

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES – CCH
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO)

GABRIELA DE SOUZA MARQUES

**MATERIAL DIDÁTICO DE FONÉTICA E FONOLOGIA ADAPTADO PARA
PROFESSORES EM FORMAÇÃO CEGOS: (IN)APLICABILIDADE E
POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS**

MARINGÁ – PR

2018

GABRIELA DE SOUZA MARQUES

**MATERIAL DIDÁTICO DE FONÉTICA E FONOLOGIA ADAPTADO PARA
PROFESSORES EM FORMAÇÃO CEGOS: (IN)APLICABILIDADE E
POSSÍVEIS ENCAMINHAMENTOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (PLE – Mestrado), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Ensino e Aprendizagem de Línguas.

Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo

MARINGÁ – PR

2018

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá – PR., Brasil)

Marques, Gabriela de Souza

M357m Material didático de fonética e fonologia adaptado para professores em formação cegos: (in) aplicabilidade e possíveis encaminhamentos/ Gabriela de Souza Marques. -- Maringá, 2018.
106 f. : il. color, figs. , tabs

Orientador: Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo.

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-graduação em Letras, 2018.

1. Material Didático de Fonética - Cegos. 2. Políticas linguísticas. 3. Formação docente. 4. Fonética. 5. Fonologia. 6. Material didático. 7. Cegos. I. Romualdo, Edson Carlos, orient. II. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

CDD 22. ED.418.4

JLM-001924

GABRIELA DE SOUZA MARQUES

**MATERIAL DIDÁTICO DE FONÉTICA E FONOLOGIA ADAPTADO PARA
PROFESSORES EM FORMAÇÃO CEGOS: (IN)APLICABILIDADE E POSSÍVEIS
ENCAMINHAMENTOS**

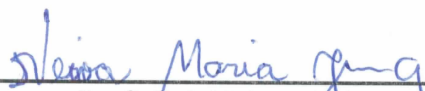
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Mestrado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Letras, área de concentração: **Estudos Linguísticos**.

Aprovada em 19 de março de 2018.

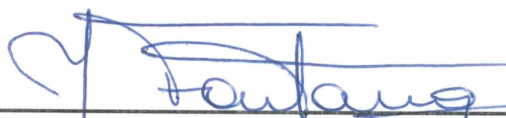
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Edson Carlos Romualdo
Universidade Estadual de Maringá – UEM
- Presidente -



Prof.^a. Dr.^a. Neiva Maria Jung
Universidade Estadual de Maringá – UEM



Prof. Dr. Marcus Vinicius Liessem Fontana
Universidade Federal de Santa Maria – UFSM

Dedico este trabalho àquela que, embora não tenha me dado à luz, ilumina a minha vida todos os dias: minha querida avó.

*“Não sei se a vida é curta ou longa demais
para nós,
mas sei que nada do que vivemos tem
sentido,*

se não tocamos o coração das pessoas.

(...)

E isso não é coisa de outro mundo,

é o que dá sentido à vida.

*É o que faz com que ela não seja curta
nem longa demais, mas que seja intensa,
verdadeira e pura, enquanto durar.”*

(Cora Coralina)

AGRADECIMENTOS

Desde criança, algo me chamava a atenção nos livros e nos cadernos. Recordo-me, ainda, do dia em que troquei qualquer brinquedo de minha escolha por um caderno da Branca de Neve e uma caneta de glíter azul. Talvez, de lá para cá, esta tenha sido a mais fácil das escolhas. Depois dela, optei, aos 17 anos, pelo curso de licenciatura em Letras e, aos 21, pelo curso de Mestrado, também em Letras. Na verdade, escolhê-los não foi uma tarefa difícil para quem sempre gostou de estudar. O prazer de sentar-se à escrivaninha e ler. Ler muito. Só não imaginava que seria tanto...

Sem mais delongas, dadas as dificuldades vivenciadas nessa trajetória de dois anos na pós-graduação, não poderia deixar de agradecer, publicamente, àqueles que sempre me ofereceram a mão estendida e palavras encorajadoras.

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois acredito que, por Ele, tudo o que expus até então se fez possível. Sei que seus olhos – muitíssimo atentos – permanecem em mim.

Agradeço, *in memoriam*, a minha mãe, Patrícia de Souza Marques, porque, se o gosto pelos livros e cadernos estiver relacionado à genética, foi dela que herdei.

A minha avó, Idalina Gouveia Marques, que, mesmo com pouco estudo, sempre me incentivou a fazê-lo e, principalmente, proporcionou-me, ao longo desses anos todos de vida escolar e acadêmica, condições para que eu pudesse ser a profissional que sou hoje. Ela não estudou sobre ética, mas ensinou-me valores de igual relevância.

Ao meu tio, Donizete Aparecido Marques, que, mesmo contrariado pela escolha do meu curso de graduação – “Direito e Jornalismo têm a ver com as letras dão um retorno financeiro melhor e menos dor de cabeça” –, é o pai que eu não tive.

Ao meu noivo, meu verdadeiro amor, Guilherme Soares Valdevieso, que acompanha as minhas batalhas diárias desde o primeiro ano do curso de Letras e que, mesmo que isso lhe custe fins de semana e feriados sem a minha companhia, é quem me lembra, todos os dias, de que todo o esforço vale a pena. E valeu!

Ao professor Edson Carlos Romualdo, meu querido orientador, que, em 2013, fez-me o convite que me trouxe até aqui. Nesses quase cinco anos de pesquisa juntos, foram incontáveis os aprendizados. Uma pessoa extremamente estudiosa, apaixonada pelo que faz e cheia de ideias. Um profissional exemplar e um ser humano admirável. Tem o meu respeito, carinho e admiração. Agradeço pelas inúmeras contribuições à minha formação profissional e acadêmica.

À professora Neiva Maria Jung, que, também em 2013, quando lhe mostrei um possível título para a minha pesquisa de iniciação científica em que eu propunha trazer “soluções” para o problema que, hoje, discuto neste estudo, chamou a minha atenção para a nossa pequenez ao tentar “salvar o mundo”. Talvez ela não se lembre desse fato, mas cito-o, porque, mais do que sempre, ele faz total sentido. Agradeço pelos seus ensinamentos, inclusive na disciplina de Letramento e Superdiversidade, pelo seu aceite em compor as bancas de qualificação e de defesa, pela leitura atenta desta dissertação e pelas valiosas contribuições que trouxe ao trabalho.

Ao professor Marcus Vinicius Liessem Fontana, com quem me identifico desde a leitura do artigo intitulado *Novas Tecnologias e novos olhares: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência visual*, porque, assim como eu, acredita ser a inclusão educacional um processo possível. Por esse texto, passei a admirar o seu trabalho, a sua sensibilidade e a sua empatia. Agradeço pelo aceite em compor as bancas de qualificação e de defesa, pela leitura atenta desta dissertação e pelos seus significativos apontamentos, essenciais para que o trabalho fosse apresentado da maneira como se mostra hoje.

À Tálita Serafim Azevedo, um ser humano incrível, um exemplo de fé, de determinação, de garra e de coragem. Para além da colaboração com o desenvolvimento desta pesquisa, ela me fez lembrar a que se devia a minha dedicação nesses anos todos. Tálita é, para mim, uma inspiração. Agradeço pelo seu aceite em participar da pesquisa e pela amizade sincera e desinteressada que construímos.

À professora Vanessa Santana Dalla Déa, que me atendeu com prontidão e muito contribuiu para a compreensão do contexto de inclusão da UFG. A todos os profissionais que trabalham na instituição goiana e que tive o prazer de conhecer durante os cinco dias em que estive lá.

À professora Josimayre Novelli Coradim, pelos inúmeros ensinamentos sobre metodologia e sobre ética, durante o curso da disciplina de Introdução à Pesquisa na Área de Estudos Linguísticos, pela leitura atenta do capítulo metodológico desta dissertação e pelas incontáveis contribuições para o desenvolvimento deste que, segundo ela, é o coração da pesquisa. Um ser humano de uma generosidade inconfundível.

À professora Cláudia Valéria Doná Hila, quem muito me incentivou a ingressar no curso de Mestrado e a quem devo muito do que sei e do que aplico, hoje, em sala de aula. Uma pessoa inspiradora, também pela sua generosidade, mas, principalmente, pelo

seu amor à vida e às pessoas.

Ao Adelino Marques, secretário do Programa de Pós-graduação em Letras da UEM, que, nesses dois anos, sempre esteve disposto a sanar minhas dúvidas sobre os trâmites burocráticos. Admiro o seu bom humor e comprometimento com o que faz. Agradeço pela sua paciência.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), pelo apoio financeiro e incentivo à pesquisa.

MARQUES, Gabriela de Souza. **Material didático de Fonética e Fonologia adaptado para professores em formação cegos: (in)aplicabilidade e possíveis encaminhamentos.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2018.

RESUMO:

A presente investigação tem por objetivo geral verificar a (in)aplicabilidade de um material didático de Fonética e Fonologia, intitulado *Fonética e Fonologia*, organizado por Antonio e Benites (2011) e adaptado para professores cegos em formação em uma pesquisa anteriormente realizada por Romualdo e Marques (2015). Tendo em vista as lacunas que permeiam o processo de inclusão educacional na universidade, a finalidade é, também, contribuir, ainda que minimamente, para a emancipação das coletividades cegas. Por meio do material adaptado, elementos não verbais e verbo-visuais – que, por vezes, elucidam o conteúdo em questão –, antes inacessíveis a não videntes, tornam-se tangíveis, proporcionando-lhes, inclusive, a autonomia pela qual primam as Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras (BRASIL, 2002). São vários os trabalhos que tratam da inclusão no ensino superior, contudo a maior parte volta-se à apresentação de lacunas encontradas no processo, e poucos se preocupam em mostrar caminhos para que elas sejam preenchidas. A pesquisa em texto procura trilhar esta esteira e, assim, almeja ser luz àqueles que, por vezes, sentem-se desamparados no processo: professores formados para atuar em uma realidade historicamente excludente e alunos historicamente excluídos. Inserido no escopo teórico da Linguística Aplicada e no campo das Políticas Linguísticas, a ideia deste trabalho é ressignificar parte do contexto de formação de professores de língua(s) não videntes, de modo a romper uma das barreiras pedagógicas que o integra. Para tanto, embasa-se em contribuições de quatro diferentes campos teóricos, a saber: a Educação, a Sociologia, a História e a Linguística. A investigação configura-se um estudo de caso, uma vez que se centra em único objeto – o material didático adaptado –, e conta com uma participante. Para a geração de dados foram utilizados o questionário, a entrevista semiestruturada e a observação livre, e a análise sobre eles empreendida é de natureza qualitativa, pois o intuito não é contabilizar quantos alunos compreendem o material adaptado e quantos não compreendem, mas discutir sobre sua (in)aplicabilidade. As bases ontológica e epistemológica da pesquisa, que se referem à natureza do ser e à natureza do conhecimento, são interpretativistas. Por envolver seres humanos, faz-se indispensável, neste trabalho, a consideração de aspectos axiológicos. A esse respeito, destaca-se a ética emancipatória como sendo preponderante na investigação, uma vez que os conhecimentos, aqui, são coconstruídos pela pesquisadora e pela participante. Diante disso, constatada a aplicabilidade do livro adaptado, uma vez que as lacunas que apresenta quanto à sua materialidade física e quanto ao seu conteúdo podem ser, em sua maioria, facilmente resolvidas e não comprometem a compreensão do leitor não vidente, pretende-se, ainda, instigar pesquisas que se voltem a discutir a formação de professores de língua(s) cegos e, sobretudo, a otimizá-la.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; formação docente; fonética; fonologia; material didático; cegos.

ABSTRACT:

The present research aims to, as a general objective, verify the (in)applicability of a didactic material of Phonetic and Phonology, entitled *Fonética e Fonologia*, organized by Antonio e Benites (2011) and adapted for blind teachers in formation in a previously conducted research realized by Romualdo e Marques (2015). Bearing in mind the gaps that permeates the process of educational inclusion in the university, the finality is, also, to contribute, even minimally, for the emancipation of blind communities. Through the adapted material, non-verbal and verbal-visual elements – that sometimes elucidate the content at hand -, inaccessible, before, for non-seers, become tangible, providing them, moreover, the autonomy whereby aim the Curricular Guidelines of Language graduation (BRASIL, 2002). There are various papers that approach the inclusion in higher education, however most part presents gaps found in the process, and few show ways to fill these gaps. The research in text seeks to go through this path and, in this way, to be light for those that, sometimes, feel helpless in the process: teachers formed to act in a historically excluding reality and students historically excluded. Inserted in the theoretical scope of Applied Linguistics and in the realms of Language Policy, the idea of this paper is to give a new meaning to a part of the context of teachers' formation of non-visual languages, to break up one of the pedagogical barriers that integrates it. For this purpose, this research is based on the contributions of four different theoretical fields, namely: Education, Sociology, History and Linguistics. The investigation is configured in a case study, since it focuses on one object alone – the adapted didactic material –, and count on one participant. For data generation was used the questionnaire, the semi structured interview and the free observation, and the analysis about them is of a qualitative nature, because the intention is not to count how many students understand the adapted material and how many does not, but discuss its (in)applicability. The ontological and epistemological bases of the research, that refers to the nature of being and to the nature of knowledge, are interpretivists. Since it involves human beings, it is essential, in this paper, the considering of axiological aspects. In this regard, the emancipatory ethics as being important in the investigation, since the pieces of knowledge, here, are co-constructed by the researcher and by the participant. In the light of this, verified the adapted book applicability, once the gaps presented regarding physical materiality and regarding its content can be, in its majority, easily solved and does not compromise the non-seer reader understanding, it is intended, still, to instigate researches that aim to discuss the blind teachers formation of language and, above all, optimize it.

Keywords: Language policies; teacher training; phonetic; phonology; didactic material; blinds.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Capa do livro “Fonética e Fonologia”.....	71
Figura 2: Material didático sobre Fonética e Fonologia adaptado para não videntes.....	72
Figura 3: Aparelho fonador.....	75
Figura 4: Estados da glote.....	76
Figura 5: Sílaba.....	81
Figura 6: Texto manuscrito.....	86
Figura 7: Maluma e taquete.....	87
Figura 8: Maluma e taquete adaptadas em barbante.....	88
Figura 9: Alfabeto fonético internacional.....	130

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Sons consonantais do PB adaptados a não videntes.....	79
Quadro 2: Sons vocálicos do PB adaptados a não videntes.....	80
Quadro 3: Fonemas consonantais do português adaptados a não videntes.....	82
Quadro 4: Fonemas vocálicos do português adaptados a não videntes.....	83
Quadro 5: Fonemas semivocálicos do português adaptados a não videntes.....	83
Quadro 6: Arquifonemas do português adaptados a não videntes.....	84
Quadro 7: Qualidades e lacunas das adaptações de ordem genérica e consequente.....	119
Quadro 8: Sons representativos da vibrante múltipla adaptados a não videntes.....	131
Quadro 9: Qualidades e lacunas das adaptações de ordem específica e proposital.....	136

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS	14
1 INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS VIGENTES E POLÍTICAS NECESSÁRIAS	26
1.1 A educação especial no Brasil: da ausência de políticas às políticas de inclusão atuais	28
1.2 O ensino superior brasileiro: uma realidade orientada por políticas excludentes	49
1.3 Os cursos de Letras do ensino superior brasileiro: políticas educacionais e políticas linguísticas norteadoras à formação do futuro professor de língua(s)	55
1.4 A inclusão de alunos cegos nos cursos de licenciatura em Letras: políticas implícitas necessárias	64
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	67
2.1 Natureza da pesquisa	67
2.2 Sobre as adaptações empreendidas no material didático	70
2.2.1 Sobre as adaptações de ordem genérica e consequente	71
2.2.2 Sobre o material didático adaptado e as adaptações de ordem específica e proposital	74
2.2.2.1 O primeiro capítulo e as adaptações de ordem específica e proposital nele empreendidas	75
2.2.2.2 O segundo capítulo e as adaptações de ordem específica e proposital nele empreendidas	81
2.2.2.3 O terceiro capítulo e as adaptações de ordem específica e proposital nele empreendidas	85
2.2.2.4 O quarto capítulo e as adaptações de ordem específica e proposital nele empreendidas	85
2.2.2.5 O quinto capítulo e as adaptações de ordem específica e proposital nele empreendidas	87
2.3 O contexto	88
2.3.1 A Universidade Federal de Goiás (UFG)	88

2.3.2 O curso de licenciatura em Letras Português – habilitação única – da UFG	91
2.3.3 O Núcleo de Acessibilidade (NA) da UFG	93
2.4 A participante da pesquisa	96
2.5 Instrumentos utilizados para a geração de dados	101
2.6 A análise empreendida	106
2.7 Considerações éticas	107
3 “GENTE, ALGUÉM ESTÁ PENSANDO EM MIM”: RESULTADOS COCONSTRUÍDOS	110
3.1 Sobre a materialidade física do material didático adaptado	111
3.2 Sobre o conteúdo de Fonética e Fonologia trazido pelo material adaptado ...	120
3.3 Retorno dos dados à participante	139
3.3.1 Dos acréscimos trazidos	140
3.3.2 Das memórias suscitadas	142
3.3.3 Dos esclarecimentos empreendidos	143
CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	160

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, de acordo com Glat e Fernandes (2005), a Educação Especial configura-se, inicialmente, a partir de um modelo médico ou clínico. Kassar (2010) assinala que, até a década de 1960, há ações isoladas no que tange à escolarização de pessoas com alguma deficiência, dentre as quais se destacam a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1856, ambos fundados na cidade do Rio de Janeiro–RJ. A partir da década de 1960, os critérios pedagógicos passam a reger as ações educativas e vive-se o período integracionista, em que alunos com alguma deficiência ingressam, finalmente, na rede regular de ensino. Dada a ineficácia do atendimento proposto nessa fase – por ser ainda individualizado e centrado no aluno –, nos anos 1990, a inclusão educacional descortina-se como forma de ressignificar contextos de marginalização.

A mudança de paradigma gera muitas reflexões e, dela, emergem uma grande quantidade de políticas públicas de inclusão, sobretudo no formato de leis e de outros documentos oficiais. Segundo Glat e Fernandes (2005), a Educação Especial deixa de ser um subsistema do ensino regular e passa a ser um conjunto de recursos de que ele deve dispor para atender à diversidade. São exigidos, agora, de todos os envolvidos, novos olhares com relação às diferenças e aos contextos em que elas coabitam. Notadamente no que diz respeito ao ensino de língua materna, o qual, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 1997b), organiza-se a partir de atividades de leitura e escrita, são várias as demandas em virtude das necessidades específicas de alunos com alguma deficiência.

Com relação à leitura realizada por discentes cegos, por exemplo, – dados os avanços à noção de texto, trazidos pelos estudos Linguística Textual (MARCUSCHI, 2008; BENTES, 2012) –, é necessário que os professores pensem em meios de tornar-lhes acessíveis materialidades verbo-visuais ou não verbais, sendo esta uma dentre as várias adaptações que devem incorrer na prática docente. A partir disso, os ambientes escolar e acadêmico passam a demandar a efetividade das políticas públicas voltadas à inclusão educacional e, especificamente em contextos como o citado – de atividades de leitura desenvolvidas por não videntes –, é indispensável que se implementem políticas linguísticas locais, as quais, conforme Garcez e Schulz (2016), consistem em esforços deliberados para acessibilizar recursos linguísticos a determinado grupo de indivíduos em contextos específicos.

Pode-se dizer que há a necessidade de instituir políticas desse segmento em cursos de licenciatura em Letras, por exemplo, haja vista que os professores em formação cegos precisam, com base nas Diretrizes Curriculares do curso (BRASIL, 2001b), ter suas habilidades de leitura e de escrita desenvolvidas para, a partir de então, fazê-lo com seus

futuros alunos. Em meio digital, algumas políticas linguísticas já têm sido exercidas em prol das coletividades cegas, como se pode notar nos perfis da Boticário – rede de franquias de cosméticos e perfumes brasileira –, nas redes sociais *Instagram e Facebook*, e do Pamonhas do Cezar – rede de franquias de restaurantes brasileira –, no *Facebook*¹. Ambas inserem legendas que descrevem as fotos postadas, de modo que não videntes consigam, a seu modo, visualizá-las. No âmbito do ensino superior, no entanto, essa transposição não se afigura como uma tarefa tão simples, tendo em vista a complexidade das diversas práticas situadas de uso da linguagem que lá ocorrem.

As universidades, onde alunos não videntes ou mesmo com outras deficiências estão matriculados em diversos cursos de graduação e de pós-graduação, carecem de recursos – teóricos, metodológicos e financeiros – que lhes permitam realizar adaptações em sua organização e que possibilitem aos professores e demais servidores formação continuada para serem agentes no processo de inclusão educacional. A urgente demanda dá-se em razão de que as mudanças propostas pelos documentos oficiais não são estruturais – conforme se verá ao longo desta pesquisa –, ou seja, não se dão nas instituições de ensino de forma plena. É preciso que as políticas públicas oficializadas pela legislação vigente tornem-se efetivas. Trazer à tona essas reflexões é também a proposta deste trabalho, que se volta a verificar a aplicabilidade de um material didático de Fonética e Fonologia adaptado a professores em formação cegos, mas também a discutir sobre políticas linguísticas no ensino superior.

Embora a preocupação do Estado manifeste-se em leis, decretos, portarias e outros documentos, é inegável que todos eles insurgem em meio ao ideário neoliberal, que norteia a maior parte das políticas públicas e das reformas educativas e constitucionais da década de 1990. Os preceitos neoliberalistas promovem uma abertura política e econômica, de modo a aumentar a produtividade nacional. Qualificar o maior número de cidadãos para o mercado de trabalho é indispensável nesse ínterim. Apesar de os dispositivos legais apresentarem precípuas considerações acerca dos direitos de pessoas com necessidades especiais e de definirem de quais recursos a universidade deve dispor para recebê-las, não são dadas às instituições de ensino mecanismos para fazê-lo.

Em síntese, pode-se dizer que as dificuldades vivenciadas no processo de inclusão educacional no ensino superior são inúmeras. Alguns setores são adaptados e alguns

¹ No Instagram, a política linguística mencionada, implementada pela Boticário, pode ser observada por meio do link: <<https://www.instagram.com/oboticario/?hl=pt-br>> e, no Facebook, a partir do link: <https://www.facebook.com/pg/oboticario/photos/?tab=album&album_id=199125530159085>. Já as ações do restaurante Pamonhas do Cezar visualizam-se no Facebook pelo seguinte atalho: <https://www.facebook.com/pg/pamonhasdocezaroficial/photos/?tab=album&album_id=253897888090669>.

servidores dispõem-se às mudanças necessárias, alguns ainda se mantêm inflexíveis e outros se encontram, por vezes, desamparados diante da diversidade que se constitui como um real desafio. Tais experiências foram discutidas, ao longo dos últimos cinco anos, em diversos trabalhos acadêmicos, encontrados por meio de buscas sistematizadas no Portal de Periódicos da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior). Destes, 14 compõem a revisão de literatura da presente pesquisa. Trata-se de artigos científicos publicados em língua portuguesa, a partir do ano de 2012, em periódicos revisados por pares, sendo esses os critérios de seleção dos estudos doravante apresentados. Todos trazem contribuições e lacunas que, a seguir, serão mencionadas, de modo que se vislumbre, em suas limitações, a razão de ser desta investigação.

Destacam-se, pois, as pesquisas de Santos e Oliveira (2014), de Amorim, Medeiros Neta e Guimarães (2016) e de Nunes e Magalhães (2016), a que se teve acesso pelo cruzamento das palavras-chave *inclusão* e *necessidades educacionais especiais com ensino superior e permanência*; o trabalho de Boligon *et al.* (2013), pelo cruzamento das palavras-chave *inclusão* e *necessidades educacionais especiais com ensino superior*; as pesquisas de Regiani e Mól (2013), Melo e Martins (2016) e Torres, Calheiros e Santos (2016), pelo cruzamento da palavra-chave *inclusão* com *ensino superior*; os trabalhos de Duarte *et al.* (2013), Machado (2014), Fernandes e Costa (2015), Ciantelli e Leite (2016), Mendes e Bastos (2016), Oliveira *et al.* (2016) e Pereira *et al.* (2016), pelo cruzamento das palavras-chave *inclusão* e *ensino superior* com *deficiência*.

Santos e Oliveira (2014), em um estudo de caso, analisam a inclusão de alunos surdos no ensino superior por meio do acompanhamento do acesso e do desempenho escolar de três acadêmicos do curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Norte (UERN). Os pesquisadores procuram entender o cotidiano dos estudantes e os desdobramentos por parte da instituição para atender às suas necessidades específicas. A pesquisa revela que, embora haja uma legislação que garanta o acesso dos surdos ao ensino superior, a universidade não está preparada para atendê-los e para vivenciar, de fato, a inclusão educacional. O trabalho possibilita refletir sobre as limitações da educação inclusiva em um Estado neoliberal, contudo não sinaliza para ações a serem desenvolvidas pela comunidade acadêmica para que a inclusão aconteça.

Amorim, Medeiros Neta e Guimarães (2016), em um estudo documental, mapeiam os componentes curriculares dos cursos de graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) que versam sobre a deficiência em seus diversos contextos, no período de 1960 a 2015. Os autores verificam um crescente aumento na oferta desses componentes

curriculares, notavelmente nas áreas de Educação e de Libras, bem como mudanças nas denominações atribuídas ao sujeito com deficiência, em função dos novos paradigmas. Fica evidente, por meio desse trabalho, a importância de implementarem-se componentes curriculares que tratem da inclusão não somente nas áreas de Educação e de Libras. O percurso histórico apresentado demonstra que as preocupações com a inclusão foram progredindo ao longo dos anos, no entanto não são apresentadas as ações desenvolvidas pela universidade para que as mudanças ocorressem, o que impede outras instituições menos desenvolvidas no que tange à inclusão educacional de vislumbrarem formas de promovê-la.

Nunes e Magalhães (2016), em um estudo de caso, procuram conhecer as ações estratégicas de gestão de sete universidades brasileiras para atender alunos com deficiência, comparando suas políticas de educação inclusiva praticadas no processo de criação e consolidação dos núcleos de acessibilidade. Das sete universidades participantes, cinco possuem um processo de desenvolvimento de políticas de inclusão bem consolidado, outra está em fase de implantação, e a outra desenvolve ações fragmentadas. O estudo aponta para a necessidade de criação de um departamento responsável por direcionar as iniciativas em prol da inclusão na universidade naquelas instituições onde ele inexistente. Por outro lado, ao não mencionar, dentre as ações desenvolvidas pelos núcleos, a preocupação com a formação continuada dos docentes, demonstra que um grupo restrito de pessoas – aquelas diretamente relacionadas aos núcleos – é que deve responsabilizar-se pela promoção da inclusão, de modo que apenas parte da comunidade acadêmica esteja engajada no processo.

Boligon *et al.* (2013) almejam, em outro estudo de caso, identificar quais são as principais necessidades de 20 docentes do ensino técnico profissionalizante e superior de instituições públicas e privadas da cidade de Santa Maria-RS, em relação à inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede regular de ensino. Todos os participantes defendem a necessidade da formação continuada para a educação inclusiva e mencionam a falta de apoio estrutural, especializado e formativo por parte das instituições. Nesse sentido, a pesquisa aponta para uma ausente formação docente com vistas a uma educação inclusiva e desperta para a necessidade dessa preocupação. O estudo não apresenta, todavia, os caminhos tomados pelos participantes em busca da promoção da inclusão educacional.

Regiani e Mól (2013), utilizando-se também do estudo de caso como metodologia, buscam refletir sobre a inclusão de alunos cegos em um curso de licenciatura em Química, a partir da perspectiva de 17 professores do curso que tiveram em sala de aula uma aluna com deficiência visual. Os autores revelam que a inclusão na universidade requer a reconstrução do sistema de ensino, com a superação de várias barreiras pedagógicas, uma vez que a maior

parte dos participantes declarou estar despreparada para atender às necessidades específicas do alunado não vidente e apontou para uma carência de materiais didáticos adaptados para tornar-lhes tangíveis os conteúdos ministrados. A relevância da pesquisa está no fato de ela colocar em discussão a necessidade de orientar e qualificar os professores universitários para o atendimento a alunos com deficiência, bem como a necessidade de pensar em adaptações diversas, sobretudo de recursos didáticos, para que a inclusão aconteça da maneira como se propõe nos documentos oficiais. Embora o texto mencione algumas ações desenvolvidas pelos docentes para promover a inclusão da aluna cega no curso de Química, a ênfase é dada às dificuldades por eles encontradas no processo.

Melo e Martins (2016), em um estudo documental, analisam a legislação que regulamenta a inclusão de alunos com alguma deficiência no ensino superior brasileiro e português, de modo a perceber como esses dois países abordam a educação inclusiva. Ancorados nas normas jurídicas das últimas décadas do Brasil e de Portugal, os pesquisadores verificam que as duas nações encontram-se em estágios diferentes no que se refere à inclusão educacional no ensino superior, uma vez que, em território brasileiro, há uma série de normativos que assegura a igualdade de oportunidades desses estudantes e, em território português, são escassos os dispositivos legais que o fazem. Ainda que se detenham a analisar a legislação, os autores salientam que a remoção de barreiras para a participação efetiva de estudantes com necessidades especiais no ambiente acadêmico envolve conscientização e investimentos em recursos e conhecimentos específicos por parte dos gestores e dos que elaboram as políticas públicas. A pesquisa não traz, entretanto, informações sobre como se dá, de fato, a inclusão educacional no ensino superior nos dois países, nem menciona quais são as ações promovidas pelas universidades para promovê-la.

Torres, Calheiros e Santos (2016), em uma revisão bibliográfica, realizada a partir de buscas sistematizadas no Portal de Periódicos da CAPES, propõem-se a analisar a inclusão na educação brasileira em trabalhos publicados de 2007 a 2014. A partir de discussões sobre os 13 artigos selecionados, os autores apontam para uma carência científica no que tange a essa temática, mas revelam que o interesse por esse tipo de debate tende a crescer, haja vista o fato de o maior número de publicações ter ocorrido recentemente. Nesse sentido, o estudo desperta para a necessidade de serem realizadas pesquisas acerca da inclusão educacional, de modo que se evidenciem as dificuldades encontradas no processo e encontrem-se caminhos que propiciem melhores condições de acesso e permanência, sobretudo no ensino superior, de pessoas com necessidades educacionais especiais.

Duarte *et al.* (2013), em um estudo de caso, procuram levantar o número de alunos

com necessidades educacionais especiais matriculados em instituições de ensino superior públicas e privadas da cidade de Juiz de Fora–MG. Participaram da pesquisa 25 coordenadores de cursos de dez instituições particulares e 35 de uma instituição pública. Em todas as universidades, havia estudantes autodeclarados com deficiência, regularmente matriculados e frequentes. Foi possível perceber a existência de 45 alunos com alguma deficiência cursando o ensino superior na cidade mineira, a maioria – 37 – em instituições privadas. Por isso, a pesquisa aponta para a necessidade de as universidades públicas investirem na produção e distribuição de materiais pedagógicos apropriados, na qualificação de professores e na infraestrutura adequada para o ingresso e acesso desses discentes. Devido ao fato de terem revelado baixa quantidade de alunos matriculados em instituições públicas, os pesquisadores demonstram a importância de pensar-se o acesso, porém não foi objeto de investigação a permanência desse alunado.

Machado (2014) apresenta, novamente em um estudo de caso, uma experiência exitosa de inclusão no ensino superior, em uma instituição privada da cidade de São Paulo–SP, e tece considerações sobre políticas públicas e sobre inclusão no que diz respeito à acessibilidade e à permanência da pessoa deficiente visual na universidade. A autora conclui que, para que a inclusão ocorra em sua totalidade, é necessária a vontade política, para além dos conhecimentos técnicos. É fundamental, segundo ela, que haja formação de gestores de instituições de ensino superior que saibam diagnosticar, planejar, controlar e avaliar uma realidade e também uma atitude inclusiva. O estudo mostra que, com o engajamento de toda a comunidade acadêmica, é possível que a inclusão aconteça, porém há poucos detalhes sobre as adaptações ocorridas na universidade em questão, e isso, de certo modo, mais uma vez ressalta a relevância das ações em prol da inclusão, mas não demonstra como se pode promovê-la.

Fernandes e Costa (2015), em mais um estudo de caso, analisam e descrevem a percepção de estudantes cegos e de seus tutores videntes sobre a atividade de tutoria de pares, ocorrida em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do interior do nordeste brasileiro. Participam do estudo sete estudantes com deficiência visual na condição de tutorados, seis estudantes videntes na condição de tutores e a coordenadora responsável pela atividade. Os resultados mostram que as díades tutor-tutorado, quando colegas de mesma classe, apresentaram um maior grau de satisfação com relação à tutoria, tanto na visão dos tutorados, quanto na concepção dos próprios tutores. Segundo os autores, a tutoria de pares configura-se como uma estratégia promissora para dar apoio à inclusão de estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. A pesquisa, no entanto, não apresenta

preocupação alguma com a preservação da autonomia desses alunos que, por vezes, é colocada à prova na atividade de tutoria.

Ciantelli e Leite (2016), também por meio de um estudo de caso, traçam um panorama de ações em favor da participação de alunos com necessidades educacionais especiais no ambiente acadêmico exercidas pelos núcleos de acessibilidade de 17 universidades federais beneficiadas, em 2013, pelo Programa Incluir, do governo federal, cujo objetivo é promover o desenvolvimento de políticas institucionais nas instituições federais. Participaram da investigação 17 coordenadores envolvidos com os núcleos de acessibilidade de cada uma das universidades. A pesquisa mostra que ações afirmativas governamentais têm fomentado a criação, a ampliação e o fortalecimento dos núcleos de acessibilidade, subsidiando a participação de alunos com deficiência na realidade universitária no país. Tal apoio, no entanto, restringe-se às instituições federais, cabendo às demais a deliberação de fomento para ações dessa natureza pela gestão administrativa. Embora a proposta seja discutir as ações desenvolvidas pelos núcleos, as pesquisadoras não destacam o que as universidades têm feito, por exemplo, para romper barreiras pedagógicas, as quais, segundo o próprio texto, representam um dos maiores problemas aos alunos com necessidades educacionais especiais.

Mendes e Bastos (2016), em outro estudo de caso, integram e apresentam discussões realizadas na dissertação de mestrado de Mendes, em que foi analisada a inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino superior em três universidades – uma pública e duas privadas – da cidade de Umuarama-PR. A pesquisa analisou questões de acesso, permanência e aprendizagem desses alunos, que totalizam 11 participantes, matriculados, concluintes e desistentes em cursos de graduação das três instituições no período de 2008 a 2014. O trabalho revela as dificuldades e os desafios encontrados por pessoas com necessidades educacionais especiais na educação superior, notadamente no que se refere ao processo de ensino e aprendizagem; as situações de preconceito; os aspectos de acessibilidade; a importância da participação da família na vida acadêmica desses estudantes. A pesquisa incita a reflexão acerca das práticas pedagógicas em ambientes acadêmicos em prol da inclusão, mas não expõe quais foram as medidas tomadas pela equipe pedagógica para incluir os quatro – de 11 – estudantes de graduação que concluíram o ensino superior.

Oliveira *et al.* (2016), em uma revisão bibliográfica, analisam a produção científica entre os anos de 2005 e 2014 sobre a educação inclusiva no ensino superior por meio de buscas sistematizadas nas bases de dados *Lilacs*, *SciELO*, *Cochrane*, *Medline* e *PubMed*. A análise dos 16 artigos selecionados permite dizer que as pesquisas sobre a inclusão na universidade têm sido tênues e mostra que há muito a avançar nesse assunto. Os autores

verificam que o tema é mais estudado em relação às crianças, uma vez que a atenção dos estudiosos em relação aos adultos com necessidades especiais envolve muito mais assistência em saúde do que educação inclusiva. Dessa feita, o estudo aponta para a necessidade de pesquisas que discutam sobre a inclusão educacional no ensino superior, sobretudo no que diz respeito a formas de garantir a permanência de alunos com necessidades especiais nesse nível de ensino. Faltam, todavia, sugestões de possíveis encaminhamentos para que a educação inclusiva passe a ser objeto de investigação de pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento.

Pereira *et al.* (2016), em outra revisão de bibliografia, analisam a produção científica entre os anos de 2003 a 2013 também sobre a inclusão educacional no ensino superior. As buscas sistematizadas, por sua vez, ocorrem no Portal de Periódicos da CAPES, e são selecionados apenas artigos publicados em língua inglesa. Os autores pretendem identificar, nos 22 trabalhos em análise, pontos favoráveis e desfavoráveis ao processo de inclusão. Os resultados orientam para a elaboração de práticas inclusivas que fortaleçam os serviços já disponibilizados aos estudantes com deficiência e desvelam a importância de eles assim se autodeclararem, para que as universidades tomem as medidas necessárias, de modo a oferecer-lhes a acessibilidade em todos os níveis, sobretudo no pedagógico. Dessa maneira, verifica-se, por parte das instituições, uma preocupação com a inclusão apenas quando estão presentes alunos com necessidades educacionais especiais. É válido destacar, ainda, que as pesquisas apresentadas nessa revisão de literatura foram realizadas em universidades estrangeiras, como a Universidade Aberta do Reino Unido e instituições da República do Chipre, onde o processo de inclusão demonstra ser distinto ao brasileiro. Pode-se dizer que, aqui, nem sempre se autodeclarar estudante com deficiência garante a esse público a efetividade de seus direitos.

Nota-se que, dos 14 trabalhos apresentados até aqui, o único a relatar uma experiência exitosa é o de Machado (2014) que, por sua vez, trata da inclusão educacional em uma instituição de ensino superior privada. Ao longo do texto, a autora demonstra terem sido vários os investimentos financeiros por parte da universidade para qualificar o professorado ao atendimento aos alunos com necessidades educacionais especiais, bem como foram inúmeras as iniciativas que visaram à motivação da comunidade acadêmica para agir com empatia no processo de inclusão. A maior parte das pesquisas aponta para as barreiras arquitetônicas, atitudinais, comunicacionais e pedagógicas que, por vezes, impedem os alunos com necessidades educacionais especiais de serem membros ativos da comunidade acadêmica. Em muitos casos, ainda, esses estudantes são impedidos de concluir um curso de

graduação, e essa é a maior prova de que, para além do acesso, é imprescindível a preocupação com a permanência dos discentes na universidade.

É válido mencionar que as pesquisas que compõem a revisão de literatura deste trabalho pertencem às áreas da Educação e da Educação Especial. Por isso, acredita-se que tratam a inclusão educacional de maneira ampla, de modo que nenhuma delas volta-se a questões de ensino e aprendizagem de língua(s), às quais se dedica o presente estudo. Ainda que, nas buscas realizadas no Portal de Periódicos da CAPES, trabalhos que discutam a inclusão e estejam inseridos na área de Letras não tenham aparecido, não se pode deixar de referenciar a obra *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas* (MEDRADO, 2014), que reúne 12 artigos que o fazem. A coletânea divide-se em duas partes: a primeira discute aspectos que se reverberam sobre o ensino de línguas estrangeiras a pessoas com deficiência visual, ao passo que a segunda traz à baila as vivências daqueles que experienciam, diariamente, práticas de inclusão educacional: professores de escolas especializadas e da educação básica, professores em formação e professores formadores que participam de projetos institucionais.

Os 12 trabalhos estão centrados no ensino de línguas estrangeiras a alunos não videntes e, por conseguinte, à formação de professores que lidam ou lidarão com esse determinado público. A presente pesquisa diferencia-se, de certo modo, pois, tendo em vista o crescente ingresso de pessoas cegas no ensino superior e, notadamente, nos cursos de licenciatura em Letras, visa a pensar nesses sujeitos não somente como alunos, mas como futuros professores de língua(s). Dessa maneira, as preocupações, aqui, relacionam-se à forma como aprendem e repercutem-se, ainda, à forma como irão, futuramente, ensinar. Apesar da notória importância da obra organizada por Medrado (2014), verifica-se, após a leitura dos trabalhos que compõem a revisão de literatura deste estudo, a necessidade de investigações que apontem caminhos para a promoção da inclusão no contexto específico dos cursos de licenciatura Letras e que, ao demonstrarem ações concretas, sejam luz àqueles que, por vezes, sentem-se desamparados nesse processo. É essa esteira que este trabalho almeja trilhar.

Inserido no escopo da Linguística Aplicada, esta investigação procura ressignificar parte do contexto de inclusão educacional de alunos cegos nos cursos de licenciatura em Letras, uma vez que o ponto de partida são as dificuldades encontradas por um professor no processo de ensino e aprendizagem do conteúdo relacionado à Fonética e à Fonologia de um aluno não vidente. O entrave esteve na falta de recursos para tornar-lhe acessíveis os símbolos fonéticos e fonológicos e demais textos não verbais e verbo-visuais que compunham o conteúdo programático da disciplina. Tal impasse fomentou o desenvolvimento de uma

pesquisa de iniciação científica, anteriormente realizada, cuja finalidade foi investigar a maneira mais eficaz de tornar esses materiais tangíveis a acadêmicos cegos.

Para tanto, foram entrevistados, à época, cinco profissionais da Educação Especial que, há longa data, atuam na adaptação de materiais didáticos a deficientes visuais. Após a análise das entrevistas realizadas, foi transposto para o braille o livro intitulado *Fonética e Fonologia*, organizado por Antonio e Benites (2011). A versão adaptada traz, de forma inédita, conteúdos antes, geralmente, inacessíveis a alunos cegos, tais como os símbolos fonéticos e fonológicos e ilustrações do aparelho fonador e do processo de abertura e fechamento da glote. Como continuidade do trabalho concluído em 2015, o objetivo geral da presente pesquisa é verificar a (in)aplicabilidade do material didático adaptado, que se destina a professores cegos em formação. Os objetivos específicos, por seu turno, são os seguintes: (a) identificar e apresentar possíveis lacunas e qualidades do material adaptado e (b) propor encaminhamentos aos possíveis problemas e/ou dificuldades encontrados.

Dados os objetivos – geral e específicos – deste estudo, pode-se dizer que ele se coloca em uma tentativa de implementar uma política linguística local, pois, segundo Garcez e Schulz (2016), com base em Cooper (1989), estas consistem em esforços deliberados para intervir no comportamento de outros no que diz respeito à aquisição, à estrutura ou à alocação funcional de seus códigos linguísticos. É importante salientar que a política linguística local que se busca implementar por meio desta investigação não se constitui, precisamente, como um caminho frente à inclusão educacional, isto é, como uma espécie de receita a ser seguida, mas espera-se que, pelos esforços aqui depreendidos para buscar alternativas à promoção de uma inclusão menos excludente, novas políticas sejam pensadas em outros contextos a esse respeito.

Caso o material seja considerado aplicável, pode-se dizer que a contribuição do estudo será a apresentação de um recurso didático capaz de atuar na formação de professores de língua portuguesa deficientes visuais, atenuando uma pequena parte das barreiras pedagógicas enfrentadas por eles no processo de inclusão no ensino superior, notadamente em cursos de licenciatura em Letras. Em contrapartida, caso se verifique a inaplicabilidade do material, serão apresentadas as razões de sê-lo, bem como discutidos possíveis encaminhamentos que o alterem segundo as necessidades do público a que se destina. Tal público, por seu turno, é fundamental no processo de investigação, visto que os mais gabaritados para julgar a aplicabilidade do material são aqueles a quem ele poderá servir. Por isso, o trabalho teve como participante uma licencianda em Letras não vidente, matriculada, à época em que se deu a geração de dados, no último período do curso, na Universidade Federal de Goiás.

Chegou-se à participante por meio de um levantamento prévio, realizado via *e-mail*, em diversas universidades públicas brasileiras, por meio do qual se buscou por licenciandos em Letras cegas que já tivessem cursado ao menos uma disciplina que tratasse dos conteúdos de Fonética e Fonologia e estivessem dispostos a integrar a pesquisa. Inicialmente, após as primeiras buscas, o trabalho contaria com dois participantes, contudo, dados os critérios de seleção, dentre eles o de interesse e disponibilidade em participar da investigação, pôde-se contar com apenas uma estudante. Destaca-se, nesse sentido, que, para além de quaisquer dificuldades que constituem um trabalho científico, os que envolvem seres humanos mostram-se desafiadores, afinal, adentram o imprevisível. Salienta-se, contudo, que o fato de possuir apenas uma participante não desmerece a finalidade do estudo, porque se acredita que a inclusão educacional carece de um ambiente acadêmico apto a incluir antes mesmo de ingressarem os que precisam ser incluídos.

Este trabalho constitui-se, portanto, um estudo de caso, que, por diferentes e (des)conhecidas razões, contou com uma participante. Além disso, inscreve-se no campo das Políticas Linguísticas, tendo em vista a finalidade de tornar tangíveis a não videntes elementos linguísticos – não verbais e verbo-visuais – antes inacessíveis. A natureza da pesquisa é qualitativa, uma vez que o intuito não é verificar quantos alunos compreendem e quantos não compreendem o material didático adaptado, mas se ele é aplicável ou inaplicável e quais são as razões para um ou outro resultado (BORTONI-RICARDO, 2008). A base ontológica do estudo – que diz respeito à natureza do ser – e a base epistemológica – que concerne à natureza do conhecimento – são interpretativistas (CHRISTIANS, 2006), pois as discussões apresentadas, as quais encaminham a possíveis respostas para o problema de que se parte, são coconstruídas em um gesto interpretativo da pesquisadora e da participante. Esta, por sua vez, tem papel ativo na investigação e integra um diálogo primoroso para o conhecimento aqui produzido, tendo em vista o seu apreço pela Fonética e pela Fonologia e o seu envolvimento com este trabalho.

As inúmeras leituras sobre o caótico processo de inclusão educacional no ensino superior público brasileiro, sem dúvida, motivaram o presente estudo, no entanto o contato com a participante e a ida a campo permitiram conhecer formas outras de ser, de viver e de aprender e, assim, possibilitaram o que trabalhos em Linguística Aplicada tanto buscam: ressignificar contextos. Ao longo das próximas páginas, serão apresentados: no primeiro capítulo, o embasamento teórico desta investigação, que é multidisciplinar, haja vista o escopo teórico no qual se insere o estudo; no segundo, o percurso metodológico adotado para que se atingisse o objetivo a que a pesquisa propôs-se; no terceiro, a análise empreendida a

partir dos dados gerados com a participante, de modo a apresentar as interpretações feitas a partir destes, as quais colaboraram para a construção de resultados.

1 INCLUSÃO EDUCACIONAL NO ENSINO SUPERIOR: POLÍTICAS VIGENTES E POLÍTICAS NECESSÁRIAS

Cavalcanti (1986), ao tratar dos fundamentos da Linguística Aplicada, doravante LA, assinala que as pesquisas circunscritas nessa área do saber seguem o seguinte percurso: (1) identificam uma questão de uso da linguagem; (2) buscam subsídios teóricos em áreas de investigação relevantes; (3) analisam a questão na prática; (4) sugerem encaminhamentos. A definição apresentada pela linguista é formulada em uma época em que havia, segundo Moita Lopes (2006), uma necessidade política de firmar o campo da LA, no Brasil, como uma área do conhecimento. Atualmente, o autor pondera que a LA é um campo relativamente bem estabelecido, apoiado, inclusive, por muitos programas de pós-graduação e por agências de fomento. Para ele, por ser um campo que se repensa insistentemente, no qual as questões de pesquisa insurgem de uma variedade de contextos de uso da linguagem e acompanham as mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam, são necessárias mudanças epistemológicas que considerem os interesses a que servem os conhecimentos que se produz.

Com base em Moita Lopes (2006), pode-se dizer que a LA configura-se, nos tempos de hoje, “como área de pesquisa mestiça e ideológica” (MOITA LOPES, 2006, p.25), que procura problematizar as práticas situadas de uso da linguagem ou criar inteligibilidade sobre elas, de modo que se possam vislumbrar alternativas aos problemas delas decorrentes. O autor assevera que essa nova perspectiva teórico-metodológica não constitui uma nova verdade, mas propõe possibilidades que refletem visões de mundo, ideologias e valores variados, daí a sua natureza “indisciplinar” (MOITA LOPES, 2006, p. 19). O estudioso atenta, nesse sentido, para a necessidade de que os que vivem as práticas sociais sejam chamados a opinar sobre os resultados das pesquisas de que participam e a identificar as questões por ela suscitadas como sendo válidas também de seus pontos de vista.

Diante disso, pode-se afirmar que o presente trabalho está inserido no escopo da LA, tendo em vista tanto a perspectiva trazida por Cavalcanti (1986), como o que propõe Moita Lopes (2006) a respeito dessa área de investigação. O ponto de partida do trabalho é um material didático de Fonética e Fonologia adaptado a licenciandos em Letras não videntes que, com base em estudos dos campos da Educação, da Sociologia, da História e da Linguística, terá sua (in)aplicabilidade verificada, a fim de evidenciarem-se suas possíveis lacunas e qualidades, propondo-lhe, ao final da pesquisa, novos encaminhamentos e contribuindo, em certa medida, para a emancipação das coletividades cegas. A nova concepção de LA como prática problematizadora, proposta por Moita Lopes (2006), também

se coaduna aos interesses da pesquisa, uma vez que se traz à baila o processo de inclusão educacional no ensino superior, para que seja repensado à luz não somente das variadas teorias, como também das considerações da participante do estudo.

Focado em interesses humanos, sobretudo por tornar tangíveis a licenciandos em Letras cegos elementos linguísticos, antes – geralmente – inacessíveis, pode-se dizer, com base em Garcez e Schulz (2016), que este trabalho está também inserido no campo das Políticas Linguísticas, colocando-se, pois, em uma tentativa de implementar uma política linguística local, à qual se deseja o *status* e a aplicabilidade, em um futuro próximo, de política linguística explícita. Este capítulo, em específico, destina-se a apresentar o aporte teórico utilizado para compreender o objeto em estudo.

A fim de assimilar em que consiste a inclusão educacional, como ela é assegurada pelos dispositivos legais brasileiros, enquanto políticas de inclusão, e quais são as demandas da inclusão de alunos com deficiência visual no contexto específico dos cursos de licenciatura em Letras, são trazidas contribuições da Educação (KASSAR, 2010; MAZZOTTA, 2011). Estas permitem compreender a inclusão educacional como promotora de contextos de diversidade que, por sua vez, vão ao encontro da proposta decolonial – aqui recuperada por estudos da Sociologia e da Teoria Cultural (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2009, respectivamente) –, da qual se origina a ideia de interculturalidade crítica (WALSH, 2009; 2010), também tratada nesta pesquisa, uma vez que os princípios da educação intercultural dialogam com os princípios da educação inclusiva.

