III Congresso Internacional
das Licenciaturas
COINTER - PDVL2016

INCLUSÃO EDUCACIONAL: SUAS INTERFACES COM A ELABORAÇÃO DE MATERIAL DIDÁTICO EM UMA PESQUISA-AÇÃO

Apresentação: Comunicação Oral

Lino Dias Correia Neto¹

Resumo

Partindo do amplo debate no contexto das políticas de inclusão educacional e situando nosso interesse investigativo em torno dos diferentes fatores que podem explicar o persistente desencontro entre as políticas inclusivas e a realidade do chão dos espaços educacionais, buscamos abordar, nesta pesquisa, a especificidade do eixo que abrange o desenvolvimento de métodos, técnicas pedagógicas e materiais didáticos em uma perspectiva de inclusão. Nesse sentido, no presente artigo, apresentamos os resultados de uma investigação desenvolvida em um curso de extensão de língua francesa para alunos deficientes visuais no Instituto dos Cegos de Campina Grande, Paraíba. Nosso objetivo é analisar o processo de adaptação e elaboração de material didático, compreendendo sua relação com os processos compensatórios do público-alvo. Para tanto, mobilizamos elementos teóricos da Teoria da Compensação (VYGOTSKY, LURIA, 1996; VYGOTSKY, 1997) para estabelecer uma interlocução com um modelo cíclico de elaboração de material didático proposto por Leffa (2008). Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa-ação de base analítica qualitativa e com dados coletados e organizados em duas etapas: a) identificação sucessiva dos processos compensatórios dos sujeitos participantes do estudo; b) análise das técnicas e estratégias de elaboração e adaptação de material didático que insurgem como respostas às vias compensatórias identificadas. Os dados foram coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e observações de aulas e de oficinas de elaboração e adaptação de material didático. Os resultados mostram que a tensão entre a perspectiva educacional inclusiva que apresentamos e a questão do material didático problematizada ao longo do artigo pode ser abordada tomando como ponto de atrelamento as vias compensatórias dos alunos que, em sua pluralidade e dinâmica manifestas ao longo do ensino-aprendizagem, passam a ser o foco do processo pedagógico.

Palavras-chave: inclusão educacional; material didático; deficiência visual.

Introdução

Nos últimos anos, assistimos ao sensível avanço das políticas de inclusão educacional em âmbito nacional. De modo amplo, o ideário de base dessas políticas reflete o reconhecimento da urgente garantia de direitos daqueles que, por uma razão ou outra, se deparam com barreiras² de inserção no meio social. Contudo, apesar do sensível avanço, as dificuldades em dar forma a essas

¹ Doutorando em Educação, Universidade Federal de Pernambuco, linodias.ufcg@gmail.com.

² Ao longo do artigo, empregamos o termo *barreira* conforme entendimento definido pela Lei nº 13.146 de 6 de julho de 2015, para designar “[...] qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros” (BRASIL, 2015, art. 3).

políticas, no sentido de operacionalizá-las no chão dos diferentes espaços educacionais, resistem ao passar do tempo. Com isso, abrem-se diversos desdobramentos no espaço acadêmico corporificados em pesquisas que buscam compreender o persistente desencontro entre as políticas e as práticas. As análises dessas pesquisas se desdobram, *grosso modo*, associadas à amplitude da formação e trabalho docente, a uma certa fragilidade dos espaços educacionais, entre outros elementos subjacentes que nos explicam empiricamente os obstáculos que têm dificultado a materialização das letras frias da legislação. Nesse sentido, evidencia-se a necessidade de um espaço de pesquisa que permita uma retroalimentação entre o desenvolvimento das políticas educacionais e investigações que buscam analisar meios de intervenção dos quais emergem resultados de experiências que dão pistas de alternativas de ações inclusivas no chão dos espaços educacionais.

