

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA**

**ROSANE SERPA DE FRAGA**

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DE UMA DISCENTE DEFICIENTE  
VISUAL EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

**Bagé  
2019**

**ROSANE SERPA DE FRAGA**

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DE UMA DISCENTE DEFICIENTE VISUAL EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Educação Musical.

Orientador: Profa. Dra. Carla Eugenia Lopardo

**Bagé  
2019**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente com os dados fornecidos  
pelo(a) autor(a) através do Módulo de Biblioteca do  
Sistema GURI (Gestão Unificada de Recursos Institucionais)

F811p Fraga, Rosane Serpa de  
Processos de formação e trajetória de uma discente deficiente visual em um  
curso de licenciatura em música / Rosane Serpa de Fraga.  
73 p.

Trabalho de Conclusão de Curso(Graduação)-- Universidade Federal do  
Pampa, MÚSICA, 2019.

"Orientação: Carla Eugenia Lopardo".

1. Inclusão. 2. Musicografia braille. 3. Educação musical. I. Título.

**ROSANE SERPA DE FRAGA**

**PROCESSOS DE FORMAÇÃO E TRAJETÓRIA DE UMA DISCENTE DEFICIENTE VISUAL EM UM CURSO DE LICENCIATURA EM MÚSICA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Música – Licenciatura da Universidade Federal do Pampa, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Educação Musical.

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 04 de dezembro de 2019.

Banca examinadora:



Prof.<sup>a</sup> Carla E. Lopardo

---

Profa. Dra. Carla Eugenia Lopardo  
Orientadora  
(UNIPAMPA)



---

Prof. Dr. Rafael Rodrigues da Silva  
(UNIPAMPA)



---

Prof. Dra. Amélia Rota Borges de Bastos  
(UNIPAMPA)

Dedico este trabalho a todos aqueles que me apoiaram e contribuíram para que eu chegasse até aqui. À minha família, aos meus pais, Senira de Fátima Serpa e Osmar Santos de Fraga pelo apoio oferecido, pois foi com este apoio que pude me fortalecer para que eu pudesse seguir adiante nesta caminhada.

## **AGRADECIMENTOS**

Aos meus irmãos, Roselaine Serpa de Fraga, Rudimar Serpa de Fraga, Charlene de Fraga Bartz e Rafaela Serpa de Fraga pela assistência, auxílio e dedicação que me ofereceram ao longo da minha formação.

Às equipes que me acompanharam na construção desta jornada, à equipe do projeto Construindo e Cantando, ao Instituto Municipal de Belas Artes e à Associação dos Deficientes Visuais do Município de Bagé.

Às escolas estaduais e municipais Auta Gomes e Manoel Lucas de Oliveira do município de Hulha Negra pela receptividade e pelas contribuições nos estágios obrigatórios e nos projetos de extensão que estes espaços me possibilitaram desenvolver.

À equipe do campus Bagé da Unipampa, em especial às equipes do NiNA, ao NEI, ao NuDE, seus monitores e assistentes pela produção de materiais didáticos acessíveis e pelos atendimentos que me ofereceram cada vez que precisei.

Aos professores do Curso de Música-Licenciatura pelas descobertas vivenciadas em cada componente a partir dos quais pude amadurecer ideias e concepções sobre o constituir-se professora de música me permitindo vislumbrar novos caminhos de formação.

Por fim, agradeço à minha orientadora, professora Carla Eugenia Lopardo, pela paciência com que me conduziu na realização deste trabalho, pois acredito que uma inclusão não se faz sozinha, mas junto a pessoas que colaboram e oportunizam espaços-tempos de aprendizagem em equipe.

## RESUMO

O presente trabalho busca descrever, analisar e refletir sobre aspectos da minha formação e dos percursos acadêmicos vivenciados como discente deficiente visual no Curso de Música-Licenciatura. Partindo da construção de um memorial de formação, resgato a própria trajetória dentro do curso e as experiências adquiridas nas práticas musicais através do grupo para estudos de Musicografia Braille. Autores como Flach (2013), Sartori (2008) e Teixeira (2009) alicerçam a construção do memorial de formação como opção metodológica, além dos conceitos sobre a formação do professor reflexivo trazidos por Schön (2010). Para refletir sobre aspectos relacionados com acessibilidade, inclusão, suportes pedagógicos e Musicografia Braille esta pesquisa se fundamentou nos aportes de Melo (2011) Louro (2012 e 2015) Tudissaki (2014) e Bonilha (2006 e 2010). O foco é discutir, a partir das narrativas de formação, os desafios da inclusão num curso de música no ambiente universitário, embora podendo repensar a inclusão e a acessibilidade dentro das escolas como espaços de formação. Um dos resultados mais significativos desta pesquisa aponta caminhos para melhorar estratégias e metodologias relacionadas aos processos de aprendizagem musical no contexto acadêmico ao analisar os modos de construção da leitura e escrita musical para discentes com necessidades especiais.

Palavras-Chave: Inclusão. Musicografia braille. Educação musical.

## RESÚMEN

El presente trabajo busca describir, analizar y reflexionar sobre aspectos de mi formación y de los trayectos académicos vividos como estudiante con discapacidad visual en el Curso de Música-Licenciatura. A partir de la construcción de un memorial de formación, rescato mi propia trayectoria dentro del curso y las experiencias adquiridas en las prácticas musicales a través del Grupo de Estudios de Musicografía Braille. Autores como Flach (2013), Sartori (2008) y Teixeira (2009) apoyan la construcción del memorial de formación como una opción metodológica, además de los conceptos sobre formación del profesor reflexivo aportados por Schön (2010). Para reflexionar sobre aspectos relacionados con la accesibilidad, la inclusión, los apoyos pedagógicos y la musicografía en braille, esta investigación se fundamentó en las contribuciones de Melo (2011) Louro (2012 y 2015) Tudissaki (2014) y Bonilha (2006 y 2010). El foco es discutir, a partir de las narrativas de formación, los desafíos de la inclusión en un curso de música en el ámbito universitario, aunque podemos repensar la inclusión y la accesibilidad dentro de las escuelas como espacios de formación. Uno de los resultados más significativos de esta investigación señala formas de mejorar las estrategias y metodologías relacionadas con los procesos de aprendizaje musical en el contexto académico al analizar las formas de construcción de lectura y escritura para estudiantes con necesidades especiales.

Palabras-claves: Inclusión. Musicografía braille. Educación musical.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AAPG - Associação Amigos do Projeto Guri

ADVMB - Associação dos Deficientes Visuais do município de Bagé

CAENE - Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais

CD - Compact Disc

CIP (antigo SPEIAR) - Centro de Inclusão Profissional

DVD - Digital Versatile Disc

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

NEI - Núcleo de Estudos em Inclusão

NInA -Núcleo de Inclusão e Acessibilidade

PC - Personal Computer

PNEE - Plano Nacional de Educação Especial

RN - Rio Grande do Norte

SIEPE - Salão Internacional de Ensino, Pesquisa e Extensão

UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN - Universidade Federal do Rio grande do Norte

UNIPAMPA - Universidade Federal do Pampa

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Identificação das salas dos laboratórios de música em Braille.....	43
Figura 2. Monitoria auxiliando na elaboração de trabalhos.....	50
Figura 3. Rampa de acesso ao bloco 4 do campus Bagé.....	54

## SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.1 Contextualizando os processos de formação.....	14
1.2 Justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa.....	18
1.3 Objetivo geral e objetivos específicos.....	19
2. REVISÃO DE LITERATURA.....	20
3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	29
3.1 Memorial de formação.....	30
4. RECONSTRUINDO OS CAMINHOS DE FORMAÇÃO.....	37
5. ANÁLISE DOS RESULTADOS: ALGUMAS REFLEXÕES.....	41
5.1 Acessibilidade, formação, limitações e superação no Curso de Música.....	41
5.2 Suportes pedagógicos nos componentes curriculares do curso.....	49
5.3 Desafios e ações desde o grupo para estudos de Musicografia braille.....	57
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
6.1 Aportes desta pesquisa para a minha formação.....	64
6.2 Novos horizontes.....	65
7. REFERÊNCIAS.....	66

## 1. INTRODUÇÃO

A motivação para desenvolver o tema desta pesquisa está diretamente relacionada à minha trajetória no Curso de Licenciatura em Música da Unipampa. Nesse sentido, tem chamado minha atenção a carência de profissionais no aspecto de leitura de partituras em Braille, especificamente dificuldades em relação à prática pedagógica com deficientes visuais.

Para contextualizar minha experiência dentro do curso, e como os processos de formação foram sendo construídos enquanto licencianda do Curso de Música, acredito que seria relevante registrar e refletir como professores e aluna criaram estratégias para aprender a tocar um instrumento e, também, para “dar conta” da aprendizagem de outras práticas musicais que envolviam leitura de partituras.

O interesse também nasceu através de minha inserção no Grupo para Estudos de Musicografia Braille da Unipampa, um projeto de ensino coordenado por um servidor técnico do Campus Bagé, da área de Música, que teve como objetivo principal promover um ambiente de estudos periódicos de escrita e leitura de partituras em Braille, criado para atender minhas necessidades enquanto discente deficiente visual e contribuir para a construção de autonomia quanto à apropriação e utilização dos conhecimentos musicais desenvolvidos ao longo do curso de música.

Pelo fato de não ter conhecimento da Musicografia Braille reconheço que, tanto eu quanto os docentes e técnicos do curso, encontramos grandes dificuldades em relação ao desenvolvimento das aulas, muitas vezes sendo necessário que fosse atendida separadamente para que eu pudesse ter conhecimento das práticas musicais por meio da audição. Como exemplo, as aulas de flauta doce eram gravadas através de solfejo e execução musical pela docente, com a intenção de facilitar minha aprendizagem. Em relação às aulas de percussão lembro que quando o professor trabalhava partitura, um dos colegas avisava como “trocar” a sequência rítmica e o único método utilizado para estudar para provas ou apresentações era sempre as gravações das aulas.

## 1.1 Contextualizando os processos de formação

Em 2014 ingressei no Curso de Música-Licenciatura da Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Logo no início das aulas recebi do Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NInA) da universidade um gravador, o qual era e é ainda utilizado para as gravações das aulas. Estas gravações tinham como objetivo principal auxiliar no estudo dos conteúdos dos componentes teóricos e práticos, principalmente nas aulas onde as músicas eram cantadas ou tocadas por partituras. Em componentes como violão, flauta doce e precursão as adaptações de conteúdos e implementação de estratégias didáticas por parte dos professores eram contínuas.

Nas aulas de flauta doce, no primeiro e segundo semestre, a professora gravava as músicas solfejando e tocando para que eu pudesse aprender as notas de cada uma das partituras musicais, preferindo que eu não gravasse as aulas de flauta por inteiro devido ao som que os outros colegas faziam ao estudar e explorar o instrumento. Nesse sentido, a professora orientava para que eu estudasse diretamente o repertório através das gravações que ele elaborava para mim.

O componente de flauta doce, em certo sentido, auxiliou no projeto de ensino de Musicografia Braille, porque quando este projeto iniciou-se, em 2015, eu já tinha finalizado os dois semestres de flauta doce no ano anterior. Primeiramente, no projeto eram escolhidas as partituras do repertório para ser transcrito em Musicografia Braille. O técnico procurava na internet as músicas, se ouviam as peças e, paralelamente a isto, era utilizado o software “*Braille Fácil*” no qual se escreviam todas as notas musicais em formato de texto e o “*MusiBraille*” o qual permitia ouvir a música que aparecia escrita na tela do computador. Através destes programas o técnico ditava a música para eu escrever com reglete e punção ou na máquina de escrever Braille. Posteriormente, fazíamos a leitura das partituras e tocávamos no instrumento. Já para treinar a escrita, a professora de flauta tocava as músicas e conforme eu ia ouvindo, escrevia em Braille as partituras para depois ter um registro das mesmas.

Um empecilho no desenvolvimento desse projeto que auxiliava nas minhas aulas era que cada partitura tinha que ser enviada ao campus de Itaqui para que pudesse ser impressa em Braille, pois a máquina do campus Bagé não funcionava, o que tornava demorado o processo de aquisição e fixação dos conhecimentos abordados nas aulas e no projeto. No projeto de Musicografia Braille eu tocava as peças no instrumento para

fixar e ajudar na memorização das notas lidas, mas também foram realizados atendimentos individuais com a professora de flauta previamente. Esses atendimentos eram feitos por uma aluna bolsista do componente de flauta doce quando a professora não podia realizar os mesmos. Esses momentos ajudaram no meu aprendizado em geral, na apreensão das músicas, das notas, na compreensão dos modos de executar o instrumento, dentre outros fatores.

No caso das aulas de violão, no primeiro período, as atividades da aula eram realizadas com toda a turma, porém, como eu nunca havia tido contato com nenhum instrumento, logo compreendi que precisava de aulas iniciais de reforço. Os atendimentos individuais eram realizados pelo próprio professor de violão. Em duas oportunidades um aluno com estudos avançados no instrumento me auxiliou nessas aulas iniciais devido à ausência do professor titular.

Nestas aulas foram ensinadas técnicas para tocar o instrumento, dentre essas técnicas, também foram trabalhadas questões de postura, digitação, acordes, acompanhamentos e rítmica. Estas vivências aconteceram no início do segundo semestre, a partir do diagnóstico do professor, quem observou que eu não tinha experiência prévia com o instrumento e precisou adaptar os conteúdos e o repertório para que eu pudesse me inserir no grupo, especialmente no momento das apresentações musicais de final de semestre.

Nas aulas grupais o professor também adaptava fisicamente o meu espaço para que eu pudesse tocar o violão de forma mais confortável, colocando a própria caixa do instrumento debaixo dos meus pés para ter um apoio melhor e, assim, contribuir com o meu desempenho. As aulas, individuais e grupais, eram gravadas para que eu pudesse estudar em casa posteriormente. No que se refere à técnica e às questões de postura no instrumento, o professor desenvolvia estratégias comigo para fixar melhor as aprendizagens, por exemplo, colocando o dedo no lugar certo, indicando detalhadamente a posição dos dedos no violão, da mão, do corpo em relação à postura na cadeira, etc. Neste sentido, enquanto os colegas já haviam tido contato anteriormente com o instrumento eu comecei a fazer as aulas individuais a partir do segundo semestre não para excluir, mas para ter noções básicas do instrumento que me auxiliassem na inclusão no grupo maior de estudantes.

Essas noções básicas no instrumento foram aprimoradas a partir da minha participação no componente Acompanhamento de Canções. Este componente reforçou

o que já tinha aprendido no componente de violão, ainda eu pude aprender elementos que eu não tive possibilidade de desenvolver, como por exemplo, acordes com pestana, repertório de canções para ser utilizado nos estágios supervisionados obrigatórios do curso, em todos os níveis de ensino e contextos educacionais. Neste componente as aulas também eram gravadas, o que me permitia estudar e trabalhar em profundidade o repertório para depois implementar nas regências dos meus estágios.

Por outro lado, a minha vivência nas aulas de percussão foi permeada pela participação ativa dos meus próprios colegas de turma. As gravações eram essenciais para o estudo de exercícios de músicas que eram trabalhadas em sala de aula. Quando realizávamos um exercício novo, sempre havia algum colega do lado que falava suavemente avisando-me quando o professor ia mudar o modo de tocar nos instrumentos de percussão, por exemplo, “tens que aumentar o andamento” ou “é pra tocar mais leve” ou “se prepara que agora é a tua vez”. Sempre eram verbalizadas as indicações por parte dos meus colegas, auxiliando na minha interpretação em instrumentos como o surdo, o tamborim, a caxeta, com os quais tive contato de forma limitada pelas exigências de adaptação a outros instrumentos mais complexos. Quando não tinha ninguém para me auxiliar do meu lado eu procurava ouvir com mais atenção para detectar se havia alguém que estivesse tocando o mesmo instrumento que eu ficando atenta às mudanças de ritmo e de andamento, conforme as indicações do professor.

Já nos componentes teóricos, ao abordarmos muitos textos, a forma de localizá-los era pela internet ou em consulta à biblioteca. O atendimento individual não era utilizado apenas na aula de violão, mas em componentes como: harmonia, percepção, elementos da educação musical, entre outros. Esses atendimentos, por exemplo, no componente de harmonia, eram marcados pelo professor durante o horário da tarde, em momentos que não tinha componentes obrigatórios. Nesse atendimento eram estudados todos os conteúdos que eram abordados em aula, reforçando o conhecimento adquirido e resolvendo algumas dúvidas ou possíveis lagunas.

Na aula de percepção também funcionava do mesmo modo, mas também tínhamos a participação do monitor que era um aluno bolsista e já avançado nos estudos, fator me ajudou bastante no desenvolvimento destes conteúdos específicos. Além do monitor também foi solicitada a ajuda do técnico do curso que coordenava o

projeto de Musicografia Braille. Nesse tempo em que aconteceram os atendimentos com o técnico o projeto ainda não estava em atividade, mas a participação dele foi essencial para o meu crescimento. Nestes componentes teóricos as provas eram somente individuais e orais, sendo que, para o resto da turma a prova era escrita. Em alguns casos eu fazia as provas em sala separada para que o professor pudesse fazer a prova oralmente sem envolver os demais colegas, destacando, neste ponto, a necessidade de adaptação de estratégias de avaliação. Por outro lado, na apresentação de seminários ou apresentação de trabalhos em sala de aula, sempre era utilizado por mim o programa *DosVox*<sup>1</sup> para poder acompanhar os textos da apresentação utilizando os fones de ouvidos para ouvir a leitura da tela do trabalho a apresentar.