Verifica-se que as políticas de inclusão educacional, descortinadas a partir da década de 1990, devem ser implementadas em ambientes escolares e acadêmicos que não foram pensados para a diversidade. Para perceber como se configuram as universidades brasileiras, onde a inclusão é – ou deveria ser – promovida, e a sociedade na qual essas universidades estão inseridas, são trazidas à baila discussões do campo da História (CHAUÍ, 2001), relacionadas a estudos da Sociologia, da Teoria Cultural e da Linguística sobre a colonialidade (QUIJANO, 2000; MIGNOLO, 2009; MAHER, 2007). Essas contribuições justificam a necessidade de pensar-se a respeito de políticas linguísticas em ambiente acadêmico, neste caso, naquelas que se voltam, notadamente, a indivíduos cegos.

De modo a recuperar o que é exigido e esperado dos futuros professores de língua portuguesa, são reportados os documentos oficiais que regem os cursos de licenciatura em Letras, como as Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras (BRASIL, 2001) e os Parâmetros Curriculares Nacionais de língua portuguesa (BRASIL, 1997b). Esses dispositivos desvelam a importância da Fonética e da Fonologia para a formação do professor de língua(s) e, por isso,

também embasam teoricamente este trabalho estudos da Linguística a esse respeito (VELOSO e RODRIGUES, 2002; SOUZA, 2009; ROMUALDO, 2011; GOMES e VASCONCELOS, 2014). Nota-se, pois, a natureza multidisciplinar da investigação, uma vez que, para justificá-la, e mesmo para analisar os dados gerados, são necessárias lentes diversas.

Neste capítulo, portanto, são apresentados:

- (a) na primeira seção, um percurso histórico da Educação Especial no Brasil, seguido da apresentação dos dispositivos legais que a asseguram, de modo a notar o quanto as políticas públicas avançaram na forma de perceber e de atender às necessidades educacionais especiais, embora ainda haja muito por fazer;
- (b) na segunda seção, uma breve contextualização acerca da universidade enquanto instituição social atravessada por ideologias dominantes, sobretudo as do Estado, a fim de demonstrar os impasses entre a inclusão educacional garantida pela legislação e o espaço originária e historicamente excludente onde ela se dá;
- (c) na terceira seção, os objetivos dos cursos de licenciatura em Letras para a formação de professores de língua portuguesa e a relevância dos estudos da Fonética e da Fonologia a essa formação, com o intuito de apresentar as competências esperadas desses futuros profissionais;
- (d) na última seção, as exigências e as demandas da inclusão educacional de alunos cegos em cursos de licenciatura em Letras, de maneira a vislumbrar de quais recursos a universidade deve dispor para garantir, de fato, uma formação de qualidade a esses licenciandos, bem como a necessidade de pensar-se sobre políticas linguísticas nesse contexto.

1.1 A educação especial no Brasil: da ausência de políticas às políticas de inclusão atuais

Nesta seção, apresenta-se um percurso histórico da Educação Especial no Brasil, ressaltando os avanços ocorridos, ao longo do tempo, no que diz respeito às políticas de inclusão e, por conseguinte, também no que tange à forma como os deficientes eram vistos pelo Estado e pela sociedade brasileiros. Busca-se perceber, ainda, a fase mais recente da Educação Especial como promotora de um contexto de diversidade, haja vista a sua proposta de oferecer atendimento educacional a pessoas com necessidades especiais, preferencialmente, na rede regular de ensino.

Na perspectiva da educação inclusiva, verifica-se a sala de aula como um espaço heterogêneo que se abre, dessa maneira, para a interculturalidade, ainda que os dispositivos legais voltados à inclusão não empreguem esse termo. Por isso, também se almeja, aqui,

promover um diálogo entre a inclusão educacional e os tipos de interculturalidade – relacional, funcional e crítica – apresentados por Walsh (2009, 2010), com base em Tubino (2005). Considera-se relevante recuperar esses conceitos, para pensar, *a posteriori*, na forma como essa interculturalidade se dá na universidade onde estuda a participante da pesquisa, com o intuito de vislumbrar se há, nesse ambiente acadêmico, a troca de experiências e de saberes entre aqueles que o constituem.

Antes de traçar o percurso histórico da Educação Especial no Brasil, cabe lembrar, rapidamente, como se deu o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais no mundo, a fim de resgatar a maneira como elas eram vistas pela sociedade de modo geral, inclusive porque as perspectivas estrangeiras reverberam-se no quadro educacional brasileiro. Esse resgate permite compreender a forma como a Educação Especial configura-se, primordialmente, no Brasil, em específico da década de 1850 do período imperial até a década de 1960 do período republicano, quando se deixa de lado a visão segregacionista e verifica-se a necessidade de preocupar-se com a educação dos que, durante muito tempo, estiveram à margem.

Segundo Mazzotta (2011), no mundo, de modo geral, até o século XVIII, a noção de deficiência esteve relacionada ao misticismo² e ao ocultismo³, visto que, nesse momento, não havia bases científicas para o desenvolvimento da noção de deficiência. Dessa maneira, de acordo com o autor, o conceito de diferenças individuais não era compreendido ou avaliado, isto é, as necessidades específicas de cada indivíduo não eram respeitadas; não se pensava sobre as diferenças. Embora as singularidades fossem ignoradas, a noção de igualdade, sobretudo de direitos, era bastante rara entre os cidadãos, o que permite pensar que uma sociedade igualitária não é aquela em que todos os indivíduos são tratados da mesma maneira, mas a que oferece a cada um as condições necessárias, conforme as suas especificidades, a fim de que alcancem os mesmos objetivos, se assim desejarem.

Shimazaki e Mori (2012) destacam que, no período do Renascimento, surgem os primeiros interessados pelas deficiências: Bauer (1443-1485); Pedro Ponce de León (1509-1584); Binet (1579-1633); entre outros. A maior parte das pessoas, no entanto, tinha pouco conhecimento sobre a temática. A própria religião, ao colocar o homem como “imagem e

² Segundo o dicionário Aurélio de Português *Online*, o misticismo pode ser definido como a crença na possível comunicação entre o ser humano e a divindade ou, ainda, como uma tendência em crer naquilo que é sobrenatural. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/misticismo>>. Acesso em: 04 set. 17.

³ O ocultismo, por sua vez, consiste, segundo o mesmo dicionário, em uma doutrina que pretende conhecer e utilizar os segredos da natureza e dos poderes sobrenaturais. Disponível em: <<https://dicionariodoaurelio.com/ocultismo>>. Acesso em: 04 set. 17.

semelhança de Deus” (MAZZOTTA, p. 16), um ser perfeito, reiterava a ideia da condição humana como incluindo a perfeição física e mental. Como os deficientes não se encontravam em tal condição, eram tidos como seres diferentes de Deus e, por isso, marginalizados. Ademais, a situação de deficiência era vista como algo “imutável”, o que levou a sociedade a não se preocupar com a organização de serviços para atender às pessoas com necessidades especiais, comumente excluídas. Na Europa, foi onde se deram os primeiros movimentos para tornar factível esse atendimento, os quais refletiram em mudanças de atitude dos grupos sociais e concretizaram-se em medidas educacionais.

No que se refere, especificamente, ao atendimento educacional de cegos, o primeiro movimento deu-se na França, com Valentin Haüy (1745-1822) que, conforme Mazzotta (2011), fundou o Instituto Nacional de Jovens Cegos, em 1784, onde utilizava um sistema de letras em relevo para ensinar leitura e escrita aos deficientes visuais. Mais tarde, esse sistema fora substituído pelo braille, criado, em 1824, por Louis Braille (1809-1852) – aluno do Instituto – e publicado pela primeira vez em 1829. O sistema classifica-se, segundo Belarmino (2007), como sendo de tradução intersemiótica, com base nos critérios do linguista Roman Jakobson (1896-1982), uma vez que interpreta signos verbais por meio de signos não verbais, em uma espécie de semiotização tátil da realidade. Iniciativas como essa foram expandidas com o passar do tempo e levadas a outros países, chegando, primeiramente, aos Estados Unidos e ao Canadá e, depois, aos demais lugares, como ao Brasil.

Aqui, as primeiras atividades constituem-se como ações isoladas, ocorridas ainda no século XIX, estendendo-se até a década de 1956 do século XX. Em meados dos anos 1800, foram criados por Dom Pedro II o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 12 de setembro de 1854, e o Imperial Instituto dos Surdos-Mudos, em 26 de setembro de 1857. Ambas as instituições permanecem ativas até os dias de hoje, muito embora tenham passado por algumas modificações estruturais, haja vista a sua vinculação, para efeito de supervisão ministerial, a diferentes órgãos ao longo dos anos.

Até a década de 1960, quando, finalmente, o Estado brasileiro assume um compromisso com a Educação Especial, é crescente, segundo Kassar (2010), o surgimento de instituições privadas que realizam o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais, como o Instituto Pestalozzi, criado em 1926, no Rio Grande do Sul – que introduz, no Brasil, uma incorporação dos conhecimentos das ciências naturais pelas ciências humanas e da visão estritamente organicista da deficiência mental –, e a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), criada em 1954, no Rio de Janeiro, que buscava – e ainda busca – cuidar dos problemas relacionados aos deficientes mentais e proporcionar-lhes habilitação

profissional.

As figuras que estiveram à frente da fundação de instituições particulares de atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais eram, comumente, médicos, médicas, professores e professoras, que consideravam a educação por uma perspectiva médico-pedagógica – estes fundaram, inclusive, alguns dos institutos Pestalozzi – ou, ainda, pais e outros familiares dos deficientes – fundadores da APAE. Verifica-se um forte apreço, nas primeiras iniciativas ocorridas no Brasil, à ideia de “reabilitação”, principalmente dos deficientes mentais. Mazzotta (2011) explica que a reabilitação é o processo de tratamento das pessoas deficientes, no qual se incluem atividades educacionais, que buscam a melhoria de suas condições físicas, psíquicas e sociais.

Nota-se que, até os anos finais da década de 1950, a maior parte do atendimento era médico, no qual se integrava o atendimento educacional. Na rede pública, essa assistência realizava-se por meio das chamadas classes especiais. Estas surgiram, de acordo com Kassar (2010), pautadas na necessidade de separar alunos “normais” de alunos “anormais” (KASSAR, 2010, p. 24), com a finalidade de organizar salas homogêneas, a partir dos preceitos da racionalidade e da modernidade⁴. O discurso científico originário desses preceitos demonstra a tentativa de regular, racionalmente, o trabalho, foco do movimento industrial das sociedades capitalistas. Daí a importância da reabilitação, que transformaria aqueles, até então, vistos como incapazes em cidadãos produtivos.

Viu-se, no entanto, que, para qualificar as pessoas com necessidades educacionais especiais era preciso preocupar-se com a sua escolarização e, desde então, o Estado brasileiro passou a interessar-se pela educação desses que, até este momento, eram marginalizados. Conforme Mazzotta (2011), o atendimento educacional às pessoas com deficiência foi assumido, no Brasil, pela criação de Campanhas, todas instituídas por meio de Decretos. A primeira delas foi a Campanha Nacional de Educação do Surdo Brasileiro, em 1957, seguida da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes da Visão, em 1958, e da Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficientes Mentais, em 1960. Todas elas procuravam promover o atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais,

⁴ Acredita-se que o diálogo entre a inclusão educacional e a interculturalidade inicia-se aqui. A ideia das classes homogêneas, nas quais todos os indivíduos deveriam seguir um padrão, remontam às discussões sobre colonialidade empreendidas por Quijano (2000). O autor aponta que, sob o rótulo da modernidade, algumas raças e etnias superpunham-se em relação às outras, de modo que as determinações fossem unidirecionais, isto é, que não houvesse espaço para aqueles que fugissem ao que se determinava padrão. Como forma de resistência a essa ideia de totalidade, surge a proposta decolonial, que visa a dar espaço ao caráter heterogêneo da sociedade e permitir a chamada interculturalidade, que consiste na troca entre os diferentes modos de ser, de viver, de crer e de aprender. Da mesma maneira, a inclusão descortina-se como alternativa ao movimento integracionista e procura promover o diálogo entre as diferenças, conforme se verá adiante.

porém de forma segregada.

Em 1961, com a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61), que será discutida com maior afinco adiante, a educação das pessoas com necessidades educacionais especiais passou a ser um dever do Estado. Conforme o artigo 88 da lei, elas deveriam ser integradas, “no que fosse possível” (BRASIL, 1961), no ensino regular e, justamente por essa ressalva, não fica esclarecida a condição de ocorrência da educação dessas pessoas, até porque, na própria lei, o governo também reafirma o dever de ceder bolsas, empréstimos e subvenções às instituições particulares que prestassem atendimento aos deficientes. Mazzotta (2011) verifica que, nesse momento, a educação prestava dois tipos de serviço, os ditos “comuns” e os especiais, e a Educação Especial era, portanto, um subsistema educacional, posicionado à margem do sistema.

O atendimento educacional às pessoas com necessidades especiais, no início da década de 1960, visava à sua integração na comunidade e, tanto na rede pública como na rede privada, realizava-se, *a priori*, nas classes especiais. O acesso às classes regulares ocorria somente se o professor da Educação Especial percebesse que o aluno estava preparado para tanto. Segundo Shimazaki e Mori (2012), essa fase ficou conhecida como “integração”, e a sua logística era um atendimento individual e especializado que compensasse as áreas deficitárias do discente, de modo a prepará-lo para o ensino regular. De forma geral, pode-se dizer que as pessoas com deficiência buscavam a aceitação e, para tanto, deveriam mostrar-se aptas a conviver com as demais sem jamais ter tido essa convivência. Caso elas não o fizessem, permaneceriam “excluídas”.

A preocupação do Estado em integrar essas pessoas no ensino regular teve sua origem, segundo Sanches e Teodoro (2006), na Europa, nos países nórdicos, e desencadeou uma série de pesquisas e de legislações a esse respeito. Os autores destacam a importância do trabalho intitulado *Warnock Report*, publicado em 1978, na Inglaterra, responsável por introduzir o termo “necessidades educacionais especiais”, que substituiu a categorização médica das crianças e jovens em situação de deficiência. Nesse sentido, pode-se dizer que a fase da integração educacional trouxe grandes avanços, principalmente o de, agora, serem os critérios pedagógicos desencadeadores de ações educativas, e não critérios clínicos. Inclusive, o estudo intitulado *Education Act*, publicado em 1981, também na Inglaterra, define a pessoa com necessidades educacionais especiais como aquela que tem dificuldades de aprendizagem e que, por isso, requer uma intervenção especial, e não mais como a que apresenta algum distúrbio ou deficiência física e/ou intelectual.

Sampaio e Sampaio (2009) veem esse novo critério como um problema, pois, para as

autoras, as pessoas com deficiência possuem características diferentes das demais que compõem o universo de pessoas com necessidades educacionais especiais. Elas salientam que vários questionamentos têm sido feitos com relação a essa expressão, pois, embora ganhe na amplitude e na quebra da estigmatização, acaba por perder na precisão, o que leva à indefinição do alunado que, efetivamente, requer ensino especial. Neste trabalho, no entanto, o termo “pessoa com necessidades educacionais especiais” é utilizado de maneira concomitante ao termo “pessoa com deficiência”, tidos, aqui, como expressões equivalentes. Ainda que as pessoas com necessidades educacionais especiais não sejam, exclusivamente, pessoas com deficiência, neste caso, quando mencionadas, dizem respeito a esse grupo em específico.

Sanches e Teodoro (2006) destacam que a integração tirou as crianças e os jovens em situação de deficiência das instituições de ensino especial em defesa de sua “normalização”, entendida como a possibilidade de os deficientes desenvolverem suas atividades da forma mais “normal” (grifo meu) possível. Assim, deu-lhes o acesso a novos espaços e permitiu, de certo modo, o convívio e a socialização com os demais. Entretanto, a integração das pessoas com necessidades especiais, no Brasil, como ocorria, principalmente pelo seu ingresso nas classes especiais, dava-se somente em nível físico. Até frequentarem a mesma sala de aula que os demais, havia um longo caminho a ser percorrido. O programa educativo individual que integravam buscava prepará-las para as classes regulares, contudo, quando não demonstravam estarem aptas a isso, permaneciam no espaço, exclusivamente, a elas destinado.

Da década de 1990 em diante, surgiram, de acordo com Sampaio e Sampaio (2009), indagações quanto à efetividade da integração, provenientes da academia e das próprias pessoas com deficiência e suas famílias, já organizadas em associações – como a APAE, por exemplo – e outros órgãos de representação. Essas instituições apontavam as dificuldades encontradas no processo de “normalização” (grifo meu) da pessoa com deficiência, uma vez que as diferenças não se apagam, elas constituem os sujeitos e, assim, tornam-nos pessoas únicas. Por isso, conforme Sanches e Teodoro (2006), não se compreende mais, a partir desse momento, que seja necessário separar as pessoas com necessidades especiais das demais para educá-las, e passa a nortear o sistema educacional brasileiro uma perspectiva inclusiva da Educação Especial.

Pautada nesse viés inclusivo, a Educação Especial deixa de ser um subsistema, para consistir no conjunto de meios apresentados aos deficientes para que eles tenham acesso à educação. Esse movimento ganha força pela publicação, em 1990, da Declaração Mundial de

Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, que relembra ser a educação um direito fundamental de todos e reafirma a necessidade dos Estados de oferecerem condições para que todos tenham acesso à aprendizagem. Tal publicação culminou, mais tarde, na Declaração de Igualdade de Oportunidades para as Pessoas com Deficiência, assinada em 1993, e na Declaração de Salamanca, em 1994. Esta é de suma importância, pois, segundo Shimazaki e Mori (2012), nela, 92 países e 25 organizações internacionais assumem o compromisso de promover uma educação que reconheça e conviva com a diversidade, propagando o conceito de inclusão, originado na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, em 1990.

Segundo a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), a inclusão é a celebração da diversidade, e construí-la é uma tarefa dos governantes, dos pais e dos professores. Nesse processo, todos são responsáveis por eventuais problemas, de modo que as dificuldades encontradas pelas pessoas com necessidades educacionais especiais não são mais exclusivamente de sua alçada. Logo, o foco deixa de incidir sobre o deficiente e recai sobre o currículo e sobre o sistema educacional como um todo, que precisam ser revistos e ressignificados para que a inclusão educacional, de fato, aconteça. Os ambientes escolar e acadêmico e a sociedade como um todo precisam passar por adaptações para que as pessoas com deficiência possam desenvolver-se.

Diferentemente do que se vivia na integração, a inclusão surge como uma proposta de que a escola e a academia devem adequar-se ao alunado com necessidades especiais, possibilitando que as diferenças oportunizem a criação de novas situações de aprendizagem. Como assinalam Sanches e Teodoro (2006), não deve ser comum, em instituições de ensino inclusivas, que um aluno saia da classe regular para aprender a conviver com os outros, mas que sejam encontrados caminhos às dificuldades, com a convivência diária e de forma conjunta. A proposta da inclusão não é a de, simplesmente, inserir os alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares, mas a de oferecer um ensino de qualidade, que seja avaliado e revisto constantemente.

Conforme já mencionado, a mudança de perspectiva exige também uma mudança de postura por parte de todos aqueles que integram as comunidades escolar e acadêmica. Para além das mudanças arquitetônicas, que adaptam os espaços físicos para torná-los acessíveis às pessoas com necessidades especiais, é necessário que sejam revistas: a forma de comunicação, de modo que as informações oferecidas na escola e na academia cheguem a todos; as atitudes e os comportamentos, de modo que se evitem preconceitos e discriminações de qualquer tipo; o fazer pedagógico do professorado e os materiais didáticos a serem utilizados, para que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham acesso a todo

o conteúdo oferecido pela escola/academia e à mesma qualificação profissional que os demais.

Ainda com base na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a), a inclusão educacional pode ser entendida como promotora de contextos de diversidade, porque procura inserir as pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes regulares de ensino. Essas classes são frequentadas por alunos com perfis muito diferentes, que trazem consigo experiências e conhecimentos de mundo diversos, além dos também distintos traços culturais e religiosos que os constituem. No atual ambiente escolar, norteados pela perspectiva inclusiva, gêneros, cores, origens, religiões, condições físicas, sociais e intelectuais figuram o mesmo espaço, e o que se espera é que haja diálogo na diversidade, isto é, que as diferenças sejam vistas como uma riqueza e que as peculiaridades de cada um possibilitem avanços, ao invés de serem entendidas como ameaças às identidades.

De maneira análoga ao que propõe a inclusão, como uma alternativa aos contextos de exclusão vivenciados pelas pessoas com deficiência, atua o conceito de interculturalidade. Segundo Walsh (2010), este é um tema da moda desde os anos 1990, que faz parte dos desígnios do projeto neoliberal de incluir a todos, abarcando os historicamente excluídos que, por meio da qualificação profissional, podem, agora, tornar-se cidadãos produtivos e contribuir para o desenvolvimento, principalmente econômico, do Estado. A interculturalidade origina-se do chamado projeto decolonial, conforme explicam Quijano (2000) e Mignolo (2009), como uma resposta à colonialidade, instalada, desde o século XVII, como um eixo constitutivo do padrão de poder na América Latina, impondo uma classificação racial e étnica. Os princípios da interculturalidade e da inclusão dialogam a partir deste ponto, uma vez que ambas procuram desnaturalizar a ideia de sociedade homogênea.

De acordo com o Conselho Regional Indígena de Cauca (2004), recuperado por Walsh (2010), a interculturalidade diz respeito à possibilidade de diálogo entre as culturas ou, dito de outro modo, trata-se de um projeto político, para além do cunho educacional, que visa a pensar na construção de sociedades diferentes, em outro ordenamento social. Isso porque, para Quijano (2000), as determinações sociais não podem ser unidirecionais, mas sim descontínuas. Considerar a heterogeneidade, nesse contexto, consiste em compreender que a totalidade não corresponde a uma mesma e única lógica de existência, configurando-se, dessa feita, um todo constituído por particularidades, que podem destoar das demais do conjunto. Quijano (2000) defende que esses conflitos é que promovem mudanças histórico-sociais e corroboram para a destruição da colonialidade. É possível notar, assim, que tanto a interculturalidade como a inclusão, para funcionarem, carecem que se reveja a ordem social

vigente.

A relação aqui estabelecida entre as diversas necessidades específicas dos indivíduos e as diferentes culturas, parte de uma perspectiva freireana acerca desta. Faundez e Freire (2017) definem cultura como sendo todas as manifestações humanas, de modo tal que, para os autores, cultura é comer de modo diferente; é dar a mão de modo diferente; é relacionar-se com o outro de outro modo. Esse pensamento é, segundo Candau e Russo (2010), referência para a construção de propostas educativas que tenham presentes os diferentes contextos socioculturais e o diálogo entre diversos saberes. Por isso, acredita-se ser oportuno pensar a inclusão educacional como um contexto de educação intercultural. As pessoas com deficiência apresentam algumas diferenças, principalmente na forma como aprendem, e é importante verificar se, na realidade da inclusão no ensino superior, tem havido espaço para o real intercâmbio entre as diferentes formas de ser, de viver e de aprender.

Lança-se mão dessas discussões, neste capítulo, para que, mais tarde, durante a análise dos dados, seja possível refletir a esse respeito com vistas ao contexto em que foram gerados. Isso porque a forma como a inclusão nele se configura pode representar uma interculturalidade relacional, funcional ou crítica, nos termos de Walsh (2009, 2010) com base em Tubino (2005) e, assim, influenciar, em certa medida, as impressões da participante acerca do material didático sobre Fonética e Fonologia adaptado. Em outras palavras: a depender da maneira como se dá a inclusão na universidade onde ela estuda, o seu contato com os referidos conteúdos pode ter sido mais ou menos proveitoso, o que poderá refletir-se nas considerações por ela tecidas sobre o livro. Assim, vale considerar os diferentes tipos de interculturalidade, de modo tal que se verifique, adiante, qual deles permeia a universidade onde estuda a participante da pesquisa e como isso se relaciona à forma como ela concebe o material didático sobre Fonética e Fonologia adaptado para futuros professores de língua portuguesa não videntes.

Segundo Walsh (2010), a interculturalidade relacional refere-se, de modo geral, ao contato e à troca entre as pessoas, as práticas, os saberes, os valores e as tradições culturais distintas, que pode ocorrer em situações de igualdade ou desigualdade. Nesse sentido, a autora esclarece que a interculturalidade relacional é algo que sempre existiu na América Latina, pois, aqui, diferentes povos sempre estiveram relacionados. Para ela, o problema dessa perspectiva é ocultar ou minimizar os conflitos e os contextos de poder e dominação existentes entre os diferentes e, ainda, limitar a interculturalidade ao mero contato ou à mera relação, muitas vezes individual, encobrindo e deixando de lado as estruturas sociais que posicionam as diferenças culturais em termos de superioridade e inferioridade.

Já a interculturalidade funcional está enraizada, conforme a pesquisadora, no reconhecimento da diversidade e das diferenças culturais, com o intuito de inseri-las no interior de uma estrutura social estabelecida. Assim, ela salienta que esse tipo de interculturalidade não toca nas causas das desigualdades sociais e culturais e tampouco questiona o que já está determinado. A partir das ideias de Tubino (2005), Walsh (2010) afirma que esse modelo é compatível com a lógica do modelo neoliberal existente, porque propõe a inclusão, mas não oferece recursos para que ela se dê, uma vez que não se percebe a necessidade de mudanças sociais profundas. A interculturalidade funcional pressupõe que os incluídos é que devem adequar-se ao sistema vigente, e a sociedade está isenta de modificações estruturais que possibilitem o intercâmbio entre as diferenças.

Por fim, a interculturalidade crítica, conforme Walsh (2010), consiste em uma ferramenta, em um processo e em um projeto a ser construído, que requer a transformação das estruturas, das instituições e das relações sociais e a construção de condições de estar, de ser, de pensar, de conhecer, de sentir e de viver distintas. Trata-se de um processo de negociação “entre” (WALSH, 2010, p. 78), que pode ser entendido, portanto, como um diálogo entre as diferenças, de modo tal que se construa uma sociedade menos desigual e mais respeitosa, em que a diversidade configure-se como uma verdadeira riqueza. Para que isso se efetive, é preciso que toda a sociedade mobilize-se e esteja aberta a mudanças que, por sua vez, repensem e refundem os sistemas educativos, nos quais, principalmente, o intercâmbio de vivências e de saberes deve ocorrer.

De forma muito sintética, os tipos de interculturalidade propostos pela pesquisadora diferenciam-se pela forma como questionam – ou não – a ordem social vigente. O primeiro não reconhece a necessidade de mudanças individuais nem sociais e entende o processo de interculturalidade como a justaposição das diferenças sem que, necessariamente, precise haver o diálogo entre elas para que integrem uma sociedade. O segundo, por seu turno, propõe que as mudanças devem ocorrer apenas por parte daqueles que são “acoplados” (grifo meu) ao sistema, de modo que se adequem a ele. O último, entretanto, aponta para a necessidade de mudanças estruturais e profundas por parte de toda a sociedade, questionando o que já está determinado, de modo que os contextos sejam ressignificados a partir do reconhecimento das diferenças e do diálogo entre elas.

Em linhas gerais, de acordo com Walsh (2009, 2010), a interculturalidade é um processo que, na sua forma ideal – crítica –, deve envolver toda a sociedade e exige de todas múltiplas transformações. Por isso, é natural que haja questionamentos e conflitos, mas, sobretudo, é essencial que se reconheçam formas outras de ser, de viver e de aprender e que o

respeito – e não a tolerância – seja a base dessa convivência. Dessa feita, para que a inclusão educacional configure-se como um caso de interculturalidade crítica, não somente as pessoas com necessidades educacionais especiais é que devem adequar-se ao sistema educacional, mas este também precisa modificar-se para atender a essas pessoas, garantindo-lhes o seu direito à educação.

As discussões de Walsh (2010) acerca da interculturalidade são precípuas, neste trabalho, porque permitem analisar de que tipo de interculturalidade o processo de inclusão educacional da participante mais se aproxima. Isto possibilitará compreender, de certo modo, as suas impressões sobre o material didático adaptado. Embora a já referida Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) defina a inclusão como um processo muito semelhante à interculturalidade crítica⁵, tendo em vista a sua proposta de diálogo entre as diferenças, pode ser que, no contexto onde os dados foram gerados, a realidade destoe dessa definição.

Embora as políticas públicas educacionais possam não ser efetivadas, é válido que sejam, neste momento, resgatadas, sobretudo aquelas que se materializam nos dispositivos legais brasileiros, pois permitem que se verifique se há espaço, a partir desses documentos, para que a inclusão educacional realize-se e que uma interculturalidade crítica seja vivida, dessa maneira, nos ambientes escolar e acadêmico. A partir de agora, busca-se identificar quais são os direitos das pessoas com deficiência garantidos pelo Estado, na forma de leis, decretos, portarias, pareceres e resoluções, e se dispõem e o que dispõem sobre esses direitos no âmbito do ensino superior. Tê-los em mente é fundamental para a análise empreendida, *a posteriori*, uma vez que o processo de inclusão vivido pela participante da pesquisa mostra, de certo modo, se a legislação está sendo cumprida e se, de fato, estão sendo oferecidas a ela as adaptações asseguradas pelos documentos oficiais.

Lançar um olhar para esses documentos possibilita notar, ainda, como as pessoas com deficiência são vistas pelo Estado, uma vez que, segundo Kassar (2010), o conjunto de leis de um determinado país pode ser concebido como uma forma de discurso e, por isso, relaciona-se diretamente à sociedade em que se encontra imerso. Além dos dispositivos legais, apresentam-se, a partir de agora, algumas políticas implícitas⁶ que têm sido implementadas em prol da inclusão, pois a maior parte das políticas explícitas assegura direitos, mas não

⁵ É válido salientar que a Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994a) não propõe o diálogo entre os conceitos de inclusão e de interculturalidade. Esse é um gesto interpretativo empreendido neste trabalho, dada a semelhança observada entre as propostas trazidas por ambos.

⁶ De acordo com Garcez e Schulz (2016), a legislação e demais documentos oficiais configuram-se políticas explícitas, e o Estado é, talvez, o mais destacado agente destas. As políticas implícitas, por sua vez, são fruto dos esforços de “pessoas de carne e osso” (GARCEZ e SCHULZ, 2016, p. 4), sendo, portanto, menos reguladoras – daí a ideia de implicitude.

apresenta caminhos para que eles se efetivem. Destaca-se que as políticas implícitas não são receitas ou manuais que se devem seguir, mas norteiam, de certo modo, as adaptações a serem realizadas nos ambientes escolar e acadêmico para que se tornem, de fato, inclusivos.

Conforme já mencionado, somente a partir da década de 1960 é que se passou a legislar sobre a Educação Especial no Brasil, com a promulgação da primeira LDB (Lei n. 4.024/61) e, nesse momento, as pessoas com necessidades especiais ainda eram tidas como “excepcionais” (BRASIL, 1961), palavra que se refere ao que é anormal. Nesta lei, havia apenas dois artigos – art. 88 e art. 89 do capítulo III – referentes ao atendimento a essas pessoas. Por meio do art. 88, ficava estabelecido que elas deveriam enquadrar-se no sistema geral de educação caso fosse possível, e a expressão “no que for possível” (BRASIL, 1961), presente no texto, não esclarecia a natureza desse serviço. Além disso, o art. 89 garantia o apoio financeiro às instituições privadas que lhes atendessem, o que isentava, de certo modo, a total responsabilidade do Estado em oferecê-lo na rede pública e, por conseguinte, em preocupar-se com a qualidade do ensino a elas ofertado.

Somente com a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) é que se passa a falar de igualdade de condições de acesso e permanência na escola para todas as pessoas, sem preconceitos nem discriminações, conforme consta no art. 3º, inciso IV da lei. *A posteriori*, em seu art. 205, presente no capítulo III, seção I – destinada à Educação –, a lei garante que a educação é um direito de todos e um dever do Estado e da família e que seus objetivos são o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Ademais, no art. 206, assegura-se que o ensino será ministrado com base nos princípios da igualdade, da liberdade, do pluralismo, da gratuidade etc.; no art. 208, inciso V, o Estado compromete-se a oferecer o acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, conforme a capacidade de cada um. Até então, não são endossadas, no entanto, condições para que essas faculdades desenvolvam-se.

Após a promulgação dessa, surge a Lei n. 7.853/89 (BRASIL, 1989), que dispõe sobre o apoio às pessoas “portadoras de deficiência” (grifo meu) na sociedade de modo geral e, dentre os direitos que assegura, define como crime a recusa, a suspensão, a procrastinação e/ou o cancelamento da inscrição dessas pessoas em estabelecimentos de ensino de qualquer curso ou grau em virtude de suas deficiências. Segundo esse dispositivo, compete ao Poder Público assegurar-lhes o pleno exercício de seus direitos básicos, inclusive os direitos à educação, à saúde, ao trabalho, ao lazer, à previdência social, ao amparo à infância e à maternidade e de outros que lhes propiciem bem estar pessoal, social e econômico. Essa lei inclui a Educação Especial no sistema geral de educação e garante aos alunos “portadores de

deficiência” (grifo meu) os mesmos benefícios concedidos aos demais educandos, bem como a matrícula em cursos regulares de instituições públicas ou privadas, caso sejam “capazes” (grifo meu) de integrar o sistema regular. Não fica esclarecido, todavia, quais são os critérios para que sejam assim considerados.

Apenas na década de 1990 é que se têm, no Brasil, avanços legais significativos com relação aos direitos à educação das pessoas com necessidades especiais. Segundo Dantas (2014), trata-se de um momento de desenvolvimento para as políticas na perspectiva da educação inclusiva, que passam a ser influenciadas, conforme destaca a autora, por documentos e fóruns internacionais, como as já referidas Conferência Mundial de Educação para Todos, ocorrida em 1990, e a Declaração de Salamanca, em 1994, que tratam, sobretudo, da eliminação de discriminações. Nesse ínterim, promulga-se a atual LDB (Lei n. 9.394/96), a qual prevê, em seu art. IV, inciso III, que o atendimento aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação” (BRASIL, 1996a) seja realizado, “preferencialmente” (grifo meu), na rede regular de ensino. Ademais, assegura-lhes, em seu capítulo V, art. 58, parágrafo 1º, o atendimento especializado na escola regular e, no parágrafo 2º, o atendimento em classes e em escolas especializadas, caso não seja possível a sua “integração” (grifo meu) na rede regular, em razão de suas condições específicas.

Ainda de acordo com Dantas (2014), o texto da nova LDB é problemático, pois também não esclarece quais são os critérios utilizados para estabelecer a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais nas classes regulares. A pesquisadora assinala que as ambiguidades só chegam ao fim com a Convenção da Guatemala⁷, ocorrida em 1999 e ratificada no Brasil pelo Decreto n. 3.956/01 (BRASIL, 2001a). Este documento promulga a Convenção e decreta que ela será inteiramente executada. As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (Resolução CNE/CEB n. 02/01)⁸(BRASIL, 2001b) também corroboram para esse fim, visto que determinam que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, e as escolas devem organizar-se para o atendimento aos educandos

⁷ A Convenção da Guatemala é o nome popularizado da Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. O documento ficou conhecido como Convenção da Guatemala, por ter ocorrido na cidade da Guatemala, localizada na atual República da Guatemala.

⁸ Embora seja um documento de suma importância, a Resolução CNE/CEB n. 02/01, em linhas gerais, trata do que a escola deve e pode fazer, mas, em momento algum, discute caminhos a serem tomados para que isso se efetive. Nota-se que os direitos são assegurados, mas os profissionais que atuam no ambiente escolar não estão preparados para fazê-lo e, portanto, carecem de direcionamentos, que não são dados, com clareza, pelas Diretrizes. A inclusão é, nesse momento, algo a ser construído por toda a comunidade escolar que se vê diante de novos e múltiplos desafios. O fato de os documentos oficiais não apontarem “caminhos” constitui um problema tanto para os docentes e demais profissionais que participarão do processo de inclusão como para os alunos com necessidades especiais. Para os primeiros, porque realizarão um trabalho baseado em tentativas que podem ou não ser exitosas; para os últimos, porque serão atendidos conforme as possibilidades de cada estabelecimento de ensino, que podem ser diversas e nem sempre inclusivas.

com necessidades educacionais especiais, assegurando-lhes as condições necessárias para uma educação de qualidade.

Outro problema encontrado no texto da nova LDB diz respeito à terminologia utilizada para referir-se ao processo de inclusão educacional. Apesar de, na década de 1990, já estar em voga a perspectiva de educação inclusiva, a lei ainda entende a presença de alunos com necessidades especiais nas classes regulares como uma “integração” (grifo meu). Essa fase, conforme já mencionado, insere nas classes regulares apenas aqueles alunos que, no atendimento especializado, demonstrarem aptidão para conviver com os demais. A falta de condições é relacionada às necessidades específicas que possuem em virtude das deficiências. Nesse sentido, embora o período não seja integracionista, e sim inclusivo, entende-se, pelo disposto na LDB, que os motivos para não incluir esse alunado não se devem à falta de preparo do sistema educacional, mas à “incapacidade” (grifo meu) do discente de frequentar as chamadas “classes comuns” (grifo meu). Inclusive, porque a própria LDB assegura-lhes, no art. 59, inciso I, currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos para atender às suas necessidades e, no inciso III, professores com especialização adequada em nível médio e superior, para o atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a “integrá-los” (grifo meu).

Diante dos direitos previstos por essa lei, vislumbra-se um cenário propício para a inclusão educacional na educação básica e um comprometimento por parte do Estado com as mencionadas garantias, visto que os alunos com deficiência deverão frequentar, preferencialmente, as classes regulares da rede pública, onde, segundo o documento, o ambiente físico, os materiais didáticos, os professores e os demais profissionais que compõem o espaço escolar já estarão adaptados para atendê-los. A LDB, entretanto, não dispõe sobre a inclusão educacional no ensino superior, o que não garante às pessoas com necessidades educacionais especiais o acesso a esse nível de ensino. A pouca preocupação do Estado a esse respeito vai ao encontro do que prevê a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que garante a educação básica e a progressiva universalização do ensino médio gratuito, mas não se compromete com a educação superior, embora vise à democratização do ensino.

No início da década de 1990, os dispositivos legais que direcionam ações em prol da inclusão educacional são escassos, dentre os quais se destaca a Portaria n. 1.793/94 (BRASIL, 1994b), publicada antes mesmo da promulgação da LDB. Nela, ressalta-se a necessidade de complementar os cursos de formação docente, incluindo a disciplina intitulada, segundo Dantas (2014), “Aspectos ético-político educacionais da normalização e integração da pessoa portadora de necessidades especiais”. Nota-se, pela própria nomenclatura, a presença da

dicotomia “normal” *versus* “anormal”, ainda muito presente nos documentos oficiais. Além disso, há também o termo “integração”, relacionado à fase da Educação Especial anterior à inclusão, que figura a maior parte dos documentos oficiais – conforme já observado no texto da nova LDB. Apesar dos termos empregados, Dantas (2014) assevera que essa Portaria é de extrema relevância, porque fomenta discussões, até então inexistentes, acerca da formação de professores para o trabalho com necessidades educacionais específicas.

A falta de preocupação com a formação inicial e continuada na perspectiva da educação inclusiva, bem como a ausência de direcionamento por parte do Estado para que esta se dê, justifica-se, em certa medida, pelo contexto político-econômico neoliberal em que insurgem os mencionados dispositivos legais. A década de 1990 é marcada por uma abertura econômica, por meio da qual se busca o desenvolvimento da nação pelo fomento às iniciativas privadas. Além disso, em se tratando de um sistema capitalista, o intuito do Estado é, também, gerar força de trabalho por parte de todos os cidadãos, inclusive daqueles que figuraram, por tanto tempo, a margem. Desse modo, é fundamental dar-lhes acesso à educação, que os qualifique para atuarem no mercado de trabalho. Entretanto, oferecer meios para que isso ocorra já depende maiores investimentos e fica, portanto, em segundo plano.

O cenário começa a passar por modificações ao final da década de 1990 e início dos anos 2000, quando, finalmente, surgem dispositivos legais que norteiam as adaptações a serem ocorridas no ambiente escolar para que este se torne inclusivo. Dentre eles, destacam-se: os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997a), publicados em 1998, que estabelecem o direito de todos ao conhecimento e a necessidade de a escola reorganizar sua dinâmica curricular a partir das necessidades específicas do alunado, mudando o caráter discriminatório do fazer pedagógico; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resolução CNE/CP 01/02) (BRASIL, 2002), publicadas em 2002, que assinalam a importância de orientações aos docentes que os preparem a acolher e a tratar da diversidade, bem como a exigência de que tenham conhecimentos sobre alunos com necessidades educacionais especiais. Embora constituam um avanço na busca pela consolidação de um sistema educacional inclusivo, esses documentos são pouco esclarecedores com relação às transformações pelas quais precisaria passar o ambiente escolar, notadamente no que diz respeito ao fazer pedagógico do professorado.

Nesse momento, começam a aparecer, também, documentos que tratam da inclusão educacional no ensino superior – até então esquecida pelo Estado –, dentre as quais cabe mencionar, primeiramente, a Portaria n. 3.284/03 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre os requisitos de acessibilidade de “pessoas portadoras de deficiência”, para instruir os processos

de autorização e reconhecimento de cursos e de credenciamento de instituições. Em outras palavras, trata-se de um documento que discorre a respeito do que as universidades devem oferecer para atenuar barreiras⁹ que venham a integrar o processo de inclusão educacional e, assim, serem credenciadas e terem seus cursos autorizados e reconhecidos pelo Ministério da Educação (MEC). Trata-se de uma enorme conquista em prol da inclusão, uma vez que se preocupar com ela é uma condição para que as próprias instituições de ensino superior possam desenvolver-se e consolidar-se.

Além da Portaria 3.284/03, o Estado cria, em 2005, o Programa Acessibilidade no Ensino Superior, também conhecido como Programa Incluir (BRASIL, 2013), que propõe ações para a garantia do acesso pleno de pessoas com deficiência a instituições federais de ensino superior. Sua principal finalidade é criar e consolidar os núcleos de acessibilidade nessas universidades, de modo que eles respondam pela organização das ações institucionais que garantam a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais e que trabalhem para a diminuição das barreiras que a impedem. Basicamente, esses núcleos direcionam as práticas, no ambiente acadêmico, em prol da inclusão. O Programa também é de extrema importância para a emancipação das coletividades cegas nas universidades, pois a implantação dos núcleos é uma forma de verificar, de perto, quais são as demandas daqueles que estão sendo incluídos. Embora louvável, como se trata de uma iniciativa do governo federal, a necessidade de criar e consolidar tal departamento é assinalada apenas para instituições federais, de modo que as estaduais e as particulares estejam abertas a outras possibilidades que lhes permitam efetivar o processo de inclusão educacional.

No âmbito da educação básica, em 2006, destaca-se, segundo Dantas (2014), a publicação da coleção “Saberes e práticas da inclusão” (BRASIL, 2006), que orienta, de forma clara, a inclusão educacional brasileira na educação infantil e no ensino fundamental, os dois níveis de ensino cujo direito é assegurado a todos pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). As orientações que compõem a coleção destinada ao ensino fundamental visam a subsidiar o professor em sua ação pedagógica e subdividem-se em cadernos: um destinado ao coordenador da escola; outro com recomendações para a construção de escolas

⁹ As definições para essas barreiras encontram-se dispostas no Decreto n. 5.296/04, em seu capítulo III, art. 8º, inciso II. De acordo com o documento, por barreiras entende-se “(...) qualquer entrave ou obstáculo que impeça o acesso, a liberdade de movimento, a circulação com segurança e a possibilidade de as pessoas se comunicarem ou terem acesso à informação (...)” (BRASIL, 2004). As barreiras podem ser classificadas em: urbanísticas, nas edificações, nos transportes, nas comunicações e informações. Esse Decreto regulamenta a Lei n. 10.048/00 (BRASIL, 2000a), que prioriza o atendimento às pessoas “portadoras de deficiência” (grifo meu), aos idosos com idade igual ou superior a 60 anos, às gestantes, às lactantes e às pessoas acompanhadas por crianças de colo, e a Lei 10.098/00 (BRASIL, 2000b), que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas “portadoras de deficiência” (grifo meu) ou com mobilidade reduzida.

inclusivas; outros que procuram o desenvolvimento das competências do professorado para atender alunos com diferentes deficiências, a saber: a surdez, a deficiência física ou neuromotora, a superdotação e a cegueira e a baixa visão; outro que traz esclarecimentos aos docentes sobre a avaliação de identificação das necessidades educacionais especiais. Mesmo que o documento não seja direcionado especificamente ao ensino superior, as orientações por ele apresentadas podem, de certo modo, contribuir para a adaptação do fazer pedagógico daqueles que atuam em ambiente acadêmico.

Em nível internacional, como um marco histórico para a garantia e promoção de direitos das pessoas com deficiência, realiza-se, em 2007, na cidade de Nova Iorque, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, promulgada em 2009, no Brasil, pelo Decreto nº 6.949/09 (BRASIL, 2009). O documento, norteador essencialmente pelo princípio da igualdade, reconhece que a discriminação contra qualquer pessoa em razão da deficiência é uma violação da dignidade e valor inerentes aos seres humanos e reforça a necessidade de proteger e promover os direitos daqueles que possuem necessidades especiais. Fica ressaltada, ainda, a importância de assegurar-lhes acessibilidade aos ambientes físico, econômico, social e cultural, à saúde, à educação, à informação e à comunicação, para que tenham preservados todos os direitos humanos e liberdades fundamentais. Os Estados que participaram dessa Convenção comprometeram-se a promovê-los e garanti-los e, dentre os 90 países inicialmente¹⁰ signatários, estava o Brasil.

Em 2008, publica-se a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva¹¹ (BRASIL, 2008a), que traz considerações substanciais acerca da inclusão educacional no ensino superior. O documento indica que o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais nas universidades demonstra uma exclusão educacional e social. Dessa feita, ressalta-se a necessidade de promover a inclusão e fortalecer as políticas de acessibilidade nas instituições de educação superior. Assinala-se que, nesse nível de ensino, a transversalidade da educação especial efetiva-se por meio de ações que promovam o acesso, a permanência e a participação dos alunos no ambiente acadêmico. Essas ações envolvem o planejamento e a organização de recursos e serviços, que podem romper as diferentes barreiras e permitir que o alunado desenvolva atividades relacionadas ao ensino, à pesquisa e à extensão.

¹⁰ Conforme a Organização das Nações Unidas, atualmente, a convenção conta com 155 países signatários, e o último a assiná-la foi Cingapura, em 30 de novembro de 2012. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/126-paises-ratificaram-convencao-sobre-os-direitos-das-pessoas-com-deficiencia/>>. Acesso em: 20 set. 17.

¹¹ Esse documento foi elaborado pelo grupo de trabalho – composto, em sua maioria, por professores pós-graduados na área de Educação – nomeado pela Portaria n. 555/07, prorrogada pela Portaria n. 948/07.

O referido documento também elucida o que os docentes universitários devem dispor para que se promova a inclusão. Segundo ele, precisam ter como base sua formação inicial e continuada e seus conhecimentos gerais e específicos e devem aprofundar, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, nos núcleos de acessibilidade das instituições de ensino superior, nas classes hospitalares e nos ambientes domiciliares, os caracteres interativo e interdisciplinar de sua atuação nas salas comuns do ensino regular. Desse modo, ainda que não apresente orientações à prática docente, aponta aonde devem procurá-las.

Em 2008, realiza-se a Conferência Nacional da Educação Básica (BRASIL, 2008b) e, em 2010, a Conferência Nacional de Educação (BRASIL, 2010a). Esses documentos são similares, porque ratificam a implementação de uma política de educação inclusiva, em que as pessoas com necessidades educacionais especiais tenham pleno acesso ao ensino regular. Ademais, asseveram a necessidade de formação de profissionais para a inclusão, do fortalecimento do atendimento especializado – paralelamente à educação regular – e da implantação de salas de recurso multifuncionais, que garantiam a transformação do sistema educacional. Ambos os documentos mencionam que esse sistema deve assegurar a transversalidade da educação especial desde a educação infantil até a educação superior.

A escola e – por conseguinte – a academia são vistas, nas duas conferências, como espaços fundamentais para a valorização da diversidade e garantia da cidadania. A primeira delas dispõe, ainda, que a educação especial deverá oferecer oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais reconhecidas, aos professores que já atuam em sala de aula. É válido lembrar que, em 1996, a LDB já assegurava aos alunos com necessidades educacionais especiais um professorado especializado para a sua “integração” (grifo meu) nas classes comuns e, mais de uma década depois, ainda se aponta para essa necessidade.

O que a maior parte dos dispositivos legais promulgados e publicados na década de 1990 garante ainda aparece, anos depois, em diversos documentos como uma urgência. Pode-se afirmar que os direitos assegurados pelos primeiros precisam ter a seguridade reforçada, seja porque ainda não são efetivados, seja porque não podem ser esquecidos. Prova disso são o Aviso Circular n. 277/96 (BRASIL, 1996b), publicado em 1996, e a meta quatro do Plano Nacional de Educação, publicado em 2010. O primeiro documento sinaliza para alguns ajustes a serem instituídos nas estratégias empregadas para o acesso de alunos com necessidades educacionais no ensino superior, no tocante à elaboração de editais dos concursos vestibulares e à realização e correção das provas destes e, desse modo, é bastante

esclarecedor acerca das adaptações pelas quais as instituições de ensino devem passar durante todo o processo de ingresso desse alunado. O último documento, por seu turno, reforça a necessidade de universalizar às pessoas com necessidades educacionais especiais o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado preferencialmente na rede regular de ensino, garantindo-lhes um sistema de educação inclusivo.

Justamente pela garantia de acesso à educação infantil e ao ensino fundamental é que os alunos com necessidades educacionais especiais ingressam e concluem o ensino médio e, depois disso, dedicam-se a tentar uma vaga nas universidades. Conforme o Censo da Educação Básica, realizado pelo MEC e pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), recuperado no documento orientador do já mencionado Programa Incluir (BRASIL, 2013), o crescimento das matrículas de alunos com deficiência no ensino superior aumentou 358% entre 2003 e 2011. Entretanto, a ressalva é de que 72% dos 23.250 alunos frequentam instituições privadas. É possível perceber, nesse sentido, uma carência de políticas e documentos que se voltem ao acesso – além das questões concernentes à permanência – desse alunado às instituições públicas de ensino superior, e não somente nas federais.