Assim, buscamos destacar a natureza política do debate sobre inclusão educacional como uma vasta cobertura da complexa rede de temáticas que emergem quando abordamos as questões diretamente relacionadas ao chão dos espaços educacionais, muitas delas já previstas pelas próprias políticas. Logo, se tomamos a inclusão educacional como o agenciamento de meios para garantir a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (BORBA; LIMA, 2011), devemos admitir que ela deve ser abordada de modo que atinja as diversas questões implicadas, uma vez que esse empreendimento perpassa diversos âmbitos que se entrecruzam, entre os quais destacamos as questões curriculares, de ensino-aprendizagem, planejamento e, em nosso foco específico, a elaboração e adaptação de materiais didáticos. Nesse sentido, o próprio Estatuto da Pessoa com Deficiência destaca, em seu vigésimo oitavo artigo, que cabe à esfera pública promover “pesquisas voltadas para o desenvolvimento de novos métodos e técnicas pedagógicas, de materiais didáticos, de equipamentos e de recursos de tecnologia assistiva” (BRASIL, 2015, art. 28).

Nesse horizonte, é fundamental reconhecer que a adaptação e a elaboração de materiais didáticos se configuram como uma evidente barreira na busca pela inclusão nos espaços educacionais, fator reiteradamente evidenciado em diversas pesquisas (MORAIS, 2016; WALDEMAR, 2012; LEONARDO, BRAY, ROSSATO, 2009) que analisam a complexa realidade da corporificação das políticas de inclusão educacional e/ou da constituição de um aparato didático para abordar conteúdos de componentes curriculares específicos. No interior desta barreira, é frequente a ausência de uma equipe de apoio especializada e, como consequência, o processo de adaptação do material didático recai, com maior incidência, no trabalho individual do professor que, em alguns casos, não teve uma formação nesta direção. Ao mesmo tempo, a escassez na produção e distribuição de material didático adaptado, tanto por fatores comerciais quanto pela inexistência de tecnologias de adaptação, também se inserem no núcleo desta barreira. Portanto, investir em pesquisas que explorem alternativas para essa problemática torna-se cada vez mais relevante.

Isto posto, temos o objetivo de analisar o processo de elaboração e adaptação de material didático para alunos deficientes visuais no âmbito de um projeto de extensão que promoveu um curso de língua francesa para alunos deficientes visuais do Instituto dos Cegos de Campina Grande. Buscaremos descrever e analisar a relação cíclica e processual adotada pela equipe de extensão, evidenciando os aspectos que possibilitaram uma perspectiva dialógica entre as necessidades apresentadas pelo público-alvo do projeto e o processo de elaboração e adaptação dos recursos didáticos. Para tanto, nossa base teórica parte, notadamente, da Teoria da Compensação (VYGOTSKY, LURIA, 1996; VYGOTSKY, 1997) e de um modelo processual de elaboração de material didático (LEFFA, 2008). Por se tratar de uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) nossa articulação teórica foi constituída para fundamentar tanto nossas análises quanto os procedimentos de intervenção desenvolvidos no contexto da investigação em tela.

Fundamentação Teórica

No âmbito da inclusão educacional, Almeida e Arruda (2014) indicam a necessidade de transformação do paradigma da inclusão na educação ao defenderem que todas as crianças, com necessidade especial ou não, possuem habilidades e ritmos de aprendizagem diferentes, o que implicaria em intervenções individualizadas para que todas elas possam ter as mesmas oportunidades de desenvolvimento. Deste modo, os autores consideram que “apesar de existirem padrões gerais de organização estrutural e funcional do aprendizado no cérebro, cada indivíduo apresenta padrões e combinações singulares de habilidades e dificuldades” (ALMEIDA; ARRUDA, *op. cit.* p. 07). Em outras palavras, essa perspectiva de inclusão busca extinguir o dualismo entre “alunos normais” e “alunos especiais” com a visão de que todos os alunos são diferentes em suas formas de aprender e perceber sua aprendizagem, como afirmam os autores: “o cérebro humano é um sistema complexo tão singular quanto as impressões digitais e, embora sua estrutura básica seja a mesma, não existem dois cérebros idênticos” (ALMEIDA; ARRUDA, *op. cit.* p. 07).