O componente complementar de *Apreciação e Leitura Sinfônica* me permitiu ter contato com obras que eu não conhecia. Adquirindo conhecimento sobre esse universo musical desenvolvi o gosto por esse tipo de música sinfônica. As aulas eram em sua totalidade gravadas fazendo, posteriormente, em casa, o estudo dos conteúdos através das gravações. As apresentações orais de trabalhos também eram desenvolvidas com os softwares específicos, assim como nos outros componentes do curso.

Outra experiência significativa no curso foi com o componente *Elementos da Linguagem Musical*, a partir do qual pude ter contato com músicas de diferentes procedências e estilos. Estas músicas eram apresentadas pelo professor, onde o mesmo debatia com a turma sobre tudo que ocorria na música em relação à forma, arranjos, instrumentos que faziam parte da obra analisada e as sensações obtidas ao ouvir a mesma, estes e outros elementos entravam em debate. Neste componente era realizada uma análise final onde se discutiam as sensações ao ouvir determinadas canções populares.

Após a discussão de todas as canções que o professor trazia no encerramento do semestre, nos componentes de *Elementos da Linguagem Musical I e II*, era escolhida uma canção de nosso interesse para realizar uma análise. No primeiro trabalho de análise musical realizado no primeiro semestre do ano 2017, a música escolhida devia ser pesquisada na internet. Após baixar a música, me dediquei a ouvir

---

<sup>1</sup> O *DosVox* é um sistema para microcomputadores da linha PC que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, deste modo, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho. Fonte: <http://intervox.nce.ufrj.br/DosVox/intro.htm>

e escrever a análise em *Braille*. Por outro lado, todo o texto da análise, que estava em *Braille*, era digitado no computador dentro dos arquivos do leitor de tela, *DosVox*. No segundo semestre, desse mesmo ano, o trabalho de análise foi realizado de forma diferente. Como não consegui realizar a análise da música que estava procurando, o trabalho tornou-se muito complexo, pois tive que escolher outra música para análise, a qual foi realizada diretamente no computador com a ajuda de uma aluna bolsista e, posteriormente, transferido para o *DosVox* em formato de texto.

Por fim, destaco os processos de adaptação nos componentes de História da Música e Músicas do e no Brasil, nos quais as gravações eram essenciais para estudar os fatos históricos de cada época, além disso, eu fazia algumas anotações, como em outros componentes teóricos, que auxiliavam no desenvolvimento e apreensão dos conteúdos de cada aula.

## **1.2 Justificativas para o desenvolvimento desta pesquisa**

Nessa direção, houve uma compreensão de que a universidade e o curso precisavam suprir as necessidades, tanto minhas quanto dos professores envolvidos nos meus processos de formação. Em 2015, o Núcleo de Inclusão e Acessibilidade (NIInA) da Unipampa, em parceria com o Curso de Música, promoveu o Curso de Iniciação à Musicografia Braille ministrado pela professora Isabel Cristina Dias Bertevelli, do Instituto de Cegos Padre Chico, da cidade de São Paulo. Neste curso, um servidor técnico participou junto comigo e, a partir dessa atividade de formação, foi criado o Grupo para Estudos de Musicografia Braille da Unipampa mencionado anteriormente, tendo como finalidade dar continuidade aos trabalhos desenvolvidos, com encontros semanais para estudos e produção de material didático e de partituras em Braille.

A partir desse relato e contextualização do interesse pelo tema, trago aqui a principal pergunta de pesquisa: Como uma discente deficiente visual constrói sua formação em um curso superior de música? Além disso, outras questões foram delineadas, dentre elas: Qual o suporte pedagógico utilizado pelos professores do curso? Como tem sido desenvolvido o trabalho no grupo para estudos de Musicografia Braille da Unipampa? De que forma esta pesquisa poderá contribuir na compreensão

das barreiras físicas e emocionais pelas quais atravessam os alunos deficientes visuais numa graduação?

Refletindo sobre questões de inclusão, entendo que é preciso investimento no plano pedagógico para o discente deficiente visual num curso superior. Antes de ser aluna na universidade, fui aluna de outras escolas e os professores não tinham conhecimento de como lidar com as necessidades especiais de um deficiente visual.

Nessa via, desejo que o presente trabalho possa contribuir para desvelar práticas inclusivas no Curso de Música-Licenciatura, apontando os desafios e limites encontrados ao longo de minha trajetória no mesmo, almejando que essa experiência possa refletir para outros discentes, também deficientes visuais.

### **1.3 Objetivo geral e objetivos específicos**

Tem-se como objetivo geral desta pesquisa refletir sobre os processos de formação e percursos acadêmicos de uma deficiente visual em um Curso de Licenciatura em Música através das narrativas de formação acadêmica. Os objetivos específicos deste trabalho estão relacionados com a intenção de:

- Descrever o ingresso no Curso de Música-Licenciatura e dificuldades encontradas ao longo da formação em andamento;
- Contextualizar e refletir sobre o trabalho desenvolvido no Grupo de Estudos de Musicografia Braille;
- Revelar e discutir ações do Curso de Música-Licenciatura para promover acessibilidade ao deficiente visual ao longo de sua formação.

## 2. REVISÃO DE LITERATURA

É importante contextualizar, quais são as características da Musicografia Braille como ferramenta pedagógica para poder compreender seus alcances e limitações dentro da perspectiva dos diferentes autores que serão abordados na revisão da literatura.

O esquema para leitura e compreensão da Musicografia Braille é o mesmo do Braille: são seis pontos em relevo, dispostos em duas colunas verticais e paralelas de três pontos cada uma, que podem formar 63 caracteres diferentes (TUDISSAKI, 2014). Para Tudissaki, uma grande diferença entre a escrita musical em Braille e a escrita convencional de música é que em Braille “a leitura/escrita ocorre de forma horizontal, enquanto a leitura/escrita convencional de música ocorre em ambos os sentidos, neste caso, é possível o alinhamento vertical de notas que soam simultaneamente, mesmo quando as notas apresentam durações diferenciadas” (TUDISSAKI, 2014, p. 87).

Acredita-se que isso seja um obstáculo para a escrita de instrumentos polifônicos, pois é necessário que essas transcrições sejam realizadas por pessoas com amplo conhecimento do Braille e, ao mesmo tempo, uma formação musical avançada. Esta situação foi vivenciada por mim no decorrer da minha formação, o que me levou a repensar como estava sendo desenvolvido este trabalho no curso, quem eram as pessoas envolvidas neste processo e como aperfeiçoar os resultados na prática. Para entender um pouco mais sobre esta ferramenta e suas potencialidades precisei indagar outros autores e analisar os diferentes pontos de vista para identificar os desafios que enfrentei e com os quais ainda deverei lidar no meu caminho de formação como educadora musical.

Entre os trabalhos encontrados que transitam sobre o tema de interesse, destaco as contribuições de Rocha e Queiroz (2014) os quais analisam o ensino de música para pessoas com deficiência visual, apontando concepções e desafios dessa formação. O texto aborda a deficiência visual dentro de um curso de Licenciatura em Música na Universidade Federal do Rio Grande do Norte e, também, nas escolas da cidade de Natal, RN. O trabalho relata ações desenvolvidas no Projeto de Extensão da Escola de Música da UFRGN voltado a alunos com deficiência visual a partir do instrumento flauta doce e que passou a ser denominado Grupo Esperança Viva. Nesse projeto, é apontada a Musicografia Braille como uma importante ferramenta para o desenvolvimento do ensino de música.

Nessa direção, de acordo com Bertevelli (2010), “para termos uma educação de qualidade tanto para profissionais da educação quanto para produção de materiais específicos a escrita de Musicografia Braille pode fazer uma grande diferença” (BERTEVELLI, 2010, p. 1). Para completar esta afirmação, os autores fazem referência à declaração de Salamanca, à Lei nº 9394/96 e ao Plano Nacional de Educação Especial (PNEE) que tratam sobre a inclusão de alunos com necessidades especiais a uma educação de qualidade e igualitária para todos. Rocha e Queiroz (2014) também ressaltam a importância do projeto de ensino para deficientes visuais na escola e a utilização da Musicografia Braille como a principal ferramenta de ensino, tornando possível o desenvolvimento de alunos em cursos de Licenciatura em Música e na aprendizagem dos instrumentos musicais abordados no projeto.

Por outra parte, Batista (2015) versa sobre a “Operacionalização da Musicografia Braille”, trazendo percepções dos docentes e discentes do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão. O autor afirma que a Musicografia Braille traz a possibilidade de as pessoas cegas lerem e escreverem música, ressaltando também a carência de professores nesta técnica específica. Ao afirmar que a leitura e escrita em Braille pode ser aprendida em curto espaço de tempo, isto pode variar de aluno para aluno pelo fato de alguns alunos obterem mais capacidade não apenas em ler e escrever, mas também o interesse em aprender outras coisas como identificar objetos e experimentar outras brincadeiras que estão em contextos diferentes.

Ao falar da falta de educadores musicais que possam trabalhar com alunos deficientes visuais, abordo o estudo de Malheiros e Almeida (2016) intitulado “Musicografia Braille: aprendizado e inclusão”, no qual o interesse pelo estudo está nas aulas de Musicografia Braille que as autoras realizavam com alunos caracterizados neste trabalho como “normovisuais”, cegos e/ou deficientes visuais. As autoras discutem sobre a falta de educadores musicais que atuem nesta área com deficientes visuais e abordam estratégias para realização das aulas, afirmando que nas atividades realizadas por elas, somente a áudio-descrição e o software de editoração MusiBraille não eram suficientes para que as dificuldades fossem supridas especificamente do aluno com cegueira. Desse modo, algumas inquietações em relação à falta destes suportes levaram as autoras a realizar este estudo, abordando outros trabalhos que tratam sobre este tema.

Para falar sobre o ensino de música através da Musicografia Braille é importante ressaltar os processos de alfabetização, os desafios e as dificuldades do professor. Com base nessa temática referente à alfabetização em Braille destaco o estudo de Gonçalves e Ferreira (2010) que traz como título “Deficiência Visual: desafios de uma alfabetização em Braille”, abordado a partir de uma revisão bibliográfica acerca deste procedimento de ensino, trazendo comparações em relação à alfabetização para os alunos que não possuem deficiência. Segundo Gonçalves e Ferreira (2010), esta ferramenta envolve um conjunto complexo de fatores que exigem do professor muita habilidade para enfrentar esse desafio. Os objetivos que permeiam este trabalho estão centrados nos métodos deste ensinamento, o uso do sistema Braille para alfabetização dos deficientes visuais, refletindo sobre a necessidade da formação do profissional de educação, sobre as desconfianças sobre o uso da ferramenta, as competências e as cobranças dos resultados obtidos. As autoras afirmam que esta temática é de fundamental importância para o professor alfabetizador, de modo que possa intervir no processo de alfabetização de seus alunos de maneira eficiente.

Entre os autores que tratam sobre o ensino de Musicografia Braille, Bonilha (2010), em sua tese de doutorado intitulada “Do toque ao som: o ensino da Musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva”, aborda aspectos relacionados ao ensino e a difusão do código musical em Braille, dialogando com as concepções sobre educação inclusiva. Este estudo de continuidade ao trabalho desenvolvido na dissertação de mestrado intitulada “Leitura musical na ponta dos dedos: Caminhos e desafios do ensino de Musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores” (BONILHA, 2006). A autora apresenta o acompanhamento e estudo de três casos de alunos em contato com a escrita utilizada por cegos. Paralelamente a estes estudos foi realizada uma investigação acerca dos métodos utilizados para a transcrição de partituras em Braille, na intenção de revelar as caracterizações e peculiaridades do processo estudado. Bonilha (2010) discute sobre o papel do educador musical, do aluno com deficiência visual e do especialista na implementação da Musicografia Braille. Apresenta sua própria experiência como musicista com deficiência visual total e congênita na utilização da Musicografia Braille como método de aprendizagem de leitura e escrita musical e os desafios encontrados ao longo do seu contato com essa escrita, elaborando questões caracterizadas pela autora como uma forma de confronto de sua própria experiência no processo da aprendizagem.

Souza (2014), em sua dissertação de mestrado “Particularidades da Musicografia Braille para o auxílio de novas metodologias de ensino”, apresenta novas ferramentas teóricas que possam contribuir para o auxílio do professor e do aluno com deficiência visual na elaboração e implementação de novos métodos de ensino da Musicografia Braille considerada pelo autor como um campo recente de pesquisa. Por se tratar de um campo relativamente novo de atuação e pesquisa, o autor identifica a existência de poucos trabalhos de investigação e muitos relatos de experiência. Esta pesquisa traz uma série de observações realizadas a partir das relações entre as partituras convencionais, partituras em Braille e seus usuários. Neste trabalho são discutidos temas como: métodos conceituais, métodos para a aprendizagem musical, processos de aprendizagem, percepção auditiva de pessoas com deficiência visual e o seu acesso ao conhecimento teórico musical aprofundado.

Autores como Bonilha e Sloboda constituíram a base teórica do estudo de Souza (2014) os quais auxiliaram na análise das partituras em Braille abordando os desafios encontrados neste processo de aprendizagem. Este texto buscou não apenas apontar as dificuldades, mas desvendar procedimentos metodológicos para a leitura correta das partituras. O foco não era alfabetizar pessoas ensinando a ler e escrever em Braille, mas trabalhar com alunos ou pessoas que já foram alfabetizadas em Braille e que tinham interesse em aprender a ler partituras musicais através desta ferramenta.

O autor afirma que os resultados do seu trabalho são concordantes com os relatos de experiência neste campo, contribuindo para o caminho escolhido no processo de construção da presente investigação. Com base no material obtido pelo autor, o referente trabalho procurou classificar em cinco graus de dificuldade as obras musicais em Braille de acordo com os conceitos que elas possuem, apresentando etapas que compõem estes graus de dificuldade. Partindo da preocupação sobre a construção de conhecimentos e habilidades durante o processo de aprendizagem da Musicografia Braille, Souza (2014), nos resultados da sua pesquisa, objetivou beneficiar professores de música que atuam com alunos deficientes visuais e apoiar cursos de música ofertando instruções de métodos para a elaboração de planejamentos de aula com partituras em Braille. Os aportes desta pesquisa para os cursos de música estão relacionados com as possibilidades de reformulação dos métodos de ensino, olhando para as necessidades de aprendizagem dos músicos e leitores de obras musicais em Braille.

A experiência deste estudo teve início a partir do contato do autor com alunos deficientes visuais e com a Musicografia Braille quando foi convidado para substituir o regente de um coral formado por pessoas com deficiência visual no “Centro Cultural Louis Braille” de Campinas onde começou a buscar ferramentas que pudessem auxiliá-lo na sua nova função. Em seguida, percebeu que a Musicografia Braille não ajudaria o coral. Apesar de não ser possível utilizar a Musicografia Braille para reger o coral, algumas pessoas tiveram interesse em aprender as partituras em Braille, constatando a carência de professores para ensinar as partituras aos alunos.

Tendo acesso ao Manual Internacional de Musicografia Braille, passou a estudar seus fundamentos para por em prática este método de ensino aos alunos interessados. Logo ao início destes estudos, o autor deparou-se com algumas dificuldades no processo de ensino das músicas que levantaram alguns questionamentos como: De que forma ele poderia abordar os conceitos musicais? O que ele deveria ensinar primeiramente aos alunos? Como fazer exercícios? entre outras dúvidas. Estas perguntas nortearam também os meus próprios questionamentos relacionados à minha trajetória no Curso de Música-Licenciatura.

Para o autor, as aprendizagens mais significativas foram produzidas a partir dos erros e acertos no desenvolvimento das aulas com os alunos, o que também foi identificado no meu processo de aprendizagem com a Musicografia Braille no curso. O autor constatou que uma das formas utilizadas por ele para reforçar esta aprendizagem era pedir para que um aluno explicasse ao outro o que ele havia entendido. Após adotar esta metodologia, percebeu como os alunos iam construindo os conhecimentos adquiridos por eles durante as aulas, assim passou a refazer seu plano de aula a cada ano, readaptando e reformulando suas práticas de ensino diante das mudanças a cada ano ocasionadas pela inserção de novos alunos no grupo.

Ao perceber como este relato tem pontos em comum com a minha própria experiência, cabe lembrar que após o fim do curso ministrado pela professora Bertevelli, comecei a ler partituras das músicas que escolhíamos, junto ao técnico que acompanhou o meu processo de aprendizagem, através do Manual Internacional de Musicografia Braille, através da internet, por nunca ter tido contato com partituras em Braille. Neste sentido, lembro que quando eu tinha em torno de sete anos, passei a estudar na escola Justino Quintana, na cidade de Bagé, onde pude aprender a ler e escrever em Braille, mas nunca tive o contato com a Musicografia Braille até o meu

ingresso na universidade pelo fato de não termos professores de música familiarizados com esta ferramenta.

A minha relação com a música esteve sempre centrada no canto, apenas quando ingressei na faculdade pude conhecer um pouco dos instrumentos musicais que apresentei na introdução deste trabalho e que demandaram os estudos aprofundados em musicografia para poder desenvolver os trabalhos acadêmicos.