Com essa finalidade, em 2010, dá-se a publicação do Decreto n. 7.234/10 (BRASIL, 2010b), que trata do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de permanecerem nas instituições públicas de ensino superior. O documento dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil, cujos objetivos são: democratizar as condições de permanência dos jovens na educação superior pública federal¹²; minimizar os efeitos das desigualdades sociais e regionais na permanência e conclusão desse nível de ensino; reduzir as taxas de retenção e evasão; contribuir para a promoção da inclusão social pela educação. Para tanto, o Programa desenvolve ações nas áreas de moradia, alimentação, transporte, saúde, inclusão digital, cultura, esporte, creche, apoio pedagógico e acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com necessidades especiais em ambiente acadêmico.

Coaduna-se ao Decreto n. 7.234/10, o Decreto n. 7.611/11 (BRASIL, 2011), publicado em 2011, que dispõe sobre a educação especial e sobre o atendimento educacional especializado. Segundo o documento, o dever do Estado, no que tange à educação das pessoas com necessidades educacionais especiais, deve ser efetivado com vistas a um conjunto de diretrizes, dentre as quais se destaca a garantia de um sistema educacional inclusivo em todos

¹² O Decreto não dispõe acerca da garantia de permanência dos alunos com necessidades educacionais nas universidades estaduais, o que, de certo modo, deixa os estudantes que nelas ingressam à mercê de iniciativas não regulamentadas.

os níveis de ensino, sem discriminação e embasado na igualdade de oportunidades. O documento salienta, no que respeita ao atendimento educacional especializado, que este não deve substituir o ensino nas classes regulares, mas complementá-lo ou suplementá-lo, a depender das necessidades específicas de cada estudante, de modo a assegurar-lhes as condições para que continuem seus estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino. O Decreto reforça a necessidade de implantarem-se salas de recursos multifuncionais e núcleos de acessibilidade nas universidades, bem como de formar – inicial e continuamente – os professores e gestores que atuam nas instituições e de promover a acessibilidade arquitetônica nesses espaços.

Em 2012, o MEC publica a Resolução n. 01/12 (BRASIL, 2012a), que estabelece as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, a serem observadas pelos sistemas de ensino e suas instituições, primando pela igualdade e pela defesa da dignidade humana. Dentre os princípios que fundamentam o documento, estão o reconhecimento e a valorização das diferenças e diversidades e a democracia na educação. Conforme seu artigo 6º, a Educação em Direitos Humanos, de modo transversal, deverá ser considerada na construção dos Projetos Político-Pedagógicos (PPP); dos Regimentos Escolares; dos Planos de Desenvolvimento Institucionais (PDI); dos Programas Pedagógicos de Curso (PPC) das Instituições de Educação Superior; dos materiais didáticos e pedagógicos; do modelo de ensino, pesquisa e extensão; de gestão, bem como dos diferentes processos de avaliação. Verifica-se, portanto, que a preocupação em considerar e em respeitar a diversidade estende-se aos mais altos níveis de ensino, nos quais, agora, podem encontrar-se alunos com necessidades educacionais especiais. O intuito é que eles deixem de figurar a margem e sejam cidadãos protagonistas na sociedade brasileira.

No que concerne à legislação, em 2015 e em 2016, publicam-se as leis mais recentes acerca da inclusão. A Lei n. 13.146/15 (BRASIL, 2015) é conhecida como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência ou, ainda, como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Ela visa a assegurar e a promover, de forma igualitária, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais pelas pessoas com necessidades especiais, de modo que sejam incluídas na sociedade e que exerçam a sua cidadania. Nesse documento, a pessoa com deficiência é considerada aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. São definidos, também, os tipos de barreiras que podem impossibilitar a inclusão, a saber: urbanísticas, arquitetônicas, nos transportes, nas comunicações e na informação, atitudinais e

tecnológicas¹³.

A referida lei dispõe sobre um conjunto de direitos das pessoas com deficiência, e vale destacar a forma como ela trata, em seu capítulo IV, o direito à educação. Conforme o art. 27 desse capítulo do Estatuto, deve ser assegurado a essas pessoas um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de modo que alcancem o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Para tanto, o Poder Público deve assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar o sistema educacional em todos os níveis e modalidades, aprimorando-o, a fim de que se garantam o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem quaisquer barreiras. Agora, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência no ensino superior passam a ser um direito garantido legalmente. Ainda de acordo com a lei, é dever do Estado oferecer condições para que esse direito efetive-se.

Em parceria ao Estatuto da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), em 2016, publica-se a Lei n. 13.409/16 (BRASIL, 2016), que altera a Lei n. 12.711/12 (BRASIL, 2012b) e dispõe sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superiores das instituições federais de ensino. Conforme o dispositivo, no mínimo 50% das vagas de cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e por turno, deverão ser destinadas, em até 10 anos após a sua publicação, aos autodeclarados pretos, pardos e indígenas e às pessoas com deficiência. De acordo com a lei, até o prazo previsto, as universidades devem implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas ao referido público. É válido destacar que o texto da Lei n. 12.711/12 (BRASIL, 2012b) foi alterado, pois assegurava esse direito apenas a estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a um salário mínimo e meio e constituía, portanto, apenas uma política de cotas sociais, sem cunho racial nem inclusivo. A lei publicada em 2016 configura-se um dispositivo de suma importância, pois a garantia de acesso sem pontuar a quantidade de vagas destinada às pessoas com deficiência deixava as instituições livres para fazê-lo da forma que mais lhes conviessem e, de certo modo, para garantir minimamente o direito de acesso e permanência dessas pessoas nas universidades.

¹³ A Portaria n. 3.284/03 já havia tratado dessas barreiras, mas o Estatuto da Pessoa com Deficiência traz novas classificações. Dentre elas, chama atenção a de “barreiras atitudinais”, que dizem respeito a atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas. Entende-se que essas barreiras são construídas, muitas vezes, por posturas de discriminação e de preconceito, e preocupar-se em eliminá-las é fundamental para que a sociedade – e não somente os ambientes escolar e acadêmico – torne-se inclusiva.

Percebe-se que, desde a promulgação da primeira LDB, em 1961, os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais à educação vêm sendo ampliados. As pessoas com deficiência deixaram de ser vistas como “excepcionais” ou como “portadoras de deficiência” – termos presentes em grande parte dos documentos aqui apresentados –, para tornarem-se “pessoas com necessidades educacionais especiais” ou, ainda, “pessoas com deficiência”. Isso porque as necessidades específicas ou as deficiências fazem desses indivíduos sujeitos únicos, com formas de ser, de viver e de aprender muito peculiares que, quando reunidas em ambiente escolar e/ou acadêmico, proporcionam a diversidade. Esta torna enriquecedor o processo de ensino e aprendizagem, pois não o limita a um modo único, mas expande-o, permitindo que os estudantes revisitem lugares já conhecidos e ressignifiquem contextos.

São notáveis os avanços, sobretudo porque os primeiros dispositivos dispõem que o acesso à educação deveria dar-se, preferencialmente, na rede regular de ensino, e essa educação dizia respeito apenas ao nível básico. Embora esse acesso tenha sido assegurado pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), nos últimos anos é que o Estado passa a preocupar-se com a permanência e, por conseguinte, volta-se, por meio das políticas públicas, à garantia de acesso e permanência dos estudantes com necessidades educacionais especiais no nível superior de ensino.

A partir da publicação da Portaria n. 3.284/03 (BRASIL, 2003), que coloca a acessibilidade como um requisito para que as instituições de ensino superior credenciem-se e tenham seus cursos reconhecidos pelo MEC, pode-se dizer que há um esforço em promover uma interculturalidade crítica na educação por meio da inclusão educacional. Mantoan (2010) assinala que ainda há muito por fazer para que se rompam as barreiras, pois o cumprimento das leis não se dá como certo a partir do momento em que passam a valer. As ações em prol da inclusão precisam ser desenvolvidas diariamente, isto é, existe, ainda, uma carência de políticas inclusivas, sobretudo locais, as quais desnudam, muitas vezes, a inefetividade de algumas políticas públicas que se dão em nível macro e possibilitam que estas sejam repensadas. A presente pesquisa constitui um pequeno passo nessa urgente caminhada.

1.2 O ensino superior brasileiro: uma realidade orientada por políticas excludentes

Ainda com os dispositivos legais que asseguram a inclusão educacional no ensino superior em mente, realiza-se, nesta seção, uma reflexão acerca do ensino superior brasileiro enquanto instituição social atravessada pelas ideologias dominantes da sociedade em que ela está inserida. Entendê-la como parte dessa sociedade é necessário, nesse momento, pois a

inclusão educacional realiza-se no seio dessas instituições. É preciso pensar a respeito da forma como elas se constituíram e foram consolidadas no Brasil por meio de políticas sociais e educacionais, para que se verifique se estão ou não configuradas de maneira propícia ao cumprimento das leis, inclusive das mais recentes que, conforme visto, asseguram às pessoas com necessidades especiais o acesso e a permanência no ensino superior. Para tanto, o trabalho apóia-se, em grande medida, em discussões da historiadora Chauí (2001) e do cientista da Educação Sguissardi (2009), que dialogam, de certo modo, com as ideias do sociólogo Quijano (2000) e do teórico cultural Mignolo (2009) acerca da colonialidade.

De acordo com Chauí (2001), a universidade brasileira está inserida em uma sociedade marcada pelo predomínio do espaço privado sobre o espaço público e, tendo como centro a hierarquia familiar, é também hierarquizada em todos os seus aspectos. Desse modo, há sempre um grupo dominante e um grupo dominado, que guardam uma relação de mando-obeidência. A autora assinala que, sendo uma instituição social, a universidade realiza e exprime, de maneira determinada, a sociedade da qual é e faz parte. Por isso, em consonância ao que afirma Sguissardi (2009), pode-se dizer que, primordialmente, ela é um ambiente elitista, destinado às “grandes mentes pensantes” (grifo meu). Conforme Moreira (2005), até a reforma universitária de 1968, em que se viveu um momento de massificação do ensino superior, a universidade brasileira era um espaço predominantemente excludente, a que tinham acesso apenas os proprietários do saber que, “coincidentemente” (grifo meu), eram também os grandes proprietários de terras.

As reflexões de Chauí (2001) a esse respeito permitem pensar tal contexto como sendo fruto de uma espécie de colonialidade que, segundo Quijano (2000) e Mignolo (2009), instala-se como um eixo constitutivo de um específico padrão de poder na América Latina, instaurado desde o século XVII. Quijano (2000) esclarece que, sob o rótulo da “modernidade” (grifo meu), foi elaborado e formalizado um modo único de produzir conhecimento, bem como um grupo social único para fazê-lo e ter acesso a ele. As determinações, desde então, eram unidirecionais e homogêneas, isto é, não se consideravam as diferenças, tampouco a importância dos conflitos por elas proporcionados. A universidade brasileira, conforme o que explica Chauí (2001), está enraizada nessa vertente histórico-social, uma vez que apenas um público restrito pôde, desde sua origem – e por muito tempo – integrá-la.

Quijano (2000) afirma que a colonialidade pressupõe uma ideia de totalidade, e toda totalidade, segundo o autor, implica que o todo e as partes correspondam a uma mesma lógica de existência. Assim, pode-se dizer que, estando a universidade organizada a partir dessa lógica, não haveria, pois, espaço para a diversidade. A esse respeito, em se tratando de

linguagem, Maher (2007) defende que não há um critério sequer para tomar uma única forma de ser como “padrão” de uma totalidade heterogênea e que a diferença não deve ser vista como respaldo para a distinção entre “padrão” e “não padrão” ou, ainda, entre “normal” e “anormal”. A realidade é que, por muito tempo, o ensino superior brasileiro ignorou as diferenças e manteve-se restrito a uma classe “privilegiada” (grifo meu), isso porque, no Brasil, segundo Chauí (2001), a noção de direito – que se refere ao que deve ser válido para todos – confunde-se com a de privilégio.

Com a crise da sociedade capitalista, ocorrida ao final da década de 1960, em que era baixíssima a taxa de crescimento econômico e eram altas as taxas de inflação, nasce o chamado neoliberalismo. O Estado visava, nesse momento, como meta principal, à estabilidade monetária e, por isso, deveria afastar-se, de uma vez por todas, da regulação da economia e deixar o próprio mercado operar a desregulação. Havia, pois, a necessidade de conter gastos sociais e de isentar-se da responsabilidade de restaurar a taxa de desemprego, destinando-a à iniciativa privada, por meio de uma abertura econômica. Nesse âmbito, o neoliberalismo, marcado, segundo Chauí (2001), por uma legislação antigreve e por um vasto programa de privatização, transveste-se no discurso da democratização do ensino, de modo que a ideia de tornar acessível o ensino superior era propagada como uma maneira de qualificar mão de obra para o mercado e vencer a crise.

Chauí (2001) observa que esse contexto acionou um conjunto de contradições. De acordo com a historiadora, quando a maioria adquiriu a possibilidade de ter um diploma de ensino superior, esse nível de ensino perdeu sua função seletiva e separou-se da ideia de “promoção social” (grifo meu). A solução para acabar com o desemprego, aliás, corroborou para que ele acontecesse, pois, agora, um grande número de pessoas poderia cursar a universidade, de maneira que essa titulação passou a ser desvalorizada pelo mercado de trabalho.

Surge, assim, a reforma universitária, datada de 1968, que preconizava o acesso da classe média ao ensino superior público e propunha a redução de gastos com este fim. Ainda segundo Chauí (2001), isso se deu por meio de alguns fatores, dentre os quais se destacam: (1) a departamentalização, que reunia em um mesmo departamento todas as disciplinas afins, de modo a oferecer cursos em um mesmo espaço e com o menor gasto material, sem aumentar o número de professores; (2) a matrícula por disciplina, por meio da qual alunos de diferentes cursos poderiam seguir a mesma disciplina, ministrada na mesma hora, pelo mesmo professor e na mesma sala de aula, aumentando a “produtividade” (CHAUÍ, 2001, p. 48) do corpo docente; (3) as provas de vestibular, que selecionam os estudantes segundo o aproveitamento

de cada um¹⁴.

Sguissardi (2009) expõe que, com a reforma universitária, o número de estudantes aumentou, e o nível dos cursos oferecidos baixou, o que se deve não apenas à desproporção entre o corpo docente e a quantidade de alunos, mas ao estado de degradação do ensino médio, pela extrema preocupação com o ensino superior, tido como uma realidade distinta da educação básica. Conforme Chauí (2001), ao desmontar o patrimônio público de alta qualidade, a classe dominante pretendia que a escola de primeiro e segundo graus ficasse reduzida à tarefa de alfabetizar e treinar mão de obra barata para o mercado de trabalho. Os alunos dessas escolas, quando conseguissem terminar esse ciclo, não deveriam dispor de condições para enfrentar os vestibulares das universidades públicas¹⁵. A maioria era, desse modo, forçada a desistir da formação universitária ou a fazê-la em instituições particulares. Estas, para lucrar com sua vinda, ofereciam um ensino de baixa qualidade.

Nota-se que, embora fosse dada a garantia de acesso ao ensino superior aos cidadãos, nem todos tinham condições de alcançá-lo ou mesmo de cursar uma graduação de qualidade – daí o posicionamento da historiadora, de ser esse processo algo contraditório. A “democratização” do ensino é, na realidade, uma forma mascarada de continuar dando acesso às elites ao ensino público e gratuito, como bem observa Chauí (2011), e de fazer que um direito seja reduzido a um serviço. Essa privatização, para a pesquisadora, é estrutural no âmbito do Estado neoliberal e, dessa maneira, verifica-se que as políticas neoliberais excluem as políticas interculturais – ou mesmo inclusivas. O acesso à universidade pública continua sendo, nesse momento, um “privilegio” (grifo meu) de poucos, de tal modo que esse ambiente configure-se uma totalidade homogênea e não haja espaço para o convívio e a troca entre diferentes modos de ser, de viver e de aprender – como sugere Maher (2007) –, o que se daria se esse acesso fosse, de fato, um direito.

A reforma universitária pretendeu atender às demandas sociais por educação superior, mas, mesmo com a entrada das “massas” (CHAUI, 2001, p. 51), não houve crescimento proporcional da infraestrutura de atendimento nem do corpo docente. Isso, de acordo com Chauí (2001), deve-se ao fato de que, para a “massa”, qualquer saber é suficiente (CHAUI, 2001, p. 51). Não se vê, portanto, a necessidade de ampliar a universidade, e o aumento da demanda gera a diminuição da qualidade do ensino, tanto nas instituições públicas, como nas

¹⁴ Em certa medida, a Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) recupera a ideia de considerar o aproveitamento como critério para o acesso ao ensino superior, pois o garante, dependendo das “capacidades” (grifo meu) de cada um.

¹⁵ A partir de contextos como esse é que Chauí (2001) argumenta que os direitos, no Brasil, tornam-se privilégios.

particulares, segundo Sguissardi (2009), onde se verifica a primazia da quantidade em detrimento da qualidade.

De acordo com o cientista da Educação, é crescente, entre as décadas de 1980 e 1990, sobretudo nas regiões Sul e Sudeste, a criação de instituições de ensino superior privadas, as quais ofereciam maior quantidade de vagas e, por conseguinte, menor concorrência em concursos vestibulares. Com o acesso facilitado, o número de estudantes foi expandido, contudo a qualidade do ensino oferecida foi inversamente proporcional a essa expansão. Isso porque, para Sguissardi (2009), é maior, nessas universidades, o número de docentes horistas, o que os impede, muitas vezes, de realizar e incentivar pesquisas, reflete um quadro mínimo de professores doutores nessas instituições e reverbera-se, também, na qualidade de suas aulas, em virtude da quantidade de horas trabalhadas para que seus salários igualem-se – ou, no mínimo, aproximem-se – aos de docentes que trabalham em regime de dedicação exclusiva.

Face ao exposto, a ideia de democratização do ensino não funciona para a universidade brasileira, de acordo com Chauí (2001), porque a democracia introduz a noção de direitos, que se diferencia, conforme já mencionado, da de privilégios e da de carências e, no país, essas diferenças não são respeitadas. Isso se dá, para ela, em virtude de três aspectos: (a) da estrutura autoritária da sociedade, na qual as diferenças são transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência e geram privilégios e carências, impedindo que se efetivem os direitos; (b) da hegemonia econômico-política do neoliberalismo que, conforme visto, vela o caráter seletivo e excludente do ensino superior; (c) da chamada “terceira via”, em que a iniciativa privada ganha espaço, criando uma economia mista, responsável por transformar grande parte dos direitos em serviços.

As políticas neoliberais, que permitiram o acesso ao ensino superior por parte de uma parcela, até então, excluída da população, contribuíram para que essa exclusão fosse reafirmada, uma vez que a formação à qual esse público teve acesso difere-se da oferecida àqueles de quem sempre foram os privilégios. Nota-se, inclusive, a necessidade destes serem reconhecidos como direitos e, assim, estendidos de forma igualitária a todos. Com base em Quijano (2000), embora a totalidade constitua-se de diferenças, o todo se move em conjunto, e esse movimento apenas é possível, para o autor, pelas situações conflitivas, que só se dão onde há diversidade. É preciso, portanto, haver igualdade de direitos, mas as diferenças não devem ser apagadas, pois são elas que possibilitam avanços, sobretudo na forma de perceber, de compreender e de transformar a sociedade em que se vive.

Tendo em vista as políticas de inclusão apresentadas na seção anterior, não se pode

deixar de notar que houve, no Brasil, muitos avanços no que diz respeito à forma de considerar as diferenças, o que se reflete em um conjunto de direitos assegurados pelos dispositivos legais mencionados. Entretanto, adiante, ao serem discutidas as políticas educacionais que norteiam o curso de Letras – contexto da presente pesquisa –, vislumbra-se a carência de outras políticas, inclusive linguísticas, que permitam, de fato, a efetividade de direitos já garantidos ou mesmo a conquista de novos direitos.

Frente à história do ensino superior brasileira, recuperada nesta seção de forma muito sucinta, verifica-se, no que tange à inclusão educacional, que os dispositivos legais vigentes asseguram aos alunos com necessidades educacionais especiais o acesso ao ensino superior, contudo, por estar este atravessado, desde a sua gênese, pela ideologia neoliberal, não são oferecidas pelo Estado condições de permanência. Isso porque não há reformas estruturais no tocante ao espaço físico, à formação docente, aos recursos didáticos e pedagógicos e à atitude da comunidade escolar diante do processo de inclusão educacional.

O sistema não sofre grandes mudanças que, em virtude das necessidades especiais dos educandos, são fundamentais. Há, segundo as políticas inclusivas, a garantia de um ensino que propicie a interculturalidade crítica, todavia o que se efetiva é uma interculturalidade funcional (WALSH, 2010), que adere as diferenças à ordem vigente, sem questioná-la e, por conseguinte, sem modificá-la. Tendo em vista a lógica neoliberal de corte de investimentos na educação para a redução de gastos, é natural que as modificações estruturais, que possibilitariam a interculturalidade crítica (WALSH, 2010), não aconteçam.

Para Chauí (2001), “(...) A sociedade brasileira, tanto em sua estrutura quanto em sua história, tanto na política quanto nas ideias, é descrita, narrada, interpretada e periodizada segundo cortes e visões próprios da classe dominante. (...)” (CHAUÍ, 2001, p. 72). Diante disso, pode-se dizer que o ensino superior brasileiro constitui uma realidade ainda muito excludente e um espaço despreparado para abarcar a diversidade e ser pano de fundo de uma educação intercultural, uma vez que fora pensado e consolidado – ainda que de forma mascarada – a partir de políticas excludentes, para ser o lugar das elites.

Para que a inclusão educacional dê-se nesse ambiente, são necessárias mudanças profundas – as quais a presente pesquisa integra minimamente –, que levem a cabo o princípio ético-democrático à educação. Essas iniciativas, contudo, devem partir da sociedade, pois, para que os privilégios e as carências dêem lugar à ideia de direitos, que configura a real democracia, é preciso lutar por estes. Colocar a nu o seu descumprimento é, de certo modo, uma forma de fazê-lo.

1.3 Os cursos de Letras do ensino superior brasileiro: políticas educacionais e políticas linguísticas norteadoras à formação do futuro professor de língua(s)

No âmbito da realidade elitista recém discutida, são oferecidos nas universidades brasileiras, atualmente, diversos cursos de graduação, e todos eles são orientados por políticas educacionais e por políticas linguísticas, isso porque existem documentos que regulam como os cursos devem estruturar-se e quais são as competências e habilidades de que os futuros profissionais devem dispor em suas práticas. Um exemplo de política educacional e linguística no ensino superior são as Diretrizes Curriculares do MEC. Considera-se precípuo, nesta seção, recuperar esse documento, pois ele apresenta como deve estar estruturado, de modo geral, o curso de Letras nas instituições de ensino superior e o que se espera dos futuros profissionais que nele se graduarem. É válido lembrar que essas políticas devem efetivar-se a todos os alunos matriculados – dentre os quais se incluem os não videntes – em qualquer curso de Letras reconhecido pelo MEC no Brasil.

As Diretrizes não estão direcionadas especificamente a cursos de licenciatura, mas as considerações por elas apresentadas serão aqui discutidas no que se refere à formação de futuros professores de língua(s), tendo em vista os objetivos a que se propõe este estudo. As políticas linguísticas expressas no documento apontam, dentre as competências e habilidades de que os profissionais da área da linguagem devem dispor, o domínio da língua portuguesa e de uma língua estrangeira, no caso dos cursos de habilitação dupla. Esta e outras exigências permitem vislumbrar a importância da Fonética e da Fonologia a essa formação e, dessa maneira, além das Diretrizes – que materializam “políticas linguísticas explícitas” (GARCEZ e SCHULZ, p. 4) –, são trazidos, nesta seção, alguns estudos que apontam para o perfil esperado dos futuros licenciados em Letras e para os saberes que por eles devem ser construídos, os quais configuram, também, políticas linguísticas reguladoras nesse contexto, embora implícitas.

As Diretrizes Curriculares para os cursos de graduação estão dispostas em pareceres, e cada um norteia um conjunto de cursos, normalmente agrupados por pertencerem à mesma grande área, por exemplo, a de Ciências Humanas. Nesses pareceres, encontram-se seções que tratam: do perfil dos formandos; das competências e habilidades a serem desenvolvidas por eles durante a graduação; dos conteúdos a serem estudados ao longo de sua formação; da estrutura dos cursos; da avaliação destes. Os documentos, em suas versões mais recentes, foram publicados a partir do ano 2000 e estão disponíveis no *site* do MEC. O Parecer CNE/CES n. 492/01 (BRASIL, 2001c) é o que norteia os cursos de Letras, juntamente aos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais,

Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

Segundo as Diretrizes,

O objetivo do curso de Letras é formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (...) o profissional de Letras deve ter o domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. Deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso das tecnologias e de compreender sua formação profissional como um processo contínuo, autônomo e permanente. A pesquisa e a extensão, além do ensino, devem articular-se neste processo. O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários. (BRASIL, 2001c, p. 30)

Como se pode notar, em tese, é preciso que as instituições de ensino superior propiciem aos alunos, por meio de uma abordagem pedagógica centrada na autonomia – uma vez que sua formação profissional é, segundo o documento, um processo contínuo, autônomo e permanente –, condições para desenvolverem competências que lhes permitam a atuação no mercado de trabalho. Verifica-se, em primeiro plano, a necessidade de o futuro profissional da área de Letras ser “interculturalmente competente” (BRASIL, 2001c), de modo que saiba “lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito” (BRASIL, 2001c). Verifica-se, portanto, uma exigência que, em se tratando de licenciandos em Letras não videntes, pode não ocorrer da forma como se propõe. Isso porque as linguagens, para esses alunos, apresentam-se de maneiras outras; distintas, muitas vezes, à forma como acadêmicos videntes percebem-nas. Assim, verifica-se que as Diretrizes constituem uma política linguística explícita que, pela sua genericidade, não se atém a particularidades da diversidade que constituem os licenciandos em Letras.

Embora não seja esse o destaque dado pelo documento, a necessidade de os futuros professores de língua(s) serem “interculturalmente competentes” (BRASIL, 2001c) precisa ser percebida, essencialmente, como a necessidade de compreender que a sociedade em que se vive constitui-se de diferenças, e estas exigem um constante ressignificar de suas práticas. A esse respeito, destaca-se aos licenciandos, em específico, a importância de perceberem seu futuro alunado como um todo heterogêneo e suas futuras salas de aula como espaços de diversidade, que lhes irão requerer constantes reflexões sobre as suas formas de ensinar. Contudo, para tanto, acredita-se que os documentos norteadores da formação e da prática do professor de língua(s) devam, também, considerar essa perspectiva, pois, da maneira como se

configuram, especificamente as Diretrizes, não demonstram existir essa preocupação.

Faz-se necessário, ainda, segundo o documento em texto, que os bacharelados e licenciandos enveredem-se para o estudo da língua enquanto sistema, para compreenderem os elementos que compõem sua estrutura interna e a maneira como eles se relacionam. É importante, também, que voltem seus olhares à dimensão sociocultural da língua, tendo em vista o modo como ela se imbrica às lutas sociais e às questões de ideologia ou de poder, por exemplo. Todos os aspectos mencionados constituem políticas linguísticas explícitas norteadoras à formação do futuro profissional da área de Letras e são, portanto, indispensáveis a esse processo. Para que sejam implementadas, carecem da existência de um conjunto de disciplinas e/ou de outras atividades acadêmicas curriculares que tragam à tona conhecimentos sobre a linguagem – oral e escrita – e a sua dimensão estrutural, social e cognitiva.

Independentemente da profissão a ser seguida pelo profissional da área de Letras – tendo em vista as possibilidades de cursar bacharelado ou licenciatura –, destaca-se a necessidade de que ele desenvolva o domínio da língua portuguesa e/ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos, sendo esse o primeiro ponto apresentado pelo Parecer no que tange às competências e habilidades. Dessa feita, mais uma vez, verifica-se que é preciso considerar a organização interna da língua e, também, sua dimensão mais ampla, em que se observam as relações entre elementos linguísticos e socioculturais.

Como não compete às Diretrizes determinar quais disciplinas devem compor a grade curricular dos cursos de Letras – em razão da autonomia universitária –, com base nas competências e habilidades apontadas pelo documento, cada instituição define quais delas devem ser obrigatórias e quais devem ser optativas, para que os saberes necessários para a atuação profissional sejam construídos. Essas disciplinas precisam abarcar, segundo o Parecer, os conteúdos das áreas de estudos linguísticos e de estudos literários. A esse respeito, há, no documento, a única ressalva de que, para os cursos de licenciatura, deverão ser estudados os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias para cada conteúdo e as pesquisas que as embasam.

Considerando-se a necessidade de os licenciandos estudarem os conteúdos que, futuramente, ministrarão em suas aulas na educação básica, convém retomar os PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1997b) para verificar quais matérias são essas, pois esse documento constitui uma política educacional e linguística, que direciona o estudo da disciplina na escola. Segundo ele, cabe às instituições de ensino, viabilizar o acesso do

discente ao universo dos textos que circulam socialmente e ensinar a produzi-los e a interpretá-los. Se essa é uma competência que os professores de língua portuguesa devem desenvolver em seus alunos, sem dúvida, eles mesmos devem possuí-la.

Ao apresentar os objetivos gerais da língua portuguesa para o ensino fundamental, os PCN consideram, ainda, o ensino das variedades linguísticas como sendo de extrema necessidade, e não somente por meio de atividades limitadas à compreensão das diferenças entre linguagem formal e linguagem informal, mas por um estudo que discuta sobre as razões de serem e sobre as implicações de sentido que elas provocam quando presentes em determinadas situações comunicativas. Nesse tocante, Mendes e Gatinho (2007), ao traçarem – em uma análise empreendida à luz da teoria sócio-histórico-discursiva bakhtiniana – o perfil do estudo das variedades linguísticas tidas como não padrão em paralelo com o ensino e aprendizagem da variedade padrão da língua em oito livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental avaliados pelo MEC no ano de 2005, evidenciam a necessidade de a escola assumir uma postura reflexiva sobre as determinações histórico-político-sociais que, tradicionalmente, excluíram as diferentes variedades da língua portuguesa, dada a ausência de materiais que discutam as razões das variações linguísticas e os efeitos de sentido que provocam quando empregadas em textos, por exemplo.

Os PCN propõem, ainda, o trabalho com a oralidade, por meio de atividades de escuta, de reflexão e de produção oral, e o ensino da ortografia; dentre os valores, normas e atitudes, o respeito às ideias e aos diferentes modos de falar. Cyranka e Magalhães (2012) tratam desse tipo de trabalho, a partir de resultados de uma pesquisa-ação desenvolvida em salas de aula de uma escola municipal de Juiz de Fora–MG. As autoras partem do pressuposto de que a oralidade deve ser objeto de ensino de língua portuguesa, consideram necessário expandir ou, talvez, implantar atividades que contribuam para ampliação da proficiência oral do aluno e defendem a substituição do ensino normativo, com foco exclusivo na norma culta, pelo ensino reflexivo, de base discursiva, centrado no uso. Como resultado, elas demonstram que alunos que tiveram maior contato com atividades de escuta e de produção oral obtiveram melhor desempenho em trabalhos que requeriam performances orais. O estudo aponta para competências que o professor de língua portuguesa deve desenvolver e que, neste caso, dizem respeito à sua modalidade oral.

O perfil do futuro professor de língua portuguesa e os saberes que ele deve construir ao longo de sua formação são também discutidos em um estudo teórico empreendido por Oliveira (2013). A fim de refletir acerca do ensino das propriedades do sistema alfabético e da norma ortográfica na educação básica e de apontar caminhos metodológicos para o ensino

reflexivo da escrita convencional, a pesquisadora trata da transposição didática das teorias sobre aquisição da língua e da consolidação das normas ortográficas. Ela descreve, também, os pressupostos para o planejamento de estratégias de ensino adequadas a alunos do ensino fundamental II e do ensino médio, sobretudo aqueles que apresentam defasagens em relação às expectativas de aprendizagem previstas para o nível escolar em que se encontram. As dificuldades por eles apresentadas seriam comuns para os anos iniciais do ensino fundamental e, quanto a isso, ela destaca que o diagnóstico dos problemas de grafia e sua categorização são fundamentais, pois permitem ao professor não só definir prioridades no planejamento de suas intervenções, mas também delimitar o tratamento didático adequado, considerando a natureza de cada problema.

Em síntese, com base no que dispõem as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras (BRASIL, 2001), os PCN de língua portuguesa e os estudos de Mendes e Gatinho (2007), Cyranka e Magalhães (2012) e Oliveira (2013) – enquanto políticas educacionais e linguísticas, explícitas ou implícitas, que norteiam a formação do profissional da área de Letras –, é possível dizer que o futuro professor de língua portuguesa é alguém que deve voltar seu olhar à linguagem, em suas modalidades oral e escrita, tomando o texto como objeto, para compreender o seu funcionamento e a maneira como são, nele e por ele, produzidos os sentidos. Esse profissional deve estar, ainda, apto a reconhecer problemas de aquisição da escrita que os alunos do ensino fundamental II e do ensino médio por ele atendidos possam, tardiamente, apresentar. Caso esses problemas dêem-se apenas no âmbito linguístico – não sendo de cunho fonoaudiológico ou psicológico –, cabe também ao professor tentar solucioná-los.

Sendo esse o perfil esperado dos futuros licenciados em Letras, verifica-se a necessidade de terem desenvolvidas as habilidades de interpretar textos e de identificar e categorizar problemas de grafia, bem como a de terem o domínio da língua em suas modalidades oral e escrita, para que desenvolvam com seus futuros alunos o trabalho com as variedades linguísticas e com a oralidade. Diante disso, cabe aos colegiados dos cursos de Letras das instituições de ensino superior brasileiras organizar as grades curriculares e nelas inserirem disciplinas que instrumentalizem os professorandos para essas práticas. A esse respeito, destaca-se a importância dos estudos de Fonética e Fonologia à formação do professor de língua portuguesa, uma vez que tais saberes permitem que sejam desenvolvidas as habilidades mencionadas e tratam de elementos que integram a língua enquanto sistema, sendo, portanto, fundamentais para, *a posteriori*, compreendê-la em sua dimensão sociocultural.

Em se tratando da habilidade de interpretação de textos – que, segundo os PCN, precisa ser desenvolvida pelos alunos da educação básica –, para Romualdo (2011b), ela pode ser aprimorada por meio do estudo da expressividade fônica, uma vez que se trata de um recurso bastante explorado em piadas e em poemas, por exemplo, e reconhecê-la é essencial para a construção de sentidos ao texto. Nesse âmbito, os estudos sobre Fonética e Fonologia mostram-se relevantes, porque possibilitam ao alunado a sensibilização para os sons. Para o trabalho com as variações linguísticas e com a oralidade, é imprescindível que o professor construa saberes que lhe permitam considerar os usos da língua concretizados nas diversas situações comunicativas e, diante disso, os estudos sobre os sons possibilitem que sejam entendidas e explicadas.

Acredita-se que o estudo da Fonética e da Fonologia pode auxiliar o futuro professor de língua portuguesa a desenvolver as competências e habilidades dele exigidas, bem como a despertar o interesse de seus futuros alunos, em sala de aula, à importância do estudo dos sons para as atividades de produção e interpretação de textos orais e escritos, que trazem à baila não somente a estrutura interna da língua, mas também a sua dimensão social, cultural e ideológica. Por isso, são apresentadas, a seguir, as pesquisas de Veloso e Rodrigues (2002), de Fronza (2007), de Souza (2009), de Carvalho (2012), de Bisinotto e Silva (2013) e de Gomes e Vasconcelos (2014), que embasam teoricamente a presente investigação, pois ressaltam a importância da Fonética e da Fonologia à formação e ao trabalho docente e justificam a necessidade de verificar a (in)aplicabilidade de um material didático a esse respeito adaptado para futuros professores de língua portuguesa cegos, uma vez que as políticas educacionais e linguísticas que norteiam esse processo estendem-se a todos os graduandos.

Veloso e Rodrigues (2002) voltam-se à defesa do ensino sistemático de certas noções de Fonética e de Fonologia na educação básica, uma vez que outros saberes exigidos do alunado requerem esses conhecimentos – como o estudo da homonímia, por exemplo. As discussões dos autores são de natureza teórica e estão calcadas nos programas para o então chamado terceiro ciclo do ensino básico e em gramáticas escolares de língua portuguesa. Eles elencam um conjunto de justificativas para o ponto de vista que, de fato, demonstra bastantes benefícios ao trabalho docente e concluem que, diante da importância dos estudos dos sons aos alunos do ensino básico, é fundamental que o professor de língua portuguesa tenha esses conhecimentos teóricos muito bem constituídos e, além disso, que vislumbre, ainda na graduação, formas de didatizá-los. Justifica-se, desse modo, o porquê de o licenciando em Letras estudar Fonética e Fonologia.

Fronza (2007), em um artigo também teórico, reflete sobre as produções de fala e de escrita de crianças em processo de aquisição da modalidade oral e de domínio do sistema de escrita, pautada em estudos acerca da aquisição normal da Fonologia. Com relação à fala, a autora destaca características que revelam as diferenças do que é considerado normal ou do que é esperado, pelos adultos, das produções infantis. No que tange à escrita, apresenta uma discussão sobre o que pode ser observado nas palavras dos textos das crianças. Diferentemente de Veloso e Rodrigues (2002), a pesquisadora enxerga os saberes fonéticos e fonológicos mais como instrumentos a serem aplicados na educação básica do que como conteúdos a serem ministrados. Segundo ela, por meio deles, o professor de língua portuguesa pode contribuir de forma positiva para a aprendizagem e para o uso da língua nas modalidades oral e escrita. Para isso, é preciso dedicar-se ao que se diferencia do esperado e, nesse sentido, estar instrumentalizado para intervir, quando possível.

Fronza (2007) destaca que, muitas vezes, pais procuram os terapeutas da fala quando crianças simplesmente não superaram etapas do processo de aprendizagem da escrita e apresentam problemas em séries já bastante adiantadas. A indicação aos fonoaudiólogos, nesses casos, é feita pelos professores, que alegam que as crianças “não sabem falar” (FRONZA, p. 50). A autora conclui que o professor que possui conhecimentos sobre Fonética e Fonologia, possivelmente, não o faria, pois seria capaz de identificar e, muitas vezes, até mesmo de levar o aluno a superar determinados desvios, sem a necessidade de intervenção clínica, uma vez que esse acesso nem sempre é possível.

Souza (2009), em uma revisão de literatura acerca das abordagens que regem o ensino de língua estrangeira, apresenta o papel da pronúncia nos métodos e abordagens de ensino de línguas ao longo dos anos. As discussões arroladas pela pesquisadora assinalam que, ao ser considerada uma abordagem comunicativa para o ensino de línguas, é inegável a importância do ensino de Fonética em sala de aula para um aprendizado satisfatório no que compete à comunicação oral. A autora busca em Cagliari (1978) aporte para chamar atenção ao quanto é fundamental, antes de aprender a escrever, que o aluno passe por atividades de reconhecimento e de produção dos sons da língua estudada. Para ela, o objetivo de se ensinar a pronúncia é desenvolver nos alunos habilidades que lhes permitam comunicar-se efetivamente com falantes nativos de determinada língua estrangeira.

Souza (2009) considera que os professores é que devem ajudar o alunado a perceber os sons da nova língua – haja vista a tendência que tem de escutá-los como se fossem os sons de sua língua materna – e a produzirem-nos, pois alguns são específicos de algumas línguas, o que promove dificuldades no momento da pronúncia. A autora conclui que, na atual

abordagem que rege o ensino de língua estrangeira, o professor deve ter familiaridade com as técnicas linguísticas de descrição de línguas, conhecimento sólido de Fonética e de Fonologia da língua materna do aluno e da língua estrangeira que está a ensinar, conhecimento prático de transcrição fonética e treino fonético de produção.

Carvalho (2012), por meio de um questionário aplicado a 70 alunos matriculados no curso de Letras Português, habilitação única, da Universidade Estadual do Piauí, teve por objetivo investigar quais são os impactos da disciplina de Fonética e Fonologia da língua portuguesa na formação de licenciandos em Letras. Ela parte do pressuposto de que, muitas vezes, falta aos estudantes entendimento das noções básicas de Fonética e de Fonologia e do papel desses estudos à sua formação e futura atuação docente. A pesquisadora expõe as respostas apresentadas por cinco estudantes que já cursaram a disciplina e por cinco que ainda irão cursar. Unanimemente, os informantes da pesquisa sinalizam que suas dificuldades advêm do pouco ou nenhum contato com esses conteúdos no ensino médio e da pouca atenção e tempo a eles destinados na graduação. Para Carvalho (2012), as falhas também se devem à forma como os materiais didáticos trabalham essa disciplina, trazendo, com raras exceções, apenas o que é dígrafo ou o que é encontro consonantal ou, ainda, considerações acerca da divisão silábica.

A pesquisa de Carvalho (2012) revela, também, que a maior dificuldade dos alunos diz respeito à transcrição fonética e, segundo a autora, isso se deve à falta de contato com os símbolos antes do ingresso na universidade – daí a importância de os professores de língua portuguesa em formação cegos conhecerem essas representações, de modo que estejam instrumentalizados a tratar de Fonética e Fonologia em suas futuras salas de aula. As lacunas apresentadas pela autora são, portanto, a falta de contato com os conteúdos de Fonética e Fonologia por parte do alunado – que deve ocorrer desde o ensino médio –, bem como a falta de materiais didáticos que tratem desses conteúdos de forma menos superficial e que discutam os seus desdobramentos para o ensino de língua(s).

O estudo teórico de Bisinotto e Silva (2013), embora se detenha a tratar das contribuições dos estudos de Fonética e Fonologia para a formação do professor alfabetizador, também compõe a fundamentação teórica deste trabalho devido ao que já fora mencionado a respeito das dificuldades de alguns alunos em superar problemas inerentes ao processo de aquisição da escrita. Os pesquisadores mostram que, por meio dos conhecimentos de Fonética e Fonologia, é possível que o professor intervenha em contextos em que a fala interfere na escrita ou em que a escrita interfere na fala. É válido destacar que o material didático adaptado, do qual se pretende verificar a (in)aplicabilidade, apesar de ter sido elaborado para

alunos do curso de Letras, poderá servir também a futuros pedagogos cegos, uma vez que traz considerações basilares acerca de Fonética e Fonologia. Assim, ao disponibilizar uma alternativa para o ensino desses conteúdos ao futuro professor alfabetizador, este trabalho apresenta-se como uma forma de minimizar parte das lacunas apontadas por Bisinotto e Silva (2013), especialmente no que tange à formação de professores cegos.

Gomes e Vasconcellos (2014), por meio de uma pesquisa-ação, evidenciam o quanto os saberes fonéticos e fonológicos são importantes para a atuação do professor em sala de aula. O grupo de estudo das pesquisadoras foi constituído por cinco professoras da educação básica, uma delas professora de língua portuguesa, que estavam com inúmeras dificuldades em solucionar problemas relacionados à ortografia do alunado de uma dada escola. A partir das redações dos alunos, as professoras discutiam com as fonoaudiólogas sobre problemas de aquisição do sistema ortográfico e refletiam sobre a alfabetização, sobre a prática pedagógica e sobre modificações de condutas consideradas ineficazes. Elas afirmam que foi possível verificar considerável melhora em sua atuação profissional, uma vez que passaram a compreender as dificuldades de escrita do alunado e foram capazes de desenvolver estratégias didáticas mais eficazes para reverter problemas encontrados. Fica, portanto, evidente a importância de os conteúdos de Fonética e Fonologia constituírem uma disciplina na grade curricular dos cursos de Pedagogia e de Letras, com uma carga horária que permita a construção de conhecimentos sólidos que, de fato, instrumentalizem os futuros profissionais.

As pesquisas mencionadas demonstram o quanto os estudos sobre Fonética e Fonologia são relevantes à formação de professores que alfabetizam e ensinam língua(s). Observa-se, todavia, que os trabalhos em texto não trazem questionamentos acerca de tornar esses saberes acessíveis a todos os licenciandos. A ausência de preocupações a esse respeito constitui um problema, uma vez que as políticas educacionais e linguísticas que norteiam os cursos de Letras no Brasil precisam efetivar-se a todos os matriculados, independentemente de suas possíveis necessidades específicas.

Em tempos de democratização do ensino, é crescente a necessidade de as universidades assumirem esse compromisso. Por isso, tendo em vista o perfil esperado do futuro professor de língua(s) e a importância dos saberes fonéticos e fonológicos para a formação desse profissional, fica ainda um enorme fosso em toda essa discussão se abandonado o convívio com a educação inclusiva. Na seção seguinte, o intuito é discutir a respeito de políticas implícitas necessárias à inclusão de cegos nos cursos de licenciatura em Letras, de modo que lhes sejam garantidas a permanência na universidade e uma formação profissional de qualidade.

1.4 A inclusão de alunos cegos nos cursos de licenciatura em Letras: políticas implícitas necessárias

Segundo as Diretrizes Curriculares dos cursos de Letras (BRASIL, 2001c), os cursos de licenciatura devem: (a) oferecer estruturas flexíveis que criem oportunidades para que os futuros profissionais desenvolvam as habilidades e as competências necessárias para atuarem como professores de língua(s); (b) dar prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia dos licenciandos, de modo que estes sejam agentes na construção dos saberes. Dessa feita, é preciso apresentar-lhes caminhos para que tenham acesso aos conhecimentos essenciais para a sua atuação em sala de aula. Dentre esses caminhos, destacam-se os materiais didáticos, os eventos científicos e as demais atividades relacionadas à pesquisa e à extensão.

A inclusão de alunos não videntes na universidade, de modo geral, exige mudanças em sua estrutura arquitetônica, asseguradas, conforme visto, pela Portaria n. 3.284/03 (BRASIL, 2003), que dispõe sobre a acessibilidade desses estudantes ao espaço físico das instituições de ensino, pois, sem esta, elas não são credenciadas nem têm seus cursos reconhecidos pelo MEC. No entanto, para além dessas modificações, tornar os caminhos mencionados acessíveis requer preocupações, também, em romper: (1) barreiras comunicacionais, que se referem às informações oferecidas em e/ou sobre um determinado local; (2) barreiras pedagógicas, que dizem respeito, sobretudo, aos materiais didáticos e ao fazer pedagógico dos docentes; (3) barreiras atitudinais, que advêm do comportamento das pessoas com relação às que possuem necessidades especiais, impedindo, de modo intencional ou não, que a acessibilidade aconteça.

Diante desses percalços que permeiam a inclusão educacional no ensino superior, verifica-se a carência de políticas implícitas – nos termos de Garcez e Schulz (2016) – que tornem acessíveis: (a) espaços, por meio de piso tátil e rampas, por exemplo, no caso dos cegos, e rampas e elevadores, no caso de deficientes físicos; (b) informações, pela transposição de cartazes expostos nos corredores da universidade para o braille ou para a Língua Brasileira de Sinais (Libras), por exemplo; (c) materiais didáticos, pela transposição de livros e artigos, comumente disponibilizados aos videntes, para o braille ou, ainda, para um formato que permita a leitura por *softwares* leitores de tela, por exemplo. Ainda que, normalmente, essas adaptações sejam orientadas por políticas explícitas – educacionais e inclusivas –, para que elas se efetivem, são necessárias políticas implícitas – locais –, que advenham das necessidades de cada instituição. Estas, por sua vez, podem promover reflexões para que aquelas sejam revistas e ressignificadas.

Com relação às barreiras comunicacionais, mensagens enviadas pelos professores às turmas, por meio de aplicativos, podem não chegar aos não videntes, pois seus celulares podem não ser compatíveis a esse tipo de programa ou mesmo faltarem-lhes leitores de tela instalados nos aparelhos. Ademais, recados rotineiros deixados em murais raramente são transpostos para o braille, por isso, muitas vezes, os acadêmicos cegos deixam de ter acesso a notas ou a outras informações importantes sobre eventos acadêmicos. Essas barreiras não são exclusivas aos cursos de Letras, mas a todo o ambiente universitário. São “detalhes” (grifo meu) – ou políticas – que, por vezes, passam despercebidos por docentes e discentes, em virtude de não ser a universidade um ambiente pensado, *a priori*, para ser inclusivo. Contudo, desde que a inclusão tornou-se uma garantia assegurada por dispositivos legais, é preciso atentar-se para fazer com que ela se cumpra.

No que tange às barreiras pedagógicas, notadamente, às adaptações de materiais didáticos, a universidade deve dispor de um departamento que realize a transcrição desses materiais para o braille, onde haja impressoras e/ou outras tecnologias assistivas capazes de fazê-lo. Além disso, é ideal que as instituições também possam disponibilizar aos cegos um computador, para que eles tenham acesso ao que não for adaptado para o braille. Todavia, ainda assim, quando alguns materiais não forem palpáveis aos deficientes visuais, nem por meio do braille nem por meio dos *softwares* leitores de tela, são necessárias outras adaptações, as quais o professor mesmo deve fazer ou, caso não tenha formação para isso, deve procurar o departamento competente da instituição.

Conforme observado, com base no perfil esperado do futuro professor de língua portuguesa, é necessário que ele tenha o domínio da língua em suas modalidades oral e escrita, para que realize o trabalho com a oralidade e com as variações linguísticas e desenvolva com seus alunos habilidades de interpretação e produção de textos. Para tanto, é fundamental que os licenciandos dediquem-se ao estudo da Fonética e da Fonologia. Esse conteúdo, por sua vez, é um caso para o qual o professor deverá buscar novas formas de adaptação, tendo em vista as ilustrações que ajudam a compreendê-lo – que não são acessíveis nem pelo braille nem pelo leitor de tela – ou, ainda, os símbolos fonéticos e fonológicos, que não têm adaptação para o braille.

Diante de situações como essa, verifica-se a necessidade de a universidade tornar esse e outros conteúdos – que não sejam passíveis de transposição para o braille nem de leitura pelos leitores de tela – acessíveis aos alunos não videntes. Se a instituição estiver preparada para a inclusão educacional – algo bastante raro, tendo em vista as considerações tecidas acerca das políticas excludentes que regem o ensino superior –, haverá pessoal competente

para fazê-lo. Do contrário, é necessário que sejam implementadas políticas locais, que possibilitem esse acesso e rompam, pois, algumas das barreiras pedagógicas e comunicacionais.

