualificados, pesquisas e programas efetivos de inclusão musical. Mas o que importa é caminhar e, mesmo que lentamente, ampliar as ações em busca de tornar o fazer musical mais acessível a todos (LOURO, 2015, p. 38).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa surgiu a partir das inquietações com relação ao atendimento de estudantes com deficiência visual no ensino superior de música, identificadas quando o autor da presente pesquisa participou, como aluno, da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais, em especial do Centro Braille da mesma instituição. Reforçando essas inquietações, a revisão bibliográfica realizada apontou uma escassez de trabalhos e pesquisas científicas, bem como o problema da formação docente e da inadequação dos espaços universitários em torno deste tema. Desta forma, os objetivos da pesquisa foram investigar quais as políticas de acessibilidade e inclusão existentes na Universidade do Estado de Minas Gerais e na Universidade Federal de Minas Gerais, voltadas ao estudante de música com deficiência visual, buscando identificar os principais setores, ações e recursos utilizados nessas instituições para atender essa comunidade, se elas cumprem as legislações nacionais de acessibilidade e qual a percepção dos estudantes sobre a efetividade das políticas e ações adotadas.

Foi definido como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, empregando, como instrumentos de coleta de dados, a análise documental e a entrevista semiestruturada. Na análise documental foi realizado um levantamento das legislações das instituições, através do site oficial de cada uma delas, verificando editais, portarias, regulamentações, bem como os projetos pedagógicos dos cursos de música das universidades, levantamento esse que serviu de base para entender a estruturação das instituições quanto à inclusão e ao suporte ao estudante com deficiência visual. As entrevistas foram realizadas com estudantes de música de ambas as universidades, trazendo percepções e informações do cotidiano e da realidade da pessoa com deficiência visual no ambiente universitário. À luz da literatura estudada, a análise dos dados levantados foi realizada a partir da comparação e do cruzamento das informações provenientes das entrevistas e da análise documental, o que permitiu uma maior compreensão da realidade investigada.

Como resultado geral da pesquisa, verificou-se que as universidades pesquisadas demonstram, nas suas legislações e ações, que existe um caminho sendo percorrido quanto a esse tema, apesar de não ser o ideal quando comparado com o que propõe as leis nacionais. Foi possível identificar a presença de políticas e

ações nos espaços pesquisados, bem como núcleos estruturados de suporte à pessoa com deficiência. Contudo, em comparação com as entrevistas, a pesquisa constatou que os recursos disponibilizados não se demonstram suficientes, e não têm o alcance esperado. Os principais problemas giram em torno de problemas de comunicação institucional, falhas e atrasos na disponibilização de recursos específicos, despreparo de funcionários e professores, ausência de normas básicas de adaptação das estruturas físicas e espaciais.

Finalizando a explanação deste trabalho, a pesquisa pretendeu compreender melhor a realidade aqui descrita e apontar reflexões na busca de caminhos para auxiliar na inclusão dos alunos com deficiência visual no ensino superior em música, propiciando autonomia e acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística. Espera-se que este trabalho possa contribuir com o debate acerca das políticas de inclusão adotadas pelas universidades e suas unidades acadêmicas dedicadas à música, incluindo, aí, a importante questão da formação e da capacitação de professores.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, V. et al. Interview transcription: conceptual issues, practical guidelines, and challenges. **Revista de Enfermagem Referência**, v. IV Série, n. Nº14, p. 159–168, 29 set. 2017. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/47e8/212f4b1a3dc5b71c9a246197b4e3b908e30b.pdf> Acesso em: 10 de nov de 2023

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução á teoria e aos métodos**. Porto, Portugal: Porto Editor, 1994.

BONILHA, F. **Leitura musical nas pontas dos dedos: caminhos e desafios do ensino da musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores**. Dissertação de Mestrado—São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, 2006. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/339308193/Fabiana-Bonilha-Leitura-Musical> Acesso em: 10 de nov de 2023.

BONILHA, F. F. G. Do toque ao som: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. **Tese de doutorado**—Campinas - SP: Universidade Estadual de Campinas, 10 fev. 2010. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/bonilha-fabiana-do-toque-ao-som -o-ensino-da-musicografia-braille-como-um-caminho-para-a-educacao-musical-inclusiva.pdf> Acesso em 10 de nov de 2023.

BRASIL. 13.146. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 6 jul. 2015. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm Acesso em: 10 de nov de 2023.

BUIATTI, V. P.; NUNES, L. D. G. A. Cotas para pessoas com deficiência na Universidade Federal de Uberlândia (UFU): política de inclusão no ensino superior. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 11, n. 1, p. 325–345, 1 mar. 2022. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/64911/33496> Acesso em: 10 de nov de 2023.

CASTRO, S. F. **AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS PROFESSORES DE ALUNOS COM SÍNDROME DE DOWN INCLUÍDOS NAS CLASSES COMUNS DO ENSINO REGULAR**. Dissertação de Mestrado—Santa Maria - RS: Universidade Federal de Santa Maria, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/7293/SABRINACASTRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 10 de nov de 2023.

CASTRO, A. P. F. et al. Aspectos clínicos da retinose pigmentar: revisão integrativa. **Research, Society and Development**, v. 9, n. 12, p. e48291211482, 31 dez. 2020. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/11482/10140/152286> Acesso em: 10 de nov de 2023.

CASTRO, S.; ALMEIDA, M. Ingresso e Permanência de Alunos com Deficiência em Universidades Públicas Brasileiras. v. 20, Nº 2, n. **Revista Brasil**. Edição Esp., p. 174–194, jun. 2014. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbee/a/XPGCHzqgpSQWtHV8grBb5nL/?lang=pt> Acesso em: 10 de nov de 2023.

CHAVES, F. A.; WOLFFENBÜTTEL, C. R. Pesquisas sobre Educação Musical e Deficiência Visual: um mapeamento das pesquisas publicadas nos últimos anos. **Brazilian Journal of Development**, v. 6, n. 5, p. 30768–30791, 2020. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/10609/9001>

CORSO, D. D. et al. Anoftalmia bilateral como defeito congênito isolado: uma abordagem etiológica e psicossocial. **Revista Brasileira de Oftalmologia**, v. 70, n. 4, p. 243–247, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbof/a/nxCHp6dbWjHW6cxvTTMpMSb/> Acesso em 10 de nov de 2023.

COSTA, J. J. A educação segundo Paulo Freire: uma primeira análise filosófica. The education according to Paulo Freire: a first philosophical approach, v. **Theoria-Revista Eletrônica de Filosofia Faculdade Católica de Pouso Alegre**, n. VII-Nº 18, p. 72–88, 2015. Disponível em: <https://www.theoria.com.br/edicao18/06182015RT.pdf> Acesso em: 10 de nov de 2023.

DINIZ, D. **O que é deficiência**. 1. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2007.

DOMINGUES, T. L. C.; DOMINGUES, M. R. C. EDUCAÇÃO ESPECIAL: Historicidade e Legislação. Em: **Científico e II simpósio de educação**. Lins/ São Paulo: 2009. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC00614563909.pdf> Acesso em: 25 abr. 2023

DUARTE, R. Pesquisa qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. **Cadernos de Pesquisa**, n. 115, p. 139–154, mar. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/PmPzwwMxQsvQwH5bkrhrDKm/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de nov de 2023.

FREIRE, P. **Educação como prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FUGITA, M. A percepção do seu próprio nadar, nadadores deficientes visuais e nadadores videntes. **Percepção do seu próprio nadar: nadadores deficientes visuais e videntes**, v. ano 2, n. Número 2, p. 71–83, 2003. Disponível em: https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Graduacao/CCBS/Cursos/Educacao_Fisica/REMEFE-2-2-2003/art6_edfis2n2.pdf Acesso em: 10 de nov de 2023.

GUEDES, D. M. Políticas públicas no brasil para as pessoas com deficiência: trajetória, possibilidades e inclusão social. **Intraciência Revista científica**. n. 19, p. 16, jun. 2020. Disponível em: <https://uniesp.edu.br/sites/biblioteca/revistas/20200522120151.pdf> Acesso em: 10 de nov de 2023.

KEENAN JÚNIOR, D. Trajetória acadêmica de alunos com deficiência visual: um estudo com egressos da graduação em música. **Dissertação de Mestrado**. Florianópolis - Santa Catarina: entro de Artes, da Universidade do Estado de Santa Catarina, 2017. Disponível em: <https://sistemabu.udesc.br/pergamumweb/vinculos/00002d/00002d82.pdf> Acesso em: 10 de nov de 2023.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber: Manual de metodologia da pesquisa em Ciências Humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEÃO, G. B. DE O. E S.; SOFIATO, C. G. A Educação de Cegos no Brasil do Século XIX: Revisitando a História. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 283–300, jun. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/PPPVfR9HFTmgxyDW7MsNwTw/> Acesso em: 10 de nov de 2023.

LEITE, L. D. P. et al. Projeto política de acesso e permanência de pessoas com deficiência visual na universidade. **Intercursos Revista Científica**. v. 18, n. 1, p. 22, 2019. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/intercursosrevistacientifica/article/download/3726/2100> Acesso em: 10 de nov de 2023.

LOPES, A. A. Avaliação das funções visuais e sua relação com a visão funcional e quedas em idosos ativos da comunidade. **Rev Bras Oftalmol.**, 79. p. 236–241, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbof/a/PzWYJCmxvLw8nN4Y85kPdps/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 10 de nov de 2023.

LOUREIRO, C. M. V. Musicoterapia na Educação Musical Especial de Portadores de Atraso do Desenvolvimento Leve e Moderado na Rede Regular de Ensino. **Dissertação de Mestrado**. Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2006.

LOURO, V. Educação Musical Inclusiva: desafios e reflexões. **Música e Educação - Série diálogos com o som**, v. 2, n. EdUEMG, p. 33–49, 2015. Disponível em: <https://grupocanelafina.com.br/wp-content/uploads/2017/05/LOURO-2015Educação-Musical-Inclusiva.pdf> Acesso em: 10 de nov de 2023.

LOURO, V.; ANDRADE, A. A Música e inclusão: uma reflexão a partir da psicomotricidade e plasticidade cerebral. **Educação inclusiva e perspectiva:**, v. reflexões para a formação de professores, n. in: DALLÁCQUA, Maria. ZANILOLO, Leandro, p. Curitiba: Editora CRV, 2009. Disponível em: <https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2015/09/livro-na-integra.pdf> Acesso em: 10 de nov de 2023.

MAIA, M. Novo conceito de pessoa com deficiência e proibição do retrocesso. **Revista da AGU**, v. 12, n. 37, 30 set. 2013. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/327610506_NOVO_CONCEITO_DE_PES_SOA_COM_DEFICIENCIA_E_PROIBICAO_DO_RETROCESSO Acesso em: 10 de nov de 2023.

MARINO, G. **Um olhar musical: minhas impressões sobre o ensino de música para deficientes visuais**. Belo Horizonte: Ed. do autor, 2009.

MATARUNA, L. et al. Classificações da deficiência visual: compreendendo conceitos esportivos, educacionais, médicos e legais. **EFDEPortes Revista digital**, v. 10, n. 93, p. 6, fev. 2006. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd93/defic.htm> Acesso em: 10 de nov de 2023.

MAZZOTA, M. J. S. **Trabalho docente e formação de professores de educação especial**. São Paulo: EPU, 1993.

MÓL, G. DE S.; SILVA, W. P.; SANTANA, R. DE O. **A pessoa com deficiência visual e os recursos de tecnologia. TICs e EAD em foco.** São Luis. v. 5, n. 2, p. 102–121, jul. 2019. Disponível em: <https://www.uemanet.uema.br/revista/index.php/ticseadfoco/article/view/453/326>

Acesso em: 10 de nov de 2023.

OLIVEIRA, M.; REIS, L. Inclusão profissional de pessoas com deficiências: o caso do instituto Ester Assumpção. **III Seminário Internacional de Sociedade Inclusiva - Ações Inclusivas de Sucesso**, 2004 Anais... Belo Horizonte: Puc Minas, maio 2004.

PELLICIONI, T. **As novas tecnologias e os cegos em situações interativas e a compensação social.** Dissertação – Santa Catarina: Universidade Federal de Santa Catarina, 2000.

PENNA, M. Não basta tocar? Discutindo a formação do educador musical. **Revista da abem.**v. 16, p. 49–56, 2007.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação inclusiva: legislação, diretrizes políticas e resultados de pesquisas. **Educar em Revista**, n. 33, p. 143 –156, 2009. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/VNnyNh5dLQGBRR76Hc9dHqQ/abstract/?lang=pt>

Acesso em: 10 de nov de 2023.

REILY, L. Músicos cegos ou cegos músicos: representações de compensação sensorial na história da arte. **Cadernos CEDES**, v. 28, n. 75, p. 245–266, ago. 2008. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/XNxxXQLGdTjrngQqw9RFxjf/?format=pdf> Acesso

em: 10 de nov de 2023.

SILVA, J. C. D.; PIMENTEL, A. M. Inclusão educacional da pessoa com deficiência visual no ensino superior. **Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional**, v. 29, p. e2904, 2021. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cadbto/a/jK7sbFJxkRX4z3n9ZbcdwdJ/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 10 de nov de 2023.

SILVA, M. P. M. E. et al. Aspectos das lesões esportivas em atletas com deficiência visual. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 17, n. 5, p. 319–323, out. 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbme/a/P8nwtCJSJGbkXMsryLWhSbk/?format=pdf&lang=pt>

Acesso em: 10 de nov de 2023.

SILVA, W. P.; MÓL, G. DE S.; SANTANA, R. DE O. Educação especial e educação inclusiva: quem são estes sujeitos na sociedade? **FAE – Centro Universitário de Curitiba**, v. 8º Simpósio de pesquisa e 14º Seminário de iniciação científica, 2020. Disponível em: <https://sppaic.fae.emnuvens.com.br/sppaic/article/view/104> Acesso em: 10 de nov de 2023.

SOUZA, L. C.; SAMPAIO, R. T. A educação musical inclusiva no Brasil: uma revisão de literatura. *Revista Olhares*. v. 7, n. 2, p. 113–128, 2019. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/download/869/7186/39540>

Acesso em: 10 de nov de 2023.

TRINDADE, B.; SOARES, D. O ENSINO DE MÚSICA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma revisão sistemática de literatura nos Anais dos Congressos ANPPOM 2015 – 2020. **O ENSINO DE MÚSICA ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: uma revisão sistemática de literatura nos Anais dos**

Congressos ANPPOM 2015 – 2020, p. 16, 2021. Disponível em: <https://ojs.musica.ufrn.br/emi/article/download/22/3/40> Acesso em: 10 de nov de 2023.

TUDISSAKI, S. E. A performance musical da pessoa com deficiência visual. **Tese de doutorado** – São Paulo: UNESP, 2019. Disponível: <https://periodicos.ufrn.br/artresearchjournal/article/view/22937/13516>.

TUDISSAKI, S. E.; ALBANO, S. R. Ensino e aprendizagem musical para deficientes visuais: um levantamento bibliográfico. Educação Musical para o Brasil do Século XXI. n. XX. **Congresso Nacional da Associação Brasileira de Educação Musical- ABEM**, p.1065 – 1074, 2011. Disponível em: https://musicaeinclusao.files.wordpress.com/2016/06/tudissaki-shirlei-lima-sonia-ensino-e-aprendizagem-musical-para-deficientes-visuais_um-levantamento-bibliogrc3a1fico.pdf. Acesso em: 10 de nov de 2023.

UEMG. **Edital 01/ 2020 – curso de leitura e escrita braille.** , 2021a. Disponível em: <<file:///C:/Users/Cliente/Downloads/Edital%20Assinado%20(1)>> . Acesso em: 4 dez de 2022

UEMG. 523. **Resolução CONUN/UEMG N° 523. 2021 b.** Disponível em: <https://www.uemg.br/resolucoes-conun/8231-resolucao-conun-uemg-n-523-de-11-de-novembro-de-2021-dispoe-sobre-a-regulamentacao-a-estruturacao-e-a-implementacao-dos-nucleos-de-apoio-ao-estudante-naes-na-reitoria-e-nas-unidades-academicas-da-universidade-do-estado-de-minas-gerais-e-da-outras-providencias-:~:text=12%20Novembro%202021-,RESOLU%C3%A7%C3%A3o%20CONUN%20N%C2%BA523,DE%2011%20DE%20NOVEMBRO%20DE%20UEMG%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%AAncias>. Acesso em: 10 de nov de 2023.

UEMG. **Edital nº 6/2022 política de acesso e permanência de pessoas com deficiência na universidade do estado de minas gerais ledor/acompanhante para acessibilidade.** 2022a. Disponível em: <<https://uemg.br/component/phocadownload/category/1905-edital-n-6-2022-ledor-acompanhante-para-acessibilidade#>> Acesso em dez. de 2022.

UEMG. **Programa estadual de assistência estudantil – peaes edital N° 2/2022.** , 2022b. Disponível em: <<https://www.uemg.br/component/phocadownload/category/1615-edital-peaes-n-02-2022>>. Acesso em: 25 nov. 2022

VALLADÃO, A.; DHOM, L.; SILVA, P. N. Avanços e desafios de acessibilidade e inclusão na UFMG – **Entrevista com Adriana Valladão. Revista Docência do Ensino Superior**, v. 9, n. 015272, p. 8, 2019.

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Convidamos você a colaborar com a pesquisa de mestrado “Suporte ao estudante com deficiência visual no ensino superior de música: um estudo sobre as políticas de acessibilidade e inclusão desenvolvidas em duas universidades públicas de Minas Gerais”. Caso você concorde em participar, é importante que você leia as informações abaixo com atenção e assine o presente termo. Em caso de dúvidas, considere entrar em contato com os pesquisadores responsáveis para saná-las.

Esta pesquisa está sendo conduzida pelo mestrando Renan Ezequias Fernandes sob a orientação da Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino no âmbito do Programa de Pós Graduação em Música da Universidade Federal de Minas Gerais, na Linha de Pesquisa Educação Musical. Trata-se de uma pesquisa qualitativa cujo objetivo geral é analisar práticas de inclusão voltadas ao estudante de música com deficiência visual em duas instituições de ensino superior, sendo estas a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e suas respectivas escolas de música, no âmbito da graduação. A motivação que nos leva a realizar este estudo é contribuir para os estudos da área de Educação Musical em prol de aperfeiçoamentos no atendimento ao graduando de música com deficiência visual, alinhados aos pressupostos da educação inclusiva.

Sua colaboração com a pesquisa será participar de uma entrevista que faz parte da coleta de dados e que abordará questões relativas à sua experiência na graduação em música sendo um(a) estudante com deficiência visual. Sua participação será voluntária, portanto, você não terá qualquer tipo de despesa para participar da pesquisa e não receberá remuneração por sua participação. Asseguramos sua liberdade de recusa e de desistência a qualquer momento da pesquisa. Isso significa que você, como voluntário, pode se recusar a participar ou retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa sem qualquer penalização ou prejuízo ao tratamento a que está sendo submetido nesta instituição.

Os possíveis riscos aos sujeitos da pesquisa são de ordem psicológica ou emocional, em função do tema da pesquisa que pode ser sensível aos participantes, e do possível constrangimento em responder determinadas questões, principalmente em caso de descrição de dificuldades enfrentadas ou eventuais críticas à instituição

de ensino ao qual os sujeitos são vinculados. Como providências para diminuir esses riscos, serão tomados cuidados na formulação das questões e na abordagem da entrevista, bem como será garantido aos participantes o anonimato e o seu direito de não participar da pesquisa ou interromper sua participação em qualquer momento do processo, sem qualquer tipo de penalidade, como mencionado anteriormente. Também serão seguidos os protocolos de segurança dos dados coletados, garantindo o devido sigilo e evitando o extravio de informações de acordo com a Resolução CNS 466/2012. Os dados obtidos durante a pesquisa são confidenciais e não serão usados para outros fins. Na eventualidade em que, apesar dos cuidados adotados, se identificarem e comprovem danos provenientes desta pesquisa, você terá assegurado o direito à indenização.

Os benefícios da pesquisa se voltam para a construção do conhecimento na área em questão, uma vez que há, comprovadamente, escassez de estudos, pesquisas e publicações em torno do tema. O estudo que vem sendo realizado, e que será sistematizado e publicizado em forma de dissertação e futuros artigos científicos, é passível de contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno investigado, estimulando reflexões e futuras ações em prol do necessário e constante aperfeiçoamento no atendimento à pessoa com deficiência, neste caso em específico, ao estudante de graduação em música com deficiência visual.

Uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), devidamente assinalada, será mantida com você, participante, e outra será mantida com o pesquisador. É importante que você archive sua via do TCLE para que possa consultá-lo futuramente, em caso de dúvidas. Os dados coletados na pesquisa serão mantidos em arquivo digital sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável por um período de cinco anos após o término da pesquisa.

Caso tenha dúvidas ou precise de maiores esclarecimentos sobre esta pesquisa, entre em contato com a com o mestrando responsável, Renan Ezequias Fernandes – pelo e-mail: renanezequiasfernandes@gmail.com ou telefone (31) 9 9216-9070 ou com a professora orientadora responsável, Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino – pelo e-mail: jussarafernandino@ufmg.br ou telefone (31) 3409-4717.

Em caso de dúvidas referentes aos aspectos éticos desta pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa – CEP-UFMG. Endereço: Av. Presidente

Antônio Carlos, 6627, Pampulha - Belo Horizonte - MG -CEP 31270-901 Unidade Administrativa II - 2º Andar - Sala: 2005 Telefone: (031) 3409-4592 -E-mail: coep@prpq.ufmg.br Horário de atendimento: 09:00 às 11:00 / 14:00 às 16:00.

Tendo compreendido perfeitamente tudo o que me foi informado sobre a minha participação no mencionado estudo e estando consciente dos meus direitos, das minhas responsabilidades, dos riscos e dos benefícios que a minha participação implica, concordo em dele participar e para isso eu dou o meu consentimento de livre e espontânea vontade para participar deste estudo.

ACEITO PARTICIPAR E DOU MEU CONSENTIMENTO:

() Sim

() Não

APÊNDICE B – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA MÁRCIO

Data: 20/07/2023

Entrevista online gravada na plataforma *Zoom*

Renan: A primeira pergunta é o seu nome e a sua idade?

Márcio: Meu nome é Márcio W... do A. Idade, 62 anos.

Renan: 62 anos? Achava que você era mais novo. Achava que você era bem mais novo.

Márcio: O pessoal fica falando aí que eu tenho 25, 30, mas é, assim, é só pra encher minha bolinha e eu não desistir.

Renan: Mas é a energia que passa é a energia muito, muito nova. Assim, muito bom, isso aí. Tem que levar a vida de uma forma leve, né, pra.

Márcio: Com certeza, porque é o seguinte, eu tenho um ditado. O meu castelo, ele já tem os fantasmas que são próprios do castelo. Então eu não vejo necessidade de atrair mais fantasma pro castelo, entendeu? Então, assim, a cada obstáculo que surge na minha frente eu procuro, daquele obstáculo, construir uma coisa boa e continuar caminhando.

Renan: Certíssimo, certíssimo. Vou pegar esse do esse do fantasma, eu gostei. A pergunta 2, Márcio, é a sua universidade de origem, o curso que você fez e o seu ano de entrada e o ano de saída?

Márcio: Olha, a universidade é a UFMG, a maior e a melhor da América Latina, que as outras me desculpe. Eu ingressei para a faculdade, Renan, em 2015, com 54 anos. E formei em 2022, janeiro de 2022 foi minha formatura. E o meu curso é licenciatura em música.

Renan: Tá ótimo, muito bom. Recém formado, né?

Márcio: É *(segmento de texto inaudível)*.

Renan: Colocar em prática agora, ótimo. A pergunta 3, Márcio, é qual que é o diagnóstico relativo à sua deficiência visual?

Márcio: Olha, ô Renan, eu tenho retinose pigmentar. O que é isso? A retinose pigmentar é degeneração das células nervosas da retina, onde os bastonetes e os cones vão perdendo a vida, vamos dizer assim, vão se desgastando com o tempo e com isso a sua visão vai fechando. Dentro da retinose, precisamente, existem 152, aproximadamente, de tipos de retinose. No meu caso, graças a Deus, a minha retinose é periférica e agora que ela começou a ser centralizada. O que que é isso? O que antes eu enxergava de frente, não enxergava de lado, eu fui perdendo a central também. Mas ainda capta o movimento de mão, vulto, essas coisas assim, ainda capto. Só não me permite mais é a leitura, a tinta que agora tem que ser no braille, né? E tive uma resposta boa da minha oftalmologista, porque eu faço controle no hospital das clínicas, lá no São Geraldo. Cego de tudo eu não vou ficar não, entendeu? Agora melhor ainda, né? Porque é preferível você enxergar um movimento de mão do que só enxergar a luz ou não enxergar nada. Então, assim, é se adequar com as adversidades que estão aí. Então, a retinose pigmentar, no meu caso, ela me propiciou isso aí, a aprender a viver e a lidar com as adversidades, transformando tudo isso aí de uma maneira melhor de viver. É de uma qualidade de vida bem melhor.

Renan: E essa retinose ela apareceu em uma certa idade ou foi desde novo mesmo?

Márcio: Hereditário. É hereditário. Sabe aquele, aquele príncipezinho? Vou fazer a metáfora aqui agora. É o príncipe, é o rei, vai ser rei. Mas assim, ele não pode ser rei de tudo. Ele tem que ter uma anomalia, ele tem que ter alguma anomalia. Ele não pode ser o cara, ele tem que ter uma coisa assim. Então, o que acontece, veio a retinose, por ser genético, né? Então, é como se diz, pode ser assim, minha mãe não tinha, meu pai não tinha, meus irmãos não tem. Mas, é o que acontece, se está lá, a deficiência fica lá incutida assim, de repente, ela vai, não, vou pegar é esse aqui. Aí me escolheram da família para que eu tivesse, para que eu carregasse isso aí.

Renan: Ah entendi, Márcio. Obrigado, viu?

Márcio: Nada.

Renan: A pergunta 4 é mais um, agora é mais relativo à universidade né. Que é como foi o processo seletivo? Como foi a preparação para as provas para entrar na universidade?

Márcio: É, primeiro de tudo, é o Enem. A gente faz o Enem. Inclusive, eu passei na UEMG também, viu?

Renan: Ah, você passou na UEMG também?