À vista disso, no caso dos deficientes visuais, Gil (2000) afirma que muitas vezes a deficiência visual é denotada de forma genérica e homogênea. Entre diversas ocorrências, a autora cita o caso de crianças que possuem um grau residual de visão, mas são erroneamente consideradas e tratadas como sendo totalmente cegas e, como consequência, a escola deixa de estimular o desenvolvimento de habilidades que poderia trazer melhor qualidade de vida. Deste modo, consideramos crucial a relação dialógica entre professores e discentes para a promoção da inclusão, no sentido de conhecer as habilidades específicas dos alunos e fomentar um contexto favorável ao seu desenvolvimento.

Gil (2000) afirma que há diferentes formas de cegueira que se dispõem em duas bases de origem: a cegueira congênita e a cegueira adquirida. De acordo com a autora, há importantes diferenças de percepção entre os indivíduos que já nasceram cegos e os que perderam a visão. No caso dos primeiros, a percepção do mundo já ocorre com o apoio de outros sentidos que se adaptam à falta da visão e o desenvolvimento do indivíduo ocorre naturalmente conciliado com a ausência da memória visual. No caso daqueles que perderam a visão em algum momento da vida, Gil (2000) afirma que a reabilitação requer mais atenção e sensibilidade, uma vez que, junto com a perda da visão, há também perdas “emocionais, das habilidades básicas (mobilidades, execução das atividades diárias), da atividade profissional, da comunicação e da personalidade como um todo” (GIL, *op. cit.* p. 09). Contudo, em ambos os casos, a autora ressalta que é altamente variável o impacto da ausência de visão no desenvolvimento psicológico e individual do deficiente visual, pois há uma forte influência de inúmeros fatores sociais e de personalidade do indivíduo.

Retomamos, portanto, as afirmações de Almeida e Arruda (2014) sobre a necessidade de lidar com todos os indivíduos enquanto seres singulares para a promoção da inclusão na educação. Acrescentamos que colocar todos os deficientes visuais em um patamar de equidade considerando apenas a falta de visão ou a baixa visão pode trazer detrimientos ao desenvolvimento e ao processo de aprendizagem.

Em consonância com essa perspectiva de inclusão, encontramos na Teoria da Compensação (VYGOTSKY, LURIA, 1996; VYGOTSKY, 1997) elementos que podem guiar o processo de inclusão e investigação sobre inclusão na sala de aula em diferentes recortes, entre eles, a elaboração e adaptação de material didático. Através de múltiplas análises voltadas para a deficiência, Vygotsky pôde confirmar que uma criança portadora de algum tipo de deficiência não é menos desenvolvida que crianças não deficientes. De acordo com o teórico, uma criança deficiente é capaz de se desenvolver em níveis similares às crianças não deficientes usando, para tanto, meios alternativos de desenvolvimento, denominados “processos compensatórios”. Nas palavras de Vygotsky:

A particularidade positiva da criança com deficiência também se origina, primeiramente, não porque nela desapareceram uma ou outras funções observadas em uma criança não deficiente, mas porque essa desapareição das funções faz que surjam novas formações que representam, em sua unidade, uma reação da personalidade diante da deficiência, a compensação no processo de desenvolvimento. Se uma criança cega ou surda alcança, no desenvolvimento, o mesmo que uma criança sem deficiência, então as crianças com deficiência atingem de um modo diferente, por outra via, com outros meios e para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança (VYGOTSKI, 1997, p. 07).

A teoria desenvolvida por Vygotsky traz consigo uma perspectiva de deficiência que conserva sua relevância na atualidade. Destacamos a carga que o teórico atribui aos fatores sociais enquanto constituintes da concepção de “ser deficiente”, uma vez que a criança não se percebe como deficiente a não ser pela agência social que, com seu funcionamento estruturado por padrões de “normalidade”, capazes de excluir aqueles que neles não se encaixam, enxerga a criança deficiente como “diferente” das demais, sem levar em conta que, na verdade, é o entorno da criança que funciona de acordo com os padrões pressupostos. Parafraseando essa perspectiva vygotskyana, Cunha *et. al.* (2010, p. 69) acrescentam que a deficiência “[...] só se torna deficiência quando a criança é privada de ser partícipe da vida social”.