A presente pesquisa envereda-se para esse caminho, uma vez que busca tornar acessível aos não videntes um material didático sobre Fonética e Fonologia, tão caro à sua formação nos cursos de licenciatura em Letras. Pode-se dizer, portanto, que este trabalho coloca-se, notadamente, em uma tentativa de implementar uma política linguística local, já que, para Garcez e Schulz (2016), estas consistem em esforços deliberados para influenciar o comportamento de outrem no que diz respeito à aquisição, à estrutura ou à alocação funcional de códigos linguísticos em contextos específicos.

Outro tipo de barreira pedagógica relaciona-se, propriamente, ao fazer pedagógico do professor, isto é, à maneira como ele ministra as suas aulas ou, ainda, à maneira como ele avalia os alunos, haja vista que a avaliação integra o processo de ensino e aprendizagem. Com alunos não videntes em sala, o professor precisa, por exemplo, ditar o que escreve no quadro e descrever conteúdos que figurem possíveis apresentações de *slides* e/ou vídeos. Além disso, precisa atentar-se a quando fizer possíveis referências ao espaço físico da sala de aula, pois os discentes não videntes não se orientam visualmente. As provas, muitas vezes, precisam ser adaptadas em virtude da forma pela qual os alunos cegos tiveram acesso a determinado conteúdo. No caso de alunos que não puderam conhecer os símbolos fonéticos e fonológicos, por exemplo, não é possível que se exijam deles atividades de transcrição.

Por fim, no tocante às barreiras atitudinais, faz-se necessário um exercício constante de empatia – de olhar os contextos por perspectivas outras – ou mesmo uma vontade política – nos termos de Machado (2014) –, que permita perceber o outro em suas peculiaridades e ver as suas necessidades específicas não como deficiências, mas como diferenças que os constituem como sujeitos únicos. Isso é capaz de transgredir preconceitos e de promover esforços para superar as demais barreiras aqui mencionadas, ressignificando o processo de inclusão para que esta, de fato, ocorra, e não seja, na realidade, a integração proposta pela lógica neoliberal.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Fazer pesquisa, segundo Beillerot (2012, p. 73), consiste em “encontrar os meios para uma objetivação de questões e de preocupações para poder estudá-las”. A partir dessa consideração, é possível inferir que, além dos pressupostos teóricos, os procedimentos metodológicos sustentam um estudo científico, uma vez que consistem nos meios responsáveis por conduzir a investigação e, desse modo, por permitir que se alcancem os objetivos traçados. Dentre os critérios apresentados pelo autor para caracterizar um estudo como sendo pesquisa, destaca-se, no presente capítulo, a importância de uma produção rigorosa de encaminhamento, que diz respeito a uma metodologia sistematizada em busca de resultados.

Nas próximas seções, apresentam-se a natureza desta pesquisa, seu foco de investigação, suas bases ontológica e epistemológica, a metodologia, a descrição do material didático adaptado do qual se busca verificar a (in)aplicabilidade, o contexto em que foram gerados os dados, bem como os instrumentos utilizados para essa geração, informações sobre a participante da pesquisa, além dos aspectos axiológicos. A ideia, ao descrever cada um desses itens, é que os procedimentos metodológicos aqui adotados sejam reproduzíveis, como aconselha Beillerot (2012), pois isso assegura, em certa medida, o rigor científico da investigação.

Antes, no entanto, cabe retomar o que se almeja por meio deste trabalho, uma vez que não perder de vista a finalidade a que se propõe permite escolhas mais cautelosas no que tange aos procedimentos metodológicos. Dessa feita, o objetivo geral da presente pesquisa é verificar a (in)aplicabilidade de um material didático acerca de Fonética e Fonologia adaptado para deficientes visuais. Os objetivos específicos, por sua vez, são: (a) identificar e apresentar possíveis lacunas e qualidades do material adaptado relatadas pela participante e (b) propor encaminhamentos aos possíveis problemas e/ou dificuldades apontados por ela durante a leitura do livro.

2.1 Natureza da pesquisa

Com base no percurso proposto por Cavalcanti (1986) para os trabalhos em Linguística Aplicada (LA), pode-se dizer que a presente investigação inscreve-se no escopo dessa área, pois parte de um material didático sobre Fonética e Fonologia adaptado a deficientes visuais – uma questão de uso da linguagem – que, a partir de estudos das áreas da Educação, da Sociologia, da História e da Linguística – subsídio teórico interdisciplinar –, terá a sua (in)aplicabilidade verificada – análise da questão na prática –, de modo a

evidenciarem-se suas possíveis lacunas e qualidades, propondo-lhe, ao final da pesquisa, encaminhamentos que contribuam, em certa medida, para a emancipação das coletividades cegas.

O trabalho situa-se, ainda, na linha de ensino e aprendizagem de línguas do Programa de Pós-Graduação em Letras da UEM e no campo das Políticas Linguísticas, tendo em vista o contexto em que ele surge e a finalidade a que se propõe. O foco da investigação incide sobre interesses humanos, sobretudo no que tange aos usos da linguagem, pois se almeja tornar acessíveis a licenciandos em Letras com deficiência visual conteúdos, até então, praticamente exclusivos¹⁶ a acadêmicos videntes, como os símbolos fonéticos e fonológicos e a ilustração do aparelho fonador, por exemplo. A natureza do trabalho é qualitativa, uma vez que o intuito não é verificar quantos alunos compreendem o material didático e quantos não compreendem, mas interpretar as impressões da participante sobre o livro adaptado sem perder de vista o contexto em que ela está inserida.

A interpretação aqui construída permitirá perceber a (in)aplicabilidade do material e quais são as possíveis razões para isto ou para aquilo. Vale ressaltar, assim, que não compete a essa investigação estabelecer relações de causa e efeito entre variáveis, mas compreender um fenômeno social em determinados tempo e espaço (BORTONI-RICARDO, 2008) e, nesse sentido, pode-se dizer que se trata de um estudo de bases ontológica e epistemológica interpretativistas. A ontologia, segundo Lincoln e Guba (2006), refere-se à natureza do ser; enquanto a epistemologia, à natureza do conhecimento. Desse modo, ambas são, aqui, interpretativistas, pois tanto a participante, como o contexto em que ela se insere são apresentados a partir de uma interpretação deles feita desde os primeiros contatos até a ida a campo, e os resultados obtidos, ou seja, o conhecimento produzido ao longo do trabalho, também são advindos desse gesto interpretativo.

Por estar focada no material didático sobre Fonética e Fonologia adaptado a não videntes, esta investigação configura-se um estudo de caso. O interesse por esse caso é bastante específico, e o material didático adaptado, do qual se busca verificar a (in)aplicabilidade, destina-se a um público restrito e constitui certo ineditismo, uma vez que ele traz aos deficientes visuais símbolos fonéticos e fonológicos, ilustrações do aparelho

¹⁶ Diz-se que os conteúdos são praticamente exclusivos aos videntes, pois, na Universidade Federal de Goiás (UFG), onde estuda a participante da pesquisa, por exemplo, os símbolos fonéticos e fonológicos foram adaptados para o relevo e, em outro momento, o professor que lecionava a disciplina de Fonologia do Português descreveu-os à aluna. Já na Universidade Estadual de Maringá (UEM), diante da impossibilidade de transpor os elementos para o braille, a iniciativa foi desenvolver uma pesquisa que buscasse formas de adaptá-los a alunos não videntes. Nesse período, o aluno cego, que cursava a disciplina de Linguística II, a qual trata desses conteúdos, não teve acesso aos símbolos.

fonador e textos manuscritos por alunos com dificuldades no processo de aquisição da escrita. Esses elementos, até então, eram intransponíveis para o código braille – meio pelo qual são levados aos não videntes a maior parte dos materiais –, tendo em vista a modalidade não verbal e/ou verbo-visual em que se apresentam.

É válido salientar que, embora o material seja voltado a um público exclusivo – licenciandos em Letras cegos que, nas buscas realizadas em 39 universidades públicas brasileiras¹⁷, são representados por cinco acadêmicos –, a preocupação em tornar os conteúdos acessíveis ao público não vidente deve-se ao que aponta Balbino-Neto (2014, p. 154):

Não faz parte do pensamento das políticas e propostas de inclusão, em geral, entender que só devemos nos preocupar com a inclusão de uma pessoa na escola regular de ensino, só quando esta aparecer. A escola e o professor devem estar conscientes das demandas sociais e de suas responsabilidades, bem como a universidade fazer seu papel para que a atividade a ser desempenhada por ambos não seja comprometida.

O ponto de vista do pesquisador apresenta também uma crítica às políticas públicas educacionais neoliberais que, conforme apresentado no capítulo anterior, facilitam o acesso e pouco tratam da permanência de alunos com necessidades educacionais especiais na escola e na academia. Segundo Balbino-Neto (2014), a universidade deve subsidiar a formação docente, de modo que os futuros professores estejam aptos a atuarem em uma escola inclusiva. Assim, ainda que a pesquisa detenha-se a uma única unidade de análise e as pessoas a quem se destina o material adaptado pareçam um grupo mínimo, a investigação justifica-se, pois a verificação da (in)aplicabilidade do livro oportuniza um processo de inclusão mais justo na universidade, o que se estende, de certa maneira, ao ambiente escolar.

O estudo de caso é a metodologia mais coerente para os fins deste trabalho por algumas razões, listadas por Lüdke e André (1986). Dentre elas, cabe destacar o fato de as pesquisas que adotam essa metodologia visarem à descoberta, uma vez que, embora haja uma literatura especializada que as embasa, o que se deseja verificar emerge ao longo da investigação empreendida. Os autores esclarecem que os estudos de caso enfatizam a interpretação de um contexto, buscam retratar a realidade de forma complexa e profunda,

¹⁷ Conforme se verá adiante, na seção 2.4, para selecionar participantes para a pesquisa, buscou-se, em um primeiro momento, pelas universidades onde eles, supostamente, estariam matriculados. A partir de uma lista das principais universidades brasileiras, encontrada por meio de uma busca no *Google* pela palavra-chave “universidades brasileiras”, foram elencados os *sites*, os telefones e os *e-mails* dos departamentos de Letras de cada uma das instituições. Dos 129 nomes listados, apenas 39 encaixaram-se nos critérios de seleção de serem universidades públicas – estaduais ou federais –, oferecerem o curso de licenciatura em Letras e possuírem endereço eletrônico.

usam uma variedade de fontes de informação e permitem generalizações naturalísticas. Assim, trabalhos desse tipo não estão limitados a um objeto isolado, pois o entendimento do caso se dá, justamente, pela consideração do contexto em que ele está situado e, com base nas interpretações apresentadas, caberá ao leitor questionar-se acerca do que pode aplicar a respeito do caso em sua própria situação.

Dessa maneira, sendo este um estudo de caso, pelas generalizações naturalísticas, torna-se possível afirmar se o material didático adaptado é ou não é aplicável. Pelas interpretações empreendidas a partir das impressões da participante a respeito do livro, serão respondidas as perguntas de pesquisa, e os resultados encontrados, por seu turno, poderão ou não servir para outras situações, em outros contextos, com participantes diferentes, mas que estejam na mesma condição dos participantes do estudo: cegos em situação de inclusão em um curso de licenciatura em Letras. Acredita-se, assim, na utilidade dos saberes aqui construídos a possíveis professores e alunos que, todos os dias, vivenciam o processo de inclusão educacional e, por alguma razão, sentem-se desamparados nesse contexto.

Com base no que esquematizam Lüdke e André (1986) acerca dos estudos de caso, esta pesquisa está organizada em três fases: (1) fase exploratória, que se constitui do levantamento bibliográfico acerca da inclusão educacional no ensino superior e da importância da Fonética e da Fonologia para a formação de professores de língua(s), da elaboração das perguntas de pesquisa, do levantamento em universidades públicas brasileiras em busca de acadêmicos cegos matriculados em cursos de licenciatura em Letras e da aplicação – via *e-mail* – de um questionário de seleção aos potenciais participantes; (2) fase sistemática, à qual integram a elaboração das questões que compuseram a entrevista semiestruturada aplicada à participante selecionada, a leitura do material didático por parte dela e a ida a campo para entrevistá-la, a fim de conhecer o contexto da universidade em que estuda e de levantar, por meio da entrevista, as impressões que teve sobre o material didático adaptado; (3) fase analítica e interpretativa, em que os dados são analisados, interpretados e reinterpretados – isto a partir das considerações da participante sobre a primeira interpretação.

2.2 Sobre as adaptações empreendidas no material didático

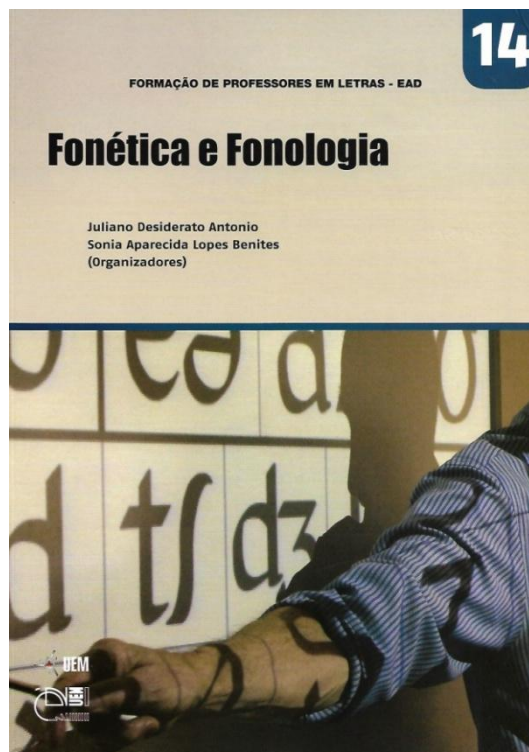
Nesta seção, o objetivo é apresentaras mudanças empreendidas no material didático para que ele se tornasse acessível a cegos. Na transposição do livro para a forma adaptada, ocorreram modificações: (a) de ordem genérica e consequente, que incidiram sobre a materialidade física do livro, como, por exemplo, o aumento do número de páginas da versão em braille, tendo em vista o maior volume que esse tipo de impressão possui; (b) de ordem

específica e proposital, que incidem sobre o conteúdo trazido pelo material e deram-se em virtude da necessidade de tornar determinadas representações – até então inacessíveis – acessíveis a não videntes, como a adaptação dos símbolos fonéticos e fonológicos, por exemplo, que se tornaram combinações de três ou quatro celas braille. Uma vez que as adaptações constituíram mudanças de duas ordens, elas serão apresentadas, separadamente, nas subseções seguintes.

2.2.1 Sobre as adaptações de ordem genérica e consequente

Com relação às mudanças de ordem genérica e consequente, destaca-se, primordialmente, a quantidade de páginas do material adaptado. O livro em tinta, cuja capa pode ser observada na figura que segue, tem 108 páginas:

Figura 1 – Capa do livro “Fonética e Fonologia”



Fonte: Antonio e Benites (2011)

Estas se tornaram 326 páginas em braille. Devido ao volume da versão adaptada, ela está organizada em duas apostilas, conforme pode-se notar na figura seguinte:

Figura 2 – Material didático sobre Fonética e Fonologia adaptado para não videntes



Fonte: Romualdo e Marques (2015)

Na primeira apostila, que possui 178 páginas, constam os capítulos um e dois do livro em tinta e, na segunda, que possui 148 páginas, os três capítulos subsequentes. Para o primeiro volume, foram transpostos, também, os elementos pré-textuais do livro em tinta, a saber: a capa, a folha de rosto e a apresentação dos autores, da coleção e do livro. As capas dos dois materiais são idênticas no que diz respeito a elementos verbais, uma vez que a imagem presente na capa do livro em tinta não foi transposta para a versão adaptada. Além disso, a página de guarda do livro – de valor estético e visual –, em que aparece, ao centro, o título “Fonética e Fonologia”, também não consta no material em braille¹⁸.

Os nomes dos membros do conselho editorial e da equipe técnica da obra que, no livro em tinta, aparecem no verso da página de guarda, são apresentados logo após a capa na versão adaptada. Em seguida, há uma folha de rosto, cujo verso traz os nomes dos membros do apoio técnico e dos responsáveis pela normalização, catalogação, revisão, produção e edição do editorial e da capa. Há, ainda, o endereço para correspondência com a Editora da UEM (Eduem) e os dados internacionais de catalogação na publicação. Após esses itens, há a seguinte nota de transcrição: “Abaixo a lista dos símbolos em braille utilizados na transcrição deste material.”, e são apresentados todos os símbolos – fonéticos e fonológicos – adaptados, com a finalidade de que o leitor cego já se familiarize, em certa medida, para quando estes aparecerem ao longo dos capítulos. Só depois é que se tem o índice de condução do livro, com o título do assunto a ser tratado e a paginação correspondente.

¹⁸ Segundo Romualdo e Marques (2015), não transpor para a versão adaptada a imagem presente na capa do livro em tinta e a página de guarda foi uma decisão dos profissionais que, em 2015, empreenderam a formatação e a impressão do material.

As palavras destacadas em negrito permaneceram em destaque, seguindo o padrão de formatação de textos em braille. Contudo, na segunda atividade proposta no primeiro capítulo, que solicita a indicação dos articuladores envolvidos na produção de um som que estará em negrito e a transcrição desse som, as letras negritadas são apresentadas entre parênteses ao final de cada palavra. Como essa adaptação foge à norma de formatação de textos em braille, atribui-se uma nota de transcrição para sinalizá-la: “As letras em destaque estão escritas entre parênteses na frente da palavra para não confundir a leitura em braille.”. As notas de rodapé, presentes em cada um dos capítulos do livro em tinta, aparecem todas juntas ao final do texto a que se referem, o que também foi sinalizado por uma nota de transcrição: “Todas as notas de rodapé estarão presentes ao final do texto.”.

O material foi adaptado em um programa chamado “Braille Fácil”¹⁹, cuja finalidade é transcrever, automaticamente, documentos em texto para o braille. Esse *software* facilita a leitura dos não videntes, pois permite a impressão dos documentos em impressoras braille de forma rápida, podendo ser realizada com um mínimo de conhecimento da codificação braille. O texto pode ser digitado diretamente no programa ou importado a partir de um editor de textos convencional. O *software* utiliza os mesmos comandos de texto do *NotePad*, ou “bloco de notas”, do *Windows*, com algumas facilidades adicionais.

O texto digitado no Braille Fácil pode ser visualizado e impresso em tinta ou em braille. Há, ainda, opções para inserir elementos que embelezem o material produzido, como quadros para destacar algo no texto, por exemplo. O programa é composto de: editor de textos integrador; editor gráfico para gráficos táteis; pré-visualizador da impressão Braille; impressor braille automatizado; simulador de teclado braille; utilitários para retoque em braille; utilitários para facilitar a digitação. Os direitos autorais do programa pertencem ao Instituto Benjamin Constant (IBC)²⁰.

O material adaptado acerca de Fonética e Fonologia foi impresso por uma das impressoras braille do Centro de Apoio Pedagógico (CAP) da cidade de Maringá-PR, em

¹⁹ O *software* Braille Fácil foi criado por: José Antonio Borges, graduado em Informática pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e mestre e doutor em Engenharia de Sistemas e Computação pelo Instituto Alberto Luiz Coimbra de Pós-Graduação e Pesquisa de Engenharia (COPPE) da UFRJ; Geraldo José Ferreira Chagas Júnior, graduado em Sistemas de Computação pela Universidade Federal Fluminense (UFF) e mestrando em Sistemas de Informação pela UFRJ; Julio Tadeu Carvalho da Silveira, graduado em Informática e mestre em Engenharia de Sistemas e Computação pela UFRJ.

²⁰ O IBC é um órgão diretamente ligado ao Gabinete do Ministério da Educação. Além de uma escola que atende crianças e adolescentes cegos, surdocegos, com baixa visão e deficiência múltipla, hoje é um centro de referência nacional para questões relacionadas à deficiência visual, pois capacita profissionais e assessora instituições públicas e privadas nessa área, bem como reabilita pessoas que perderam ou estão em processo de perda da visão. O IBC também é um centro de pesquisas médicas na área de Oftalmologia e é comprometido com a produção e difusão científica no campo da educação especial.

papel sulfite de gramatura 40, um sulfite mais grosso que o comum e, portanto, mais resistente e durável. A impressão foi feita na frente e no verso das folhas, pois isso não constitui problema algum durante a leitura do aluno cego que está habituado ao código braille. As duas apostilas em que fora dividido o material didático foram encadernadas e, em sua primeira página, trazem o carimbo do CAP, em que constam endereço, telefone e *e-mail* para contato.

2.2.2 Sobre o material didático adaptado e as adaptações de ordem específica e proposital

Nesta subseção, faz-se uma breve apresentação da versão original da obra *Fonética e Fonologia*, organizada por Antonio e Benites (2011) em cinco capítulos, cuja finalidade maior é tornar acessíveis aos futuros profissionais da área de Letras conceitos básicos sobre Fonética e Fonologia. Para tanto, os dois primeiros capítulos voltam-se a questões teóricas gerais sobre esses dois ramos da Linguística, enquanto os outros três discutem questões de aplicação prática das disciplinas à variação linguística, à escrita e à expressividade fônica. Destacam-se, aqui, o principal objetivo de cada capítulo e o que o tornava inacessível aos não videntes. Paralelamente a essa descrição, sinalizam-se as adaptações de ordem específica e proposital empreendidas no material, em uma tentativa de possibilitar aos futuros professores de língua portuguesa cegos o acesso a pertinentes discussões sobre a Fonética e a Fonologia e seus desdobramentos para o ensino e para a aprendizagem de língua(s).

O livro original, em tinta, fora elaborado por professores da área de Linguística do curso de Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM) e destina-se, inicialmente, a acadêmicos do curso na modalidade a distância, o que, de certo modo, corroborou para que fosse esse o material adaptado. Os alunos matriculados nessa modalidade de ensino não contam com a mediação diária dos docentes para o estudo dos conteúdos. Por isso, os materiais didáticos pensados para eles tendem a ser explicativos, apresentando atividades e diversas referências, as quais lhes permitem o acesso a outras leituras. A linguagem simples utilizada pelos autores dos capítulos que integram o livro *Fonética e Fonologia* (ANTONIO e BENITES, 2011) contribui para que os licenciandos desenvolvam sua autonomia, o que é sinalizado como sendo uma habilidade importante para o futuro professor de língua(s), já que sua formação, segundo as Diretrizes (BRASIL, 2001c), é um processo contínuo, autônomo e permanente.

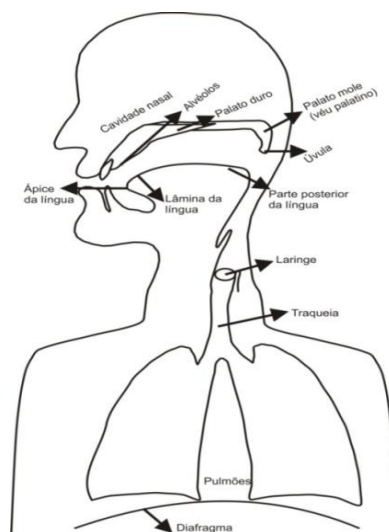
Além disso, o material pode ser um excelente aporte teórico para os futuros professores de língua(s) não videntes, porque os instrumentaliza a refletir sobre como a

Fonética e a Fonologia reverberam-se no ensino de língua(s). Outros livros consultados, como *Iniciação à fonética e fonologia* (Callou e Leite, 1993), *Estrutura da língua portuguesa* (Câmara Jr., 2014) e *Fonética e fonologia do português* (Silva, 2015), não estão vinculados, especificamente, à formação de professores. Acredita-se que a abordagem do livro *Fonética e Fonologia* (Antonio e Benites, 2011), direcionada a professores em formação, é indispensável aos licenciandos, para que desenvolvam as habilidades e competências assinaladas pelas Diretrizes Curriculares do curso de Letras, no Parecer n. CNE/CES 492/01 (BRASIL, 2001c), e construam os saberes necessários para a prática docente, apontados pelos PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1997b).

2.2.2.1 O primeiro capítulo e as adaptações de ordem específica e proposital nele empreendidas

O primeiro capítulo do livro traz, especificamente, um panorama geral sobre a Fonética enquanto disciplina que se dedica a estudar os sons da fala. Antes de apresentar os símbolos fonéticos, todavia, Antonio (2011) demonstra, por meio de uma ilustração, como os sons são produzidos pelo aparelho fonador. A figura representa a visão lateral anatômica de uma cabeça cortada ao meio verticalmente, na qual estão localizados todos os elementos que participam da produção dos sons, além daqueles que se localizam abaixo do crânio, a saber: diafragma, pulmões e traqueia. Acima da traqueia, localiza-se a faringe e, sobre ela, na figura, são representados os articuladores, isto é, partes do trato vocal responsáveis pela produção dos diferentes sons, sendo elas: os lábios, os dentes incisivos, os alvéolos, o palato duro, o véu palatino, a úvula, a língua e a cavidade nasal. A figura pode ser observada a seguir:

Figura 3 – Aparelho fonador



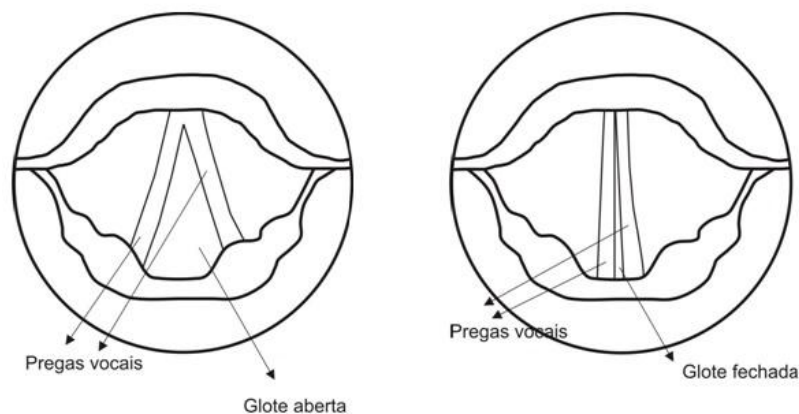
Fonte: Antonio (2011, p. 16)

O intuito da figura 3 é demonstrar ao acadêmico do curso de Letras o caminho percorrido pela corrente de ar até chegar à cavidade oral ou à cavidade nasal, onde se transforma em som. A imagem permite que o leitor compreenda como se dá a produção dos sons em seu próprio aparelho fonador e, mais adiante, ao serem apresentados os pontos e as maneiras de articulação, é possível que vislumbre a trajetória da corrente de ar e perceba o que ocorre com os elementos do aparelho fonador para a produção de determinados sons.

Em seguida à hemiface, Antonio (2011) apresenta mais uma figura que exemplifica como se dá a produção de sons surdos e de sons sonoros, uma vez que este é um traço distintivo entre sons como [p] e [b], [t] e [d] e [k] e [g], por exemplo. O desvozeamento e o vozeamento devem-se, exclusivamente, à abertura e ao fechamento da glote e, por isso, é fundamental que o futuro professor de língua(s) compreenda como se dá esse processo.

Em cursos de graduação presenciais, é comum que os professores peçam para os alunos tocarem o pescoço e pronunciarem ora sons surdos, ora sons sonoros, para sentirem ou não a vibração das cordas vocais. Contudo, para os alunos que estudam a Fonética da língua na modalidade de ensino a distância, a quem o material fora inicialmente pensado, as ilustrações podem auxiliar. Por isso, Antonio (2011) traz a figura 4, apresentada a seguir, que representa os dois estados da glote, responsáveis pela produção dos sons desvozeados e vozeados:

Figura 4 – Estados da glote



Fonte: Antonio (2011, p. 17)

Tanto a Figura 3 como a Figura 4 são ricas em detalhes. Com relação a isso, cabe retomar que, em uma pesquisa realizada anteriormente a esta²¹, em que se buscava vislumbrar

²¹ A pesquisa mencionada, que resultou na adaptação do livro *Fonética e Fonologia* (ANTONIO e BENITES, 2011), é discutida com maior afinco por Romualdo e Marques (2015).

a forma mais eficiente de adaptar o material didático sobre Fonética e Fonologia do qual se procura, agora, verificar a (in)aplicabilidade, os profissionais entrevistados²² apontaram que essas imagens deveriam ser descritas, e não transpostas em relevo. A justificativa para essa conduta deve-se à forma como se realiza a leitura pelo não vidente: trata-se de uma leitura que vai das partes para o todo. Primeiramente, o leitor cego tateia parte por parte de um desenho em relevo e, depois de tocá-lo por inteiro, imagina como ele seria. Figuras com muitos detalhes devem ser, segundo os entrevistados, objetivamente descritas, para que o processo de formação da imagem seja mais rápido e, portanto, mais efetivo.

De acordo com Saussure (2006, p. 80), o signo linguístico une “um conceito a uma imagem acústica”, que é a representação dada pelo testemunho dos sentidos para o som. Para os não videntes, alguns conceitos não vêm tão “automaticamente” quanto para os videntes, principalmente para aqueles que tiveram a cegueira congênita. O conceito é de natureza psíquica e forma-se à medida que se ouve, diz-se, ou mesmo se pensa em alguma coisa. Com os deficientes visuais, esse processo é demorado, porque eles não estão em constante contato visual com as coisas do mundo e têm, pois, dificuldades em transformar a realidade em conhecimento.

Seria perfeitamente possível que um aluno cego compreendesse o desenho de uma cabeça, pois ele pode sentir a sua própria, todavia os elementos articuladores tornam a leitura em relevo da Figura 3 uma tarefa árdua, pois são elementos, em sua maioria, com os quais não se tem contato visual, nem se pode, tampouco, tocá-los, e a mesma regra aplica-se à Figura 4, que ilustra a abertura e fechamento da glote.

Nesse sentido, a melhor forma apontada pelos participantes da pesquisa anterior (ROMUALDO e MARQUES, 2015) e encontrada para representar a hemiface e os estados da glote foi a descrição. A Figura 3 foi descrita como: “Ilustração do aparelho fonador com identificação de todos os órgãos.” e, em seguida, foram listados todos os elementos que participam da produção dos sons e que estão representados no desenho em tinta. A Figura 4, por seu turno, foi descrita como: “Estados da glote com identificação das pregas vocais, glote aberta e glote fechada.”.

Na sequência do livro em tinta, Antonio (2011) traz um quadro em que estão dispostos

²² Os profissionais entrevistados na pesquisa mencionada são especialistas em educação especial, com ênfase no atendimento a deficientes visuais e, além disso, trabalham com alunos não videntes há longa data. No trabalho citado, foram entrevistados cinco profissionais. Dentre eles, três trabalham em salas de apoio multifuncional localizadas em escolas públicas da cidade de Maringá-PR, e dois, no Centro de Atendimento Pedagógico (CAP), onde são adaptados materiais didáticos para cegos para instituições de ensino da cidade e de outros municípios da região. Maiores informações sobre os participantes e sobre a geração de dados dessa pesquisa podem ser encontradas em Romualdo e Marques (2015).

os sons consonantais do português brasileiro (PB). A ausência de meios para tornar os símbolos que os representam acessíveis a um licenciando em Letras cego foi uma grande dificuldade vivenciada pelo professor responsável pela disciplina de Linguística II, para ensinar-lhe Fonética e Fonologia, e isso, inclusive, foi o que suscitou a pesquisa anterior (MARQUES e ROMUALDO, 2015).

Nas aulas da referida disciplina, no curso de licenciatura em Letras Português – habilitação única – da UEM, estudam-se os níveis de estruturação interna da língua e aspectos sobre a variação linguística. Por isso, é fundamental que os futuros professores de língua portuguesa tenham contato com os símbolos fonéticos. Assim, eram realizadas atividades de transcrição, que visavam à percepção auditiva dos sons e à memorização de seus respectivos símbolos. Diante da impossibilidade de representá-los ao aluno não vidente, ele ficava alheio a esses exercícios e era avaliado de outra maneira²³.

Os profissionais da educação especial que participaram do trabalho anterior (ROMUALDO e MARQUES, 2015) apontaram, unanimemente, que a melhor maneira de transpor os símbolos fonéticos – assim como os fonológicos – aos não videntes seria por meio do código braille. Segundo eles, o código: (a) permite a autonomia por parte do aluno cego; (b) diferentemente de outras formas de relevo, não requer grande exercício de abstração desse aluno; (c) é agradável ao tato; (d) pode ser reproduzido pelas impressoras braille, capazes de converter todo tipo de texto eletrônico para o braille, o que garante a padronização e a produção em massa. Dessa feita, no material adaptado, os símbolos fonéticos e fonológicos foram representados em braille, tornando-se combinações de três ou quatro celas.

A seguir, apresentam-se os símbolos que representam os sons consonantais do PB adaptados, com base no quadro trazido por Antonio (2011) no primeiro capítulo do livro em tinta:

Quadro 1 – Sons consonantais do PB adaptados a não videntes

²³ Na UEM, as provas aplicadas ao aluno não vidente não contavam com atividades de transcrição fonética nem fonológica. Enquanto os alunos videntes ouviam a pronúncia do professor para um dado vocábulo e tinham de transcrevê-lo exatamente da forma como o escutavam, o acadêmico cego atinha-se a identificar determinado som pela menção aos seus traços distintivos, por exemplo, mas não o representava com o símbolo, apenas com a letra. Como ele não teve acesso aos símbolos fonéticos nem fonológicos, não se tem a garantia de que ele é capaz de reconhecer a diferença entre um grafema e um fonema, ou ainda se ele tem total consciência das diferenças entre símbolos fonéticos e símbolos fonológicos. Os exercícios que compunham as avaliações adaptadas eram, em sua maioria, de natureza teórica, pois os textos escolhidos pelo professor para o estudo da Fonética e da Fonologia eram acessíveis ao aluno cego, fosse em formato digital – para os quais utilizava um leitor de tela –, fosse em impressões em braille.

Descrição do som	Símbolo em tinta	Símbolo adaptado em tinta ²⁴	Símbolo adaptado em braille
Oclusiva bilabial desvozeada	[p]	(p)	
Oclusiva bilabial vozeada	[b]	(b)	
Oclusiva dental ou alveolar desvozeada	[t]	(t)	
Oclusiva dental ou alveolar vozeada	[d]	(d)	
Oclusiva velar desvozeada	[k]	(k)	
Oclusiva velar vozeada	[g]	(g)	
Africada alveolopalatal desvozeada	[tʃ]	(tx)	
Africada alveolopalatal vozeada	[dʒ]	(dj)	
Fricativa labiodental desvozeada	[f]	(f)	
Fricativa labiodental vozeada	[v]	(v)	
Fricativa dental ou alveolar desvozeada	[s]	(s)	
Fricativa dental ou alveolar vozeada	[z]	(z)	
Fricativa alveolopalatal desvozeada	[ʃ]	(x)	
Fricativa alveolopalatal vozeada	[ʒ]	(j)	
Fricativa velar desvozeada	[x]	(“r)	
Fricativa velar vozeada	[ɣ]	(_r)	
Fricativa glotal desvozeada	[h]	(r)	
Fricativa glotal vozeada	[ɦ]	(-r)	
Nasal bilabial vozeada	[m]	(m)	
Nasal dental ou alveolar vozeada	[n]	(n)	
Nasal palatal vozeada	[ɲ]	(,n)	
Tepe dental ou alveolar vozeado	[ɾ]	(,r)	
Vibrante dental ou alveolar vozeada	[r̃]	(˘r)	
Retroflexa dental ou alveolar vozeada	[ɻ]	(~r)	

²⁴ Os profissionais entrevistados na pesquisa anterior (MARQUES e ROMUALDO, 2015) salientaram que o único critério de adaptação era que os símbolos em braille fossem parecidos aos símbolos em tinta. Dessa feita, é válido explicar que os símbolos fonéticos adaptados são representados entre parênteses, isso porque os colchetes, em braille, não tem um formato – tátil e visualmente – de “abre e fecha”, como ocorre nas representações em tinta. Em braille, os colchetes são assim representados: , ao passo que os parênteses afiguram-se deste modo: e, por isso, são mais semelhantes aos símbolos em tinta.

Lateral dental ou alveolar vozeada	[l]	(l)	
Lateral palatal vozeada	[ʎ]	(^l)	

Fonte: A autora, com base em Antonio (2011).

Antonio (2011) apresenta, ainda no primeiro capítulo do material didático, uma tabela com os sons vocálicos do PB. No livro adaptado, tais representações também foram transpostas para o braille, como se pode verificar no quadro que segue:

Quadro 2 – Sons vocálicos do PB adaptados a não videntes

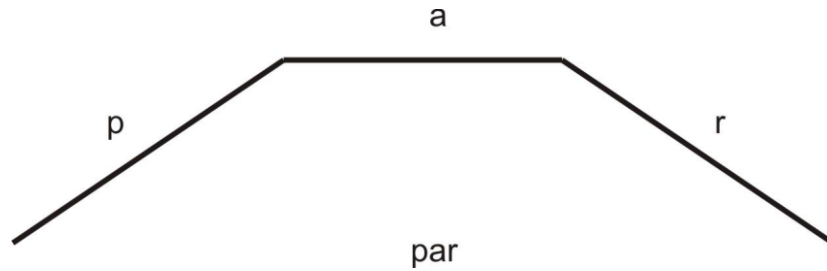
Descrição do som	Símbolo em tinta	Símbolo adaptado em tinta	Símbolo adaptado em braille
Alta anterior não arredondada oral	[i]	(i)	
Alta posterior arredondada oral	[u]	(u)	
Média-alta anterior não arredondada oral	[e]	(e)	
Média-alta posterior arredondada oral	[o]	(o)	
Média-baixa anterior não arredondada oral	[ɛ]	(^e)	
Média-baixa posterior arredondada oral	[ɔ]	(^o)	
Baixa central oral	[a]	(a)	

Fonte: A autora, com base em Antonio (2011).

Além disso, o primeiro capítulo do livro traz o alfabeto fonético internacional, porém este não foi transposto para o material adaptado, em virtude de alguns símbolos serem muito diferentes dos que representam os sons do PB. Segundo os profissionais da educação especial que participaram do processo de adaptação do material (ROMUALDO e MARQUES, 2015), isso poderia levar os alunos cegos a confundirem-se.

Antes de finalizar o capítulo, Antonio (2011) apresenta algumas considerações sobre a sílaba e, com base em Câmara Jr. (1980), mostra, por meio da figura seguinte, a estrutura silábica, em que [p] representa a ascensão de força da sílaba; [a], o ápice, parte obrigatória, sempre preenchida por uma vogal; [r], a parte descendente:

Figura 5 – Sílaba



Fonte: Antonio (2011, p. 27)

Essa representação foi transposta para o braille por meio de recursos disponíveis no *software* Braille Fácil 4.0, que permitem reproduzir traços verticais e horizontais, formando, a partir deles, figuras planas e tabelas. Dentre as funções desse programa, vale destacar que ele edita textos e gráficos, transformando-os em material tátil por meio da impressão em braille. Dessa maneira, a figura representativa da sílaba presente no material adaptado é muito similar à imagem presente no livro em tinta.

2.2.2.2 O segundo capítulo e as adaptações de ordem específica e proposital nele empreendidas

O segundo capítulo do material didático original trata da Fonologia. A finalidade de Benites (2011), nesse texto, é apresentar conceitos teóricos básicos que permeiam discussões relacionadas à disciplina que estuda os sons da língua, esta entendida como sistema linguístico, na concepção saussuriana. A autora preocupa-se, portanto, em pontuar as principais diferenças entre a Fonologia e a Fonética, abordada por Antonio (2011) no capítulo anterior.

O critério de representar os símbolos fonológicos entre barras, e não entre colchetes, como ocorre com os símbolos fonéticos, foi mantido no livro adaptado. Benites (2011) traz, ao longo do capítulo, três quadros: um com os fonemas consonantais do português, outro com os fonemas vocálicos e outro com os semivocálicos. O primeiro quadro é similar ao apresentado por Antonio (2011) para os sons consonantais do PB, porém com menor quantidade de símbolos, uma vez que o traço africado não é distintivo no português, e o som vibrante, em se tratando de sons da língua, restringe-se a duas representações: a vibrante anterior /r/, também conhecida como vibrante simples, e a vibrante posterior /R/, conhecida como vibrante múltipla. Conforme visto no capítulo sobre Fonética, na fala, esses sons podem realizar-se como: fricativa velar desvozeada [x], fricativa velar vozeada [ɣ], fricativa glotal desvozeada [h], fricativa glotal vozeada [ɦ], tepe [ɾ], vibrante [r̃] ou como retroflexa [ɻ].

Desse modo, os fonemas consonantais do português adaptados para o braille podem ser observados no quadro a seguir:

Quadro 3 – Fonemas consonantais do português adaptados a não videntes

Descrição do fonema	Símbolo em tinta	Símbolo adaptado em tinta	Símbolo adaptado em braille
Oclusiva labial desvozeada	/p/	/p/	⠠⠏
Oclusiva labial vozeada	/b/	/b/	⠠⠃
Oclusiva anterior desvozeada	/t/	/t/	⠠⠞
Oclusiva anterior vozeada	/d/	/d/	⠠⠙
Oclusiva posterior desvozeada	/k/	/k/	⠠⠅
Oclusiva anterior vozeada	/g/	/g/	⠠⠒
Fricativa labial desvozeada	/f/	/f/	⠠⠋
Fricativa labial vozeada	/v/	/v/	⠠⠧
Fricativa anterior desvozeada	/s/	/s/	⠠⠎
Fricativa anterior vozeada	/z/	/z/	⠠⠵
Fricativa posterior desvozeada	/ʃ/	/x/	⠠⠭
Fricativa posterior vozeada	/ʒ/	/j/	⠠⠵
Nasal labial vozeada	/m/	/m/	⠠⠇
Nasal anterior vozeada	/n/	/n/	⠠⠏
Nasal posterior vozeada	/ɲ/	/,n/	⠠⠏⠠⠏
Vibrante anterior vozeada	/r/	/,r/	⠠⠞⠠⠞
Vibrante posterior vozeada	/ʀ/	/r/	⠠⠞
Lateral anterior vozeada	/l/	/l/	⠠⠇
Lateral posterior vozeada	/ʎ/	^l/	⠠⠇⠠⠇

Fonte: A autora, com base em Benites (2011).

Na sequência, Benites (2011) apresenta o quadro de fonemas vocálicos do português, que é, também, similar ao quadro de sons vocálicos apresentados por Antonio (2011) no primeiro capítulo (Quadro 2), com a diferença de que, agora, são trazidos também os sons

nasais²⁵, cuja adaptação, juntamente à dos sons orais, pode ser visualizada no quadro que segue:

Quadro 4 – Fonemas vocálicos do português adaptados a não videntes

Descrição do fonema	Símbolo em tinta	Símbolo adaptado em tinta	Símbolo adaptado em braille
Alta anterior não arredondada oral	[i]	(i)	
Alta anterior não arredondada nasal	[ĩ]	(~i)	
Alta posterior arredondada oral	[u]	(u)	
Alta posterior arredondada nasal	[ũ]	(~u)	
Média-alta anterior não arredondada oral	[e]	(e)	
Média-alta anterior não arredondada nasal	[ẽ]	(~e)	
Média-alta posterior arredondada oral	[o]	(o)	
Média-alta posterior arredondada nasal	[õ]	(~o)	
Média-baixa anterior não arredondada oral	[ɛ]	(^e)	
Média-baixa posterior arredondada oral	[ɔ]	(^o)	
Baixa central oral	[a]	(a)	
Baixa central nasal	[ã]	(~a)	

Fonte: A autora, com base em Benites (2011).

Benites (2011) também apresenta um quadro para os sons semivocálicos, cuja adaptação pode ser observada no quadro seguinte:

Quadro 5 – Fonemas semivocálicos do português adaptados a não videntes

Descrição do fonema	Símbolo em tinta	Símbolo adaptado em tinta	Símbolo adaptado em braille
Alta anterior oral	/y/	/^i/	
Alta anterior nasal	/ỹ/	/^i/	
Alta posterior oral	/w/	/^u/	
Alta posterior nasal	/w̃/	/^u/	

Fonte: A autora, com base em Benites (2011).

²⁵ Os sons vocálicos nasais também são considerados por Antonio (2011), porém não se apresentam no mesmo quadro em que ele traz os sons vocálicos orais. No primeiro capítulo, o autor destina uma pequena seção às vogais nasais.

Por ser o fonema a unidade de estudo da Fonologia, Benites (2011) destina uma seção de seu capítulo para defini-lo. A autora esclarece que cada fonema distingue-se dos demais em uma relação de oposição com estes. Tal relação permite visualizar traços distintivos entre duas unidades, como o que ocorre como som /p/ em comparação ao som /t/. Os dois fonemas distinguem-se pelo ponto de articulação, uma vez que /p/ é um som labial, e /t/ é um som anterior. Esse traço distintivo permite, por exemplo, a existência dos diferentes signos *pato* e *tato*.

É fundamental compreender o valor distintivo dos fonemas para, depois, acompanhar as considerações apresentadas sobre arquifonema. Os arquifonemas definem-se, de acordo com Benites (2011), pela neutralização do traço distintivo entre dois fonemas, quando estes ocupam uma determinada posição, como o que ocorre com os sons /s/, /ʃ/, /z/ e /ʒ/ em posição final de sílaba. Nas palavras *assa*, *acha*, *asa* e *aja*, é notório o valor distintivo entre os quatro fonemas. Já com relação à palavra *máscara*, não se pode dizer o mesmo, uma vez que ela pode ser realizada como [ˈmas.ka.rɐ] ou como [ˈmaʃ.ka.rɐ], sem qualquer alteração de significado. Semelhante neutralização ocorre com os pares /z/ e /ʒ/ na palavra *esgoto*, por exemplo, que pode realizar-se como [ez.ˈgo.tu] ou como [eʒ.ˈgo.tu], também sem diferença de significado.

Os arquifonemas também foram transpostos para braille no material adaptado, como se pode verificar no seguinte quadro:

Quadro 6 – Arquifonemas do português adaptados a não videntes

Descrição do arquifonema	Símbolo em tinta	Símbolo adaptado em tinta	Símbolo adaptado em braille
Vibrantes anterior e posterior em posição final de sílaba	/R/	/ r /	⠠⠠⠠⠠⠠⠠
Fricativas anteriores e posteriores em posição final de sílaba	/S/	/ s /	⠠⠠⠠⠠⠠⠠
Média-alta e alta anteriores não arredondadas em posição final de sílaba	/i/	/ i /	⠠⠠⠠⠠⠠⠠
Média-alta e alta posteriores arredondadas em posição final de sílaba	/U/	/ u /	⠠⠠⠠⠠⠠⠠

Fonte: A autora, com base em Benites (2011).

A adaptação dos arquifonemas para o braille foi a última modificação ocorrida no segundo capítulo do livro, da qual se almeja verificar, posteriormente, a (in)aplicabilidade.

Os três próximos capítulos tratam da Fonética e da Fonologia aplicadas à variação

linguística, à escrita e à expressividade fônica e, por essa razão, os símbolos apresentados por Antonio (2011) e Benites (2011), no primeiro e no segundo capítulos, reaparecem com certa frequência. Muitas vezes, para compreender exemplos dados pelos autores dos capítulos subsequentes, é necessário que o leitor recorde-se das representações anteriormente trazidas. Nesse sentido, vale adiantar que um dos aspectos a serem observados com relação às adaptações ocorridas nos dois primeiros capítulos é se os participantes da pesquisa consideram os símbolos fonéticos e fonológicos adaptados passíveis de memorização, isto é, se conseguem percebê-los quando reaparecem ao longo do livro.

2.2.2.3 O terceiro capítulo e as adaptações de ordem específica e proposital nele empreendidas

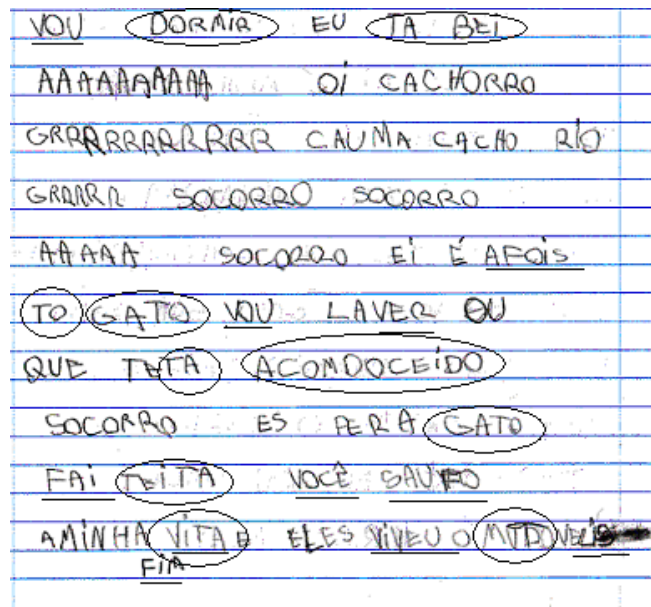
O terceiro capítulo tem a finalidade de apresentar alguns fenômenos de variação linguística ocorridos no nível dos sons do PB. Barros e Antonio (2011) procuram demonstrar que eles ocorrem amplamente e de forma ordenada. Assim, são apresentados os fenômenos de alçamento de vogal em sílaba final; apagamento do /r/ em final de verbos no infinitivo; elisão da vogal /a/; degeminação; ditongação na ressilabação; ditongação de vogal tônica final seguida de /s/; epêntese vocálica; harmonização de vogais pretônicas; monotongação de ditongos átonos crescentes em posição final; não-nasalização de sílabas postônicas; pronúncia [ɫ] da lateral palatal [ʎ]; redução dos ditongos [ei] a [e], [ai] a [a] e [ou] a [o]; assimilação; redução de “-ndo” para “-no” nas formas de gerúndio; rotacismo; síncope de proparoxítonas.

Para todos os fenômenos mencionados, são trazidos exemplos que, na maior parte das vezes, demonstram-se pela transcrição fonética de algumas palavras. Desse modo, pode-se dizer que não houve novas adaptações no terceiro capítulo. Nele, estão presentes apenas as adaptações dos símbolos fonéticos e fonológicos, realizadas nos capítulos anteriores, da maneira como se apresentaram nas subseções 2.2.1 (Quadros 1 e 2) e 2.2.2 (Quadros 3, 4 e 5).