Márcio: É. Inclusive, assim, a gente faz o Enem, aí a gente entra com petição de cota. Por que a petição de cota? Não pela cor nem por nada. Para que eu tenha o atendimento necessário, que é um leitor e um transcritor. Aí, o que acontece, a gente apresenta o relatório médico na organização responsável e aí eu tenho o direito a um leitor, um transcritor. A minha prova é em braile, eu leio, respondo e a pessoa anota. Esse foi o processo. A prova é a mesma pra todo mundo, isso né até coisa que eu preciso te falar, que é a mesma prova, né? E só essa coisa, tive, como se diz, faltou a palavra aqui. O monitor, entendeu? Tive um monitor que me assessorou, que me assessora na leitura, né? Eu ia lendo em braile de um lado, ele acompanhava e eu respondia, ele marcava. Como gabarito infelizmente não pode ser em braile né, é tudo no quadradinho. E cego marcando quadradinho é mal barato. Aí você marca resposta errada, costuma chutar e acertar a questão.

Renan: Então, então, na sua prova, na sua prova teve alguém que te ajudou como monitor, né? Auxiliando no.

Márcio: Isso, auxiliando na marcação das questões, né? Marcação assim, eu falava letra A ele ia lá e (*som de marcação*), marcava. E para preencher o gabarito, né? Aí assinar sou eu mesmo que assim, pego a caneta e assino. E aí, graças a Deus, consegui. Eu tentei quatro vezes, entendeu? Tentei quatro vezes. Da quarta eu passei nas duas, aí eu escolhi a UFMG.

Renan: Ah ótimo, muito bacana, muito bom, tá! A pergunta 5 é como que foi a sua acolhida na instituição? Como foi sua adaptação? E se você encontrou dificuldades na etapa inicial do curso?

Márcio: Olha, a acolhida foi excelente sabe. Eu conheci dentro da UFMG o CADV, sabe. É só um instante, Renan.

Renan: Pode ficar à vontade.

Márcio: É, eu fui bem acolhido. Lá dentro tive a oportunidade de conhecer o CADV, que é o centro de atendimento de inclusão né, onde o pessoal imprime livros em braile, né? Essas coisas. Só na música que deixou um pouco a desejar porque eu sou o primeiro, eu fui o primeiro aluno deficiente visual a ingressar na escola de música da UFMG.

Renan: É mesmo? Foi o primeiro?

Márcio: É, foi o primeiro. Porque professor já tinha o deficiente visual, que era o professor A. (professor da EMUFG) Ele foi até professor da B.

Renan: Ele faleceu recentemente, né?

Márcio: É, eu não estava sabendo que ele tinha falecido.

Renan: O Robert comentou comigo ontem.

Márcio: É. E, por coincidência, portador de retinose pigmentar também.

Renan: Ah, mesmo diagnóstico, né?

Márcio: É. Então assim, ele professor, é claro. Eu, aluno. Então por isso que eu te falo que não tem outro relato de um deficiente visual ingressar na universidade federal na área de música, entendeu? Então, assim, uma das barreiras que o CADV enfrentou foi essa, de arrumar alguém que fizesse as transcrições. É, eu não sei se você chegou a fazer com a B., a musicografia computadorizada?

Renan: Sim, eu fiz quatro anos com ela, musicografia braile.

Márcio: Entendeu? Então, a dificuldade em encontrar essa pessoa que entendia de música, músico, e que ao mesmo tempo conseguisse digitalizar o meu material. Foi a grande barreira. É, eu falo barreira porque, assim, o material sempre chegava atrasado. Mas como eu já tinha uma formação musical a tinta, porque eu enxergava, então eu já tinha uma formação musical a tinta. Então eu me virava nos, né com a (...)

Renan: Com a transcri-

Márcio: Os exercícios propostos, né? É outra dificuldade a informatização, a informática né. Aí eu tive que buscar um software que lia os textos. Na hora que eu descobri o software, aí eu descobria que o software não lia imagem, aí eu tinha que conversar com o professor. Professor tem que ser em pdf ou word, o texto. Porque tem isso, na faculdade, tira um print né e envia aquilo para o outro, o outro tá enxergando ele vai lá e lê, né? No meu caso isso não funcionava com foto, com a imagem. Aí depois eu tive que correr atrás de outro aplicativo que transformasse a imagem em texto. Você está entendendo? Então, as dificuldades foram essas, sabe? Mas graças a Deus eu consegui vencer, passei por esse período todo sem deixar nenhuma disciplina para trás, sem ser reprovado em nenhuma, entendeu? E, assim,

tranquilo. A dificuldade foi essa, de o trajeto, né, que a UFMG ela meche. Mas mesmo assim conseguir vencer, lembra lá a primeira frase que eu falei? Eu consegui fazer das adversidades uma coisa positiva, uma coisa boa para mim, uma coisa tranquila. Falar dos professores é até besteira, porque me acolheram, assim, como se eu fosse um filho velho que tivesse voltado para casa, entendeu? Então, assim, todos excelentes, entendeu? Também aprendendo, porque tiveram a primeira oportunidade de, com exceção de G., D., C. e F.(professores da ESMU-UEMG) né, e o E., que foram professores da UEMG e tiveram oportunidade de trabalhar com deficientes. O restante tudo era novidade, né? Como que eu vou lidar com um deficiente? Qual a didática que eu vou utilizar, né? Qual a didática pedagógica também, no caso, a ser usada com esse deficiente, né? Então foi assim, uma troca de experiências. Então, assim, foi muito bom, sabe? Foi bom demais.

Renan: Ótimo, muito bom. A próxima pergunta é a pergunta 6, é se você conhece ou conheceu o NAI? O núcleo de acessibilidade da UFMG.

Márcio: Sim, sim, era eles que me atendiam. Dentro do NAI tem CADV.

Renan: Ah o CADV é dentro do NAI.

Márcio: Dentro do NAI.

Renan: Ah ótimo, muito bom. E como que você tomou conhecimento do NAI?

Márcio: Assim que eu passei na prova já tinha duas pessoas na porta me esperando para me levar até o NAI.

Renan: Ah ótimo, então eles pessoalmente foram lá te receber?

Márcio: Com acolhida e tanto, com acolhida e tanto. Entendeu? Então assim, assim que eu me matriculei, entendeu? Praticamente já tinha, sabe aquele, aqueles é, brincadeiras à parte, paparazzi?

Renan: Aham, já estavam na porta lá.

Márcio: Já estava lá. O porquê, Renan, é igual eu te falei, eu, aluno, eu fui o primeiro. Então, assim, tudo é novidade, né? E assim me apresentaram a (*segmento de texto inaudível*), sabe? Então, assim, a assessoria querendo ou não foi boa, porque me fez caminhar, não ficar muito usando como bengala, o NAI. Me fez buscar outras portas também, né? Porque se não, não iria caminhar né, ia ter muita dificuldade. Mas, assim, graças a Deus venci. E o NAI é importante, muito importante.

Renan: Ótimo, muito bom. É, a pergunta 8, você foi informado sobre recursos de apoio à pessoa com deficiência visual em seu percurso acadêmico? E se você teve acesso a esses recursos?

Márcio: Sim, tive acesso e fui informado. A única falha que eu acho, ou assim, é falha. É porque, igual já disse antes, ficava difícil para eles quando se tratava da música, uma partitura sabe, uma coisa assim, encontrar um monitor que entendesse de música e da musicografia braile. Então, geralmente partitura chegava atrasada, sabe? É, livros de teoria musical que eram adotados, né, pelos professores, às vezes estava quase terminando o semestre e aí que eles chegavam. Devido a essa dificuldade, porque você digitar um texto em braile é uma coisa, agora você digitar uma partitura em braile já é mais complexo, já é mais complicado, na verdade. Principalmente para quem não entende, não sabe a musicografia braile. Então havia esse desconforto, porque chegava atrasado e a aula já tinha passado. Dentro da aula o que me ajudou foi a minha formação em tinta, entendeu? Porque aí eu pedia um colega meu para ler a partitura e interpretava, entendeu? Eu pegava o meu caderno pautado quando era a tal da percepção musical, ô matéria boa, eu tenho saudade daquilo. Ditado melódico. Aí eu pegava, professor ia tocando o piano e eu tinha, adotei um método que para mim funcionou. Eu contava as notas e contava os intervalos. Aí eu falava, ó tal nota é essa, para baixo mais duas, pra cima uma, e assim, sabe, subiu duas. Aí o meu colega ficava assim né, 'deixa eu vou colar de você'. Pode colar pô, pode copiar que está certinho. E realmente, entendeu? Porque graças a Deus também, por eu já ter essa vivência de música, porque eu tento ser músico desde 1973 e tento ser cantor dentro os 5, 6 seis anos de idade. Então assim, eu tenho uma bagagem até boa para ter essas sacações, vamos dizer assim, né? Aí eu fui me virando. E aí, às vezes o professor olhava, 'pô, você estava olhando para minha pastora', eu falei, estava professor. (*segmento de texto incompreensível*) o piano lá, fiquei de olho e já coleí tudo direitinho. Então, assim, ditado melódico era assim que era feito, porque não tinha chegado material e eu não podia parar a aula 'ô professor, eu não tenho material'. Entende? Ficar dando uma de coitadinho, que graças a Deus eu não sou, né? Então eu pegava o meu caderno pautado, meu lápis e minha borracha, ou anota aí pra mim. Eu falava, ele escrevia, tal. Mostrava para ela, apresentava para professora, não está certo e tal. Tem que corrigir isso aqui, sabe? As provas usava o

monitor né, que ele lia a questão, eu respondia, ele anotava, né. Fundamentos de Harmonia mesma coisa, fazia os encantamentos de acordes, ditava pra ele, ele anotava e aí apresentava para professora D (professora da EMUFMG) né? Porque eu fiz Fundamento de Harmonia com ela. Então, assim, graças a Deus, dentro de todas essas adversidades eu consegui ir pra frente. Mas isso, Renan, falo eu. Porque nós podemos encontrar aí deficientes visuais que não tem esse jeito de agir. Eu nem sei se cabe a palavra proatividade.

Renan: Sim, de ter a vontade, né?

Márcio: Vontade de vender. Poxa, você entrou no UFMG cara, né? Uma coisa assim, só da gente entrar em qualquer universidade você já é escolhido, né? Você já é escolhido, então você tem que valorizar aquilo. E eu procurei valorizar o máximo possível. Vários anjos da guarda, pus /((coloquei)/ minha esposa aqui doidinha. Que chegava um negócio, eu abria o computador e (*sons de trabalho no computador*). Às vezes eu digitava tudo, ela lia tudo certinho. Na hora que ela vinha olhar tinha alguma coisa errada, principalmente no word, né? Como é que eu enxergar aquela coisa, aquela tarjzinha embaixo, né? Não tinha jeito. Então ela vinha, me corrigia. Aí a gente enviava para a escola, sabe? Então, assim, graças a Deus, colocou, Deus na verdade colocou esses anjos da guarda no meu trajeto, tanto aqui dentro de casa quanto no meu trajeto para ir e vir da faculdade.

Renan: Ótimo Márcio, muito bem. Quais que foram os principais recursos utilizados durante o percurso acadêmico?

Márcio: É, como aplicativos da internet, o leitor de tela eu uso o NVDA, que é um aplicativo acessível e gratuito, e facilita muito a nossa vida de deficientes visual. E o leitor de tela do Windows, que também ajuda a gente muito. E o conversor de texto também do Windows, exemplo, imagem, por exemplo. Aí agora eu descobri que o próprio Windows tem um *converter*, conversor, e você pode ativar e ele converte o texto de imagem para mídia. Mas não são todos os textos. Ele não é tão, assim, acessível. Então, não são todos os textos não.

Renan: E como que eram feitas as adaptações dos materiais curriculares lá?

Márcio: Olha, no caso, eu recebia os textos tudo em pdf ou em word. Em word. E quando ia eu recebi os textos em braile, mas como atrasava muito, aí eu já pedia para minha professora me enviar os textos em pdf ou no word. E aí na hora que saísse o

material em braile eu não teria perdido muito tempo para receber e ter contato com as atividades ministradas dentro de sala. Então, eu já pedia professora, pode me mandar? 'Pode'. Manda pra mim ou para o CADV, ela mandava pra mim e mandava para o CADV para eles converterem em braile ou em áudio também, que eles fazem, eles fazem esse processo. Quando era imagem, ia falar, envia para o CADV para converter em áudio para mim. Então, tinha essa, esse ligamento entre professor, aluno e o NAI. Sempre teve.

Renan: Entendi, ótimo. A pergunta 11 é sobre a questão física né, se há adaptações do espaço físico lá para pessoa com deficiência na universidade e na escola de música?

Márcio: É complicado, é muito complicado, muito complicado. Lá na escola de música eu, no início, eu usava elevador, depois eu passei a utilizar a escada mesmo, entendeu? Não tem rampa. Mas no meu caso a rampa não é tão, assim, útil, né? Útil na questão de fazer falta, porque como eu não tenho deficiência física, né, então coisa. Agora, os trajetos dentro da faculdade, para qualquer tipo de deficiência, é horrível. Mas eu torno a repetir a frase, eu fiz dessas adversidades uma coisa muito boa, muito produtiva, que isso não foi empecilho ao meu acesso à universidade, o meu ir e vir dentro. Isso, na verdade, foi um trampolim, sabe. Foi o que me jogou mesmo para frente para que eu não desistisse. Só fechando, então no caso, essas dificuldades físicas dentro da faculdade para mim, pessoalmente, sim, eu como trampolim mesmo, para eu ir para frente, para eu não parar.

Renan: Bom, ótimo. Obrigada Márcio, arrasando aí. A pergunta 12 é se você considera que o suporte e os recursos disponibilizados foram suficientes para o seu desenvolvimento musical durante o curso? E se teve alguma dificuldade, assim, em relação ao suporte e aos recursos?

Márcio: Olha, suficiente, suficiente, por completo, não. Porque nada é tão suficiente assim. Há muito o que evoluir, sabe, há muito o que oferecer e aprender. Mas o que me foi oferecido, ou ofertado, possibilitou algumas é, algumas é, eu esqueci a palavra, algumas conquistas, né? Porque eu entrando para a faculdade eu não sabia o que que eu ia fazer, como que eu ia me virar até achar o meu eixo né. Então, é, o material que estava chegando, mesmo atrasado, me propiciou um avanço, sabe? Mas, naquele momento, aquele material que estava chegando era suficiente. Mas depois

eu fui vendo que poderia ser melhor, que poderia ser mais. Foi por isso que eu busquei outros caminhos que não fosse só um suporte dado a meio dentro da faculdade.

Renan: Sim, você buscou por si próprio.

Márcio: Isso. Eu busquei outras formas, outras é, outros aplicativos, sabe? Para não ficar só apoiado no suporte ofertado pelo NAI, pelo CADV.

Renan: Sim, ficar mais independente, assim, digamos né?

Márcio: Mas autônomo.

Renan: Ótimo, que bom. A próxima pergunta né, é se você considera que os professores se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

Márcio: Não, não. Não mesmo. Porque, como eu disse na pergunta anterior, foi um aprendizado mútuo. É, eu tive que me apresentar a eles e eles tiveram que buscar didáticas pedagógicas para compreender o que estava acontecendo, né? E poder me atender. E eu peguei professores abertos a essa nova situação que estava acontecendo. Eu dei muita sorte. Porque hoje, eu como professor, eu vejo vários professores engessados. O que é isso? É aquele professor 'eu aprendi desse jeito se você quiser você vai aprender do jeito que eu estou te passando'. E dentro da universidade, tanto na escola de música quanto na FAE, eu encontrei professores abertos a essa nova situação que estava acontecendo. Principalmente, como eu já disse, eu fui o primeiro aluno deficiente visual a ingressar na escola de música da universidade. Assim, foi um aprendizado mútuo. Eu aprendi a conversar com eles e eles aprenderam a interagir comigo. Então foi, assim, um trabalho muito bacana, entendeu? De ambas as partes.

Renan: Ótimo, muito bom, Márcio. Obrigado, viu? É, a próxima pergunta é uma pergunta parecida, mas agora em relacionado aos funcionários da instituição. Você acha que os funcionários se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

Márcio: Sim, sim, sim. Porque torno a repetir foi um aprendizado? Foi. Mas a capacitação, desde o porteiro até o pessoal da cantina, para mim, foram sim excelentes, sabe? Muito, muito, muito. Entendeu? Com atenção, no carinho, sabe?

Fora, assim, as estantes, né? Porque músico você já viu, né? Acha que a estante vai sair andando e voltar pro lugar, né?

Renan: É, tem dessas coisas mesmo.

Márcio: Tem (*segmento de texto incompreensível*), pega a estante, usa, utiliza partitura, depois pega a partitura vai e deixa a estante no meio do caminho?

Renan: É. Acha que vai andar sozinha.

Márcio: É, tira a carteira do lugar e não volta com ela pro lugar. Mas torno a repetir, eu fiz de todas essas adversidades uma coisa boa pra eu caminhar. Então, assim, desde o porteiro até o grau mais elevado, que foi da diretoria, da vice diretoria, colegiado. Colegiado então, me carregou praticamente no colo, sabe? Com atenção, me explicando as coisas, o que que eu devia de fazer, aonde que eu, da porta que eu deveria te bater. Então, assim, eu particularmente aprendi muito, evolui muito, também.

Renan: Ótimo, muito bom. É a próxima pergunta, Márcio, é em relação a resenha lá da universidade, né? Que é como que foi a sua interação interpessoal com os professores, com os colegas, funcionários da universidade. Como que, como que era, assim, como que foi essa interação entre vocês?

Márcio: Ô Renan eu sou tímido.

Renan: É acanhado, né?

Márcio: Sou, sou acanhado (*segmento de texto incompreensível*). Ô Renan, é o seguinte, eu sou muito assim, vamos dizer cara dura, cara de pau. E eu tenho um ditado comigo, quem precisa te mostrar que eu preciso, sou eu. Então eu chego à pessoa, eu estou precisando disso, disso, disso. É possível? Professor, o material tem que ser esse, esse e esse. É possível? Eu preciso para resolver essa questão que o senhor passou ou que a senhora passou. Então a senhora me envia desse, desse, dessa maneira? Então, alteração maior parte de mim para você. Feito isso você vai me dar um retorno, entendeu? Então, assim, devido a minha personalidade, sabe, de ser interativo, né? De chegar e interagir, eu não tive dificuldade não. Sabe, quando fala não tive dificuldade, é lógico que tive dificuldade, mas não de interação, não de interagir, não de não me fazer compreendido, sabe? E eles, pelo menos a forma, como

foi uma troca, eles procuraram o máximo fornecer suportes para que eu tivesse uma desenvoltura melhor dentro de sala. Foi muito bom, eu tenho até saudade.

Renan: Você tem que voltar, tem que voltar na pós-graduação aí em.

Márcio: A minha minha é, como é que fala? Como que fala, meus superiores, eu esqueci. Orientadora do TCC. Queria que eu fizesse também o mestrado, mas eu estou muito cansado, entendeu? (*fragmento de texto incompreensível*).

Renan: Seria bom demais ter a sua presença lá.

Márcio: A H. é o máximo, não tem jeito, sabe?

Renan: A H. é, nossa, ela é a mãezona também.

Márcio: Chegou perto de mim 'Márcio, vai fazendo as optativas aí do mestrado, na hora que você assustar você já terminou e na hora que você entrar pro mestrado falta pouco'. Só que, assim, eu já estava, já estava cansado.

Renan: É cansativo, né?

Márcio: É, eu preferi montar meu estúdio, que eu precisava de um lugar para dar aula. Aí eu montei meu estúdio, levei meu piano lá para cima, levei, sabe? Tem um espaço legal.

Renan: Ah que legal, você tá aqui com seu espaço agora. Nó, parabéns.

Márcio: (*segmento de texto incompreensível*) metros quadrados. Então, assim, sabe, e é muita luta, né? E bom demais, entendeu?

Renan: Muito bom, Márcio. É, as próximas perguntas são um pouco parecidas, que é, de modo geral o que você apontaria como aspectos negativos e o que que você apontaria como aspectos positivos em relação ao curso? Em relação à universidade? Se você tem alguma, alguma coisa assim que você acha que poderia, de certa forma colaborar, né? Mas assim, com os estudantes com deficiência visual na universidade e na escola de música?

Márcio: Olha, muito, não, difícil você avaliar assim, é, pelo lado negativo. Vou começar pelo lado negativo. É muito difícil, você, ah, porque no meu caso, no meu caso, eu fui muito bem recepcionado. Fui muito bem atendido, apesar do material chegar atrasado, sabe? De, às vezes, eu ter que ir direto no professor. Professor tem que enviar isso lá para CADV, professor, o senhor poderia me enviar isso. Mas isso é

meu papel, meu de chegar e interagir com o professor. Mas é, fui muito bem atendido. Agora, tudo tem aquele momento, tem que ser melhorado. Não basta fazer o básico, sabe. A gente tem que estar sempre superando, se é melhor hoje, amanhã pode ficar bem melhor, entendeu? É, então tem muitas coisas que eu poderia até pontuar, porque o que eu vejo, pontuando, envia pro NAI, envia pro CADV, professor me envia. Eu tive professores que já não precisavam disso, 'Márcio já está na sua caixa de e-mail'. E outros que eu tinha que eu pedir, mas torno a dizer, é meu dever chegar perto do professor e pedir, interagir. Professor, me manda isso. Porque, na verdade, ninguém é burro e a vida anda tão corrida. Né, pensa bem, pra gente. Eu sou professor, mas dou aula particular, eu não estou dando aula em escola regular, por exemplo, vamos dizer assim. Então, pensa bem, você entra para sala de aula sete e quinze, na hora que, igual, professor de faculdade, na hora que vai dando vinte e duas e trinta, você tem que filtrar um monte de coisa e pôr em prática um monte de coisa. Então, quer dizer, é muita coisa.

Renan: Sim, muita responsabilidade, né?

Márcio: Muita coisa. Então se eu ficar deixando tudo a cargo de A, B, C ou D eu vou ficar para trás. Então é, a minha personalidade, o meu jeito de agir é chegar e te abordar. Ô Renan, estou precisando disso. Deu intervalo eu chego perto de você e já chuto seu tornozelo, ô Renan estou precisando disso. Ah oi, por que quem precisa? Lembra da frase inicial que eu usei, quem precisa sou eu. Você já, você já atingiu o seu ápice, já fez seu mestrado, seu doutorado, né seu pós doutorado e tudo, sabe? Quem precisa sou eu, quem precisa eliminar a graduação sou eu. Então se eu não te mostrar que eu estou aqui, o sistema ele é cruel, sabe. O sistema ele te anula, entendeu? Você lidou lá dentro da UEMG, você sabe muito bem do que eu estou dizendo. Se você não fizer e não se mostrar, o sistema te coloca no cantinho ali. Então, assim, oi? Fala.

Renan: Sim, achei ótima sua colocação aí, que tem que ter uma imposição mesmo, assim, né? Por parte também nossa, assim, né?

Márcio: É.

Renan: Muito bom. E, ô Márcio, a última pergunta é mais, é mais livre mesmo, né. Que é se você gostaria de dizer ou acrescentar alguma informação além das

perguntas que foram feitas? Se tem alguma coisa que você gostaria de falar que está além do que nós formulamos de pergunta?

Márcio: Olha, é, eu disse o que foi possível e satisfatório. Satisfatório porque é, eu, devido a essas entrevistas, a essas pesquisas, é que eu vou abrindo um caminho (*segmento de texto incompreensível*) começarem a enxergar que a UFMG, principalmente a escola de música, não é um bicho de sete cabeças, é um sonho que pode ser realizado, né? E que mais convites como esses de participar de entrevistas, de pesquisas, sejam feitos para mim, porque eu gosto, sabe? De participar, de estar ajudando, de uma certa maneira. E só agradecer, Renan, só agradecer mesmo por estar participando ativamente e contribuindo de uma maneira ou de outra. Só agradecer, obrigado.

Renan: Ah, que isso, Márcio. Eu fico feliz, viu? Demais, assim, de ter sua participação, a pessoa super alto astral, né? Assim, que eu acho que, é isso, né? Levar. Eu gostei muito de te conhecer também, que eu acho que leva a vida de uma forma muito leve, né? Eu acho que isso é a principal forma de motivar as pessoas também, né. O nosso jeito, a forma como a gente lida, muito mais do que falar, né? Acho que é presenciar, sentir essa energia. Eu agradeço demais pela participação e fiquei muito feliz em te conhecer. A gente tem que se encontrar pessoalmente também para prosear depois, tocar um pouco, não, vai ser, nó, vai ser uma honra para mim, com certeza.

Márcio: Não vai faltar oportunidade.

APÊNDICE C – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA JOÃO

Data: 25/07/2023

Entrevista presencial gravada com *smartphone*

Renan: A idade qual que é?

João: Cinquenta e seis.

Renan: A universidade de origem, o curso, o ano que entrou e o ano que saiu?

João: A universidade de origem é a UEMG, Universidade do Estado de Minas Gerais, o curso de licenciatura Educação Musical. Eu entrei 2014 e saí 2018. 4 anos.

Renan: A pergunta 3 é qual que é o diagnóstico relativo à sua deficiência visual?

João: Qual o diagnóstico?

Renan: Relativo à sua deficiência visual.

João: A minha deficiência visual é retinose pigmentar. É o nome científico da doença. É a degeneração da retina. Você perde aos poucos a visão, sabe? Você nasce com a doença e perde ao longo do tempo. Ela manifesta em algum momento da sua vida e depois você vai perdendo a visão até perder total.

Renan: Você perdeu total com quantos anos?

João: Com trinta e três.

Renan: Com trinta e três?

João: É.

Renan: Pergunta 4 é a pergunta mais genérica, né? Que é como que foi o processo seletivo e a preparação para as provas específicas?

João: Como foi?

Renan: É como foi o processo seletivo e a preparação para as provas específicas para entrar no UEMG?

João: Processo seletivo, é... eu fiz um, eu fiz uma prova de teoria musical, onde teve uma parte em braile, uma parte oral e vários funcionários, vários professores se revezando, se revezando nessas provas, na teoria. E teve alguma coisa na prática, como solfejar, cantar escala. Essa foi a prova teórica da UEMG. E fiz uma prova de conhecimentos gerais, onde tinha todas as matérias, todas as disciplinas, matemática, português, história, inglês, geografia, física, química, onde você não podia zerar, era prova de múltipla escolha. Foi lá na, naquela faculdade.

Renan: UniBH?

João: UniBH, lá no Buritis. Então foram dois finais de semana, uma da UEMG e a outra lá da UniBH.

Renan: Tinha prova de...

João: E com redação também, né?

Renan: Ah é, e tem redação também né. A pergunta 5, João, é como que foi a acolhida na instituição? Como foi sua adaptação? Se encontrou dificuldades na etapa inicial do curso?

João: É, como tudo que é novo, né? Que é diferente, vamos dizer entre aspas, tem uma certa dificuldade, né? Porque eu era o único aluno cego da sala de 35 alunos. Então, foi uma adaptação mesmo. A princípio, com os colegas, e com os professores também. Foi tudo adaptado assim, praticamente. Mas não foi muito fácil não, entendeu? Foi com ao longo do tempo que a gente foi se acostumando, mas até o fim do curso teve muitas dificuldades.

