

Beaulieu, J. (2013). *Productivité de manuels scolaires adaptés pour élèves ayant deux années de retard en lecture*. Tese apresentada à Faculté des études supérieures para obtenção do grau de Doutor em Ciências da Educação, opção Psicopedagogia (Texto inédito).

O estudo tem como grande objetivo avaliar o uso de materiais adaptados para alunos com dificuldades de leitura. Parece defender, aliás, esta forma de diferenciação.

O estudo é importante, por um lado, pela discussão que levanta sobre a adaptação dos materiais (concretamente dos manuais escolares), dando ênfase a um dos princípios-base da inclusão, que é a diferenciação pedagógica, centrada na idade cronológica (por oposição quer à idade de leitura quer à idade mental); a sua importância reside, por outro lado, na riqueza e atualidade da revisão da literatura, com aspetos muitíssimo úteis para um professor de Educação Especial, que atenda alunos com dificuldades de leitura decorrentes quer de uma Dislexia quer de um défice intelectual.

O estudo decorreu no Québec, com 32 alunos de duas escolas e de 4 classes. 11 alunos, que tinham NEE, estavam integrados em duas classes regulares (de entre estes, 6 tinham Dislexia, 4 tinham um conhecimento insuficiente da língua e 1 tinha um défice intelectual). 21 alunos frequentavam 2 classes especiais de uma escola que apenas atendia alunos com deficiência intelectual ligeira.

Os 32 alunos utilizaram manuais escolares adaptados durante seis meses – de dezembro de 2011 a maio de 2012.

Os resultados são divididos em dois blocos: aprendizagem da leitura e motivação:

- a) Aprendizagem da leitura: as competências de descodificação melhoraram e as competências de compreensão da leitura continuaram a afastar-se das competências esperadas. No que respeita à aprendizagem da leitura, os alunos mantiveram o seu atraso durante os seis meses - o atraso não aumentou durante este período; nestes alunos, o atraso continua a aumentar, o que não aconteceu.
- b) Motivação: os alunos passaram a dar mais valor ao trabalho, sentiram-se mais competentes e com maior vontade de domínio sobre a tarefa em junho de 2012, após seis meses de uso de livros didáticos adaptados, em comparação com novembro de 2011.

A autora termina o trabalho referido dizendo que seria interessante a realização de um segundo teste a livros didáticos adaptados.

Antes de vermos os objetivos deste estudo, ir-me-ei focar em pontos de particular interesse no âmbito da revisão da literatura:

- ✚ Relação entre transparência e opacidade e dificuldades de aquisição da leitura: a autora conclui que “Ces instabilités de la langue française (opacité et morphogrammes) complexifient la tâche de décodage du lecteur débutant” (p. 9).
- ✚ Sobre o que define o atraso de leitura: segundo Mels (2006, citado pela autora), o atraso de leitura define-se por ter um ciclo (ou dois anos) de atraso relativamente à média, facto que poderá ser devido a dificuldades de aprendizagem (onde se incluem a Dislexia) ou a uma deficiência. O estudo incluiu alunos com Dislexia, por ser a desordem de leitura mais frequente – 25% de todas as desordens de leitura -, e os alunos com deficiência intelectual.
- ✚ Prevalência dos tipos de Dislexia¹: fonológica (66% dos casos), superficial (10% dos casos) e mista (24% dos casos). A autora menciona que esta classificação se foca na interação entre o leitor e o texto, uma vez que cada perfil é associado a um obstáculo específico da aprendizagem da leitura. Nesta sequência, a Dislexia é definida como a redução, parcial ou totalmente, da capacidade de definir o processo de identificação das palavras: decodificação – no caso, diria, das duas primeiras formas de dislexia - e / ou o reconhecimento geral – no caso da última.
- ✚ O estudo fala também na diferença da aquisição da leitura quando se trata de uma primeira língua e quando se trata de uma segunda língua: os alunos que aprendem a ler numa segunda língua têm mais dificuldades em estabelecer processos para o reconhecimento de palavras, decodificação e reconhecimento global (micro-processos), em comparação com os alunos que leem na primeira língua. Citando Verhoeven (2011), a autora escreve que a consciência fonológica é um preditor das habilidades de leitura na segunda língua. Na esteira de Cormier e Kelson (2000), a investigadora defende que o leitor de uma segunda língua tem geralmente uma menor consciência fonológica do que numa primeira língua; tem também mais dificuldades em fazer as associações grafemas/fonemas, uma vez que tem menos conhecimento da língua falada (como escreve Koda, 2007, citado pela autora, nem todos os sons da língua são necessariamente adquiridos). Como afirmam John e Geva (2009), citados pela autora, quando chega a hora de adicionar uma palavra ao léxico mental, para reduzir a carga cognitiva e reconhecer a palavra inteira, o leitor em aprendizagem de uma segunda língua apresenta mais dificuldades, uma vez que tem uma bagagem lexical menor.