Outro fator de destaque decorrente da teoria da compensação vygotskyana é a correspondente descentralização do foco pedagógico que sai da deficiência em si e recai nas formas pelas quais a criança deficiente se desenvolve, isto é, nos seus processos compensatórios. Isto posto, é natural que o trabalho docente seja reorientado das “limitações” para as formas de aprender. De tal fato, torna-se de extrema relevância o desenvolvimento de pesquisas no campo educacional que objetivem investigar processos compensatórios de crianças deficientes em contexto de ensino e aprendizagem e possibilitem respostas materializadas em propostas pedagógicas para a promoção do ensino inclusivo.

Portanto, a Teoria da Compensação nos fornece subsídios para compreender as problemáticas que se estabelecem na relação entre inclusão educacional e elaboração de material didático, no sentido de evidenciar um redirecionamento do foco pedagógico da deficiência para as vias alternativas de aprendizagem dos alunos que, quando analisadas, poderão guiar as possibilidades de elaboração e adaptação. Nesse sentido, ressaltamos a importância do material didático em qualquer contexto de ensino-aprendizagem que vislumbre uma perspectiva inclusiva. De acordo com Bittencourt (2004), as concepções mais atuais e amplas sobre material didático os concebem como mediadores e facilitadores do processo de aquisição de conhecimento e do domínio de informações e linguagens específicas de diferentes disciplinas. Logo, é com propriedade que podemos afirmar que não há ensino inclusivo sem material didático ajustado às necessidades específicas dos alunos. Em outros termos, não se promove a inclusão no processo de ensino e aprendizagem sem que o material didático apreenda os processos compensatórios dos alunos.

Buscando recursos de conjugação dos processos compensatórios dos participantes desta pesquisa com o processo de elaboração e adaptação de material didático em uma proposta interventiva, encontramos nas contribuições teóricas de Leffa (2008) orientações para um processo que ganha relevância neste contexto investigativo pela inserção do aluno como principal núcleo norteador. De acordo com o autor, a elaboração de material deve conter, pelo menos, quatro etapas:

a) a *análise* na qual é feito um levantamento das necessidades dos alunos, suas características pessoais, anseios, preferências por estilos de aprendizagem, o que eles já sabem e o que precisam aprender; b) o *desenvolvimento* que ocorre pela definição dos objetivos a partir da análise e escolha da abordagem, conteúdos, atividades e recursos; c) a *implementação* que consiste no uso do material pelo aluno com a mediação do professor ou em autonomia; d) a *avaliação* que ocorre depois da implementação e serve para o professor verificar a aplicação do material e fazer reformulações, etapa que pode acontecer formal ou informalmente pela observação do professor ou por meio de instrumentos como, por exemplo, questionários (LEFFA, 2008). Ilustramos, abaixo, o caráter cíclico e processual da proposta do autor:

**Figura 1 – Círculo de elaboração/adaptação de material didático. Elaborado a partir de Leffa (2008).
Fonte: autor.**

A aplicação desse percurso metodológico para a elaboração e adaptação do material didático possibilita uma sucessiva análise dos processos compensatórios dos alunos, abrindo espaço para que eles sejam compreendidos no processo de desenvolvimento – fase compreendida nesta pesquisa como o momento de operacionalização da elaboração/adaptação – do material didático, seguida de sua implementação e avaliação. Portanto, observamos nesse modelo uma possibilidade de articulação entre os processos compensatórios dos alunos e a elaboração/adaptação dos recursos didáticos, de modo que o desenvolvimento do material didático seja continuamente analisado e reformulado em decorrência dos apontamentos trazidos nas etapas de implementação, avaliação e análise.