Renan: Você conheceu o NAE, na UEMG?

João: NAE?

Renan: NAE, é. N-A-E.

João: Não estou me lembrando desse.

Renan: Do NAE, né?

João: Do NAE não.

Renan: A pergunta 8, que é se você foi informado sobre recursos de apoio à pessoa com deficiência visual em seu percurso acadêmico? E se você teve, né, acesso a esses recursos?

João: Sim, fui informado. Inclusive eu fui indicado pelo uma ex professora que eu teria esse apoio em relação a materiais em braile, essas coisas. Você sabe que existe um Centro Braille na faculdade.

Renan: Então antes de você entrar você já sabia, né?

João: Sim.

Renan: Mas isso foi antes de entrar na faculdade, né?

João: Foi antes.

Renan: Entendi. E você teve acesso aos recursos, teve né?

João: Tive.

Renan: A próxima pergunta é quais que foram os principais recursos que você utilizou, né? Durante o seu percurso acadêmico lá na UEMG?

João: Recursos de material que você fala?

Renan: É, quais que foram os recursos de... é que você utilizou, né? Tipo, a utilizei leitor de tela, utilizei, é, é partitura...

João: Eu utilizei material em braile mesmo.

Renan: Você usava tudo em braile?

João: Letra de música, partitura e tinha muita coisa assim, não sei se é o momento de falar isso agora. As provas foram adaptadas né. Prova oral, ditado melódico, por exemplo, piano, era tocado e eu falava o que estava ouvindo ali, qual que era a nota, qual que era a altura. Era um ditado oral, você lembra?

Renan: Sim, sim.

João: Se está no ritmo também. Eu tinha material tudo em braile, só em braile.

Renan: Você usou alguma coisa tecnológica assim?

João: Não, não. Só o computador lá do Centro Braille, né?

Renan: Você não usava nada para ouvir? Leitor de texto, essas coisas não?

João: Não.

Renan: Tudo pelo braille mesmo?

João: É, não. Eu usei o celular, né? Computador para alguma coisa, porque o meu celular fala, então eu usei, né? O XXXX, por exemplo, mandava muitos áudios para mim de coral. E eu tenho, tinha um programa de voz no computador também, então eu usei o recurso computador para leitura. Só para leitura. E o celular é só WhatsApp, né? Alguma coisinha ou outra.

Renan: Sim, sim.

Renan: Foram, né, realizadas adaptações de materiais curriculares? Do braille mesmo, né?

João: É. No ano de chegar material para mim, eu ficava sem material direto. Eu não tinha letra no coral, não tinha partitura no coral. Entendeu? Eu cantava de ouvido. E a percepção musical era uma luta, tu já viu também. E era muito raro ter o material em dia, mas eu não estou culpando o Centro Braille e nem ninguém. Eu acho que é o sistema, o sistema que não tinha aquela conexão. Entendeu onde eu quero chegar? Que a inclusão existe muito na teoria, mas na prática não existe. Nem em acessibilidade, nem nada.

Renan: A pergunta 11 é se há adaptações no espaço físico para a pessoa com deficiência visual na universidade e na escola de música?

João: Não. Você vê que é um prédio de 4, de 2, é são 2 prédios de 4 andares, cheio de escada, labirinto para todo lado, para eu locomover aqui dentro é uma dificuldade. Para tomar um café na cantina. Se eu tivesse um apoio de um colega. E teve muito preconceito também, né Renan? Muitas pessoas não sentavam do meu lado para não ter que ajudar na hora de levantar, pra andar comigo. Você lembra que o C (colega de turma) colava em mim? C colava em mim, porque pra locomoção foi a primeira pessoa, apesar de ele parar e conversar com todo mundo, né igual pau de enchente, conhece todo mundo. Aí tudo bem, mas eu estava precisando, não podia reclamar,

né? Mas muita gente eu percebi às vezes não sentava do meu lado pra não ter que fazer grupo, pra não ter que me ajudar. Isso sempre foi nítido pra mim.

Renan: A pergunta 12 é se você considera que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade são ou foram suficientes para o seu desenvolvimento musical durante o curso?

João: O suporte?

Renan: O suporte e os recursos disponibilizados pela universidade foram suficientes para o seu desenvolvimento musical durante o curso.

João: Não. Não foram.

Renan: E quais que foram as principais dificuldades?

João: É, é o que eu acabei de falar naquele áudio atrás aí. É o atraso, né? O atraso material. As vezes quando eu tinha o material, vem muito depois da aula. Raramente eu tinha material para estudar, para acompanhar a turma. Dos videntes, lá no caso. Entendeu? Eu tive apoio, mas não foi assim 100% não.

Renan: 14. Você considera que os professores se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

João: Nem um pouco. Nenhum, nem nem nem passa perto. Um ou outro tentava, né? Mas assim, se eu não desse a ideia, eu tinha que dar a ideia, eu tinha que ensinar o professor a me ensinar.

Renan: A iniciativa não partia?

João: Não. Um ou outro sim, muito raro, chegava um professor para mim, como a Raíssa por exemplo, falou o quê que você precisa, eu quero te ajudar. Lembra da Raíssa, né?

Renan: Lembro sim.

João: Ela falou o que você precisa. Mas mesmo assim, mas foi aquelas aulas dela maluca lá, né? Aí chegava na prova ela nem queria me dar prova. Aí eu falei não, eu quero fazer uai. Eu não sou diferente de ninguém aqui não. Ela falou depois você faz é não. Não, eu quero fazer, igual os meninos aí. É, ela falou, mas não é, é também

não sabia como lidar comigo. Nenhum professor sabia como lidar comigo. Muito difícil, um ou dois que deu certo. Você lembra da E(professora da ESMU-UEMG)?

Renan: Lembro da Edith.

João: Faz, fiz prova com ela oral. Ela me chamou na sala dela, foi ótimo. E aquela Psicologia da Educação também, que eu arrebentei, tirei foi a maior nota da sala.

Renan: Eu lembro disso.

João: Entendeu? Porque ela, eu prestava muita atenção na aula dela e prestava muita atenção nos trabalhos que o pessoal apresentava e no meu trabalho que eu apresentei, então a prova eu dominei a prova praticamente quase toda. Ela me deu até os parabéns lá no grupo.

Renan: Eu lembro.

João: Por causa da nota, é. Então ela assim, ela, não sei se foi a didática dela mas funcionou.

Renan: Foi o que deu certo né?

João: É, mas assim, aula dela é slide, eu não enxergo slide. Ela fala muito baixo, entendeu? Eu que ficava na primeira carteira prestando atenção, mesmo com todo mundo fazendo bagunça, conversando do meu lado.

Renan: Para tentar ouvir?

João: Vendendo pulseirinha. Aquela com aquela minha ledora lá que também não me ajudou em nada, entendeu? Porque eu nem sabia que eu tinha direito, né? Nós esquecemos de falar dela, né? Da ledora.

Renan: A é, P (ledora) o nome dela?

João: P. Mas acabava que ela saía da sala, ela não tinha paciência para mim na sala, ela fazia amizade com as meninas e ficava tricotando. Queria me dar aula, mas ela não era minha professora. Ela não sabia nada de música, ela é formada em letras, ela tinha que ler para mim. Ir comigo no computador, vão vamos fazer uma resenha, assim que faz. Ficar comigo lá, mas o tempo era pequeno, pouco tempo.

Renan: Era curto né?

João: É. Ela me acompanhava, me ajudava mais para andar do que para tudo. As vezes elas faziam umas resenhas para mim e mandava pra para mim, aliás, eu falava com minhas palavras, ela fazia a resenha, ela mandava pra mim depois mandava para a professora. Não passava nada dela direto para a professora, passava por mim primeiro. Mas não era, eu não achava o certo, achava que eu que tinha que fazer. Eu digitar computador, entendeu? Eu ditar para ela. Mas é como te falei, o tempo era muito curto.

Renan: E como funciona? era só o tempo do que você tinha do...

João: Só o tempo da aula.

Renan: A era só o tempo da aula.

João: É. É, ela não ficava a tarde comigo. Então na aula, não... Era, talvez passava um vídeo lá falava ó, tem uma orquestra ali e tal. Mas ela não tinha muita paciência. Ela até saía da sala, dependendo da matéria. Ela gostava de ver os meninos tocar, bater palminha. Pessoal, tocando e ela [palmas]. Mas na hora daquelas aulas maçantes lá, cansativa, ela ficava só ó qualquer coisa eu estou lá fora. Eu falei está bom.

Renan: A pergunta 15 é basicamente a mesma pergunta, só que é sobre os funcionários. Você considera que os funcionários se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

João: Aí é melhor do que os professores.

Renan: Os funcionários?

João: Aham. Entendeu? Tem mais jeito assim, né? Portaria, secretaria. Aí te entendimento. Bem melhor que professor.

Renan: Como que foi a interação interpessoal com professores, colegas e funcionários da universidade?

João: Como foi a interação?

Renan: É interpessoal com professores, colegas e funcionários da universidade.

João: Ó, com os colegas foi ótimo. Apesar de eu sentir algum preconceito de alguns, tá? Que afastava de mim. Não cheguei a entrosar com todo mundo. Conheci todo mundo, mas se a gente tem uma afinidade com um a mais né, ou com outro a mais.

Renan: Sim.

João: Professores também foram raríssimos, interação muito raro interação. Era uma coisa bem distante entre eu e o professor. Se eu me desse o grito ficava por isso mesmo. Entendeu? E eu não era de ficar reclamando e pedindo, eu deixo, eu estava lá num processo que eu, foi novo para mim. Eu não sabia como é que funcionava. Eu fiz o que eu pude.

Renan: É a iniciativa tinha que partir muito só de você né.

João: Muito.

Renan: A pergunta 17 é o que você apontaria como principais dificuldades ou aspectos negativos durante o processo do seu curso lá?

João: A acessibilidade em primeiro lugar.

Renan: Físico né, do espaço físico.

João: É, a acessibilidade, né? É, material, assim, escasso. Não tinha material em tempo hábil. E a própria interação com professores, né, mais os professores. Eu não sei, não é obrigação deles ter um cuidado especial comigo, mas eles tinham que ter uma maneira de pelo menos aplicar uma prova em mim. E não tinha isso.

Renan: Um protocolo.

João: Era muito simples, muito de imediato. A gente, como é que nós vamos fazer? A faz aí, faz com ele, vamos fazer a dupla. Era tudo muito na hora, mas era mais cabeça minha do que dos professores, né? Entendeu? Partia mais de mim, como você sempre está falando aí, você identificou isso aí na minha fala.

Renan: Tem mais algum aspecto?

João: Deixa eu pensar, dificuldade, né? Não, talvez um. Não só isso mesmo.

Renan: É, de modo geral, o que você apontaria como principais aspectos positivos? Se teve algum em seu curso lá na UEMG?

João: Positivo?

Renan: É.

João: Ó, positivo. Apesar de todos os aspectos negativos, né? Temos algumas coisas que foram boas. Igual, eu fiz muita amizade com colegas de sala, conheci muita gente bacana. Consegui aprender muita coisa do curso, mesmo sem material assim. Consegui absorver muita, muita informação. E, mais aspectos positivos, né? Básico é isso, é socialização, né? E aprendizado, e algum aprendizado no curso, durante o curso.

Renan: E como que, como que era assim no Centro Braille? Como que, como que foi essa parte dos recursos lá?

João: Pois é, o Centro Braille sempre existiu. Eu tinha um material as vezes não tinha no tempo certo e para eu poder ter essas coisas eu precisaria ficar aos 3 períodos, manhã, tarde e noite. Porque eram poucos dias que eu tinha professora, né? Tive 2 vezes semana. Ela não ia todo dia. Então, semana que vem como é que eu ia fazer pra matéria de hoje? Então não era culpa dela, era culpa do sistema lá da faculdade, porque não disponibilizava ela todos os dias, né?

Renan: E os professores que mandavam os materiais para ela ou você que tinha que levar?

João: Não, tudo era entre os professores, por isso que tinha essa falta de conexão. Porque, por exemplo, Y (professora da ESMU-UEMG) mandava pra Marina, Marina passava para mim, e quando a Y não mandava?

Renan: Aí você tinha que cobrar?

João: É, entendeu? E o resto era mais era texto mesmo. Isso aí o resto era mais texto, eu não lia computador. É mais a parte, mais a parte prática assim, sabe o Renan? Que eu precisava muito de braile, a parte prática, canto, solfejo, é, ditado. Agora as outras disciplinas, aí já usava a tecnologia, meu computador. Entendeu? Pra ler.

Renan: Entendi, você meio que mesclava as duas, os dois formatos né?

João: Tinha que ser. Como é que eu ia pegar um livro em braile para ler? Eu tinha, tinha que ser no computador. O computador lia para mim, eu usava o leitor.

Renan: Até para transcrever isso rápido também, muito difícil.

João: Não tem condição, menor condição.

Renan: Se é se você gostaria de dizer ou acrescentar alguma informação além das perguntas que foram feitas?

João: Ó, eu gostaria de dizer que apesar das dificuldades foi muito válido para mim, na minha vida pessoal, na minha vida como músico, acrescentou bastante, mesmo com as dificuldades. Eu não arrependo em momento algum de ter de ter passado por esse período de 4 anos lá na UEMG, entendeu? Foi muito válido, assim, como experiência para a vida. Entendeu?

Renan: E você saiu foi quando mesmo? 2018?

João: 2018.

Renan: Saiu no oitavo período, né?

João: Aham.

Renan: Estava faltando muitas matérias que você formar?

João: Estava, cara. Do oitavo eu consegui fazer algumas, passar em algumas, mas eu estava devendo o quinto, sexto, sétimo. Pouca coisa, entendeu? Poucas matérias. Porque eu nunca tomei, assim, nunca tomei uma bomba em disciplina nenhuma, sempre passei em todas. Nunca fiquei devendo, fiquei devendo, assim, deixei de fazer. Ou, às vezes, não me matriculei naquela disciplina para não acumular muita coisa. Então ficava devendo para outro período, tanto que eu estudei em outras turmas, né?

Renan: Fez com outras?

João: Fiz, com o pessoal lá do segundo, né? Que entrou depois de mim.

Renan: Q (aluno da ESMU-UEMG), era da turma, foi?

João: Isso. E foi muito difícil, cara, porque eu já estava acostumado com a minha turma. Reiniciar uma outra sala, outra galera, totalmente diferente, totalmente diferente. A turma, entendeu? Nunca vi uma coisa tão diferente, cara, da nossa para.

Nó mas que, que graça que era aquele pessoal lá, viu cara. Ali não tinha apoio nenhum, ali eu não tinha mesmo. Ali eu tinha que ralar o peito mesmo.

Renan: Quando você mudou de turma?

João: É, fazer disciplina em outra turma, nó era terrível, entendeu? Dificuldade dobrava né.

Renan: Nó, está tenso né.

João: Então eles virem passar lá por eu ser deficiente visual e não ajudar, sabe como? Eu senti isso, sabe? Que muitas vezes eles não tinham que, igual a professora de psicologia, ela foi fera, que eu cheguei pra ela e falei, ou, professora eu posso fazer em dupla? Ela falou não. Eu vou chamar uma pessoa lá na secretaria para te ditar, pra te fazer as perguntas. Aí foi a matéria que eu mais arrebentei. Eu fiz, a menina da secretaria subiu, nós fomos para a sala e ela ficava me perguntando e respondendo, me perguntando e respondendo. Foi múltipla escolha, né? Mas a última, a última questão foi aberta. Aí eu fiz um texto bacana, entendeu? Eu tirei 29 em 30, né?

Renan: Tirou quase o máximo, né?

João: Foi a maior nota da sala. Pessoal tirou 28, 27, entendeu?

Renan: Quem que era essa professora da psicologia?

João: Como é que é o nome dela, velho? É uma que falava baixinho.

Renan: A X.?

João: Não. A X ou a Y (Professora da ESMU-UEMG).

APÊNDICE D – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA AMANDA

Data: 24/07/2023

Entrevista enviada e respondida via *WhatsAapp*

Renan: Qual o seu nome e sua idade?

Amanda: Meu nome completo é Amanda, Amanda. Eu nasci, Renan, no dia 7 de janeiro de 1971, tá? 7 de janeiro de 71. Eu estou com 52 anos né, hoje. Só para te informar, isso aqui é só mais uma informação, que a gente, o deficiente em geral, assim né, é difícil para a gente conseguir formar o curso acadêmico. Assim, o curso normal, né? Por exemplo, o ensino fundamental, quase sempre a gente, o deficiente começa, assim, numa idade mais avançada. Tá um pouquinho a mais do que o normal, tá? E isso é verdade. E eu fiz uma faculdade, eu comecei a minha faculdade basicamente foi, eu vou falar no próximo, mas foi, assim, já adulta, tá? Já tinha passado basicamente, basicamente da juventude, né? Eu comecei basicamente com 30 anos por aí, viu? Só pra te informar isso, tá? Então não foi novinha, tá bom?

Renan: Qual a sua universidade de origem, o curso que você fez e o ano de entrada e ano de saída?

Amanda: Olha, eu iniciei meus estudos, foi em 2001. Na faculdade, tá? Porque antes eu havia estudado no Instituto São Rafael, né? O Ensino Fundamental eu fiz no Instituto São Rafael e depois, por volta de 97, 98, eu conclui o curso, o Ensino Médio, num colégio. Foi até uma, como é que fala? Foi no é Cesu, sabe? Eu fiz um curso rápido assim, de Ensino Médio. Quando foi em 2001, em fevereiro eu, lógico, em janeiro prestei o vestibular na UEMG e passei na Universidade Estadual de Minas Gerais, ali no Padre Eustáquio, porque eu, meu curso é licenciatura em educação artística, com habilitação em música. Então eu fiz, eu comecei em 2001, 2002, 2003, 2004. Em 2005 eu formei, me formei. Aí foram 8 períodos, tá? Qualquer dúvida, você vai perguntando, está bom? Conversando. Então, foi no UEMG, Universidade Estadual de Minas Gerais, tá ok? Qualquer dúvida, é só perguntar.

Renan: Qual o diagnóstico relativo à sua deficiência visual?

Amanda: É o diagnóstico, Renan, da cegueira, na verdade do problema né, meu problema visual, ou minha deficiência, minha não né, da deficiência visual da qual eu

sou portadora, é cega. É cegueira total, está bom? E as causas, só para questão de informação mesmo, é atrofia do nervo óptico, glaucoma, catarata. Então são uma série de complicações. Na parte, da é, como é que eu falo? É uma atrofia mesmo lá do fundo do olho, ok? Então é cegueira total.

Renan: Como foi o processo seletivo e a preparação para as provas específicas?

Amanda: O processo seletivo eu comecei na UEMG, né? Fiz, na verdade, eu fiz é, prestei um vestibular. Fiz um prézinho na UFMG e consegui passar ali. Vestibular na UEMG, claro. Eu estudei na UFMG e fiz o curso na UEMG em 2001, em janeiro. E na UEMG nós tínhamos uma professora maravilhosa, minha grande amiga, que me deu total apoio. Então, a UEMG oferecia né, eles ofereciam esse, na verdade é tipo um benefício mesmo, eu creio, uma ajuda, uma pessoa para nos acompanhar, né? Então eu, durante o meu período, no dia das provas eu tive acompanhamento desta professora que sabia braille né, sabe braille, sabe a musicografia braille. Então ela me deu total apoio para as provas e também durante o período do curso, porque tinha partituras e tudo, então ela sempre me acompanhava. Ditava as partituras, fala em braille, transcrevia para o braille, né? Fazia a transcrição, me acompanhava nas provas. Porque, na verdade, os professores eles não estavam preparados para ensinar assim. Então, na UEMG oferecia essa ajuda né, esse acompanhamento dessa professora, que fazia para a gente as, que respondia né, que respondia não, que ajudava nas provas, em fazer a leitura das provas e tudo, ok? Sempre, com qualquer, qualquer disciplina, ela nos acompanhava nas provas. Está ok? Isto do início do curso até o final.

Renan: Como foi a acolhida na instituição e a sua adaptação? Encontrou dificuldades na etapa inicial do curso?

Amanda: Olha, é, para ser sincera, sempre a, é como é que eu te falo? Para a pessoa deficiente o ingresso em alguma faculdade assim não é fácil, é tudo novo. Então os colegas né, não. Na verdade, não é igual assim, né? Para quem enxerga, por exemplo. Tem as dificuldades, teve. Eu tive, mas como eu disse para você eu fui muito bem acolhida na UEMG. Muito bem, não tem realmente a reclamar, não. E a professora, a qual eles colocaram para estar nos auxiliando, é uma pessoa maravilhosa. Boa, sensível, que entendia nossos, nossa situação, né? Às vezes, a dificuldade mesmo de conseguir seguir as apostilas enormes que eram passadas pelos professores, então ela nos ajudava muito, sabe? E eu costumava gravar as aulas também, e eu

usava muito o meu material de escrita em braile, levava para a sala. Muitas vezes eu anotava o que o professor estava falando na sala e que eu achava interessante, ou gravava. Então eu usei essa maneira, essa forma também que me ajudou bem, sabe? Foram as gravações. Eu andava com um gravadorzinho, muitas vezes eu gravava e outras vezes eu escrevia em braile. Graças a Deus eu sempre fui muito, assim, hábil em braile. Tinha muita habilidade na escrita, leitura e escrita em braile, sabe? Então isso para mim facilitou. E o auxílio da professora, porque durante o período que eu tive na UEMG fui muito bem acolhida, tá? Tive, assim, um acolhimento que para mim foi muito bom, muito bom.

Renan: Você conhece ou conheceu o Núcleo de Apoio ao Estudante, o NAE?

Amanda: Se eu conheci o grupo de atendimento, assistência ao deficiente visual. Creio que é da escola, né? Na universidade que eu estudei. Olha, lá tinha um grupo, tinham pessoas para nos auxiliar, sim. Eu inclusive recebi o atendimento pelos professores, pela professora B., que me acompanhava nas provas, tá? Eu acho que é isso que você está me perguntando. Eu recebi esse atendimento, tá? Tive partituras escritas em braile, tive acompanhamento no momento das provas, sabe? Então eu tive um acompanhamento pela universidade, tá bom? Ok?

Renan: Como você tomou conhecimento do NAE?

Amanda: É, olha, quem me auxiliou e me ajudou foi B. e eu tomei conhecimento foi na escola que eu estudava antes de entrar lá na UEMG. Foi na universidade que eu estudei, tá? Esse, o que eu recebi foi através da UEMG, da universidade estadual, tá bom? Eu não sei se você está falando da mesma coisa, tá? Então, como eu já era aluna da B., professora de violão antes de entrar na UEMG, ela me acompanhou também na UEMG, porque a professora lá para atender os deficientes era a B., sabe? Então foi assim que eu tomei conhecimento que existia um grupo de apoio para os deficientes visuais lá na universidade estadual, tá bom? É, foi isso. Se é a mesma coisa eu não sei, se é a mesma coisa que você está falando, do mesmo atendimento. Está bom?

Renan: Você foi informada sobre recursos de apoio à pessoa com deficiência visual em seu percurso acadêmico? Você teve acesso a esses recursos?

Amanda: É, o Renan, no período acadêmico, é que eu creio a pergunta número 8 que você fez agora, é a mesma para mim. Não consegui entender, você perguntou se no

período acadêmico eu tive atendimento a pessoas com deficiência. Tive, tá? Mas não sei daquela pergunta anterior, não sei se eu entendi, está bom? Mas eu tive sim, que é o que eu já havia falado anteriormente. Ok?

Renan: Quais foram os principais recursos utilizados durante o seu percurso acadêmico?

Amanda: Então, no meu período acadêmico eu tive, por exemplo, acompanhamento no momento das provas. Então a professora estava comigo, ela que fazia a leitura das provas, né? Eu saía da sala, ficava numa sala sozinha com a professora, e ali eu realizava as provas. É, tive atendimento com algumas, alguns textos em braile. As apostilas eram enormes, então eu não lia as apostilas todas. Algumas a professora gravava, na época não era fita até, no gravador, e outras eu levava um gravadorzinho que já tinha, podia colocar MP3. Eu mesmo gravava as aulas e escutava, né? E outras coisas também ela fazia em braile para mim, as partituras. Eu tive sim esse acompanhamento. A gente marcava encontros para poder ler com elas as partituras, eu tirava muitas músicas ao violão com ela, ela me auxiliando. Eu tive esse acompanhamento, ok? É mais ou menos isto.

Renan: Como são realizadas as adaptações dos materiais curriculares?

Amanda: Então pergunta 10, como são realizadas adaptações dos materiais curriculares? Olha, muitas vezes era escrita, ela tirava na impressão os materiais em braile para mim. Outras vezes, como já disse anteriormente, eram gravados, né? Gravações. Outras vezes eram aulas presenciais que eu tinha que ir, outras vezes eu levava o gravadorzinho para a sala para gravar a aula, ou escrever também, ou copiar algumas coisas que eu achava interessante. E eu tinha também, sempre gosto de dizer, que os alunos, os colegas, me ajudavam muito, sabe? E é isso, sabe? E tinha, tinha assim o apoio da professora.

Renan: Há adaptações no espaço físico para a pessoa com deficiência visual na universidade e na Escola de Música?

Amanda: Não, não percebi adaptação nenhuma. A escola ali no Padre Eustáquio, na Riachuelo, ela é uma escola, tinha degraus, tá? A gente tinha que subir, estudava no segundo, terceiro andar. E para descer também tinham degraus, né? A parte assim, sei lá, não é subterrâneo, é lá em baixo né? E eu andava ali. Não tem adaptado, não

teve para mim, não houve adaptação nenhuma não, tá? Então eu que adaptei ao lugar, né? Eu que me adaptei, mas não tinha adaptação para mim ali não.

Renan: Você considera que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade foram suficientes para seu desenvolvimento musical durante o curso? Quais as principais dificuldades?

Amanda: Olha, os recursos eu considero que foram, me ajudaram, sabe? É, assim, não digo que foram totalmente suficientes não, mas foi bom. Eu acho que me ajudou, sabe? E assistência da professora, né? Do pessoal que trabalhava com os deficientes foram boas. Tipo assim, nós tivemos assistência. Eu tive. Isso para mim foi muito bom, o apoio, né? A dificuldade que eu encontrava muitas vezes era para sair, para ir embora né, que muitas vezes eu tinha que ir embora só. Então isso para mim sempre foi, assim, o mais difícil. Eu ia, pegava ônibus e tudo, né? Já machuquei muitas vezes, batia em alguns empecilhos na rua, né? Mas eu ia embora. Às vezes algum colega me acompanhava até o ponto, mas, de ônibus. Mas nem sempre, né? Mas dentro da escola não, sabe? Eu não tenho a reclamar não. Houve dificuldades, mas muitas vezes pela limitação mesmo. E, assim, o apoio que eu tive na UEMG foi bom. Eu agradeço, sabe. Assim, eu acho que foi bom. Sempre a gente quer cobrar mais um pouco, sabe? Mas, particularmente, eu não tenho nada a reclamar.

