

# Desafios à escola dos alunos deficientes em França

---

*Teresa Assude*

*Aix-Marseille Universidade, França*

A integração das crianças deficientes na escola é um tema de debate social em França que não é recente (Plaisance 2009). Estudos feitos (Plaisance 2003, 2009; Armstrong 2008) identificam três modelos relativos aos alunos deficientes na política educativa francesa: o primeiro é um modelo segregativo (princípio do século XX até 1975); o segundo é um modelo integrativo (lei de 1975) onde as crianças ou jovens são considerados como deficientes mas esta noção é questionada; o terceiro é um modelo inclusivo (lei de 2005) onde se privilegia a situação global em que se encontram as crianças, situação que envolve três níveis (contexto, ambiente, saúde). Esta evolução vai no sentido dos trabalhos da Organização Mundial da Saúde (OMS) e da sua classificação da deficiência que dá uma importância ao contexto e ao ambiente no qual se encontra a pessoa mais do que à dimensão medical. Assim, a terminologia evolui pois fala-se de “aluno em situação de deficiência” e não de “aluno deficiente”, e a noção de “deficiência” é cada vez mais substituída pela noção de “alunos com necessidades educativas particulares” (NEP). Em França, a lei do 11 de fevereiro de 2005 sobre “l'égalité des droits et des chances des personnes handicapées” é um quadro legislativo que permite evoluções nas representações e na aceitação das pessoas deficientes na sociedade mas um quadro legislativo não é suficiente para que isso aconteça. Esta lei explicita que a criança ou jovem é um aluno como os outros para quem a dimensão do “saber” é indispensável. Ela indica duas condições importantes e indissociáveis para que a escolarização dessas crianças ou jovens se faça correctamente: a primeira é a acessibilidade, a segunda é a compensação.

Além destas condições, outras nos parecem necessárias para que essa evolução se faça, nomeadamente as condições pedagógicas e didáticas. Quais são as práticas dos professores para que os alunos deficientes possam participar às actividades escolares?

O nosso trabalho interessa-se às práticas inclusivas nas disciplinas escolares. Este trabalho está integrado numa rede de investigadores que se chama OPHRIS (Observatoire des Pratiques sur le Handicap: Recherche et Intervention Scolaire) cujos objectivos são:

- desenvolver trabalhos de investigação sobre as práticas inclusivas nas disciplinas escolares;
- trabalhar conjuntamente e em colaboração com os diferentes parceiros (professores, outros actores)
- divulgar os resultados das investigações ou das inovações
- favorecer a mutuação dos resultados e dos trabalhos

No âmbito de OPHRIS, vários projectos de investigação existem. Um desses projectos é o projecto PIMS (Práticas Inclusivas nas matemáticas escolares) que vamos apresentar para mostrar certas condições didáticas e nomeadamente os ajustamentos das situações didáticas propostas aos alunos (Gombert, Feuilladiéu, Gilles, Roussey 2008).

## Ajustamentos das situações

O projecto PIMS tem dois objectivos essenciais: o primeiro é estudar as práticas dos professores na disciplina matemática, o segundo é agir sobre essas práticas a partir dum dispositivo de formação. O modelo inclusivo dos alunos deficientes implica que estes sejam realmente considerados como alunos e a dimensão do saber é essencial. Partimos assim da hipótese que as situações de ensino e de aprendizagem que são eficazes para outros alunos também o podem ser para alunos que têm “necessidades educativas particulares”(NEP).

Existem situações didácticas relativas aos diferentes conceitos matemáticos que permitem aos alunos aprenderem o que é necessário que eles aprendam. Algumas dessas situações são robustas do ponto de vista matemático, isto é elas foram concebidas a partir duma análise épistemológica do saber em questão, de variáveis didácticas e elas permitem retroacções pertinentes e eficazes para os alunos. Assim a nossa questão é: quais são os ajustamentos, as adaptações das situações que os professores efectuem para ter em conta as necessidades dos diferentes alunos em situação de deficiência?