Enquanto Sousa (2014) aborda novas ferramentas que possam auxiliar metodologias inovadoras de ensino da Musicografia Braille para pessoas com deficiência visual, Tudissaki (2014) levanta questionamentos sobre os processos de ensino voltado a pessoas com esta deficiência. No estudo de Tudissaki os objetivos estão relacionados com a descrição dos conceitos e das metodologias de ensino que são destinados aos alunos com deficiência visual. Um desses objetivos tem por escopo descobrir de que forma este sistema de ensino está sendo desenvolvido e ofertado no Brasil, partindo do ponto de vista pedagógico e legislativo, procurando avaliar as adaptações para a aplicação deste método de ensino, olhando para as competências e habilidades do educador musical na construção da docência em música.

De acordo com Tudissaki (2014), nos cursos de Licenciatura em Música e Educação musical das universidades públicas do estado de São Paulo existe uma carência de oferta de disciplinas destinadas a pessoas com deficiência visual apesar da exigência da legislação que defende a inclusão e permanência das mesmas em sala de aula. O que motivou a autora na realização deste estudo foi o vínculo com a Associação Amigos do Projeto Guri (AAPG) da cidade de São Paulo. A autora discute a relação entre a música e as pessoas com deficiência visual focando, também, na utilização de softwares que podem ser úteis para a Musicografia Braille.

A existência de uma relação significativa entre a música e as pessoas com deficiência visual é destacada pela autora uma vez que a prática musical está interligada à audição sendo, a música, não apenas uma atividade prazerosa, mas uma prática que estimula o desenvolvimento de diversos fatores como a socialização, a autoestima e outras áreas do conhecimento.

Nesta perspectiva, posso afirmar que durante o tempo em que fui aluna da classe de recursos de apoio ao deficiente visual antes do ingresso no primeiro ano do ensino fundamental, havia uma dificuldade em desenvolver a aprendizagem, em expressar sentimentos e me relacionar com outras pessoas. Neste período a música foi

um ponto importante para que estes aspectos fossem estimulados e assim poder avançar nos meus objetivos. Acredito que a partir do momento em que o aluno tem contato com alguma experiência interessante e motivadora para ele, o professor pode utilizar essa experiência como uma estratégia para auxiliar no desenvolvimento de suas aulas otimizando o processo de aprendizagem do aluno.

Dentro dessas possíveis estratégias, adaptações podem ser feitas para auxiliar o desenvolvimento das aulas com pessoas com deficiência visual, entre elas, segundo Tudissaki (2014), podemos destacar adaptações de acesso ao currículo, adaptações de objetivos e conteúdo, adaptações do método de ensino e do material, arranjos musicais e adaptações técnico-musicais. Em relação a esta última adaptação, a autora faz menção à Musicografia Braille e, principalmente, identifica uma série de desafios que devem ser superados pelo próprio aluno e pelas pessoas encarregadas de auxiliar no processo de implementação da ferramenta. Dentro dos recursos tecnológicos que podem auxiliar na utilização da ferramenta encontramos os softwares para a transcrição da Musicografia Braille. Um dos recursos para edição e reprodução das partituras em *Braille* é o *Braille Muse v5.45bML*, o *Braille Music Editor*, o *Braille Music Reader*, o *Free Dots 0.6*, o *Goodfeel*, o *MusiBraille*, este último criado aqui no Brasil, dentre outros.

Atualmente, os professores de música que não têm conhecimento da Musicografia Braille, acabam limitando o ensino ou se recusando para estudantes cegos por acreditarem ser impossível ensinar o conteúdo das partituras de forma efetiva. Assim, a inclusão de músicos cegos nas escolas de música regular e nos cursos superiores torna-se uma situação a ser analisada, identificando onde estão as carências e oferecendo soluções para esta demanda. Por este motivo, o método deve ser trabalhado nos cursos de licenciatura de todo o país, facilitando o acesso de novos alunos com necessidades especiais e possibilitando a inclusão real de estes alunos nos diversos contextos de formação.

Cabe ressaltar que, a partir da construção da revisão bibliográfica desta pesquisa, pude constatar que ao longo da minha formação também foram utilizados alguns destes recursos tecnológicos ou ferramentas de ensino que facilitaram a abordagem de diferentes materiais didáticos utilizados pelos professores dentro dos seus componentes curriculares. Foram abordados, no projeto do qual participei junto ao técnico responsável, os recursos do *MusiBraille* e o *Braille Fácil*. Além disso, utilizando

a máquina de escrever, como ferramenta paralela, foi possível escrever as partituras das músicas através destes softwares para a realização das leituras e das práticas musicais.

Vale a pena destacar que alguns dos autores citados neste trabalho fizeram parte de um trabalho de conclusão de curso do próprio Curso de Música-Licenciatura da Unipampa (RITA, 2016) do qual tive a oportunidade de fazer parte relatando algumas experiências e apresentando minha jornada dentro do curso. Rita (2016) propõe em seu estudo discutir e abordar outros trabalhos a partir de observações cotidianas incluídas nos seus diários de campo gerados por entrevistas não apenas comigo, mas com os professores e com o técnico do curso encarregado do Grupo de Estudos da Musicografia Braille. Após o curso com a professora Bertevelli, pudemos conhecer um pouco sobre esta temática que sofre um grande impacto de carência de professores especializados para a capacitação de professores nas universidades para o desenvolvimento do aprendizado de alunos inclusos, principalmente para alunos com deficiência visual.

A pesquisa de Rita (2016) retratou a realidade relacionada à oferta de ensino voltado às pessoas com deficiência visual a nível nacional, principalmente na região sul do país. Por este motivo, a autora, a qual foi ao mesmo tempo minha colega de curso, teve o anseio em desenvolver seu trabalho partindo de uma investigação que pudesse compreender quais métodos são utilizados pelos professores para o meu processo de aprendizagem no Braille e paralelamente nos diversos componentes do curso. Este estudo trouxe discussões significativas sobre esta realidade, vivenciada por mim, mas experimentada, também, por tantos outros alunos de inclusão nos diferentes espaços de formação musical.

Entre os autores encontrados que discutem esta temática Melo (2011) faz uma análise em relação a como acontece o processo de inclusão de um aluno deficiente visual dentro do Curso de Música da Universidade Federal do Rio grande do Norte (UFRN). Trata-se de uma pesquisa qualitativa com utilização de entrevistas como uma das técnicas de produção de dados nas quais participaram um aluno cego do curso de Licenciatura em música da EMUFRN, juntamente com professores, colegas, coordenação do curso, monitores que auxiliaram no conhecimento e no desenvolvimento da teoria musical e pessoas que conviveram com este aluno.

De acordo com os resultados encontrados no estudo de Melo (2011), estes apontam iniciativas criadas pela universidade, tais como a formação da Comissão Permanente de Apoio a Estudantes com Necessidades Educacionais Especiais (CAENE). Esta comissão tem por objetivo orientar professores, coordenadores, setores administrativos e funcionários quanto aos métodos que precisam ser aplicados para a permanência e desenvolvimento do aluno com necessidades especiais dentro da universidade. Além de orientar a equipe na inclusão de alunos com necessidades especiais e educacionais, o grupo de apoio também atua para que todos os alunos tenham acesso a uma formação significativa e de qualidade.

Em relação ao acesso físico do local, nesse contexto apresentado na pesquisa de Melo, existiam alguns aspectos que precisavam ser solucionados como, por exemplo, a instalação do piso tátil que não estaria de acordo com as normas previstas na legislação. No que se refere à acessibilidade curricular, foram tomadas providências por parte da universidade com o propósito de contratar um monitor para o auxílio do aluno nas atividades relacionadas com a teoria musical em alguns componentes curriculares. No entanto, segundo o autor, a universidade precisaria rever suas medidas para que estes monitoramentos tornassem estes auxílios proativos e não reativos, com o intuito de prever os possíveis problemas de adaptação física e curricular para receber todos os alunos que desejassem estudar naquele local.

A carência de conhecimentos sobre teoria musical por parte do aluno cego, sujeito de pesquisa do autor, estava sendo prejudicial para a formação deste aluno, causando baixa frequência nas aulas, dificuldade de aprendizagem e trancamento nos componentes relativos a este conteúdo. Neste sentido, o autor afirma que o desafio enfrentado pela equipe da UFRN, estava apenas em elaborar e adaptar métodos para possibilitar aos alunos cegos o desenvolvimento destes conhecimentos.

Contudo, o presente trabalho de conclusão de curso pretende identificar, analisar e compreender quais foram as estratégias desenvolvidas para a construção desta inclusão, para a aquisição de conhecimentos musicais nos diversos componentes teóricos e práticos e na minha acessibilidade e integração nos diversos espaços de formação no Curso de Música-Licenciatura da Unipampa.

### 3. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A escolha pela abordagem qualitativa de pesquisa no contexto deste estudo está relacionada com a principal característica deste tipo de abordagem a qual “privilegia o nível subjetivo e, conseqüentemente, interpretativo da pesquisa” (FREIRE, 2010, p. 14). Dentro desta perspectiva, foi definido como formato de investigação o memorial de formação o qual será abordado em profundidade, posteriormente, desde os aportes dos diferentes autores.

O conceito de reflexão-na-ação trazido por Schön (2010) está intimamente relacionado com a prática docente, com os processos de ensino e aprendizagem e a construção da docência, de uma postura pedagógica inserida numa determinada realidade educacional. Na perspectiva de Schön, identifico alguns pontos que se relacionam diretamente com a minha formação como futura professora, mas, principalmente, com os processos de escrita reflexiva no formato de memorial de formação, escolhido para esta pesquisa.

Parto do entendimento de que toda e qualquer forma de análise que se pretenda realizar para a compreensão de um determinado assunto, deverá ser feita a partir de questionamentos que nos levarão a refletir, ampliando a compreensão sobre os fatos que envolvem o tema pesquisado.

Ao falar da postura do professor reflexivo (SCHÖN, 2010), vemos como esta se fundamenta na construção de um olhar questionador sobre a própria prática através da crítica reflexiva do seu cotidiano, com o intuito de melhorar a sua prática, num processo que envolve a construção do conhecimento entre o refletir e o fazer, o que implica uma análise das situações problemáticas pelas quais atravessa, encontrando novos caminhos para aquelas que poderão vir. Nesta perspectiva, observo a minha própria construção da docência em música através da reflexão sobre as situações problemáticas, os desafios, os obstáculos e, também, as superações e conquistas adquiridas nesta trajetória. Portanto, o conceito de professor reflexivo trazido por Schön, permeará minhas discussões teóricas e metodológicas com o intuito de oferecer um olhar crítico e reflexivo na construção do memorial como formato de pesquisa.

### 3.1 Memorial de formação

Tendo como um dos principais objetivos descrever, analisar e refletir sobre a formação e percursos acadêmicos de uma discente deficiente visual em um Curso de Licenciatura em Música, a ideia é construir o trabalho partindo de um memorial de formação, trazendo a possibilidade de resgatar minha própria trajetória dentro do curso e as experiências adquiridas nas práticas musicais através do grupo para estudos de Musicografia Braille.

A dissertação de mestrado de Gisele Flach serve de inspiração para a construção metodológica desta pesquisa por ter sido construída a partir do formato de memorial. Em seu estudo, a autora traz como principal objetivo refletir sobre suas experiências com a elaboração de arranjos para piano em grupo, explicando como é realizado este trabalho, a partir das suas próprias narrativas, abordando autores que fundamentam essa opção metodológica.

Segundo Flach (2013), o memorial pode ser discutido em várias áreas trazendo não apenas uma, mas várias definições sobre tipos de memoriais. A autora aborda alguns tipos de memorial como, por exemplo, o memorial de formação, caracterizado como um “tipo comum de memorial”, onde os professores em formação ou licenciandos trazem suas próprias práticas em relação a alguns trabalhos desenvolvidos por eles dentro da educação em cada uma de suas áreas. Conforme os autores que Flach (2013) aborda no seu estudo, o memorial não permite apenas aquele que relembra contar sobre a sua própria prática como docente ou discente, mas também realizar uma reflexão, pois o mesmo se coloca como sujeito que se interroga em relação à sua trajetória durante sua formação. Os autores ainda afirmam que a construção do memorial parte de uma narrativa dos pontos significativos durante o percurso abordado, como um “exercício de autoconhecimento”.

Uma vez que um dos objetivos desta pesquisa tem como foco principal relatar sobre a minha trajetória no Curso de Música-Licenciatura cuja formação está em andamento, pretende-se adotar como metodologia o formato de Memorial de Formação. Neste tipo de formato de memorial os alunos licenciandos ou professores em formação continuada tem a possibilidade de revelar, discutir e refletir sobre a sua própria prática como docente ou discente, aprofundando e aperfeiçoando os conhecimentos dentro de sua área específica, construindo sua identidade no âmbito

profissional, onde o pesquisador se encontra como sujeito e passa ser ao mesmo tempo objeto de sua pesquisa.

O memorial de formação possui várias formas de escrita. Para falarmos um pouco sobre os exemplos em que pode se produzir esta escrita, Sartori (2008), afirma que é uma das alternativas mais utilizadas pelos cursos de formação de professores que têm como objetivo a qualificação destes profissionais. Estes formatos têm sido utilizados como metodologia em trabalhos ou pesquisas de formação. Como exemplo, a autora destaca os Trabalhos de Conclusão de Curso em que o memorial passa a ser uma proposta metodológica para a escrita dos mesmos. A autora caracteriza este formato num gênero discursivo procurando trazer diversas formas e possibilidades de estilos em que um memorial pode ser escrito. Apesar de estes gêneros discursivos estarem numa mesma esfera, neste caso a acadêmica, são distintos e possuem suas próprias características. Ainda assim, a autora afirma que uma das características que compõem um memorial é a reflexão, onde o protagonista não apenas escreve sobre a sua prática, mas reflete sobre ela.

De acordo com Sartori (2008), o memorial de formação é um dos métodos encontrados nos trabalhos em que as Ciências Sociais destacam a história de vida como um campo investigativo para diversas áreas do conhecimento. Trata-se de uma proposta metodológica ampla, em que os desenvolvimentos que são necessários ou precisos durante o processo, estão interligados um aos outros. Pode-se afirmar que, além da reflexão, o autor pode realizar uma autocrítica de seu próprio trabalho. As críticas às quais esta pesquisa refere-se são relativas aos fatos que ocorreram na história escrita pelo autor, estas reflexões devem estar concentradas nas áreas estudantil e profissional. Ao se referir a estes dois âmbitos, a autora explica que o trabalho que está sendo escrito deve constatar informações pessoais sobre o assunto por se tratar de um memorial e informações acadêmicas de acordo com o campo da pesquisa.

Os autores discutem sobre outra característica que pode estar presente no memorial de formação: a utilização da locução adjetiva de formação, visto que há uma relação entre os conteúdos pessoais que compõem o tema da pesquisa e as dimensões que compõem a característica metodológica da escrita. Apesar de o pesquisador abordar este formato de memorial, em certa medida mais simples em relação a outros, a construção do referencial teórico e metodológico deve estar

presente no decorrer dessa escrita. São discutidas as formas de escrita nos casos em que o autor está em processo de formação e exerce profissionalmente a área em que estuda. Neste sentido, existe uma relação entre o trabalho e o processo de formação, pois na pesquisa precisam ser relatados os conhecimentos adquiridos nos dois aspectos, identificando as interferências ou articulações entre esses processos.

Desta maneira, os autores entendem que o pesquisador/escritor está refletindo na ação, realizando uma autocrítica reflexiva sobre o seu trabalho. Sartori (2008) afirma que o fato desta proposta metodológica fazer parte de uma esfera acadêmica é o que a caracteriza como um memorial de formação. No caso da construção do memorial como uma autobiografia os assuntos que compõem a pesquisa tratam da vida pessoal ou profissional do pesquisador, adquirindo um caráter mais objetivo e neutro, mas com aspectos de escrita formal e pessoal.

É discutida, neste sentido, a questão do uso da primeira pessoa do singular e o uso da primeira pessoa do plural na construção dos memoriais. Dentro desta temática, a autora aponta onde é comum a presença destas características e quais os estranhamentos que ocorrem quando há uma inversão na utilização destas formas de linguagem. O último tema aborda sobre outra forma de se produzir a escrita de um memorial, mostrando um exemplo em que a autora escreve o texto como se estivesse falando, pedindo ao leitor considerar esta leitura como se fosse uma conversa entre os dois e esta fala inicial subentende-se como uma narrativa presente no texto.

Para falar sobre o memorial de formação adotado como metodologia de escrita que retrata sobre o processo de formação dentro de um curso de licenciatura caracterizado como uma autobiografia é necessário discutir sobre as histórias de vida e as trajetórias dentro da universidade. Entre os trabalhos que abordam esta perspectiva, o estudo titulado “Narrativas autobiográficas: análise crítico-reflexiva da qualificação formativa de estudantes universitários” (BRUNO; RIBEIRO; NASCIMENTO, 2014) discorre sobre as experiências adquiridas por estudantes universitários, contadas através de suas narrativas. Os temas abordados neste trabalho estão relacionados com as histórias de vida dos estudantes e o início de suas trajetórias na área educacional, trazendo à luz as experiências e vivências sociais e familiares destes estudantes. Nesta via, entendo que é importante adquirir novas experiências tanto na vida pessoal quanto na vida profissional sem deixar de lado a bagagem social, familiar,

às experiências e aprendizagens prévias por crer que estas vivências auxiliarão em outras que poderão vir.