Metodologia

A presente pesquisa foi desenvolvida no âmbito do projeto de extensão *Práticas Inclusivas e Ensino de Língua Estrangeira: aulas de francês no Instituto dos Cegos de Campina Grande* que, voltado para uma articulação entre ensino, pesquisa e extensão, teve como objetivo buscar alternativas de elaboração e adaptação de material didático para o ensino de francês para alunos com deficiência visual. O projeto promovia aulas de francês em duas turmas formadas por grupos

etários de adultos e adolescentes/jovens, cada turma possui doze alunos deficientes visuais nas categorias cego e baixa visão.

Como instrumentos de coleta, desenvolvemos observações participantes, entrevistas semiestruturadas e anotações em diários de campo. Os dados foram coletados tanto no Instituto dos Cegos de Campina Grande, durante a regência das aulas de língua francesa, quanto nas oficinas de elaboração e adaptação de material didático do grupo de professores/extensionistas.

Em sua tipologia, a pesquisa se caracteriza como uma pesquisa-ação (TRIPP, 2005) com procedimentos de análises qualitativos. Em termos de organização dos dados e das análises, a pesquisa foi dividida em duas etapas³, a saber: 1) análise do público-alvo visando a identificação dos processos compensatórios, etapa desenvolvida desde de os primeiros contatos com o público-alvo se prolongando ao longo das aulas ministradas e em momentos mais diretivos da pesquisa, como na aplicação da entrevista semiestruturada; 2) elaboração e adaptação de material didático, etapa desenvolvida a partir das asserções geradas na análise sistemática dos dados coletados na etapa anterior.

Resultados e Discussão

Em análise preliminar, buscamos agrupar dados que nos possibilitassem identificar as especificidades dos alunos da instituição e gerar asserções que guiassem nosso processo de elaboração e adaptação do material didático para o curso de língua francesa. O diálogo inicial com a instituição onde se desenvolvia o projeto, caracterizada principalmente pelo desenvolvimento de atividades educativas, foi de fundamental importância para compreender como se configuravam os artefatos didáticos no contexto onde a deficiência visual era um elemento comum aos alunos e à maioria dos professores da instituição. Em um primeiro nível de constatação, os recursos transcritos em braile e elaborados em áudio eram frequentes. Além disso, a instituição desenvolvia um projeto de artes plásticas com os alunos do qual acompanhamos algumas atividades. Nesse projeto, a pintura tridimensional era o foco. Percebemos, portanto, que a técnica braile, a transferência de textos para recursos auditivos e as atividades táteis se configuravam como três grandes vias compensatórias dos alunos.

Contudo, foi ao longo das primeiras aulas de francês no âmbito do projeto de extensão que

³ Insistimos no fato de que a divisão em duas etapas se constitui como uma demanda metodológica em nível de organização dos dados, já que, como sinalizamos anteriormente, o caráter cíclico desta proposta de elaboração/adaptação de material didático com viés analítico dos processos compensatórios dos alunos é contínuo. O que podemos acessar, então, é um recorte fornecido pelos contextos didáticos em análise. Portanto, no processo de ensino-aprendizagem, são infinitas as possibilidades de intervenção didática que fazem com que as vias compensatórias dos alunos insurjam. Destacamos, então, que a articulação entre os processos compensatórios e a elaboração/adaptação de material é passível de frequente renovação, fator decorrente das particularidades do aluno e da proposta didática na qual ele se insere.

verificamos que, embora existam vias compensatórias amplas e mais comuns, como a técnica braile, por exemplo, alguns alunos dispunham de características específicas no interior desta via de compensação. Em nossas turmas de alunos de língua francesa, era frequente o número de alunos que tinham a sensibilidade da ponta dos dedos comprometida e, portanto, não podiam ler textos longos em períodos curtos. Do mesmo modo, alguns alunos conseguiam usar a técnica braile e também a leitura em fonte ampliada por possuírem graus residuais de visão e, assim, alternavam essas duas possibilidades de escrita de acordo com a redução da sensibilidade dos dedos ou quando o esforço ocular para ler em fonte ampliada chegava ao limite.