Renan: Você considera que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade contribuíram para seu desenvolvimento musical durante o curso?

Amanda: Considero. Acho que os recursos, o suporte, contribuíram para o meu bom desenvolvimento na escola de música, sim.

Renan: Você considera que os professores se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

Amanda: Olha, ainda não, tá? Ainda não estão bem preparados não. Muitos ficam perdidos, né? Muitos ficam sem saber o que fazer, como fazer, não é? Eu tive professores que já aproximaram de mim, me perguntaram, 'Amanda, como que eu vou fazer pra te dar essa aula?' ou 'Como que eu vou fazer a prova com você dessa forma?'. Já tive aulas de cinema, então tinha aquele cinema mudo, é a imagem que aquele filme que a gente tinha que ouvir, sabe? Com a imagem que, na verdade, que era só imagem. Então o professor ficava realmente perdido e às vezes eles me

perguntavam como fazer comigo. E eu, na verdade, dava as instruções, né? Ou alguém descreve, faz uma, vai descrevendo, fazendo a audiodescrição, que na época a gente nem conhecia, mas a gente já fazia dentro da sala de aula com os colegas. Muitas vezes alguém descrevia para mim o filme, ficava do meu lado, sabe? Eu ensinava o professor muitas vezes, eles me perguntavam e eu ia falando com eles o que era melhor para mim. Mas eles não estavam prontos para isso não.

Renan: Você considera que os funcionários se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

Amanda: Não, ainda também não. Eu acho que nesse caso de funcionários, professores, deveriam existir, fazer mais palestras, encontros e ali divulgar e ensinar, né? Como essa, como lidar com a gente, né? Essa diferença, essa limitação que é a deficiência visual né, o surdo. Os tipos de deficiência pode trazer, né? Ou causar. Eu acho que isso tem que ser ensinado, é uma, na verdade, é uma, não é preconceito, é um pré-conceito. É uma ignorância, mas sem ser ignorância. Por falta de conhecimento, entendeu?

Renan: Como foi a interação interpessoal com professores, colegas e funcionários na universidade?

Amanda: É pergunta 16, a minha interação com funcionários, professores, colegas, graças a Deus foi muito boa. Eu sempre tive esse contato bom com todo mundo, sabe? Gosto de brincar, sou alegre, nada assim me, às vezes tem pessoas que deixa a gente né, falam palavras ou tem ações que realmente é um pouco desagradável, mas eu consegui vencer tudo, sabe. Essas coisinhas que existem, né? Mas foi sempre muito boa, graças a Deus.

Renan: De modo geral, o que você apontaria como principais dificuldades ou aspectos negativos em seu curso com relação ao estudante com deficiência visual?

Amanda: O que eu apontaria, assim, que eu acho que deveria melhorar para o deficiente visual. É, não tem muitas partituras em braile. Eu fiz, por exemplo, violão. Não tem basicamente livros com partituras em braile para a gente tirar uma música, sabe? Eu senti essa falta de livros, literatura, livros em braile sobre a minha matéria, sabe? Não tem muita coisa sobre musicalização, sobre arte. Eu que paguei para fazer um livro em braile para mim, até hoje não tem. Eu já pedi MEC, o MEC, mas não

consegui literaturas, assim, em braile, voltadas para a música e para a arte, tá bom? É isso que eu achei que é o que mais falta assim pra mim.

Renan: De modo geral, o que você apontaria como principais aspectos positivos em seu curso com relação ao estudante com deficiência visual?

Amanda: Aspectos positivos no meu curso. Ah, eu acho que sempre a gente cresce. Então, é para dizer o que foi positivo para mim dentro do curso foi que, dentro do curso, o básico eu recebi. Para mim foi muito bom, né? E aumentaram os meus conhecimentos, né? Eu pude aprender mais algumas músicas lá com partitura. Eu fiquei muito, muito feliz. E é isso.

Renan: Você gostaria de dizer ou acrescentar alguma informação além das questões que aqui foram formuladas?

Amanda: Olha, eu acho que os professores, o que eu queria acrescentar é o seguinte, que os professores deveriam ser mais preparados, com capacitação para o braile, pro libras, deveria existir sempre essas, essas aulas, né? Num curso superior para todo mundo, eu acho que deveria ser exigido isso. Não só mais para trabalhar também com outros tipos de deficiência, intelectual, mental né, especiais. Então eu acho que falta isso, mais instrução, mais conhecimento, mais adaptações por parte dos professores, né? É, não só dos professores, funcionários né, a direção das universidades, os reitores e tudo. Então eu acho que deveria ter mais conhecimento mesmo, com palestras, com, sabe, divulgasse mais. E eu acho que a literatura, literatura assim, a didática, né? Seriam partituras, sabe? É, texto sobre os temas que a gente estuda, né? Sobre arte, cinema, música, dança, sabe? Tudo isso, as linguagens artísticas. Deveria existir mais textos, assim a gente traria mais conhecimento, tá bom? É isso.

APÊNDICE E – TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA ROBERT

Data: 19/07/2023

Entrevista presencial gravada com *smartphone*

Renan: A primeira pergunta é básica, que é o seu nome e a sua idade.

Robert: É Robert C.... N. 28 anos.

Renan: Essa segunda pergunta aqui é a universidade de origem, o curso que você fez, que ano você entrou e o ano que você saiu?

Robert: É a Universidade do Estado de Minas Gerais, licenciatura em música, com habilitação em instrumento ou canto, entrei em 2013, saí 2019.

Renan: A pergunta 3 que é qual o diagnóstico relativo à sua deficiência visual?

Robert: É a ausência de globo ocular, é a síndrome de anoftalmia.

Renan: Ausência de globo ocular?

Robert: É, ausência de globo ocular.

Renan: Ata. E aí foi de nascença mesmo?

Robert: Foi, má formação.

Renan: Essa quarta pergunta aqui já é um pouco mais relacionado a como que foi a sua entrada lá na UFMG. Como foi o processo seletivo? Como foi a sua preparação para as provas específicas? Se já estudava antes? Como que foi suas motivações assim para entrar na graduação?

Robert: Então eu falo em fazer faculdade de música desde 6 anos de idade. Eu lembro até do dia, que eu tenho memória boa para algumas coisas. E aí eu perguntei pra minha mãe, ô mãe existe faculdade de música? Ela: existe. Então eu vou fazer. Aí meus, eu cresci com isso na cabeça e meus primos ficaram, eu lembro quando eu ia visitar meus primos no interior, eles ficava, adorava. Você vai fazer faculdade de música? Esse eu acho que era o sonho deles. Eu falava, não, vou desistir, era só sonho de criança. Mas eu fiz até passar, né? Eu comecei a estudar bem antes, né? Eu comecei a estudar música com 8 anos com teclado, depois com 11 anos eu passei para o piano com A. e aí ele me ensinou a ler partitura. A. me ensinou a ler partitura em braile, me ensinou as peças, né, informação técnica. E depois, e aí quando foi

chegando a época do vestibular ele foi me passando as coisas do vestibular. É, que caíram no vestibular, ditados, solfejo. Acabou que nem teve solfejo no meu ano, mas ele me treinou muito solfejo porque ele achou, que a gente achou, que fosse ter. Ele passava o solfejo do braile, o ditado eu escrevia em braile, ele sabia ler e ele conferia.

Renan: Ah que bacana. Então foi bem, bem de novo mesmo.

Robert: É e eu tive uma base muito boa porque o A. me preparou, assim, muito bem. Ele me ditava as partituras para escrever, para eu ler a partitura. E aí o ditado era isso que eu te falei, eu escrevi, ele ia lá e conferia comigo. Ele passava os solfejos para mim em braile. Me treinou muito.

Renan: Então você teve uma base muito boa, né? Para entrar lá na UEMG.

Robert: É.

Renan: Como que foi sua acolhida lá na instituição? Como foi essa adaptação? Você encontrou dificuldades na etapa inicial? Teve alguma coisa que você já estava habituado? Como que foi esse processo inicial, assim, entrando na UEMG?

Robert: É sempre um susto para todo mundo em todo lugar, ninguém nunca está preparado, ninguém nunca sabe como fazer. Eles, após professor chegar, ele chega e leva, isso é em todo lugar, não é só no UEMG não. Qualquer lugar que você procura uma aula, alguma coisa, uma academia, sei lá, uma natação. Tudo que eu já tentei procurar eu passei por essa fase do susto. O quê que eu vou fazer com ele aqui? Eles perguntam assim, até meio, como que eu faço com você? Tipo.

Renan: Te perguntando, né? Como que-

Robert: Meio sério, meio assustado mesmo. Eu já estou acostumado com esse tipo.

Renan: E teve alguma dificuldade, assim que, inicial. Que você falou nó ferrou isso aqui agora?

Robert: É, foi isso que o pessoal não sabia como lidar mesmo. E na época eu não sabia muito de informática, eles mandavam muitas coisas por e-mail. Eu ficava usando aquele DOSVOX que é ultrapassado pra caramba. Mas isso já não é culpa deles, né. Eu que tinha que procurar. Mas foram essas duas coisas que eu falei, achei que fosse ferrar mais. E realmente o acolhimento, professor perguntando na sua cara, como que eu faço com você?

Renan: E teve o Centro Braille lá também, né?

Robert: É, no ponto, nesse aí tem a B. que me carregou nas costas na faculdade inteira, né? Foi ela. Mas os próprios professores não sabiam que a B. estava lá para isso. Muito professor não sabia que o Centro Braille existia para isso.

Renan: Eles não tinham o conhecimento, né?

Robert: É, nem eles tinham. Alguns chegavam e falavam não, então eu te passo lá para a B(professora da ESMU-UEMG) e tudo mais, o material. Alguns. Mas alguns não tinha nem nesse conhecimento. Por exemplo, a C(professora da ESMU-UEMG). quando fui ter aula com a C. foi uma comédia. Que ela não tinha o menor conhecimento que com a B. faria isso.

Renan: Que poderia ajudar né.

Robert: É, e isso também tiveram dificuldade, por exemplo, a percepção musical que tinha que ser tudo em braile, não tinha jeito, que é partitura né. Até a D (Professora d ESMU-UEMG) pegar, que ela tinha que mandar a prova para B. uma semana, duas semanas antes, para ela escrever em braile, revisar para não ter erro. Ela ficava mandando as provas dois, três dias antes e a B. não conseguia transcrever tudo a tempo. E aí às vezes ela tinha, a gente tinha que fazer prova oral ou fazer a prova em outro dia. Aí depois ela pegou o jeito. Só que mudava o professor voltava os problemas. Por exemplo, aí-

Renan: Todo semestre.

Robert: É. Saía a professora D. por exemplo, da percepção, foi a (professora da ESMU-UEMG). Aí a E. é a mesma coisa. Tinha aquela *pegasse* /(pegada)/ que tinha que mandar semanas antes da prova. Aí veio a F (professora da ESMU-UEMG), mesma coisa. Só que com a F. eu pedi dispensa, porque.

Renan: Você já tocava?

Robert: É, como eu já tive uma base muito boa, aquela percepção musical para mim não teve novidade, praticamente. Aí eu vi que a F. ia fazer mais do mesmo e eu mandei pedi dispensa. Você tinha que tirar 90 na prova, né? Mas eu tirei 94. Aí eu fiquei, pedi dispensa. Era um dia ruim que eu tinha que ir pra UEMG, que era uma quarta-feira, que só tinha aula dela.

Renan: Ah bom que você descansava.

Robert: Descansava. Porque era mais do mesmo.

Renan: Essa pergunta 6 é se você conhece o NAE na UEMG, o Núcleo de Apoio ao Estudante?

Robert: Eles entraram em contato comigo uma única vez, uma única vez. Eu conheço.

Renan: O NAE?

Robert: É.

Renan: Durante esses 6 anos que você ficou lá eles entraram uma vez em contato contigo?

Robert: Uma vez pra saber se estava, no primeiro semestre eles me perguntaram se estava tudo bem, me ligaram.

Renan: E como que você tomou conhecimento? Eles te ligaram ou e-mail?

Robert: Me ligaram, me ligaram e aí mandaram um formulário para eu preencher por e-mail. E aí tem que falaram que aquele telefone se eu precisasse eu ligava. Mas aí a B. estava tão perto assim que eu não precisei e eles também não perguntaram mais. Não precisei ir. A B. chegou aposentar em 2014 e voltou porque ela viu que eu ia ficar sozinho. Na época, não tinha o G (professor centro braille) que ele saiu.

Renan: É, eu lembro que ela comentou isso mesmo quando eu comecei a fazer aula com ela também.

Robert: Eu fiquei duas semanas sem ninguém para passar nada para braille para mim e aí ela acabou voltando para eu não ficar sem.

Renan: Pra dar uma ajuda ali, um suporte, né?

Robert: É.

Renan: Você foi informado sobre recursos de apoio a pessoa com deficiência visual em seu percurso acadêmico? Se você teve acesso a esses recursos qual que foi? Se foi só Centro Braille? Se teve alguma coisa a mais.

Robert: O Centro Braille né. Eu sabia do Centro Braille desde o A. O A. me incentivou escolher a UEMG, uma porque a UFMG, o curso da UFMG de licenciatura não tinha

habilitação em instrumento, que é o que eu queria. E outra porque ele soube que a pessoa que fazia partituras na UFMG, que era o H., tinha aposentado. Então não ia ter ajuda com partitura.

Renan: Ah então, então teve, tinha alguém que fazia essas partituras antes lá na UFMG?

Robert: Na UFMG o H(professor). Ele até morreu ano passado, o H. Mas ele fazia as partituras né, aí eu ia ter acesso aos textos, somente. Eu ia continuar tendo apoio com texto, mas partitura o H. aposentou não ia ter mais quem soubesse. Aí eu escolhi a UEMG por esses dois motivos. E aí ele já tinha me avisado que eu ia chegar lá a B. ia me atender com o Centro Braille.

Renan: Ah então você já teve meio que um contato prévio, né?

Robert: É, aí ela me ligou uns três meses antes quando, não, não foi três meses, não foi isso tudo não. Foi quando ela soube que eu ia fazer vestibular. Aí ela me ligou, marcou um encontro comigo, assim, para a gente falar sobre a prova, como é que eu estava acostumado a ler partitura, assim, se era por compasso ou por frase, como é que ela fazia para escrever essa prova para mim, do vestibular. Ela que me deu atenção. Aí no dia ela me aplicou a prova.

Renan: Ah, foi ela que fez a prova.

Robert: É, ela que fez a prova em braile. Ela que me aplicou a prova do vestibular, é a parte dos ditados.

Renan: Quais que foram os principais recursos que você utilizou lá durante o seu curso?

Robert: Foi impressora em braile pra imprimir partitura, porque essa nossa partitura, os textos, eles mandavam por e-mail. Eu fui ficando esperto ao longo do curso para a questão da informática e não foi problema para mim mais.

Renan: Mas você usava o leitor de...

Robert: De NVDA.

Renan: VDA?

Robert: N-V-D-A.

Renan: Ah o NVDA, sim.

Robert: Eu tentei ensinar isso pro Romulo, ele não aprendeu de jeito nenhum.

Renan: O Romulo usou do próprio telefone, né?

Robert: Não. Ele usa no telefone TalkBack né. Ou, mas no computador ele usa o DOSVOX, só que o DOSVOX ele já ele é muito, muito ultrapassado, muito. É porque você só consegue mexer com o DOSVOX dentro dele mesmo. Tipo, é um sistema operacional dentro do Windows, vamos dizer assim. Só consegue baixar dentro dele. Você não consegue mexer dentro do Windows.

Renan: Entendi, entendi. Então os principais recursos era a impressora em braile, né? Para transcrever as partituras.

Robert: E o computador, com programa DBT do (*segmento de texto incompreensível*).

Renan: Há adaptações no espaço físico? Na universidade, lá na escola.

Robert: Ah, tá. Tem muita, só que não. Tem umas escadas boas para homenagear o cego, para o cego não cair, ou qualquer um né. Não, espaço físico é realmente é um negócio que realmente deixa a desejar para caramba. Você pode usar qualquer palavra que você quiser.

Renan: Para descrever?

Robert: Para descrever. Deixa a desejar, não existe. Tem muitos anos que fala nesse campus unificado da UEMG, que vai ter o espaço. Mas nesse campus unificado eu acho que é mais fácil eu voltar a enxergar aqui, agora, do que ele aparecer. Use sua imaginação para escrever isso no seu trabalho.

Renan: Complicado, né? É, pergunta 12. Você considera que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade foram suficientes para o seu desenvolvimento musical durante o curso? E quais que foram as principais dificuldades?

Robert: Acho que foi suficiente, porque eu também fui correndo atrás, né? Por exemplo, já pro rumo que tinha que ser tudo em braile, tudo mesmo, né, então. Mas assim, o problema é que eu achei é que as vezes você precisava de alguma coisa mais complexa em menos tempo, por exemplo quando eu puxei contraponto para fazer, você tinha que analisar um determinado semestre as fugas de Bach. E você não faz uma fuga de Bach numa impressora daquele tamanhinho, que a gente tinha lá. E com aquele material de DBT, você, só no DBT, você não faz várias fugas, te

daria uma semana para fazer análise. Então essa foi uma dificuldade maior, que eu acho que para a produção em larga escala. Aí às vezes para você ter um material você tinha que se desfazer de outro. Precisava ter partitura do piano você tinha que esperar o da percepção musical ficar pronto. Então, assim, acho que a maior dificuldade foi em volta da produção em larga escala. Agora diz que comprou um DBT e comprou mais uma impressora em braile. Talvez tenha melhorado um pouco disso aí. Que às vezes você usa o DBT, imprime duas impressoras, numa você imprime uma partitura, de um outro você imprime, sei lá, a matéria de outro. Mas na época que eu enfrentei que era uma impressorazinha só. Às vezes essa impressora estragava. Teve uma época essa impressora andou estragada lá na UEMG. Aí a B. fazia partitura, para mim, na máquina Perkins.

Renan: Na mão, né? Na que é duro para caramba aquela máquina, já vi fazendo as coisas lá.

Robert: É, o problema é que ela estava estragada mesmo. Uma máquina boa ela não é dura não. Mas a minha, por exemplo, ela não é dura.

Renan: Ah Entendi. Então era o problema da máquina?

Robert: Era problema na máquina, falta de manutenção. É, então é outra dificuldade que pode ser dada também, falta de manutenção nos aparelhos. Por exemplo, da máquina Perkins estava toda regaçada. Que a minha não fica daquele jeito, eu não deixo.

Renan: Já cuidava, né? Dela.

Robert: É a minha tá, tá ali, tá boa do mesmo jeito. Então, além dessa produção em larga escala, que aqui às vezes era zero, porque a impressora estragava, não consertava no tempo, ainda tinha essa questão dos produtos serem mal cuidados, as máquinas lá todas ruins.

Renan: Falta de manutenção, né?

Robert: É, diz que agora, eu acho que agora deve estar melhor também porque o I (professor ESMU-UEMG) estava lá e ele sabe consertar máquina. Ele deve ter consertado, eu imagino que sim. Mas na época não tinha o I.

Renan: Você considera que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade contribuíram no seu desenvolvimento musical durante o curso?

Robert: É, eu considero que a B. contribuiu, né? Porque ela fez, tirou leite de pedra. Né? Eram poucos recursos, mas ela se desdobrava para, tipo, por meio das máquinas ruins e da produção em larga escala que não tinha, para prover o próprio recurso, sim. Praticamente não faltou nada pra mim. Mas muito mais, acho, que pela pessoa do que pelos recursos. É porque a Marina ela me cuidava como se eu fosse um filho dela, então é muito mais por isso, pelo fato da Marina me cuidar como se fosse um filho dela, do que pelos pela estrutura, o recurso da universidade. Só os recursos acho que ia faltar muita coisa.

Renan: Você considera que os professores se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

Robert: Não, não, não. Mas é, um ou outro ali tem vontade de aprender, vê e tem vontade de aprender. Teve alguns que foi assim, por exemplo, meu professor de piano. Ele viu e teve vontade de aprender, de perguntar, de querer que eu me desse bem na matéria. Teve, por exemplo, a J. que também teve vontade de aprender e aprendeu. Tem muita, é, eu encontrei boa vontade para aprender, mas preparação não encontrei.

Renan: Preparação profissional, né?

Robert: É. Eu encontrei boa vontade da pessoa ir atrás, em alguns casos. Em outros também não. Por exemplo, o K. teve boa vontade e alguns, eu posso citar os nomes de quem teve boa vontade de pegar e 'deixa eu ver como é que faz', e tentando melhorar aos poucos, mas profissionalmente preparado não.

Renan: Pergunta 15. É um pouco parecida com a 14, mas é se você considera que os funcionários se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas deficientes visuais?

Robert: Também não, é a mesma coisa, mesma coisa. Tinham funcionários com boa vontade de tentar me ajudar e, a L (funcionária ESMU-UEMG) por exemplo, a secretária, sempre estava com muito boa vontade, ela acabou aprendendo. Tinha M.(funcionária ESMU-UEMG) também do.

Renan: Ah, a M. do audiovisual?

Robert: É, M. sempre gostei muito dela. Mas é a mesma, mesma história, de boas intensões o inferno está cheio, entendeu? Não tinha ninguém preparado.

Renan: Pergunta 16. Como que foi a sua interação interpessoal com professores, colegas e funcionários na universidade?

Robert: A sorte é que eu gosto de falar, de puxar o assunto, porque, e eu poder me expressar, porque acho que foi importante. Porque tinha professor que não estava nem aí e eu que tinha que ir atrás dele. Tinha professor que já era o contrário, já passava o número do telefone particular dele para eu ligar como se tivesse qualquer dúvida. Mas tinha professor que estava pouco se lixando, que se eu não dava, né? Enfim, (*segmento de texto incompreensível*).

Renan: E com os colegas, assim, como que era a convivência com a galera?

Robert: Ah é, eu sempre fiz muitos amigos lá. Alguns, eu, alguns eu sacava que era só pra fazer os trabalhos de música e tirar nota boa por causa do meu ouvido absoluto, né? Alguns, mas nem todos. Eu conheci gente realmente que a gente ficou amigo. O N.(aluno da ESMU-UEMG) por exemplo, que a gente é amigo até hoje. Mas, por exemplo, eu, tinha uma menina lá, O (aluno da ESMU-UEMG) do piano, que tinha a O. da viola também, que depois sumiu, desapareceu. Mas é a O. do piano. Ela só me encontrava, só queria me (*segmento de texto incompreensível*), porque é, e tinha um outro pianista também, o P. que era pra (*segmento de texto incompreensível*). Porque, realmente, percepção musical, por exemplo, eu tirava praticamente nota máxima em todos os trabalhos, porque era o tema absoluto. Então qualquer ditado para mim eu acertava tudo. E aí, quando era coisa em grupo, aí aparecia aquele povo do além que nunca conversava comigo direito para querer porque precisava de nota, 'ou me ajuda aí, me ajuda aí'. Aí, só que aí eu também não costumava, você pode até falar que eu sou malvado, mas eu não costumava pegar para ajudar esse povo não.

Renan: Você já conhecia já, né?

Robert: Sim, porque se não colava comigo quando eu precisava. Eu ajudava o N. porque o N. que sempre me ajudava. Quem sempre estava colado comigo, eu não ligava de ajudar não. De explicar, por exemplo, harmonia. O pessoal tinha muita dificuldade com harmonia e eu dava, eu sentava lá na cantina e ensinava o povo. Eu peguei mais esse povo que colava comigo, que se relacionava bem comigo, em todos

os momentos assim, eu não tinha problema não. Agora esse povo que só vinha quando em fim de semestre para tirar nota. Nó, teve um caso, por exemplo, não sei se você fez esse trabalho com P (professor da ESMU-UEMG). Lá. Que ele dava um CD, uma sequência de acordes, e você tinha que identificar todos acordes e cifrar.

Renan: Ah, eu cheguei a fazer esse trabalho.

Robert: Para mim aquilo, eu fiz aquilo, assim, eu fiz aquilo rindo por causa do ouvido absoluto, né? Eu fiz aquilo rindo. Era como se eu tivesse meditando uma frase, tipo, sei lá, é uma história 'era uma vez' e eu escrevendo 'uma garota'. E eu fiz aquilo rindo, em meia hora tinha feito o trabalho. Aquilo era só ir pausando e cifrando. Pus / (coloquei) / o fone de ouvido para pegar os graves todos, para saber o baixo invertido. Depois, o que choveu de gente da minha sala querendo que eu passasse. Só que o P. sabia que eu tinha ouvido absoluto. Aí ele me proibiu de passar, porque seria cola, né? No caso, seria cola. Seria cola, realmente seria cola. Porque eu não tive dificuldade de fazer trabalho, esse trabalho. E ele falou, não você tem ouvido absoluto. Aí no, tanto que no, ele deu uma aula para a pessoa, para o pessoal, tipo, fazer esse trabalho, ele me dispensou da aula e falou 'não, você não precisa'. Eu já tinha feito. Então, é assim, aí acontecia por eu ter ouvido absoluto e pegar essas coisas muito rápido e saber tocar. Também quando era trabalho de tocar o povo gostava muito de tocar comigo, para ganhar nota, né? Mas aí eu sempre ajudei só quem colava comigo, quem não colava comigo em outros momentos também quando precisava de ajuda não ajudava não.

Renan: O que, de modo geral, o quê que você apontaria como quais foram as principais dificuldades ou aspectos negativos no seu curso?

Robert: Ah eu, os professores, com a falta de preparo dos professores, dos funcionários. Falta da estrutura, tanto física quanto, assim, aparelhagem. Apesar de que está melhorando lá, a B. me contou lá das impressoras e tudo tal. Mas, assim, falta de estrutura, da aparelhagem, de preparo, assim, dos professores e dos funcionários. É o que são as três coisas que eu acho que mais pegou.

Renan: Algum aspecto positivo que você queria comentar? Alguma coisa, assim, que você achou que foi bacana, que você se deu bem, que você teve um êxito assim lá?