¹ O estudo referir-se-á a pessoas francesas.

✚ O estudo centra-se bastante na deficiência intelectual. A este nível, fala-se, por exemplo, que o atraso no desenvolvimento intelectual restringe a discriminação da informação quer visual quer auditiva – fala-se que, e só para mencionar um aspeto a nível auditivo (cuja ligação com a leitura, segundo a autora, é menos clara), a audição contribui para o desenvolvimento da consciência fonológica, que é, por definição, como escreve Giasson (2011, citado pela autora), a capacidade para discriminar auditivamente sílabas ou rimas. Este autor (Giasson, 2011), que a investigadora reproduz, acrescenta que a consciência fonológica é a capacidade de representar a língua falada como uma sequência de unidades ou segmentos, como a sílaba, rima e fonema. Vários estudos têm-se centrado na relação entre consciência fonológica e a aprendizagem da leitura nos alunos com deficiência intelectual (Cardoso-Martins e Frith, 2001; Iacono e Cupples, 2002; Gombert de 2002, Kay-Raining Bird et al., 2000 Kyoung Sun e Kemp, 2006 – citados pela autora).

Ler, contudo, como se escreve, não é apenas reconhecer palavras. Para compreender um texto, o leitor terá de induzir a informação que não está explícita no texto (Fayol, 1992; Giasson, 2003; Giasson e Thériault, 1983; Van Grunderbeeck, 1994 – citados pela autora); deve, portanto, implementar o processo de integração. Os processos de integração tornam possível a formação de ligações entre proposições ou frases num texto. Ao ler, o leitor deve, irremediavelmente, inferir: no caso, por exemplo, das frases elípticas, interrogativas ou negativas, etc. A capacidade para inferir aumenta com a idade mental (Schmidt, Schmidt, e Tomalis, 1984, citados pela autora). A necessidade de utilizar os microprocessos e os processos de integração para ler coloca o leitor com deficiência intelectual em situações de potencial falha.

Para além dos microprocessos² e dos processos de integração, a investigadora fala dos macroprocessos, ou seja, aquilo que permite que o leitor tenha uma compreensão global e coerente do texto.

A investigadora afirma que Deschênes (1987) associa a capacidade de compreensão de um texto à idade mental do indivíduo.

Fala-se também nos processos metacognitivos, que servem de guia à compreensão, ligação que também depende da idade mental do leitor (Mandler, 1983; Slackman e Nelson, 1984 – citados pela autora). Um leitor com uma idade mental mais elevada conseguirá mais facilmente gerir a sua compreensão, abrandar quando algumas passagens são mais difíceis, pedir ajuda ou ler.

Seguindo a forma como Piaget (1977, citado pela autora) representa o desenvolvimento do pensamento das crianças e adolescentes (em quatro estágios: sensório-motor, pré-

² Dos quais se irá falar mais à frente. A ideia de se referir também aqui tem a ver com a relação entre estes processos e a deficiência intelectual.

operatório, operacional concreto e operacional formal), a autora refere que, ao contrário da criança sem deficiência mental, que, após o pensamento pré-operacional, iniciado antes dos 7 anos, desenvolve o pensamento operacional, a criança com deficiência intelectual permanece no pensamento pré-operacional ao longo da sua vida. Este facto é importante se tivermos em conta, como escreve a autora (citando Deschênes e Cloutier, 1987; Roberge, Barbara & Flexer, 1984), que o pensamento operacional está associado à compreensão da leitura.