Ainda sobre a técnica braile e outras capacidades táteis, percebemos que as habilidades dos alunos variavam em decorrência da escolarização e da natureza da deficiência visual: aqueles que frequentavam a escola regular e/ou tinham cegueira congênita ou adquirida há mais tempo conseguiam realizar leituras e identificar objetos com mais facilidade. Além disso, observamos que alguns alunos que, mesmo não conseguindo realizar leitura em fonte ampliada, conseguiam distinguir cores. Portanto, tratava-se de uma turma com diferentes níveis de deficiência visual. À vista disso, cabe retomar os apontamentos de Gil (2000) sobre a necessidade de relativizar a deficiência visual, no sentido de compreender que há diferentes graus de deficiência, fator que deve ser considerado ao longo do processo pedagógico.

Do mesmo modo, por meio das entrevistas semiestruturadas, observamos que os alunos, mesmo conseguindo ler em braile ou em fonte ampliada, contavam com o auxílio de amigos e familiares para mediar as atividades de leitura de textos, o que se apresentou como um dos principais apontamentos apresentados espontaneamente pelos alunos.

Com esse conjunto de dados, iniciamos a elaboração do material didático buscando dialogar com as diversas vias compensatórias dos alunos que, a cada aula, se manifestavam e nos possibilitavam observar o percurso que cada um deles utilizava para realizar determinadas atividades. Como afirma Vygotsky (1997, p. 32), as possibilidades de compensação devem ser incluídas no processo educativo como sendo sua força motriz. Nessa linha, o desafio que nos foi lançado era ultrapassar o verbalismo ao qual fomos direcionados, quase que naturalmente, pelo fato de a técnica braile e os recursos auditivos serem as principais vias compensatórias dos alunos ou aquela que conseguíamos designar com maior facilidade. Essa é uma das razões que levam Cerqueira e Ferreira (2000) a afirmarem que os recursos didáticos ganham uma importância capital na educação inclusiva de deficientes visuais. Para esses autores, a formação de conceitos depende do contato íntimo da pessoa com as coisas do mundo e, no caso contrário, quando o foco é o verbalismo, há uma frequente desvinculação com a realidade.

Isto posto, buscamos refletir as vias compensatórias dos nossos alunos no processo de

adaptação e elaboração do material didático. A primeira implicação foi a produção do material escrito impresso em fonte ampliada, em braile e gravado em áudio. Com isso, cada aluno escolhia os suportes de seus materiais de acordo com a sua via compensatória e, também, de acordo com a via compensatória do amigo ou familiar deficiente visual que os auxiliava na leitura. Então, era bastante comum que alunos com cegueira total solicitassem textos impressos em fonte ampliada para que alguém os lesse para eles e todos os alunos solicitavam o material em áudio para alterná-lo com o suporte escrito que, em uso prolongado, podia ser fadigoso.

Buscando ultrapassar o verbalismo em direção de atividades que se vinculassem à realidade, elaboramos materiais que possibilitassem maior experiência perceptiva por parte dos alunos. Podemos trazer o exemplo da aula na qual abordamos o vocabulário dos números em francês. Decidimos, como um meio de prática do vocabulário, fazer um bingo no final da aula. Para tanto, adaptamos cartelas em fonte ampliada para os alunos com baixa-visão e, para os alunos com cegueira total, adaptamos cartelas (Figura 2) com os números do bingo escritos em braile separados por linhas de material emborrachado que possibilitou a compartimentação das seções da cartela e a autonomia no momento de marcar, com massa de modelar, os números sorteados.

Figura 2 - Cartela de bingo adaptada para a prática do vocabulário dos números.
Fonte: autor.