2.2.2.4 O quarto capítulo e as adaptações de ordem específica e proposital nele empreendidas

O quarto capítulo examina a relação existente entre a Fonologia e a escrita e possibilita a reflexão sobre a importância desse conhecimento para o ensino de língua portuguesa. Para tanto, Capristano (2011) insere, no texto, textos manuscritos de alunos do ensino fundamental, que apresentam desvios de ortografia. A figura a seguir constitui um dos exemplos apresentados pela pesquisadora:

Figura 6 – Texto manuscrito



Fonte: Capristano (2011, p. 67)

Como a pesquisa de Romualdo e Marques (2015) resultou na adaptação do livro didático como um todo, um dos questionamentos feitos aos participantes foi com relação a esses textos manuscritos presentes no quarto capítulo, já que o intuito era vislumbrar a melhor forma de representá-los. Entre a descrição e a transposição para o braille, os participantes sugeriram como sendo mais adequada a apresentação dos textos em braille, exatamente da forma como foram escritos. A escolha justifica-se pelo objetivo de Capristano (2011) de promover discussões acerca da relação entre a Fonologia e os desvios ortográficos apresentados na escrita dos alunos.

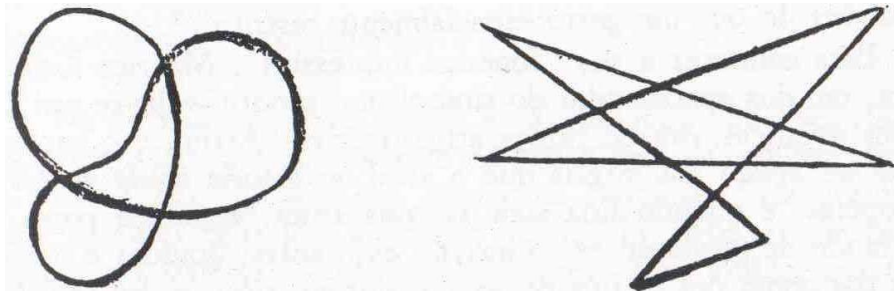
O contato, nos dois primeiros capítulos do material, com as discussões acerca da Fonética e da Fonologia e com os símbolos fonéticos e fonológicos, em certa medida, torna possível aos não videntes perceber as dificuldades no processo de aquisição da escrita das crianças e compreender a relação entre grafema e fonema e entre a organização prosódica da língua e sua dimensão gráfica. Para que isso ocorra, no entanto, é imprescindível que eles saibam, também, como as palavras foram grafadas originalmente pelos escreventes. Dessa feita, os textos foram digitados de forma idêntica a que estão escritos, e as palavras em destaque que, no material em tinta, aparecem circuladas, vieram em negrito²⁶ no material adaptado.

²⁶ O negrito, em braille, faz-se pelo uso de um asterisco antes e depois da palavra a ser destacada.

2.2.2.5 O quinto capítulo e as adaptações de ordem específica e proposital nele empreendidas

O quinto capítulo, por fim, ao tratar da expressividade fônica, procura promover o reconhecimento dos sons enquanto recursos expressivos, levando o leitor a perceber como eles funcionam na produção de sentidos aos textos em que aparecem. Para tanto, Romualdo (2011a) apresenta, ao longo do texto, duas imagens abstratas, as quais fizeram parte de uma experiência feita pelo psicólogo Wolfgang Köhler, conforme menciona Bosi (1983), que esteve interessado em saber se, na maioria das pessoas, havia uma ligação entre determinadas formas visuais e certos sons. O experimento de Köhler é capaz de trazer à tona o poder sinestésico de alguns vocábulos. As imagens utilizadas por ele foram as seguintes:

Figura 7 – Maluma e taquete

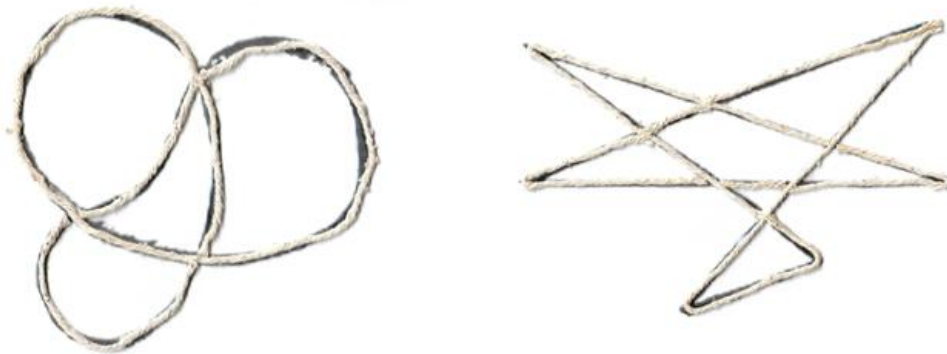


Fonte: Bosi (1983, p. 43) *apud* Romualdo (2011a, p. 90)

No material adaptado, no lugar dessas imagens, há a seguinte nota: “Figuras: material em relevo.”, pois, diferentemente do que se deu com as Figuras 3 e 4, a sugestão dos participantes da pesquisa anterior (ROMUALDO e MARQUES, 2015) foi que a Figura 7 fosse adaptada para alguma forma de relevo – barbante, cola, grãos, papel EVA etc. –, a depender da preferência de quem fizesse a adaptação, com o único adendo de que o material utilizado fosse agradável ao tato do leitor não vidente.

À participante da pesquisa, as imagens foram adaptadas com barbante, como na figura que segue:

Figura 8 – Maluma e taquete adaptadas em barbante



Fonte: A autora, com base em Bosi (1983, p. 43) *apud* Romualdo (2011a, p. 90)

Recomendou-se o relevo, nesse caso, pois tais imagens não possuem muitos detalhes e, nesse sentido, não exigem do aluno cego grande exercício de abstração. Ademais, o que se pretende com elas é que se estabeleça uma relação entre cada uma das figuras e um dos nomes – maluma ou taquete –, de modo que o leitor possa sentir o valor expressivo de cada vocábulo.

2.3 O contexto

Conforme já mencionado, o caso em estudo foi analisado de forma contextualizada, e não como algo isolado. Como se trata de uma pesquisa qualitativa, de bases ontológica e epistemológica interpretativistas, as considerações feitas pela participante acerca do material são, direta ou indiretamente, influenciadas pelo contexto em que ela está inserida. Assim, é fundamental que este seja descrito, pois alguns resultados poderão ser justificados a partir dele. Além disso, a descrição é relevante para a validade do estudo, uma vez que é necessária para futuras generalizações naturalísticas, isto é, para que as interpretações acerca do material didático adaptado sejam ressignificadas em outros contextos. Nas subseções seguintes, são feitas descrições: (1) da Universidade Federal de Goiás (UFG), onde foram gerados os dados da investigação; (2) do curso de licenciatura em Letras Português dessa instituição, no qual se encontrava matriculada a participante à época da geração de dados; (3) do Núcleo de Acessibilidade (NA) da UFG, que orienta as práticas inclusivas nela empreendidas.

2.3.1 A Universidade Federal de Goiás (UFG)

À época da geração de dados, a participante da pesquisa encontrava-se matriculada na UFG – a maior universidade do estado de Goiás e uma das principais da região centro-oeste do país –, cujos seis *campi* localizam-se nas cidades de Aparecida de Goiânia–GO, Catalão–

GO, Cidade de Goiás–GO, Goiânia–GO e Jataí–GO²⁷. A primeira entrevista semiestruturada aplicada à participante realizou-se em um dos *campi* de Goiânia–GO, o *campus* Samambaia, onde ela cursava o último período do curso de licenciatura em Letras Português. A geração de dados *in loco* deu-se com o intuito de que se pudesse conhecer, de perto, parte da realidade vivenciada diariamente pela então licencianda, sobretudo no que diz respeito às condições de acessibilidade dos espaços físicos que frequentava. Nesta subseção, recupera-se, em linhas bastante gerais, a história da instituição e, em seguida, há uma breve descrição dos espaços visitados, a fim de destacar aspectos arquitetônicos que podem favorecer ou desfavorecer a inclusão educacional.

Conforme consta no site da própria instituição²⁸, ela foi fundada em 14 de dezembro de 1960, com a reunião de cinco escolas superiores que existiam em Goiânia–GO: a Faculdade de Direito, a Faculdade de Farmácia e Odontologia, a Escola de Engenharia, o Conservatório de Música e a Faculdade de Medicina. Desde a fundação da UFG, Goiás passou a formar seus próprios profissionais e, assim, a ser independente da mão de obra advinda de outras regiões, o que, segundo a universidade, representa um marco na história do estado. Tal ganho foi fruto dos esforços de professores e estudantes da época, que formaram a “Comissão Permanente para a Criação da Universidade do Brasil Central”, presidida pelo professor Colemar Natal e Silva, então diretor da Faculdade de Direito e, posteriormente, o primeiro reitor da instituição. O intuito da Comissão era elaborar um projeto de criação da universidade e entregá-lo ao Congresso Nacional. O projeto recebeu apoio de parlamentares goianos e transformou-se em lei, assinada pelo presidente Juscelino Kubitschek. Hoje, a UFG é um importante centro de educação superior e de pesquisa.

No *campus* “Samambaia”, de Goiânia–GO, onde estava matriculada a participante à época da geração de dados e onde se desenvolveu parte desta investigação, estão alocados: o Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação (Cepae), um colégio de aplicação pedagógica onde são oferecidas vagas para a educação infantil e para o ensino fundamental e médio; a Escola de Agronomia (EA); a Escola de Música e Artes Cênicas (Emac); a Escola de Veterinária e Zootecnia (EVZ); a Faculdade de Artes Visuais (FAV); a Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas (FACE); a Faculdade de História (FH); a Faculdade de Filosofia (Fafil); a Faculdade de Ciências Sociais (FCS); a Faculdade de Informação e Comunicação (FIC); a Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD); a

²⁷ Dos seis *campi* da UFG, dois encontram-se situados na cidade de Goiânia–GO.

²⁸ As informações a respeito da história da UFG foram retiradas do site da própria instituição. Disponível em: <<https://www.ufg.br/p/6405-historia>>. Acesso em: 04 out. 17.

Faculdade de Letras (FL); o Instituto de Estudos Socioambientais (Iesa); o Instituto de Ciências Biológicas (ICB); o Instituto de Física (IF); o Instituto de Informática (INF); o Instituto de Matemática e Estatística (IME); o Instituto de Química (IQ).

Embora a participante cursasse Letras, seu acesso não se restringia somente à FL e à biblioteca. Por isso, cabe destacar quais são as condições gerais de acessibilidade do *campus*. Como se pôde notar pela quantidade de faculdades e institutos que o compõem, trata-se de um enorme espaço físico. A universidade é constituída por vários prédios e também por áreas abertas, destinadas à EA e à EVZ. Aparentemente, assemelha-se a uma minicidade, o que, de certo modo, representa um problema no que tange à acessibilidade arquitetônica. Nem todos os espaços são adaptados, seja porque se parte do pressuposto de que alguns não são frequentados por alunos com necessidades especiais – e, por isso, não precisam ser acessíveis –, seja porque faltam recursos financeiros para investir em acessibilidade.

No que diz respeito às necessidades específicas de alunos cegos, foi possível perceber que faltam pisos táteis que indiquem, por exemplo, a presença de escadas. Dentre os espaços visitados no *campus*²⁹, só fora encontrado um piso tátil que indica a presença de escadas, instalado no prédio recém-construído da FL. Ademais, faltam sinalizações em braille nos corredores e portas. Essas são queixas da própria participante que, por vezes, conta com a ajuda dos acadêmicos que passam por ela e disponibilizam-se a conduzi-la até o seu destino. Com relação à identificação das salas, ela revela ter de “contar as portas” para chegar aonde serão ministradas as suas aulas. A acadêmica afirma, ainda, que gostaria de ler os cartazes disponíveis pelos corredores, contudo lamenta a falta de preocupação por parte de quem os confecciona em torná-los acessíveis a ela e a demais alunos não videntes.

Em visita ao departamento de acessibilidade, pôde-se notar que há um forte engajamento por parte da equipe em promover a acessibilidade no *campus* e, principalmente, em conscientizar os demais departamentos de que isso depende do comprometimento de todos os que integram a universidade. Todavia os espaços físicos da UFG ficam a cargo do Centro de Gestão do Espaço Físico (CEGEF), responsável pelo planejamento, pela produção, pela conservação, pelo patrimônio e pelas demais atividades relacionadas às edificações, às áreas abertas e à infraestrutura da instituição de ensino superior, doravante IES. Não se teve acesso a representantes do CEGEF, por isso não é possível tecer considerações acerca do seu

²⁹ Não foram muitos os espaços visitados no *campus*, tendo em vista a sua extensão. Especificamente, foram conhecidos o Laboratório de Acessibilidade (LAI), a Biblioteca Central, a Faculdade de Letras (FL) e o Núcleo de Acessibilidade (NA). Contudo esses espaços localizam-se em blocos distintos da universidade, por isso, ao deslocar-se e passar por pátios, corredores e até cruzar outros departamentos, foram notados problemas de acessibilidade arquitetônica.

posicionamento com relação à acessibilidade arquitetônica do *campus*.

Nota-se que, por alguma razão, os espaços físicos da UFG não estão adequados às necessidades específicas dos não videntes. Mesmo que a participante utilize-se da bengala para se locomover, o instrumento não é suficiente, pois faltam sinalizações no chão e, entre os prédios, há várias escadas. Cabe dizer que, em termos de acessibilidade física, a universidade deixa a desejar e exige, pois, coragem dos alunos não videntes para circularem pelo *campus*.

Com relação à acessibilidade pedagógica, um excelente trabalho é desenvolvido pelo Núcleo de Acessibilidade (NA) e pelo Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI). Assim que o NA é notificado de que existe, em determinado curso, algum aluno com necessidades educacionais especiais, a psicopedagoga que integra a equipe entra em contato com ele e realiza um estudo de caso, a fim de investigar quais são as suas principais necessidades, que vão desde dificuldades com o acesso a materiais didáticos ou a aulas, até problemas financeiros. A partir dessa sondagem, as medidas cabíveis são tomadas.

Com relação às barreiras pedagógicas, o NA entra em contato com os coordenadores dos cursos e com os professores, oferecendo-lhes informações que os auxiliem a tornar o processo de inclusão dos alunos com necessidades especiais mais eficaz e, em parceria com o LAI, oferece-lhes tecnologias assistivas e adapta materiais. No tocante às dificuldades financeiras, o NA também entra em contato com os órgãos competentes para garantir uma bolsa de estudos ao acadêmico que necessita. Essas ações visam à permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na IES e, nesse sentido, há muito envolvimento por parte de todos os profissionais que trabalham no NA e no LAI.

2.3.2 O curso de licenciatura em Letras Português – habilitação única – da UFG

Uma das condições para a fundação da UFG, prevista pela Lei n.3.834-C, de 14 de dezembro de 1960 (BRASIL, 1960) – que cria a IES legalmente –, era a criação de um Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras. Isso, no entanto, só se deu em 1962 e, conforme consta no atual Projeto Pedagógico do curso de Letras da instituição³⁰, com a reforma universitária, em 1968, a referida Faculdade foi desmembrada e deu origem ao Instituto de Ciências Humanas e Letras (ICHL). Mais tarde, em 1996, a reestruturação administrativa e acadêmica propiciou o surgimento da então FL. O curso de Letras da UFG é reconhecido desde 1968, pelo decreto n. 63.636, de 19 de novembro (BRASIL, 1968). Atualmente, a universidade oferece os cursos de licenciatura (com habilitações em língua portuguesa e em

³⁰ O referido projeto encontra-se disponível no site da IES, pelo link: <https://www.lettras.ufg.br/up/25/o/2014_PPC_port.pdf>. Acesso em: 04 out. 17.

línguas estrangeiras, a saber: inglês, espanhol e francês) e de bacharelado, em Linguística e em Estudos Literários.

A participante do presente estudo, à época da geração de dados, era licencianda em Letras Português – habilitação única –, um curso que se destina à formação docente para as séries finais do Ensino Fundamental, para o Ensino Médio e para o Ensino Profissionalizante. Além do direcionamento ao magistério na rede regular de ensino, também visa à iniciação à pesquisa no campo da Linguística, da Linguística Aplicada e dos Estudos Literários. A carga horária do curso é de 3.112 horas, nas quais se incluem o Estágio, a Prática como Componente Curricular (PCC) e as Atividades Complementares (AC). A grade curricular é composta por disciplinas obrigatórias e optativas, e a duração mínima da graduação é de quatro anos. Calcada nas Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras (BRASIL, 2001c), a abordagem pedagógica do curso da UFG é centrada no desenvolvimento da autonomia do discente.

Dentre as habilidades esperadas para os futuros profissionais licenciados em Letras Português pela instituição goiana, destaca-se o domínio da língua portuguesa, em suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos; o domínio teórico e crítico dos componentes fonológico, morfossintático, léxico e semântico da língua portuguesa; a capacidade de reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico; o domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem de língua portuguesa; o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição didática dos conhecimentos para o contexto educacional.

Em termos de disciplinas que promovam o estudo da organização sistemática dos elementos da língua³¹, está a disciplina de Fonologia do Português, obrigatória no curso de licenciatura em Letras Português da UFG e ofertada no terceiro semestre, com uma carga de 64 horas. Tal disciplina busca apresentar e analisar o sistema e os processos fonológicos do português brasileiro, por meio de atividades de transcrição fonética e fonológica. Ademais, abarca aspectos relacionados à pesquisa e ao ensino de fonologia e as relações entre esta e a escrita da língua portuguesa. Volta-se, ainda, a questões concernentes ao componente fonológico nas atividades de análise linguística, previstas pelos PCN de língua portuguesa (BRASIL, 1997b).

³¹ Além da destacada disciplina de Fonologia do Português, outras disciplinas do curso de Letras Português da UFG dedicam-se ao estudo dos níveis de estruturação interna da Língua, dentre elas a de Introdução à Linguística Descritiva e a de Análise Linguística, que compõem, respectivamente, a grade curricular do segundo e do sexto período.

2.3.3 O Núcleo de Acessibilidade (NA) da UFG

Considerando a fundação da UFG em 1960, pode-se dizer que o Núcleo de Acessibilidade (NA) é recente, foi criado em 2008. O departamento está alocado no *campus* Samambaia, na cidade de Goiânia–GO, mas conta com extensões nos *campi* localizados nos outros quatro municípios goianos. De acordo com as informações presentes no *site* do departamento³², seu principal intuito é viabilizar uma educação superior inclusiva aos alunos com deficiências física, visual, auditiva e intelectual. Para tanto, procura formar e sensibilizar a comunidade acadêmica, bem como visa à aquisição de recursos e de tecnologias assistivas que possibilitem o acesso dos alunos com necessidades educacionais especiais a todos os espaços, ambientes, ações e processos educativos desenvolvidos pela instituição.

Conforme consta no *site* do NA, seus objetivos específicos são: conscientizar a comunidade universitária do direito das pessoas com deficiência e do processo de inclusão em um ensino superior público e de qualidade; oferecer apoio aos alunos com necessidades educacionais especiais, a fim de promover seu ingresso, acesso e permanência na universidade; orientar as coordenações e professores dos cursos da UFG na adequação curricular para atender às especificidades dos estudantes com necessidades educacionais especiais; implantar e implementar a Política de Acessibilidade da UFG, juntamente aos órgãos e pró-reitorias da IES, a fim de institucionalizar as ações já existentes e deslumbrar ações futuras nos vários níveis de ensino da universidade.

Nessa empreitada, o NA não está sozinho. Por meio da Resolução n. 43/2014 (CONSUNI, 2014), criada pelo Conselho Universitário (CONSUNI) da IES goiana, foi criado o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade (SINAce), que tem como objetivo planejar e organizar ações institucionais que promovam a acessibilidade a alunos e servidores que possuam necessidades especiais, garantindo-lhes as adaptações necessárias para o seu pleno desenvolvimento acadêmico e profissional. Por isso, não é somente o NA, enquanto departamento, o único responsável por promover a inclusão educacional, mas um conjunto de órgãos e pró-reitorias que compõem uma Diretoria Colegiada, uma Diretoria Executiva e os Núcleos Regionais de Acessibilidade propriamente ditos, localizados em Goiânia–GO e nas outras quatro cidades onde há *campi* da UFG.

A equipe que trabalha no NA do *campus* Samambaia, de Goiânia–GO, ao qual esteve vinculada a participante do estudo durante o seu curso de graduação, é composta por sete profissionais: uma diretora, uma técnica de assuntos educacionais, uma psicopedagoga, dois

³² Essas e as demais informações sobre o NA arroladas ao longo desta subseção podem ser acessadas pelo *link*: <<https://acessibilidade.ufg.br/>>. Acesso em: 04 out. 17.

intérpretes de Libras, um analista de sistemas e uma recepcionista. Este é um grupo de colaboradores fixo, porém o NA está engajado em outros projetos, dos quais participam outros professores e alunos de diferentes cursos de graduação e de pós-graduação da UFG, haja vista que a missão do SINAce é ser referência nacional e internacional no que tange a pesquisas, políticas e ações voltadas às pessoas com deficiência. É válido lembrar que alguns dos projetos desenvolvidos pelo NA são de natureza extensionista e, por isso, buscam atender não somente à comunidade acadêmica, mas também à comunidade externa.

Dentre os projetos desenvolvidos, destacam-se: (1) o “Roda de Conversa”, em que alunos e servidores reúnem-se para conhecer e discutir sobre necessidades e dificuldades e para compartilhar opiniões sobre acessibilidade, inclusão e permanência no ensino superior; (2) o “Biblioteca Acessível”, advindo de uma parceria entre o Sistema de Bibliotecas e o SINAce, que implantou o Laboratório de Acessibilidade Informacional (LAI), onde são realizadas pesquisas sobre acessibilidade em bibliotecas, são adaptados materiais e são feitos acompanhamentos pedagógicos; (3) o “Informação Acessível”, que surgiu de uma parceria entre o SINAce e o Laboratório de Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação em Mídias Interativas (MediaLab) e que busca alternativas para tornar acessíveis os sites e as páginas da UFG; (4) o “(IN)Formação”, criado por uma parceria entre o SINAce e o Departamento de Desenvolvimento, Recursos Humanos e Comissão de Inclusão e Permanência da UFG, que promove cursos, palestras e eventos nas áreas de Acessibilidade e Inclusão, a fim de sensibilizar pessoas das diversas áreas da universidade por meio de conhecimentos que otimizem o atendimento às pessoas com necessidades educacionais especiais; (5) o “Dando Asas”, que se destina a adolescentes e adultos que se interessem pelo esporte, pela dança e pela música, elementos que podem contribuir para a saúde da pessoa com deficiência.

Dentre os projetos, cabe destacar a importância do LAI. Desde a criação do NA, em 2008, havia espaços, nos *campi*, onde se localizavam as tecnologias assistivas destinadas a atender os alunos com necessidades educacionais especiais da UFG. Contudo, com a publicação da já mencionada Resolução n. 43/2014 (CONSUNI, 2014), uma das propostas era destinar um espaço físico específico e acessível para estes fins na universidade. Assim, em novembro de 2015, o LAI foi criado e, no *campus* Samambaia, localiza-se próximo à Biblioteca Central. Notadamente no que concerne às necessidades específicas visuais, são necessárias as adaptações dos mais diversos materiais didáticos e, à época da geração de dados desta pesquisa, esse trabalho era realizado por dois estagiários remunerados, acadêmicos do curso de Engenharia de *Software*.

Os estagiários do LAI contam com o auxílio das chamadas tecnologias assistivas,

entre as quais se incluem várias máquinas, como, por exemplo, o Sara CE, um aparelho de digitalização e de leitura da marca *Freedom Scientific* que, por meio de uma câmera posicionada sobre uma folha de papel com texto escrito em tinta, digitaliza e lê o material impresso. Durante a leitura, o Sara CE pode ser acoplado a um computador e, assim, oferece a leitores com baixa visão a visualização do texto na tela em tamanho acessível. O aparelho também permite a gravação da leitura realizada, que pode, em outro momento, ser acessadas pelos alunos não videntes.

Além desse equipamento, o LAI conta com computadores, em que estão instalados leitores de tela, dentre os quais se destacam o leitor de tela do *DOSVOX* e o *NVDA*, aquele criado no Brasil, e este no exterior. Ambos são gratuitos e podem ser instalados em computadores cujo sistema operacional seja o *Windows*. O *DOSVOX*, no entanto, já é um sistema operacional, ao passo que o *NVDA* é um leitor de tela. O primeiro limita o leitor não vidente a acessar apenas as suas ferramentas, ao passo que o último lhe permite utilizar o computador normalmente. Além dos computadores presentes no laboratório, a UFG oferece, ainda, àqueles alunos que não têm um computador em casa a possibilidade de emprestarem um *notebook* da instituição durante todo o curso de graduação, permitindo-lhes levarem-no para casa, de modo a auxiliá-los em atividades acadêmicas e pesquisas.

Para o atendimento aos alunos não videntes, o LAI também disponibiliza impressoras braille; lupas eletrônicas; teclados em braille, que permitem a leitura e a digitação no computador; máquina fusora, capaz de transformar qualquer texto ou imagem em tinta em uma impressão em relevo; entre outras tecnologias assistivas. Ademais, o espaço físico do laboratório também fica à disposição dos alunos com necessidades educacionais especiais. Eles podem, se quiserem, utilizar o espaço para estudar no contraturno, pois, na sala, há mesas e cadeiras. Juntamente aos estagiários que trabalham na adaptação dos materiais didáticos, atuam também duas intérpretes de Libras e uma técnica de assuntos educacionais: as três fazem parte da equipe que integra o NA. Segundo a diretora do Núcleo, professora doutora Vanessa Helena Santana Dalla Déa – que autorizou, por meio da assinatura de um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, a sua identificação –, o pessoal é suficiente para atender à demanda.

Durante a ida a campo, a professora foi entrevistada, com o intuito de que apresentasse informações que auxiliassem na compreensão de como se organizam as ações que visam à promoção da acessibilidade e da inclusão nos *campi* da UFG e de que, talvez, pudesse contribuir, também, para a construção de interconhecimento na pesquisa. Ela afirmou que os alunos com necessidades educacionais especiais, ao ingressarem na universidade, podem

solicitar a adaptação do que desejarem juntamente ao Núcleo. Essa solicitação pode ser feita, inclusive, pela *internet*. Antes, no entanto, conforme fora apresentado na seção 2.3.1, a psicopedagoga realiza um estudo de caso, para compreender a realidade do estudante dentro e fora do ambiente acadêmico e, depois disso, são feitas as intervenções e adaptações necessárias. Por isso, nem todos os alunos têm monitores³³, apenas aqueles que sentem a necessidade.

Nota-se que a IES goiana é bastante comprometida com a luta pela acessibilidade e pela inclusão e, dessa feita, busca conscientizar o alunado, os docentes e os demais servidores, para que todos possam colaborar, de alguma forma, com uma formação pública, gratuita e de qualidade aos estudantes com necessidades educacionais especiais. Após conhecer o NA do *campi* Samambaia, o LAI e a diretora do Núcleo, é possível afirmar que a UFG é uma universidade que acredita, de fato, na autonomia do aluno, isso porque é ele quem deve procurar atendimento e expor as suas necessidades aos profissionais que possam ajudá-lo, de modo a evitar uma perspectiva protecionista.

Sempre que são procurados por alunos, professores ou funcionários, os profissionais que atuam no NA e no LAI realizam as intervenções e adaptações necessárias que estão ao seu alcance. Por parte deles, há também uma preocupação com a formação continuada dos docentes, a fim de prepará-los às demandas específicas de alguns alunos. Essa formação dá-se, sobretudo, por meio de eventos, nos quais palestram, principalmente, profissionais da área da educação especial, contudo, segundo a diretora, não são muitos os interessados em participar. Para ela, ainda há muito por fazer, mas são notórias as ações em busca da permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na UFG.

2.4 A participante da pesquisa

Antes de a pesquisa ser iniciada, um dos maiores desafios fora o de encontrar participante(s). Primeiramente porque se trata de um público restrito – o que não reduz a importância deste estudo, conforme já sinalizado – e, depois, porque muitas pessoas têm evitado colaborar com investigações como essa, devido à ética ou à falta dela por parte de alguns pesquisadores. De acordo com Telles (2002), grande parte dos professores e alunos

³³ Conforme fora explicado pela diretora do NA durante a entrevista semiestruturada, monitores são, normalmente, alunos de cursos de graduação da universidade que auxiliam os colegas com necessidades educacionais especiais no que for necessário para que realizem suas atividades curriculares e extracurriculares. A esse respeito, destaca-se que não se trata de um trabalho de preceptoría, uma vez que não é função dos monitores ensinar conteúdos referentes às disciplinas cursadas pelos alunos que acompanham, mas auxiliá-los em sua locomoção no espaço físico da universidade e tornar-lhes acessíveis materiais didáticos que lhes possam ser úteis e aos quais não tenham acesso por alguma razão. Os monitores recebem uma bolsa para desempenhar essas atividades e são, na maioria das vezes, escolhidos pelos alunos com necessidades especiais.

tem fechado as portas às pesquisas, pois se sente como mero objeto de estudiosos que procuram a escola e/ou a academia como “pedintes famintos” (TELLES, 2002, p. 92). Essas questões foram consideradas e justificam, inclusive, o tipo de ética escolhido para direcionar este trabalho, o que será apresentado mais adiante. Agora, o intuito é mostrar o caminho percorrido para chegar à participante e quem é essa acadêmica que contribuiu, de maneira efetiva, com o presente estudo.

O primeiro passo foi fazer um levantamento de dados em universidades brasileiras, a fim de identificar em quais delas havia acadêmicos cegos cursando Letras. Como mapear todas as instituições de todos os estados do país demandaria muito tempo, fora realizada uma busca no *site* de buscas do *Google*³⁴ pela palavra-chave “universidades brasileiras” e decidiu-se orientar-se pelo primeiro *site* apresentado pela ferramenta³⁵, uma vez que ele traz um mapa do Brasil e, na sequência, as principais universidades de cada um dos estados. Nesse *site*, não é especificado o critério adotado para eleger as instituições como tais, porém, por apresentar as IES de forma sistemática, separadas por região, a procura pelos potenciais participantes iniciou-se a partir dessa listagem.

Foram procurados, também pelo buscador do *Google*, os *sites* dos departamentos de Letras de cada uma das universidades elencadas na lista e, assim, à medida que iam sendo encontrados, elaborou-se uma nova relação, com os nomes das IES e seus respectivos *sites* e com telefones e *e-mails* dos departamentos de Letras de cada uma delas. Contudo não se entrou em contato com todas as instituições. Conforme os critérios de seleção, elas deveriam ser públicas – estaduais ou federais – e oferecerem o curso de licenciatura em Letras, e os departamentos de Letras deveriam ter um endereço eletrônico, uma vez que, *a posteriori*, arquivos, como o questionário de seleção de possíveis participantes (Apêndice 1), seriam compartilhados *online*. Assim, entre os dias seis de junho de 2016 e dois de janeiro de 2017, foram contatadas 39 instituições³⁶, para as quais se encaminhou um *e-mail*, em que se

³⁴ O link de acesso ao site é o seguinte: <www.google.com.br>.

³⁵ O site que orientou a busca pelos participantes foi o seguinte: <<http://www.universidades.com.br/brasil>>.

³⁶ As IES com as quais se entrou em contato foram as seguintes: Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade da Amazônia (UNAMA); Fundação Universidade Estadual de Rondônia (UNIR); Universidade Federal de Alagoas (UFAL); Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Federal do Ceará (UFC); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Universidade Federal de Lavras (UFLA); Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Araraquara; Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade de Marília (UNIMAR); Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ);

apresentava a pesquisa e os seus objetivos e buscava-se saber se havia alunos cegos matriculados nos cursos de Letras.

Das 39 instituições com as quais se entrou em contato, apenas 13 responderam ao *e-mail*: a UEFS; a Universidade Federal da Bahia (UFBA); a Universidade Federal da Paraíba (UFPB); a Universidade Federal de Lavras (UFLA); a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar); a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *campus* de Araraquara; a Universidade Estadual de Campinas (Unicamp); a UFG; a Universidade Estadual de Maringá (UEM); a Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); a Universidade Federal do Paraná (UFPR); a Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). Destas, obtiveram-se apenas cinco respostas positivas: na UEFS, havia dois alunos cegos cursando Letras (um, Letras Inglês; o outro, Letras Espanhol); na Unicamp, havia um aluno não regular no Programa de Pós-Graduação em Letras; tanto na UEM como na UFG, havia um aluno cursando Letras Português; na UFSM, havia um aluno cursando Letras Espanhol.

Como o público-alvo do material didático testado nesse trabalho são professores de língua portuguesa em formação inicial, entrou-se em contato com a UEFS, a UEM, a UFG e a UFSM, por serem instituições em que os alunos não videntes cursavam a graduação em Letras. Além disso, um dos critérios de seleção – que serão apresentados adiante – era o de o aluno ter cursado disciplinas que abordassem o estudo da Fonética e da Fonologia, assim, devido ao fato de, na pós-graduação, os alunos não terem a obrigatoriedade de serem graduados na área de conhecimento do programa, esse foi outro fator determinante para que se descartasse a possibilidade de o pós-graduando da Unicamp tornar-se um participante.

Na UEFS, o contato com os alunos deu-se por intermédio de um professor do Departamento de Letras e pelo auxílio de um acadêmico do curso de Psicologia, que, à época, trabalhava como monitor dos graduandos; na UEM, o contato foi feito diretamente com o aluno, por ser a universidade local, à qual está vinculada a presente pesquisa; na UFG, o primeiro contato deu-se com a diretora do Núcleo de Acessibilidade que, rapidamente, disponibilizou o *e-mail* pessoal da aluna, para que a pesquisadora contatasse-a; na UFSM, havia alguns pré-requisitos para o início da pesquisa, dentre eles a aprovação do Comitê de Ética da instituição, para o qual deveriam ser enviados alguns documentos. Pelo fato de o

Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE); Universidade Federal de Pelotas (UFPEL); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade de Passo Fundo (UPF); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC).

questionário de seleção de possíveis participantes não poder ser respondido antes de serem cumpridas as exigências da universidade gaúcha, fora descartada, também, a possibilidade deste aluno participar da pesquisa, uma vez que ele poderia não se encaixar nos critérios de seleção estabelecidos e, enquanto o projeto tramitasse no Comitê, o andamento do trabalho poderia ser comprometido.

Encaminhou-se, de forma individual, um *e-mail* para o Departamento de Letras da UEFS e para os alunos da UEM e da UFG com o já mencionado questionário de seleção de possíveis participantes (Apêndice 1), composto por seis perguntas. Para participarem da pesquisa, os alunos deveriam: (a) ter vontade e disponibilidade; (b) estar, pelo menos, no quinto semestre do curso, tendo em vista a maior probabilidade de desistência nos anos iniciais da graduação; (c) estar cursando uma licenciatura, e não bacharelado, uma vez que o material didático a ser testado tem como público-alvo professores de língua(s) em formação; (d) ter cursado disciplinas que tratassem dos conteúdos de Fonética e Fonologia, haja vista o intuito de verificar se o material didático adaptado pode ajudar os futuros professores de língua portuguesa não videntes a compreenderem melhor o estudo dos sons.

Na UEFS, o único aluno que respondeu ao questionário enquadrou-se nos critérios de seleção estabelecidos; na UFG, a aluna também se encaixou ao que fora delineado e retornou o *e-mail* parabenizando a iniciativa e afirmando, inclusive, que seria uma honra participar do estudo; na UEM, não houve interesse por parte do aluno em participar, o que já impediu verificar se o perfil dele era condizente ao que se buscava. Dessa feita, inicialmente, seriam dois os participantes da pesquisa: o aluno da UEFS e a aluna da UFG. O material didático fora, inclusive, enviado aos dois. No entanto, depois disso, não se obteve mais respostas do professor da instituição baiana – uma vez que o contato estava sendo estabelecido com ele – para que fosse marcada uma data para a ida a campo. Houve novas tentativas, porém todas mal sucedidas. O trabalho conta, portanto, com uma participante: Tálita³⁷, então licencianda do último período do curso de Letras Português pela IES goiana. O material didático adaptado fora encaminhado a ela por correspondência, no dia 12 de maio de 2017, ao endereço residencial da acadêmica, dada a sua preferência.

A ida a campo possibilitou observar algumas características peculiares da participante, as quais devem ser mencionadas, tendo em vista que a sua afinidade com a leitura, com o braille e com o curso de Letras, por exemplo, podem contribuir para a interpretação dos dados gerados. Tálita é uma jovem de 23 anos e muito disposta – o que se pôde perceber desde o

³⁷ Seu verdadeiro nome, por opção própria, conforme consta no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 2).

primeiro momento, quando aceitou participar da pesquisa e enviou um *e-mail* elogiando a iniciativa e mostrando-se aberta ao diálogo. Ela perdeu a visão aos três anos de idade, mas isso nunca a desmotivou. Pelo contrário: aprendeu a ler aos sete e, desde então, adquiriu um enorme apreço pelo código braille. Embora cursar Letras não tenha sido a sua primeira opção, hoje, ela demonstra gostar da área e, sobretudo, das várias possibilidades de atuação no mercado de trabalho oferecidas pelo curso. Tálita não tem o desejo de lecionar língua portuguesa, mas, unindo sua paixão pelo braille a sua formação, sonha em ensinar o código a outras pessoas.

Trata-se de uma jovem muito independente que, inclusive, mora sozinha, ainda que tenha irmãos residindo no mesmo bairro. Faz a própria comida e os demais serviços domésticos e, diariamente, em período de aulas, dirigia-se à universidade via transporte coletivo, no qual ela tem passe livre. Sua casa fica distante da faculdade, por isso, são necessárias duas conduções para que ela chegue até o *campus* da UFG. Lá, embora se utilize da bengala, pela falta de pisos táteis e pela grande quantidade de escadas, é, normalmente, guiada por alguém que, no momento de sua chegada, esteja passando e disponibilize-se a encaminhá-la até os lugares aonde precisa ir. A participante foi extremamente receptiva e respondeu a todas as perguntas feitas sem o menor constrangimento. Além disso, apresentou o LAI, onde são adaptados seus materiais didáticos, com empenho e emoção.

Acerca da sua relação com a disciplina de Fonologia do Português, Tálita disse que, no início, teve um pouco de dificuldade ao estudá-la, porque havia algumas barreiras pedagógicas, sobretudo em sala de aula, no momento da explicação do professor, que a impediam de compreender o que estava sendo ensinado. Muitas vezes, segundo ela, o docente referia-se a lugares no espaço físico da sala, os quais ela não podia perceber. Faltava-lhe (in)formação para a inclusão da aluna. No entanto, depois de algumas colegas dela conversarem com ele, passou a dirigir-se à Tálita e a modificar suas falas, de modo que o conteúdo tornou-se tangível a ela. Desde então, a aluna desenvolveu um enorme apreço pelo estudo dos sons, principalmente, porque percebeu que as mesmas dificuldades vivenciadas no processo de aquisição da escrita por algumas crianças – pelos problemas na relação grafema-fonema – assemelham-se às dela, em virtude da menor quantidade de leituras em braille que faz, pela praticidade e maior número de materiais disponibilizados para leitura via *softwares* leitores de tela.

A participante da pesquisa contou, durante a sua graduação, com o auxílio de uma monitora, mas, por ser muito independente, preferiu esclarecer-lhe que ela mesma faria o contato quando precisasse de algum material específico a que não tivesse acesso ou da

formatação de algum trabalho acadêmico pelo processador de texto *Word*. Ainda que a monitora fosse também licencianda do curso de Letras, elas não cursavam as mesmas disciplinas – em razão daquelas que são optativas – e, por isso, encontravam-se apenas em ocasiões específicas. Contudo faziam contato por telefone e, segundo Tálita, a monitora a auxiliava de forma eficiente sempre que ela precisava. A participante evitava relacionar-se exclusivamente com a monitora, pois gosta de interagir com todos os colegas – e aparenta ser muito querida por eles. Por onde passa, nas proximidades da FL, encontra algum(a) conhecido(a), que demonstra afetividade por ela.

Além do curso de licenciatura em Letras – no qual encontrava-se matriculada no último período, à época da geração de dados –, Tálita pratica judô e já foi, inclusive, campeã em várias competições. Ela faz, também, aulas de inglês particulares e canta na igreja que frequenta. Pelo que se pôde notar, trata-se de uma jovem engajada nas atividades que desempenha. Com relação à graduação, de modo geral, demonstrou ser estudiosa e dedicada. Devido ao seu enorme apreço pelo braille, tem prazer em ler livros impressos e, segundo ela, realizou a leitura do material didático sobre Fonética e Fonologia logo que ele chegou a sua casa. Todas as características aqui mencionadas permitem traçar um perfil da participante que é, por seu turno, considerado no momento da análise. Isso porque se trata de um estudo de caso, e as especificidades do contexto e da participante estão diretamente relacionadas aos resultados apresentados. Salienta-se, mais uma vez, que, considerando essas peculiaridades, pelas generalizações naturalísticas (LÜDKE e ANDRÉ, 1986), é possível verificar a (in)aplicabilidade do material didático sobre Fonética e Fonologia adaptado a futuros professores não videntes.

2.5 Instrumentos utilizados para a geração de dados

Para a geração de dados, foram utilizados três tipos de instrumentos: o questionário, a observação livre e a entrevista semiestruturada. O questionário (Apêndice 1) foi utilizado para a seleção de possíveis participantes, por isso, as perguntas que o integram não visaram à geração de dados para essa investigação, mas à obtenção de informações pessoais acerca dos potenciais participantes, que serviram para que se definisse quem, de fato, integraria o estudo. Desse modo, na presente pesquisa, esse instrumento cumpre a função de descrever algumas características desses indivíduos, dentre elas, o seu envolvimento com a(s) disciplina(s) do curso de Letras que abrange(m) os conteúdos de Fonética e de Fonologia. De modo geral, as perguntas buscaram verificar se os respondentes correspondiam aos critérios de seleção estabelecidos pela pesquisadora, já apresentados na seção 2.4.

O questionário contou com seis questões: três fechadas independentes, duas fechadas dependentes e uma aberta independente. Essa classificação foi feita com base em Gil (2012b) e, segundo o autor, questões fechadas são as que apresentam alternativas a serem assinaladas pelos respondentes, enquanto as abertas requerem que eles escrevam as respostas. Questões dependentes, por seu turno, são aquelas cujas respostas dependem do que fora apresentado às questões que lhes antecedem, ao passo que as independentes não estão subordinadas às anteriores. A escolha desse instrumento para o fim mencionado deu-se, porque ele atinge várias pessoas – ainda que estejam dispersas geograficamente – e dá-lhes a liberdade de responder às questões quando julgarem conveniente, preservando um clima amistoso entre elas e o pesquisador. A opção por questões predominantemente fechadas deve-se ao fato de serem essas respondidas de forma rápida, o que não desmotiva a colaboração dos respondentes.

Como os potenciais participantes estavam localizados em três estados diferentes, a saber: Bahia, Goiás e Paraná, a pesquisadora viu-se na impossibilidade de aplicar os questionários pessoalmente. Porém, no que se refere a esse tipo de instrumento, não há problemas se tiverem de ser autoaplicados, isto é, enviados por correspondência ou por *e-mail* aos colaboradores para que respondam às questões, sozinhos, quando quiserem e/ou puderem. Portanto esse foi o meio ideal para selecionar os participantes da pesquisa. Além disso, outra razão que favoreceu o uso do questionário foi o fato de ele ser mais flexível que uma entrevista, por exemplo, no que tange à liberdade dos respondentes para fazê-lo conforme a própria disponibilidade. Não “sufocá-los” foi essencial, uma vez que havia um número reduzido de potenciais participantes. A ideia foi deixá-los à vontade, para que se interessassem não só por responder às perguntas do questionário, como também por participar da investigação.

Em se tratando da observação, por sua vez, como instrumento de geração de dados, Triviños (2012) assevera ser preciso considerar dois aspectos de natureza metodológica: a amostragem de tempo e as anotações de campo. A primeira diz respeito aos dias escolhidos para a observação, enquanto as últimas referem-se às percepções de quem pesquisa, que podem ser de natureza descritiva e/ou reflexiva. Sobre a amostragem de tempo, é fundamental que, no momento da análise, considere-se que o que fora observado constitui um recorte temporal pequeno que integra uma realidade muito maior. Desse modo, fazem-se necessários cuidados com as generalizações, sobretudo acerca do comportamento dos participantes, que pode ser alterado em virtude da presença de um pesquisador. Com relação às anotações de campo, Triviños (2012) esclarece que as de natureza descritiva são fundamentais para a

compreensão e explicação do fenômeno observado, e as de natureza reflexiva podem promover indagações importantes ao desenvolvimento da pesquisa.

A observação livre serviu a este estudo, porque o caso observado precisa ser compreendido no contexto em que está inserido, exatamente como orientam Lüdke e André (1986). É preciso compreender as impressões da participante acerca do material didático adaptado, tendo em vista a realidade de que ela faz parte. Assim, a pesquisadora foi a campo e fez anotações sobre Tálita e sobre o espaço físico da UFG, sobretudo dos ambientes frequentados, diariamente, pela acadêmica. Considera-se que as condições de acessibilidade na universidade estão diretamente relacionadas ao processo de inclusão dos alunos não videntes, e este, por conseguinte, às formas como esses acadêmicos aprendem e percebem o mundo. A esse respeito, as anotações de campo acerca do cenário em que a participante estava inserida ajudaram a formular hipóteses que, *a posteriori*, foram confirmadas ou refutadas.

Triviños (2012) destaca que o êxito da observação livre está no estado de alerta intelectual do pesquisador, o que consiste na necessidade de este desprender-se de preconceitos acerca de tudo o que observará. Principalmente na observação simples³⁸, é necessário que o investigador perceba-se como um sujeito alheio à comunidade a que pertencem os participantes, contudo não se pode esquecer que ele precisa compreender e explicar o contexto observado. Essas são considerações importantes, pois, antes de ir a campo, a pesquisadora teve acesso a várias informações a respeito da UFG, contudo, ao chegar lá, precisou desprender-se das visões que tinha e, principalmente, da ideia que possuía acerca das condições de acessibilidade e do processo de inclusão na instituição. A compreensão e a explicação do contexto só são válidas se a observação for imparcial, sem levar a cabo o que já se conhece acerca dos participantes e do contexto de que fazem parte.

A entrevista semiestruturada, por fim, configura o principal instrumento de geração de dados neste trabalho, uma vez que as respostas apresentadas pela participante aos questionamentos feitos sobre o material é que possibilitaram responder às perguntas de pesquisa. Estas, por seu turno, contribuíram, de forma efetiva, para que se vislumbrasse a (in)aplicabilidade do livro adaptado. Sem dúvida, a observação livre foi importante para a construção de hipóteses a respeito dos dados gerados nas entrevistas, contudo as perguntas que as compuseram é que possibilitaram a apresentação das impressões da participante acerca do material didático. Tais impressões foram analisadas e reanalisadas, de modo que se

³⁸ É válido mencionar que a observação livre empreendida neste estudo categoriza-se, ainda, com base em Gil (2012a), como sendo simples, uma vez que não houve a elaboração de um roteiro prévio em que constassem pontos a serem analisados no momento da visita às IES. Ocorreu, portanto, uma observação espontânea que, segundo Gil (2012a), tem a vantagem de não produzir suspeitas naqueles que estão sendo observados.

chegasse a uma interpretação que busca atender aos objetivos propostos para este trabalho.

Conforme Triviños (2012), a entrevista semiestruturada é um dos principais meios que possui um investigador em uma pesquisa qualitativa. Isso, porque ele não fica preso às questões que planejou previamente e, a depender das respostas apresentadas pelos participantes, novos tópicos vão surgindo. Dessa maneira, além de valorizar a presença do pesquisador, esse tipo de instrumento permite a espontaneidade por parte dos respondentes, o que enriquece a investigação. Entretanto essa espontaneidade só é alcançada se o participante sentir-se confortável para expor suas impressões e experiências. A confiança e a amistosidade entre participante e pesquisador são fundamentais para uma entrevista bem sucedida³⁹. A esse respeito, é válido dizer que, no presente estudo, foi preciso que se conquistasse, de certo modo, a simpatia da participante, uma vez que a pesquisadora e ela nem sequer se conheciam. O contato prévio, realizado antes da ida a campo, permitiu que, aos poucos, fosse criada certa familiaridade, o que favoreceu o bom andamento das entrevistas.

Embora já tivessem sido apresentados anteriormente à participante, os objetivos da pesquisa foram retomados, a fim de mostrar-lhe, novamente, a sua importância para o desenvolvimento desse estudo e o quanto seriam valiosas as contribuições que teria a oferecer. Ademais, antes de serem iniciadas, foram apresentados à Tálita os objetivos das entrevistas, evidenciando que as respostas por ela apresentadas às perguntas feitas seriam dados fundamentais para que se alcançasse uma interpretação sobre a (in)aplicabilidade do material didático adaptado. Após esses esclarecimentos, foram realizadas as entrevistas. A primeira durou uma hora, um minuto e quinze segundos e foi gravada – em áudio e em vídeo – pela câmera de um *notebook*; a segunda, por seu turno, levou onze minutos e dois segundos, realizou-se por telefone e foi registrada pelo aplicativo *Call Recorder*, um gravador de chamadas em áudio, gratuito, compatível com qualquer *smartphone*. Após serem finalizadas, as gravações foram transcritas para a análise e armazenadas em base computacional privada.

Os roteiros básicos de questões que semiestruturaram as entrevistas – as realizadas com a participante, a realizada com a diretora do NA e a que seria aplicada ao professor de Fonética e Fonologia – advieram de hipóteses construídas sobre o livro didático adaptado e, também, de leituras prévias acerca da acessibilidade e da inclusão educacional em ambiente acadêmico. Conforme já mencionado, com a participante, foram empreendidas duas entrevistas: uma, durante a ida a campo, relacionada ao conteúdo do material, por isso, mais

³⁹ Com base em Triviños (2012), considera-se, aqui, uma entrevista bem sucedida como sendo aquela em que o pesquisador oferece ao participante todas as perspectivas para que ele alcance a liberdade e a espontaneidade de expor suas impressões, seus julgamentos e suas experiências.

específica e mais longa, em virtude da maior quantidade de adaptações relacionadas a esse aspecto; a outra, por telefone, referente à materialidade física do livro adaptado e, por isso, mais genérica e mais curta.