Robert: Foi positivo porque tinha professor e esse povo que tinha boa vontade, assim, apesar de que de boa vontade o inferno está cheio, mas, por exemplo, com isso eu aprendi muito, por exemplo, eu dei tanta sorte com meu professor de piano, foi justo um que fez de tudo para que eu tocasse. Para que eu tocasse repertório difícil e eu cheguei a tocar repertório difícil demais, e dar conta de tocar tranquilamente, porque ele fazia de tudo para que eu conseguisse. Então eu tive muito aprendizado, assim. Também eu tive que correr atrás, é claro. Mas eu falo, assim, o pessoal, o que me ajudou, eu sempre falo isso, a gente que tem deficiência a gente tem poucos amigos, mas os amigos que a gente tem, um amigo que a gente tem vale por 100, porque se o cara precisa morrer por você ele morre. E eu senti isso na faculdade, era poucas pessoas que tinha boa vontade, mas os que tinha, tinha, assim, com força. Queria me ajudar de toda a forma, igual a B. A B. foi a minha outra mãe que eu tive.

Renan: Você gostaria de acrescentar alguma coisa? Alguma coisa além dessas perguntas que foram feitas? Tem uma colocação?

Robert: É, assim, no geral acho que foi isso. Foi uma experiência muito boa. Assim, apesar de que o curso em si eu acho que, eu tenho minhas dúvidas se aquilo ali, se alguma das matérias, serve pra alguma coisa. Mas foi uma experiência muito boa, eu conheci bastante gente legal, deu para tocar, aprender muito. Mas, assim, a gente está longe do ideal também, está longe do ideal. O pessoal fala muito no papel, no papel tudo é lindo. Lá na sala a gente tinha a frase debaixo do ar-condicionado é tudo lindo. Ficava lá, o pessoal lá embaixo no ar condicionado, mandando a gente ler tal livro, mandando a gente fazer tal coisa, mas no papel é tudo lindo, mas na prática é outra coisa. Eu acho que é pensar mais na prática e não na teoria. Inclusão sempre foi assim né, inclusão só existe no papel. Nunca existiu na prática. Assim, se existiu foi muito pouco.

Robert: Tudo assim, A história é sempre a mesma, inclusive o Romulo foi assim. Uma pessoa fica cega, no caso, ele é porque entrou na faculdade. Ah Robert, o Robert faz isso, faz aquilo, faz aquilo outro. Fica tentando fazer aquela comparação. Aliás, a única coisa que eu acho que eu fiz de útil naquele estágio inteiro, supervisionado. Porque era sempre a mesma história. Eu chegava na escola, começava a fazer barulho com os meninos, música, os meninos adoravam (*forte entonação*), os meninos adoravam. Mas aí os professores da escola começavam a reclamar do barulho e eu tinha que parar. Eu falava eu vou parar mas eu vou inventar um relatório aqui de estágio, vocês

vão assinar como se eu tivesse feito. Porque é o (*segmento de texto incompreensível*) muito romântico. Eles não querem ouvir você falando que não fez, né? Eles querem ouvir falando que você fez, que você aconteceu. Tanto que, você já deve ter ouvido falar num tal de Q. (aluno da ESMU-UEMG) ali da flauta, ele não era da nossa época, ele é bem de antes. Mas esse Q. ele fez um trabalho de matemática com fração, acho que foi a única realização que eles conseguiram em cinquenta milhões de ano de estágio. Em toda desorientação de estágio, toda desorientação de estágio, ah porque o Q. fez. Eu já sei, carai.

Renan: Já passou né?

Robert: É. E aí, o que acontece, a única coisa que aconteceu de realmente importante no meu estágio foi no último semestre, que eu estava, eu entrei numa escola onde eu já tinha estudado, Firmo de Matos. E chegou lá, tinha o R. Ele estudava lá e tinha umas duas semanas atrás, ele tinha ficado cedo. Ele tinha saído do hospital e tinha tirado o tumor do nervo óptico. E aí, com esse tirado desse tumor, não tinha jeito, ele ia ficar cego, porque é um lugar que não ia ter jeito. Mas se ele não tirasse o tumor ia ser pior ainda. Então ele tirou e ficou cego. E aí eu entrei lá, eu conhecia todo mundo lá, a diretora lá também foi outra mãe na minha época do Ensino Médio. Eu tive muitas, graças a Deus. Assim, igual eu te falei, as pessoas que colam comigo colam mesmo. Então tem certas mulheres, assim, que me trataram como fosse filho, colou e me tratou como se eu fosse um filho delas. Foi eu entrar lá, já veio a diretora, a vice-diretora e a coordenadora. Ah porque o R. o R. Que R? Aí eles foram me contar que o R. tinha acabado de ficar cego, ele não sabia o que fazer. E aí ele ficava na sala fazendo só por cumprir tabela. Não, ninguém sabe. Ele tinha acabado de ficar cego, não sabia nada de braile. Tinha acabado de entrar no São Rafael pra ir pra aprender braile. Aí foi o que eu consegui fazer uma coisa interessante. Eu levava esse R. para fora de sala, levava a minha máquina de braile para a escola e ia ensinar braile para ele. Aí, por exemplo, esse cara agarrado no negócio de A até o J, porque o braile, você lembra, vai do A até o J, depois do K até o T, que é do A até o J com 3 e tal. Esse cara agarrado com o bagulho do A até o J, do A até o J. Várias semanas. Eu falei, uai, esse povo do São Rafael está muito lento. Vamos tentar fazer do K até o T. Aí ele pegava muito rápido, eu via que ele ia. Aí eu com Para Casa era de novo. Palavras, palavrinhas, do A até o J. Eu falei vamos escrever, eu vou te ensinar do K

até o T e vamos ver, se você der conta a gente ensina até Z. E ele foi dando conta. Aí um dia só já tinha pego com ele até o Z.

Renan: Pegou alfabeto todo?

Robert: É. E aí eu falei, então vamos. Você vai entregar esse Para Casa escrevendo palavras até o Z. Aí ele escreveu o time dele, Cruzeiro. É o único defeito dele era esse.

Renan: Cruzeirense, né?

Robert: Mas escreveu lá Cruzeiro, escreveu o nome da mãe dele, S. Escreveu o nome do pai, eu acho que era T. E foi escrevendo as coisas em braile na máquina, na minha máquina que eu levava. E foi a única coisa realmente interessante que eu consegui fazer naquele estágio. Aí eu falei, sorte que era a J. A J. também é uma professora, um doce de professora. E aí eu falei com ela, ó J. eu não tenho nada do que vocês querem ouvir falar, não. Eu tenho outra história falando sobre inclusão. Meu relatório vai ser pautado nisso, pode ser? Porque eu te contei o que aconteceu quando fui tentar fazer música, o que eu fiz o semestre inteiro foi ensinar braile para ele. Poder ser? Aí ela gostou tanto da ideia, ela falou 'não, então você quando tiver que dar aqueles depoimentos' ela pediu para eu dar o meu depoimento. Aí ela explicou, 'ó o Robert não conseguiu fazer nada de música, ele teve problema na escola com os professores, mas ele vai contar o caso do R (.aluno da escola em que fez estágio) Aí eu contei o caso do R. Eu tive que brigar com os professores lá porque, em nome da escola, porque eles queriam comparar o R.a mim. O professor de física, o famoso U (professor da escola onde estudou no ensino fundamental), era U. conhecido como U.u. E o U.u ficava me comparando com ele, que eu fechava todas as provas físicas. Eu fechava mesmo. Só que é diferente, né U.u? O R. é capaz de ficar cego, eu nasci cego. Não dá para cobrar que ele em dois meses vai fechar uma prova de física.

Renan: É. E era qual? Ensino Médio?

Robert: É ensino médio. E aí veio depois a professora de português, a V.(professora de português da escola onde estudou) mesma coisa. Eu falei, V. para com isso, para de ficar comparando o R. comigo. São dois carros diferentes, o R. ainda está aprendendo. Ele vai fazer, ele tem capacidade, mas ele está aprendendo. Então não fica fazendo isso com ele não. Aí eu convenci os professores de parar de pressionar ele falando de mim. Que eu era outro caso, não tem o, é.

Renan: É cada um tem um.

Robert: Eu esqueci de citar.

Renan: Pode falar o seu detalhe.

Robert: É um detalhe que um exemplo de falta de preparo foi o meu TCC. Não tinha quem avaliasse meu TCC porque não tinha quem soubesse braile além da própria B. que era minha orientadora. Aí acabou avaliando o meu TCC a X., que já tinha mexido com braile há muitos anos e o braile sofreu algumas mudanças, ela ficou meio boiando. E o Y(diretor da escola onde estudou)

Renan: O Y. era o diretor na época?

Robert: É, o Y. Ele não era diretor na época, não. Hoje ele é, né. Na época ele dava aula de violão, que estava começando a aprender braile. Então eu não tive uma avaliação. Pessoal só ficou achando interessante, que legal. Não tive ninguém pra me confrontar. A única pessoa que poderia me questionar de alguma escolha minha no método de transcrição estava me orientando.

Renan: A B.

Robert: É. Eles não deixaram. Ela que pensou em levar um de fora, o Z. de violão. Diz que ele toca um violão do caramba.

Renan: E ele é daqui de BH?

Robert: É. E eles não deixaram, porque ele ia saber me avaliar. Não deixaram. Então o meu TCC ele, assim, eu acho que passou muito mais pro pessoal falar' vamos dar os pontos porque ele fez isso' do que pelo o que eu realmente fiz. Assim, vamos dizer, assim, eu senti que foi mais assim.

Renan: Não teve critério de avaliação?

Robert: É, não teve critério de avaliação. Vamos dar os pontos para acabar com isso logo. Eu senti muito isso. Vamos dar os pontos para acabar com isso logo.

APÊNDICE F– TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA MICAELA

Data: 01/08/2023

Entrevista enviada e respondida via *WhatsAapp*

Renan: Nome e idade.

Micaela: Micaela R. T, 35 anos

Renan: Universidade de origem; modalidade do curso; ano de entrada e período em que se encontra.

Micaela: Ufmg, entrei no curso de licenciatura em 2018. Já cumpri os 10 semestres do curso, faltam horas de matérias optativas.

Renan: Qual o diagnóstico relativo à sua deficiência visual

Micaela: Cegueira

Renan: Como foi o processo seletivo e a preparação para as provas específicas?

Micaela: Bom, o meu processo seletivo eu repeti, eu fiz 2 vezes, eu fiz o de 2016, final de 2016 que era pra entrada de 2017 e fiz o final de 17 que é para entrada 18, que foi o que eu entrei. Nesse período eu praticamente não estudei para o Enem, que era a primeira etapa, eu estudei muito para as provas de habilidades específicas, é porque eu já tenho uma graduação e eu tinha um pouco de facilidade na questão do vestibular regular. Como eu tinha estudado música na minha infância, então eu precisei de resgatar algumas coisas que já tinha muito tempo que eu não tinha estudado, que eu não estudava mais. Então eu fiquei dois anos. Eu fiz aula de piano particular, embora na minha prova não tivesse a prova de piano. Fiz aula de teoria musical focado na musicografia braille, essa aula foi, essa inclusive foi uma aula gratuita que eu fiz na Escola Estadual São Rafael. Estudei muito sozinha, estudei muito, muito mesmo sozinha, com essas aulas todas. E sempre tocando, tocando em alguns lugares, envolvendo com a música. É, e enfim, eu me preparei dessa forma, aí no segundo ano que eu tentei eu passei.

Renan: Como foi a acolhida na instituição e a sua adaptação? Encontrou dificuldades na etapa inicial do curso?

Micaela: Então, quando eu entrei, no curso eu não senti tanta dificuldade, é por vários aspectos. Um, a muito, muito boa vontade dos professores. Eu não tive nenhum

professor com má vontade, com é, pensando que 'ah eu não sei', falo com aquela famosa frase: 'Ah, eu não sei lidar com pessoa com deficiência'. Não, todo mundo me tratou como ser humano que necessitava de alguma adaptação. Eu fui muito bem recebida pelos professores. Segundo, eu fui muito bem recebida pelos colegas, então muita coisa colega me ajudou, colega me ditou partitura, a gente fazia os trabalhos em grupo. Então, isso me ajudou muito também. E terceiro, porque de uma certa forma, como eu estudei muito, muito, muito pro vestibular e estudei lendo musicografia braile, treinando, fazendo, eu mesma fazendo partitura. Treinei eu mesma, por exemplo, eu pegava uma música popular que eu conhecia e fazia a partitura para as duas mãos dela, fazia arranjo escrito, mão direita e mão esquerda. Eu treinei muito, muito, muito mesmo. Então essa parte inicial da música, quando chegou a percepção, eu estava bem, bem tranquila. Eu acredito que o que eu melhorei muito na faculdade, que o que melhorou, o que foi mais diferencial para mim foi a parte do treino auditivo. Os mecanismos de treino, desse treino de ouvido, da percepção musical, do fundamento de harmonia, os mecanismos que os professores da graduação têm, que eram coisas que eu não conhecia e que me ajudaram a ter mais facilidade, e coisas que talvez eu sabia, mas sabia com mais dificuldade. Então, pessoalmente, os períodos iniciais, os quatro primeiros períodos que têm percepção, tem as matérias base, para mim foi bem tranquilo, assim eu, claro, dificuldade todo mundo tem, mas no geral eu achei tranquilo. Eu achava muito, muito gostoso, inclusive. Era um, para mim era inclusive, era mais do que estar dentro de uma sala de aula aprendendo, fazendo uma obrigação, era até uma diversão mesmo.

Renan: Você conhece ou conheceu o Núcleo de Apoio ao Estudante, o NAE? Se conhece, como tomou conhecimento do setor?

Micaela: Eu conheci o NAE. Eles adaptaram alguns materiais para mim, adaptaram partitura, adaptaram texto. A princípio, eu fiz mais os do trabalho deles com o texto mesmo para em formato acessível, porque a partitura, como demora muito, precisava de um aluno da música para poder estar conferindo, às vezes eu preferia buscar por outros mecanismos que fossem mais rápidos, o próprio ouvido, colegas me ditando, me mandando áudio de WhatsApp, os próprios professores também chegaram a me ditar. Então, eu achava mais rápido do que recorrer ao NAE. Mas o que eu recorri, eu cheguei a conhecer e cheguei a utilizar alguns materiais produzidos por eles.

Renan: Como você tomou conhecimento do NAE?

Micaela: Eu conheci quando eu entrei, eu já fui informada da existência. Na verdade, eu já sabia que tinha. Quando eu estava tentando vestibular eu já tinha sido informada disso, eu já estava procurando saber da estrutura da universidade, então eu já sabia. Então, assim que eu entrei, já estava informado que era um aluno com deficiência, já começou o contato.

Renan: Você foi informada sobre os recursos de apoio à pessoa com deficiência visual no seu percurso acadêmico? Você teve acesso a esses recursos?

Micaela: Sim, eu fui informada. É, a princípio eu já sabia, igual eu mencionei na outra mensagem. Mas eu fui informada, logo que eu entrei eu já comecei a ter acesso, ter contato com eles.

Renan: Quais foram os principais recursos utilizados durante seu percurso acadêmico?

Micaela: Eu usei partituras em braile, textos adaptados em formato eletrônico acessível, PDF acessível, word acessível. É, foi isso, texto e partitura em braile, esses textos acessíveis.

Renan: Como são realizadas as adaptações dos materiais curriculares?

Micaela: As partituras para mim têm que ser feita em braile. As provas, por exemplo, provas que tem análise de partitura, em percepção, em fundamento de harmonia, eram adaptadas para o braile e a parte textual era para formato acessível, para leitura no computador, no celular. Muitas das vezes não eram, os textos muitas das vezes não eram tão necessários porque hoje em dia já se acha muito texto em PDF, já um PDF que é PDF texto, não é PDF imagem, que dá para ser lido normalmente com software de leitura de telas. Então era isso, basicamente.

Renan: Há adaptações no espaço físico para a pessoa com deficiência visual na universidade e na Escola de Música?

Micaela: Então, normalmente as adaptações que eles, que são pedidas para pessoa com deficiência visual, é piso tátil, é relevo quando está chegando em escada, relevo quando tá terminando escada. Isso não tem na Escola de Música não. Eu não sinto muita falta não, eu encontro outras referências. Mas essas adaptações que são

definidas, eu acho que é pela ABNT, na escola de música não tem não. Não que seja muito necessário, mas na escola não tem não.

Renan: Você considera que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade foram suficientes para seu desenvolvimento musical durante o curso? Quais as principais dificuldades?

Micaela: Eu acho que a minha maior dificuldade é, por exemplo, matérias, eu fiz várias disciplinas do piano, inclusive fiz piano do bacharelado, fiz três pianos no bacharelado. E a maior dificuldade é porque como eu não toco lendo, eu preciso decorar, tocar, decorar, tocar. Eu não tenho esse aspecto visual da imitação, da imitação de forma de mão, então precisa tudo ser muito reconstruído. E aí eu não sei se a escola, os professores, em geral, estão muito preparados para essa construção. Se a cobrança tem que ser igual. Enfim, acho que a minha maior dificuldade é essa. E às vezes a própria partitura em braile ela dificulta a aprendizagem de uma peça nova, porque às vezes uma partitura que, a proporção do braile é de mais ou menos 3 por 1, enquanto tem uma página a tinta escrita são umas três páginas de braile. Então para você ler isso tudo e conseguir memorizar até tocar, então não sei se a cobrança tem que ser um pouco diferente, se o estudo tem que ser mais fracionado, não sei. Eu acho que a maior dificuldade é essa. E também a demora da produção das partituras, porque eu já demoro mais a ler uma partitura e ainda há uma demora muito grande na produção de partitura, então isso atrasa muito, atrasa muito. Nas disciplinas que eram voltadas para o canto, para técnica vocal, essas coisas assim, eu memorizava muito, mas por exemplo, quando eu estava fazendo as disciplinas relacionadas com piano isso dificultou muito. Acho que a maior dificuldade era essa.

Renan: Você considera que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade contribuem/contribuíram para o seu desenvolvimento musical durante o curso?

Micaela: Micaela Sim

Renan: Você considera que os professores se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

Micaela: Essa pergunta é complicada de responder, mas como está escrito profissionalmente eu estou entendendo que é como se eles, se a pergunta é do tipo se eles receberam capacitação, né? Algum tipo de capacitação profissional, porque

humanística né, eu não tive problema nenhum. Assim, o problema com os meus professores em geral, até os mais, os que eu tive mais problema, que foi mais relacionado com o piano e tal, mesmo esses a receptividade foi boa. Mas, de fato, não tem né, não tem um nenhum tipo de conhecimento sistematizado de como você repassar o conhecimento para uma pessoa que não está vendo, que está sem a parte visual. Eu acho que falta essa sistematização do conhecimento, do que fazer, principalmente na área do ensino de instrumento, dessa questão da formatação de mão, do gestual, da interação com o instrumento, a interação física, e da forma da cobrança mesmo, relacionada com a demora que um aluno com deficiência visual vai ter a mais para fazer a leitura e para se apropriar de uma partitura. Falta um pouco disso.

Renan: Você considera que os funcionários se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

Micaela: Quanto aos funcionários eu acho que, profissionalmente, ninguém recebe esse tipo de treinamento, mas lá dentro da Escola de Música, não sei se é porque já teve outros alunos, outro aluno com deficiência visual, então o pessoal é muito tranquilo, principalmente quando eu entrei. Cantina, biblioteca, portaria, o pessoal era muito, muito gentil, ajudava no que precisou. Acho que nenhum deles deve ter tido nenhum preparo, nenhum tipo de protocolo ensinado, isso não. Mas quanto a boa vontade mesmo, nunca tive problema com nenhum funcionário não.

Renan: Como foi a interação interpessoal com professores, colegas e funcionários na universidade?

Micaela: Como eu mencionei no outro áudio foi, essa interação com colegas, professores, foi uma das coisas que mais propiciaram um desenvolvimento bom dentro da universidade. Assim, eu sou muito satisfeita com essa interação interpessoal lá dentro.

Renan: De modo geral, o que você apontaria como principais aspectos positivos em seu curso com relação ao estudante com deficiência visual?

Micaela: professores em grande maioria, prestativos e dispostos a repensar a didática para abarcar nos alunos com deficiência, e colegas prestativos.

Renan: De modo geral, o que você apontaria como principais aspectos negativos em seu curso com relação ao estudante com deficiência visual?

Micaela: Campus é muito cheio de obstáculos físicos que dificultam a locomoção, tais como passeios esburacados, postes em lugares aleatórios, sem padrão ou sinalização.

Renan: Você gostaria de dizer ou acrescentar alguma informação além das questões que aqui foram formuladas?

Micaela: Não.

APÊNDICE G– TRANSCRIÇÃO ENTREVISTA CAROLINA

Data: 20/07/2023

Entrevista enviada e respondida via *WhatsAapp*

Renan: Nome e idade?

Carolina: Carolina, 32 anos

Renan: Qual a sua universidade de origem, o curso que você fez, o ano de entrada e ano de saída?

Carolina: A universidade de origem foi a UFMG, Escola de Música. Eu ingressei no primeiro semestre de 2011 no curso de bacharelado em música, com habilitação em musicoterapia. Terminei a graduação no segundo semestre de 2014, então foi em quatro anos. Daí em seguida, eu pedi a continuidade de estudos porque é um sistema que a UFMG tem, né? Se a gente forma no tempo, às vezes a gente tem alguns semestres que ainda seriam possíveis de se concluir o curso para quem leva mais tempo que o previsto. Então eu pedi a continuidade para educação musical, porque eu ainda tinha alguns semestres extras que dava para cursar. Mas aí eu precisei interromper porque nesse período também estava na dúvida se eu ir conseguir ir para educação musical para continuidade ou se eu queria pós-graduação, né? Então eu cheguei a cursar só um semestre na educação musical e fui aprovada no mestrado em música, também na UFMG. E aí, então foi, eu já migrei para o mestrado.

Renan: Qual o diagnóstico relativo à sua deficiência visual?

Carolina: Bom, a minha deficiência visual é por conta de uma má formação congênita que se chama, na medicina, Coloboma, que é quando uma parte não se forma completamente. Então eu tenho um Coloboma de íris e de retina, é como se eu não tivesse parte da íris e parte da retina, porque não se formou na gestação. E aí isso acarreta uma alta miopia por conta da imagem não se projetar corretamente, uma vez que a retina não está completa, né? Então é um Coloboma de grande extensão, então eu não tenho cerca de 40% da retina em um olho, cerca de 60% da retina em outro olho, né. Por fora não dá para ver, mas no exame de fundo de olho dá para perceber essas falhas de formação. É isso, não é nada degenerativo, mas também não é nada que, a princípio, se tenha a correção né, nem cirúrgica.

Renan: Como foi o processo seletivo e a preparação para as provas específicas?

Carolina: Bom, o processo seletivo foi a primeira etapa o Enem e a segunda etapa o teste de habilidade específica, né? Que correspondeu, na época, foi perguntas abertas sobre história geral, a parte técnica musical e também tinha uma prova de solfejo e a prova prática instrumental. Pelo menos na minha época, no vestibular da música terapia, tinham oito músicas e eles sorteavam uma na hora pra gente tocar no instrumento que a gente escolhesse, né? E tinha uma livre escolha que a gente podia preparar. Eu fiz a minha prova prática com saxofone, que era o meu instrumento principal. Bom, a preparação foi, acho que normal. Eu terminei o segundo grau na escola pública estadual no Rio de Janeiro e aí comecei a estudar né, pensando no vestibular. Na verdade eu tinha, logo que eu terminei a graduação eu passei no vestibular de musicoterapia numa universidade particular no Rio de Janeiro, porque o Rio de Janeiro nós não tínhamos musicoterapia em universidade pública. Então eu passei e ganhei bolsa na época né, para estudar na capital. Porque eu já, desde muito cedo, eu já sabia que eu queria a música como como formação. E quando eu conheci a musicoterapia foi, assim, a certeza do curso que eu queria né, porque antes eu estava na dúvida entre performance ou educação musical especial, que era uma coisa que me chamava bastante atenção. A musicoterapia já traz muito essa questão clínica da música e ajuda um pouquinho na parte educacional, então foi onde eu me encontrei. Aí que ocorre que eu entrei numa faculdade particular no Rio, cheguei a cursar um semestre, mas tive que interromper por questões, na época, questões familiares. Meu pai perdeu o emprego, mesmo com bolsa eu não tinha como me manter na capital, porque eu era do interior né. Então voltei para casa e fui estudar por conta própria na verdade, para o vestibular. Não sabia que tinha na UFMG, fui pesquisar na internet onde tinha vestibular de musicoterapia de forma gratuita, porque era o que eu podia, não tinha condições financeiras de pagar a faculdade. Então, descobri a UFMG, que era o Estado vizinho ao meu, e comecei a ver provas antigas e comecei a estudar. Nisso surgiu, pré-vestibular social, né? Na época, aqui no Rio, que a gente tem um CEDERJ, que é um pré-vestibular social no interior das universidades públicas, que a gente faz no fim de semana, quem já terminou o segundo grau da escola pública, né? E não tem condição financeira muito elevada. Então eu fiz esse pré-vestibular, que era gratuito e todo fim de semana, para me preparar para o Enem, que era a primeira etapa. E aí foi isso, fiz o Enem, passei. A

parte prática eu fiquei estudando sozinha em casa mesmo. É, como eu já tinha cursado um semestre de musicoterapia numa universidade particular, eu já tinha uma noção boa, então eu comecei também a tocar em igreja, que eu tocava. Então eu tinha uma boa prática instrumental e fui investindo nisso né, estudando os repertórios do edital. E deu tudo certo, passei em segundo lugar na época, no curso da musicoterapia. Na época nós não tínhamos nenhum tipo de cota, aí foi ampla concorrência. Tinha apenas um programa de bônus para quem vinha de escola pública, que era o meu caso. Então, foi uma preparação acho que típica. Com relação à, eu fiz muito esse preparo sozinha, porque eu aprendi a ampliar minhas partituras. Nessa época que eu comecei a tocar fora do contexto do vestibular. Então eu tinha professores que me ensinavam música, mas eles não tinham tempo de preparar o material. Então, mesmo antes de entrar no vestibular, o que meu professor de saxofone me ensinou, numa das primeiras aulas, foi a mexer no encore. Então eu aprendi, eu consegui enxergar as partituras suficiente para ler, mas não na distância para tocar e ler ao mesmo tempo. Então eu aprendi desde antes de entrar no vestibular a digitar minhas partituras no encore e ampliar. E aí eu fiz, eu mesma preparei. Na época, mandei mensagem para biblioteca da UFMG solicitando as partituras e me mandaram a partitura normal em PDF e eu redigitei a partitura para o encore para poder ficar num tamanho confortável. Mas eu tive as ferramentas, aprendi a fazer isso sozinha né, porque não tinha músicos na família ou coisa do tipo. Então, acho que eu tive que correr atrás do que eu precisava como objetivo na época.

Renan: Como foi a acolhida na instituição e a sua adaptação? Encontrou dificuldades na etapa inicial do curso?