Permanência no estágio pré-operatório

As características da fase pré-operacional são as seguintes: egocentrismo, atenção seletiva deficitária e pensamento rígido. Sobre as implicações da permanência neste estágio no que à leitura diz respeito:

- a) Egocentrismo: seguindo o raciocínio de Giasson (2011, citado pela autora), Beaulieu (2013) refere que a criança que se situa neste estágio não leva em conta os comentários dos outros; logo, uma vez que, por definição, compreender um texto é compreender as palavras dos outros e confrontar o seu próprio conhecimento, a natureza da tarefa de leitura é um obstáculo ao fator de interação com o egocentrismo do leitor com deficiência intelectual;
- b) atenção seletiva deficitária: o leitor que tem deficiência intelectual é atraído pelos recursos práticos e atraentes: não é uma incapacidade de concentração, mas uma dificuldade em prestar atenção aos estímulos relevantes (Dionne et al., 1999, citados pela autora) – por essa razão, a autora defende que as imagens que costumam colocar-se a acompanhar os textos poderão ser um fator distrator: “Puisque les textes proposés aux lecteurs débutants comportent souvent plusieurs illustrations (Bourque, 2003; Dulude, 2001; Frapet, 2003), l’attention dévie possiblement vers celles-ci au détriment du texte. Lorsque toute l’attention du lecteur se pose sur l’illustration, l’attention qu’il porte à discriminer les lettres et à mettre en place les microprocessus est réduite, ce qui nuit à la reconnaissance des mots. L’interaction entre les macroprocessus et l’attention sélective déficitaire induit également ses situations potentielles d’échec” (Beaulieu, 2013, pp. 32-33). Apesar disto, a autora esclarece que as imagens podem ajudar à compreensão do texto.
- c) pensamento rígido (pensamento onde tudo é preto ou branco, certo ou errado, bonito ou feio): a autora menciona a dificuldade sentida por estes leitores face, por exemplo, às expressões da língua (sem tradução direta) e às figuras de estilo: “Les expressions et les figures de style sont des sources de complexité” (p. 35). Também as palavras homófonas podem constituir obstáculos ao leitor com pensamento rígido.

Para além de permanecerem no estágio pré-operatório, os alunos com deficiência mental têm uma menor eficiência dos processos de tratamento da informação (Dionne et coll., 1999, citados pela autora).

Menor eficiência dos processos de tratamento da informação

De entre estes processos, Beaulieu (2013) centra-se no défice de memória de trabalho, situação de resolução de problemas e estratégias cognitivas e metacognitivas:

- a) memória de trabalho: depois de definir o que é a memória de trabalho (sistema temporário de armazenamento³, como escreve a autora), Beaulieu (2013) recorda, na esteira de Baddeley et Hitch (1974), que cita, que um adulto pode, em média, durante alguns segundos, armazenar sete, mais ou menos dois, itens, acrescentando que a capacidade de armazenamento é influenciada pelo nível cognitivo de cada um. Ora, requerendo a leitura o tratamento de uma variedade de informação com vista à construção de significado, podemos supor que a quantidade de informação a ser processada num texto pode rapidamente tornar-se um fator de impedimento para a pessoa que tem deficiência intelectual.
- b) Situações de resolução de problemas: se, como escreve Legendre (2005, citado pela autora), uma situação de resolução de problemas é como que uma mancha escura que precisa de ser esclarecida, facilmente entendemos que “Le lecteur débutant est en situation de résolution de problème à toutes les frases” (p. 39), na medida em que, para o leitor inicial, cada frase é um potencial ponto obscuro; em cada uma das frases de um texto, o leitor depara-se com uma ou outra das dificuldades da língua (francesa): opacidade da linguagem, a presença de morfogramas (letras que não se leem), frases complexas, figuras de linguagem, etc.). Toda esta complexidade da tarefa é a principal barreira à aprendizagem do aluno que tem deficiência intelectual (Langevin et al., 2008, citados pela autora).
- c) Estratégias cognitivas e metacognitivas: este ponto já foi abordado antes – tem a ver com o facto de as pessoas, como é o caso das pessoas com défice intelectual, com poucas estratégias metacognitivas terem mais dificuldades em se reajustarem quando se deparam com algo que não compreendem.

Para além de permanecerem no estágio pré-operatório e de possuírem uma menor eficiência dos processos de tratamento da informação, os alunos com deficiência mental têm dificuldades de transferência e de generalização, capacidade necessária à

³ Direi que a memória de trabalho é mais do que isso: de acordo com Gathercole e Alloway (2009) “Working memory is the term used by psychologists to refer to the ability we have to hold and manipulate information in the mind over short periods of time. It provides a mental workspace or jotting pad that is used to store important information in the course of our everyday lives” (p. 2). Como se refere em Almeida (2011), o termo «manipulação» a que Gathercole e Alloway (2009) se referem será, no fundo, aquilo que distingue a memória de trabalho da memória de curto prazo.

compreensão de um texto, uma vez que constantemente se apela ao conhecimento previamente adquirido, em outros contextos.