A primeira entrevista contou com 34 questões (Apêndice 4)⁴⁰. Dessas, 14 foram de cunho pessoal⁴¹ e buscaram trazer à tona as experiências de Tálita com o ato de estudar, com o braille, com o curso de Letras e com as disciplinas deste que trataram da Fonética e da Fonologia, bem como julgamentos acerca da acessibilidade e da inclusão na UFG; as outras 20 questões foram, especificamente, voltadas às adaptações feitas no material didático no que tange ao conteúdo, já descritas neste capítulo, na subseção 2.2.2. A segunda entrevista, por seu turno, foi constituída por 12 questões (Apêndice 5), que buscaram levantar as percepções da participante acerca de aspectos físicos do livro adaptado, dentre os quais se pode mencionar, por exemplo, o peso do material e a qualidade do papel em que foi impresso. Desde o primeiro contato com Tálita, procurou-se evidenciar a perspectiva emancipatória adotada na pesquisa, mostrando-lhe que ela é vista como pessoa, e jamais como objeto de estudo. A sensibilidade e o respeito foram princípios norteadores do trabalho do início ao fim, e buscou-se aplicá-los a todos os que nele se envolveram.

Para melhor explorar o contexto em que a então licencianda está inserida, também se considerou fundamental entrevistar a diretora do NA. Para ela, foram elaboradas 14 questões (Apêndice 6). Dessas, três são de cunho pessoal e almejavam informações sobre a formação da profissional e sobre a função que desenvolve no departamento; as outras 11 buscavam informações acerca das condições de acessibilidade na UFG, notadamente no que tange ao pessoal, à verba para atender aos alunos com necessidades educacionais especiais e às ações promovidas pela instituição para promover a inclusão educacional. Desde uma semana antes da visita, a diretora prontificou-se em atender-nos.

Durante a ida a campo, houve várias tentativas, ainda, de contatar o professor

⁴⁰ No que concerne à quantidade de questões, a entrevista realizada durante a ida a campo pode ser considerada bastante extensa. Isso porque, por meio dela, buscavam-se informações a respeito do processo de inclusão de Tálita no curso de licenciatura em Letras da UFG, bem como as suas impressões sobre o material didático adaptado. Como aquelas poderiam contribuir para a compreensão destas, ambas foram imprescindíveis à investigação. Cogitou-se a hipótese de desmembrar as questões, realizando, pois, duas entrevistas *in loco*, contudo o tempo em que a pesquisadora passou em Goiânia–GO foi relativamente curto, e os encontros com a participante deram-se em momentos em que ela não tinha outros compromissos na universidade ou mesmo fora dela, de modo a respeitar a sua disponibilidade.

⁴¹ Cabe mencionar que as questões de cunho pessoal, assim como a observação livre, permitem o levantamento de hipóteses diante dos dados gerados pelas perguntas específicas sobre o livro adaptado. Além disso, segundo Triviños (2012), questões cujas respostas possibilitem mencionar aspectos da vida dos participantes constituem uma estratégia para que, *a posteriori*, eles se expressem com maior propriedade.

responsável pela disciplina de Fonologia do Português cursada por Tálita⁴². A ele, elaborou-se, previamente, um roteiro básico composto por 22 questões (Apêndice 7): 12 pessoais, cujo intuito era conhecer a sua formação docente, as suas experiências com alunos com necessidades educacionais especiais e as preocupações da IES em que atua com a acessibilidade e com a inclusão; 10 relacionadas, especificamente, ao ensino de Fonética e de Fonologia a não videntes, cuja finalidade era inteirar-se, por meio das respostas apresentadas, de suas principais dificuldades, facilidades e descobertas nesse processo. Não foi possível encontrá-lo durante a visita à UFG. Segundo a participante, ele é também o coordenador do curso de Letras da IES e, naquela semana, teve outros compromissos que não lhe permitiram conceder a entrevista.

2.6 A análise empreendida

Com base em Bortoni-Ricardo (2008), classifica-se a análise a ser empreendida, neste trabalho, como sendo de cunho qualitativo-interpretativista: qualitativo, porque não se almeja verificar quantos alunos compreendem o material adaptado e quantos não compreendem, mas se este é ou não é aplicável e quais são as possíveis razões para tanto; interpretativista, porque não são estabelecidas relações de causa e efeito entre variáveis, mas o contexto em que está inserido a participante é considerado ao serem analisadas as respostas apresentadas por ela às questões que compuseram as entrevistas.

Nesse sentido, recupera-se, também, na análise, o conteúdo das anotações feitas durante a observação livre, bem como as considerações sobre a acessibilidade e sobre a inclusão na UFG apresentadas pela diretora do NA. A partir disso, são discutidas possíveis lacunas e qualidades do material didático adaptado, para que se verifique a sua (in)aplicabilidade, no que diz respeito às adaptações relacionadas à sua materialidade física e ao conteúdo por ele trazido, tendo sido aquelas categorizadas como adaptações de ordem genérica e consequente, e estas como adaptações de ordem específica e proposital.

De modo geral, a análise é orientada, portanto, por duas categorias: a primeira delas relacionada às adaptações de ordem genérica e consequente, por meio da qual se almeja verificar a (in)aplicabilidade do livro no que tange a aspectos físicos, tais como o peso e a dificuldade para transportá-lo, por exemplo; a segunda, relacionada às adaptações de ordem específica e proposital, através da qual se busca verificar a viabilidade técnica do material adaptado, no que concerne ao conteúdo por ele trazido, como as noções gerais de Fonética e

⁴² Antes da ida a campo, Tálita prontificou-se em contatar o professor, informando-lhe sobre a pesquisa de que ela participaria e perguntando sobre a possibilidade de ele também participar, concedendo uma entrevista. Nesse primeiro momento, o professor prontificou-se e agendou uma data para tanto.

Fonologia, por exemplo. Para tanto, são recuperadas as respostas apresentadas pela participante nas entrevistas realizadas, sem perder de vista, todavia, o contexto em que ela se insere e os pressupostos teóricos que embasam a pesquisa.

2.7 Considerações éticas

Sempre que se desenvolve um estudo, principalmente quando este envolve seres humanos, não se pode deixar de levar a cabo aspectos axiológicos que, segundo Lincoln e Guba (2006), concernem a cuidados éticos. A partir desse pressuposto, o projeto de pesquisa da presente investigação fora submetido na Plataforma Brasil e, depois, aprovado pelo Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da UEM. Os Termos de Consentimento Livres e Esclarecidos foram elaborados e devidamente assinados pelas participantes – Tálita e a diretora do NA⁴³ –, assegurando-lhes a privacidade e a confidencialidade, bem como o direito de deixarem a investigação, caso se sentissem, em algum momento, prejudicadas. Como a pesquisa desenvolveu-se no *campus* da UFG, houve, ainda, uma autorização por parte do NA da instituição para que as entrevistas ocorressem em suas dependências. Essa conduta diz respeito a uma ética burocrática, sem a qual tem sido inviável realizar quaisquer tipos de trabalhos que envolvam pessoas.

Reis e Egido (2017) explicam que existem diferentes tipos de ética, dentre as quais se destacam a burocrática e a emancipatória. A primeira, também conhecida como ética formal (CHRISTIANS, 2006), visa à privacidade, à confidencialidade e à segurança dos envolvidos, mas os saberes são construídos, unicamente, pelo pesquisador; são pesquisas que, nos termos de Cameron *et al.* (1992), apresentam discussões sobre os sujeitos investigados. A última, por seu turno, além dos cuidados tidos na ética burocrática, também traz as vozes dos indivíduos que integram a pesquisa, uma vez que os conhecimentos são coconstruídos por eles e pelo pesquisador e, seguindo a classificação proposta por Cameron *et al.* (1992), são pesquisas em que se discutem questões acerca dos participantes, para os participantes e com os participantes.

De acordo com Celani (2005)⁴⁴, o tipo de ética escolhido é que determina se os envolvidos na pesquisa são sujeitos ou participantes: as que contemplam apenas uma ética burocrática lidam com sujeitos, ao passo que as que também consideram a ética de forma

⁴³ A diretora do NA é também referida como participante da pesquisa, tendo em vista as suas contribuições para o entendimento do contexto em que Tálita está inserida, notadamente no que diz respeito à acessibilidade e à inclusão no *campus* da UFG onde ela estuda.

⁴⁴ Celani (2005) não menciona as classificações trazidas por Reis e Egido (2017) com base em Cameron *et al.* (1992), mas, quando afirma que, na pesquisa qualitativa, a construção dos significados é feita pelo pesquisador e pelos participantes, em negociações, considera-se que ela está referindo-se, de certa forma, à ética emancipatória, tendo em vista as características desse tipo de conduta, apresentadas por Reis e Egido (2017).

emancipatória lidam com participantes. No presente estudo, os envolvidos contribuem de forma ativa para a construção do conhecimento, afinal, sem eles, a pesquisa teria razão de ser. Desse modo, além dos cuidados que configuram a ética burocrática, prepondera, neste trabalho, a ética emancipatória, uma vez que a primeira interpretação empreendida a respeito dos dados gerados com Tálita não é a que figura os resultados trazidos nessa dissertação. Os dados e as primeiras considerações feitas pela pesquisadora acerca deles foram revistos pela participante e, a partir disso, reanalisados⁴⁵.

Para evitar que, cada vez mais, professores e alunos fechem as portas às investigações, é preciso tratá-los com sensibilidade e percebê-los como sujeitos ativos na construção do conhecimento. Por isso, considerou-se fundamental que os dados e a primeira interpretação produzida pela pesquisadora retornassem à participante, a fim de que ela concordasse ou discordasse com o que lhe foi apresentado. As considerações apresentadas por ela possibilitaram novos olhares e, por conseguinte, a produção de novos significados. Essas idas e vindas visam à apresentação de resultados válidos que, na perspectiva da ética emancipatória, são tidos como aqueles que não constroem ou danam, de forma alguma, os participantes da pesquisa (CELANI, 2005). O diálogo que configura esse tipo de ética é de extrema importância para estudos que envolvem seres humanos, uma vez que os participantes passam a reconhecer-se como sujeitos ativos na investigação, e não mais como simples objetos de estudo.

Conforme já sinalizado, pesquisadores que apenas geram dados e não os retornam aos seus colaboradores têm, muitas vezes, quebrado com a responsabilidade e com a solidariedade, princípios, segundo Oliveira e Paiva (2005), norteadores de uma pesquisa. Além disso, têm também corroborado para certa resistência por parte dos potenciais participantes, quando são convidados a integrar pesquisas científicas, como relata Telles (2002) sobre a dificuldade de professores aceitarem que pesquisadores – sejam eles

⁴⁵ É válido mencionar que, embora este trabalho configure-se um estudo de caso, o diálogo estabelecido entre a pesquisadora e a participante é característico de estudos etnográficos, conforme explica Uriarte (2012). Segundo o autor, nas pesquisas que se utilizam desta metodologia, a ida a campo consiste em um ir e vir, de tal modo que se estabeleça uma interlocução efetiva entre o pesquisador e o “participante” (grifo meu), e este, por sua vez, é tido como um “interlocutor” (grifo meu). Nessa perspectiva, descobre-se a importância de ouvir o outro, e ouvir não somente o que se quer, mas sim o que ele tem a dizer, ainda que isso vá de encontro a hipóteses construídas por aquele que pesquisa. Além disso, “o nativo do antropólogo são pessoas e não indivíduos abstratos, gente concreta, sujeitos nada genéricos” (URIARTE, 2012, p. 5), isto é, consideram-se as singularidades do participante; as suas vivências e, dessa maneira, o conhecimento nesse tipo de pesquisa é coconstruído, como na presente investigação. Portanto, o propósito da ética emancipatória, de retornar os dados aos participantes, assemelha-se aos princípios do método etnográfico, comum em estudos da Antropologia. Contudo, ainda que o termo “interlocutor” adéque-se à maneira como Tálita é vista aqui, ela é e continuará sendo referida como “participante”, com base em Celani (2005).

estagiários, ou mestrandos e doutorandos – entrem em sala de aula para observá-los. Destaca-se, pois, no presente trabalho, a importância de a academia deixar o rótulo de “pedinte faminto” (TELLES, 2002, p. 92) e abrir espaço às vozes daqueles que, há tanto tempo, têm sido marginalizados, neste caso, as pessoas com necessidades educacionais especiais, notadamente, as que se encontram em situação de inclusão na universidade, um ambiente, segundo Chauí (2001), marcado por exclusões sociais, políticas e culturais.

3 “GENTE, ALGUÉM ESTÁ PENSANDO EM MIM”: RESULTADOS COCONSTRUÍDOS

A análise aqui empreendida considera os dados gerados na pesquisa desde a aplicação do questionário de seleção de possíveis participantes até a observação livre do contexto em que Tálita está inserida e as respostas por ela trazidas nas duas entrevistas semiestruturadas realizadas. Busca-se, neste momento, identificar e apresentar lacunas e qualidades do material didático sobre Fonética e Fonologia adaptado a professores em formação não videntes, bem como propor encaminhamentos aos problemas e às dificuldades relatados pela participante durante a leitura do livro, de modo a verificar sua (in)aplicabilidade.

Esta empreita constitui, conforme já assinalado, uma tentativa de implementar uma política linguística local que, por sua vez, influencie o comportamento de licenciandos em Letras não videntes com relação ao estudo da Fonética e da Fonologia e, em certa medida, minimize parte das barreiras pedagógicas existentes no processo de inclusão educacional de alunos cegos em cursos de licenciatura em Letras. Para tanto, ancora-se, também, na fundamentação teórica apontada no primeiro capítulo deste trabalho. São base para as discussões os dados da pesquisa e as contribuições – anteriormente mencionadas – das áreas da Educação, da Sociologia, da História e da Linguística, que interpelam o objeto de análise e o contexto em que ele se insere.

Antes de lançar-se um olhar interpretativo sobre os dados gerados com a participante, é importante salientar que as considerações agora tecidas foram lidas por ela e, na última seção deste capítulo, apresentam-se suas impressões sobre a análise empreendida. O retorno dos dados dá-se a fim de que se estabeleça, neste trabalho, o diálogo entre pesquisadora e participante, uma vez que o conhecimento, aqui, é coconstruído.

Desde o início, primou-se por deixar claro à Tálita seu papel ativo na investigação, a fim de que não se sentisse como simples objeto de pesquisa. Acredita-se ter sido esta uma empreitada exitosa, uma vez que a participante, por vontade própria, dispensou o anonimato, identificando-se com seu nome real. Crê-se, ainda, que, se a prática da ética emancipatória for preponderante na maior parte dos trabalhos que envolvem seres humanos, será possível reverter o rótulo de “pedinte faminto” (TELLES, 2002, p. 92), atribuído, muitas vezes, à universidade e aos pesquisadores e às pesquisadoras que dela fazem parte.

Este capítulo subdivide-se em três seções. As duas primeiras orientam-se, segundo já citado, por duas categorias analíticas: a de adaptações de ordem genérica e consequente, por meio da qual são apontadas as qualidades e lacunas do material no que tange à sua materialidade física; a de adaptações de ordem específica e proposital, por meio da qual é

discutida a (in)aplicabilidade do livro adaptado no que concerne a aspectos técnicos, diretamente relacionados ao conteúdo sobre Fonética e Fonologia por ele trazido. A última seção, por fim, ao reportar as considerações de Tálita sobre a interpretação empreendida, torna possível alcançar, com maior precisão, os objetivos da pesquisa.

3.1 Sobre a materialidade física do material didático adaptado

Nesta seção, almeja-se verificar a (in)aplicabilidade do material no que diz respeito a sua materialidade física. Para tanto, a análise é orientada pela categoria de adaptações de ordem genérica e consequente, na qual se inserem quatro subcategorias, que possibilitam a percepção de lacunas e qualidades do material adaptado. São elas: (1) peso; (2) volume; (3) durabilidade; (4) disposição do conteúdo nas páginas, todas elencadas a partir de uma leitura prévia dos dados.

A importância das subcategorias de peso e volume dá-se pela necessidade de transporte e acomodação do livro por licenciandos não videntes; a subcategoria de durabilidade, por sua vez, fundamenta-se no fato de que o livro deverá ser utilizado por, ao menos, seis meses, caso a disciplina que abarque tais conteúdos seja semestral; a subcategoria de disposição do conteúdo nas páginas, por fim, é relevante, porque aspectos tidos como estéticos – visualmente –, podem comprometer a leitura dos cegos.

A partir dos dados gerados, destaca-se, como primeiro ponto de análise, o volume do material que, conforme descrito na subseção 2.2.1 do capítulo anterior, foi impresso em braille. O livro que, em tinta, possui 108 páginas passou a apresentar, na versão adaptada, 326. Tendo vista que a impressão deu-se em um sulfite mais grosso⁴⁶ e mais largo⁴⁷ do que o comum, o material divide-se em duas apostilas: a primeira, em que se apresentam os dois primeiros capítulos, possui 178 laudas, ao passo que a segunda constitui-se de 138. Diante disso, questionou-se a participante sobre o peso do livro; se ela o considera pesado, pois, muitas vezes, em um único dia, licenciandos em Letras assistem a aulas de diferentes disciplinas e têm, portanto, de levar outros materiais à universidade, que não somente o de Fonética e Fonologia.

Segundo Tálita, o objeto não é pesado, mas volumoso, por subdividir-se em dois

⁴⁶ A gramatura do papel é calculada pela multiplicação de sua massa – em gramas – pela sua área – em metros. Um sulfite comum possui, em média, 75g/m² e 90g/m², enquanto aquele utilizado nas impressoras braille tem, aproximadamente, 120g/m², sendo, portanto, mais pesado. Essa escolha deve-se ao fato de a durabilidade de um material estar diretamente relacionada à maior gramatura do papel em que ele é impresso. Materiais impressos em braille precisam ser duráveis, pois serão tateados diversas vezes, ao contrário dos livros em tinta, que são muito mais contemplados do que tocados.

⁴⁷ Uma folha de sulfite em tamanho convencional mede, aproximadamente, 21cm x 29cm, enquanto as laudas em que fora impresso o material adaptado medem 28,7cm x 30,5cm, tendo um formato quadrado, e não retangular.

livros. Ao ser questionada a esse respeito, ela hesita, inicialmente, em declarar que a subdivisão é problemática em algum aspecto, mas, depois, expõe que o volume total do material representa uma lacuna, conforme se pode perceber no excerto de sua fala, a seguir:

Não... Não. Assim, é... Tem um lado bom e um lado ruim, porque, igual ao que eu te falei, o fato de terem sido dois volumes ajudou na questão de carregar... (...) Mas vamos supor que eu tivesse lendo uma coisa em uma parte e quisesse ler de outra parte, aí não teria ali a outra parte perto. Entendeu?

Tálita aponta que a subdivisão do material didático em duas apostilas não constitui um problema para ela. A suposição que realiza em seguida, no entanto, demonstra que isso pode, em algum momento, representar uma lacuna. Quando a participante deixa transparecer essa ideia, compreende-se que ela se refere, por exemplo, a momentos em que se abre um livro para consulta e lembra-se de algum trecho que se encontra em um capítulo diferente. Estando os capítulos separados em duas apostilas, o acesso rápido a todas as informações do material é comprometido. Assim, verifica-se que, enquanto parte de um acervo do qual possa ser emprestado, o livro organizado em duas partes pode ocasionar dificuldades ao leitor⁴⁸.

É possível pensar, ainda, que, em ambiente acadêmico, caso os alunos fossem utilizar apenas uma apostila por aula, a organização em dois volumes não seria, necessariamente, problemática, uma vez que as apostilas, separadas, são mais finas. Esse uso pressupõe que o trabalho com o material didático seria linear e centrado, a cada aula, em um capítulo ou em capítulos específicos. A fala da participante, todavia, permite cogitar que, durante algumas aulas, pode-se precisar de informações presentes em capítulos diferentes e, por isso, haveria a necessidade de transportar consigo os dois volumes sempre que o professor fosse trabalhar com o material. Acredita-se que, por essa razão, Tálita diz encontrar dificuldades não relacionadas ao peso, mas ao espaço ocupado pelo livro.

Além do fato de o objeto estar organizado em duas apostilas, a participante declara que a dimensão das folhas em que fora impresso é mais larga do que a dos materiais costumeiramente por ela utilizados, que corresponde a de uma folha de sulfite comum. Essa observação chama a atenção, mais uma vez, para o volume do material didático adaptado. Como se pode verificar pela diversidade de dimensões de materiais impressos em braille, não há normas para o tamanho do papel utilizado nas impressões, contudo se nota que a escolha

⁴⁸ Pode-se dizer, no entanto, que essa dificuldade não se dá em razão das necessidades específicas de pessoas cegas, pois, mesmo o vidente, quando diante de uma coleção de livros, por exemplo, em que cada um trata de um aspecto acerca de um mesmo assunto, em alguns momentos, pode precisar de informações que se encontram em outro exemplar que não naquele que tem mãos. Carregar todos eles é difícil da mesma maneira, contudo, ao não vidente, o transporte de um material volumoso pode comprometer a sua locomoção, por exemplo, como se discute adiante.

de um papel mais largo – na tentativa de diminuir a quantidade de páginas do livro – pode dificultar sua acomodação em bolsas e em mochilas e, por conseguinte, o seu transporte.

Para Tálita, contudo, isso não foi um problema. Quando questionada se haveria algum ponto negativo na largura das folhas em que foi impresso o material, ela nega e afirma ter observado a diferença no tamanho somente porque se pediu a ela que respondesse sobre diferenças entre este livro e os demais materiais que costuma ler. Tálita também não encontrou problemas no manuseio das páginas, o que, talvez, fosse um transtorno para uma criança, por exemplo. A participante justifica que o material é volumoso por estar organizado em duas apostilas, mas a largura das folhas não comprometeu que ela guardasse o livro em sua mochila quando o transportava para lê-lo em outros locais.

Como este trabalho configura-se um estudo de caso, são cabíveis, aqui, reflexões que considerem outras realidades. A bolsa de Tálita acomodou o material didático, mesmo organizado em dois volumes e com páginas mais largas (28,7cm x 30,5cm) que as de tamanho convencional (21cm x 29cm), mas algumas bolsas podem ser mais estreitas, o que, de algum modo, pode afetar a locomoção do estudante e a conservação do material. Nesse caso, é importante pensar acerca da possibilidade de a locomoção dos não videntes ser dificultada, tendo em vista que, por vezes, deslocam-se com o auxílio da bengala e, dessa feita, teriam de segurá-la e ainda carregarem as apostilas. Essa sobrecarga tornaria problemática a sua entrada e acomodação em transportes públicos – o que se aplicaria a própria Tálita, que se utiliza desse meio para ir até a faculdade e a outros locais – e deslocamento no espaço físico da universidade, no qual, no caso da UFG, já são encontradas outras barreiras arquitetônicas, tais como falta de sinalização com pisos táteis e grande número de escadas.

Ainda em se tratando da largura das páginas, o comprometimento da conservação do material, por sua vez, seria dado em virtude de sua exposição a condições climáticas diversas, já que seria transportado fora de uma bolsa ou de uma mochila. Ainda que essa situação não seja o caso da participante da pesquisa, é necessário trazer à discussão essas possibilidades para que se possa pensar a (in)aplicabilidade do livro para além do contexto de Tálita. Caso a mochila usual do aluno cego não comporte o material didático, poderia ser pensada a viabilidade de providenciar outra bolsa para carregar o livro, no entanto isso nem sempre é possível, pois depende de recursos financeiros. Assim, esta não é uma alternativa plausível para eventuais dificuldades advindas do volume do material.

A opção de deixar as apostilas guardadas na instituição de ensino, em algum espaço que fosse disponibilizado ao estudante para isso, é dispensável, pois poderia prejudicar, ainda, sua autonomia ao estudar em casa, já que, muitas vezes, necessitaria do material para

desenvolver suas atividades rotineiras de leitura e de escrita. Além disso, o horário de abertura de alguns departamentos não é o mesmo de início das aulas em algumas IES, como é o caso da UEM e da UFG, por exemplo, o que comprometeria a pontualidade do acadêmico, se tivesse de buscar seu livro e, depois, ir para a aula, ou mesmo se tivesse de deslocar-se da sala para fazê-lo. Na universidade goiana, inclusive, em razão da incompatibilidade de horários de funcionamento de alguns setores e do início das aulas, os alunos com necessidades educacionais especiais podem levar os *notebooks* que lhes são emprestados para casa. Verifica-se, pois, nesse sentido, uma abertura da instituição e uma preocupação não somente com o acesso, mas com a permanência desse alunado em ambiente acadêmico.

Deve-se destacar, todavia, que as barreiras arquitetônicas presentes na UFG, bem como o fato de não haver um setor que funcione no horário de aulas e possibilite que alunos como Tálita guardem livros ou o computador em suas dependências, facilitando seus trajetos, evidenciam resquícios de um pensamento eurocêntrico – com base em Quijano (2000) – no qual a universidade brasileira está enraizada. Trata-se da ideia de que as determinações devem ser homogêneas e unidirecionais, sem considerar quaisquer diferenças que possam haver nas formas de ser e de aprender dos indivíduos. Verifica-se que o ambiente em texto não foi, inicialmente, pensado às necessidades específicas de pessoas não videntes, daí a existência de problemas como os mencionados, mesmo com tantas políticas inclusivas – materializadas em leis, decretos e portarias – em vigor.

Do ponto de vista da participante, o volume do material não se configura uma lacuna e, nesse quesito, verifica-se sua aplicabilidade. Entretanto pôde-se perceber que, em outros contextos, o fato de estar organizado em duas apostilas e de ter sido impresso em folhas mais largas que as de tamanho convencional pode ser problemático. Diante disso, uma proposta de encaminhamento a essa dificuldade, advinda de um aspecto da materialidade física do livro, seria imprimi-lo em folhas menores. Entretanto isso poderia aumentar ainda mais o seu número de páginas, pois o espaço utilizado para a impressão, em cada folha, diminuiria. A largura do material seria reduzida e facilitaria seu transporte dentro de mochilas, mas, por outro lado, o problema do volume com relação à quantidade de laudas não seria resolvido.

Outra alternativa que conservaria o uso do código braille e solucionaria, em certa medida, os problemas com relação ao volume do material, seria a disponibilização do conteúdo do livro em um *tablet* em braille ou a realização da leitura dos capítulos pela linha braille. O *tablet* em braille é feito por um líquido especial que sintetiza os textos para o braille

e, conforme aponta um participante da pesquisa de Nunes, Dandolini e Souza (2014)⁴⁹, garante a comodidade do leitor sem que ele precise abrir mão do contato direto com os textos. A linha braille, por sua vez, é um *hardware* que exibe dinamicamente em braille as informações apresentadas na tela de um computador, uma vez ligado a sua porta de saída. Ambos são portáteis e permitiriam o acesso ao material didático adaptado, inclusive aos símbolos fonéticos e fonológicos. Entretanto, por serem tecnologias de ponta, têm um alto custo, o que não garante o acesso por parte de todos os licenciandos em Letras cegos em todas as universidades brasileiras, tendo em vista as condições financeiras de cada instituição e a distribuição de verbas empreendida por elas para estes fins.

Diante da inviabilidade dos caminhos apresentados a essa possível lacuna com relação ao volume do material, pode-se dizer que seria válida uma conversa do estudante com o professor da disciplina, solicitando que ele o avisasse em quais aulas teria de levar as duas apostilas ou apenas uma, de modo que o aluno não fique, em momento algum, sem material para acompanhar as discussões ou mesmo para desenvolver outras atividades em sala. É precípuo, dessa maneira, um exercício de empatia por parte do docente e também do discente.

O professor precisa perceber que a locomoção de um aluno não vidente dá-se de forma diferente da de um aluno vidente e que a quantidade de materiais que carrega nas mãos ou na mochila pode comprometê-la. Por outro lado, o aluno precisa compreender que, por vezes, falta ao professor tal percepção, uma vez que sua formação não abarcou discussões sobre a inclusão educacional⁵⁰ e, assim, caso se sinta à vontade para isso, pode avisá-lo sobre suas diferenças no modo de deslocar-se fisicamente e de carregar materiais, de modo a conscientizá-lo e a contribuir para que ele reflita e ressignifique sua própria prática. Dessa feita, caso o volume do material seja um problema ao aluno não vidente – o que não se aplica à Tálita –, o diálogo mostra-se como o caminho mais plausível.

Sobre a gramatura do papel em que o livro fora impresso, Tálita teceu elogios. Ao questioná-la sobre a qualidade das folhas, ela responde, com ênfase: “*É muito bom!*”. A participante aponta que esse sulfite é resistente e durável e que fora utilizado por ela para fazer anotações durante os anos em que cursou o ensino médio. Assim, embora o papel mais grosso corrobore para o aumento do volume do material adaptado, não é cabível substituí-lo

⁴⁹ No referido trabalho, Nunes, Dandolini e Souza (2014) discutem os resultados de uma pesquisa em que se buscou identificar o uso de tecnologias assistivas por um grupo de pessoas não videntes, verificando quais são as mais utilizadas e discutindo acerca de sua relevância na mediação da inclusão social.

⁵⁰ Com base nas considerações de Quijano (2000), de Chauí (2001) e de Sguissardi (2009), pode-se dizer que essa lacuna – assim como outras barreiras já mencionadas – é resultado de um pensamento que toma uma forma de ser como padrão e que se reverbera, em grande medida, nas políticas neoliberais que orientam a criação e a consolidação do ensino superior brasileiro.

por um papel mais fino. No tocante a esse aspecto, vale a reflexão sobre a forma de ler dos não videntes, que não é visual, mas tátil. Enquanto os videntes lêem com os olhos, contemplando os conteúdos dispostos nas páginas, os cegos precisam tocá-los e, à medida que o fazem mais do que uma vez, podem gerar um desgaste às folhas, caso não sejam resistentes. As mãos, por vezes, estão em constante contato com objetos e pessoas e podem apresentar-se em diferentes temperaturas. A umidade devida ao suor, em dias mais quentes, por exemplo, pode corromper um papel mais fino. Por isso, crê-se que a gramatura do papel utilizada na impressão do livro contribui para sua maior durabilidade.

Ainda no que se refere à longevidade do objeto, Tálita destaca que ele se distingue de outros materiais por ela lidos, porque não apresenta capa. Segundo ela, aqueles apresentavam uma capa de plástico, antes de ser iniciado o conteúdo propriamente dito. Para a participante, esse aspecto é importante “(...) *Para proteger o livro...*”. Durante a adaptação do material, isso, de fato, não foi pensado e precisa, portanto, ser revisto. Uma vez que ele tende a ser alocado – para o transporte – em bolsas e em mochilas, a capa impediria que suas páginas sofressem qualquer dano. Além disso, deve-se considerar o fato de que, ao colocar o livro sobre uma mesa, por exemplo, o aluno não vidente pode não perceber alguns resíduos que nela possam ser encontrados. A capa impediria o contato direto do material didático com possíveis substâncias que possam depreciá-lo e, dessa maneira, contribuiria para que ele durasse por maior intervalo de tempo.

Como a maioria dos materiais didáticos em tinta, a obra *Fonética e Fonologia* (ANTONIO e BENITES, 2011) é impressa na frente e no verso das folhas. Isso também foi conservado na versão adaptada, tendo em vista, mais uma vez, o volume dos materiais impressos em braille. Caso a impressão fosse realizada apenas na frente, seriam 652 páginas, ao invés de 326. Entretanto, como as celas braille são uma forma de relevo, levantou-se a hipótese de que o relevo de um lado poderia, de algum modo, comprometer a leitura do que se apresenta do lado oposto.

Ao ser questionada a esse respeito, a participante aponta que a impressão na frente e no verso das páginas não atrapalhou sua leitura e que isso, inclusive, é muito comum em livros impressos em braille, como se pode notar em sua fala: “(...) *Eu já li bastantes materiais escritos frente e verso, inclusive livros que eu já tive no ensino fundamental, igual à minha bíblia, é tudo frente e verso.*”. Para finalizar, Tálita ainda brinca, ao dizer: “*Eu só acho que economiza papel...*”, e ri. Assim, pode-se afirmar que a impressão na frente e no verso das páginas não constitui um problema no material adaptado.

Não se pode deixar de perceber, na fala da participante, a sua familiaridade com

materiais impressos em braille. Isso se deve ao seu apreço pelo código, o que ficou evidente desde o início da entrevista, quando ela foi questionada sobre o seu gosto pela leitura; se gostava de ler e, com muita emoção, respondeu: “(...) *Eu gosto muito de ler... Em braille.*”. Essa característica de Tálita justifica, em certa medida, seu aceite em participar da pesquisa e permite pensar que a leitura do material didático adaptado, para ela, não foi um processo maçante. A estima pelo braille, no entanto, não é comum a todos os leitores cegos, isso porque cada indivíduo traz consigo singularidades, o que impede que se vejam as impressões da participante, aqui apresentadas, como verdades absolutas sobre o material. É importante destacar, no entanto, o carinho de Tálita pelo código e a sua proximidade com textos assim impressos, pois isso legitima, ainda mais, a sua posição com relação à materialidade física do livro adaptado.

Ainda no que concerne à disposição do conteúdo nas páginas, buscou-se verificar se a apresentação da lista de símbolos fonéticos e fonológicos adaptados antes de ser iniciado o primeiro capítulo, de fato, contribuiu para que Tálita, enquanto leitora, fosse familiarizada às representações e identificasse-as com maior facilidade no decorrer da leitura. Inicialmente, ela afirma que tomou a lista como algo já sabido: “(...) *Aí eu falei: ‘Nossa, eu já sei disso, vamos passar meio por cima?’*”. Esse pensamento de Tálita justifica-se, pois, segundo ela, em outros dois momentos ela já tinha tido contato com os símbolos fonéticos e fonológicos: pela primeira vez, quando estava no segundo período e cursou a disciplina de Introdução à Linguística Descritiva, em que foram adaptados, por um colega, em relevo; pela segunda vez, no quarto período, durante a disciplina de Fonologia do Português, em que foram descritos pelo professor.

Ao realizar a leitura, Tálita percebeu que a forma como se apresentam os símbolos no material didático adaptado difere das duas maneiras pelas quais havia tido contato com eles, e que o conteúdo do material⁵¹, de modo geral, distingue-se daquele a que teve acesso durante o curso das duas mencionadas disciplinas. Ela percebeu que não se lembrava de alguns conteúdos, quando aponta: “(...) *Aí você para e: ‘Espera aí, eu lembro disso? Hum... Espera aí, eu acho que lembro disso...’*. (...) *dá aquela sensação assim: ‘Gente, eu aprendi na época, porque...’*. (...) *Na época, eu sabia bonitinho...*”. Nesse sentido, pode-se dizer que o material permitiu-lhe novas descobertas. Em outro momento, Tálita afirma que a apresentação prévia dos símbolos, ajuda, sim, na leitura dos capítulos, pois, quando os autores referem-se a determinado som e não o representam, a lista permite identificar de que som se trata.

⁵¹ Discussões mais aprofundadas a respeito do conteúdo do material adaptado encontram-se na seção 3.2, adiante.

As tabelas apresentadas no livro original foram conservadas no material adaptado. Entretanto, conforme visto, os textos em braille mostram-se mais extensos do que os textos em tinta e, por isso, os quadros sofreram quebras. Havia, pois, a necessidade de compreender se isso, de alguma maneira, afetaria a leitura dos não videntes. Nesse tocante, a participante expõe que se trata de algo natural em materiais em braille, ao que já está, inclusive, acostumada: “(...) *Já estou habituada já.*”⁵². Segundo ela, a quebra de tabelas não torna a leitura mais difícil nem mesmo cansativa.

Pelo contrário, Tálita declara que as tabelas facilitam a leitura do livro e justifica: “*Porque está organizado; está fora do texto; tem, ali, um espaçamento; tem algo, ali, demarcando que está em tabela...*”. Desse modo, a finalidade das tabelas, normalmente apresentadas para organizar, de maneira sintética, os conteúdos, é reconhecida, também, pela leitora não vidente, o que, talvez, não se aplicaria, a um licenciando ou a uma licencianda que, diferentemente de Tálita, tenha tido pouco contato com materiais em braille. A participante conta que foi alfabetizada em braille aos sete anos e, desde então, sempre se identificou com as atividades de leitura e de escrita.

Ainda no que tange à disposição do conteúdo nas páginas, Tálita foi questionada acerca da identificação de uso do negrito em algumas palavras. Nos materiais em braille, ele é sinalizado conforme um padrão próprio de formatação, que se distingue do negrito usado em textos em tinta. Todavia sabe-se que, para a compreensão do texto, as palavras em destaque deveriam assim permanecer na versão adaptada do livro. Nesse sentido, buscou-se saber se, para a participante, foi possível identificar as palavras negritadas. Ela afirmou que não teve dificuldades quanto a isso. Portanto, pode-se dizer que a demarcação do negrito não é um ponto problemático no material.

Por fim, com relação às notas de rodapé, diferentemente da maneira como se apresentam no livro em tinta, elas constam todas ao final dos capítulos, como se fossem as chamadas notas de fim. A pergunta lançada à participante foi se isso havia comprometido a fluidez de sua leitura, e a resposta apresentada por ela deu-se da seguinte forma: “*Ai, nesse caso, sim. (...) às vezes, eu encontrava o rodapé no final, aí tentava descobrir onde estava aquilo no texto.*”. Nota-se, a partir desse apontamento de Tálita, que as notas apresentadas todas juntas ao final do texto causaram-lhe certa dificuldade durante a leitura. Assim, verifica-se que isso pode comprometer, por parte dos alunos não videntes, a compreensão dos conteúdos dos capítulos, uma vez que as notas de rodapé trazem explicações relevantes que,

⁵² Mais uma vez, fica evidente a familiaridade de Tálita com materiais impressos em braille.

por vezes, contextualizam-nos ou elucidam pontos específicos tratados pelos autores. Dessa forma, esse é um ponto a ser reformulado no material adaptado.

Com vistas às quatro subcategorias elencadas para a análise da materialidade física do livro, as quais integram a categoria de adaptações de ordem genérica e consequente, é possível construir um quadro sinóptico, em que se apresentam nove pontos que configuram qualidades e lacunas do material:

Quadro 7 – Qualidades e lacunas das adaptações de ordem genérica e consequente

Subcategoria analítica		Impressão da participante
Peso		Qualidade
Volume		Qualidade
Durabilidade	Gramatura do papel	Qualidade
	Capa	Lacuna
Disposição do conteúdo nas páginas	Impressão frente e verso	Qualidade
	Apresentação prévia dos símbolos	Qualidade
	Conservação das tabelas	Qualidade
	Negrito	Qualidade
	Notas de rodapé ao final dos capítulos	Lacuna

Fonte: A autora.

As quatro subcategorias permitiram analisar nove pontos da materialidade física do material e, assim, identificar potencialidades e falhas a esse respeito. Pode-se dizer, em tese, que o quadro aponta para a aplicabilidade do material no que diz respeito às adaptações de ordem genérica e consequente nele incorridas. Tal interpretação constrói-se por dois vieses: (1) do ponto de vista quantitativo, uma vez que foram identificados sete pontos que se configuram qualidades do material, ao passo que dois pontos são lacunares; (2) do ponto de vista qualitativo – o que nos interessa neste trabalho –, pois os pontos que configuram lacunas não comprometem a compreensão, por parte da participante, do conteúdo trazido pelo material.

Embora se tenha discutido, nesta seção, a respeito do volume do material adaptado, em razão de hipóteses construídas sobre possíveis problemas com relação a este ponto – seja pela dimensão das laudas em que o livro fora impresso, seja pelo fato de ele estar organizado em duas apostilas –, ele não se configura, ao ver da participante da pesquisa, como uma lacuna. Caso isso ocorra em outros contextos por alguma das suposições aqui apresentadas, acredita-se que seja necessário, em primeiro lugar, verificar a possibilidade do uso de tecnologias assistivas, como os *tablets* e/ou *notebooks*, que permitam aos licenciandos em Letras não

videntes o acesso à maior parte do conteúdo trazido pelo material. Como um possível encaminhamento – mas não ideal, uma vez que o comprometimento com a inclusão educacional ainda não se dá por parte de toda a comunidade acadêmica – a lacuna pode também ser preenchida por meio do diálogo entre o licenciando não vidente e o professor que ministre as aulas sobre Fonética e Fonologia.

É preciso – não somente em situações como esta – que o docente perceba e compreenda as peculiaridades na forma de o aluno cego locomover-se e transportar o material didático, e é necessário, também, que esse aluno perceba e compreenda desconhecimentos a esse respeito por parte do professor e tenha autonomia para explicar-lhe suas possíveis dificuldades de levar para as aulas as duas apostilas. Ainda que Tálita não tenha apontado a dimensão das laudas como um problema do material, considera-se que alterá-la de 28,7cm x 30,5cm para 21cm x 29cm facilitaria o seu transporte em bolsas e em mochilas.

No que tange à capa – até então ausente no livro adaptado –, na versão atualizada do material, ela será acrescida, tendo em vista a sua importância para a durabilidade deste. Acerca das notas de rodapé, elas deverão ser trazidas, em uma reimpressão, nas mesmas páginas em que aparecem os termos a que elas se referem, de modo a não comprometer a fluidez da leitura do não vidente. É notório, com relação a esses pontos específicos do material, que o intercâmbio entre os saberes, como propõe Walsh (2009; 2010) – dos que adaptaram o livro e da participante, enquanto leitora – permite a sua reelaboração. Revisitar o material adaptado, a partir das considerações de Tálita, possibilita torná-lo mais eficaz e permite que, de alguma maneira, atenuem-se as barreiras pedagógicas que permeiam o processo de inclusão educacional nos cursos de licenciatura em Letras do ensino superior brasileiro.

3.2 Sobre o conteúdo de Fonética e Fonologia trazido pelo material adaptado

Esta seção tem por objetivo analisar os dados gerados com a participante no tocante a aspectos contedutísticos do livro e às adaptações nele empreendidas, que se deram a fim de tornar as discussões por ele trazidas, bem como elementos não verbais e verbo-visuais que as permeiam, acessíveis a professores de língua(s) em formação cegos. O material adaptado, conforme já mencionado neste trabalho, é produto de uma pesquisa anterior (ROMUALDO e MARQUES, 2015), realizada durante a graduação da pesquisadora.

Agora, o intuito é perceber lacunas e qualidades no que concerne ao conteúdo do livro, de modo que seja possível verificar, também a esse respeito, sua (in)aplicabilidade. A análise, neste momento, é orientada pela categoria de adaptações de ordem específica e proposital,

assim chamada porque se refere ao conteúdo específico de Fonética e de Fonologia trazido pelo livro e porque as adaptações nele incorridas deram-se de modo intencional, para atender a necessidades específicas de alunos não videntes.

Para refinar o tratamento dos dados, foram criadas, a partir de uma análise prévia, quatro subcategorias: (1) a de inovação, para perceber se o material adaptado traz novas abordagens no que se refere à Fonética e à Fonologia, em comparação ao que fora estudado pela participante quando cursou a disciplina de Fonologia do Português, na UFG; (2) a de autonomia proporcionada ao leitor/estudante não vidente, tendo em vista a importância dessa capacidade para o desenvolvimento pessoal e profissional do licenciando; (3) a de adaptação dos símbolos fonéticos e fonológicos, a fim de notar a inteligibilidade das modificações empreendidas sobre eles e verificar se são passíveis de identificação e de memorização; (4) a de adaptação de textos não verbais e verbo-visuais, com o intuito de confirmar as hipóteses levantadas durante a transposição do material adaptado acerca da efetividade do uso do relevo, do braille ou das descrições em contextos específicos.

No entanto, antes de serem iniciadas as discussões acerca de tais aspectos, é importante expor a relação da participante com os conteúdos de Fonética e de Fonologia, uma vez que essa variável influencia, em grande medida, as impressões da então licencianda sobre o conteúdo trazido pelo livro adaptado e, sendo este um estudo de caso, ressaltá-la é fundamental para a validade dos resultados apresentados. O estudo dos sons, por parte de Tálita, iniciou-se no segundo período da licenciatura, durante a disciplina de Introdução à Linguística Descritiva. Conforme o Projeto Pedagógico do curso de Letras da UFG, esta disciplina trata de conceitos básicos da Linguística Descritiva, dos níveis de análise gramatical – dentre os quais se inclui o nível fonológico – e dos princípios da descrição linguística. A participante afirma que, desde as discussões dessa disciplina sobre os fonemas, apaixonou-se pela Fonologia.

Mais adiante, no quarto período, Tálita cursou a disciplina de Fonologia do Português, onde foi rerepresentada ao sistema e aos processos fonológicos da língua portuguesa e pôde compreender relações entre a fonologia e a escrita e aprofundar seus conhecimentos sobre o componente fonológico nas atividades de análise linguística. Ela afirma não ter tido dificuldades na disciplina, a não ser certa resistência, inicialmente, por parte do professor que a ministrava, como se pode perceber pelas seguintes falas: “(...) *no começo, o professor não estava nem aí para mim...*” e “(...) *Acho que ele estava um pouco, assim... Porque acaba assustando. Os professores entram em choque quando veem um aluno...*”.

Ao flexionar, em seu discurso, a palavra “professor” para o plural, entende-se que ela

se refere a um grupo de professores e, dessa maneira, pode-se inferir que a reação de estranheza e o comportamento, algumas vezes, indiferente é comum a uma parcela considerável de docentes. Acredita-se que o “choque” mencionado, pelo qual eles passam quando se deparam com alunos não videntes – termo omitido na fala da estudante –, dá-se pelo fato de as políticas de inclusão educacional instituírem-se por meio de uma política neoliberal. Nesse âmbito, os direitos das pessoas com necessidades educacionais especiais lhes são assegurados por dispositivos legais, contudo há pouca preocupação por parte do Estado em fazer com que eles, de fato, efetivem-se, o que incluiria, por exemplo, a formação continuada de professores para a diversidade e uma reformulação das grades curriculares dos cursos de licenciatura, de modo que abarcassem disciplinas que discutissem acerca do processo de inclusão⁵³.

Ainda que Tálita tenha gosto pelo estudo dos sons, percebe-se, em sua fala, que isso não foi suficiente para que ela se sentisse incluída durante as aulas de Fonologia do Português, ao menos não em um primeiro momento. É notório, pelas suas necessidades específicas, que a sua forma de aprender diferencia-se da maneira como aprende um licenciando ou uma licencianda vidente, entretanto, no início do curso da disciplina, seu professor ainda não havia percebido isso. As diferenças estavam, portanto, inseridas em um mesmo contexto, contudo não eram estabelecidas, ainda, relações de troca entre elas. Em paralelo às discussões sobre a interculturalidade, trazidas por Walsh (2010), pode-se dizer que se vivia, nesse momento, uma interculturalidade funcional, em que os diferentes eram apenas colocados lado a lado em uma mesma sala de aula.

A relação de Tálita e de seu professor de Fonética, apesar de ter sido dificultosa no início, foi ressignificada, de acordo com ela, pela mediação de outras duas licenciandas em Letras, videntes, colegas da participante, que foram até o professor e explicaram-lhe sobre algumas necessidades específicas dos alunos cegos, como o fato de não compreenderem dêiticos espaciais, como “aqui” e “lá”, por exemplo, empregados, muitas vezes, na fala do docente. Depois disso, Tálita afirma que o professor e ela se aproximaram: “*E aí, sabe, a gente se aproximou, e foram fluindo as coisas.*”, o que contribuiu, segundo a participante, para que pudesse aprender muito mais sobre o conteúdo apresentado nas aulas e, assim, não tivesse dificuldades no andamento da disciplina, com bom rendimento em trabalhos e

⁵³ A política neoliberal, que institui as atuais políticas inclusivas, visa à abertura econômica por parte do Estado e a isenção de algumas de suas responsabilidades que, por vezes, lhe gerem gastos, dentre as quais se inclui a Educação. Investir na formação continuada de professores que atuam no ensino superior despende, certamente, de recursos econômicos, e as ideias neoliberais pregam que se evitem compromissos como este. Ao fazê-lo, o direito de permanência na universidade por parte de alunos como Tálita passa a depender de serviços alheios ao Estado que, por vezes, não são gratuitos.

avaliações.

No caso de Tálita, foram seus colegas que entrevistaram, isso porque ela se relacionava muito bem com a maioria de sua turma. Para outros acadêmicos, resolver problemas como esse pode ser uma tarefa mais complexa e, por isso, é importante destacar o papel do NA nessas situações que, segundo a diretora do setor na UFG, professora Vanessa Helena Santana Dalla Déa, *“é entrar em contato com o professor e levar a demanda do aluno (...). Porque, muitas vezes, o aluno não quer falar com o professor, e ele tem esse direito. Então a gente entra em contato; a gente conversa com o aluno, pega os detalhes.”*, e ela exemplifica *“(…) uma aluna de baixa visão: de que letra ela precisa no Power Point? Que fundo? De que contraste ela precisa para enxergar?”*.

É perceptível na fala de Dalla Déa que os professores, muitas vezes, não têm (in)formação para reconhecer as necessidades específicas de seu alunado, e este, por sua vez, não se sente à vontade para expô-las ao docente. Nesses casos, é fundamental a mediação do NA. É importante lembrar, contudo, que apenas as universidades federais, por meio do Programa Incluir (BRASIL, 2013), consolidado pelo governo federal em 2005, receberam ou ainda irão receber verbas destinadas à criação desse departamento específico, que visa à garantia de acesso pleno das pessoas com deficiência ao ensino superior. As universidades estaduais são carentes de políticas como essa. O discurso da diretora reitera, ainda, as consequências de a política neoliberal nortear a consolidação do ensino superior brasileiro: uma formação lacunar ao professorado, que pouco conhece acerca de necessidades educacionais especiais, e uma realidade excludente, em que, mesmo em instituições federais, como a UFG, ainda há muito por fazer.

Nesse cenário, o material didático de Fonética e Fonologia adaptado para professores de língua(s) em formação cegos coloca-se em uma tentativa de atenuar barreiras pedagógicas existentes no âmbito do curso de licenciatura Letras e, desde o início, essa ideia foi apresentada à Tálita. Quando questionada sobre sua primeira impressão ao ficar sabendo que teria acesso a esse livro, ela responde que se sentiu notada, conforme se pode observar em sua fala: *“É aquela sensação: ‘Alguém está pensando em mim!’..”*. E compara essa atitude a outras iniciativas que visam à inclusão: *“(…) É a mesma sensação que eu tenho quando eu vejo algo em braille, quando eu vejo um elevador com áudio... (…) Um pátio adaptado... Eu falei: ‘Gente, alguém está pensando em mim!’...”*.