Carolina: Sobre a acolhida na instituição eu acredito que foi boa. Talvez não a melhor possível, mas foi boa. No período de matrícula já me avisaram que tinha o Centro de Apoio ao Deficiente Visual. Me deram só um panfleto informativo, mas já é alguma coisa, né? Tive muito também o apoio familiar inicial, porque me pegaram em uma cidade que eu não conhecia, eu não conhecia ninguém em BH. Então, eu estudei um pouco do mapa do campus antes de ir. Daí eu lembro que meu pai foi comigo, a gente fez um primeiro trajeto básico assim, porque geralmente eu, pelo menos eu fui ensinada desde criança assim, preciso que alguém faça o trajeto comigo para eu criar minhas próprias referências. Porque quando a gente não enxerga perfeitamente a gente tem outras referências, diferente de quem enxerga. Tipo, eu não consigo ler

uma placa de rua. Eu vejo a placa, sei que tem coisa escrita, mas eu não identifico. Então eu precisei ir traçar minhas próprias referências, né? De andar no campo e de ir até o lugar que eu ia morar, né? Então, no primeiro dia de aula eu lembro que meu pai estava comigo, foi comigo e a gente encontrou um quarto de uma senhora de uma igreja de lá, que alguém da minha cidade conhecia, né? Criando essas redes de apoio para eu ficar até sair minha vaga na moradia universitária, porque eu estava numa cidade que eu não conhecia e eu ia ficar sozinha né, naquela cidade, não só na universidade. É, e enfim, a escola de música foi bem agradável, os professores foram bem receptivos. Agora, não parecia que eles já tinham tido outros alunos com deficiência visual, pelo menos não no meu curso, que era um curso novo também, né? Então, assim que possível eles me falaram do Centro de Apoio ao Deficiente Visual, aí eu fui procurar e fui (*segmento de texto incompreensível*) para os professores também minhas necessidades né. Mas uma coisa muito interessante no, pelo menos no meu curso, foi o apoio que eles me deram, embora não soubessem tudo, assim, de tentar ajudar. Eu acho que foi muito bacana. Acho que as pessoas têm, assim, a princípio, um pré-conceito de que a pessoa com deficiência às vezes não consegue fazer uma coisa ou outra. Então, não sei se eles tinham muita expectativa, talvez um pouco de receio. Algumas coisas eu perguntava, tipo, alguém sabe musicografia braille? Meus professores não sabiam. Aí fala assim, 'nossa, mas você precisa?' Falei não, eu não preciso, mas eu gostaria de saber, né? E se tivesse um aluno que fosse deficiente visual total, como é que ia fazer, né? É uma coisa que eu comecei a questionar desde o início, mas como para mim era só ampliação as coisas se resolveram né. Eu lembro, minha primeira aula de instrumento foi de piano para musicoterapia. O professor A. foi super gentil, ampliou as partituras. Eu achei isso muito legal da parte dele né. E, assim, eu fui criada, assim, para tentar ser o mais independente possível. E desde questões de acompanhamento médico, estimulação precoce, reabilitação, sempre me ensinaram que a deficiência não é um limitador. Então, me deram ferramentas para tentar ser o mais independente. Então eu estudei, desde o primeiro ano do Ensino Fundamental eu fui transferida para a escola regular né, por escolha dos meus pais. No início, foi uma escola específica para deficiente visual, jardim de infância e tal, mas desde então, depois eu fui tendo essas ferramentas para me adaptar na escola regular. Então eu lembro, meu período de ginásio até segundo grau eu usava um monóculo, que era uma coisa que você coloca no óculos para conseguir enxergar do quadro, né? Porque eu não consigo enxergar o

que o professor escreve no quadro. E eu cheguei na faculdade com aquilo, porque aquilo que me acompanhou durante todo o meu segundo grau para conseguir acompanhar as disciplinas, né? Na minha época na escola não tinha sala de recursos, no máximo era a salamanca, que dava o direito ao deficiente de estudar, né? Ter a vaga garantida. Mas não tinha um apoio específico anterior a isso. Então, eu fui para a faculdade já com essa independência. Mas uma coisa bacana foi, assim, entre aspas, diferente do que eu estava acostumada, é que eu lembro que a minha coordenadora do curso da musicoterapia, que também me deu uma disciplina no primeiro período, quando ela me viu com aquele monóculo ela falou: 'Para que isso?' Aí eu falei que eu usava como recurso para enxergar do quadro. Aí ela falou: 'não, você não vai mais usar isso'. Para mim isso foi um pouco diferente. Ela falou assim: 'não, é papel do professor preparar para você o material adaptado, se o professor quer que você leia, o professor vai ter que te mandar, te dar o material impresso e te dar em PDF, porque você vai ter que acompanhar, mas você não vai precisar disso, é papel do professor trazer isso para você'. Então, para mim, isso já foi diferente. Eu achei muito bacana o papel dela de, assim, facilitar minha vida também, né? Porque eu consegui acompanhar em PDF, no computador, que seja. Na época, eu nem tinha o notebook, eu usava o notebook da biblioteca mesmo. Ou me dá impresso, sabe? Isso para mim era muito bom, uma postura do curso. Então foi bem bacana essa postura, embora ele não soubesse bem o que fazer, acho que foi um ponto também de eu avisar, de me posicionar, né? De que eu tinha uma deficiência, que eu não consigo enxergar do quadro. Isso ajuda também o professor a identificar, né? Porque eu, por exemplo, não uso bengala, apesar de ter baixa visão, o que pode ser usado. Mas, apesar de eu ter uma porcentagem visual baixa, eu sempre cresci sem o uso da bengala, então eu não uso. Então às vezes a pessoa que vê não vai saber, né? Então eu sempre também apresentava aos professores a minha necessidade, então acho que isso ajudou e também a boa vontade deles em fazer um bom trabalho né, de me ajudar e de saber que eu estava acompanhando.

Renan: Você conhece ou conheceu o NAI?

Carolina: Sim.

Renan: Se conhece, como tomou conhecimento do setor? Você teve acesso a estes recursos? Em caso positivo, quais foram os principais recursos utilizados durante o percurso acadêmico?

Carolina: Na hora da matrícula presencial.

Renan: Você foi informada sobre recursos de apoio a pessoa com deficiência visual no seu percurso acadêmico? Você teve acesso a esses recursos?

Carolina: Sim

Renan: Em caso positivo, quais foram os principais recursos utilizados durante o percurso acadêmico?

Carolina: Então, sobre os recursos é engraçado ver isso, o andamento desse processo da inclusão na UFMG né. Quando eu entrei, o pessoal do Centro de Apoio ao Deficiente Visual foi bem solícito, na época eles não pertenciam ao NAI, eles funcionavam na biblioteca da Fafich ainda. E eles marcaram reuniões, entraram em contato por e-mail depois, a cada período, eles me davam uma cartilha falando que que eles eram, qual era o trabalho deles, uma cartilha para cada disciplina que eu ia fazer. Então, o que que eles orientavam, chegou no primeiro dia de aula? Entrega a cartilha ao professor. Porque eles falavam assim, que tem professor que questiona que não tem tempo para adaptar o material para o aluno, então o Centro estava ali para isso. Mas também dependia da boa vontade do professor se antecipar ao planejamento e enviar o material para ele, para que eles pudessem ampliar ou transformar para braile para atender a necessidade da pessoa com deficiência. Então eu fazia isso, né? A cada semestre que eles me davam essa cartilha, eu sempre entreguei aos professores no primeiro dia de aula, que eu apresentava já a minha necessidade e também, entre aspas, uma solução, né? Pra intermediar esse processo que eles tinham que ter de me ajudar para que eu pudesse ter acesso aos conteúdos. Eu nunca tive muita dificuldade na escola de música em si, inicialmente, porque, primeiro que nas aulas iniciais, bem no início, eu sentia que eu já sabia as matérias iniciais específicas, tipo percepção musical, fundamento de harmonia. Aquilo já não era uma coisa tão impossível para mim, então eu já tinha meio que uma imagem mental do que o professor estava falando, mesmo que eu não chegasse tudo. À medida que ia ficando mais difícil né, eu falava não, espera aí isso daí eu não enxerguei. Tem como falar para mim? Porque às vezes o professor, no embalo, ele vai dando a aula, vai escrevendo as coisas no quadro e não vai dizendo nem o que está escrevendo. Então, às vezes, eu meio que dava esses toques. Professor, por favor, eu preciso que você fala o que está escrevendo, porque né, se não eu não consigo acompanhar. Mas eles sempre foram solícitos. Minhas dificuldades maiores

foram, na verdade, em outras áreas, mas por conta do meu curso que tinha disciplina em outras áreas, por exemplo, no primeiro período eu tinha aula de instrumento, aula de percepção musical, de fundamentos de musicoterapia, mas também tinha aula de anatomia, de neuroanatomia. E aí essas outras, de outras áreas, que eram mais difíceis para mim. Por exemplo, eu lembro que uma aula minha de neuroanatomia era muito difícil porque às vezes não eram adaptadas, né? Tinha que mexer com modelos, modelos e corpos humanos no laboratório, que era uma disciplina comum para a psicologia, que também era da musicoterapia. E eu lembro que, apesar dessa, professor passava as aulas para mim em formato de PDF, mas às vezes num dia de prova ele esqueci que eu tinha que ter uma prova ampliada né. Então eu tinha que, poxa, num dia de prova já, no meio do final de semestre, de falar para o professor que eu não ia poder fazer aquela prova porque eu ia cansar minha vista se eu fosse ler, né? Porque eu não dou conta de ler uma prova inteira sem ficar com dor de cabeça, sem ficar com dor ocular, no tamanho normal. Aí professor, mas eles sempre foram lá, imprimiram outra prova em cima da hora, mas eu preferia muito que não tivesse esse constrangimento e que eles se antecipassem, né? Sabia que eu já estava lá o semestre inteiro, eles tinham que saber que tinha que preparar minha prova separado. Então essa era uma questão, mas era uma questão mais de outras áreas. Na música, eu não tinha grandes problemas por conta da minha independência, que eu já sabia ampliar minhas próprias partituras e eu sempre fiz isso. E eu acabava não recorrendo muito a, assim, ao centro de apoio né, porque o PDF os professores já me enviavam diretamente, eles tinham essa boa vontade de ajudar, então não precisava muito de intermediar, então já facilitava o trabalho. Quanto às partituras, as disciplinas obrigatórias, tipo piano, o professor era muito tranquilo quanto a isso e ele também já me entregava ampliado, ele fazia isso. Agora eu fiz outras disciplinas que não eram obrigatórias, tipo saxofone, eu fiz alguma disciplina de saxofone que não é obrigatória para o meu curso, é uma disciplina que eu corria atrás para fazer porque era meu instrumento. E essas eu mesmo ampliava, o professor me dava e eu mesmo ampliava porque eu já nem era aluna do curso, então fazer uma aula individual era uma coisa, assim, rara de acontecer, né? Mas eu tinha essa independência, eu fazia. Agora, quando eu estava no meu último ano do curso, aí eu recebi uma ligação da reitoria, alguém que se identificou com a reitoria mas eu não lembro quem é, e falaram que também minhas partituras deveriam ter sido ampliadas desde o início do curso, que eu poderia ter solicitado, mas eu não sabia. Mas também eles não tinha ninguém que

soubesse fazer isso, então eles abriram a chamada de bolsa, para poder um aluno de outro curso, ou de quem pudesse, trabalhar no centro de apoio para ampliar as minhas partituras. Então, você vê a universidade tinha uma boa vontade, mas ela não tinha um preparo anterior para atender bem o aluno que chegasse desde o primeiro período com essa necessidade. Então eu lembro muito bem que eles abriram uma chamada de bolsa e quem entrou foi uma aluna, acho que do segundo período da musicoterapia também, uma colega que até morava na moradia. Só que aí eles abriram a vaga, ela foi a candidata que selecionaram, porque ninguém sabia. Só que eu tive que ensiná-la a transcrever a partitura para um programa de software de edição para ela poder ampliar para mim né. Porque ampliação na folha A3 pra mim não é confortável, então eu prefiro aumentar a fonte e manter a folha A4, porque eu consigo um bom contraste de cor, um bom contraste de tamanho e tal. E aí foi isso, aí deu certo, foi bacana porque isso me permitiu ter mais tempo de estudar outros instrumentos, então eu pude dar aula de harpa na universidade né, que foi uma coisa bacana. Pude fazer iniciação científica, mas porque aí eu já tinha um bolsista ampliando as partituras para mim. Eu podia chegar na aula de harpa e só ler a partitura né, como todo mundo consegue fazer, porque o trabalho que a gente tem para editar antes é considerável, né? Então é isso, acho que foi no caminhando, as coisas foram caminhando e no final deu certo, né? Deu certo. Eu achei muito bacana a postura da UFMG de, pelo menos, de tentar melhorar né. Mas, com certeza, eles não estavam tão preparados quando eu cheguei. Eu acho que, mas acho que a vontade de melhorar é muito bacana. Eu acho que um aluno que chega depois de mim deve ter mais benefícios, né? Pelo menos um aluno para ampliar pra música já tinha quando outro aluno viesse, eu acho que aconteceu até de outro aluno vir.

Renan: Como são realizadas as adaptações dos materiais curriculares?

Carolina: Uai, a adaptação curricular eu acho que não houve isso né, para mim não foi necessário. Acho que minhas notas eram boas. É engraçado, assim, acho que minha turma é muito bacana também, me ajudou bastante. Eu sempre precisei de ajuda para coisas mais simples, tipo sair do campus e pegar um ônibus pra ir pro outro campus, já que eu tinha que ir entre a escola de música, escola de medicina né, e você precisava de ajuda para identificar o ônibus. Mas em aprendizado, em disciplina, eu nunca precisei de auxílio extra não. Para mim sempre foi muito tranquilo essa questão. Já teve vezes até de eu ir em outros dias para ajudar colegas que

enxergavam bem, mas que não estavam entendendo bem a disciplina, por exemplo, de harmonia, que para mim isso era mais claro, assim, não sei, eu tinha facilidade nessas coisas na época.

Renan: Há adaptações no espaço físico para a pessoa com deficiência visual na universidade e na Escola de Música?

Carolina: Eu acho que sim. Tem aquela marcação do chão né, que ajuda para quem usa bengala, mas, é, o número da sala também é grande. Agora indicações de braille, isso eu já não sei, mas eu também não precisava tanto desses recursos. É, mas eu não tive grandes dificuldades não, achei tranquilo. O prédio da música em relação até outros né, era fácil de se localizar.

Renan: Você considera que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade foram suficientes para seu desenvolvimento musical durante o curso? Quais as principais dificuldades?

Carolina: Sim, foram suficientes, principalmente no final do curso, né? Como eu falei, quando encontraram bolsista para ampliar as partituras para mim a coisa ficou muito melhor. Acho que eu não tinha esse conhecimento, não sei se é conhecimento, eu não pensei que a universidade ia solicitar alguém, que isso era um papel da universidade para ampliar as partituras, porque eu já fazia a vida toda isso, né? Então pra mim era, acho que eu sempre, sempre né? Mas quando alguém passou a ampliar para mim, nossa eu consegui fazer muito mais coisa ao mesmo tempo. Foi muito bacana. Gostaria que tivesse ampliado desde o primeiro período, mas está bom, eu acho que tudo faz parte do aprendizado, né?

Renan: Você considera que o suporte e os recursos disponibilizados pela universidade contribuíram para seu desenvolvimento musical durante o curso?

Carolina: Sim, com certeza. Como eu falei, assim, nas aulas de piano, professor já trazia tudo ampliado para mim, ajudou muito. Nas aulas de arco, quando eu tinha tudo já ampliado, que era um instrumento que eu jamais conhecia, nossa, se não fosse alguém para ampliar as de arco eu realmente não conseguiria fazer. Porque na época eu estava com muito estágio, TCC, fazia iniciação científica, então eu não teria tempo de ampliar, ainda mais algo com clave de sol e clave de fá. Então eu consegui fazer dois métodos em um ano porque alguém ampliou, se ninguém, se a pessoa não

ampliasse nunca que eu ia ter tempo de fazer isso. Ainda mais com um curso que era noturno, vespertino.

Renan: Você considera que os professores se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

Carolina: Eu considero que se encontra parcialmente preparado. Assim, acho que até falei isso num dos primeiros áudios, eu acho, na minha opinião, que um professor de música deveria ter na sua grade o estudo da musicografia braile assim como tem de libras, sabe? Porque quando eu cheguei na escola eu perguntei isso, se os professores sabiam musicografia braile. O que eles me perguntaram é: 'Você precisa? Eu não sei, mas você precisa?'. Eu falei não, não preciso. Mas é uma curiosidade, porque eu acharia que deveria ser algo obrigatório na formação. Eu posso contar nos dedos as pessoas formadas em música que sabem musicografia braile. Eu acho que isso é uma coisa que vem da formação geral né, do professor, que poderia ser modificado agora nas grades curriculares.

Renan: Você considera que os funcionários se encontram profissionalmente preparados para lidar com pessoas com deficiência visual?

Carolina: Só alguns. Os profissionais da cantina, por exemplo, eu acho que nem todos estão preparados. Alguns sim, outros não. Quanto aos outros profissionais que eu tive mais contato, tipo técnico administrativo, os porteiros também, eles sempre foram muito solícitos a tudo que eu precisei.

Renan: Como foi a interação interpessoal com professores, colegas e funcionários na universidade?

Carolina: Foi boa a interação. Não tive nenhum problema em relação aos colegas, aos porteiros, aos professores. Como eu falei, eles tinham sempre uma boa vontade de ajudar, né? É interessante pensar também, pelo menos no meu curso, essa questão da deficiência é forte, porque a gente da musicoterapia lida muito com pessoas com deficiências, né? Então a gente estuda todas elas, então a gente estudou deficiência auditiva, deficiência visual, deficiência física. A gente estuda desde deficiências que acometem antes do nascimento até outras condições de saúde. Então eu acho que a gente como profissional é treinado, de certa forma, a acolher, a ajudar. E então eu sempre me senti muito, acho que acolhida pela minha turma, no geral assim. Não que me tratassem como alguém diferente, mas eles

estavam sempre dispostos a me ajudar no que eu precisasse. Eu os ajudava também no que precisava também, as vezes tinha um conteúdo que eu sabia que eles não sabiam. Mas as coisas básicas que eu precisava, locomover no campus, se eu precisasse de qualquer coisa eles me ajudavam, mesmo quando não era disciplina, quando era época de estágio, alguns que moravam na moradia universitária também esperavam para ir junto. Às vezes eu saía dez e meia da noite de uma disciplina, os professores terminava no horário final, as vezes algum colega ia comigo até o ponto do ônibus. Voluntariamente, sabe? Então eu acho que isso é uma coisa que é muito forte assim, uma coisa muito legal, uma coisa assim que fica para a vida. A amizade também né, dos colegas. Como eu falei, a questão da disciplina em si eu nunca tive grande dificuldade, minhas dificuldades maiores eram coisas mais simples, cotidianas. E eles sempre, sempre estavam muito disponíveis. Eu lembro que quando a gente estudou também sobre a deficiência visual, quando chegou a época né, dentro das deficiências que a gente estudou, a gente também viu como atender a pessoa com deficiência visual na clínica, né? Porque era o objetivo mais do curso. Estudou o meu caso também, enfim, foi bacana, foi enriquecedor para todo mundo essa escolha, foi interessante.

Renan: De modo geral, o que você apontaria como principais dificuldades ou aspectos negativos em seu curso com relação ao estudante com deficiência visual?

Carolina: Para mim, eu não tive grandes dificuldades do que eu, acho que talvez seja uma dificuldade inicial, foi o fato de algumas questões simples, assim, de serem resolvidas. Tipo, as vezes o professor não falar o que está escrevendo no quadro, ou não descrever alguma coisa de uma forma mais clara, mas acho que devido a boa vontade, de querer melhorar, do professor de querer dar uma boa aula, eu de querer aprender também. E eu acho que o fato também da gente conseguir se comunicar né, de dizer o que é que não está legal, o que que pode ser melhorado e também pensar nas estratégias para isso, fizeram com que o curso não fosse impossível, né? Tanto que eu continuei estudando na universidade né. Até hoje, na verdade.

Renan: De modo geral, o que você apontaria como principais aspectos positivos em seu curso com relação ao estudante com deficiência visual?

Carolina: Bom, como positivo eu considero muito pensar em estratégias de melhoria, tanto da aprendizagem quanto do ensino. Como eu falei, ainda que um pouco tardiamente, mas a universidade me ofereceu coisas para melhorar, né? Tipo a pessoa para ampliar as partituras, que seria melhor se tivesse oferecido no início, mas foi no final da graduação e foi muito bem vindo quando aconteceu. Isso de pensar sempre, ver o que que não está bom, o que que pode melhorar. Essa forma de repensar, de criar novas estratégias eu acho muito positivo, não só para quem tem deficiência visual, mas para tudo, né? Para todos os alunos mesmo, principalmente nessa questão da disponibilidade do professor de querer ajudar o aluno e também da minha disponibilidade de querer aprender e sempre perguntar, e traçar essas estratégias. É, eu sempre tive essa visão também muito objetiva de tentar melhorar. Eu lembro de um caso, como eu falei, não na escola de música, mas aí como meu curso tinha essas várias áreas, mas eu lembro de uma aula minha de psiquiatria, e daí o professor passou um vídeo legendado, que para mim é péssimo porque eu não sabia o idioma e também não conseguia ler. Aí eu poderia muito bem sair da aula muito chateada com isso, né? Mas quando terminou a aula eu procurei o professor e falei, professor, isso não é uma boa estratégia porque eu não consegui, fiquei aqui uma hora e meia olhando e não entendi nada, né? Você não vai me dar falta? Eu estava presente, mas perdi meu tempo. E aí que que eu fiz? Eu descobri um jeito de ver o vídeo pela internet, eu consegui uma cópia do DVD do tal filme que ele tinha passado e dei pra ele uma cópia, falei para quando você tiver um próximo aluno pelo menos vai dar pra ele poder pensar numa nova estratégia de ajudar esse novo aluno. Então eu dei para ele o novo CD para que ele pudesse passar para um aluno futuro, né? De repente alguém que tem baixa visão, que precisa de ver de pertinho, eu não sei, pensar numa nova estratégia. Eu acho que foi um erro do professor ter levado um filme legendado sabendo que tem um aluno com deficiência visual que não vai conseguir ler, mas também eu não estou ali para criticar, eu estava ali para aprender e ele para ensinar. Então, ele não achou a minha atitude também, de dar um CD para ele, creio que ele não tinha, porque o professor ainda usava fita VHS, para se ter uma ideia. Ele não achou a estratégia ruim, né? E ele aceitou e pediu desculpa, e nunca mais fez isso, nunca mais levou um filme legendado. Isso aconteceu uma vez só. Na música, quando aconteceu, a professora já estava com um recurso mais atual, uma aula de história, ela levou um filme também legendado. Que que ela fez? Pediu desculpa porque ela levou na aula antes, mas depois da aula ela me emprestou o

DVD pra poder ver no meu computador né, porque realmente na aula não, a aula não rendeu nada pra mim, eu só passei o tempo. Mas também aconteceu só uma vez, então eu acho que essas estratégias de ver o que que não funcionou, como que eu posso modificar, acho que isso é a chave para conseguir alcançar objetivos maiores, resultados positivos também, né? Acho que é isso, sempre melhorar. Poderia ser melhor? Claro. Mas a gente está caminhando. Eu acho que quem entra depois de mim tem a chance de ter condições melhores né, porque a universidade já está mais acostumada. Então é isso, eu acho que eu fui a primeira com deficiência visual do meu curso. Não sei se foi a primeira do mestrado ou doutorado, mas eu fiz toda a minha formação na UFMG. Acho que o fato de eu ter conseguido emendar uma coisa na outra é sinal de que o ensino foi bom, né? Pelo menos em mim, não me desmotivou em maneira alguma, né? Me ajudou na verdade. E até hoje estou aprendendo, né? Tentando também pensar em novas estratégias para a gente sempre melhorar.

Renan: Você gostaria de dizer ou acrescentar alguma informação além das questões que aqui foram formuladas?

Carolina: Acredito que não. Acho que eu já falei bastante, até mais do que foi perguntado. É, então é isso. Se alguma coisa não estiver claro, se tiver alguma pergunta depois, eu estou disponível para responder alguma dúvida que surgir, estou à disposição. Parabéns pela pesquisa, que os resultados sejam frutíferos né, espero ler depois de concluir.

ANEXO A – INFORMATIVO PARA DOCENTES: DEFICIÊNCIA, INCLUSÃO E ACESSIBILIDADE

Informativo para Docentes: Deficiência, Inclusão e Acessibilidade.

Conceito de deficiência

Flávia Piovesan (2010) demarca quatro estágios na construção dos direitos humanos da pessoa com deficiência. São eles: estágio da intolerância, estágio da invisibilidade, estágio do assistencialismo e estágio com foco nos direitos humanos e na inclusão da pessoa com deficiência nos diversos ambientes sociais.

O 1º estágio foi marcado pela total intolerância. A pessoa era considerada impura, castigada pelos deuses. Chegaram a ser eliminadas ou abandonadas por nascerem com deformidades ou com qualquer tipo de deficiência.

O 2º estágio, segundo Piovesan (2010), foi assinalado pela invisibilidade. As pessoas foram colocadas em guetos, segregados de toda a sociedade, sendo considerados inválidos. Até o século XVIII, a questão da deficiência ficou mesclada ora por sentimento de caridade, ora por repulsa e ora por misticismos. No final do século XIX e início do século XX, cresceram as instituições para tratar a deficiência, que passa a ser compreendida como uma patologia, como objeto da ciência, passível de estudos, classificações e intervenções específicas.

O 3º estágio, bastante praticado no Brasil, foi o assistencialismo. Essa fase foi marcada segundo Piovesan (2010), pelos avanços da medicina e pelas tentativas de curar qualquer limitação. Neste estágio a deficiência era analisada sob o ponto de vista do Modelo Médico, em que a deficiência era apontada como uma doença que precisa ser tratada com o objetivo de integrar o deficiente na sociedade, após submetê-lo a inúmeros tratamentos e procedimentos que buscavam “corrigir o corpo” e prepará-lo para o convívio na sociedade (SIERRA, 2010). O indivíduo era visto como incapacitado ou com capacidade residual/reduzida, portador de uma enfermidade, e deveria receber ajuda assistencial por parte da sociedade, pois, eram julgados como deficientes, incapazes, e improdutivos. Tal investimento contribuiu para que os governos pensassem um programa educacional, além da reabilitação, justificando assim, o processo de institucionalização e a segregação destes sujeitos, na década de 1960.

Desta época até a década de 1980, o termo deficiente ou excepcional foi bastante utilizado para essas pessoas.

Na década de 1970, o principal objetivo da articulação internacional foi assegurar aos deficientes os mesmos direitos dos demais. A Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente, aprovada na ONU em 09/12/1975, afirmava que os deficientes deveriam ter os mesmos direitos fundamentais que qualquer cidadão não deficiente de sua idade (SIERRA 2010).