Para abordar esta questão, vamos apresentar um exemplo duma dessas situações que é a situação “carros e garagens”. Esta situação foi concebida e experimentada na escola experimental pilotada pelo investigador francês Brousseau (1998) e foi divulgada nacionalmente num CD-Rom (Briand, Loubet, Salin 2004). A finalidade desta situação é que os alunos aprendam o número como memória da quantidade. A tarefa do aluno consiste em ir buscar duma só vez uma colecção de carros equipotente duma colecção de garagens dada pelo professor. Há três fases na organização desta situação (Assude, Perez, Tambone, Verillon 2010):

- a primeira fase: proximidade. As duas colecções das garagens e dos carros estão próximas. Os alunos podem utilizar a correspondência termo a termo para realizar esta tarefa e o número pode não ser utilizado;
- a segunda fase: distância no espaço. As duas colecções estão separadas do ponto de vista espacial. Os alunos devem ir buscar o número de carros correspondente ao número de garagens duma só vez. Os alunos não podem utilizar a correspondência termo a termo e têm que guardar na sua memória o número de garagens para realizar a tarefa;
- a terceira fase: distância temporal. As duas colecções estão separadas do ponto de vista temporal. Os alunos vão buscar a colecção dos carros um dia depois de terem contado o número de garagens. Neste caso, os alunos utilizam uma memória externa que é uma das representações do número.

A escolha desta situação, que apresentámos aos professores que trabalham connosco neste dispositivo de investigação-formação, é relativa ao facto que é uma situação robusta que foi utilizada com muitos e variados alunos. Assim quisemos observar a maneira como os professores ajustam esta situação aos alunos com NEP.

Trabalhámos com quatro professores e quatro turmas de alunos com NEP. Os alunos duma das turmas são surdos ou ouvem mal; os alunos das outras três turmas são alunos diagnosticados como alunos com deficiências das funções cognitivas (memória, atenção, etc.) Os alunos trabalharam sobre a situação “carros e garagens” em grupo de 4 alunos. As nossas observações e análises permitiram-nos identificar quatro tipos de ajustamentos: estrutural, material, de gestão, temporal.

O *ajustamento estrutural* é relativo à estrutura da situação que pode guardar ou não os objectivos em termos do saber visado. Esta situação foi pensada para alunos que reconhecem globalmente a quantidade (por exemplo, um aluno que não precisa de contar para saber que 3 ou 4 corresponde ao cardinal duma colecção). Ora no nosso caso, certos alunos não reconhecem o 3 ou 4. Assim um dos ajustamentos consistiu em propor pequenas quantidades, o que não seria pertinente para os outros

alunos. Aqui, a estrutura da situação é modificada mas esta modificação guarda os objectivos visados. Não foi o caso duma outra professora que não indicou as regras constitutivas das tarefas que os alunos deviam executar. Por exemplo, ela não indicou que cada garagem devia ter um só carro. Ora esta modificação transforma a estrutura do problema e os objectivos visados. Neste caso, os ajustamentos não são pertinentes.

O *ajustamento material* é relativo ao meio material da situação. Esta situação foi apresentada com carros e garagens mas outros materiais podem ser utilizados e isso foi indicado na formação. Vários ajustamentos materiais foram utilizados para diversificar a situação e para que os alunos possam utilizar um material que conheçam bem. Esses ajustamentos materiais podem ser relativos aos diferentes projectos educativos das turmas. Assim uma das professoras, na altura do Natal, como estudava com os alunos histórias sobre o Natal, decidiu utilizar um meio material relativo a esta temática. Assim as colecções escolhidas eram relativas às prendas do Pai Natal. Esta professora escolheu, em vez de duas colecções distintas, uma mesma colecção (prendas do Pai Natal). Esta escolha não foi pertinente pois os alunos tiveram muitas dificuldades para nomear os elementos das duas colecções (as prendas pedidas ao Pai Natal pela professora, as prendas que o Pai Natal oferece realmente). Assim vemos que nem todos os ajustamentos materiais não são eficazes e podem mesmo provocar sérias dificuldades.

O *ajustamento de gestão* é relativo às diferentes maneiras como o professor pode gerir a situação. Por exemplo, o facto de propor um trabalho em grupo é um ajustamento da situação que não é indicado a priori. Nas nossas observações, este ajustamento permitiu ao professor criar um ambiente propício de trabalho onde as interações entre alunos permitiram que cada aluno assumisse o trabalho individualmente mas também ajudasse os outros. Um dos alunos com muitos problemas para entrar em relação com os outros, quando era a sua vez, fugia ao trabalho e foram os outros que lhe permitiram voltar a se interessar pelo que estavam a fazer. O entrelaçamento do trabalho individual e colectivo, escolha do professor, permitiu que os alunos não sómente aprendessem o que tinham que aprender mas também que estivessem presentes na relação aos outros o que não é evidente para certos alunos.