Na mesma direção, a constante busca por recursos didáticos que possibilitassem uma relação direta dos alunos com os conteúdos trabalhados nos levou a explorar outras habilidades perceptivas dos alunos, além da tátil. Nos livros didáticos de língua francesa que tomamos como fonte para a adaptação do material didático, era muito comum atividades de associação de vocabulário com imagens. Assim, ao abordar o conteúdo de expressão dos gostos e preferências em francês associada com o vocabulário dos alimentos, levamos para a sala de aula diferentes tipos de frutas e legumes, tanto para apresentar o conteúdo quanto para promover a interação em língua francesa entre os alunos. Então, nesta aula, os alunos identificavam uma fruta ou um legume utilizando suas vias compensatórias (Figura 3) e marcavam, na lista com o vocabulário, a fruta ou legume que eles identificaram. Em um segundo momento, eles consultavam, em francês, os gostos e preferências de seus colegas de grupo em relação às frutas e legumes que circulavam na sala de aula.

Figura 3 - Aluno realizando atividade de associação.
Fonte: autor.

Outras alternativas para as atividades de associação envolviam questões que, do ponto de vista da formação de conceitos, eram abstratas para os alunos como, por exemplo, o vocabulário das cores. Para um aluno com cegueira total congênita, era necessário compreender, além das vias de compensação utilizadas para realizar a própria atividade didática que seria proposta, o significado do conteúdo em suas atividades cotidianas. Em um nível mais acurado de compreensão das vias compensatórias dos alunos, pudemos compreender que as cores não têm significados se não forem associadas a objetos que por elas se referem; por exemplo, branco como algodão ou verde como grama. Este apontamento, associado às desvinculações da realidade causadas pelo verbalismo predominante, mostrou ser de grande importância dar ao conteúdo o significado que ele tinha para os próprios alunos. Então, para abordar o conteúdo de vocabulário das cores, levamos os alunos a mobilizarem diversas habilidades perceptivas para a associação do vocabulário àquilo que ele representava e, portanto, levamos para a sala de aula o branco do algodão, o bege da areia, o marrom o café.

Conclusões

Na presente investigação, propomos estabelecer relações entre a inclusão educacional e a elaboração/adaptação de materiais didático em uma pesquisa-ação com alunos de um curso de francês para deficientes visuais. Defendemos que encarar a inclusão educacional em sua propriedade de agenciamento de meios para garantir a todos as mesmas oportunidades de desenvolvimento e aprendizagem (BORBA; LIMA, 2011) direciona o debate das políticas educacionais para as diferentes questões subjacentes, entre elas, a temática dos materiais didáticos. Assim, construímos o objetivo de investigar o processo de elaboração e adaptação de material didático para alunos deficientes visuais no âmbito de um projeto de extensão, descrevendo e analisando a relação cíclica e processual, adotada pela equipe de extensão, evidenciando os aspectos que possibilitaram uma perspectiva dialógica entre as vias compensatórias do público-alvo do

projeto e o processo de elaboração e adaptação dos recursos didáticos.

Entre diversos apontamentos, em nosso trajeto analítico pudemos destacar que a unidade de vinculação da problemática que levantamos – relação inclusão educacional e material didático – pode ser apontada, no ponto de vista teórico vygotskyano, pelas vias compensatórias dos alunos apresentadas ao longo do processo de ensino-aprendizagem, como afirma Vygotsky (1997, p. 07) “para o pedagogo é muito importante conhecer a peculiaridade da via pela qual ele deve conduzir a criança”. Com essa base conceitual, pudemos observar a “peculiaridade” como um vetor de orientação para o trabalho pedagógico, já que, embora tenhamos desenvolvido nossa pesquisa em turmas nas quais todos os alunos portavam deficiência visual, as vias compensatórias se revelaram plurais. Além disso, observamos que, como antecipado na base da Teoria da Compensação, os processos compensatórios surgem influenciados por outros fatores além da deficiência em si, como pudemos observar no fator escolarização.

Em seus reflexos na elaboração/adaptação dos materiais didáticos, as vias compensatórias dos alunos nortearam um processo cíclico e dialógico na medida que os materiais didáticos variavam de suporte para compreender suas necessidades, chegando a mobilizar, em um nível mais aprofundado de compreensão das vias compensatórias, os próprios conteúdos em função dos seus significados para os alunos. Além disso, evidenciou-se a necessidade de buscar, nos materiais didáticos adaptados, uma fonte para que os alunos construíssem conceitos ultrapassando o verbalismo e desenvolvendo experiências perceptivas que, ao passo que os aproximava da realidade, se mostrava como um elemento de motivação à aprendizagem.