No que se refere ao componente Leitura e escrita em música, realizado no terceiro semestre do curso, houve uma aula final em que o professor solicitou que os alunos fizessem um relato contando sobre as nossas experiências antes de entrar no curso, como a música fazia parte de nossas vidas e de onde surgiu o gosto pela música. A partir desta atividade, identifiquei as vivências adquiridas por mim no passado e como elas contribuíram para a construção de novas experiências. Nesta perspectiva, é necessário estabelecer uma união entre os conhecimentos particulares e os conhecimentos acadêmicos, estabelecendo conexões entre o currículo e a formação desde um olhar crítico-reflexivo.

Levar em conta as bagagens familiares e as experiências vivenciadas anteriormente junto aos processos percorridos durante a formação proporciona, aos alunos/autores, um olhar mais crítico e reflexivo sobre os estudos realizados, permitindo ir ao encontro de sua formação dentro da universidade e de sua área específica. O fato de ter que atravessar pelos processos de aprendizagem até chegar à formação, estas responsabilidades deixam de ser desafios e passam a fazer parte da realidade cotidiana destes alunos. Os autores ressaltam que ao possibilitar a estes alunos implementar, nos processos de aprendizagem e de formação, as experiências vividas anteriormente alinhadas às histórias de vida, oportuniza-se uma conexão entre a universidade e o estudante de um modo geral. Com esta conexão, os alunos passam a obter um desempenho favorável na sua trajetória, o que facilita uma qualificação significativa em vários sentidos.

Pode-se afirmar que a conexão entre experiências já vivenciadas com experiências acadêmicas facilita o desenvolvimento dos processos de aprendizagem qualificando a formação do aluno. Neste sentido, é necessário que o pesquisador passe por experiências de estudo com foco nos saberes adquiridos anteriormente relativos aos conhecimentos pessoais, culturais, sociais, familiares e acadêmicos, que possam ser compartilhados, discutidos e refletidos. Além disso, estes saberes prévios fazem parte da formação e da construção de um currículo participativo, compreendido como um documento flexível que contemple as exigências de formação profissional, pessoal e acadêmica dos estudantes.

Costa e Pato (2014) trazem à discussão dois aspectos interessantes para a construção dos caminhos metodológicos desta pesquisa: a história de vida como percurso metodológico e os mapas biográficos. Através destes conceitos podemos construir espaços para a recriação, a reflexão e o resgate de sensações trazidas por experiências vividas. De acordo com as autoras, a construção de um trabalho investigativo com base nas histórias de vida também passa a ser compreendido como um processo de formação. A história de vida, concebida como metodologia de pesquisa, pode incluir a memória histórica e a memória autobiográfica, ou seja, aspectos relacionados com fatos históricos, sociais, culturais e fatos pessoais, ou de um grupo.

O memorial de formação será o formato escolhido para delinear os meus primeiros passos de inserção no âmbito acadêmico, acessando memórias, articulando depoimentos e integrando os saberes construídos até aqui como aluna deficiente visual no Curso de Música-Licenciatura. Para falar sobre a utilização do memorial como metodologia de escrita, faz-se necessário partir do ponto de vista de que antes de chegar a um determinado objetivo, as pessoas trazem suas bagagens históricas e familiares, constituídas de fatos, relatos, acontecimentos, desafios, superações, pessoas e experiências que auxiliaram na construção de sua história na sociedade e na formação acadêmica.

Dentro desta perspectiva, Silva (2010) aborda, analisa e discute a construção de memoriais de professores em início de formação. Segundo a autora, o exercício de estar retomando, recordando e relembando suas experiências já vivenciadas passa a ser uma estrutura metodológica caracterizada pela autora como um alimento que oferece os fundamentos para a construção desta escrita como metodologia. Permitindo que o professor/autor, através de um movimento discursivo que revela a atuação do mesmo, possa ser o próprio sujeito de sua pesquisa analisando os saberes profissionais adquiridos e refletindo sobre a sua própria atuação no campo de seu trabalho.

Na produção textual do memorial de formação podem-se constatar informações sobre o campo de atuação caracterizado pela autora como um jogo de atuação com características iniciativas e metas discursivas, de forma que o leitor possa descobrir qual o tipo de engajamento, ou seja, quais os cuidados, as disposições e o compromisso que o sujeito de pesquisa constrói com a sua narrativa e as narrativas de

pessoas envolvidas neste processo de formação, que podem ser utilizados e multiplicados durante a atuação profissional.

Ao iniciar suas reflexões, a autora destaca e direciona o seu olhar para o papel do narrador de forma que se possa compreender qual sua função e quais os métodos para que esta meta seja alcançada. Com base nestas afirmações, subintende-se que o exercício de narrar traz o significado de contar algo, onde o narrador passa a ser aquele que conta algo a uma pessoa ou a um grupo de pessoas. Neste sentido, a autora constrói sua fala a partir do momento em que seu olhar está direcionado para aquele narrador que informa o leitor sem a utilização de uma linguagem padrão, ou seja, a linguagem escrita, a linguagem teórica ou técnica.

A autora afirma que esta fuga ocorre em pelo menos três fases ou traços durante o processo na construção da escrita dentro do gênero memorial a partir do instante em que são definidas as finalidades e as informações caracterizadas como conteúdos temáticos estabelecendo qual será a postura ou a perspectiva do autor ao produzir a escrita de acordo com as suas bagagens ou experiências que são objetos de pesquisa e que passarão pelo processo narrativo.

Para Teixeira (2009) a estrutura de um memorial é constituída por um conjunto de eventos importantes e significativos para o aluno/autor relativos aos momentos de formação, contemplando os processos pelos quais ele transitou durante o curso e a bagagem construída a partir dessas experiências. Seguindo esta linha de pensamento, ao iniciar a escrita do memorial, é preciso elaborar uma introdução a partir da qual o autor se apresenta e começa a costurar todas as informações que levarão a compreender o porquê dos caminhos e escolhas de formação, os desafios encontrados, as conquistas vivenciadas e as próprias limitações e superações no processo de formação e atuação.

Concordo com Teixeira (2009) ao afirmar que o exercício de refletir o passado nos permite entender, tentar compreender e problematizar o presente, pois as experiências vivenciadas no passado podem estar repletas de conhecimentos, aprendizados, desafios, conquistas e diversos fatores que podem compor os processos que contribuem para a formação do indivíduo, sendo estas bagagens elementos essenciais para a formação da nossa própria identidade.

Para o autor, na construção dessa escrita reflexiva, é necessário mencionar as oportunidades acadêmicas que o aluno teve promovendo a autoavaliação a partir da

problematização de sua trajetória. Destaca-se que a característica considerada pelo autor como eixo central do memorial propõe que o aluno/autor reflita sobre como esses aprendizados podem ter causado mudanças ou amadurecimentos na sua forma de agir profissionalmente em sua área específica.

Outra característica que é classificada como base para um memorial é a oportunidade de promover a autoavaliação, relatando o seu desempenho dentro do curso, os fatos ocorridos que caracterizam a sua trajetória acadêmica, quais os aproveitamentos que o aluno/autor toma para si, dos conhecimentos adquiridos e das atividades aproveitadas no curso, quais as dificuldades mais relevantes e quais as estratégias que utiliza para supera-las. Por fim, quais as relações construídas entre o aluno/autor e seus locutores, ou seja, colegas, professores e pessoas que estiveram envolvidos nesse processo.

Na etapa final da escrita do memorial podem ser apresentadas opiniões e ideias sobre a própria prática, as expectativas após a conclusão do curso, quais os rumos a serem tomados, quais assuntos o autor gostaria de ter trabalhado ou explorar futuramente ou, ainda, em outros percursos de formação que fizer. Neste sentido, o processo de construção do memorial de formação nesta pesquisa contará com a apresentação, análise e discussão sobre as narrativas das minhas experiências como discente no Curso de Música-Licenciatura transitando pelas seguintes temáticas:

- Suportes pedagógicos nos componentes curriculares do curso;
- Desafios e ações desde o grupo para estudos de Musicografia Braille;
- Acessibilidade, formação, limitações e superação no Curso de Música.

A partir das reflexões extraídas de cada narrativa, poderemos identificar os inúmeros desafios encontrados em cada experiência de formação. Na construção das análises destas narrativas surgirão novos modos de enxergar a minha própria vida acadêmica, como discente e como professora em formação, entendendo que este processo de introspecção oferece momentos de reflexão crítica, de compreensão tanto das debilidades quanto das fortalezas, dos desafios e das oportunidades no caminho de formação.

#### **4. RECONSTRUINDO OS CAMINHOS DE FORMAÇÃO**

As temáticas pelas quais transitei na elaboração do memorial de formação, para a produção dos dados desta pesquisa, estão relacionadas com a identificação dos aspectos mais significativos da minha trajetória de formação dentro da graduação em música. Entre as temáticas identificadas, podemos destacar as adaptações dos conteúdos nos componentes curriculares e nos projetos de pesquisa, extensão e de ensino nos quais participei, as adaptações nos tipos e formatos de avaliação nas diferentes instâncias de formação; a elaboração de trabalhos em grupo e apresentações musicais; as relações entre colegas de turma, tensões e aproximações; a minha participação no Grupo de Musicografia Braille e as aprendizagens construídas a partir dele.

Na tentativa de reconstruir e recapitular minha caminhada através das lembranças e reflexões sobre a minha trajetória de formação, recordo que entrei no curso em 2014 após realizar o ENEM pela segunda vez e que desde a infância a minha área de atuação sempre foi a prática do canto, a qual nunca foi concebida como prática profissional, mas com o intuito de trabalhar com projetos sociais em escolas, em eventos e em outros espaços de atuação.

Durante o período de escolarização participei de shows de calouros até os 15 anos na cidade de Bagé, concorrendo pela escola Justino Quintana onde estudava na Classe de Recursos e, também, no Centro de Apoio aos Deficientes Visuais de Bagé. Durante muito tempo participei do coral da ADVMB como voluntária das atividades de prática vocal e musical com os alunos. Neste mesmo âmbito, fui integrante de um grupo social denominado "Construindo e cantando", um projeto social no qual eram abordadas temáticas como educação, cultura, religiosidade, aprendizado escolar e questões sociais através das suas composições.

O que me levou a procurar o curso superior de música foi o anseio de compreender mais a minha área e a minha prática. À princípio havia apenas duas vagas entre o curso de Letras e o de Música e, no meu ponto de vista, o que eu buscava havia se confirmado porque foi o Curso de Música quem me acolheu a partir das vagas disponibilizadas para inclusão. Além de entender a área escolhida, desejava me aprimorar e aprender mais sobre outras práticas musicais além do fazer entorno ao

canto e, principalmente, aprender a ensinar a outras pessoas a realizarem estas práticas que me caracterizaram como musicista.

Voltando ao momento de formação inicial, dentro do projeto social "Construindo e cantando", participei de gravações, ensaios e eventos, tais como a gravação de CDs e DVDs, viagens interestaduais e internacionais e participação em palestras dentro e fora da cidade de Bagé. Nesta proposta, as músicas eram compostas pela professora coordenadora do projeto e acompanhadas por coreografias, para as quais crianças de cada escola eram convidadas a participarem. Já no grupo e no coral da associação ADVMB, as atividades e ensaios eram realizados antigamente na escola Justino Quintana, na classe de recursos e atualmente é realizado no Centro de Inclusão Profissional (antigo SPEIAR). Entre as últimas práticas que pude desenvolver com o grupo foram realizados exercícios para aquecimento vocal, porém havia uma grande dificuldade pelo fato de ter vínculo com os integrantes, ser conhecida por eles, neste sentido as atividades fluíam quando a regente estava por perto, dificultando a minha construção da autonomia como formadora. Neste projeto vi e aprendi que existe uma luta constante pela educação e uma busca pelo amadurecimento profissional através de palestras e atividades desenvolvidas pelo mesmo. Atualmente não participo mais devido à minha demanda pessoal na graduação e também devido ao encerramento de um dos projetos.

Uma das atividades das quais participei e que fizeram grande diferença no meu percurso acadêmico foi o curso anteriormente mencionado, com duração de uma semana, ministrado pela professora Bertevelli, originando o Grupo de Estudos para Musicografia Braille. Também se constituem em caminhos de formação acadêmica as apresentações em eventos como o SIEPE no contexto da Unipampa, onde discutimos sobre os processos de ensino e aprendizagem dentro do grupo, assim como outros eventos realizados na UFRGS e na cidade de Pelotas/RS dos quais também pude participar junto ao grupo.

Por outro lado, e não menos importante, as dificuldades encontradas no meu processo de aprendizagem foram inúmeras com relação ao deslocamento. As maiores dificuldades encontradas dentro do processo de aprendizagem foram em decorrência do esgotamento físico em decorrência dos horários de deslocamento de uma cidade para outra, porém foram de suma importância as gravações durante as aulas, pois foi possível ouvir e rever o que era trabalhado em sala de aula, contribuindo para o avanço

da minha aprendizagem, optando por fazer menos componentes para atender à demanda de estudos.

As trocas com professores se davam por e-mail e com atendimentos presenciais e individuais, em relação aos colegas as conversas ocorriam durante a aula através de monitoria ou nas atividades propostas pelo professor, como apresentações em grupo dentro dos componentes práticos, onde alguém sempre apontava o que necessitava ser realizado.

Neste sentido, Rita (2016) propõe discutir e abordar as temáticas relacionadas à inclusão universitária a partir de observações do cotidiano acadêmico. A autora, na sua dupla função de pesquisadora e colega teve por objetivo conhecer e compreender os métodos, estratégias e recursos que os professores e o técnico do curso desenvolveram para facilitar o meu processo de aprendizagem na Musicografia Braille e no desempenho no curso como um todo. Os resultados dessa pesquisa apontam, através dos diários elaborados pela autora, que:

*[...] a realização das observações e a elaboração dos diários de campo proporcionaram-me conviver com a aluna em suas aulas, bem como o dia a dia dos professores e as práticas pedagógicas quanto ao seu planejamento. Pude perceber as diversas nuances deste aprendizado, e considerar o avanço considerado da aluna em relação a este emaranhado de informações, quase todos através de observações. Observei os métodos utilizados pelos professores que não são da área inclusiva, ao ministrarem suas aulas e o olhar diferenciado dos que tiveram de certo modo experiências prévias com alunos inclusos antes de se depararem com a aluna em questão. (RITA, 2016)*

A autora afirma que, em relação ao uso de materiais didáticos e materiais acessíveis:

*[...] a aluna Rosane é ativa, apresenta seminários com a ajuda de bolsista que auxilia na apresentação de PowerPoint, é assídua e pontual. O curso está proporcionando meios para que ela possa desenvolver seus estudos. E como ela mesma relata, tem crescido e amadurecido em sua concepção quanto futura professora de música. (RITA, 2016)*

Nesta direção, faz-se necessário lembrar quais foram as dificuldades observadas pela pesquisadora e como estas foram superadas:

*O que percebi em algumas aulas em Harmonia III, é a dificuldade de adaptar materiais didáticos para que as aulas possam ser melhores compreendidas pela aluna, como materiais concretos. (RITA, 2016)*

Neste caso, a autora lembra através dos seus diários de campo as diferentes estratégias de ensino dos professores:

*O professor começou a aula corrigindo exercícios, explicou conteúdos e a aluna escutou o tempo inteiro [...] continuou utilizando os mesmos materiais didáticos, como PowerPoint, quadro, piano e computador. O professor falou no geral para a aluna que retomaria o conteúdo em reforço separado. (RITA, 2016)*

A autora apresenta, posteriormente, algumas das experiências vivenciadas nas aulas de reforço de Harmonia, fazendo menção ao material concreto que foi utilizado por ela na ocasião, observando que dito material:

*[...] fez com que [a aluna] compreendesse o sentido de empilhar terças. O que veio reforçar a ideia de que são necessários meios e materiais concretos para que a mesma possa formular a sua concepção sobre os conteúdos propostos em sala de aula. O referido professor usa o piano como material didático, oralisa o conteúdo em suas aulas, mas sente dificuldades bem severas neste processo, e relata que já buscou alternativas de materiais para implementar em suas aulas de Harmonia, mas não teve sucesso em sua procura. Como relatado por ele, a fase em que ela se encontra nos estudos de Musicografia Braille são muito básicas. (RITA, 2016)*

Em decorrência destas reflexões, no capítulo seguinte serão apresentados os dados de pesquisa produzidos a partir das minhas narrativas de formação, constituindo o corpo do memorial que será traçado juntamente ao referencial teórico deste trabalho.

## 5. ANÁLISE DOS RESULTADOS: ALGUMAS REFLEXÕES

As estratégias metodológicas para a realização deste trabalho foram pensadas a partir de consultas em gravações de aulas realizadas nos diferentes semestres ao longo da minha graduação. Estas narrativas foram construídas a partir de gravações de áudios realizadas por mim, que posteriormente foram transcritas com o auxílio da bolsista da Coordenação do Curso. Os primeiros áudios que compõem a construção deste trabalho estão relacionados às questões de acessibilidade, formação, limitações e superação no Curso de Música, num segundo momento, serão abordados assuntos relacionados à utilização de suportes pedagógicos nos componentes curriculares do curso e como isto tem influenciado na minha formação e, por último, refletirei sobre os desafios encontrados e as ações realizadas desde o Grupo para estudos de Musicografia Braille.