Evidencia-se, no discurso da participante, uma carência de materiais didáticos e de espaços voltados a atender às necessidades específicas de pessoas não videntes, o que desvela, ainda, uma escassez de empatia nos ambientes por ela frequentados, marcada pela surpresa de

Tálita quando percebe que alguém se preocupou em tornar algo acessível a indivíduos historicamente excluídos da sociedade brasileira, como mostra Mazzotta (2011). Acredita-se que essa realidade está enraizada no pensamento eurocêntrico de que trata Quijano (2000), que toma uma forma de ser como “padrão” – para o qual tudo é pensado – e desconsidera as demais, de tal modo que as que não se encaixam no perfil pré-estabelecido são excluídas. Crê-se que a tentativa de implementar uma política linguística local que torne a formação de professores de língua(s) cegos menos lacunar é uma forma de chamar a atenção da comunidade acadêmica para as diferenças – *a priori* – que a constituem como uma totalidade e que, por vezes, passam despercebidas.

Desde o primeiro contato com a então licencianda goiana, ainda no momento de seleção de participantes, ela demonstrou interesse e satisfação pela pesquisa. Isso porque – o que se pode dizer ao conhecer um pouco de sua trajetória acadêmica – trata-se de uma estudante envolvida com os conteúdos de Fonética e de Fonologia, além de sua peculiar dedicação aos estudos e ânsia por aprender. Esse perfil é percebido, inclusive, pela reação tida ao receber as apostilas em sua residência, segundo ela mesma diz: “*Ai, quando ele chegou, eu já, imediatamente: ‘Vamos ler!’...*” e expõe já ter iniciado, no mesmo dia, a leitura: “*Eu já peguei e já fui lendo...*”. Não se deve, pois, deixar de considerar essas questões durante a análise de dados gerados sobre o conteúdo trazido pelo livro e sobre as adaptações nele empreendidas a esse respeito. Talvez, se a participante não tivesse apreço pelo conteúdo abordado nem gosto pela leitura, sua percepção sobre a adaptação seria diferente.

A primeira impressão de Tálita sobre o material, esboçada em entrevista, é de que se trata de uma leitura “cansativa”, como se pode notar em sua fala, quando perguntou-se como ela se sentia à medida que ia lendo o livro: “*É... Às vezes, tinha hora que cansava...*”. Para ela, isso se deve à quantidade de informações novas apresentadas, que assim se configuram por duas razões: (a) o tempo em que a participante ficou sem contato com os conteúdos de Fonética e Fonologia, o que a fez encarar parte do conteúdo como novo, em virtude da vaga lembrança que tinha dele; (b) os acréscimos apresentados no material adaptado, em comparação à abordagem desenvolvida pelo professor da disciplina de Fonologia do Português, quando ela a cursou.

Sobre o primeiro motivo que a fez avaliar o material como sendo “cansativo”, Tálita pondera que: “*(...) a Fonética e a Fonologia elas são, assim, é fácil, assim, eu considero fácil para entender, mas também esquece, se não tiver ali olhando, revendo o tempo todo...*”. Tendo em vista que a disciplina de Fonologia do Português foi cursada pela participante no quarto período do curso de licenciatura e, à época da geração de dados, ela se encontrava no

oitavo e último período, o tempo sem estudar o conteúdo pode ter dificultado a leitura, pois as novidades não se restringiram apenas ao que, de fato, era novo, mas também a aspectos dos quais ela não se lembrava.

Por outro lado, quanto à real inovação trazida pelo livro, a participante afirma que ela se aloca nos dois últimos capítulos, quando diz: “*Na segunda parte, não é? Nos três... Deixa eu ver... Nos dois últimos capítulos, que foi mais aprofundado...*”. A esse respeito, destaca-se o fato de eles serem totalmente voltados a questões de Fonética e Fonologia aplicadas ao ensino de língua(s). No quarto capítulo, as contribuições de Capristano (2011) sobre a relação entre a Fonologia e o processo de aquisição da escrita instrumentalizam o futuro professor de língua(s) a identificar e a solucionar possíveis dificuldades na escrita de seu alunado, decorrentes, por exemplo, de um processo de aquisição tardio ou problemático⁵⁴. No quinto, por sua vez, as discussões arroladas por Romualdo (2011) possibilitam que o licenciando considere o nível fonológico no processo de construção de sentidos ao texto e, assim, desenvolva – de maneira mais eficaz – atividades de leitura com seus alunos, sobretudo em se tratando dos gêneros textuais piada e poema, como destaca o autor. Assim, a subcategoria de inovação aponta para uma qualidade do livro, tendo em vista que, para futuros professores de língua(s) – público a quem ele se destina –, são fundamentais reflexões como essas.

O apontamento feito pela participante acerca do material – que o rotula como sendo, em um primeiro momento, “cansativo” – é decorrente, segundo ela, não só da quantidade de informações novas por ele trazidas, como também da densidade do próprio conteúdo de Fonética e Fonologia, como aponta Tálita: “*(...) eu li novamente, eu relembrei algumas coisas, mas, assim, é um material que eu tenho que estar consultando o tempo todo.*”. É possível inferir que a necessidade de constantes consultas mencionada por ela se deve ao fato de o conteúdo não ser facilmente internalizado. No que concerne às novidades apresentadas pelo livro, pode-se pensar que elas se tornam ainda maiores pelo motivo que a então licencianda mesma explica: “*(...) o contato que eu tive já tem um tempinho, então eu tinha esquecido muitas coisas.*”. Dessa feita, entende-se que o tempo em que ela ficou sem estudar Fonética e Fonologia corroborou para que o livro aparentasse oferecer mais conteúdos novos do que os realmente apresentados.

Ainda que haja essa problemática no que tange à densidade do conteúdo e à nova

⁵⁴ Ainda que os futuros docentes tenham como público alunos do ensino fundamental II, que já passaram pela fase de aquisição da escrita, pode ser que alguns deles tenham tido dificuldades nesse processo, como apontam Fronza (2007) e Gomes e Vasconcelos (2014). Segundo os autores, os conhecimentos sobre Fonética e Fonologia possibilitam, por parte do professor, a compreensão de dificuldades apresentadas por seus alunos – que, geralmente, seriam encaminhados a profissionais da Fonoaudiologia – em textos escritos e permitem-no, ainda, o desenvolvimento de estratégias didáticas para a reversão dos problemas encontrados.

abordagem trazida pelo livro, acredita-se que a inovação do material não pode ser concebida como uma lacuna, considerando que a leitura feita por Tálita, que já havia tido contato com os conteúdos de Fonética e Fonologia, é diferente da leitura de um licenciando ou de uma licencianda que tem esse contato pela primeira vez. É importante lembrar que Tálita leu as apostilas com a finalidade de avaliá-las neste trabalho e não, necessariamente, para aprender sobre Fonética e Fonologia – daí a razão de selecionar uma participante que já tivesse cursado disciplinas que as abarcassem.

Provavelmente, se o livro fosse utilizado pelos professores em formação durante o curso de disciplinas que tratassem do estudo dos sons da fala e da língua, as disposições gerais sobre estes estariam sendo vistas em um ritmo de leitura menos acelerado do que o de Tálita, já que seria um primeiro contato, e as impressões acerca da inovação do material poderiam ser diferentes. Como a participante sinaliza, com alegria, que o material proporcionou-lhe descobertas, crê-se que pesam, nesse sentido, muito mais as contribuições trazidas pelos dois últimos capítulos do material à formação de professores de língua(s) cegos do que o fato de os conteúdos serem densos.

Outro aspecto a ser observado no material adaptado – e que se constitui, portanto, como uma subcategoria analítica nesta seção – diz respeito à autonomia por ele proporcionada aos professores em formação não videntes, tendo em vista a importância desta para a emancipação das coletividades cegas em ambiente acadêmico. A partir dos dados gerados, considera-se essa autonomia sob dois prismas: (1) no que concerne ao sentimento de independência em contextos que poderiam gerar constrangimentos e sensação de inferioridade a estudantes não videntes; (2) no que respeita à atividade dos licenciandos cegos na construção de conhecimentos, o que, segundo as Diretrizes Curriculares para o curso de Letras (BRASIL, 2001c), é fundamental ao futuro professor de língua(s).

No que tange ao primeiro aspecto, como se pôde notar até aqui, algumas vezes, para ter acesso a determinados conteúdos, Tálita contou com o auxílio de seus colegas de classe: a princípio, durante a disciplina de Introdução à Linguística Descritiva, quando um deles intermediou a adaptação dos símbolos fonéticos e fonológicos em relevo para ela; em um segundo momento, quando outras duas licenciandas conversaram com o professor de Fonologia do Português, sinalizando-lhe algumas barreiras atitudinais que precisariam ser rompidas para que Tálita conseguisse compreender o conteúdo ministrado. Acredita-se que essas duas situações podem ter gerado na participante uma sensação de dependência e de inferioridade.

A partir da satisfação de Tálita ao ter em mãos seu primeiro material de Fonética e de

Fonologia, quando diz: “*E, assim, esse material ter chegado, nossa... Foi muito bom! Porque eu não tive um material de Fonética...*” e acrescenta “*Eu tenho anotações das aulas...*”, pode-se dizer que ele corrobora para a independência da então licencianda ao estudar esses conteúdos. Isso porque concentra discussões sobre o estudo dos sons, possibilitando à não vidente uma compreensão geral a esse respeito e dispensando, *a priori*, que colegas ou professores tenham de adaptar textos não verbais e verbo-visuais apresentados, por exemplo, para elucidar o processo de produção dos sons, como faz Antonio (2011) no primeiro capítulo do livro adaptado.

Os textos multimodais, normalmente, carecem de adaptações para que se tornem acessíveis a leitores cegos, porque são intransponíveis – em sua totalidade – para o código braille. Esse processo acaba por envolver outras pessoas, estabelecendo, em certa medida, uma relação de dependência entre os não videntes e elas. Um material que considere as necessidades específicas de estudantes cegos, como é o caso da versão adaptada da obra *Fonética e Fonologia* (Antonio e Benites, 2011), pode evitar situações semelhantes a essa, proporcionando-lhes mais autonomia, e minimizar contextos de exclusão em cursos de licenciatura em Letras.

Com relação ao segundo aspecto acerca da autonomia, cabe mencionar a seguinte fala de Tálita: “*(...) ficou fácil para entender, porque tinha a informação e o exemplo.*”, seguida da explicação: “*Porque, às vezes, quando fica só na explicação, não dá para compreender, e aí, quando a gente vê o exemplo...*”. A configuração do material, constituído por exemplos, conforme cita a participante, e por atividades e indicações de outras leituras, torna-o didático; de fácil entendimento. Crê-se que isso se deve, em certa medida, ao fato de o livro ter sido produzido, inicialmente, para atender à demanda da modalidade de ensino a distância, em que o aluno não conta com a presença contínua do professor para sanar possíveis dúvidas. Dessa feita, os mesmos propósitos cumpridos para esse público específico estendem-se aos professores em formação não videntes, permitindo que sejam agentes no processo de aprendizagem, à medida que desenvolvem sua autonomia.

Outra subcategoria que orienta esta análise concerne à adaptação dos símbolos fonéticos e fonológicos. A esse respeito, cabe rememorar que a dificuldade de torná-los acessíveis a um licenciando em Letras cego foi o que fomentou a pesquisa anterior (ROMUALDO e MARQUES, 2015), pois conhecê-los é fundamental para perceber, por exemplo, diferenças entre grafemas e fonemas ou, ainda, entre a própria Fonética e a Fonologia, enquanto estudos dos sons da fala e da língua. Assim, fazê-los tangíveis a não videntes, no material adaptado, visa a efetivar políticas de inclusão, tendo em vista que a falta

de contato com esses símbolos limita os licenciandos não videntes a discussões puramente teóricas acerca do conteúdo em questão, como ocorria, em situações de avaliação com o acadêmico da UEM, por exemplo, ou, ainda, isola-os dos demais, caso façam as transcrições oralmente, como ocorria com Tálita, que descrevia os símbolos ao seu professor, de forma individualizada, em período distinto ao dos outros alunos da classe.

Conforme apresentado nas subseções 2.2.2.1 e 2.2.2.2, os símbolos fonéticos e fonológicos foram transpostos para o braille, no material adaptado, e tornaram-se combinações de três ou quatro celas, em que os símbolos fonéticos aparecem entre parênteses, e os símbolos fonológicos, entre barras. Cabe, agora, a partir dos dados gerados, verificar se tal adaptação constitui, no livro, uma qualidade ou uma lacuna.

Quando questionada a respeito de suas expectativas sobre o material, a participante revela certo desapontamento com relação aos símbolos adaptados, quando diz: “(...) *pensei assim: ‘não...’, porque os símbolos, não tinha tantos símbolos, estavam mais relacionados a algumas diferenças, a algumas letras sinalizadas, digamos.*” e demonstra-se frustrada, quando afirma: “*Eu imaginei que viria os símbolos mesmo, em alto relevo, alguma coisa assim...*”. Devido ao fato de, desde os primeiros contatos, ter sido mencionado certo ineditismo dos símbolos à Tálita, ainda durante o processo de seleção de participantes para a pesquisa, acredita-se que isso tenha gerado a expectativa de que esses símbolos seriam diferentes de tudo o que a então licencianda havia visto até então.

Conforme se explica nas subseções 2.2.2.1 e 2.2.2.2, a adaptação dos símbolos em braille se deu por quatro razões: (1) pela autonomia que materiais em braille possibilitam a não videntes; (2) pela inexigência de grande exercício de abstração por parte deles diante de materiais assim impressos, o que se requer durante a leitura de materiais em relevo, por exemplo; (3) pela agradabilidade do código ao tato; (4) pela padronização por ele garantida, relevante à reprodução em massa do livro. Esses aspectos foram retomados com a participante durante a entrevista, contudo, ao final, ela apresenta a seguinte sugestão: “*Eu acho que os símbolos fonéticos poderiam ser representados da maneira que eles são. Tipo assim, ter uma parte, ali, separada, com o alfabeto fonético...*”. Nesse sentido, observa-se a necessidade de a participante visualizar os símbolos fonéticos exatamente da forma como eles se configuram em tinta, ainda que a título de conhecimento, pois, em futuras transcrições fonéticas, é incontestável a praticidade da adaptação em braille.

Verifica-se, na fala de Tálita, um incômodo devido ao fato de alguns símbolos serem representados por grafemas entre parênteses e entre barras. Como durante o curso de licenciatura em Letras seu contato com os símbolos deu-se por meio de adaptações em relevo

e de descrições que visaram a representá-los como são em tinta, ocorreu um estranhamento por parte da participante. Diante de seu desejo de conhecer todos os símbolos fonéticos e fonológicos tal como se constituem visualmente, considera-se a necessidade de rever esse ponto do material e adaptá-los também em relevo. Essa adaptação, no entanto, não deve substituir a adaptação em braille, uma vez que esta possibilita, de modo funcional, que os licenciandos não videntes, ao estudarem e memorizarem os símbolos, façam, assim como os videntes, transcrições fonéticas e fonológicas e, dessa maneira, compreendam, na prática, as diferenças entre os sons da fala e da língua.

Embora os símbolos adaptados para o braille tenham “frustrado”, em certa medida, a participante, buscou-se verificar se eles são passíveis de memorização. Isso porque, durante a leitura do próprio material, os símbolos reaparecem e, desse modo, a ideia era que fossem percebidos pela então licencianda. Ademais, outra questão diz respeito às já mencionadas futuras transcrições fonéticas e fonológicas a serem empreendidas por alunos não videntes: caso os símbolos possam ser memorizados, essas atividades tornar-se-ão possíveis⁵⁵. Acerca da percepção dos símbolos ao longo da leitura do material, Tálita afirma que consegue notá-los – isto é, reconhece-os e compreende os sons que representam –, quando eles são mencionados nos capítulos subsequentes aos capítulos um e dois, em que são apresentados. No que implica à possível realização de transcrições fonéticas, a participante posiciona-se de maneira afirmativa, mas faz o seguinte adendo:

(...) Assim, é, vamos imaginar um conhecimento de uma língua estrangeira...
 (...) Você, facilmente, aprende; memoriza, ali, as regras; memoriza as formas, mas é uma coisa que você precisa estar praticando. (...) É, assim, fácil; tem como memorizar, mas você precisa estar revendo. Entendeu?

Diante disso, pode-se inferir que, para ela, se houver dedicação por parte do estudante cego para o estudo da Fonética e da Fonologia e a prática constante de atividades de transcrição, torna-se tangível internalizar as representações e, assim como os estudantes videntes, ser avaliado também de forma prática. Para tanto, conforme salienta Tálita, é preciso estudar, o que não difere do que é também necessário aos demais acadêmicos.

Vislumbra-se, portanto, que o material didático adaptado constitui uma ferramenta

⁵⁵ A esse respeito, segundo dados gerados durante a entrevista realizada em campo, cabe expor que Tálita, diferentemente do licenciando em Letras não vidente da UEM, desenvolveu atividades de transcrição, inclusive em situações de avaliação, quando cursou a disciplina de Fonologia do Português. Contudo a transcrição feita por ela dava-se de forma oral. No caso das transcrições fonéticas, o professor pronunciava uma palavra e ela descrevia cada um dos símbolos que a constituíam. Considera-se essa forma de transcrição menos inclusiva do que a feita por meio de celas braille, porque o aluno não vidente deve, nesse contexto, realizar suas atividades separadamente aos demais alunos, e isso vai de encontro aos princípios da educação inclusiva.

Esse alfabeto, no entanto, não foi transposto para a versão adaptada do livro, pois, por trazer representações para os símbolos distintas àquelas anteriormente apresentadas por Antonio (2011), para as quais deveriam ser criadas, também, novas representações em braille, pressupôs-se que o licenciando não vidente poderia confundir-se ao estudar e suprimiu-se a figura 9, que é apenas mencionada pela seguinte descrição “Ilustração do quadro com o alfabeto fonético internacional.”.

Como a supressão da figura deu-se com base em uma hipótese, em entrevista, buscou-se a confirmação desta. Ao ser questionada a esse respeito, Tálita responde: “*Eu acho que não.*”. Pela escolha do verbo “achar”, não se pode refutar, completamente, a hipótese, mas é possível inferir um desejo da participante de conhecer, também, as referidas representações, assim como demonstrou uma vontade de conhecer os símbolos fonéticos e fonológicos da forma como são representados em tinta. Verifica-se, portanto, a necessidade de acrescentar as representações dos símbolos que compõem o alfabeto fonético internacional à versão adaptada do livro.

Assim como poderia ser gerada uma confusão por parte da participante entre os símbolos fonéticos apresentados por Antonio (2011) e os símbolos que compõem o alfabeto fonético internacional (Figura 9), havia, também, a necessidade de verificar se, durante a leitura do livro, ela chegou a confundir os símbolos fonéticos e fonológicos, tendo em vista a similaridade existente entre suas representações, como ocorre, por exemplo, com o som oclusivo bilabial desvozeado [p] que, na versão adaptada, materializa-se da seguinte forma: ⠠⠠⠠⠠, e a representação fonológica do mesmo som consonantal /p/, que, no livro em braille, torna-se ⠠⠠⠠⠠. A esse respeito, Tálita aponta que os parênteses e as barras são reconhecidos, durante a leitura, e isso impossibilita que os símbolos sejam confundidos.

Além disso, também se construiu a hipótese de uma possível confusão para as diferentes representações fonéticas que constituem, na fala, distintas formas de produção de um mesmo som, como a vibrante múltipla /r/, que se realiza como: fricativa velar desvozeada [x], fricativa velar vozeada [ɣ], fricativa glotal desvozeada [h], fricativa glotal vozeada [ɦ], tepe [ɾ], vibrante [r̃] ou como retroflexa [ɻ]. Na versão adaptada do livro, essas representações são bastante parecidas, como se pode notar a partir do seguinte quadro:

Quadro 8 – Sons representativos da vibrante múltipla adaptados a não videntes

Descrição do fonema	Símbolo em tinta	Símbolo adaptado em tinta	Símbolo adaptado em braille
Fricativa velar desvozeada	[x]	(“r”)	⠠⠠⠠⠠

Fricativa velar vozeada	[ɣ]	(_r)	
Fricativa glotal desvozeada	[h]	(r)	
Fricativa glotal vozeada	[ɦ]	(-r)	

de ar durante a produção dos sons e para mostrar o processo de abertura e de fechamento da glote, foram descritas. A justificativa para essa escolha dá-se, como já mencionado, pelo fato de as gravuras serem detalhadas e pela possibilidade de a leitura empreendida por alunos não videntes ser comprometida por essa razão, uma vez que eles decodificam cada uma das partes que constituem uma figura e, somente depois, tentam resgatar uma imagem acústica para o todo. Esse processo exige grande exercício de abstração por parte dos leitores cegos e podem tornar a leitura ineficiente, tendo em vista as falhas que apresentam na memória visual: alguns por possuírem a cegueira congênita; outros por terem perdido a visão há muito tempo, como é o caso da participante da pesquisa.

A partir desse pressuposto, a adaptação das mencionadas figuras deu-se por meio das seguintes descrições: “Ilustração do aparelho fonador com identificação de todos os órgãos.” e “Estados da glote com identificação das pregas vocais, glote aberta e glote fechada.”. Em entrevista realizada durante a ida a campo, buscou-se confirmar a hipótese que as justifica, de modo a verificar se as imagens, da forma como foram descritas, puderam ser compreendidas pela então licencianda não vidente. A esse respeito, Tálita responde: “*Mais ou menos...*”, e explica: “*Porque eu, assim, eu não fiquei tão atenta a essas informações. Eu estava absorvendo mais as informações que os textos traziam...*”.

A julgar pela superficialidade das descrições apresentadas no material adaptado em substituição às figuras em tinta – em uma tentativa de apagar-se a subjetividade –, pode-se pensar que as colocações de Tálita consistem em uma forma polida de apontar para a ineficiência das legendas que ocupam, no material em braille, o lugar das imagens. Por ser esta uma hipótese, não materializada, evidentemente, no discurso da participante, é possível entender, também, quando ela justifica que não pôde compreendê-las por meio das descrições apresentadas, que as figuras não constituem, para ela, “*informações*” essenciais para o entendimento das noções do campo da Fonética trazidas por Antonio (2011).

A hipótese de Tálita não conceber as figuras como informações essenciais à compreensão do conteúdo trazido pelo primeiro capítulo pode justificar-se por dois motivos: (1) porque as descrições, de fato, não são suficientes para representar as imagens, e isso fez com que a participante não lhes desse o *status* de “*informação*”, uma vez que elas não foram capazes de transpor, de forma eficiente, o conteúdo trazido pelas figuras do livro em tinta; (2) porque, talvez, a então licencianda não esteja habituada à leitura de textos multimodais e, assim, não se atentou ao conteúdo trazido pelas figuras, porque não compreende sua relevância à produção de sentidos ao texto.

A participante foi questionada, nesse sentido, acerca da suficiência das descrições.

Segundo ela, compreendê-las é algo que pode variar de leitor para leitor, como se pode notar pela seguinte fala:

(...) Depende... Eu acho que depende de cada um, da individualidade de cada um. Por exemplo, eu tenho uma imaginação muito fértil... (...) Então as pessoas vão me explicando as coisas e eu começo a imaginar aquilo. Mas, sei lá, eu acho que, para quem não tem tanta imaginação...

Dessa maneira, segundo declara, ainda que não tenha se atentado às descrições das figuras – ou, segundo a interpretação aqui construída, ainda que elas sejam insuficientes para transpor as imagens aos leitores cegos –, Tálita conseguiu compreender que a corrente de ar percorre um caminho por diferentes órgãos do corpo humano para que sejam produzidos os sons e que a abertura e o fechamento da glote permitem a produção de sons desvozeados e vozeados. Crê-se que, realmente, houve tal compreensão, pelo que ela mesma afirma, o fato de possuir uma “*imaginação muito fértil*”, por meio da qual, com poucos elementos, torna-se possível criar uma imagem acústica ao que foi descrito. Além disso, a compreensão das figuras pela participante justifica-se, também, porque as considerações trazidas no primeiro capítulo já são conhecidas por ela, tendo em vista o fato de já ter cursado a disciplina de Fonologia do Português na UFG.

Entretanto, como a “fertilidade da imaginação” não é, segundo a então licencianda, algo comum a todos os leitores não videntes e como o livro adaptado é destinado a professores em formação e almeja-se que ele seja utilizado durante – e não após – o curso de disciplina(s) que abarque(m) os conteúdos de Fonética e Fonologia, buscou-se verificar se uma adaptação das figuras em relevo ajudaria licenciandos em Letras cegos a compreenderem o caminho percorrido pela corrente de ar no corpo humano e a produção de sons surdos e sonoros, pela abertura e pelo fechamento da glote. Tálita reluta em apontar lacunas com relação a essa adaptação e afirma que as representações em relevo contribuiriam, sim, nesse sentido.

Tempo depois, a participante reconhece que a percepção de desenhos constitui, para ela, uma dificuldade, mesmo àqueles adaptados em relevo. A esse respeito, ela exemplifica: “(...) *eu tenho um livro de Ciências, que acho que foi no oitavo ano que eu recebi esse livro, e ele tem os desenhos do corpo humano. Eu não consigo saber o que é que é aquilo.*” e esclarece por que isso se dá: “(...) *eu não tenho uma memória visual. Então, às vezes, mostrar o desenho não vai resolver.*”. Verifica-se, na fala de Tálita, o uso do termo “memória visual”, que se refere, certamente, às imagens acústicas que se ligam aos conceitos durante a leitura de textos escritos ou mesmo nas conversações diárias. O fato de as pessoas com deficiência

visual não estabelecerem, rapidamente, essas relações, traz à tona a ideia de que a sua percepção das coisas do mundo dá-se de uma maneira diferente da forma como é feita pelos videntes.

Talvez, a dificuldade de Tálita em compreender alguns desenhos esteja, justamente, nesse fato, uma vez que tal diferença pode não ser considerada no momento de adaptar textos multimodais. Uma forma de fazê-lo seria disponibilizar a leitores não videntes adaptações variadas a imagens – por meio de descrições e de transposições em relevo –, de modo a tornar-lhes tangível a percepção das ilustrações. Assim, para o que o livro *Fonética e Fonologia* (ANTONIO e BENITES, 2011) seja de todo acessível a licenciandos em Letras cegos, diante da problemática em torno das descrições apresentadas no material adaptado, verifica-se que a descrição e a transposição em relevo são recursos complementares na adaptação de figuras a não videntes, o que consiste em um possível encaminhamento a uma das lacunas do livro apresentadas pela participante e algo a ser considerado durante a revisão do material didático.

No quarto capítulo da obra, por seu turno, há textos manuscritos por escreventes do ensino fundamental I, que foram digitalizados e, dessa maneira, configuram elementos verbo-visuais. Na versão adaptada do livro, esses textos são introduzidos pela seguinte nota de transcrição: “texto manuscrito” e, na sequência, transpostos para o braille exatamente da forma como foram escritos pelas crianças. Com relação a essa adaptação, questionou-se a participante se o fato de os manuscritos terem sido digitados atrapalhou, de algum modo, a sua compreensão acerca dos tipos de problemas ortográficos, decorrentes do processo de aquisição da escrita pelos alunos. Isso porque, a forma como são apresentados no livro em tinta permite visualizar, pelo próprio formato das letras, que se trata de textos produzidos, realmente, por crianças, e não de exemplos especialmente elaborados para compor as discussões empreendidas no capítulo. Tálita afirma que, pelo contrário, o fato de os manuscritos terem sido digitados influenciou de modo positivo a sua compreensão e ainda justifica: “Porque fica fácil, assim, é bem perceptível as dificuldades que eles têm para escrever. Algumas dificuldades, assim, que a gente realmente entende, mas já tem outras que você fala: ‘Não, espera aí, isso realmente existe? Acontece isso?’.”⁵⁶

O último capítulo do livro em tinta, assim como o primeiro e o quarto, também traz elementos não verbais: duas figuras abstratas (Figura 7) que integram um experimento feito

⁵⁶ Para além da questão da compreensão, por parte da participante, dos problemas ortográficos que integram o processo de aquisição da escrita pelas crianças, é possível notar, ainda, pelo deslumbramento de Tálita com alguns deles, que o material proporcionou-lhe descobertas, essencialmente no que tange àquilo em que ele visa a inovar: aspectos de ensino e aprendizagem.

pelo psicólogo Wolfgang Köhler, conforme apresenta Bosi (1983). Por serem figuras de traços simples, sem muitos detalhes, elas foram transpostas em relevo. No material adaptado, há uma nota que sinaliza a transposição feita (“Figuras: material em relevo”), e as figuras aparecem, contornadas por barbante em duas folhas avulsas, separadas do restante do livro, que foram também enviadas à participante. Acerca destas, o intuito era saber se ajudaram Tálita a compreender o que é a expressividade fônica, que consiste na relação estabelecida entre som e forma. Segundo a então licencianda, as figuras auxiliam, sim, nesse processo, contudo ela expõe não ter conseguido compreender, em sua leitura, que figuras eram aquelas, mesmo com a nota de transcrição que sinalizava a uma adaptação em relevo.

Para esse fato, é possível depreender, ao menos, duas explicações: (1) a nota de transcrição não é clara o suficiente para que os leitores não videntes compreendam que, naquele momento do texto, é preciso recorrer às figuras adaptadas em relevo que constam em folhas separadas; (2) Tálita fez uma leitura rápida do último capítulo – a partir da hipótese de que ela poderia estar cansada após ter lido os outros quatro – e não percebeu a nota, de modo que as figuras em relevo aparentassem ser partes desconexas ao livro. Entretanto, embora não as tenha percebido em um primeiro momento, Tálita estava com as figuras em mãos durante a entrevista realizada em campo e pôde tocá-las novamente, afirmando que elas corroboram para a melhor compreensão da noção da expressividade fônica por parte de leitores não videntes. Ela ressalta, inclusive, que, se essas figuras fossem descritas como foram as que aparecem no primeiro capítulo, não seria possível imaginá-las. Nesse sentido, verifica-se que a adaptação em relevo (Figura 8) de maluma e taquete (Figura 7) não configura um problema no material.

A partir das discussões arroladas nesta seção a respeito de aspectos conteudísticos do material adaptado, são apontadas, no quadro sinóptico a seguir, qualidades e lacunas com relação a oito pontos específicos do livro nesse tocante, com base nas quatro subcategorias que orientam a análise:

Quadro 9 – Qualidades e lacunas das adaptações de ordem específica e proposital

Subcategoria analítica		Impressão da participante
Inovação do conteúdo trazido		Qualidade
Autonomia proporcionada ao leitor/estudante não vidente		Qualidade
Adaptação de símbolos fonéticos e fonológicos	Símbolos apresentados por Antonio (2011) e Benites (2011)	Qualidade
	Símbolos do alfabeto fonético internacional	Lacuna
	Distinção entre os símbolos	Qualidade

Adaptação de textos não verbais e verbos visuais	Descrição de figuras	Lacuna
	Digitação de textos manuscritos	Qualidade
	Adaptação de figuras em relevo	Qualidade

Fonte: A autora.

Pode-se notar, com base no quadro apresentado que, dentre os oito pontos analisados, apenas dois constituem lacunas. O primeiro deles diz respeito à ausência de representações, no livro adaptado, para os símbolos do alfabeto fonético internacional, e o segundo concerne à ineficiência das descrições que substituem as figuras presentes no primeiro capítulo do livro em tinta. Esses resultados refutam duas hipóteses construídas durante o processo de adaptação do material: a primeira, de que trazer aos leitores não videntes os símbolos do alfabeto fonético internacional adaptados causar-lhes-ia certa confusão; a segunda, de que, para imagens detalhadas, as descrições são a melhor alternativa de transposição.

As considerações de Tálita sobre esses dois pontos do material demonstram que a tentativa de implementar uma política linguística local, por meio do livro adaptado, não esteve isenta de equívocos, como o próprio processo de inclusão educacional, na realidade originária e historicamente excludente do ensino superior brasileiro. Embora o material tenha sido adaptado à luz de considerações de profissionais que realizam, há longa data, esse tipo de trabalho, ele apresenta problemas. O diálogo mostra-se, no entanto, como a mais plausível alternativa para efetivar políticas inclusivas e como o caminho mais prudente para o alcance de uma educação intercultural. Ainda que o livro adaptado apresente maior número de qualidades do que de lacunas e tenha sido pensado por videntes, não se pode deixar de destacar que só foi possível alcançar os resultados aqui apresentados a partir ótica de uma leitora não vidente, isto é, os dois lados são essenciais nessa empreitada. Por isso, acredita-se que a troca de saberes e de vivências proposta por Walsh (2010) e definida, também por ela, como “interculturalidade crítica” é o que possibilita a construção de sociedades menos desiguais.

Tendo em vista que, a partir desta análise, o objeto será revisto, a ideia é acrescentar os símbolos que lhe faltam, bem como adaptações em relevo às figuras representativas do aparelho fonador e do processo de abertura e fechamento da glote. Diante disso e do desejo da participante de conhecer os símbolos fonéticos e fonológicos tal como eles se materializam em tinta, o relevo apresenta-se como uma alternativa para preencher a maior parte das lacunas suscitadas. Por meio dele, Tálita e outros licenciandos não videntes podem ter acesso aos símbolos da maneira como se constituem aos videntes e, além disso, as figuras que não foram compreendidas – em virtude do que já fora arrolado acerca da superficialidade das descrições

e da memória visual dos cegos – podem ser também transpostas, de modo a tornar o material, de fato, acessível aos professores de língua(s) em formação não videntes.

As figuras presentes no quinto capítulo do material, conforme apresentado, foram adaptadas em relevo, utilizando-se, para tanto, o barbante. Essa adaptação consiste, pois, em um trabalho manual, que não garante a padronização dos materiais, tampouco a sua reprodução em massa. A esse respeito, cabe mencionar uma descoberta importante, feita durante a entrevista realizada com a diretora do NA da UFG: há, no mercado das tecnologias assistivas, a chamada “máquina fusora”. Esse aparelho permite que qualquer desenho impresso ou escrito em tinta preta seja reproduzido em relevo: basta colocar a folha dentro da máquina e, ao passar por ela, o desenho será sobressaltado, de modo que, do outro lado, saia em alto relevo.

Segundo a professora, em termos de tecnologias assistivas, esse é um recurso de custo relativamente baixo, contudo as folhas nele utilizadas são diferentes do sulfite comum e, inclusive, muito mais caras. Ainda assim, esta é uma possível alternativa para empreender as modificações necessárias no material adaptado, tendo em vista a padronização garantida por esse tipo de impressão e a possibilidade que ela traz de reproduzir, de forma hábil, textos não verbais e verbo-visuais.

A necessidade da reprodução em massa dá-se pelo fato de os dispositivos legais atuais, como a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015), assegurarem o acesso ao ensino superior como um direito das pessoas com necessidades educacionais especiais, o que pode resultar em um aumento no número de licenciandos em Letras não videntes no Brasil. Embora o custo das folhas para a impressão na máquina fusora seja alto, pouco conteúdo deverá ser adaptado dessa maneira e, além disso, ao material será acrescentada uma capa, de modo que a sua durabilidade aumente e não tenham de ser realizadas impressões constantes em relevo.

A partir das discussões arroladas nesta seção, diante das qualidades e lacunas do livro e dos possíveis encaminhamentos apresentados a estas, verifica-se – também no que diz respeito a aspectos conteudísticos – a aplicabilidade do material adaptado. Fica evidente, com o desenrolar da pesquisa, que atender a necessidades específicas requer sensibilidade, empatia e respeito. Essa tarefa – bem como o processo de inclusão educacional, de modo geral – é desafiadora no contexto do ensino superior brasileiro, permeado por inúmeras barreiras. Os resultados aqui apresentados demonstram que as políticas inclusivas podem, no entanto, efetivar-se na universidade e, sobretudo, que a formação profissional de professores de língua(s) cegos pode – e precisa – ser menos lacunar. O passo dado neste trabalho é mínimo

com relação ao que ainda há por fazer. Contudo não se pode negar que essa pequena ação fomenta a esperança de pessoas como Tálita, conforme se pode notar, quando ela diz:

(...) Eu sempre quis ser monitora de Fonética... (...) Mas, como não tive esse acesso a esse material, eu nunca tive coragem de ir lá e fazer a prova, para assumir essa responsabilidade de ajudar outras pessoas com relação a isso. (...) Eu pensei exatamente nisso ontem. Eu estava terminando de ler e eu pensei: ‘Nossa, se eu tivesse tido esse material antes, eu teria feito a prova para ser monitora de Fonética’ ou, ‘se eu tivesse tido esse material antes, eu teria absorvido bem melhor sobre Fonética e Fonologia na época em que eu fazia a disciplina’.

Percebe-se que, para além das lacunas, as qualidades que o material apresenta permitiram que a participante vislumbrasse possibilidades de crescimento profissional. Isso permite dizer que o livro adaptado constitui uma forma de diminuir barreiras pedagógicas no âmbito dos cursos de licenciatura em Letras. Afirma-se, dessa feita, que os licenciandos não videntes podem, sim, aprender Fonética e Fonologia por meio de ferramentas tão eficientes quanto às disponibilizadas a alunos videntes. Nesse sentido, coaduna-se ao ponto de vista de Fontana (2014, p. 58), de que “(...) não há pessoas deficientes. O que há, na verdade, é uma sociedade deficiente. As pessoas são diferentes.”. Tais diferenças resultam, também, em diversas formas de aprender. Percebê-las e, sobretudo, atendê-las é uma forma de contribuir para que a inclusão educacional, de fato, efetive-se.

3.3 Retorno dos dados à participante

Conforme mencionado na seção 2.7 do capítulo anterior, a ética preponderante neste trabalho é a emancipatória (REIS e EGIDO, 2017) e, por isso, considera-se a participante da pesquisa como um sujeito também ativo na construção de conhecimentos, que passa, portanto, a ser uma coconstrução. Como a análise empreendida é de base epistemológica interpretativista (CHRISTIANS, 2006), observa-se que esses conhecimentos são produzidos a partir da interpretação dos dados gerados e, para que a participante também exerça a sua atividade, é fundamental retornar-lhe o que fora observado. Esse diálogo contribui para a maior validade dos resultados, uma vez que busca acrescentar considerações advindas de outra perspectiva àquilo que, inicialmente, interpretou-se, bem como desfazer possíveis impressões equivocadas por parte da pesquisadora.

O retorno dos dados à Tálita deu-se pelo envio de gravações da leitura da introdução do capítulo 3 e das seções 3.1 e 3.2, por um aplicativo de mensagens instantâneas, chamado *Whatsapp*. Esse conteúdo apresentou-se a ela em 32 arquivos de áudio: o menor com 45 segundos de duração, e o maior com 8 minutos e 37 segundos. A não gravação da leitura em

um único arquivo foi uma sugestão da própria participante, uma vez que áudios muito longos precisariam ser pausados, caso ela precisasse interromper a escuta para realizar outras atividades. A pausa, por sua vez, poderia impedi-la de completar um raciocínio acerca do que fora lido e, dessa maneira, gerar-lhe a necessidade de uma nova audiência. Os comentários da então licencianda sobre a análise empreendida foram enviados também por meio de gravações, pelo mesmo aplicativo de mensagens.

A partir da leitura, Tálita teceu considerações que, aqui, serão apresentadas a partir de três categorias: (1) acréscimos, que se dão quando ela agrega à análise informações que não foram apresentadas nas entrevistas realizadas para a geração dos dados; (2) memórias, que se apresentam quando ela rememora alguma experiência vivida; (3) esclarecimentos de hipóteses, gerados com base em excertos em que se mostram duas alternativas como possíveis justificativas às suas impressões sobre determinados pontos do material adaptado. Todas elas permitem revisitar os dados gerados e ressignificar a interpretação feita, de modo a estender sua validade, à medida que se considera, também, o ponto de vista da participante.

3.3.1 Dos acréscimos trazidos

Diante da interpretação empreendida acerca da aplicabilidade do material adaptado no tocante a sua materialidade física, Tálita acrescenta que os materiais em braille são volumosos pelo próprio relevo das celas braille, e não simplesmente pelo fato de elas ocuparem um espaço maior do que as letras em tinta. Essa observação possibilita dizer que o volume é algo intrínseco a quaisquer materiais em braille, de modo que, a depender da extensão do texto transposto, isso sempre será problemático, a não ser quando tecnologias assistivas como os *tablets* em braille ou a linha braille tornem-se acessíveis a todos os leitores cegos em contextos escolares, acadêmicos ou mesmo familiares. O volume, portanto, não configura uma lacuna específica da adaptação do livro *Fonética e Fonologia*.

Em função desse volume, os não videntes podem encontrar dificuldades para a acomodação do material em bolsas e em mochilas. Isso não ocorreu com Tálita, mas, como ela mesma aponta para uma possível problemática em razão de o livro adaptado estar organizado em duas apostilas, não se pode deixar de considerar a possibilidade de outros licenciandos terem problemas ao transportá-las. Assim, considerou-se que, caso o aluno tivesse de carregar os livros nas mãos, isso afetaria a sua locomoção, pois, muitas vezes, ele leva consigo uma bengala. Além desse aspecto, Tálita observa que, para a pessoa com deficiência visual, é fundamental ter uma das mãos livres, já que os espaços e as pessoas são reconhecidos pelo tato. Nesse sentido, verifica-se que o encaminhamento apresentado – de o

não vidente dialogar com o professor acerca de suas especificidades na forma de locomover-se e de solicitar que ele o avise sobre qual das duas apostilas serão usadas a cada aula – consolida-se como sendo a opção realmente mais viável.

No que tange à gramatura do papel – uma qualidade do material, segundo a própria participante afirmou em entrevista –, ela esclarece que, caso a impressão fosse realizada em um sulfite mais fino e os livros fossem empilhados, esse empilhamento poderia promover um apagamento do relevo das celas, o que comprometeria, também, a durabilidade do objeto. Nesse sentido, o papel escolhido para a impressão configura uma qualidade do material no que diz respeito ao aspecto já apontado na análise – de que folhas mais finas, se tocadas várias vezes, podem desgastar-se – e, agora, também no que concerne à possibilidade de o relevo das celas ser destituído, a depender da maneira como o livro é acomodado.

Durante a análise, refuta-se a hipótese de a então licencianda deixar o material na universidade, porque, conforme interpretado, isso poderia comprometer sua autonomia ao estudar em casa e poderia interferir na sua pontualidade de chegada à classe, uma vez que o horário de funcionamento da maior parte dos setores na universidade diverge do horário de início das aulas. A esse respeito, Tálita esclarece que o funcionamento da biblioteca, onde seus materiais poderiam ser guardados, inicia-se às nove horas da manhã, e as aulas começam às oito. Confirma-se, pois, a ideia de que alocar as apostilas na universidade afetaria não só o desenvolvimento das atividades da estudante em casa, como também na própria sala de aula. O descompasso entre o horário de abertura da biblioteca e o horário de início das aulas mostra a falta de preocupação com questões como essa por parte da comunidade acadêmica e corrobora com a interpretação de que, algumas vezes, no contexto educacional em que se insere a participante, a inclusão configura-se um caso de interculturalidade funcional (WALSH, 2010).

No que tange a aspectos contedutísticos do livro, conforme já assinalado, Tálita teve acesso aos símbolos antes de receber o material adaptado, contudo não da forma como se apresentam neste. Durante o primeiro ano do curso, na disciplina de Introdução à Linguística Descritiva, apresentou-se que um de seus colegas transpôs os símbolos em relevo para ela. A esse respeito, ela pondera que a iniciativa não veio do colega, mas do professor, que levou as representações ampliadas impressas e a cola para contorná-las e deixá-las em alto relevo. Entretanto, quando questionada se isso, de fato, partiu do docente, ela expõe que ela é quem lhe sinalizou essa necessidade. Nota-se, pois, que, assim como o professor da disciplina de Fonologia do Português, este também precisou da interferência da própria licencianda para que sua prática pedagógica fosse revista. Ainda que Tálita enalteça a abertura dada por esses

professores, para que ela apontasse considerações sobre suas necessidades específicas e sobre as adaptações a serem incorridas a partir delas, verifica-se que eles não foram formados para atender às demandas da educação inclusiva.

A esse respeito, a participante elogia o momento da análise empreendida em que se destaca que não existem, conforme Fontana (2014), pessoas deficientes, mas uma sociedade deficiente. Segundo a então licencianda, se os professores tivessem uma formação que os instrumentalizasse para o atendimento às necessidades específicas de alunos como ela, não circularia, pelo ambiente acadêmico, o termo “deficiente”. Tálita concorda, portanto, que as pessoas são diferentes, enxergam de maneira distinta e aprendem, também, de forma heterogênea e, em decorrência disso, podem apresentar necessidades muito pontuais. Ao professor e à comunidade acadêmica, de modo geral, cabe a busca por políticas educacionais e linguísticas que lhes possibilitem atender a essas demandas e contribuir para a promoção da inclusão.

3.3.2 Das memórias suscitadas

Em dois momentos da leitura, Tálita revela ter se emocionado, isso porque, alguns pontos destacados na análise evocam memórias de sua trajetória acadêmica. O primeiro deles, segundo ela, dá-se quando se menciona uma possível ansiedade de sua parte por ler o material adaptado e por entrar em contato com os conteúdos inéditos por ele trazidos. Para ela, essas considerações resgatam as dificuldades vivenciadas durante o curso da disciplina de Fonologia do Português, justamente pela falta de acesso aos conteúdos que o livro *Fonética e Fonologia* agora lhe apresenta. A esse respeito, é cabível reiterar que a possibilidade de minimizar barreiras pedagógicas que permeiam a formação de professores de língua(s) cegos foi o que, desde o início, deu uma razão de ser ao presente trabalho.

A participante aponta que se sensibiliza, pela segunda vez, quando é recuperado, durante a análise dos dados, um trecho de sua própria fala, em que ela menciona a possibilidade de ter sido monitora de Fonética, caso tivesse tido acesso aos conteúdos trazidos pelo livro adaptado. Ela afirma rememorar as várias oportunidades que lhe foram negadas pela falta de preparo da comunidade acadêmica, de modo geral, para atendê-la. Vale lembrar o esforço por parte do NA da UFG para promover a inclusão educacional, porém há inúmeros desafios nesse processo, e vencê-los não depende do engajamento de um grupo restrito de pessoas, mas de todos os que integram o ambiente universitário.

Embora o intuito deste estudo não seja discutir, propriamente, a inclusão, em diversos momentos da fala de Tálita, nas entrevistas e no diálogo durante retorno dos dados,

evidenciam-se as barreiras que a permeiam. Nota-se, pela análise das políticas inclusivas vigentes, que o acesso ao ensino superior é um direito das pessoas com deficiência, entretanto as condições que o asseguram são, por vezes, questionáveis. É latente a carência de políticas explícitas que se voltem a contextos específicos, o que se dá a partir de políticas implícitas, como se fez neste trabalho. Implementá-las, entretanto, demonstra que a inclusão educacional é um processo possível.

Apesar das dificuldades vivenciadas pela participante, das quais ela se lembra nos referidos momentos da análise dos dados, não se deve deixar de destacar a sua capacidade de enxergar para além do que se vê. Ao lembrar-se dos momentos difíceis, Tálita também vislumbra novas oportunidades a partir dos conhecimentos apresentados pelo material:

(...) de pensar nas oportunidades que poderiam ser abertas, de pensar nas oportunidades que eu posso ter a partir do momento em que alguém faça diferente; a partir do momento em que as pessoas pensem que tem outras formas de perceber o mundo, então essas oportunidades são dadas. Então eu comecei a pensar nas oportunidades perdidas e em possíveis oportunidades: quantas eu perdi, quando eu não tive acesso, e quantas eu tive após conhecer o material, e quantas oportunidades podem haver, assim, com o decorrer do tempo. E saber que só precisa alguém pensar melhor e abrir portas. (...)

Percebe-se que as memórias evocadas não ecoam, na participante, tristezas, mas a esperança de que é possível ressignificar contextos de exclusão, à medida que se voltam os olhares para as diferenças. Reafirma-se, assim, a relevância do material didático adaptado para o desenvolvimento profissional de licenciandos em Letras não videntes, bem como o papel da presente investigação para emancipação das coletividades cegas, ainda que o passo seja mínimo, tendo em vista a extensão do caminho a ser percorrido.

3.3.3 Dos esclarecimentos empreendidos

Em dois momentos da análise foram levantadas hipóteses para as possíveis impressões apresentadas pela participante a pontos específicos do material adaptado, notadamente no que se refere às figuras presentes no primeiro e no último capítulo. Confirmá-las ou refutá-las é imprescindível para que sejam atingidos, plenamente, os objetivos da pesquisa, sobretudo o de apresentar as qualidades e as lacunas do objeto.

As primeiras hipóteses construídas dizem respeito às descrições que, no livro, substituem as figuras presentes no capítulo um, que representam o aparelho fonador e o processo de abertura e de fechamento da glote. Tálita afirma, em entrevista, que elas não puderam ser compreendidas em sua primeira leitura, porque passaram despercebidas. A esse respeito supôs-se que a participante não as compreendeu pela superficialidade das descrições

apresentadas ou pela sua falta de contato com textos multimodais. Durante o retorno dos dados, ela confirma as duas hipóteses.

Segundo a própria participante, a memória visual dos não videntes é comprometida e, por isso, muitas vezes, descrições, ou mesmo adaptações em relevo, isoladas, não são suficientes para que percebam algumas imagens. Quando as descrições são pouco detalhadas, em uma tentativa de zelar pela objetividade, essa compreensão pode tornar-se ainda mais difícil. Pela dificuldade de transpor, de maneira eficiente, figuras a não videntes, pode ser que Tálita tenha pouco contato com textos multimodais. Para que a leitura destes seja mais proveitosa a leitores cegos, acredita-se que as descrições apresentadas às figuras devam vir acompanhadas por uma adaptação em relevo, algo a ser acrescido ao livro adaptado.

As outras duas hipóteses construídas deram-se em virtude da incompreensão da nota de transcrição que substitui, no material, as figuras presentes no último capítulo. A função da nota era encaminhar a participante a duas folhas avulsas em que foram adaptadas com barbante, contudo, segundo ela, não foi possível fazer essa associação. Diante disso, presumiu-se que a nota era insuficiente ou que Tálita fizera uma leitura rápida e não pôde percebê-la. Ao serem retornados os dados, ela afirma que, de fato, a legenda que substitui as imagens não é suficiente para que se perceba a relação das figuras em relevo a esse ponto da leitura. Dessa feita, é preciso, em uma readaptação do livro, apresentar ao leitor não vidente uma nota mais detalhada, que lhe permita associar as imagens presentes nas folhas avulsas ao referido trecho do texto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Acredita-se que a presente investigação, ao visibilizar lacunas na atual configuração do ensino superior brasileiro, que se consolida a partir de políticas neoliberais, promove, no mínimo, algumas reflexões. A ideia inicial era justamente essa: pensar a respeito da formação de professores de língua(s) cegos e evidenciar uma barreira pedagógica existente no processo, a fim de justificar a necessidade de políticas linguísticas nesse contexto, dentre as quais se destaca a política linguística local aqui implementada. Ao ser iniciada a pesquisa, era incerta a aplicabilidade do material adaptado e, por conseguinte, eram também incertas contribuições transformadoras que, de fato, colaborassem para a emancipação das coletividades cegas, ainda que esta fosse, também, a finalidade. Contudo trazer à baila discussões sobre a inclusão educacional na universidade e a tentativa de torná-la menos excludente são ações que, desde o início, mostraram-se produtivas.