Em sua amplitude, as alternativas didáticas apresentadas se caracterizaram pela tentativa de mobilizar e valorizar o que Vygotsky e Luria (1996) denominavam como sendo um conjunto de habilidades culturais que surgem para permitir que uma atividade seja desenvolvida pelo uso de caminhos novos e diferentes. É, portanto, na busca por esses percursos alternativos que se deve investir esforços didáticos e investigativos na relação inclusão educacional e material didático. Nessa perspectiva, acreditamos que o presente estudo abre a possibilidade de uma conexão mais ampla com aquilo que se desenvolve no chão dos espaços educacionais, notadamente nas escolas. Não ousamos, em nenhuma direção, indicar um modelo para solucionar, unicamente pela via do trabalho docente, a tensão instaurada na relação inclusão educacional e material didático. Nosso próprio percurso investigativo mostra que isso seria inexequível sem a assessoria de uma equipe de apoio com especialistas e a disponibilidade dos recursos materiais necessários. Concluímos, então, colocando em relevo a questão com a qual abrimos este artigo: a urgência de uma retroalimentação entre os apontamentos trazidos pelas investigações desenvolvidas no chão dos espaços educacionais e a elaboração de políticas de inclusão educacional.

Referências

- ARRUDA, M. A., ALMEIDA, M. **Cartilha de inclusão escolar**: inclusão baseada em evidências científicas. Ribeirão Preto: Ed. Instituto Glia, 2014.
- BITTENCOURT, C. M. F. Autores e editores de compêndios e livros de leitura (1810-1910). In: **Educ. Pesquisa**, Dez 2004, v.30, n.3, p.475-491.
- BORBA, A. A.; LIMA, H. M. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. In: **Serv.Soc.Soc.**, n.106, São Paulo: 2011. p. 219-240.
- BRASIL, **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 02 jun. 2016.
- CERQUEIRA, J. B.; FERREIRA, E. M. **Recursos didáticos na educação especial**. Disponível em: <http://www.ibc.gov.br/index.php?itemid=102#more>. Acesso em: 01/03/2015
- CUNHA, N. V. S.; AYRES, N.; MORAES, B. Teoria da Compreensão em Adler e em Vigotsk. In: **Ver. Elet. Arma da Crítica**. N. especial. Dez. de 2010. Disponível em: <http://www.armadacritica.ufc.br/phocadownload/artigo_4_especial.pdf> Acesso em: 01 de mar. de 2015.
- GIL, M. (org.). **Cadernos da TV escola**: deficiência visual. Brasília : MEC. Secretaria de Educação a Distância, 2000.
- LEFFA, V. J. Como produzir materiais para o ensino de línguas. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **Produção de materiais de ensino**: teoria e prática. Pelotas: EDUCAT, 2008, p. 15-41.
- LEONARDO, N. S. T; BRAY, C. T.; ROSSATO, S. P. M. **Inclusão escolar**: um estudo acerca da implantação da proposta em escolas de ensino básico. In: **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.15, n.2, p.289-306, Mai.-Ago., 2009.
- MORAIS, I. F. **Políticas de inclusão no sistema educacional público estadual de Goiás**: inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública estadual regular de ensino. 2016. 145 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia.
- TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez, 2005.
- VYGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. **Estudos sobre a história do comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- VYGOTSKI, L. S. **Fundamentos de defectología**: Obras Escogidas V. Madri: Visor, 1997.
- WALDEMAR, T. M. N. **Inclusão educacional de pessoas com deficiências no Instituto Federal de Minas Gerais**. 2012. 167 f. Dissertação (Mestrado em Gestão Social, Educação e Desenvolvimento Local) - Centro Universitário UNA, Belo Horizonte.