Uma das escolhas metodológicas para abordar a análise do memorial construído através das narrativas, é trazer os autores apresentados neste trabalho que dialogam com as minhas reflexões sobre as experiências de formação vividas. Ao apresentar os áudios transcritos optei por destacar - utilizando a cor cinza para facilitar a leitura - no próprio texto as ideias mais significativas sobre essas reflexões que estarão em conexão com as diferentes perspectivas dos autores abordados na pesquisa.

### 5.1 Acessibilidade, formação, limitações e superação no Curso de Música

#### - Memórias de trajetória de formação: Acessibilidade

*O que podemos falar sobre acessibilidade é a questão do acesso às salas. Eu sempre venho com a minha mãe porque não tem como eu atravessar de uma cidade para outra, atravessar ruas sozinha e andar pela cidade até chegar na faculdade, hoje sinto a carência desse treino, dessa aprendizagem na minha vida. Também podemos trazer a questão da numeração das salas. Para eu andar sozinha dentro da universidade teria que ter um ponto de sinalização de certo modo, até porque a bengala não ajuda a dizer aonde é que eu estou. Ela ajuda a me defender de buracos ou obstáculos que podem estar no meu caminho, onde podem ocorrer quedas e me machucar, mas é necessário saber aonde é que se está indo, o local, a parada do ônibus que precisa pegar, qual*

*ônibus que precisa pegar, etc. Reconheço que não é impossível andar sozinha, mas é preciso um bom treinamento com pessoas especializadas que demandam tempo e disponibilidade para se apropriar dos trajetos que precisam ser percorridos. É lógico que para quem não nasceu cego ou que teve um suporte de locomoção melhor do que eu, que está acostumado a andar na cidade grande talvez esse seja o ponto menos difícil de chegar aonde ela precisa ir, que nesse caso é a universidade e como andar dentro dela. Minha mãe vai e volta comigo apenas no sentido de me ajudar a me localizar de um lugar para outro. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019, grifo de autora).*

Conforme Melo (2011) o termo acessibilidade não se resume à adequação dos espaços físicos e a formulação de projetos arquitetônicos que buscam uma maior facilidade de locomoção a pessoas com deficiência ou sujeitos com dificuldades de mobilidade como idosos e mulheres grávidas, mas ressalta que o referido termo é mais abrangente e não se restringe somente a estes aspectos. O autor afirma que de acordo com os aspectos legais do Decreto Federal Nº 5.296/2004, no artigo 8º, inciso 1, esclarece que:

[...] acessibilidade, condição para utilização com segurança e autonomia total ou assistida dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida. (BRASIL, 2004b *apud* MELO, 2011, p. 66).

O autor afirma que,

[...] atualmente, as discussões sobre acessibilidade procuram incorporar as preocupações inerentes ao desenho universal, o qual realça aspectos essenciais para a construção de ambientes sociais mais inclusivos, promovendo o livre acesso em três aspectos fundamentais como, por exemplo, locomoção, comunicação e informação. (BRASIL, 2004b *apud* MELO, 2011, p. 66).

Dentro deste modelo, o decreto citado anteriormente no artigo 8, inciso IX, diz que:

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

Assim sendo, o conceito do desenho universal vem sendo discutido desde 1961 quando países como Japão, Suécia e Estados Unidos reuniram-se em uma conferência cujo objetivo era buscar maneiras de reduzir as barreiras arquitetônicas enfrentadas por pessoas com deficiência física.

De acordo com os autores que dialogam com esta pesquisa, Melo afirma que essa notoriedade política decorreu da mobilização das pessoas com deficiência e de alguns profissionais da área. Originalmente, o conceito do desenho universal emergiu como consequência das reivindicações de dois segmentos sociais diversos: dos movimentos de pessoas com deficiência que sentiam suas necessidades colocadas à margem por profissionais das áreas de construção e de arquitetura, e da iniciativa de alguns arquitetos urbanistas e designers que pretendiam uma maior democratização dos valores e uma visão mais ampla na construção dos projetos.

Alguns dos princípios defendidos desde a perspectiva do desenho universal estão concentrados em orientar mundialmente as propostas de projetos arquitetônicos e obras que promovem a acessibilidade física em diferentes partes do mundo. Estes princípios devem ser: equitativos, flexíveis, simples e intuitivos.

Partindo destes princípios vejo o quanto ainda podemos melhorar nas questões relacionadas à acessibilidade no Curso de Música e no campus da universidade como um todo, mas destaco o trabalho dedicado e o reconhecimento ao grupo coordenado pela professora Amélia Bastos, o Núcleo de Estudos em Inclusão (NEI), o qual auxilia aos discentes com necessidades especiais e oferece uma série de recursos de acessibilidade no campus que permitem o acesso mais direto e um olhar inclusivo nas instalações do campus como, por exemplo, a identificação das salas de aula e outros espaços do campus. Mas há uma consciência de que o caminho para a completa integração do discente com deficiência visual é ainda muito árduo.

**Figura 1. Identificação das salas dos laboratórios de música em Braille.**



Fonte: Autora (2019).

### **- Memórias de trajetória de formação: Limitações**

*Muitas vezes cheguei atrasada nas aulas e a partir disso tive que começar levantar mais cedo do normal para poder chegar a tempo. Às vezes pegava o ônibus errado, em horário atrasado e às vezes perdia o ônibus que vem mais cedo para Bagé. Sendo que são dois ônibus que devo pegar a cada dia, na ida e na volta. Saía às 6:30h de casa para chegar na rodoviária de Bagé e dali pegava outro ônibus para ir para a faculdade. Então era sempre esse mesmo processo, mas foi superada a questão do horário de início das aulas conseguindo maior flexibilidade ao longo dos semestres. Também no início do curso fizemos mais componentes, o que foi um pouco mais puxado. Posteriormente, conversando com os professores, com os orientadores e com a coordenação do curso optei fazer menos componentes, já que isto ia facilitar o meu processo de aprendizagem. Vejo, pelo meu ponto de vista, que não tem como fazer o curso com pressa e não aproveitar as experiências que se pode ter. Optei em fazer menos componentes para justamente ter mais tempo de estudo e mais tempo de absorver as informações, de estudar e me apropriar dos conhecimentos que o curso podia me oferecer. No início do curso, as aulas aconteciam de manhã e à noite, às vezes à tarde e noite. Como não havia ainda RU (restaurante universitário) no início do*

*curso a gente trazia coisas de casa, almoçava e ia fazer alguma atividade na cidade como, por exemplo, atividades práticas no Imba e o coral da Associação dos deficientes visuais de Bagé. Depois a gente voltava para aula de noite. O ruim é que às vezes a aula acabava um pouco mais cedo e a gente tinha que esperar o ônibus dos estudantes da cidade de Hulha Negra para voltar para casa, então depois a gente optou por pagar um carro para nos buscar na faculdade e nos levar para casa. Foi o que achamos melhor com o passar do tempo, até porque as passagens eram altas para o nosso orçamento mesmo recebendo auxílio da prefeitura da Hulha. Os componentes foram diminuindo e as aulas de noite foram menos também, facilitando um pouco mais a logística e ficando menos cansativo fui superando lentamente as dificuldades. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019, grifo da autora).*

O processo de deslocamento de uma cidade para outra faz parte da minha rotina desde o tempo em que iniciei minha vida escolar aos sete anos de idade quando comecei a estudar no centro de apoio aos deficientes visuais da escola Justino, em Bagé. Neste sentido, o apoio e a presença da família foram muito importantes para o meu processo de aprendizagem até os dias de hoje. Nesta perspectiva, Louro (2015) ressalta a importância do apoio da família, da equipe dos professores e da escola no desenvolvimento do aluno com deficiência. Para a autora, cada deficiência necessita de um apoio adequado para o processo no desenvolvimento deste aluno.

Assim sendo, para que o aluno tenha um bom desenvolvimento em seu aprendizado e para que o professor saiba quais estratégias metodológicas tomar é de fundamental importância que o professor conheça as deficiências dos alunos, pois quanto melhor for a compreensão da deficiência, maiores as chances do ganho cognitivo por parte do aluno. Conhecer as possibilidades e as limitações evitará grandes equívocos por parte do professor, mas precisamos reforçar a importância do apoio da família dentro do processo de inclusão. Sem apoio familiar, é difícil conseguir bons resultados na integração desse aluno, mas o que seria esse apoio familiar? Basicamente, diálogo entre a instituição, a família ou responsáveis do aluno com deficiência.

Com base nestas informações, vejo pelo meu ponto de vista que, neste diálogo, as famílias caracterizadas pela autora como *superprotetoras* e que prejudicam a

autonomia do indivíduo, precisam compreender que é possível conviver com a deficiência sem duvidar da capacidade de aprendizagem dos próprios filhos tendo consciência de que os mesmos podem ter uma vida normal, desde que profissionais especializados possam acompanhar esse desenvolvimento. Quanto às famílias caracterizadas como *negligentes* ou inconformadas com a deficiência, também necessitam do apoio destes profissionais para que haja uma aceitação por parte dos familiares. Nos casos em que esta aceitação não ocorre tudo se torna mais difícil. No centro de apoio aos deficientes visuais em que eu estudava também denominada como Classe de Recursos da escola Justino Quintana, houve casos em que as famílias não aceitavam a deficiência dos filhos, o que dificultava o trabalho dos professores no processo de ensino.

Olhando para o meu passado, é possível aprender com os desafios e com a própria deficiência. Talvez se eu enxergasse, não daria tanta importância para o contato físico e estaria, na minha infância, como as outras crianças brincando na rua. Mas ao invés disso, subia no colo das pessoas e ficava observando o que acontecia com o corpo delas quando elas respiravam ou quando elas riam. Hoje na fase adulta me lembro de tudo isso e sinto falta. Lembrando disto, em uma das aulas de práticas vocais, a professora pediu que a gente colocasse uma mão na altura do diafragma e a outra nas costelas intercostais para sentir o movimento que o corpo faz quando a gente respira. Este foi o único momento em que pude me dar conta de que eu observava isso quando criança, sentindo, percebendo o outro através do tato.

Ainda falando sobre contato físico, no componente de Regência Coral I, a professora utilizava o contato físico e o toque como estratégia metodológica para mostrar-me os gestos que a gente iria fazer nas regências. No fim do componente, a professora perguntou se eu não me sentia mal quando ela me tocava. Eu disse que não, que estava acostumada com o contato físico. Ainda segundo Louro (2015), certamente há famílias que promovem a autonomia do aluno e que se colocam disponíveis para o diálogo em prol de uma construção consciente do caminho pedagógico-musical para o filho/a. O papel da família irá interferir no processo de qualquer aluno/a, com deficiência ou não, mas no caso de pessoas com deficiência, essa interferência é muito maior, para o sucesso ou fracasso do processo. Geralmente pessoas com deficiência são mais dependentes fisicamente e emocionalmente de seus

cuidadores pela própria dificuldade que a deficiência lhes traz e pautada na assistência protetora destes indivíduos.

A família se torna a principal incentivadora no desenvolvimento da aprendizagem do/a aluno/a, se estiver disposta ao entrar em parceria com a escola. Neste aspecto, quando comecei a estudar, no início houve uma preocupação da minha família em relação a minha deficiência, mas depois tudo foi se encaixando, adaptando, flexibilizando as limitações e compreendendo quais seriam os desafios a serem superados.

### **- Memórias de trajetória de formação: Superação**

*Neste relato trago as consequências do que foi narrado nos primeiros parágrafos do texto. Antes eu dormia nas aulas. Como eu chegava muito mais cedo não conseguia prestar atenção nas aulas, neste sentido as gravações me ajudaram em função da fadiga por falta da atenção. No segundo semestre teve uma música natalina “Toliteostes” na aula de Práticas Vocais II, que ocorria no turno da noite, e eu não tinha como ver onde estava o meu naipe e como as pessoas estavam se organizando para cantar, fiquei mais isolada nessa aula. Lembro que eu estava com sono e veio uma colega e mexeu comigo porque eu estava com a cabeça baixa, com sono, chamando a minha atenção. Nas gravações eu pude ouvir a música e identificar o meu naipe até porque a professora de certo modo passava cada parte das diversas vozes, soprano, contralto, tenores, barítonos e baixos. Eu ia estudando o que a professora havia passado através das gravações. Este recurso permitiu que eu aprendesse essa música e outras informações que ficavam despercebidas durante a aula. Componentes que eram ligados mais à apreciação, de índole mais teórica também, mesmo lutando contra o sono, ao ouvir as músicas podia me aproximar bastante da experiência de tomar contato com o repertório de músicas clássicas. Músicas instrumentais com as quais nunca tive contato. Já em casa, num ambiente mais tranquilo eu gostava de ouvir e de ter essa experiência de apreciar música, de ver quais eram os comentários de outros colegas e o amadurecimento de ideias que eu tinha antes de entrar no curso. Eu tinha aquele pensamento antiquado de que fazer música era restrito somente às pessoas com capacidade para isso. Aqui me deparei com outras perspectivas e fui construindo os conhecimentos que me auxiliaram na minha própria formação. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019).*

Neste relato trago os reflexos do que foi narrado nas duas primeiras temáticas deste capítulo: Acessibilidade e Limitações na trajetória de formação. Melo (2011), aponta e discute sobre a dificuldade de acessibilidade física enfrentada por alunos com deficiência em relação ao deslocamento destes até o local de estudo. Colhendo depoimentos que revelam quais as consequências dessas dificuldades, quais as estratégias que a universidade em estudo está tomando para que os alunos tenham facilidade de acesso à universidade e o que ainda resta para suprir estas dificuldades, o autor afirma que:

[...] atualmente as ações implementadas no favorecimento da acessibilidade física de sujeitos com deficiência visual ainda são, em sua maioria, desconexas com algumas normatizações. No em tanto, comparadas aos dados fornecidos por estudos realizados anteriormente, é reconhecido um esforço por parte da instituição em melhorar a autonomia na locomoção dos alunos com necessidades educacionais especiais (MELO, 2011, p. 87).

Ações inclusivas como as do grupo NEI, dentro das instalações da Unipampa, estão relacionadas às identificações em Braille das numerações das salas de aula, assim como oferecer suportes técnicos a professores e alunos com deficiência. Dentre outros aspectos, o NInA também disponibiliza gravadores para alunos que precisem registrar suas aulas. Estas ações facilitam o acesso do aluno com deficiência tanto às instalações e espaços da instituição como ao desenvolvimento das práticas em sala de aula.

De acordo com o ponto de vista adotado por Melo:

[...] ao utilizar estas estratégias positivas de acessibilidade física, a instituição estará agindo diretamente na ação pedagógica, contribuindo para uma permanência com qualidade e o sucesso escolar, respeitando a diversidade sociocultural, bem como os diferentes processos de aprendizagem, construindo um ambiente que oferece oportunidades com resultados satisfatórios esperados para uma instituição com propostas norteadas pela inclusão (MELO, 2011, p.87).

Vale a pena ressaltar que os depoimentos colhidos durante sua pesquisa também são oriundos de trabalhos acadêmicos realizados em outros cursos e que reforçam a importância de incentivar a acessibilidade física no desempenho acadêmico do aluno com deficiência. Como afirmei anteriormente, o autor tem como intuito revelar quais são as consequências das dificuldades enfrentadas por alunos com deficiência

na universidade. Uma destas consequências está relacionada à falta de sono ou insônia, ansiedade e aumento de peso fazendo com que em alguns casos, a saúde do aluno fique em risco e também comprometa todo o processo de aprendizagem. Muitas destas consequências estão relacionadas com as preocupações que estas dificuldades causam no aluno. Pelo motivo de existirem limitações ao realizar algumas atividades devido à deficiência, em alguns casos, estes obstáculos provocam desestímulo ou vazão por parte do discente.

Na minha trajetória de formação consegui superar inúmeros desafios, mas certamente um dos mais significativos foi a possibilidade de reorganizar minha rotina, a partir de uma conscientização das minhas próprias limitações para abordar tantos componentes, cada um com suas exigências e demandas. A capacidade de enxergar as próprias limitações e, ao mesmo tempo, as minhas potencialidades, me permitiu valorizar a autonomia que tinha para a realização de trabalhos, não dependendo sistematicamente de monitores ou professores para elaborar e apresentar trabalhos ou realizar atividades práticas.

#### **- Memórias de trajetória de formação: Formação**

*Em relação aos caminhos de formação, por exemplo, na elaboração do pré-projeto de pesquisa, as monitoras estavam presentes, pois elas ajudavam a trazer autores para referências, auxiliavam a pesquisar esses autores na internet e como ter acesso a eles, além de ajudar na escrita dentro das normas da ABNT, como colocar esses autores dentro das referências, como preparar powerpoints para apresentação de trabalhos, etc. Quando eu tinha que apresentação trabalhos com slides, as monitoras estavam presentes no dia da apresentação e mostravam o que era mais visual para que outros colegas e professores pudessem acompanhar. Diferente dos outros colegas, as provas eram realizadas oralmente, ou seja, os professores questionavam e eu respondia conforme era requerido. Nas orientações de TCC e de Estágio Supervisionado os textos são baixados do computador, são lidos em casa e colocados dentro da área de trabalho para que o DosVox possa ler esses textos na tela e eu fazer o meu comentário, as minhas análises e articulações com os autores. Nos casos em que não me é possível realizar essas tarefas sozinha, como a procura na internet de algumas informações, devo me deslocar até a universidade para um atendimento de monitoria, para que eu possa ter acesso a esses textos e trabalhar neles. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019, grifo da autora).*

Ao analisar os meus relatos de formação, assumo hoje que estas estratégias fizeram com que eu garantisse mais autonomia para realizar determinadas atividades. Partindo de um ponto de vista inclusivo, Melo (2011) afirma que “as adaptações curriculares realizadas principalmente pelos docentes envolvidos, tem um papel preponderante no sucesso do processo inclusivo” (p.98). O autor considera como adaptações de acesso ao currículo “aquelas que se referem às previsões e provisões de recursos técnicos e materiais, bem como a remoção de barreiras arquitetônicas” (CARVALHO *apud* MELO, 2011, p 98).