Ao longo de quase dois anos de trabalho, foram inúmeros os desafios. O maior deles, sem dúvida, foi o de encontrar um(a) licenciando(a) em Letras cego(a) que tivesse disponibilidade para participar da pesquisa e estivesse, sobretudo, disposto(a) a coconstruir conhecimentos acerca do ensino de não videntes, notadamente no que se refere à Fonética e à Fonologia, conteúdos tão caros à formação de professores de língua(s). Após incansáveis buscas, encontrou-se Tálita que, além de disposta, mostrou-se também empenhada em colaborar com a empreitada de verificar a (in)aplicabilidade do material didático adaptado. Seu aceite foi o primeiro sinal de que a tarefa poderia ser exitosa.

O primeiro objetivo específico proposto pela investigação era o de apontar as possíveis qualidades e lacunas do livro adaptado. Com relação às qualidades, no que tange a sua materialidade física, pode-se dizer que seu peso e seu volume não prejudicam, da perspectiva da participante, o seu transporte, embora, para tanto, seja necessário contar, em alguns momentos, com a colaboração de colegas, professores e/ou demais servidores da universidade – o que nem sempre é uma garantia⁵⁷. A gramatura do papel em que o livro foi impresso está, conforme Tálita, adequada e contribui para a sua durabilidade. O fato de a impressão ter sido realizada na frente e no verso das páginas e a conservação das tabelas – o que lhes gerou algumas quebras – não comprometem, segundo ela, a leitura do texto. O negrito em braille pôde ser facilmente identificado, e a apresentação prévia dos símbolos permitiu que Tálita, enquanto leitora, já se familiarizasse com eles, o que se intencionou no momento da

⁵⁷ Por isso, deve-se considerar, também, a possibilidade do uso de tecnologias, como *tablets* e/ou *notebooks*, por meio dos quais os licenciandos e as licenciandas em Letras não videntes podem ter acesso ao conteúdo verbal apresentado pelo livro.

adaptação.

No que diz respeito às qualidades relacionadas ao conteúdo trazido pelo livro, pode-se dizer que ele é inovador, se comparado às discussões sobre Fonética e Fonologia com que a participante teve contato durante o curso da disciplina de Fonologia do Português, uma vez que, segundo ela, estas não se mostravam tão relacionadas ao processo de ensino e aprendizagem de línguas como se mostra o material. Para Tálita, devido ao fato de o material apresentar exemplos e atividades ao final dos capítulos, ele proporciona autonomia aos leitores não videntes. As adaptações dos símbolos, de acordo com ela, são passíveis de memorização, o que permite vislumbrar a possibilidade de, em algum momento, licenciandos em Letras não videntes realizarem transcrições fonéticas e fonológicas como os demais estudantes. A digitação dos textos manuscritos permitiu que ela compreendesse as dificuldades de alunos do ensino fundamental no processo de aquisição da escrita e, por isso, constitui também um aspecto positivo do material adaptado. Por fim, a adaptação em relevo das figuras abstratas – maluma e taquete – que integram o último capítulo da obra, foi também satisfatória para que se compreendesse a noção de expressividade fônica discutida pelo autor.

Com relação às lacunas apresentadas pelo livro adaptado, no que diz respeito a sua materialidade física, foram apontadas pela participante: a ausência de uma capa que protegesse o livro – o que compromete a sua durabilidade – e o fato de as notas de rodapé estarem dispostas como notas de fim – o que, segundo Tálita, dificulta o processo de leitura dos não videntes. No que concerne ao conteúdo trazido pelo material, também foram sinalizados dois problemas: a ausência dos símbolos que compõem o alfabeto fonético internacional e as descrições apresentadas à figura que representa o aparelho fonador e à figura que representa o processo de abertura e fechamento da glote na produção de sons desvozeados e vozeados.

Diante disso, é possível notar que, embora a adaptação tenha sido feita com o apoio de profissionais experientes (ROMUALDO e MARQUES, 2015), ainda não se mostrou de todo eficaz. Percebe-se que as demandas da inclusão educacional exigem dedicação e coragem por parte daqueles que se dedicam a torná-la tangível. Essa observação, por sua vez, aponta para o fato de que ela se configura um caso de interculturalidade funcional (WALSH, 2009; 2010) que precisa, urgentemente, ser ressignificado. O diálogo estabelecido com Tálita, que permitiu que se revisitasse o material didático adaptado e trouxe resultados significativos à pesquisa, demonstra ser esta uma empreitada possível. Ao implementar uma política linguística local, este estudo não só visibiliza uma lacuna existente no processo de inclusão educacional de alunos cegos em cursos de licenciatura em Letras, como também aponta para a necessidade de

a política implícita aqui proposta tornar-se uma política explícita, nos termos de Garcez e Shulz (2016). Acredita-se que esse deve ser o percurso para a implementação de políticas explícitas: seu ponto de partida devem ser as políticas implícitas, sejam elas linguísticas ou não, uma vez que advêm de necessidades oriundas de contextos específicos e, por isso, tendem a ser mais efetivas – ao menos no âmbito da educação inclusiva –, porque se atentam a singularidades.

O que tem ocorrido, no entanto, é o movimento contrário. As políticas explícitas, normalmente implementadas pelo Estado, apresentam problemas no que tange a sua efetividade, pois costumam apresentar regulamentações genéricas para contextos diversos, que se constituem de particularidades. A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (BRASIL, 2015) assegura, por exemplo, às pessoas com necessidades educacionais especiais, um sistema educacional inclusivo em todos os níveis e o aprendizado ao longo de toda a vida, de modo que alcancem o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais. A ausência de um material didático sobre Fonética e Fonologia adaptado a professores de língua(s) em formação não videntes demonstra, pois, a inefetividade da política instituída pelo referido dispositivo legal. Isso porque ele desconsidera, conforme mencionado, as especificidades.

O segundo objetivo específico desta pesquisa, estritamente ligado ao primeiro, era o de apresentar possíveis encaminhamentos às lacunas apontadas. Dessa feita, a ele serão acrescentados uma capa e o alfabeto fonético internacional, as notas de rodapé passarão a figurar a mesma página que o termo ou expressão a que se referem e as figuras presentes no primeiro capítulo terão, também, uma adaptação em relevo – além das descrições que, inicialmente, substituíram-nas. Destaca-se que a identificação desses problemas só foi possível pelo diálogo estabelecido com a participante. Como as mencionadas lacunas do material adaptado não comprometeram a compreensão da estudante acerca dos conteúdos nele apresentados, constata-se, portanto, a sua aplicabilidade.

Bem como o trabalho de Machado (2014), pode-se dizer que este estudo configura-se uma experiência exitosa em prol da educação inclusiva e espera-se inspirar outras investigações que, de maneira semelhante a esta, busquem implementar políticas locais e minimizar lacunas na formação profissional de pessoas com necessidades específicas. O intuito é, ainda, que políticas implícitas como esta se tornem políticas explícitas, de modo que as mudanças sejam estruturais, e não superficiais, empreendidas apenas sob a forma de leis e outros documentos oficiais, como têm sido.

Sabe-se que a própria pesquisa encontra razão de ser pelo fato de a inclusão insurgir

como parte das políticas do estado neoliberal, pois, caso as universidades e a comunidade acadêmica, de modo geral, tivessem passado pelas adaptações necessárias para o atendimento a alunos com deficiência, já haveria material e metodologia para o ensino de Fonética e Fonologia a não videntes. Ao assegurar direitos, mas, ao mesmo tempo, ao não garantir a efetividade destes, o estado propicia uma inclusão que, na realidade, assemelha-se mais a uma integração, segundo o que retratam Shimazaki e Mori (2012) acerca desta fase, já que, por vezes, pessoas com necessidades específicas frequentam apenas o mesmo ambiente físico que as demais, mas, em se tratando de aspectos pedagógicos e atitudinais, continuam marginalizadas.

A lógica do estado neoliberal exige, portanto, que sejam buscados caminhos alternativos para romper as barreiras que permeiam a inclusão educacional. Acredita-se, no entanto, que os passos não podem continuar sendo tentativas. São necessárias seriedade e, sobretudo, sensibilidade, para olhar para essas questões e para tentar preencher parte das lacunas que constituem o processo. A isto se propôs a presente pesquisa. Verificar a aplicabilidade do material didático de Fonética e Fonologia adaptado a professores cegos em formação visa a oferecer a essas pessoas uma formação profissional menos lacunar, com o intuito de impedir, ainda que minimamente, que um direito torne-se um serviço (CHAUÍ, 2001) e, ao terem que pagar por ele, pessoas como Tálita continuem a fazer parte de uma parcela excluída da população brasileira.

Em síntese, a título de resultados, constata-se que o material didático de Fonética e Fonologia adaptado é aplicável e pode, dessa feita, servir como uma alternativa de trabalho a professores de cursos de licenciatura em Letras que tenham, dentre os seus alunos, estudantes com deficiência visual. Aos licenciandos não videntes, o livro proporciona autonomia, algo fundamental à vida acadêmica e que corrobora, inclusive, para o desenvolvimento profissional do alunado. Ao tornar acessíveis a esses discentes textos não verbais e verbo-visuais que integram o estudo dos sons, bem como os símbolos fonéticos e fonológicos. A partir da política linguística local implementada por este estudo, é possível que sejam minimizados contextos de exclusão, pois o material didático permite maior independência por parte dos professorandos não videntes, ao trazer-lhes conteúdos que, antes, seriam adaptados por colegas ou por professores, como ocorreu com Tálita.

Para todos os efeitos, não se pode deixar de mencionar a relevância da empatia, algo fundamental ao andamento desta pesquisa. Cabe a esse respeito, retomar o célebre pensamento de Carl Gustav Jung (1875-1961): “*Conheça todas as teorias, domine todas as técnicas, mas, ao tocar uma alma humana, seja apenas outra alma humana.*”. Jung foi o

fundador da Psicologia Analítica e dedicou-se ao estudo da mente humana. O presente trabalho é menos ambicioso, nesse sentido, mas seus princípios coadunam-se ao do psiquiatra suíço. Para além dos critérios de cientificidade, acredita-se que a ética emancipatória (REIS e EGIDO, 2017), preponderante nesta investigação, permitiu que as contribuições trazidas pelo trabalho não se restringissem apenas à sua validade em meio acadêmico, mas à vida daqueles que nele se envolveram que, aqui, foram vistos, sobretudo, como pessoas. Espera-se, ainda, que condutas como essa passem a figurar em maior número de trabalhos que envolvem seres humanos, de modo que a academia deixe de ser um “pedinte faminto” (TELLES, 2002, p. 92) e passe a alimentar, de esperança, os que – há muito tempo – mostram-se carentes de políticas educacionais públicas efetivas.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, É. G.; MEDEIROS NETA, O. M.; GUIMARÃES, J. A deficiência em foco nos currículos de graduação da UFRN: uma abordagem histórica (1960-2015). *Holos*, Natal, ano 32, v. 2, p. 231-248, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/4000/1445>>. Acesso em: 03 out. 17.
- ANTONIO, J. D. Fonética. In: ANTONIO, J. D.; BENITES, S. A. L. *Fonética e Fonologia*. Maringá: Eduem, 2011. p. 15-32.
- BALBINO-NETO, A. Formação de professores de línguas no Brasil e inclusão social: saberes e desafios. In: MEDRADO, B. P. (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 143-165.
- BARROS, D. E. C.; ANTONIO, J. D. Fonologia e variação. In: ANTONIO, J. D.; BENITES, S. A. L. *Fonética e Fonologia*. Maringá: Eduem, 2011. p. 51-62.
- BEILLEROT, J. A “pesquisa”: esboço de uma análise. In: ANDRÉ, M. E. D. A. (org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. 12. 150d. Campinas: Papyrus, 2012. p. 71-90.
- BELARMINO, J. Braille e semiótica: um diálogo relevante. BOCC. Biblioteca On-line de Ciências da Comunicação, v. 00, p. 1-7, 2007. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/belarmino-joana-braille-semiotica.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 18.
- BENITES, S. A. L. Fonologia. In: ANTONIO, J. D.; BENITES, S. A. L. *Fonética e Fonologia*. Maringá: Eduem, 2011. p. 33-50.
- BENTES, A. C. Linguística Textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (org.). *Introdução à linguística: domínios e fronteiras*. São Paulo: Cortez, 2012. p. 261-303.
- BISINOTTO, A. G.; SILVA, L. L. P. A contribuição de estudos fonéticos e fonológicos na formação do docente alfabetizador. *Letra Magna*, n. 16, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.letramagna.com/art_16_2.pdf>. Acesso em: 05 fev. 17.
- BOLIGON, A. A. *et al.* Capacitação profissional dos docentes em relação aos alunos com necessidades especiais. *Regae*, Santa Maria, v. 2, n. 4, p. 33-42, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/regae/article/view/10906/pdf>>. Acesso em: 03 out. 17.
- BORTONI-RICARDO, S. M. Postulados do paradigma interpretativista. In: BORTONI-RICARDO, S. M. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 31-40.
- BOSI, A. *O ser e o tempo na poesia*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988*. Brasília: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 04 fev. 17.
- _____. *Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999*. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção e dá outras providências. Brasília, 1999b.

Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em: 04 fev. 17.

_____. *Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001.* Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Brasília, 2001a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3956.htm>. Acesso em: 02 out. 17.

_____. *Decreto n. 5.296, de 2 de dezembro de 2004.* Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. *Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009.* Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. *Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010.* Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil – PNAES. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7234.htm>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. *Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011.* Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília, 2011. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. *Decreto n. 63.636, de 19 de novembro de 1968.* Concede reconhecimento aos Cursos de Letras, Ciências Sociais, História e Geografia da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal de Goiás. Brasília, 1968. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-63636-19-novembro-1968-405034-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 04 out. 17.

_____. *Lei n. 3.834-C, de 14 de dezembro de 1960.* Cria a Universidade Federal de Goiás e dá outras providências. Brasília, 1960. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L3834-C.htm>. Acesso em: 04 out. 17.

_____. *Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989.* Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, (...) e dá outras providências. Brasília, 1989. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm>. Acesso em: 02 out. 17.

_____. *Lei n. 10.048, de 8 de novembro de 2000.* Dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica e dá outras providências. Brasília, 2000a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10048.htm>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. *Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.* Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com

mobilidade reduzida e dá outras providências. Brasília, 2000b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10098.htm>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. *Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012*. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. *Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015*. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. *Lei n. 13.409, de 28 de dezembro de 2016*. Altera a Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Brasília, 2016. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Aviso circular n. 277, de 8 de maio de 1996*. Brasília: MEC, 1996b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/aviso277.pdf>>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Conferência Nacional da Educação Básica*. Brasília: MEC, 2008b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/conferencia/documentos/doc_final.pdf>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Conferência Nacional de Educação*. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final_sl.pdf>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Brasília: MEC, 1994a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 04 fev. 17.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Documento Orientador Programa Incluir*. Orienta a institucionalização da Política de Acessibilidade nas Instituições Federais de Educação Superior. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12737-documento-orientador-programa-incluir-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 02 out. 17.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961*. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 04 fev. 17.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 04 fev. 17.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *Parecer n. 492, de 4 de julho 2001*. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Brasília: MEC, 2001c. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 17.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. Ministério de Educação e Cultura. *Saberes e práticas da inclusão: recomendações para a construção de escolas inclusivas*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/const_escolasinclusivas.pdf>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. *Portaria n. 1.679, de 2 de dezembro de 1999*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 1999a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/c1_1679.pdf>. Acesso em: 04 fev. 17.

_____. *Portaria n. 3.284, de 7 de novembro de 2003*. Dispõe sobre requisitos de acessibilidade de pessoas portadoras de deficiências, para instruir os processos de autorização e de reconhecimento de cursos, e de credenciamento de instituições. Brasília: MEC, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port3284.pdf>>. Acesso em: 02 out. 17.

_____. *Resolução CNE/CEB n. 02, de 11 de setembro de 2001*. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 02 out. 17.

_____. *Resolução CNE/CP n. 01, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui Diretrizes Curriculares para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 02 out. 17.

_____. *Resolução n. 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília, 2012a. Disponível em: <https://prograd.ufg.br/up/90/o/rcp001_12.pdf>. Acesso em: 03 out. 17.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 10 out. 17.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 30 set. 16.

_____. *Portaria n. 1.793, de dezembro de 1994*. Brasília, MEC, 1994b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/port1793.pdf>>. Acesso em: 02 out. 17.

CAGLIARI, L. C. *A fonética e o ensino de língua estrangeira*. Campinas: Editora Unicamp, 1978.

CALLOU, D.; LEITE, Y. Iniciação à fonética e à fonologia. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

CAMARA JÚNIOR, J. M. *Princípios de Linguística Geral*. 6. ed. Rio de Janeiro: Padrão, 1980.

CAMARA JÚNIOR, J. M. A segunda articulação ou fonologia. IN: CAMARA JÚNIOR, J. M. *Estrutura da língua portuguesa*. 46 ed. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 33-75.

CAMERON, D. et al. *Researching Language: issues of Power and method*. London e New York: Routledge, 1992.

CANDAU, V. M. F.; RUSSO, K. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/3076/3004>>. Acesso em: 21 fev. 17.

CAPRISTANO, C. C. Fonologia e escrita. In: ANTONIO, J. D.; BENITES, S. A. L. *Fonética e Fonologia*. Maringá: Eduem, 2011. p. 63-86.

CARVALHO, L da S. O ensino de fonética e fonologia no curso de Letras/Português: uma experiência com alunos da Universidade Estadual do Piauí–UESPI. In: IV Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa, 2012, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2012, p. 1-18. Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wpcontent/uploads/2014/07/volume_2_artigo_186.pdf>. Acesso em: 05 fev. 17.

CAVALCANTI, M. C. A propósito de linguística aplicada. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, n. 7, p. 5-12, 1986.

CELANI, M. A. A. Questões de ética na pesquisa em Linguística Aplicada. *Linguagem e ensino*, v. 8, n. 1, p. 101-122, 2005.

CHAUÍ, M. A universidade na sociedade. São Paulo: Editora UNESP, 2001. 205 p.

CHRISTIANS, C. G. A ética e a política na pesquisa qualitativa. IN: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. Tradução de Sandra Regina Netz. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 141-162.

CIANTELLI, A. P. C.; LEITE, L. P. Ações exercidas pelos núcleos de acessibilidade nas universidades federais brasileiras. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 3, p. 413-428, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n3/1413-6538-rbee-22-03-0413.pdf>>. Acesso em: 03 out. 17.

CONSELHO REGIONAL INDÍGENA DE CAUCA. *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia*. Popayán: CRIC, 2004.

CONSUNI – CONSELHO UNIVERSITÁRIO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE GOIÁS. Universidade Federal de Goiás. Cria o Sistema Integrado de Núcleos de Acessibilidade da Universidade Federal de Goiás (UFG) – SINAce, aprova o respectivo Regimento e revoga a Resolução CONSUNI n. 32/2011. *Resolução n. 43, de 19 de dezembro de 2014*. Goiânia, 2014. Disponível em:

<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/Resolucao_CONSUNI_2014_0043.pdf>. Acesso em: 04 out. 17.

COOPER, Robert L. *Language planning and social change*. Cambridge, RU: Cambridge University Press, 1989.

CYRANKA, L. F. de M.; MAGALHÃES, T. G. O trabalho com a oralidade/variedades linguísticas no ensino de língua portuguesa. *Veredas on-line*, v. 16, n. 1, p. 59-74, 2012. Disponível em: <<http://www.ufjf.br/revistaveredas/files/2012/10/Art-8-O-trabalho-com-a-oralidade-variedades-T%C3%A2nia-e-L%C3%BAcia-corrigidoformatado.pdf>>. Acesso em: 06 fev. 17.

DANTAS, R. A proposta educacional inclusiva: aspectos da legislação. In: MEDRADO, B. P. (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 33-55.

DUARTE, E. R. *et al.* Estudo de caso sobre a inclusão de alunos com deficiência no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 19, n. 2, p. 289-300, abr./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n2/a11v19n2.pdf>>. Acesso em: 03 out. 17.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. *Por uma pedagogia da pergunta*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017. 235 p.

FERNANDES, W. L.; COSTA, C. S. L. da. Possibilidades da tutoria de pares para estudantes com deficiência visual no ensino técnico e superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 1, p. 39-56, jan./mar. 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v21n1/1413-6538-rbee-21-01-00039.pdf>>. Acesso em: 03 out. 17.

FONTANA, M. V. L. Novas tecnologias e novos olhares: um caminho para a inclusão de pessoas com deficiência visual. In: MEDRADO, B. P. (Org.) *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas: Pontes Editores, 2014, p. 57-75.

FRONZA, C. de A. Considerações sobre a fala e a escrita no contexto da escola. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 5, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2007.

GARCEZ, P. de M.; SCHULZ, L. ReVEL na Escola: do que tratam as políticas linguísticas. *ReVEL*, Porto Alegre, v. 14, n. 26, p. 1-19, 2016. Disponível em: <<http://revel.inf.br/files/1fc4077482ba3d206870ef1299923a0f.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 18.

GIL, A. C. Observação. In: GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. 5ª reimp. São Paulo: Atlas, 2012a. p. 100-108.

GIL, A. C. Questionário. In: GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6. ed. 5ª reimp. São Paulo: Atlas, 2012b. p. 121-135.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. *Inclusão*, v. 1, n. 1, p. 35-39, 2005.

GOMES, R. C. V.; VASCONCELLOS, Z. M. C. de. Intervenção fonoaudiológica junto aos docentes do ensino fundamental: relato de experiência. *Revista CEFAC*, n. 16, v. 6, p. 2060-

2070, nov./dez. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-18462014000602060. Acesso em: 05 fev. 17.

KASSAR, M. C. M. Uma leitura da Educação Especial no Brasil. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 19-42.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. Abordagens qualitativas de pesquisa: a pesquisa etnográfica e o estudo de caso. In: LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. p. 11-24.

MACHADO, E. V. Inclusão no ensino superior: uma experiência exitosa. *Revista Iberoamericana de estudos em Educação*, Araraquara, v. 9, n. 1, 2014. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/6863/4944>. Acesso em: 03 out. 17.

MAHER, T. M. A educação do entorno para a interculturalidade e o plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; CAVALCANTI, M. C. (Org.). *Linguística Aplicada: suas faces e interfaces*. Campinas: Mercado de Letras, 2007. p. 255-270.

MANTOAN, M. T. E. Caminhos Pedagógicos da Educação Inclusiva. In: GAIO, R.; MENEGHETTI, R. G. K. (Org.). *Caminhos pedagógicos da Educação Especial*. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 79-94.

MARCUSCHI, L. A. Processos de produção textual. In: MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. p. 50-143.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas*. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2011. 231 p.

MEDRADO, B. P. (Org.). *Deficiência visual e ensino de línguas estrangeiras: políticas, formação e ações inclusivas*. Campinas: Pontes Editores, 2014. 274 p.

MELO, F. R. L. V. de; MARTINS, M. H. Legislação para estudantes com deficiência no ensino superior no Brasil e em Portugal: algumas reflexões. *Acta Scientiarum Educacion*, v. 38, n. 3, p. 259-269, jul./set. 2016. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/30491/17037>. Acesso em: 05 fev. 17.

MENDES, A. das N. N. B.; GATINHO, J. B. M. Variedades linguísticas nos livros didáticos de Língua Portuguesa: uma temática emergente no ensino de língua materna do nível fundamental. *Educação*, v. 32, n. 1, p. 109-128, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/663/474>. Acesso em: 06 fev. 17.

MENDES, H. da S. F.; BASTOS, C. C. B. C. Um estudo sobre a realidade da inclusão de pessoas com deficiência na educação superior no Paraná. *Revista Educação Especial*, v. 29, n. 54, p. 189-202, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/17215/pdf>. Acesso em: 05 fev. 17.

MIGNOLO, W. D. La colonialidad: la cara oculta de la modernidad. In: BREITWIESER, S. (org.). *Modernologías: artistas contemporáneos investigan la modernidad y el modernismo*. Barcelona: Museo de Arte Contemporáneo de Barcelona, 2009. p. 39-49.

MOITA LOPES, L. P. da. Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: MOITA LOPES, L. P. da. (org.). *Por uma linguística aplicada INdisciplinar*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-44.

MOREIRA, L. C. In(ex)clusão na universidade: o aluno com necessidades educacionais especiais em questão. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, n. 25, 2005. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/ceesp/2005/01/a3.htm>>. Acesso em: 03 out. 15.

NUNES, E. V.; DANDOLINI, G. A.; SOUZA, J. A. de. As tecnologias assistivas e a pessoa cega. *Data Grama Zero*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 1-11, 2014.

NUNES, V. L. M.; MAGALHÃES, C. M. Gestão social na educação para pessoas com deficiência. *Holos*, Natal, ano 32, v. 8, p. 355-365, 2016. Disponível em: <<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3370/pdf>>. Acesso em: 03 out. 17.

OLIVEIRA, M. L. C. de. Ensino de ortografia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio: desafios teórico-metodológicos. *Soletras*, n. 26, v. 2, p. 293-311, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/7864/7903>>. Acesso em: 06 fev. 17.

OLIVEIRA e PAIVA, V. L. de. Reflexões sobre ética e pesquisa. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 5, n. 1, p. 43-61, 2005.

OLIVEIRA, R. Q. de *et al.* A inclusão de pessoas com necessidades especiais no ensino superior. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 22, n. 2, p. 299-314, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v22n2/1413-6538-rbee-22-02-0299.pdf>>. Acesso em: 03 out. 17.

PEREIRA, R. R. *et al.* Inclusão de estudantes com deficiência no ensino superior: uma revisão sistemática. *Revista de Educação Especial*, Santa Maria, v. 29, n. 54, p. 147-160, jan./abr. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19898/pdf>>. Acesso em: 03 out. 17.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *Journal of world-systems research*, v. 6, n. 2, p. 342-386, 2000.

REGIANI, A. M.; MÓL, G. de S. Inclusão de uma aluna cega em um curso de licenciatura em Química. *Ciência e Educação*, v. 19, n. 1, p. 123-134, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S151673132013000100009&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 05 fev. 17.

REIS, S.; EGIDO, A. A. Ontologia, epistemologia e ética como determinantes metodológicos em estudos da linguagem. In: REIS, S. (org.). *História, políticas e ética na área profissional da linguagem*. Londrina: Eduel, 2017. p. 227-250.

ROMUALDO, E. C. A expressividade fônica e o trabalho do professor de Língua Portuguesa. In: ANTONIO, J. D.; BENITES, S. A. L. *Fonética e Fonologia*. Maringá: Eduem, 2011a. p. 87-108.

ROMUALDO, E. C. A expressividade fônica e o trabalho do professor de língua portuguesa. *Polifonia*, v. 18, n. 23, p. 43-66, jan./jun. 2011b. Disponível em:

<<http://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/viewFile/22/539>>. Acesso em: 21 fev. 17.

ROMUALDO, E. C.; MARQUES, G. S. O processo de produção/adaptação de material didático de fonética e fonologia para deficientes visuais. *Filologia e Linguística Portuguesa*, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 539-568, 2015. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/flp/article/view/98931/111830>>. Acesso em: 14 jul. 17.

SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. R. Contextualização. In: SAMPAIO, C. T.; SAMPAIO, S. R. *Educação inclusiva: o professor mediando para a vida*. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 33-54. Disponível em: <<https://static.scielo.org/scielobooks/3hs/pdf/sampaio-9788523209155.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 17.

SANCHES, I.; TEODORO, A. Da integração à inclusão escolar: cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, Lisboa, v. 8, p. 63-83, 2006.

SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, S. K. V. Diálogo com a cultura surda e a inclusão no ensino superior. *Holos*, Natal, ano 30, v. 5, p. 131-143, 2014. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/1564/pdf_98>. Acesso em: 03 out. 17.

SAUSSURE, F. de. Natureza do signo linguístico. In: SAUSSURE, F. de. *Curso de linguística geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 79-84.

SGUISSARDI, V. O desafio da educação superior no Brasil: quais são as perspectivas?. In: SGUISSARDI, V. *Universidade Brasileira no século XXI: desafios do presente*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 15-54.

SHIMAZAKI, E. M.; MORI, N. N. R. Fundamentos da Educação Especial. In: MORI, N. N. R.; JACOBSEN, C. C. (Org.). *Atendimento educacional especializado no contexto da educação básica*. Maringá: Eduem, 2012. p. 31-39.

SILVA, T. C. *Fonética e fonologia do português: roteiro de estudos e guia de exercícios*. 10. ed. 6ª reimp. São Paulo: Contexto, 2015.

SOUZA, M. O. P. de. A fonética como importante componente comunicativo para o ensino de língua estrangeira. *Revista Prolíngua*, v. 2, n. 1, p. 33-43, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/prolingua/article/view/13414/7614>>. Acesso em: 05 fev. 17.

TELLES, J. A. “É pesquisa, é? Ah, não quero, não, bem!” Sobre pesquisa acadêmica e sua relação com a prática do professor de línguas. *Linguagem e ensino*, v. 5, n. 2, p. 91-116, 2002. Disponível em: <<158d158P://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/viewFile/238/205>>. Acesso em: 06 fev. 17.

TORRES, J. P.; CALHEIROS, D. dos S.; SANTOS, V. Inclusão na educação superior brasileira: análise da produção científica. *Interfaces da Educação*, Paranaíba, v. 7, n. 19, p. 296-313, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. Pesquisa qualitativa. In: TRIVIÑOS, A. N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. 1. ed. 21ª reimp. São Paulo: Atlas, 2012. p. 145-158.

TUBINO, F. La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. In: Encuentro Continental de Educadores Agustinos, 2005, Lima, p. 24-28. Disponível em: <<http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>>.

URIARTE, U. M. O que é fazer etnografia para os antropólogos. *Ponto Urbe*, São Paulo, v. 11, p. 1-14, 2012. Disponível em: <<http://journals.openedition.org/pontourbe/300>>. Acesso em: 13 fev. 18.

VELOSO, J.; RODRIGUES, A. S. A presença da fonética e da fonologia no ensino do português (ensino básico e secundário): algumas considerações preliminares. In: *Actas comemorativo dos 25 anos*, p. 231-246. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/7145.pdf>>. Acesso em: 05 fev. 17.

WALSH, C. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir e re-viver. In: CANDAU, V. M. (Org.). *Educação intercultural na América Latina: entre concepções, tensões e propostas*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009, p. 12-42.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y educación intercultural. In: VIAÑA, J.; TAPIA, L.; WALSH, C. (Org.). *Construyendo interculturalidad crítica*. La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, 2010, p. 75-96.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Questionário de seleção de possíveis participantes da pesquisa

1- Qual período/semestre do curso de Letras você está cursando?

1º

6º

2º

7º

3º

8º

4º

9º

5º

10º

2- Trata-se de um curso de:

Licenciatura

Bacharelado

3- Você já cursou alguma disciplina que abordasse os conteúdos de Fonética e de Fonologia?

Sim.

Não.

4- Você foi aprovado(a) nessa disciplina?

Sim.

Não.

Não cursei nenhuma disciplina que abordasse os conteúdos de Fonética e de Fonologia.

5- Você teve alguma dificuldade ao estudar esses conteúdos?

Sim.

Qual/quais?

Não.

Não cursei nenhuma disciplina que abordasse os conteúdos de Fonética e de Fonologia.

6- Caso tenha interesse em participar, futuramente, de uma pesquisa de Mestrado que buscará verificar a aplicabilidade de um material didático acerca de Fonética e Fonologia adaptado para deficientes visuais, deixe, a seguir, o seu *e-mail* para contato.

APÊNDICE 2 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela participante da pesquisa

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Material didático de Fonética e Fonologia adaptado para professores deficientes visuais em formação: (in)aplicabilidade e possíveis encaminhamentos”

Prezada licencianda em Letras,

gostaria de convidá-la a participar da pesquisa de mestrado intitulada: “Material didático de Fonética e Fonologia adaptado para professores deficientes visuais em formação: (in)aplicabilidade e possíveis encaminhamentos”, a ser realizada na Universidade Federal de Goiás. O objetivo principal da pesquisa é verificar a (in)aplicabilidade de um material didático acerca de Fonética e Fonologia adaptado para futuros professores de língua portuguesa deficientes visuais. Sua participação é muito importante e, caso aceite participar do estudo, possibilitará a geração de dados por meio de um questionário socieducacional e de entrevista(s) semiestruturada(s), em datas e locais a serem definidos de acordo com a sua disponibilidade e preferência.

Sua participação é totalmente voluntária e você pode: (a) recusar-se a participar; (b) recusar-se a responder a qualquer questão; (c) desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclareço, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e/ou publicações dela decorrentes. Os dados serão transcritos e armazenados em base computacional privada, restrita a meu acesso e de meu orientador. Suas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Assim, ao mencioná-la na pesquisa, utilizarei um pseudônimo. No entanto, *caso você não queira manter sua identidade em anonimato, peça que explicito esse desejo ao final deste termo.*

Esclareço, ainda, que você não terá despesas e que não receberá pagamento e/ou remuneração por participar da pesquisa.

Como benefício, ofereço-lhe acesso e participação nesta pesquisa inédita e original, visando à produção de conhecimento sobre o tema materiais didáticos adaptados para deficientes visuais e para a área de Linguística Aplicada.

Estou ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, visando à dignidade humana na condução da minha pesquisa, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta quaisquer dúvidas e/ou manifestações de sua

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme as normas da Resolução 466/12 de 12 de dezembro de 2012.

parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar (nome: Gabriela de Souza Marques; endereço: Rua Rio Jarí, 18 – Jardim Novo Oásis, Maringá-PR; telefone: (44) 99845-1723; e-mail: gsmarqueslp@gmail.com) ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, situado junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG), no Campus Universitário; telefones: (44) 3011-4444 ou (44) 3011-4597; e-mail: copep@uem.br.

Uma vez esclarecidos os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, você recebe uma cópia em igual teor e forma.

Goiânia, 04 de julho de 2017.

Nome

Gabriela de Souza Marques

RG: 9.351.950-7

Tendo sido devidamente esclarecidos os procedimentos, eu, Talita Derafim Aguiar (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), concordo em participar, **voluntariamente**, da pesquisa de mestrado descrita acima.

Quanto a minha identidade:

() Quero mantê-la em anonimato, sendo portanto, identificada por pseudônimos.

Não quero mantê-la em anonimato, sendo portanto, identificada pelo meu nome real.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): TALITA DERAFIM AGUIAR

Data: 04/07/17

APÊNDICE 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado pela diretora do Núcleo de Acessibilidade da UFG

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

“Material didático de Fonética e Fonologia adaptado para professores deficientes visuais em formação: (in)aplicabilidade e possíveis encaminhamentos”

Prezado(a) professora / diretora do núcleo de Acessibilidade da UFG, gostaria de convidá-lo(a) a participar da pesquisa de mestrado intitulada: “Material didático de Fonética e Fonologia adaptado para professores deficientes visuais em formação: (in)aplicabilidade e possíveis encaminhamentos”, a ser realizada na Universidade Federal de Goiás. O objetivo principal da pesquisa é verificar a (in)aplicabilidade de um material didático acerca de Fonética e Fonologia adaptado para futuros professores de língua portuguesa deficientes visuais. Sua participação é muito importante e, caso aceite participar do estudo, possibilitará a geração de dados por meio de entrevista(s) semiestruturada(s), em datas e locais a serem definidos de acordo com a sua disponibilidade e preferência.

Sua participação é totalmente voluntária e você pode: (a) recusar-se a participar; (b) recusar-se a responder a qualquer questão; (c) desistir a qualquer momento, sem que isto acarrete qualquer ônus ou prejuízo à sua pessoa. Esclareço, também, que suas informações serão utilizadas somente para os fins desta pesquisa e/ou publicações dela decorrentes. Os dados serão transcritos e armazenados em base computacional privada, restrita a meu acesso e de meu orientador. Suas informações serão tratadas com o mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade. Assim, ao mencioná-lo(a) na pesquisa, utilizarei um pseudônimo. No entanto, *caso você não queira manter sua identidade em anonimato, peço que explicito esse desejo ao final deste termo.*

Esclareço, ainda, que você não terá despesas e que não receberá pagamento e/ou remuneração por participar da pesquisa.

Como benefício, ofereço-lhe acesso e participação nesta pesquisa inédita e original, visando à produção de conhecimento sobre o tema materiais didáticos adaptados para deficientes visuais e para a área de Linguística Aplicada.

Estou ciente de que toda e qualquer pesquisa pode causar algum tipo de risco. Por isso, visando à dignidade humana na condução da minha pesquisa, comprometo-me, enquanto pesquisadora, a fazer o possível para afastar quaisquer possibilidades de danos, bem como a prontamente responder e levar em conta quaisquer dúvidas e/ou manifestações de sua

*Termo de Consentimento Livre Esclarecido apresentado conforme as normas da Resolução 466/12 de 12 de dezembro de 2012.

parte. Estarei, a qualquer momento, aberta ao diálogo e acolherei quaisquer de suas decisões.

Caso você tenha dúvidas ou necessite de mais esclarecimentos, poderá me contatar (nome: Gabriela de Souza Marques; endereço: Rua Rio Jarí, 18 – Jardim Novo Oásis, Maringá-PR; telefone: (44) 99845-1723; e-mail: gsmarqueslp@gmail.com) ou procurar o Comitê Permanente de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (COPEP) da Universidade Estadual de Maringá, situado junto à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PPG), no Campus Universitário; telefones: (44) 3011-4444 ou (44) 3011-4597; e-mail: copep@uem.br.

Uma vez esclarecidos os termos de realização desta pesquisa, após assiná-lo, você recebe uma cópia em igual teor e forma.

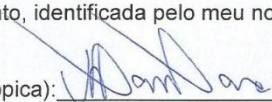
Goiânia, 06 de julho de 2017.

Nome
Gabriela de Souza Marques
RG: 9.351.950-7

Tendo sido devidamente esclarecidos os procedimentos, eu, Vanessa Kelina Santana Dalla Oca (NOME POR EXTENSO DO PARTICIPANTE DE PESQUISA), concordo em participar, **voluntariamente**, da pesquisa de mestrado descrita acima.

Quanto a minha identidade:

- () Quero mantê-la em anonimato, sendo portanto, identificada por pseudônimos.
(x) Não quero mantê-la em anonimato, sendo portanto, identificada pelo meu nome real.

Assinatura (ou impressão dactiloscópica): 

Data: 06/07/17

APÊNDICE 4 – Entrevista semiestruturada à participante sobre as adaptações relacionadas ao conteúdo do livro

Questões de cunho pessoal

- 1- Qual é a sua idade?
- 2- Você gosta de estudar?
- 3- Com quantos anos você aprendeu a ler em Braille?
- 4- Você gosta de ler materiais em Braille?
- 5- Você sempre quis cursar Letras?
- 6- No curso de Letras, você tem um bom relacionamento com seus colegas e com os seus professores?
- 7- Como você julga a acessibilidade no *campi* em que você estuda?
- 8- Como você julga a inclusão educacional na universidade onde você estuda?
- 9- Com base na sua trajetória no curso de Letras até aqui, quais foram as suas disciplinas favoritas?
- 10- Do que você mais gosta no curso de Letras?
- 11- Com base na sua trajetória no curso de Letras até aqui, quais foram as suas maiores dificuldades?
- 12- Você teve dificuldades na disciplina que tratou dos conteúdos de Fonética e de Fonologia?
- 13- Como você se sentiu quando ficou sabendo sobre esta pesquisa que visa verificar a aplicabilidade de um material didático sobre Fonética Fonologia adaptado para cegos?
- 14- Como você se sentiu ao receber o livro adaptado?

Questões específicas acerca do material adaptado

- 1- O material adaptado traz uma abordagem semelhante ou diferente daquela feita em suas aulas de Fonética?
- 2- O que há de semelhante e o que há de diferente entre a abordagem trazida pelo material e a de suas aulas de Fonética?
- 3- Durante as suas aulas, você teve acesso aos símbolos fonéticos e fonológicos?
- 4- A descrição apresentada para a figura representativa do aparelho fonador possibilita-lhe a - compreensão do caminho percorrido pela corrente de ar durante a produção dos sons?
- 5- Uma adaptação em relevo da figura representativa do aparelho fonador ajudaria ou atrapalharia na compreensão do caminho percorrido pela corrente de ar durante a produção dos sons?
- 6- A descrição apresentada para as figuras representativas da abertura e do fechamento da glote ajuda na compreensão da diferença entre a produção de sons vozeados e a produção desvozeados?
- 7- Uma adaptação em relevo das figuras representativas da abertura e do fechamento da glote ajudaria ou atrapalharia na compreensão da diferença entre a produção de sons vozeados e a produção de sons desvozeados?
- 8- Em sua opinião, as figuras representativas do aparelho fonador e da abertura e fechamento da glote poderiam ser representadas, no material adaptado, de outra maneira mais eficiente?

- 9- Durante a leitura dos capítulos 1 e 2, aparecem tabelas, que também constam no material em tinta. Você acredita que elas atrapalham ou ajudam a leitura?
- 10- Os símbolos fonéticos adaptados, apresentados no primeiro capítulo do material, são passíveis de memorização?
- 11- Os símbolos fonológicos adaptados, apresentados no segundo capítulo do material, são passíveis de memorização?
- 12- No material adaptado, no decorrer dos textos, há símbolos muito parecidos, como o som vibrante e os seus alofones. Foi possível perceber, de forma clara, as diferenças na representação de cada um deles?
- 13- Pelas adaptações feitas, é possível distinguir, com clareza, os símbolos fonéticos dos símbolos fonológicos?
- 14- Durante a leitura dos capítulos, quando os símbolos fonéticos e fonológicos reaparecem, é fácil percebê-los? Você teve alguma dificuldade com relação aos símbolos durante a leitura?
- 15- Se o material adaptado fosse um instrumento para que você, como futura professora de língua portuguesa, estudasse sobre Fonética e Fonologia, seria possível, em sua opinião, ao final de seus estudos, fazer transcrições fonéticas e fonológicas?
- 16- Em sua opinião, a adaptação feita nos textos do quarto capítulo, que, em tinta, eram textos manuscritos, influencia – positiva ou negativamente – na compreensão dos tipos de problemas ortográficos apresentados?
- 15- A adaptação em relevo das figuras “taquete” e “maluma”, presentes no quinto capítulo do material, ajudam a compreender no que consiste a expressividade fônica?
- 16- Se essas imagens fossem descritas, respectivamente, como “figura geométrica com traços curvilíneos” e “figura geométrica com traços angulosos”, seria possível responder à pergunta feita pelo psicólogo Wolfgang Köhler em sua experiência?
- 17- Durante a leitura do poema e da propaganda que aparecem no capítulo 5, os símbolos adaptados reaparecem. Foi possível percebê-los e compreender as considerações do autor sobre a expressividade fônica?
- 18- Em sua opinião, um material adaptado como o que lhe foi apresentado possibilitaria aos licenciandos cegos um melhor entendimento dos conteúdos relacionados à Fonética e à Fonologia? Apresente as qualidades e os defeitos do material adaptado a seu entender.
- 19- De modo geral, quais foram as suas principais dificuldades durante a leitura?
- 20- Se o material chegasse até você de outra maneira, como na forma de um *e-book*, por exemplo, você considera que ele cumpriria a finalidade do material em tinta?

APÊNDICE 5 – Entrevista semiestruturada à participante sobre as adaptações relacionadas à materialidade física do livro

- 1- Os materiais impressos em braille costumam ser mais volumosos do que aqueles impressos em tinta ou do que os que circulam em formato digital. Com relação a esse aspecto, você considera o material adaptado pesado?
- 2- Você teve alguma dificuldade para manusear o material, em virtude de seu peso e/ou tamanho?
- 3- Ainda com relação ao volume do livro adaptado, você encontrou/encontra alguma dificuldade para transportá-lo? Se você tivesse de levá-lo à universidade, para as aulas de Fonética e Fonologia, isso seria problemático para você?
- 4- O material foi impresso em folhas de sulfite de gramatura 40. Qual é a sua opinião sobre a qualidade desse tipo de papel?
- 5- O fato de o texto ter sido impresso na frente e no verso das folhas atrapalha, de algum modo, a leitura do livro?
- 6- O fato de o livro ter sido dividido em dois volumes é problemático, para você, em algum aspecto?
- 7- O livro adaptado sobre Fonética e Fonologia é diferente de outros livros em braille que você já leu no que diz respeito ao aspecto físico/material?
- 8- A lista com todos os símbolos – fonéticos e fonológicos – adaptados presente no início do livro, antes mesmo de ser iniciado o primeiro capítulo, causou em você alguma impressão?
- 9- Essa lista de símbolos apresentada no início ajuda ou atrapalha a leitura dos capítulos apresentados na sequência?
- 10- Ainda em virtude do volume dos materiais impressos em braille, algumas tabelas foram quebradas e divididas entre as páginas. Essa quebra compromete, em algum aspecto, a leitura do livro?
- 11- Em tinta, há um recurso chamado negrito, que destaca as palavras no texto. No material adaptado, as palavras negritadas do livro em tinta foram sinalizadas conforme o padrão de formatação específico para textos em braille. Foi possível identificar essas palavras durante a leitura?
- 12- As notas de rodapé no material adaptado aparecem todas ao final do texto. Isso compromete, de alguma forma, a fluidez da leitura?

APÊNDICE 6 – Entrevista semiestruturada à diretora do NA da UFG

Questões de cunho pessoal

- 1- Qual é a sua formação?
- 2- Há quanto tempo você trabalha nesse departamento?
- 3- Que função você desenvolve aqui?

Questões específicas acerca do departamento responsável pela acessibilidade e pela inclusão na universidade

- 1- Além de você, quantos profissionais compõem o departamento responsável pela acessibilidade e pela inclusão na universidade?
- 2- Quantos alunos com necessidades educacionais especiais são atendidos por esse departamento?
- 3- Como é feito o atendimento a esses alunos?
- 4- Todos os alunos atendidos pelo departamento têm monitores?
- 5- Há computadores disponíveis na universidade para que todos os alunos com necessidades educacionais especiais desenvolvam suas atividades e trabalhos acadêmicos?
- 6- Além de computadores, os alunos cegos, especificamente, podem contar com quais outros recursos oferecidos pelo departamento?
- 7- Há projetos de extensão na universidade que visam ao atendimento dos alunos com necessidades educacionais especiais?
- 8- Há muitos colaboradores nesses projetos de extensão?
- 9- Há interesse dos alunos dos cursos de graduação em participar desses projetos?
- 10- Na universidade, há verba destinada ao investimento em acessibilidade e inclusão?
- 11- São oferecidos cursos de formação continuada aos professores que os prepare para o processo de inclusão? (Quem os oferece?; Com qual periodicidade acontecem?; São muitos os que se interessam em participar?)

APÊNDICE 7– Entrevista semiestruturada ao professor responsável pela disciplina de Fonologia do Português do curso de Letras da UFG

Questões de cunho pessoal

- 1- Em que ano você concluiu seu curso de licenciatura em Letras?
- 2- Durante a graduação, você cursou alguma disciplina que tratasse da inclusão educacional e o(a) preparasse para o trabalho com alunos com necessidades educacionais especiais?
- 3- Há quanto tempo você é professor(a) universitário(a)?
- 4- Em seu tempo de academia, quantos(as) alunos(as) com necessidades especiais você já teve?
- 5- Qual foi a sua primeira reação ao saber que teria, em sua sala de aula no ensino superior, um(a) discente cego(a)?
- 6- Como era/é a escrita desse(a) aluno(a)? Você encontrou alguma dificuldade para revisar os textos produzidos por ele(a)?
- 7- O que mudou, em seu fazer pedagógico, pela presença do(a) aluno(a) não vidente?
- 8- Como se deu a adaptação das aulas expositivas? Comente sobre as dificuldades, facilidades e descobertas desse processo.
- 9- Quais foram/são as suas maiores dificuldades no processo de inclusão?
- 10- Você considera que a universidade onde você trabalha está preparada para receber alunos não videntes? Comente sobre a acessibilidade nessa instituição.
- 11- A universidade onde você trabalha oferece cursos de formação continuada que visem a preparar os professores universitários para o ensino-aprendizagem de não videntes?
- 12- Os cursos de licenciatura em Letras oferecidos pela instituição onde você trabalha apresentam, na grade curricular, disciplinas que tenham essa preocupação ou que, ao menos, voltem o olhar dos licenciandos para a diversidade?

Questões específicas sobre o ensino da Fonética e da Fonologia aos não videntes

- 1- Ao ministrar uma disciplina que tratou da Fonética e da Fonologia a um aluno não vidente, você teve/tem alguma dificuldade?
- 2- Você encontrou alguma forma de levar aos alunos não videntes os símbolos fonéticos e fonológicos?
- 3- Em algum momento de suas aulas, você utilizou/utilizam ilustrações para abordar o conteúdo? Se sim, qual foi/é a alternativa encontrada para torná-las tangíveis aos não videntes?
- 4- Em sua opinião, havia/há interesse por parte dos alunos cegos em aprenderem sobre Fonética e Fonologia?
- 5- O que você teve/tem mais dificuldade em ensinar aos não videntes acerca desse conteúdo?
- 6- As avaliações que abarcavam/abarcam a Fonética e a Fonologia destinadas a esses alunos eram/são adaptadas ou iguais às aplicadas aos demais?
- 7- Como se deu/dá a adaptação dos materiais didáticos sobre a Fonética e a Fonologia utilizados na disciplina?
- 8- Quais foram/são as suas dificuldades, facilidades e descobertas no processo de adaptação das provas e dos materiais didáticos?

- 9- Em sua opinião, faltou/falta algo de sua parte ao ensinar Fonética e Fonologia aos alunos não videntes?
- 10- Em sua opinião, faltou algo por parte da IES para que a inclusão desse alunado se desse de forma plena no que diz respeito ao ensino de Fonética e de Fonologia?