O *ajustamento temporal* é relativo ao tempo consagrado a uma situação. Em turmas “normais”, uma situação é vivida num lapso de tempo mas depois o professor passa a outra coisa. Ora aqui o tempo é um tempo longo onde as situações são retomadas várias vezes. Não se trata aqui dum “eterno retorno” à mesma situação (como certos professores fazem com este tipo de alunos) mas trata-se sobretudo de introduzir pequenas variações que permitem que os alunos de avancem, e que o professor identifique os pequenos progressos dos alunos. Ora esses progressos são ou parecem invisíveis se os professores não têm os instrumentos conceituais para os verem.

Parece-nos importante de nos pôr a seguinte questão: afinal, qual é a especificidade destes ajustamentos da situação aos alunos com NEP?

## Desafios à escola

A nossa resposta a esta questão é que estes ajustamentos não são diferentes daqueles que podem fazer os professores em turmas sem alunos deficientes. O que nos parece prioritário num modelo inclusivo, não é a questão da especificidade, mesmo se ela pode existir, mas o problema da sua realização efectiva. Quais são os meios que o sistema educativo, a escola, os actores têm à sua disposição ou constroem para que cada (qualquer) aluno possa ser realmente um aluno que aprende saberes, saberes-fazer, saber viver em comum? A escola, e a sociedade, estão frente a um grande

desafio que é posto pelos alunos à NEP. Trata-se de inverter o sentido habitual das normas escolares e dos valores associados. Não se trata somente de adaptar as normas escolares aos alunos NEP para que estes se aproximem dessas normas mas pensar que estes alunos nos ensinam outras maneiras de ser e de estar, outras maneiras de aprender e que todos os alunos podem aprender essas novas maneiras de viver em sociedade. Neste caso, a nossa hipótese é alargada e é dupla: as situações didáticas robustas que são boas e eficazes para os alunos em geral também são boas e eficazes para os alunos com NEP; os ajustamentos ou criações que são bons para os alunos com NEP são também favoráveis aos outros alunos. Nesta perspectiva, parece necessário valorizar as práticas que existem nas turmas com alunos com NEP e mostrar como elas podem ser úteis para as outras turmas. Assim passamos dum sistema que considera que os alunos com NEP estão na periferia para outro onde eles estão ao centro das inovações e das mudanças necessárias para que a escola possa ser um lugar de vida e de aprendizagem para todos. Muitas resistências existem da parte dos actores para que essas mudanças sejam efectivas, ao nível das representações sobre os alunos deficientes e ao nível das acções. Assim várias condições aparecem importantes para essas mudanças nas quais incluímos a formação dos professores em relação com a investigação num trabalho colaborativo entre os vários parceiros implicados na escolarização dos alunos NEP.

## Bibliografia

- Armstrong, F. (2008). Inclusive Education. In *Key Issues for Teaching Assistants: Working in Diverse and Inclusive Classrooms* (pp. 7-18). Abingdon : Routledge.
- Assude T., Perez J.M., Tambone J., Vérillon A. (2010). *Mathématiques et élèves à besoins spécifiques dans des classes Clis*. Actes du colloque AREF, Université de Genève.  
<https://plone2.unige.ch/aref2010/communications-oraux/premiers-auteurs-en-a/Mathematiques%20et%20eleves%20.pdf/view>
- Gombert A., Feuilladiéu S., Gilles P., Roussey J.Y (2008). La scolarisation d'élèves dyslexiques sévères en classe ordinaire de collège : lien entre adaptations pédagogiques, points de vue des enseignants et vécu de l'expérience scolaire des élèves. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 123-138.
- Briand, J., Loubet, M. & Salin, M.-H. (2004). *Apprentissages mathématiques en maternelle*. Paris : Hatier, CD-Rom.
- Brousseau, G. (1998). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Gelman, R. & Gallistel, C.R. (1978). *The child's understanding of number*. Cambridge: Harvard Univ. Press.
- Plaisance, E (2003). Evolution historique des notions, in Belmont B., Vérillon A (éd), *Diversité et handicap à l'école. Quelles pratiques éducatives pour tous ?* Paris, CTNERHI - INRP, p. 23-34.
- Plaisance, E (2009). La scolarisation des enfants handicapés. Débats actuels. *Psychologie et éducation*, 2, 11–22.
- Plaisance, E (2009). *Autrement capables. École, emploi, société : pour l'inclusion des personnes handicapées*. Paris, Autrement (collection Mutations n°255).