Sierra (2010) explica que, na década de 1980, surgiu uma nova abordagem impulsionada pela ONU que proclamou o ano de 1981 como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes. O objetivo principal foi estimular a criação de planos de ação, na tentativa de dar ênfase à igualdade de oportunidades, reabilitação e prevenção de deficiências. Nesta época, foi usado o termo Pessoas Deficientes para esse grupo.

A partir da década de 1990, uma série de documentos internacionais foi produzida como resultado de Conferências, Congressos, Encontros, exigindo mudanças na legislação para as pessoas deficientes. Destaca-se: (SANCHES & TEODORO, 2009)

Declaração Mundial em Educação para Todos; satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, de 09/03/1990, que incentivou a universalização do acesso à educação, a promoção de equidade, a redução de preconceitos e estereótipos;

(Leia mais: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291_por)

Declaração de Salamanca sobre Princípios Políticos e Práticas em Educação Especial, de 10/06/1994, que defendeu a inserção de crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino;

(Leia mais: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>)

Regras Gerais sobre a Igualdade de Oportunidades para pessoas com deficiência, adotada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, na sua resolução 48/96, de 20/12/1993;

(Leia mais: <https://www.unric.org/html/portuguese/ecosoc/Regrasgerais.pdf>)

Carta do Luxemburgo (1996) com a proclamação europeia do princípio da não discriminação, consagrada também no artigo 13 do Tratado de Amsterdam

(1997);

Enquadramento de Ação de Dakar (28/04/2000), cujo objetivo principal é atingir a Educação para Todos, em equidade, gratuita e de boa qualidade até o ano 2015;

(Leia mais: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127509>)

Declaração de Madrid (23/03/2002), que defende os princípios: a deficiência é uma questão de direitos humanos; as pessoas com deficiência querem a igualdade de oportunidades e não a caridade; não discriminação, mais ação positiva fazem a Inclusão social.

Além disso, defende uma legislação antidiscriminatória a fim de eliminar os entraves existentes e evitar a emergência de novas barreiras no campo da educação, do emprego, no acesso aos bens e serviços e na participação social e

de autonomia.

Leia mais:

(http://www.portalinclusivo.ce.gov.br/phocadownload/legislacaodeficiente/dec_laracaodemadrid-2002.pdf)

O que estes documentos apresentaram em comum é a ideia de que “Todos os seres humanos são livres e iguais em dignidade e direitos”, e que todas as pessoas com deficiência devem ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades dos demais seres humanos. Observa-se que a expectativa é de provocar a alteração na concepção de deficiência, antes entendida como incapacidade e problema da pessoa, passando então a compreender a ideia de que a pessoa com deficiência vive em condições de desvantagem devido às barreiras físicas e sociais presentes na sociedade, que lhe impedem a participação plena. Pretende-se com isso igualar as oportunidades e produzir uma participação equitativa das pessoas com deficiência na melhoria das condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social (SIERRA 2010).

O 4º estágio, estágio atual, tem foco nos direitos humanos e na inclusão da pessoa com deficiência de maneira plena em todas as searas sociais. A doença/deficiência, segundo Piovesan (2010), deixa de ser o único foco e a sociedade entra no debate das barreiras e dificultadores pelas quais as pessoas com deficiência lidam no dia-a-dia. Desta forma, a deficiência também está relacionada às experiências de opressão e discriminação que as pessoas sofrem em sociedades, que não são organizadas e planejadas adequadamente para incluí-las. Nesta perspectiva, a deficiência começa a ser analisada pelo Modelo Social. O termo usado atualmente é Pessoa com Deficiência para esse grupo.

De acordo com Diniz e Medeiros (2004):

O ponto de partida teórico do modelo social é de que a deficiência é uma experiência resultante da interação entre características corporais do indivíduo e as condições da sociedade em que ele vive, isto é, da combinação de limitações impostas pelo corpo com algum tipo de perda ou redução de funcionalidade (“lesão”) a uma organização social pouco sensível à diversidade corporal. (Diniz e Medeiros, 2004:108).

Neste sentido, o Modelo Social desloca o enfoque da deficiência e das restrições do corpo e se volta para as questões ambientais, de relacionamento, de estigma e de exclusão. Este modelo atribui um novo significado à deficiência que passa a ser entendida como desvantagem ou restrição para desenvolver uma atividade causada pelo meio ambiente e pelo social não preparado para recebê-lo e incluí-lo (CRESPO, 2009).

Neste contexto, é realizado o primeiro tratado abrangente de direitos humanos do século 21, a Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência da ONU, em 13/12/ 2006, que entrou em vigor o dia 3 de Maio de 2008.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência tem como propósito, descrito no Artigo 1º, promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade.

“Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas”.

A Convenção da ONU (2006) foi elaborada em processo que contou com a efetiva participação das pessoas com deficiência, com o mote *“nothing about us without us”* (*“nada sobre nós sem a nossa participação”*).

No final do Século XX e início do Século XXI a preocupação com a inclusão e a integração das pessoas com deficiência se voltou para a equiparação de oportunidades na vida em sociedade. Nesta perspectiva as pessoas com deficiência são analisadas pela Classificação Internacional de Funcionalidade (CIF) discutida na OMS em 2001.

A CIF oferece uma linguagem padronizada e uma base conceitual para a definição e mensuração da incapacidade, e ela fornece classificações e códigos. Além disso, a CIF integra os principais modelos de incapacidade - o modelo médico e o modelo social - como uma *“síntese biopsicossocial”*. Ela reconhece o papel dos fatores ambientais na criação da incapacidade, além do papel das condições de saúde (Üstün et al. 2003).

Funcionalidade e incapacidade são entendidas como termos abrangentes que denotam os aspectos positivos e negativos da funcionalidade sob uma perspectiva biológica, individual e social. Deste modo, a CIF oferece uma abordagem biopsicossocial com múltiplas perspectivas que se reflete num Modelo Multidimensional. A funcionalidade de um indivíduo em um domínio específico reflete uma interação entre a condição de saúde e o contexto, ou seja, considera fatores ambientais e pessoais. Há uma relação complexa, dinâmica e muitas vezes imprevisível entre estas entidades.

Lei Brasileira de Inclusão

De acordo com a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146/2015:

“Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas” (Art. 2º).

Para fins de aplicação desta Lei, consideram-se:

Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso

coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida;

Desenho universal: concepção de produtos, ambientes, programas e serviços a serem usados por todas as pessoas, sem necessidade de adaptação ou de projeto específico, incluindo os recursos de tecnologia assistiva;

Tecnologia assistiva ou ajuda técnica: produtos, equipamentos, dispositivos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivem promover a funcionalidade, relacionada à atividade e à participação da pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida, visando à sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social;

Barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

Barreiras urbanísticas: as existentes nas vias e nos espaços públicos e privados abertos ao público ou de uso coletivo;

Barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

Barreiras nos transportes: as existentes nos sistemas e meios de transportes;

Barreiras nas comunicações e na informação: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens e de informações por intermédio de sistemas de comunicação e de tecnologia da informação;

Barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

Barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

Comunicação: forma de interação dos cidadãos que abrange, entre outras opções, as línguas, inclusive a Língua Brasileira de Sinais (Libras), a visualização de textos, o Braille, o sistema de sinalização ou de comunicação tátil, os caracteres ampliados, os dispositivos multimídia, assim como a linguagem simples, escrita e oral, os sistemas auditivos e os meios de voz digitalizados e os modos, meios e formatos aumentativos e alternativos de comunicação, incluindo as tecnologias da informação e das comunicações;

Adaptações razoáveis: adaptações, modificações e ajustes necessários e adequados que não acarretem ônus desproporcional e indevido, quando requeridos em cada caso, a fim de assegurar que a pessoa com deficiência possa gozar ou exercer, em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas, todos os direitos e liberdades fundamentais;;

Elemento de urbanização: quaisquer componentes de obras de urbanização, tais como os referentes à pavimentação, saneamento, encanamento para esgotos, distribuição de energia elétrica e de gás, iluminação pública, serviços de comunicação, abastecimento e distribuição de água, paisagismo e os que materializam as indicações do planejamento urbanístico;

Mobiliário urbano: conjunto de objetos existentes nas vias e nos espaços públicos, superpostos ou adicionados aos elementos de urbanização ou de edificação, de forma que sua modificação ou seu traslado não provoque alterações substanciais nesses elementos, tais como semáforos, postes de sinalização e similares, terminais e pontos de acesso coletivo às telecomunicações, fontes de água, lixeiras, toldos, marquises, bancos, quiosques e quaisquer outros de natureza análoga;

Pessoa com mobilidade reduzida: aquela que tenha, por qualquer motivo, dificuldade de movimentação, permanente ou temporária, gerando redução efetiva da mobilidade, da flexibilidade, da coordenação motora ou da percepção, incluindo idoso, gestante, lactante, pessoa com criança de colo e obeso;

Residências inclusivas: unidades de oferta do Serviço de Acolhimento do Sistema Único de Assistência Social (Suas) localizadas em áreas residenciais da comunidade, com estruturas adequadas, que possam contar com apoio psicossocial para o atendimento das necessidades da pessoa acolhida, destinadas a jovens e adultos com deficiência, em situação de dependência, que não dispõem de condições de autossustentabilidade e com vínculos familiares fragilizados ou rompidos;

Moradia para a vida independente da pessoa com deficiência: moradia com estruturas adequadas, capazes de proporcionar serviços de apoio coletivos e individualizados, que respeitem e ampliem o grau de autonomia de jovens e adultos com deficiência;

Atendente pessoal: pessoa, membro ou não da família, que, com ou sem remuneração, assiste ou presta cuidados básicos e essenciais à pessoa com deficiência no exercício de suas atividades diárias, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas;

Acompanhante: aquele que acompanha a pessoa com deficiência, podendo ou não desempenhar as funções de atendente pessoal.

Leia mais:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm

Deficiência Física

É a alteração completa ou parcial de um ou mais segmentos do corpo humano, acarretando o comprometimento da função física, e apresentando-se sob a forma de: paraplegia, paraparesia, monoplegia, monoparesia, tetraplegia, tetraparesia, triplegia, triparesia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, membros com deformidade congênita ou adquirida. Não são consideradas deficiência física as deformidades estéticas e aquelas que não limitam o desempenho e a funcionalidade do corpo (Decreto nº 5.296/04, art. 5º e Decreto nº 3.298/99, art. 4º).

Limitações ou dificuldades:

Mobilidade e/ou coordenação, de acordo com o tipo e magnitude de lesão ocorrida e segmentos do corpo afetados.

Necessidades:

Ampliação de prazo para integralizar o currículo;

Ampliação de tempo para a realização das atividades acadêmicas, tais como provas, trabalhos, exercícios em sala de aula; Uso de tecnologia assistiva:

Adaptações para escrita; o Adaptações auxiliares para alimentação; o Gravação das aulas, quando necessário; o Softwares específicos para desenho e escrita, dentre outros.

Adequação de espaços físicos e mobiliários:

Plano inclinado, a fim de prender o papel em um ângulo apropriado para escrita;

Mesa e/ou cadeira específicas; o Apoio para pés;

Alocar disciplinas em salas de aula no mesmo prédio e em andares inferiores;

Sala de aula localizada próximo ao banheiro adaptado, dentre outros.

Apoio dos Colegiados e Docentes:

Flexibilidade nos prazos acadêmicos em conformidade com as orientações oficiais acordadas com o NAI e o colegiado do curso;

Plano especial de matrícula;

Ampliação do tempo, em até 1 (uma) hora, para a realização de provas;

Remoção de barreiras físicas e arquitetônicas;

Adaptação de mobiliários;

Procedimentos e recursos de ensino, aprendizagem e avaliação que levem em consideração o tipo de deficiência, as habilidades e dificuldades do discente; Monitorias individualizadas de conteúdo.

Para as Avaliações:

Deve ser permitido tempo adicional de até 1 (uma) hora antes ou após o horário estabelecido para a atividade;

Uso de softwares específicos para desenho ou transcrição de textos;

Realização da prova em sala reservada, quando solicitado, em comum acordo com o NAI;

Apoio de uma pessoa para transcrição de textos; Realização de provas no computador.

Na Sala de Aula:

Pergunte ao discente se ele deseja posicionar-se à frente da turma ou próximo à saída da sala;

Observe se a carteira e a cadeira estão atendendo as necessidades/especificidades do aluno. Observe se a altura das bancadas e a natureza da aula prática garantem ao aluno a sua participação, seja na aula prática ou na execução dos exercícios propostos;

Busque a consultoria do NAI, no caso de necessidade de adaptações do espaço e do mobiliário, bem como para consultar outras estratégias para aprendizagem.

Orientações Básicas:

Pergunte à pessoa com deficiência física como ele gostaria de ser ajudado;

Organize o espaço físico da sala de aula para permitir a mobilidade e o acesso;

Em alguns casos, é necessário adaptar o material de estudo com tamanho da fonte maior ou digitalizar os arquivos, para que o estudante possa ler e estudar com auxílio de recursos tecnológicos em seu telefone, tablet, notebook e similares;

Permita que a pessoa com deficiência física execute as atividades em seu tempo, sem apressá-lo;

Ao empurrar uma pessoa em cadeira de rodas, faça-o com cuidado para não trombar nas pessoas e em obstáculos;

Mantenha as muletas ou bengalas sempre próximas ao deficiente físico;

Ao caminhar com uma pessoa que usa muletas, respeite o ritmo de seu andar, e tome cuidado para não tropeçar em suas muletas, ou atrapalhar o seu caminhar, mantendo-se próximo, porém fora do seu caminho;

Ao conversar com uma pessoa na cadeira de rodas, sente-se de modo a ficar no mesmo nível (altura) do seu olhar;

Evite apoiar-se na cadeira de rodas, para não dificultar os seus movimentos;

Se você presenciar um tombo de uma pessoa com deficiência, ofereça-se imediatamente para auxiliá-la. Mas nunca aja sem antes perguntar como deve ajudá-la;

Esteja atento para a existência de barreiras arquitetônicas quando for escolher um restaurante, praça ou qualquer lugar para se encontrar com alguém com deficiência.

Deficiência Visual

Caracteriza-se como pessoa com deficiência visual:

Cego – o indivíduo cuja acuidade visual é igual ou menor a 0,05 no melhor olho e com a melhor correção óptica;

Baixa visão – indivíduos com acuidade visual entre 0,3 e 0,05 no melhor olho e com a melhor correção óptica; e aqueles cuja somatória da medida do campo visual em ambos os olhos for igual ou menor que 60°, ou a ocorrência simultânea de quaisquer das condições anteriores. (Fonte: Decreto nº 5.296/04, art. 5º e Decreto nº 3.298/99, art. 4º).

Baixa visão - Apresentam alteração da capacidade funcional decorrente de fatores como rebaixamento significativo da acuidade visual; redução importante do campo visual e da sensibilidade aos contrastes e limitação de outras capacidades. Usando auxílios ópticos (como óculos com lentes especiais, lupas, etc.), a pessoa com baixa visão apenas distingue vultos, a claridade, ou objetos a pouca distância. A visão se apresenta embaçada, diminuída, restrita em seu campo visual ou prejudicada de algum modo. (Fonte: Marta Gil (org.). Deficiência visual – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000, 80 p.: il. Cadernos da TV Escola. 1. ISSN 1518-4692).

Vale destacar que as pessoas com baixa visão, em particular, enfrentam dificuldades por viverem em um estado ambivalente no qual não há nem ausência nem presença total de visão, o que gera confusão, desconfiança, situações constrangedoras e discriminação. Esse grupo de pessoas usa bengala verde. Já o cego usa bengala branca e o surdo-cego usa bengala branca e vermelha.

Limitações ou dificuldades:

Escrita convencional; o Poderá utilizar o sistema braile ou tecnologias – computadores, tablets e outros dispositivos similares para efetuar registros ou realizar tarefas e avaliações.

Leitura visual convencional; o Poderá utilizar-se de dispositivos eletrônicos manuais ou de bancadas, além de computadores para realizar leituras de textos.

Locomoção/mobilidade; o Poderá utilizar-se de bengalas branca e verde para a locomoção.

Necessidades:

Ampliação de tempo para a realização das atividades acadêmicas, tais como provas, trabalhos, exercícios em sala de aula; Uso de tecnologia assistiva:

Material em Braille; o Material digital; o Material impresso em alto-relevo; o Material impresso com fonte ampliada; o Gravação das aulas, quando necessário;

Softwares específicos para leitura de textos (ledor de Telas NVDA); o Máquinas para escrita e impressora em Braille; o Programas especiais de computador; o Uso de lupa manual ou eletrônica; o Uso de binóculo.

Adequação de espaços físicos e mobiliários:

Mantenha o caminho por onde passa um deficiente visual limpo e desimpedido, para evitar que ele caia e se machuque;

Alocar disciplinas em salas de aula no mesmo prédio e em andares inferiores.

Apoio dos Colegiados e Docentes:

Flexibilidade nos prazos acadêmicos;

Plano especial de matrícula;

Ampliação do tempo, em até uma hora, para a realização de provas,

Envio ao NAI, no início do semestre, do cronograma da disciplina;

Envio ao NAI, com antecedência mínima de 07 (sete) dias, o material didático, para adaptação em diferentes formatos (Braille, digital, em alto-relevo etc.), a fim de permitir que o aluno o tenha em mãos no dia e hora previamente definidos no cronograma de aulas;

Mesmo que o docente já tenha disponibilizado no Moodle o material, didático da sua disciplina, deve ser encaminhado uma cópia destes materiais para o NAI, por e-mail, com até uma semana de antecedência da data prevista para o debate em sala de aula. Este prazo garantirá as adaptações necessárias, sem

atropelos e em tempo hábil, para torná-los acessíveis ao aluno;

Remoção de barreiras físicas e arquitetônicas, adaptação de mobiliários;

Procedimentos e recursos de ensino, aprendizagem e avaliação que levem em consideração o tipo de deficiência, as habilidades e dificuldades do discente.

Para as Avaliações:

Deve ser permitido tempo adicional de até 1 (uma) hora antes ou após o horário estabelecido para a atividade;

Se requerido pelo aluno, imprima a prova ampliada, ou permita o uso do computador com leitor de tela;

A ampliação de provas é de responsabilidade do docente, que deverá observar as definições sugeridas pelo NAI;

Permitir a realização de provas no computador;

Consentir o uso de softwares específicos para leitura e escrita;

Realização da prova em sala reservada, quando solicitado, em comum acordo com o NAI;

Cabe à Unidade Acadêmica providenciar os demais recursos que permitam a realização de avaliações pelo discente, tais como prova oral, uso de computador adaptado com os softwares específicos.

Na Sala de Aula:

Pergunte ao discente se ele deseja posicionar-se à frente da turma ou próximo à saída da sala;

Verbalize o que escrever no quadro;

Disponibilize para o aluno, com antecedência, slides e outros materiais didáticos utilizados em suas aulas e descreva suas imagens sempre que utilizá-las;

Procure utilizar vídeos com áudio-descrição, apesar de ainda existir poucos no mercado, com cunho acadêmico;

Busque a consultoria do NAI, no caso de necessidade de adaptações do espaço e do mobiliário, bem como para consultar outras estratégias para aprendizagem.

Orientações Básicas:

Se encontrar uma pessoa cega sozinha, pergunte se ela quer ajuda e qual é a forma mais adequada. Mas, não se ofenda se seu oferecimento for recusado: nem sempre as pessoas com deficiência precisam de auxílio. Às vezes, uma determinada atividade pode ser executada melhor sem assistência;

Ao falar com um deficiente visual não altere/aumente a voz, toque ligeiramente seu braço ou seu ombro, mostrando que está se dirigindo a ela;

Não há palavras 'tabu' - Às vezes as pessoas evitam usar palavras como 'ver', 'olhar', 'cegueira' etc. quando conversam com pessoas com deficiência visual. Não há motivo para isso;

O famoso 'sexto sentido' - Não pense que os cegos têm um sexto sentido ou alguma outra compensação pela perda da visão. Eles apenas desenvolvem recursos já existentes em todos nós. Você, com o mesmo treinamento, também poderá desenvolvê-los;

Não fale com as mãos - Não gesticule nem aponte, pois isso não significa nada para a pessoa com deficiência visual. Diga: "O cinzeiro está em sua frente"; "A cadeira está atrás de você". Ao indicar direções, tome como referência a posição dele, e não a sua;

Para mostrar onde está uma cadeira, basta colocar a mão do deficiente visual no encosto da mesma: ele vai saber onde ela está e vai se sentar sem problemas;

Em ambientes desconhecidos, ou em situações novas, ofereça ao deficiente visual o maior número possível de informações, para que ele se oriente e se localize, sabendo o que está acontecendo. Evite que ele passe momentos de tensão e desconforto;

Ao guiar um cego, nunca puxe ou empurre a pessoa com deficiência visual. Ofereça seu cotovelo, pois pelo movimento de seu corpo, a pessoa vai perceber se você está virando à direita ou à esquerda. Em passagens estreitas tome a frente e coloque o braço que o deficiente está segurando para traz. Tome a frente e deixe-o segui-lo com a mão em seu ombro ou braço;

Um lugar para cada coisa, cada coisa em seu lugar – Mantenha limpo e desimpedido o caminho por onde passa uma pessoa com deficiência visual. Objetos fora de lugar podem causar acidentes;

Cegos não enxergam gestos e fisionomia, então, procure expor na sua fala os sentimentos e emoções;

A pessoa com deficiência visual poderá usufruir de novas experiências. Desta forma, incentive-o a tentar novas experiências e adquirir novas habilidades, porém, sem colocá-lo em risco.

A pessoa com deficiência visual não adivinhará quem é você pela sua voz a não ser que vocês convivam com frequência. Apesar de sua memória auditiva ser boa, é impossível se lembrar de todas as vozes. Você também não se lembra do rosto de todas as pessoas que já conheceu. Sendo assim, identifique-se quando o encontrar e despeça-se dele quando sair;

Quando você estiver no ponto do ônibus e chegar um deficiente visual pedindo para avisar quando sua condução chegar, não se esqueça de fazê-lo. Caso seu ônibus chegue antes, avise à pessoa com deficiência visual que você está indo embora e em seguida solicite a outra pessoa que esteja no ponto de ônibus que o avise, pois ele confiou em você.

Fonte: Marta Gil (org.). Deficiência visual – Brasília: MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000, 80 p.: il. Cadernos da TV Escola. 1. ISSN 1518-4692)

Deficiência Auditiva

Caracteriza-se pela perda bilateral, parcial ou total, de 41 decibéis (DB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500hz, 1.000hz, 2.000hz e 3.000hz. (Decreto nº 5.296/04, art. 5º e Decreto nº 3.298/99, art. 4º).

A lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 reconhece a Língua Brasileira de Sinais - Libras como meio legal de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Limitações ou dificuldades:

A pessoa com surdez/deficiência auditiva, por não ouvir, tem dificuldades de se comunicar por meio da língua oral;

Algumas pessoas com surdez/deficiência auditiva tiveram a oportunidade de aprender a leitura orofacial;

Uma boa parte dos surdos, chegam ao ensino superior sabendo a Língua

Brasileira de Sinais – LIBRAS, sua primeira língua;

Algumas pessoas com surdez/deficiência auditiva tem dificuldade no uso da Língua Portuguesa, pois, para eles o Português é sua segunda língua.

Necessidades:

Ampliação de prazo para integralizar o currículo;

Ampliação de tempo para a realização das atividades acadêmicas, tais como provas, trabalhos, exercícios em sala de aula;

Uso da língua de sinais caso necessário;

Presença de Intérprete Libras-Português em sala de aula, caso necessário; Uso de tecnologia assistiva:

Gravação das aulas, quando necessário;

Uso de forma diferenciada do Português ao responder, por escrito, as atividades acadêmicas, tais como provas e pesquisas etc.

Adequação de espaços físicos: o Acesso frontal aos movimentos dos lábios e à expressão facial e gestual do interlocutor.

Apoio dos Colegiados e Docentes:

Flexibilidade nos prazos acadêmicos;

Plano especial de matrícula;

Ampliação do tempo para a realização de provas;

Disponibilização de um intérprete Libras-Português, caso necessário;

Correção diferenciada, conforme prevista em Lei, de suas produções escritas;

Envio aos Intérpretes do NAI do cronograma e do material didático das disciplinas, com antecedência (no início do semestre) para que os Intérpretes possam ter contato prévio e estudar o conteúdo a ser interpretado;

Procedimentos e recursos de ensino, aprendizagem e avaliação que levem em consideração o tipo de deficiência, as habilidades e dificuldades do discente; Monitorias individualizadas de conteúdo.

Para as Avaliações:

Deve ser permitido tempo adicional de até 1 (uma) hora antes ou após o horário estabelecido para a atividade;

Presença de Intérprete Libras-Português;

Provas em diferentes formatos: oral (pergunta e resposta em Libras); em vídeo (pergunta em Libras e resposta em Libras ou em Português escrito); em papel em Português (com tradução para Libras dos enunciados das questões no momento da prova e resposta em Português escrito); em grupo ou individual; de múltipla escolha ou com questões abertas, dentre outras. Equipe do NAI se dispõe em conversar com o professor sobre quais os melhores formatos de prova de acordo com o objetivo da avaliação e o perfil do aluno surdo. Qualquer que seja a opção, o Docente deverá enviar com antecedência o material da prova para os intérpretes estudarem o conteúdo;

Envio, aos Intérpretes do NAI, da prova para contato prévio e estudo do conteúdo a ser interpretado;

Realização da prova em sala reservada, quando solicitado, em comum acordo com o NAI;

Realização de provas no computador quando solicitado, em comum acordo com o NAI.

Na Sala de Aula:

Veja com o intérprete qual o melhor posicionamento dele e do discente;

Sempre que possível, organize as carteiras em formato de U ou semicírculo ou posicione o discente, preferencialmente, à frente da turma. Garanta uma boa iluminação;

Evite falar rápido, fale naturalmente, não precisa gritar;

Quando quiser se comunicar com o discente, dirija-se a ele e não ao intérprete, toque levemente em seu braço ou acene para ele. Se precisar, solicite que o intérprete de Libras/português realize a interpretação da conversa;

Preste atenção nas possíveis intervenções dos profissionais intérpretes, eles podem pedir para falar mais devagar, ou para dar uma explicação extra para algum conteúdo;

Disponibilize o material e os slides que utilizará em suas aulas/sala, com antecedência, para que o aluno não tenha que fazer tantas anotações, pois anotar o que o professor fala em sala, tira o foco do olhar da sinalização do intérprete e/ou da leitura orofacial;

Utilize vídeos com legendas, mesmo que dublados ou em português; Evitar escrever no quadro e falar ao mesmo tempo.