A importância do papel dos professores nas adaptações curriculares entra em evidência quando a organização do trabalho pedagógico está centralizada no processo de aprendizagem do aluno, quem “passa a ser percebido como sujeito do processo e não mais como um mero copiador e memorizador de informações que recebe em sala de aula ou que extrai dos livros” (*IBID*).

Levando em consideração o ponto de vista inclusivo, entendo que os autores pontuam que os professores adquiram consciência do compromisso de oferecer oportunidades e propiciar metas para que todos os alunos aprendam e participem das aulas. Quando o autor destaca que o professor “desloca o eixo da sua ação pedagógica do ensinar para o aprender” (*IBIDEM*) imediatamente vêm às minhas memórias situações de aprendizagem nas quais os meus professores colocaram em prática este pensamento, observando que estes professores não estavam apenas ensinando mas também aprendendo com o aluno, tornando o processo de aprendizagem uma troca de saberes, sendo o professor um mediador do mesmo e não um mero transmissor, fortalecendo o *feedback* entre os diferentes sujeitos da aprendizagem, pois “no trabalho pedagógico centrado na aprendizagem, a organização curricular estrutura-se em torno dos alunos, reconhecidos em suas diferenças, e em suas necessidades especiais educacionais ou não” (MELO, 2011, p. 99).

Com base nestas afirmações e olhando para a minha própria trajetória de formação, vejo que os docentes precisam adotar diferentes métodos de aprendizagem de acordo com as diferenças de cada aluno, independente deste aluno ter ou não ter uma deficiência ou qualquer outra necessidade. Esta realidade é palpável dentro do curso de graduação em música, vivenciada em primeira pessoa por mim, mas também por outros colegas, que ao se enfrentarem com determinados desafios na construção

da aprendizagem musical recorrem aos professores em busca de alternativas metodológicas que auxiliem eles no decorrer da sua trajetória de formação.

O tema seguinte, dando continuidade às discussões deste trabalho, abordará assuntos relacionados aos suportes pedagógicos que os professores do Curso de Música-Licenciatura utilizaram ou desenvolveram para auxiliar na construção do minha formação.

## 5.2 Suportes pedagógicos nos componentes curriculares do curso

### - Memórias de trajetória de formação: Suportes pedagógicos, adaptações curriculares e construção de vínculos

Na apresentação de trabalho relacionado a uma análise no componente de Elementos da Linguagem Musical (com análise de uma música) funcionava da seguinte maneira: a gente ouvia a música que era baixada da internet, eu utilizava o Braille para fazer o trabalho escrito, fazia um rascunho e passava à limpo no computador e preparava tudo o que ia apresentar [...]. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019, grifo da autora).

Detenho-me, nesta etapa de análise, para falar sobre a importância das Tecnologias Assistivas, o que elas representam e quais podem ser as suas funções no auxílio das pessoas com deficiência, neste caso, a deficiência visual. De acordo com Tudissaki (2014, p. 61),

[...] além das adaptações biológicas necessárias para que os aspectos educativos se processem de fato, existem as adaptações que visam promover facilidades nas atividades diárias das pessoas com deficiência, como a Tecnologia Assistiva, que é um ramo da Terapia Ocupacional.

Na época, uma das formas para que eu pudesse pesquisar as obras e peças trabalhadas em sala de aula, pedia para que alguém me auxiliasse na pesquisa destes materiais. Porém existem alguns programas e leitores de tela que permitem que o aluno possa navegar na internet. Nesse sentido, “as Tecnologias Assistivas permitirão o acesso a diferentes equipamentos e acessórios e à Internet.” (TUDISSAKI, 2014, p. 62).

Antes não conseguia ter acesso aos e-mails de forma autônoma e precisava que alguém me auxilie no acesso a estes contatos. Ainda encontro esta dificuldade, mas a

partir das monitorias aprendi a acessar o e-mail utilizando o próprio narrador do Windows.

**Figura 2. Monitoria auxiliando na elaboração de trabalhos.**



Fonte: Autora (2019).

Para que eu pudesse ouvir a música com mais facilidade era passada para o gravador, eu ouvia a gravação e fazia o rascunho da análise. Certos programas de tela permitem que o usuário faça alterações conforme suas necessidades, já que:

[...] as Tecnologias Assistivas são compostas por Recursos e Serviços Recursos são todo e qualquer item – equipamento ou parte dele, produto ou sistema fabricado em série ou sob medida – utilizado para aumentar, manter ou melhorar as capacidades funcionais das pessoas com deficiência (MONTEIRO; PEREIRA; MELCA *apud* TUDISSAKI, 2014, p. 62).

Ou seja, os recursos estão relacionados com materiais que proporcionam formas, condições, estratégias e métodos que permitem que as pessoas com deficiência possam exercer alguma atividade rotineira, dentro ou fora do seu cotidiano. Em relação aos serviços, os autores afirmam que “seriam todos aqueles prestados profissionalmente a pessoa deficiente, visando selecionar, obter ou usar um instrumento de Tecnologia Assistiva” (ibid, p. 62), sendo assim, estes serviços podem ser normalmente auxílios transdisciplinares e podem estar relacionados com diversas áreas do conhecimento, como por exemplo: nas áreas da saúde, educação, artes, arquitetura, matemática que pode estar relacionada com a engenharia, assim, a Tecnologia Assistiva se constitui numa importante ferramenta para que as pessoas com deficiência possam exercer estas atividades profissionais.

**- Memórias de trajetória de formação: Suportes pedagógicos, adaptações curriculares e construção de vínculos**

Para apresentação de trabalho dentro de um componente teórico os textos eram localizados na internet e baixados no computador onde eu estudava e organizava o texto, analisava e falava sobre ele sempre com fone de ouvido porque para trabalhar no computador nós que somos deficientes visuais utilizamos o DosVox, um leitor de tela que permite acessar as informações e ter controle sobre o que está sendo lido [...](DIÁRIO DE PESQUISA, 2019, grifo da autora).

Tudissaki (2014) aponta algumas das tecnologias utilizadas por pessoas com deficiência visual e que podem auxiliar a estes usuários a navegar na internet e ter acesso as informações presentes no computador, visto que “os softwares adaptados para pessoas com deficiência visual utilizam basicamente ampliadores de tela para pessoas com baixa visão e recursos de áudio, teclado e impressora Braille para os cegos”. Para a autora, o sistema *DosVox* permite à pessoa com deficiência visual criar “seu próprio ambiente de trabalho, onde o usuário pode executar todas as tarefas normais de um computador” (TUDISSAKI, 2014, p. 65).

Outro benefício do *DosVox*, é a utilização de padrões internacionais de computação que permitem ao usuário ler informações do próprio programa e o mesmo permite ler informações e textos de outros programas e sistemas de uso comum. Olhando para a minha própria experiência ao utilizar este sistema, considero que outro benefício é a possibilidade de criar textos. Geralmente, os trabalhos de análise musical, como o narrado anteriormente, demandavam a elaboração de vários textos. Foi através do *Edivox* que pude produzir os textos utilizando as tecnologias à minha disposição. O maior ganho em relação ao uso destes suportes tecnológicos/pedagógicos foi a autonomia conquistada ao longo do meu processo de formação, na realização de trabalhos, nos estudos e na preparação de apresentações. Conquistas que foram lentas, mas que marcaram o meu modo de aprender e comunicar o aprendido.

**- Memórias de trajetória de formação: Suportes pedagógicos, adaptações curriculares e construção de vínculos**

Uma coisa que me chamou atenção, nas aulas de percussão, foi a receptividade que percebi nos colegas homens, coisa que não percebi nas mulheres da minha turma. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019, grifo da autora).

Vejo pelo meu ponto de vista, que uma inclusão não deve ser feita somente pela aceitação da família com relação à deficiência, mas também na forma de como esta criança, jovem ou adulto deficiente visual, está se relacionando com outras pessoas à sua volta e quais são as reações destas ao se depararem com um colega com alguma deficiência no seu ambiente de estudo ou trabalho. Alguns podem ter reações diversas, tanto negativas quanto positivas. No entanto, as reações positivas resultam em um estímulo da empatia, no sentido de uma pessoa colocar-se no lugar de outra pessoa podendo contribuir com os professores para o processo de ensino.

Ao possibilitar que um aluno deficiente visual, ou que tenha qualquer outra deficiência faça amizades com outros alunos que não tenham nenhuma deficiência, ambos estarão não apenas ajudando um ao outro, mas acima de tudo estarão aprendendo um com o outro. Dentro desta perspectiva, Melo (2011) observa quais as estratégias metodológicas adotadas pelo professor de violão perante um aluno cego no curso de música na sua universidade, identificando resultados positivos obtidos ao compor uma música no instrumento. Com estes resultados, o aluno pesquisado por Melo ganhou um reconhecimento entre os colegas. O autor afirma que “durante todo o processo de criação [o aluno] mostrou desenvoltura e criatividade, tornando-se uma espécie de líder, solicitado em tom de brincadeira, por outros colegas para compor uma canção para eles apresentarem na prova” (MELO, 2011, p. 107).

No meu caso, já tive a oportunidade de compor, mas sem utilizar partituras como, por exemplo, em componentes como Materiais Didáticos na Educação Musical, ao compor uma música para tocar na flauta doce e no componente de Composição e Arranjos para Educação Musical I, onde compus uma canção para violão e voz e outra para flauta doce à duas vozes. Nas aulas de percussão foram os colegas que compartilharam comigo os conhecimentos adquiridos por eles, auxiliando-me no meu próprio processo de aprendizagem, possibilitando, através da construção de um vínculo afetivo, a minha aproximação ao grupo, ao professor, aos conteúdos e aos materiais.

**- Memórias de trajetória de formação: Suportes pedagógicos, adaptações curriculares e construção de vínculos**

*Por exemplo, me diziam: “este aqui é um reco-reco, ele toca de tal maneira, este aqui é um xilofone, você tem que tocar assim desse jeito” ou “agora o professor vai tocar e vamos acelerar mais”, “vamos diminuir o ritmo”, etc. Quando participávamos de recitais a maioria das vezes havia pessoas do meu lado para mostrar, descrever o que estava acontecendo e o que o professor estava fazendo lá na frente [...] Quando eram coisas mais visuais que eram mostradas para nós sempre tinha colegas auxiliando, era a forma de eu ter acesso e ficar por dentro de todas as coisas que estavam acontecendo. No início das aulas de violão ficava perdida em alguns pontos básicos do instrumento, enquanto os demais já estavam em uma fase mais avançada. Foi a partir do segundo semestre que o professor resolveu oferecer atendimentos particulares, não para que eu fosse excluída, mas para que eu pudesse aceder ao conhecimento básico sobre o instrumento. Mais tarde pude aprimorar meus conhecimentos em outro componente complementar cujo nome era “Acompanhamento de canções na educação musical”. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019, grifo da autora).*

Foi com este auxílio que pude ter um contato significativo com a prática instrumental. Às vezes, acompanhava eles em um instrumento quando tinham trabalhos para apresentar, assim, quando eles convidavam eu sempre tentava participar. Acredito que é preciso retribuir de alguma forma àqueles que nos estendem a mão. Mais tarde, pude sentir a mesma experiência de compartilhar meus conhecimentos com alguém e de contribuir para o aprendizado de outras pessoas. No componente de Práticas Vocais II, uma colega tinha dificuldade em alcançar as notas mais agudas dependendo da música que a gente ia cantar. Foi aí que encontrei uma forma de auxiliá-la através de gestos, dizia para ela: “fique atenta ao meu sinal, quando eu levantar as mãos para cima é para ‘subir’ a voz”. Entendo que pude contribuir de algum modo com as necessidades do outro, podendo, muitas vezes, criar métodos tanto para auxiliar alguém quanto para trabalhar em sala de aula algum conteúdo.

Vejo aqui a necessidade de discutir sobre a acessibilidade e flexibilidade curricular, não se tratando apenas de reforçar ou garantir a autonomia do aluno para o

deslocamento dentro do seu local de estudo, mas para que ele tenha um bom desempenho e participação ativa nas atividades acadêmicas é necessário que ele esteja bem informado quanto às aulas, eventos, atividades que ocorrem na vida acadêmica.

Melo (2011) afirma que:

[...] o respeito e a diversidade humana e a minimização de barreiras físicas, contribuindo para a mobilidade de todos, pelos ambientes, planejados sob a ótica do Desenho Universal, irão desencadear ações significativas de acessibilidade física que por sua vez, contribuem com outros elementos anteriormente discutidos, como o acesso a informação e ao currículo. (MELO, 2011, p. 94).

O autor completa dizendo que “[...] tais aspectos inerentes ao Desenho Universal apontam para uma compreensão de acessibilidade não restrita apenas a superação das barreiras arquitetônicas”. (MELO, 2011, p. 94). Neste sentido, é importante que outros elementos estejam presentes na construção do conhecimento, na autonomia e no processo de aprendizagem deste aluno.

### **Figura 3. Rampa de acesso ao bloco 4 do campus Bagé.**



Fonte: Autora (2019).

O autor ressalta que:

[...] é necessário que outros elementos somem-se ao acesso a escola, como por exemplo, o acesso efetivo ao currículo escolar. Nesse sentido, acessibilidade curricular, corresponde à viabilidade de participação efetiva dos

alunos com necessidades educacionais nas atividades acadêmicas. (MELO, 2011, p. 94).

Partindo destas afirmações, observo que a equipe de professores, do campus, os colegas e o apoio da família contribuíram para o meu desempenho nestas atividades ao adotarmos métodos e estratégias para aceder à informação e para participar tanto das aulas quanto de outros eventos acadêmicos, dentro ou fora da instituição.

**- Memórias de trajetória de formação: Suportes pedagógicos, adaptações curriculares e construção de vínculos**

Nas aulas de flauta doce a professora solfejava as notas e depois eu recebia as gravações por e-mail, baixava elas e estudava a partir do que a professora me mandava para depois tocarmos juntos em aula. Tinha monitoria com uma pessoa que fazia de suporte para eu poder ensaiar as músicas para a prova, para eventos, etc. Nos componentes de Harmonia e em outros componentes relativos à percepção os professores realizavam exercícios com os alunos e depois combinavam comigo para marcar atendimentos, reforços ou orientações.

Lembrando as palavras de Tudissaki (2014, p. 67) ao mencionar que “além das adaptações proporcionadas [...] pela Tecnologia Assistiva, temos as adaptações que o próprio educador pode realizar em sala de aula – as chamadas adaptações pedagógicas.” destaco o quanto é importante construir junto ao professor esse olhar diferenciado para as necessidades específicas do aluno com deficiência visual, o que implica um conhecimento sobre a deficiência, que muitas vezes não é abordado, e uma aproximação com o aluno, não somente de tipo afetiva, mas técnico-didática-curricular. No processo de ensino e aprendizagem é preciso olhar para as relações interpessoais entre as diferentes partes desse processo.

Resgato, aqui, algumas das características essenciais na figura do professor que a autora menciona no seu texto a partir dos apontamentos de Nardif:

[...] ser a ponte entre o aluno com deficiência visual e seus companheiros; criar uma boa dinâmica na sala [...]; valorizar os trabalhos e as técnicas específicas (uso do sistema braille, de materiais como reglete, soroban) do aluno com deficiência visual (TUDISSAKI, 2014, p. 73).

São estas características que fizeram e fazem a diferença no meu desenvolvimento acadêmico, como poderemos observar no relato a seguir.

**- Memórias de trajetória de formação: Suportes pedagógicos, adaptações curriculares e construção de vínculos**

Em uma das monitorias, uma colega produziu um material didático concreto em relevo para que eu pudesse identificar símbolos da grafia musical tradicional como notas, figuras, claves, pentagrama, etc. Nos Estágios Supervisionados era mantido o contato com os professores em orientação presencial em sala de aula e por e-mail apresentando os planejamentos, os diários de aula e realizando as discussões em grupo. Na elaboração dos relatórios, optei por gravar as observações e fazer um registro em áudio. Antes fazia em Braille todos os diários e depois passava para o computador. Hoje eu gravo tudo e passo direto para o PC os materiais do estágio. Deste modo, o que era enviado nas gravações era o realizado nas regências, mas as observações eram escritas e enviadas por e-mail para o orientador. Assim, eram resolvidas as questões de adaptação dos instrumentos de avaliação nos diferentes componentes curriculares. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019).

Ao refletir sobre as vivências como aluna deficiente visual nos diferentes espaços de formação dentro do curso de música destaco a importância do engajamento dos próprios colegas visando a minha integração no grupo. A experiência com o material didático concreto elaborado pela minha colega para as aulas de Harmonia foi altamente significativa para mim, pois facilitou o meu entendimento sobre os conceitos abordados. Neste sentido “devem ser considerados: o tamanho, a significação tátil, a aceitação, a estimulação visual, a fidelidade, a facilidade de manuseio, a resistência e a segurança.” (TUDISSAKI, 2014, p. 67). Estas características proporcionaram, a partir do material, uma apropriação dos conteúdos relacionados à harmonia, especialmente no que se refere à construção de acordes, sua grafia, localização e função no pentagrama.