Dificuldades de transferência e de generalização

Compreender um texto é ser capaz de transferir conhecimento prévio para o novo texto. Durante os trabalhos de construção de conhecimento, o leitor é levado a utilizar a sua leitura para realizar uma tarefa: ele deve transferir a sua compreensão do texto para um contexto diferente. Convém reter que as dificuldades de transferência não se limitam apenas à compreensão do texto: a pessoa que tem deficiência intelectual tem dificuldades em transferir as suas habilidades leitoras em diferentes ambientes, sendo este tipo de tarefa um obstáculo nas restantes áreas: aritmética, ciências sociais, etc.

Para além de permanecerem no estágio pré-operatório, de possuírem uma menor eficiência dos processos de tratamento da informação e de terem dificuldades de transferência e de generalização, os alunos com deficiência mental têm um repositório de conhecimentos pobre e mal organizado.

Repositório de conhecimentos pobre e mal organizado

Citando Giasson (2011), a autora refere que as estruturas do conhecimento do leitor são ou cognitivas ou emocionais:

- a) Estruturas cognitivas: dizem respeito ao conhecimento fonológico, sintático, semântico e pragmático da língua – estas estruturas também afetam o conhecimento que o leitor tem sobre o mundo. Aqui, a autora fala nas seguintes barreiras na tarefa de leitura⁴ experimentadas pelas pessoas com deficiência intelectual:

- Instabilidade de fontes;
- **Opacidade da língua;**
- **Morfogramas⁵;**
- Marcas para atrair a atenção do leitor (sublinhado, negrito, itálico);
- Frases complexas;
- Frases elíticas;
- Frases negativas;
- Frases interrogativas;
- Pronomes;
- Figuras de estilo;
- Tempos dos verbos;
- Homónimos;

⁴ Direi que a autora particulariza à língua Francesa – por isso, por exemplo, se fala da opacidade da língua (francesa).

⁵ Como já referi, tem a ver com os grafemas que não se leem.

- Homófonos;
 - Distratores visuais;
 - Tarefas onde o leitor é colocado no lugar de alguém;
 - Tarefas, em que se assume existir um conhecimento prévio por parte do leitor para que possa ser compreendido o texto;
 - Tarefas de transferência do conhecimento;
 - Tarefas onde o leitor deve lembrar-se de informações;
 - Tarefas de compreensão geral de um texto;
 - Tarefas onde o leitor deve alterar conhecimento já aprendido;
 - Tarefas metacognitivas.
- b) Este tipo de obstáculos fará com que estes alunos experienciem falhas sucessivas na leitura. Repetidos fracassos irão potencialmente levar a baixa motivação, baixa auto-estima, pobre investimento.

✚ Fala-se no que se entende por idade da leitura, afirmando-se que a idade leitora de um aluno é a idade média dos alunos com habilidades de leitura semelhantes à sua. Por exemplo, se, em média, os alunos aprenderem o alfabeto aos cinco anos, um estudante de 12 anos, cujo único conhecimento seja as letras do alfabeto teria uma idade de leitura de cinco anos.

✚ A questão que se coloca de seguida pretende levar ao grande objetivo deste trabalho: avaliar a necessidade e implementação de manuais escolares adaptados. Questiona-se, então, o seguinte: como intervir com um aluno que apresente uma idade de leitura (bastante) inferior à sua idade cronológica? Em primeiro lugar, a autora expõe uma linha de pensamento que afirma que utilizar um manual do terceiro ano⁶ coloca um aluno com dificuldades de leitura sistematicamente em situação de fracasso, devido ao seu atraso de leitura; ainda que os temas correspondentes à sua idade cronológica possam motivá-lo, os sucessivos fracassos poderão potencialmente ter um efeito contrário. Oferecer-lhe material que corresponda à sua idade cronológica não parece, portanto, uma solução satisfatória, de acordo com esta linha de pensamento, que defende que a um estudante de 9 anos que tenha capacidade leitora equivalente ao início do primeiro ciclo deverá ser-lhe dado um manual de primeiro ano. A outra linha de pensamento, a que pugna pelo uso de materiais tendo em conta a idade cronológica, foca-se no problema de inclusão destes alunos, que estarão mais integrados, usando os materiais, e

⁶ Deverá corresponder ao 7.º ano.

realizando as mesmas atividades, que os seus colegas. A autora propõe uma terceira linha⁷: a adaptação dos materiais dados à turma às características (dificuldades e capacidades) do aluno⁸. Esta opção, segundo a autora, reduz o número de obstáculos referidos atrás⁹

O projeto que se propõe neste estudo tem a ver, então, com a acessibilidade das tarefas cognitivas e a deficiência intelectual – adaptação dos manuais¹⁰.