Orientações Básicas:

Se você quiser conversar com uma pessoa surda, busque inicialmente o contato visual, fazendo com que ela olhe para você, sinalizando ou tocando em seu braço, essa atitude facilita a comunicação;

Ao falar com a pessoa surda, fique sempre de frente, tomando cuidado para que ela enxergue sua boca. Fale claramente, em velocidade normal, pois uma boa articulação facilita a leitura labial e a compreensão da mensagem;

Seja natural. Não há necessidade de gritar ou falar alto, a não ser que lhe peçam para levantar a voz;

Use expressão facial e corporal para demonstrar seus sentimentos, pois a pessoa surda não percebe mudanças de tom ou de emoção na voz. Seja expressivo;

Mantenha o contato visual durante a conversa com a pessoa surda, pois ao desviar o olhar ela pode entender que a conversa acabou;

Se tiver dificuldades para compreender o que uma pessoa surda está falando, peça para repetir e, se for necessário, para escrever. O importante é comunicar-se;

Para a comunicação da pessoa surda, procure sempre um ambiente claro, para que ele tenha melhor visibilidade;

Dirija-se sempre à pessoa surda, mesmo quando ele estiver acompanhado de intérprete;

A Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, é a primeira língua das pessoas surdas. Portanto, ao planejar um evento com a participação de pessoas surdas, providencie um intérprete em LIBRAS. É lei, Decreto nº 5.296/2004;

Ao planejar um evento, providencie avisos visuais para que a pessoa surda não se sinta excluída do contexto acadêmico;

Se for exibir um filme ou documentário, qualquer mensagem televisiva, sem tradução em LIBRAS ou legenda, providencie um script ou um resumo, para que a pessoa surda contextualize-se, previamente, com o conteúdo, para entender a mensagem;

Ao comunicar-se com a pessoa surda, evite gesticulação excessiva e barreiras no movimento dos lábios, como bala ou chiclete na boca.

Fonte: Brasil. Congresso. Senado Federal. Comissão Especial de Acessibilidade. Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência. Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência / Comissão Especial de Acessibilidade. – Brasília: Senado Federal, 2005.

Deficiência Intelectual

A deficiência intelectual recebeu várias definições e classificações, que foram mudando de acordo com o contexto e a concepção de sociedade da época. Atualmente, utiliza-se o termo Deficiência Intelectual (DI) em consonância com Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AADID, 2010). No entanto, ainda encontramos na literatura o termo deficiência mental, pois a mudança da nomenclatura é relativamente recente.

São consideradas pessoas com deficiência intelectual aqueles indivíduos cujo funcionamento intelectual é significativamente inferior à média, com manifestações anteriores à idade de 18 anos, e que apresentam limitações associadas a duas ou mais áreas de habilidades adaptativas, tais como: comunicação, cuidado pessoal, habilidades sociais e acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança, etc. (Decreto nº 5.296/04, art. 5º; e Decreto nº 3.298/99, art. 4º).

Limitações ou dificuldades:

Mobilidade e/ou coordenação;

Atividades da vida diária;

Dificuldade ocupacional e de integração social;

Necessidades:

Ampliação de prazo para integralizar o currículo;

Ampliação de tempo para a realização das atividades acadêmicas, tais como provas, trabalhos, exercícios em sala de aula;

Uso de tecnologia assistiva, de acordo com o caso e com a necessidade do aluno:

o Gravação das aulas, quando necessário; o Programas especiais de computador;

Adequação de espaços físicos e mobiliários, quando necessário; Apoio para a realização de trabalhos em grupo; Treinamento de habilidades sociais.

Apoio dos Colegiados e Docentes:

Flexibilidade nos prazos acadêmicos;

Plano especial de matrícula;

Ampliação do tempo para a realização de provas;

Remoção de barreiras físicas e arquitetônicas, adaptação de mobiliários;

Procedimentos e recursos de ensino, aprendizagem e avaliação que levem em consideração o tipo de deficiência, as habilidades e dificuldades do discente;

Monitorias individualizadas de conteúdo;

Disponibilização de listas de exercícios e materiais de estudo dirigido, a fim de reforçar o conteúdo dado em sala de aula.

Para as Avaliações:

Deve ser permitido tempo adicional de até 1 (uma) hora antes ou após o horário estabelecido para a atividade;

Realização da prova em sala reservada, quando solicitado, em comum acordo com o NAI;

Utilize como estratégia avaliações práticas, sempre que possível;

Realização de provas no computador quando solicitado, em comum acordo com o NAI;

Na Sala de Aula:

Pergunte ao discente se ele deseja posicionar-se à frente da turma ou próximo à saída da sala;

Utilize, sempre que possível, o uso de imagens relacionadas aos conteúdos;

Utilize estratégias concretas para a explicação de conceitos;

Trate com naturalidade as perguntas descontextualizadas destes alunos. É possível que elas ocorram com certa frequência.

Orientações Básicas:

Geralmente, o estudante com deficiência intelectual não acompanha em ritmo comum das aulas e das disciplinas durante um período letivo;

O estudante com deficiência intelectual necessita de um tempo maior para adquirir os conhecimentos, sendo necessário apoio de monitoria de conteúdo;

Os docentes devem estabelecer critérios específicos para a análise da escrita de alunos, em trabalhos e provas, pois, alguns apresentam dificuldades na utilização da gramática;

É importante que o docente utilize recursos expositivos visuais e atrativos, aulas mais dinâmicas e interação participativa entre os alunos.

Deficiência Múltipla

De acordo com o Decreto nº. 3.298/99, confirmado pelo Decreto nº. 5.296/04, conceitua-se como deficiência múltipla a associação de duas ou mais deficiências.

Orientações Básicas:

- Vide as demais deficiências.

Transtorno do Espectro Autista (TEA)

Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012 instituiu a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista; e altera o § 3º do art. 98 da Lei no 8.112, de 11 de dezembro de 1990.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou

II:

Deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

Padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

De acordo com as *Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtornos do Espectro do Autismo (TEA)*, elaborado pelo MINISTÉRIO DA SAÚDE Secretaria de Atenção à Saúde Departamento de Ações Programáticas Estratégicas, Brasília, 2014, podemos identificar alguns 'Indicadores Comportamentais' apresentados por esse grupo. São eles:

Motores:

Movimentos motores estereotipados: flapping de mãos, "espremer-se", correr de um lado para o outro, entre outros movimentos;

Ações atípicas repetitivas: alinhar/empilhar objetos de forma rígida; observar objetos aproximando-se muito deles; prestar atenção exagerada a certos detalhes de um objeto; demonstrar obsessão por determinados objetos em movimento (ventiladores, máquinas de lavar roupas etc.);

Dissimetrias na motricidade: maior movimentação dos membros de um lado do corpo; dificuldades de rolamento na idade esperada; movimentos corporais em bloco e não suaves e distribuídos pelo eixo corporal; dificuldade, assimetria ou exagero em retornar os membros superiores à linha média; dificuldade de virar o pescoço e a cabeça na direção de quem o chama.

Sensoriais:

Hábito de cheirar e/ou lamber objetos;

Sensibilidade exagerada a determinados sons (como os do liquidificador, do secador de cabelos etc.), reagindo a eles de forma exacerbada;

Insistência visual em objetos que têm luzes que piscam e/ou emitem barulhos, bem como nas partes que giram (ventiladores, máquinas etc.);

Insistência tátil: as crianças podem permanecer por muito tempo passando a mão sobre uma determinada textura.

Rotina:

Tendência a rotinas ritualizadas e rígidas;

Dificuldade importante na modificação da alimentação. Algumas pessoas com TEA, por exemplo, só bebem algo se utilizarem sempre o mesmo copo. Outras para se alimentarem, exigem que os alimentos estejam dispostos no prato sempre da mesma forma;

Certas pessoas com TEA se sentam sempre no mesmo lugar, assistem apenas a um mesmo DVD e colocam as coisas sempre no mesmo lugar.

Qualquer mudança de sua rotina pode desencadear acentuadas crises de choro, grito ou intensa manifestação de desagrado.

Fala:

Algumas pessoas com TEA repetem as palavras que acabaram de ouvir (ecolalia imediata). Outras podem emitir falas ou slogans e vinhetas que ouviram na televisão sem sentido contextual (ecolalia tardia). E quando repetem da fala do outro, não operam a modificação no uso de pronomes;

Podem apresentar características peculiares na entonação e volume da voz;

Pode ocorrer perda da habilidade de falar e perda de habilidades sociais previamente adquiridas.

Aspecto emocional:

Expressão emocional menos frequente e mais limitada;

Passividade no contato corporal;

Sensibilidade em momentos de desconforto (por exemplo: dor);

Dificuldade de encontrar formas de expressar as preferências e de responder às tentativas dos adultos de compreendê-las.

Fonte:

http://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diretrizes_atencao_reabilitacao_pessoa_autismo.pdf

Dificuldades na Vida Acadêmica:

De planejamento dos estudos;

De convivência;

Algumas habilidades são muito mais desenvolvidas que outras;

Como a pessoa com TEA não consegue prever metas e exigências, nem executar as tarefas necessárias para cumpri-las; é necessário que elas sejam mais bem explicitadas e constantemente checadas;

No ambiente educacional, geralmente, as pessoas com TEA podem ficar mais isoladas, e ser classificadas como antissociais, muito tímidas, ingênuas e metódicas, em virtude das características do transtorno. Além disso, podem ser mais sensíveis a barulhos, luzes e até ao contato físico.

Necessidades:

Ampliação de prazo para integralizar o currículo;

Ampliação de tempo para a realização das atividades acadêmicas, tais como provas, trabalhos, exercícios em sala de aula; Uso de tecnologia assistiva: o Gravação das aulas, quando necessário; o Softwares específicos.

Adequação de espaços físicos e mobiliários: o Sala de aula silenciosa;

Apoio para a realização de trabalhos em grupo;

Treinamento de habilidades sociais;

Monitorias individualizadas de conteúdo específicos.

Apoio dos Colegiados e Docentes:

Flexibilidade nos prazos acadêmicos;

Plano especial de matrícula;

Ampliação do tempo para a realização de provas,

Procedimentos e recursos de ensino, aprendizagem e avaliação que levem em consideração o tipo de deficiência, as habilidades e dificuldades do discente; Monitorias de conteúdo e individualizadas.

Para as Avaliações:

Deve ser permitido tempo adicional de até 1 (uma) hora antes ou após o horário estabelecido para a atividade;

Uso de softwares específicos;

Realização da prova em sala reservada, quando solicitado, em comum acordo com o NAI;

Realização de provas no computador.

Uso de tampão para isolamento acústico do ambiente;

Eventual adaptação do formato da prova, de acordo com indicação técnica do NAI, e discutida com o docente.

Na Sala de Aula:

Pergunte ao estudante se ele deseja posicionar-se à frente da turma e no canto de menor movimento de pessoas;

Utilize, sempre que possível, o uso de imagens relacionadas aos conteúdos;

Evite o uso de metáforas ou linguagem figurada. Quando for necessário o seu uso, lembre-se de explicar o seu significado e o contexto;

Não se aflija, caso o aluno utilize estereótipos corporais (pequenos movimentos repetitivos com o corpo) para se organizar;

Não se incomode com olhares vagos, não é falta de atenção;

Solicite que o aluno anote suas dúvidas e combine um horário para solução com o professor ou indique o horário para monitoria, caso o aluno esteja fazendo muitas perguntas que possam atrapalhar o andamento do conteúdo;

Trate com naturalidade as perguntas descontextualizadas destes alunos. É possível que elas ocorram com certa frequência;

Caso note alguma desatenção, tente, de forma discreta, chamar sua atenção.

Orientações Básicas:

Pergunte ao estudante como ele gostaria de ser ajudado;

Respeite o tempo do estudante na realização das atividades;

As instruções verbais dadas ao estudante devem ser simples, específicas e diretas;

Ter paciência e esperar a resposta;

Utilizar imagens e recursos visuais pode ajudar na compreensão da informação dada;

Utilizar situações naturais e reais para estimular a comunicação;

Incentivar o estudante a interagir com os outros;

Incentivar o estudante a ampliar as suas áreas de interesse;

Explicar as regras de funcionamento de uma situação social;

Se o estudante estiver ansioso ou aborrecido, procurar um lugar sossegado onde ele se possa acalmar.

Referências

BRASIL. Decreto nº 3298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei 7853, de 24 de outubro de 1989. Brasília, DF, dez 1999.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm Acesso em 14/07/2019.

BRASIL, CONGRESSO. Acessibilidade: passaporte para a cidadania das pessoas com deficiência. Guia de orientações básicas para a inclusão de pessoas com deficiência / Comissão Especial de Acessibilidade. – Brasília: Senado Federal, 2005. Disponível

em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/42/742398.pdf?sequence=3>
Acesso em 14/07/2019.

BRASIL. Decreto nº 5296, de 02 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Brasília, DF, dez 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm Acesso em 14/07/2019.

BRASIL. Lei nº 12.470, de 31 de agosto de 2011. Altera os Arts. 21 e 24 da Lei nº 8.212, de 24 de julho de 1991; altera os Arts. 16, 72 e 77 da Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991; altera os Arts. 20 e 21 e acrescenta o Art. 21-A à Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993; e acrescenta os §§ 4º e 5º ao Art. 968 da Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Brasília, DF, ago 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2011-2014/2011/Lei/L12470.htm Acesso em 14/07/2019.

BRASIL. Decreto nº 7.612, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, Plano Viver sem Limite. Brasília, DF, nov 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm Acesso em 14/07/2019.

BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Brasília, DF, dez 2016.

Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm Acesso em 14/07/2019.

BRASIL. Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência: Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Tradução oficial/Brasil. Brasília, set 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)

[cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192) Acesso em 14/07/2019.

BRASIL. A Convenção sobre os direitos das Pessoas com Deficiência. Coordenação de Ana Paula Crosara Resende e Flavia Maria de Paiva Vital. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 2008. Disponível em: <https://www.governodigital.gov.br/documentos-e-arquivos/A%20Convencao%20sobre%20os%20Direitos%20das%20Pessoas%20com%20Deficiencia%20Comentada.pdf> Acesso em 14/07/2019.

AMIRALIAN, Maria LT; PINTO, Elizabeth B; GHIRARDI, Maria IG; LICHTIG, Ida; MASINI, Elcie FS; PASQUALIN, Luiz. Conceituando deficiência, Revista Saúde Pública 2000; 34(1): 97-3.

Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-89102000000100017 Acesso em 14/07/2019.

ARANHA, M. S. F. (1995). Integração Social do Deficiente: Análise Conceitual e Metodológica. *Temas em Psicologia*, nº 2, pp. 63- 70. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v3n2/v3n2a08.pdf> Acesso em 14/07/2019.

CRESPO, A. M. M. Da invisibilidade à construção da própria cidadania. Os obstáculos, as estratégias e as conquistas dos movimentos sociais das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 2009. 339 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8138/tde-28052010-134630/pt-br.php> Acesso em 14/07/2019.

GOFFMAN, E. Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MEDEIROS, Marcelo; DINIZ, Débora. Envelhecimento e deficiência. In: CAMARANO, Ana Amélia (Org.). *Os novos idosos brasileiros: muito além dos 60?* Rio de Janeiro: IPEA, 2004. p.

107-120. Disponível em: <http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/publicacoes/pessoaidosa/Livro%20Os%20novos%20Idosos%20Brasileiros%20%20muito%20alem%20dos%2060.pdf> Acesso em 14/07/2019.

PIOVESAN, Flávia. *Direitos Humanos e o Direito Constitucional Internacional*. São Paulo: Saraiva, 2010, p.223-224.

SANCHES, Isabel; TEODORO, António. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, [S.l.], v. 8, n. 8, July 2009. ISSN 1646-401X. Disponível em: <http://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/691> Acesso em 14/07/2019.

SIERRA, Vânia Morales. “Da luta pelo reconhecimento dos direitos de cidadania à pessoa com deficiência”. In: *SINAIS - Revista Eletrônica. Ciências Sociais*. Vitória: CCHN, UFES, Edição n.08, v.1, Dezembro. 2010. pp. 54-78.

Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/367491592/Sierra-Da-Luta-pelo-Reconhecimento-dosDireitos-de-Cidadania-a-Pessoa-com-Defi-pdf> Acesso em 14/07/2019.

[OMS] Organização Mundial da Saúde. Relatório mundial sobre a deficiência. World Health Organization, The World Bank; tradução Lexicus Serviços Linguísticos. - São Paulo: SEDPcD, 2012. Título original: World report on disability 2011.

Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/44575/9788564047020_por.pdf;jsessionid=7B57766B61726C11D73A0B3FCF952593?sequence=4

Acesso em 14/07/2019.

[OMS] Organização Mundial da Saúde, CIF: Um manual prático: para o uso da Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF). Versão preliminar para discussão, 2013. Disponível em: <http://www.fsp.usp.br/cbcd/wp-content/uploads/2015/11/Manual-Pra%CC%81tico-daCIF.pdf> Acesso em 14/07/2019.

ONU. Assembleia Geral das Nações Unidas. Declaração dos Direitos da Pessoa Deficiente. 1975. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf Acesso em 14/07/2019.

[WHO] World Health Organization. International Classification of functioning, disability and health: ICF. World Health Organization; 2001. <https://www.who.int/classifications/drafticfpracticalmanual2.pdf?ua=1> Acesso em 14/07/2019.

ANEXO B – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Suporte ao estudante com deficiência visual no ensino superior de música: um estudo sobre as políticas de acessibilidade e inclusão desenvolvidas por duas universidades públicas de Minas Gerais

Pesquisador: Jussara Fernandino

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 68724623.1.0000.5149

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.136.047

Apresentação do Projeto:

Trata-se de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do Mestrado em Música do Programa de Pós-Graduação da Escola de Música da UFMG, na linha de pesquisa Educação Musical. Esta versão tem por objetivo responder às demandas apresentadas pelo Parecer 6.074.243, de 23 de maio de 2023.

O tema da presente pesquisa é o atendimento ao estudante com deficiência visual no contexto do ensino superior de música. Assim, a investigação se propõe a estudar as políticas de acessibilidade e inclusão desenvolvidas por duas universidades públicas mineiras, sendo estas a Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG) e a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), averiguando o funcionamento e o alcance dessas políticas, especificamente, no âmbito das escolas de música destas instituições, bem como seu impacto na vida acadêmica dos graduandos em música com deficiência visual. Para isto, a investigação será desenvolvida em uma abordagem metodológica de caráter qualitativo, empregando, como coleta de dados, os seguintes instrumentos:

a) Análise documental relativa às políticas de acessibilidade desenvolvidas na UEMG e na UFMG (editais, diretrizes, e demais informações disponibilizadas publicamente nos sites das instituições), bem como em suas unidades acadêmicas responsáveis pelo ensino superior de música (projetos

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.136.047

pedagógicos, grade curricular, possíveis editais);

b) Entrevista semiestruturada com 10 estudantes de graduação em música com deficiência visual, matriculados ou egressos das instituições mencionadas (5 estudantes de cada instituição).

A investigação pretende alcançar, como resultado, uma maior compreensão da realidade vivenciada pelos graduandos em música com deficiência visual em sua vida acadêmica, bem como a identificação do nível de alcance das políticas de inclusão no âmbito das instituições e cursos envolvidos.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores, a pesquisa tem como objetivo primário alcançar uma melhor compreensão da relação entre deficiência visual e o ensino superior de música.

Já os objetivos secundários são:

- Identificar a existência de políticas e práticas de inclusão nas instituições envolvidas;
- Verificar ações e recursos voltados especificamente para a deficiência visual nestas instituições;
- Averiguar a percepção dos estudantes de graduação em música com deficiência visual em relação às ações e aos recursos possivelmente oferecidos pelas instituições;
- Avaliar a adequação e o alcance das possíveis práticas de inclusão identificadas.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores, os possíveis riscos aos sujeitos da pesquisa são de ordem psicológica ou emocional, em função de seu tema, que pode ser sensível aos participantes, e do constrangimento em responder determinadas questões, principalmente em caso de descrição de dificuldades enfrentadas ou possíveis críticas à instituição de ensino ao qual os sujeitos são vinculados. Como providências para diminuir esses riscos, os pesquisadores asseguram que serão tomados cuidados na formulação das questões e na abordagem da entrevista. Será garantido aos participantes o anonimato e o seu direito de não participar da pesquisa ou interromper sua participação em qualquer momento do processo, sem qualquer tipo de penalidade. Também serão seguidos os protocolos de segurança dos dados coletados, garantindo o devido sigilo e evitando o extravio de informações. Estas informações serão contempladas no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

Com relação aos benefícios, os pesquisadores propõem que estes se voltam para a construção do conhecimento na área em questão, uma vez que há, comprovadamente, escassez de estudos,

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.136.047

pesquisas e publicações em torno do tema. O estudo que vem sendo realizado, e que será sistematizado e publicitado em forma de dissertação e futuros artigos científicos, é passível de contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno investigado, estimulando reflexões e futuras ações em prol do necessário e constante aperfeiçoamento no atendimento à pessoa com deficiência, neste caso em específico, ao estudante de graduação em música com deficiência visual.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

É pesquisa é bem fundamentada, sensível a um importante tema e de valor para a área, como é demonstrado por sua aprovação junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da Escola de Música da UFMG.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta versão, que tem por objetivo sanar os questionamentos apresentados no Parecer 6.074.243, de 23 de maio de 2023, foram apresentados os seguintes documentos:

- Folha de Rosto preenchida e assinada;
- Informações Básicas do projeto;
- Projeto detalhado;
- Parecer de aprovação do projeto junto ao Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFMG;
- Carta de anuência de instituição co-participante (Universidade Estadual de Minas Gerais - UEMG);
- TCLE;
- Carta-resposta.

O questionamento apresentado no parecer anterior, sobre qual seria a forma de apresentação do TCLE aos participantes da pesquisa, uma vez que se trata de pessoas com deficiência visual, foi satisfatoriamente respondido, como se pode ver neste trecho da carta-resposta: "o TCLE será apresentado aos sujeitos da pesquisa em diferentes versões, para que o participante possa optar pela modalidade que lhe seja melhor indicada. Dessa forma, haverá três versões disponíveis, sendo elas: 1) versão em braille; 2) versão eletrônica acessível a softwares de leitura de tela; e 3) versão em áudio. Esta informação foi acrescida ao TCLE (primeiro parágrafo), cuja nova versão foi anexada aos documentos da Plataforma Brasil."

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.136.047

Recomendações:

n/d

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Uma vez que as pendências apresentadas pelo Parecer 6.074.243, de 23 de maio de 2023, foram satisfatoriamente sanadas somos, S.M.J., favoráveis à aprovação do projeto.

Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2114574.pdf	06/06/2023 15:41:55		Aceito
Outros	Respostacoep.pdf	06/06/2023 15:41:26	RENAN EZEQUIAS FERNANDES	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tcle2.pdf	06/06/2023 15:40:37	RENAN EZEQUIAS FERNANDES	Aceito
Declaração de concordância	UEMG.pdf	12/04/2023 10:21:26	Jussara Fernandino	Aceito
Parecer Anterior	Parecer_consustanciado_DTGM.pdf	12/04/2023 10:17:24	Jussara Fernandino	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	12/04/2023 10:16:16	Jussara Fernandino	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Detalhado_Renan_Fernandes.pdf	12/04/2023 10:13:08	Jussara Fernandino	Aceito
Folha de Rosto	RenanFernandes_Folha_de_Rosto_Assinada.pdf	12/04/2023 10:10:37	Jussara Fernandino	Aceito

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha

Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901

UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE

Telefone: (31)3409-4592

E-mail: coep@prpq.ufmg.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
MINAS GERAIS



Continuação do Parecer: 6.136.047

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 22 de Junho de 2023

Assinado por:
Corinne Davis Rodrigues
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Presidente Antonio Carlos, 6627 2º. Andar Sala 2005 Campus Pampulha
Bairro: Unidade Administrativa II **CEP:** 31.270-901
UF: MG **Município:** BELO HORIZONTE
Telefone: (31)3409-4592 **E-mail:** coep@prpq.ufmg.br

ANEXO C – CARTA DE ANUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA DA UNIVERSIDADE DO ESTADO DE MINAS GERAIS



CARTA DE ANUÊNCIA DE PARTICIPAÇÃO EM PESQUISA


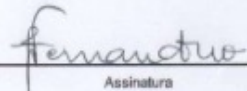
Eu, Helder da Rocha Coelho, MASP 1034174-1, na qualidade de Diretor da Escola de Música da Universidade do Estado de Minas Gerais (ESMU/UEMG), autorizo a realização da pesquisa de Mestrado intitulada “*Suporte ao estudante com deficiência visual no ensino superior de música: um estudo sobre as políticas de acessibilidade e inclusão desenvolvidas em duas universidades públicas de Minas Gerais*”, a ser desenvolvida no âmbito da ESMU/UEMG, no ano de 2023, por Renan Ezequias Fernandes, aluno do Programa de Pós-Graduação em Música da Escola de Música da UFMG, sob orientação da Profa. Dra. Jussara Rodrigues Fernandino. Declaro que conheço os objetivos e procedimentos da referida pesquisa e que esta declaração é válida apenas no caso de haver parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFMG.

Belo Horizonte, 10 de abril de 2023.

Helder da Rocha Coelho

Diretor da Escola de Música/UEMG

ANEXO D – APROVAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS

 MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS			
1. Projeto de Pesquisa: Suporte ao estudante com deficiência visual no ensino superior de música: um estudo sobre as políticas de acessibilidade e inclusão desenvolvidas por duas universidades públicas de Minas Gerais			
2. Número de Participantes da Pesquisa: 10			
3. Área Temática:			
4. Área do Conhecimento: Grande Área 8. Linguística, Letras e Artes			
PESQUISADOR RESPONSÁVEL			
5. Nome: Jussara Fernandino			
6. CPF: 559.770.496-68		7. Endereço (Rua, n.º): Rua das Clarissas, 141 Planalto 502 BELO HORIZONTE MINAS GERAIS 31730725	
8. Nacionalidade: BRASILEIRO		9. Telefone: 31997026389	10. Outro Telefone:
		11. Email: jussarafernandino@gmail.com	
Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.			
Data: <u>31</u> / <u>03</u> / <u>2023</u>		 Assinatura	
INSTITUIÇÃO PROPONENTE			
12. Nome: Universidade Federal de Minas Gerais		13. CNPJ: 17.217.985/0020-77	14. Unidade/Orgão: UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
15. Telefone: 00 (31) 3499-4102		16. Outro Telefone:	
Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.			
Responsável: _____		CPF: _____	
Cargo/Função: _____			
Data: ____ / ____ / ____		_____ Assinatura	
PATROCINADOR PRINCIPAL			
Não se aplica.			