O papel do professor nessas monitorias foi fundamental para a minha formação, pois penso que um educador atento e sensível às necessidades de seu aluno ajuda a estabelecer um vínculo afetivo (TUDISSAKI, 2014, p. 122), um vínculo que abre possibilidades para que o aluno possa se sentir confortável ao questionar, perguntar, solicitar ajuda, dentre outros fatores.

Ao refletir sobre as competências e habilidades que o educador musical deveria desenvolver ao trabalhar com alunos com deficiência visual, Tudissaki menciona a necessidade de utilizar estratégias em sala de aula, conforme as características de cada situação particular, adaptadas à realidade do aluno. Conforme Louro (2012), algumas das adaptações pedagógicas que o educador musical pode realizar analisando as características do aluno estão relacionadas com o acesso ao currículo, com os objetivos e conteúdos, com o método de ensino e do material, além de adaptações de tipo técnico-musicais e de arranjos musicais. Para isso, acredito que sejam necessárias algumas competências e habilidades necessárias ao educador musical.

Tudissaki (2014) apresenta estratégias do docente, dentre elas, destaco:

- Empatia: Refere-se à capacidade do professor para identificar ou compartilhar o estado de ânimo dos alunos. Tal ação favorece a interação entre ambos.
- Coerência: Ainda que às vezes seja difícil mostrar altos níveis de congruência no que se pensa, ou se diz, ou se faz, a coerência é um fator importante para estimular positivamente a autoestima.
- Expectativas realistas: A esperança de se conseguir alcançar determinadas metas deve estar em consonância com as possibilidades reais
- Atenção e apoio individualizado: Cada pessoa é única e deve ser reconhecida como tal.
- Processo de ensino- aprendizagem experimental e participativo: Fará que o aluno se sinta agente de sua própria formação. (TUDISSAKI, 2014, p. 124).

Os problemas relacionados com a adaptação curricular, com os conteúdos, com as formas de avaliação e apresentação de trabalhos nos diferentes componentes curriculares e complementares foram sendo superados a partir da consciência por parte da equipe de professores, técnicos e colegas de que era necessário enxergar além das dificuldades, partindo de um olhar empático, observando a minha realidade com todas as suas travas, suas limitações, mas também com suas potencialidades e fortalezas, sejam estas individuais ou coletivas.

Louro (2012) elenca uma série de procedimentos padronizados para que os educadores musicais possam lidar com os desafios pedagógicos do dia a dia. Entre eles, destaco “manter-se informado sobre as deficiências, trabalhar interdisciplinarmente, criar estratégias diferenciadas de ensino e avaliação” (LOURO *apud* TUDISSAKI, 2014, p. 131). Portanto, acredito que ainda a ponte a ser construída entre o aluno com deficiência visual e a sua formação integral num curso superior de música deve ser reforçada por uma consciência ampla sobre as

necessidades específicas do aluno com deficiência, trabalhando de forma articulada, integrada entre os componentes curriculares, estimulando a participação dos docentes e alunos em cursos e palestras que abordem temáticas relacionadas com a inclusão real desse aluno na sala de aula e criando estratégias de ensino e avaliação que olhem para as características e principalmente as habilidades e capacidades desse aluno, valorizando o que ele pode agregar para construir juntos.

### **5.3 Desafios e ações desde o grupo para estudos de Musicografia Braille**

#### **- Memórias de trajetória de formação: Desafios e ações desde o grupo para estudos de Musicografia Braille**

*Foi feita uma pesquisa pelo grupo do NInA sobre professores que fossem especializados em dar aula para pessoas deficientes visuais e que entendessem sobre Musicografia Braille. Não foram encontrados nem em Bagé, nem no estado e nem na região Sul. Existem professores que sabem Braille, mas voltados à educação no sentido de ensinar a ler e escrever no método. Apenas em São Paulo há professores com essa especificação para dar aula para cegos utilizando a Musicografia Braille. Em 2015 a professora Bertevelli do Instituto Padre Chico fez uma semana de atendimento sobre leitura de partituras e noções básicas de Musicografia Braille. (DIÁRIO DE PEQUISA, 2018).*

No contexto da narrativa aqui apresentada, reconheço a importância de discutir sobre a carência de professores especializados para atender e ensinar a alunos com deficiência visual ou professores de música que trabalhem com alunos deficientes visuais utilizando a Musicografia Braille em escolas e universidades. Dentre os autores que discutem esta temática, Tudissaki (2014, p. 127) aponta que:

Verificou-se ser escasso o número de Licenciaturas em Música/Licenciaturas em Educação Musical das Universidades Públicas do Estado de São Paulo que contemplam ao menos uma disciplina voltada para o ensino de pessoas com deficiência. Também comprovou-se que a temática ainda é pouco estudada nos Programas de Pós-Graduação em Música e Educação brasileiros.

A autora apresenta um levantamento sobre o número destes trabalhos acadêmicos e quais as implicações desta pequena divulgação para o ensino de música destinado às pessoas com deficiência visual afirmando que:

Segundo o site da Capes, foram duas teses de Doutorado e sete dissertações de Mestrado defendidas até dezembro de 2012. Apesar disso, a legislação brasileira admite que as pessoas com deficiência possuem o direito ao ensino

de qualquer natureza. Este direito se estende, obviamente, às aulas de música. Portanto, é necessário que o educador musical esteja consciente das especificidades de cada deficiência para que possa trabalhar de forma eficiente com este educando em sala de aula. (TUDISAKI, 2014, p. 127).

De acordo com estes registros, a autora também buscou investigar os níveis de preparação destes professores para o ensino de pessoas com deficiência visual apontando que:

[...] os educadores musicais não estão sendo preparados para o ensino de música para alunos com deficiência visual nas respectivas licenciaturas. Após esta etapa da pesquisa, explicitou-se o desequilíbrio entre o 'fazer pedagógico' estabelecido pelos ordenamentos legais, e o 'fazer aplicado', predominante nas Instituições de Ensino em geral. (TUDISAKI, 2014, p. 127).

Vejo pelo meu ponto de vista que, na falta de informação e na escassez de professores para atender estes alunos ou até mesmo preparar professores das universidades ou escolas para o ensino de música, muitos professores acabam se sentindo inseguros para dar aulas e alguns adotam suas próprias metodologias para que os alunos possam aprender. Tudissaki (2014, p. 132) discute sobre a popularidade da existência de uma relação entre a música e as pessoas com deficiência visual pelo fato de ser uma arte mais concentrada na audição, pontuando que:

o ensino musical para pessoas com deficiência visual em nosso país, ainda é predominantemente auditivo. É necessário que os educadores musicais estejam dispostos e atentos as necessidades pedagógicas de seus alunos [...]. Se for necessário utilizar a Musicografia Braille para alunos cegos, o Braille deve ser utilizado.

Outra opção que a autora relata são os softwares adaptados para o processo de aprendizagem destes alunos. A autora ainda recomenda que é necessário que o professor conheça os aspectos, as necessidades e um pouco da deficiência visual. Entre as informações que devem ser conhecidas pelos professores, a autora cita os “aspectos pedagógicos da deficiência visual, seu histórico e as adaptações pedagógicas já realizadas por outros educadores musicais para o ensino de música para tais indivíduos” (TUDISSAKI, 2014, p. 132). A autora ainda afirma que após tomar conhecimento das deficiências visuais e dos métodos que devem ser utilizados, eles poderão criar outras estratégias e outros métodos que poderão sanar ou diminuir as dificuldades destes alunos. Com isso, pretende-se que “o perfil do educador preparado

para o trabalho com alunos com deficiência visual, não tenha somente uma formação adequada, mas principalmente, a compreensão das necessidades de seus alunos” (TUDISSAKI, 2014, p. 132).

**- Memórias de trajetória de formação: Desafios e ações desde o grupo para estudos de Musicografia Braille**

*A partir desses estudos foi criado o Grupo de Estudos sobre Musicografia Braille junto a um dos técnicos do curso de música. Através dos programas Braille fácil e MusiBraille foi possível trabalhar com partituras de musicografia para o componente de flauta. O grande desafio deste material é que o processo é muito mais demorado porque tem que escrever e ao mesmo tempo ler e depois tocar muitas partituras, as quais eram mandadas para a cidade de Itaquí onde a universidade tem a impressora Braille. Ali transcreviam essas partituras e às vezes demorava muito para voltar para o campus. Depois, com a chegada de uma máquina de escrever foi possível fazer a escrita das músicas e as leituras, ou seja, o técnico fazia as leituras, me ditava, por exemplo, qual nota aqui se escreve de tal jeito na tela Braille, no caso, o dó colcheia era letra D em Braille que são os pontos 1, 4 e 5, e assim por diante. No caso do ritmo, as células Braille são divididas em seis pontos. A letra maiúscula ou minúscula representava a parte de trás e da frente da partitura, quando era para tocar mais forte, etc. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019).*

Para Tudissaki (2014, p. 90), o projeto *Musibraille* “pretende favorecer que pessoas com deficiência visual tenham acesso a escrita musical em Braille” [...], auxiliando não apenas aos alunos com deficiência visual, mas também educadores que desconhecem a escrita musical em *Braille*. A existência destas possibilidades desenvolvidas por este programa vão ao encontro da atual realidade em que vivemos e que podem alimentar as expectativas de educadores que atuam ou desejam atuar nas escolas para dar aulas de música a alunos com deficiência visual. Estes professores, por não ter conhecimento da leitura e escrita musical em Braille, se tornam inseguros e não se sentem capazes de passar aos alunos as partituras necessárias para uma determinada aprendizagem musical. Devido à falta de conhecimento destes métodos, acaba dificultando o processo de inclusão nas escolas de música. Por este motivo defende-se a importância de divulgar estes métodos nos cursos de licenciatura de todo

o país para que possam atrair mais educadores, professores ou pesquisadores com o interesse de trabalhar com estes alunos que fazem parte do referido público.

Tanto o Braillefácil, quanto o *MusiBraille* foram programas que me ajudaram no acesso à escrita ao descobrir como se escrevia e se interpretava cada símbolo musical. O trecho a seguir aponta não apenas as dificuldades encontradas, mas também os benefícios que estes métodos me proporcionaram através das práticas de escrita, leitura e prática musical no meu processo de aprendizagem do instrumento.

### **- Memórias de trajetória de formação: Desafios e ações desde o grupo para estudos de Musicografia Braille**

Tudo isso a gente estudava, cada símbolo e cada detalhe, o que dificultava o processo de aprendizagem da linguagem musical e tornava tudo muito mais demorado, mas este processo me auxiliou, com o tempo, na leitura de partituras e facilitou o próprio estudo no instrumento, pois as músicas que eu tocava na flauta me possibilitaram compreender os elementos da linguagem musical através da prática. Não tem como fazer a leitura das partituras como uma pessoa com visão normal então, se vamos tocar um instrumento não temos como tocar e ler a partitura ao mesmo tempo, pois o Braille é totalmente tátil. Aprendemos e decoramos a partitura e depois, em grupos como orquestras ou bandas, cada um aprende o seu naipe aquilo que deve tocar de memória. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019).

Segundo Bonilha (2006, p. 29) “caso o professor não possua um domínio sobre a Musicografia *Braille*, ele deve estar disponível para buscar informações e subsídios que o tornem apto a prover o acesso de seus alunos cegos a uma Educação Musical de qualidade”[...]. Partindo do ponto de vista da autora, concordo que muitas vezes, na busca por estas informações, o processo de aprendizagem pode ser mais demorado. Esta ideia se concretiza quando a autora afirma que, diferente das pessoas que enxergam, as pessoas com deficiência visual não poderão ler e tocar ao mesmo tempo porque tanto para ler quanto para tocar um determinado instrumento, o aluno cego necessita das mãos, e por isso muitas vezes nos levamos mais tempo para assimilar e tocar uma canção do que uma pessoa vidente. Neste sentido,

[...] o professor não só deve incentiva-los a praticar a leitura e a escrita, como também prover a eles os recursos necessários para o acesso a partituras e a

materiais de suporte ao aprendizado. Uma vês que o professor estabeleça uma parceria com o aluno nesse processo, ele também estará em condições de ter uma maior clareza dos critérios indicativos de um bom desempenho em leitura Braille. (BONILHA, 2006, p. 29).

Acredito que ao estabelecer esta parceria, o professor estará não apenas criando um vínculo afetivo com o aluno, mas colaborando para o processo de aprendizagem no sentido de que os critérios indicativos não serão elaborados de forma segregacionista ou de ensino forçado, mas de incentivo para que o aluno tenha o prazer de adquirir conhecimentos por meio da leitura e escrita musical em Braille. Em relação aos critérios indicativos, as autoras ainda apontam diferenças básicas sobre estes critérios para a execução de uma leitura musical em Braille e a execução de uma leitura musical em tinta.

O processo de execução de uma leitura musical em tinta é a possibilidade de ler um trecho musical a primeira vista e, para que isso aconteça, essa possibilidade exige do aluno uma capacidade de visão que possa ir adiante do compasso que ele estará executando ou entoando. Ou seja, enquanto ele está lendo um terceiro compasso de uma determinada peça, os olhos correm rapidamente aos compassos seguintes. De forma que, na leitura para a pessoa com deficiência visual, esta possibilidade não ocorre visto que o leitor com deficiência visual não tem a noção do espaço global do compasso em que ele se encontra ou do compasso que deverá ser lido.

Para Boyer *apud* Bonilha (2006, p. 29) “a leitura de uma partitura em Braille se dá por meio de um processo linear e seqüencial, em que o conjunto de informações assimiladas está restrito à abrangência do tato” [...]. Assim sendo, o educador musical pode realizar mudanças nos critérios indicativos de forma que estejam mais adequados para a utilização de seus alunos com deficiência visual. Outro obstáculo que pode tornar o processo de aprendizagem ainda mais demorado é a falta de recursos na localidade onde o aluno, ou onde o educador musical está estudando ou trabalhando, pois, muitas vezes, ambos precisam recorrer a outras localidades, instituições ou até mesmo universidades que dispõem de diversos recursos para o desenvolvimento deste processo de aprendizagem, como acontecia comigo no meu contexto de formação.

**- Memórias de trajetória de formação: Desafios e ações desde o grupo para estudos de Musicografia Braille**

*Em componentes como Orquestração é necessária a leitura de partituras. Estudei uma música onde alguns elementos musicais se podiam identificar, mas tive que realizar um estudo profundo porque eu não tinha aprendido no projeto a fazer leitura em Braille com grades de orquestra. Então tivemos que fazer essas leituras separadas, mandamos as partituras para Itaqui para transcrever todas elas e voltaram em folhas todas separadas, o que dificultou ainda mais o processo de aprendizagem e tive muita dificuldade nesse componente por não poder fazer leitura das obras orquestrais justamente por não ter acesso a esses materiais. (DIÁRIO DE PESQUISA, 2019).*

Os trabalhos de Bonilha (2006; 2010) a respeito das práticas nos instrumentos evidenciam alguns desafios que foram de certa forma, semelhantes às minhas experiências dentro do curso. Analisando estes trechos, devemos considerar os depoimentos de autores que passaram por estas experiências na busca por uma inclusão mais justa que possibilite ao aluno deficiente visual, um desenvolvimento significativo no fazer musical. Bonilha (2006) relata em seu estudo os desafios encontrados em seu processo de aprendizagem, quais as estratégias e quais as buscas que a autora teve que realizar até chegar ao ensino da musicografia Braille. Assim como no meu caso, a autora já era alfabetizada em Braille, mas nunca havia tido contato com a leitura e escrita musical em Braille. Porém, havia uma preocupação por parte de sua professora ao observar a necessidade de ter esse conhecimento, pois esta preocupação era a mesma que ela tinha com o aprendizado musical dos outros alunos.

A partir destas informações, fica evidente a preocupação dos professores em relação à importância da existência de métodos que garantam que os alunos deficientes visuais possam, assim como os demais alunos, ter um desempenho significativo no processo de aprendizagem musical, na elaboração de recursos desenvolvidos pelos próprios educadores ou na busca por recursos em locais distantes. Desta forma, a autora afirma que sua professora teve a ideia de ensinar para ela como se escreviam ou liam as partituras musicais dentro da grafia musical em tinta, e afirma que para que esse processo de aprendizagem ocorresse, confeccionava as partituras em relevo para que ela pudesse compreender a leitura e escrita de partituras musicais. Porém logo perceberam que este método não poderia ser utilizado por muito tempo devido às exigências que as músicas teriam ao longo do estudo. Daí a busca

por recursos essenciais que possam auxiliar na aprendizagem musical de alunos com deficiência visual.

Diante desta experiência, podemos afirmar que não é apenas o professor que transmite conhecimento ao aluno, mas também o aluno passa conhecimento e um acaba aprendendo com o outro. Deste modo, assim como na minha parceria com o técnico do curso, a autora e sua professora descobriram os benefícios, recursos e possibilidades da musicografia *Braille*.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse estudo levanta alguns questionamentos em relação à inclusão de alunos com deficiência visual num Curso de Música-Licenciatura identificando a importância de suporte pedagógico ao deficiente visual, ao longo de seu percurso acadêmico, e o papel da universidade no que diz respeito da promoção desse apoio. Revisitando as perguntas de pesquisa é possível observar que a primeira pergunta relacionada à como uma discente deficiente visual constrói sua formação em um curso superior de música foi respondida a partir da reflexão sobre a minha trajetória por meio das narrativas de formação identificando limitações, desafios e superações tanto pessoais como institucionais dentro desse processo. Num segundo momento a análise realizada sobre a utilização dos suportes e adaptações pedagógicas por parte dos professores do curso tem desvelado o quanto ainda é necessário avançar nessa direção, reconhecendo o esforço e determinação por parte dos diferentes setores da esfera acadêmica para a implementação de uma real inclusão do aluno com deficiência visual.

Ao lembrar como tem sido desenvolvido o trabalho no grupo para estudos de Musicografia *Braille* da Unipampa identifiquei algumas lagunas no meu processo de formação por se tratar justamente de uma ferramenta pouco conhecida e muito menos utilizada pelos professores dentro do curso, o que obstaculizou o meu desenvolvimento, reconhecendo, porém, as múltiplas alternativas que os professores envolvidos com a minha formação ofereceram ao longo da graduação, o que amenizou os obstáculos encontrados no caminho de formação.

Esta pesquisa também tentou responder de que forma poderia contribuir na compreensão das barreiras físicas e emocionais pelas quais atravessam alunos deficientes visuais numa graduação, neste sentido, a importância de realizar este trabalho escolhendo o memorial de formação como proposta metodológica, permite não apenas refletir sobre nossas trajetórias e experiências, mas discutir sobre aspectos críticos no contexto da inclusão relacionado com as propostas de ensino e a ausência de professores especializados para auxiliar no processo de aprendizagem dentro da universidade, levantando alguns aspectos que ultrapassam questões relacionadas a currículo, conteúdos, avaliações e métodos, mas se vinculam diretamente com a esfera emocional, com o fato de se deparar com as próprias limitações e as dos outros.

O foco foi discutir os desafios da inclusão num curso de música no ambiente universitário, embora podendo pensar e discutir sobre a inclusão dentro das escolas, procurando olhar para as dificuldades do aluno e para o professor que muitas vezes carece de ferramentas e recursos institucionais, humanos e técnicos que possam incluir esse aluno nas atividades escolares.

Almejo que este trabalho, além de contribuir para minha formação, possa auxiliar a professores em formação e professores atuantes em sala de aula para uma aproximação com a temática da inclusão a partir dos depoimentos e vivências reais de formação de uma estudante com deficiência visual apresentados neste estudo. Contudo, espero avançar na tentativa de amadurecer ideias e concepções em relação ao pensamento crítico e construtivo; no sentido de apontar caminhos para melhorar estratégias e metodologias relacionadas aos processos de aprendizagem musical no contexto acadêmico.

Neste sentido, a intenção deste trabalho foi propor uma forma de pensar, também, a construção da leitura e escrita musical para discentes com necessidades especiais a partir da minha trajetória como deficiente visual no Curso de Música-Licenciatura da Unipampa.

### **6.1 Aportes desta pesquisa para a minha formação**

Ao falar sobre as próprias experiências e refletir sobre os aprendizados adquiridos durante o curso, não foi apenas a possibilidade de me aproximar de uma realidade nova conhecendo diferentes modos de fazer, pensar, ouvir e criar música(s), mas também a possibilidade de aprender ensinando, me descobrir como professora, me constituir professora e me colocar no lugar do aluno. Ao mesmo tempo entender como esse aluno aprende, levando em consideração suas dificuldades, também é uma oportunidade de identificar temas de pesquisa na área de educação musical que possibilitam melhorar a própria prática e oferecer caminhos alternativos para a aprendizagem musical. Um dos aspectos mais significativos desta experiência de escrita do trabalho de conclusão de curso foi adquirir ferramentas e recursos para futuramente auxiliar outros alunos com necessidades similares às minhas.

A partir das atividades desenvolvidas nas aulas dos componentes curriculares teóricos, na licenciatura, pude ter um novo olhar que permitiu amadurecer a minha

forma de pensar em relação a ensinar e fazer música em sociedade, entendendo que todas as pessoas são capazes de aprender e desenvolver diferentes habilidades, capacidades e destrezas musicais dentro do seu tempo, de um determinado contexto, com suas peculiaridades e potencialidades.

Apresento a continuação, alguns procedimentos que podem auxiliar outros colegas deficientes visuais para um melhor desempenho acadêmico dentro de um curso superior de licenciatura em música:

1 - O aluno deve manter-se informado sobre as políticas de auxílio (como a bolsa permanência) e ainda solicitar informações à instituição sobre o funcionamento dos procedimentos de matrícula levando em consideração a própria deficiência.

2 - A cada semestre, o aluno deve manter contato com a coordenação do curso, para que no momento da matrícula, possam conversar sobre quais componentes curriculares poderá fazer. Essa informação deve ser passada para o núcleo de inclusão e acessibilidade da sua universidade.

3 - Caso o aluno frequente a universidade sem um acompanhante, a instituição deve informá-lo sobre os principais pontos de interesse, como banheiros, salas de aula, secretarias, salas dos professores, restaurantes, etc. Em restaurantes, caso o aluno não tenha acompanhante, deve ser disponibilizado alguém que possa auxiliá-lo. A instituição deve ainda manter as portas sinalizadas com placas em braile e corredores com sinalização tátil.

5 - Além da utilização do braile para o acompanhamento das aulas, a universidade deve disponibilizar um gravador para que o aluno possa registrar as aulas em áudio para realização de estudos. Este procedimento também será útil caso o aluno não seja alfabetizado no braile.

6 - As provas podem ser realizadas em braile ou oralmente, neste caso, os professores deverão desenvolver estratégias e instrumentos de avaliação adaptados às necessidades do aluno de inclusão. O mesmo critério serve para o desenvolvimento de aulas com adaptações curriculares, de conteúdo e de atividades que contemplem as necessidades do aluno ou aluna.

7 - Na falta de partituras em braile, os professores podem criar métodos particulares de ensino, como por exemplo, gravar as músicas, solfejando suas notas e ao mesmo tempo tocando o instrumento que o aluno estiver aprendendo. Outra estratégia é o atendimento individual realizado com o professor ou monitor específico,

principalmente para os casos onde o aluno não possua contato prévio com o instrumento.

8 – Componentes curriculares que envolvam práticas vocais ou outros em que as músicas sejam em diversos idiomas a pronúncia deve ser gravada separadamente ou ainda deve ser fornecido atendimento individual para o desenvolvimento dessas atividades.

9 - Para os componentes teóricos com utilização de partituras o professor deve disponibilizar um atendimento particular para que o aluno tenha um desempenho significativo nos conteúdos. Neste caso recomendo que as provas sejam aplicadas oralmente.

10 - O aluno deve possuir domínio de um leitor de tela, podendo ser a versão nativa do sistema operacional, ou uma versão simplificada como, por exemplo, o DosVox. A universidade deve disponibilizar monitores para auxiliá-lo em atividades que ele ainda não domine.

11 - O aluno deve ser informado sobre como adquirir livros na biblioteca. E em casos onde o professor for disponibilizar textos em formato digital, deve tomar o cuidado de enviar o arquivo num formato legível por leitores de tela, portanto, não devem ser utilizados, por exemplo, arquivos PDF com conteúdos escaneados.

12 - A monitoria deve certificar-se que os arquivos de estudo sejam acessíveis para o aluno em seu computador pessoal como, por exemplo, uma organização em pastas na área de trabalho. Caso o aluno com deficiência não domine o leitor de tela, este deve ser treinado, de forma que consiga acessar os arquivos sozinho.

13 - Se o aluno usar gravador a monitoria deve auxiliá-lo no processo de armazenagem dos áudios no computador pessoal do aluno ou em uma mídia externa para poder gravar novas aulas sem perder os dados anteriores.

14 - Caso o aluno saiba braile, se o mesmo necessitar, a universidade deve disponibilizar materiais como reglete, pulsão, folhas específicas e máquina Perkins (máquina de escrever em braile) e impressora braile.

15 - Para a apresentação de trabalho o aluno pode ter métodos próprios, como a utilização de fones de ouvido, onde poderá estar acompanhando suas anotações ou o conteúdo que estiver sendo projetado através de slides.

16 - Em componentes práticos, como nas aulas de percussão é necessária a presença de colega ao lado do aluno deficiente, para auxiliar nos processos de

aprendizagem, dizer o que está acontecendo entorno dele e como se deve tocar um ou outro instrumento. Caso o aluno deficiente não conheça o instrumento, o mesmo deve ser mostrado, sentido, tocado, para que se perceba o formato. Para o aluno deficiente, é importante que o professor ou os colegas toquem sua mão e reproduzam o movimento para se tocar o instrumento, ou ainda permitir que o aluno com deficiência, toque nas mãos do professor, para que entenda o movimento.

17- Estes procedimentos de ensino podem ser adotados em outros componentes como, por exemplo, na regência coral ou ainda em eventos não práticos, com apresentação de vídeos, ou seja, alguém deve descrever o que está ocorrendo no ambiente, com base nos princípios da áudio-descrição.

18 - Em estágios supervisionados dentro de uma licenciatura e, se tratando da etapa de observação de aulas, estas podem ser gravadas para facilitar a escrita de relatórios. Se possível, os pontos citados no item 3, devem ser aplicados também com relação ao local de realização do estágio. Deve também ser fornecida uma monitoria, para auxílio nas atividades de escrita e envio de relatórios aos professores orientadores.

Para finalizar, reforço a ideia de que a inclusão não pode ser realizada apenas por parte do aluno, mas por toda a equipe relacionada aos trabalhos a serem desenvolvidos, para que o aluno tenha um desempenho significativo na qualificação de sua formação e em seu percurso acadêmico.

## **6.2 Novos horizontes...**

Chegando à finalização desta etapa de formação, compreendo que se trata de mais uma fase de aprendizagem que poderá dar lugar a novas experiências. Sendo assim, pretendo aprimorar meus conhecimentos instrumentais, principalmente com o violão concebido como ferramenta de trabalho. Nessa via, gostaria de ter aprendido a tocar piano, pois é uma das tarefas pendentes na minha formação, ao mesmo tempo que almejo me aprofundar no campo da voz, instrumento que me acompanhou desde o começo da minha vida musical, para dar continuidade ao trabalho que está sendo desenvolvido por mim no coral da ADVMB como regente do grupo.

Olhando para trás, consigo identificar quais foram os ganhos na construção desta pesquisa que estão diretamente relacionados com os desafios, limitações e

superações mencionadas ao longo deste trabalho, bem como, o desempenho na realização de atividades pedagógico-musicais com alunos nos estágios no contexto escolar, avanço na eficiência na elaboração e entrega de trabalhos e o surgimento de novas ideias para a realização de futuras pesquisas. A especialização no âmbito da Musicografia Braille se tornou, através deste estudo, uma das minhas futuras metas de aperfeiçoamento acadêmico.

## 7. REFERÊNCIAS

- BATISTA, João Brito. **Operacionalização da Musicografia *braille***: um estudo sobre as percepções dos docentes e dos discentes do Curso de Licenciatura em Música da Universidade Federal do Maranhão – UFMA. São Luís, 2015. Disponível em: [http://musica.ufma.br/ens/tcc/29\\_batista.pdf](http://musica.ufma.br/ens/tcc/29_batista.pdf). Acesso em: 09 nov. 2017.
- BERVEVELLI, Isabel Cristina Dias. Musicografia Braille: A partitura musical em braille como recurso na educação musical de cegos. ENCONTRO DE MUSICOGRAFIA BRAILLE, 1., São Paulo, 2010. **Anais** [...]. São Paulo: [s. n.], 2010. Disponível em: <https://docplayer.com.br/6449524-Musicografia-braille-a-partitura-musical-em-braille-como-recurso-na-educacao-musical-de-cegos.html>. Acesso em: 09 nov. 2017.
- BONILHA, Fabiana Fator Gouvea. **Leitura musical na ponta dos dedos**: caminhos e desafios do ensino de musicografia Braille na perspectiva de alunos e professores. 2006. 226 p. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/284738>. Acesso em: 6 ago. 2018.
- BONILHA, Fabiana Fator Gouvea. **Do toque ao som**: o ensino da musicografia Braille como um caminho para a educação musical inclusiva. 2010. 261 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/283935>. Acesso em: 21 Jul. 2019.
- BRUNO, Jessica S.; RIBEIRO, Valterci; NASCIMENTO, Claudio O. C. Narrativas autobiográficas: análise crítico-reflexiva da qualificação formativa de estudantes universitários. *In: In: SIMPÓSIO MEMÓRIA, (AUTO)BIOGRAFIA E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA*, 4., 2014, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: GRAFHO, 2014. Disponível em: [http://www.grafho.uneb.br/novo/wp-content/uploads/2016/10/anais\\_simposio.pdf](http://www.grafho.uneb.br/novo/wp-content/uploads/2016/10/anais_simposio.pdf). Acesso em: 18 jul. 2019.
- COSTA, Claudia M.; PATO, Claudia. A trajetória de vida como percurso metodológico e epistemológico *In: SIMPÓSIO MEMÓRIA, (AUTO)BIOGRAFIA E DOCUMENTAÇÃO NARRATIVA*, 4., 2014, Salvador. **Anais** [...]. Salvador: GRAFHO, 2014. Disponível em: [http://www.grafho.uneb.br/novo/wp-content/uploads/2016/10/anais\\_simposio.pdf](http://www.grafho.uneb.br/novo/wp-content/uploads/2016/10/anais_simposio.pdf). Acesso em: 18 jul. 2019.
- FLACH, Gisele Andrea. **Arranjos para piano em grupo**: um estudo sobre as decisões, escolhas e alternativas pedagógico-musicais. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Música, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/87671>. Acesso em: 09 set. 2019.
- FREIRE, Vanda Bellard. Música, pesquisa e subjetividade: aspectos gerais. *In: FREIRE, Vanda Bellard (org.). Horizontes da pesquisa em música*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2010.

GONÇALVES, Jordana Cristina S.; FERREIRA, Helena M. Deficiência visual: desafios de uma alfabetização em Braille. *In: PERQUIRERE, Revista do Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Extensão do UNIPAM*, Patos de Minas: UNIPAM, n. 7, vol. 1: 89-101, ago. 2010. Disponível em: <https://silo.tips/download/deficiencia-visual-desafios-de-uma-alfabetizacao-em-braille>. Acesso em: 09 set. 2019.

LOURO, Viviane. **Fundamentos da aprendizagem musical da pessoa com deficiência**. São Paulo: Editora Som, 2012.

LOURO, Viviane. Educação musical inclusiva: desafios e reflexões. *In: Música e Educação*. Helena Lopes da Silva e José Antônio Baêta Zille (orgs.). Barbacena: EdUEMG, 2015.

MALHEIROS, Ozani Pereira De Oliveira. Musicografia braille: aprendizado e inclusão. *In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande.; JORNADA CHILENA BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 2., 2016, Campina Grande. Anais [...]*. Campina Grande: Realize Editora, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/23069>. Acesso em: 18 nov. 2019. 09:02

MELO, Isaac Samir Cortez de. **Um estudante cego no curso de licenciatura em musica da UFRN**: questões de acessibilidade curricular e física. 2011. 148 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14471>. Acesso em: 22 ago. 2019.

RITA, Carla Daneris Valério. **Percursos didáticos, olhares e reflexões na perspectiva inclusiva no curso de Licenciatura em Música da Unipampa**. 63 p. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Música) – Universidade Federal do Pampa, Campus Bagé, Bagé, 2019. Disponível em: <https://dspace.unipampa.edu.br/handle/rii/718>. Acesso em: 18 jul. 2019.

ROCHA, João Gomes da; QUEIROZ, Jhon Kleiton Santos de. O ensino de música para pessoas com deficiência visual: concepções e desafios. *In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO EM MÚSICA. 24., 2014, São Paulo. Anais [...]*. São Paulo: ANPPOM, 2014. Disponível em: <https://www.anppom.com.br/congressos/index.php/24anppom/SaoPaulo2014/paper/viewFile/3127/626>. Acesso em: 07 maio 2019.

SARTORI, Adriane Teresinha. Estilo em memoriais de formação. *In: Revista da ABRALIN*, Caxias do Sul, v. 7, n. 2, p. 273-298, jul./dez. 2008. Disponível em: <https://revista.abralin.org/index.php/abralin/article/download/999/925/>. Acesso em: 07 maio 2019.

SCHÖN, Donald. **Educando o profissional reflexivo**: um novo design para o ensino e a aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, Jane Quintiliano Guimarães. O memorial no espaço da formação acadêmica:(re)construção do vivido e da identidade. *In: Revista Perspectiva*, Florianópolis, v. 28, n. 2, 601-624, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2010v28n2p601>. Acesso em: 18 maio 2019.

SOUZA, Rafael Moreira Vanazzi de. Particularidades da musicografia braille para o auxílio de novas metodologias de ensino. 2014. 171 p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Artes, Campinas, SP. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/285231>. Acesso em: 26 ago. 2018.

TEIXEIRA, Enise Barth; ZAMBERLAN, Luciano; RASIA, Pedro Carlos. **Pesquisa em administração**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009. Disponível em: <https://bibliodigital.unijui.edu.br:8443/xmlui/bitstream/handle/123456789/164/Pesquisa%20em%20administra%C3%A7%C3%A3o.pdf?sequence=1> . Acesso em: 18 de jul. 2018.

TUDISSAKI, Shirlei Escobar. **Ensino de música para pessoas com deficiência visual**. São Paulo. Editora Cultura Acadêmica, 2014.