Os objetivos do projeto são os seguintes:

- comparar livros didáticos adaptados às especificações funcionais (aprendizagem da leitura, motivação do aluno, situação de inclusão do aluno, percepção da competência do professor);
- avaliar os custos do projeto e da implementação da aprovação dos manuais escolares adaptados;
- oferecer, se for o caso, modificações no protótipo.

1.º objetivo : “comparaison avec le CdCF” (p. 45)

Aprendizagem da leitura:

Neste ponto, como escreve a autora, o estudo foca-se, tal como já havia referido antes, numa perspetiva de interação entre o aluno e os elementos ambientais susceptíveis de influenciar a aprendizagem da leitura.

Segundo Giasson (2011, citado pela autora), a leitura é vista como um processo mais cognitivo do que visual, mais ativo do que passivo, como um processo de construção de significado e comunicação. Por outras palavras, o leitor deve ser ativo, deve verificar constantemente os seus pressupostos e ter em conta o seu conhecimento sintático, gramatical e geral (Legendre, 2005; Rayner e Pollatsek, 1989 – citados pela autora).

Sem texto, não há leitor e, sem leitor, as intenções de leitura são inexistentes. Um não existe sem o outro. Leitor, texto... e contexto: a leitura é um processo interativo que faz relacionar o leitor (estruturas cognitivas, estruturas afetivas, microprocessos, processos de integração, macroprocessos, processos metacognitivos e processos de elaboração), texto (tipos

⁷ Que sempre tenho tido em conta na intervenção com os meus alunos, quer com Dislexia, quer com DID (nome que substituí, desde 2007, a Deficiência Mental). As propostas pedagógicas (por idades) da Prof.^a Doutora Helena Serra também terão em conta esta linha de pensamento.

⁸ Isto é o que se defende também no confronto idade cronológica VS idade mental.

⁹ Os obstáculos que NÃO se encontram a negrito são aqueles que, segundo esta estratégia, de acordo com a autora, seriam ultrapassados. De todas as dificuldades permaneceriam, portanto, apenas duas.

¹⁰ Materiais que, neste estudo, também foram implementados com alunos com Dislexia.

de textos, estrutura do texto e o conteúdo) e contexto (contexto psicológico, contexto social e contexto físico) (Giasson, 2003, citado pela autora). O aspecto interativo do processo que é a leitura está muito perceptível no primeiro objetivo da leitura: a compreensão. Compreender um texto é combinar as informações, que podem estar explícitas no texto ou implícitas, ao seu próprio conhecimento e fazer-se uma representação mental num dado contexto (Fayol, 1992; Giasson, 2003; Giasson et Thériault, 1983; Van Grunderbeeck, 1994 - citados pela autora).

Beaulieu (2013) fala em modelos de leitura: o modelo simples (que se concentra apenas na leitura) e o modelo interativo (aquele que coloca em interação leitor, texto e contexto) – para a autora, os dois modelos devem ser complementares. Vejamos:

- a) Modelo simples da leitura: de acordo com este modelo, ler é o resultado da combinação entre compreensão oral (a compreensão oral aqui refere-se às habilidades de linguagem, ao conhecimento do mundo e à capacidade de raciocínio verbal) e identificação de palavras (a identificação de palavras refere-se ao reconhecimento imediato das palavras - processo lexical - e à sua descodificação - processo sublexical (Giasson, 2011; Neuman et Dickinson, 2001 – citados pela autora). Ao ler a palavra, o leitor compara as palavras contidas no seu léxico mental (procedimento lexical). Este reconhecimento global da palavra é o resultado de uma leitura regular: o leitor deverá ter lido a palavra 3 a 8 vezes antes de esta ser inserida no seu léxico mental. No final do segundo ano, um normo-leitor terá integrado no seu léxico mental mais ou menos 750. Quantas mais palavras o leitor reconhecer, menos terá que descodificar e, assim, pode reservar mais energia cognitiva para a compreensão (Giasson, 2003, 2011, Neuman e Dickinson, 2001 – citados pela autora).

No caso, portanto, em que o leitor não reconhece automaticamente uma palavra, terá de a descodificar, para o que deve ter adquirido a capacidade de estabelecer a correspondência entre letras e sons e de, a partir destas conexões, formar palavras (Catach et al, 1986; Giasson, 2003 – citados pela autora).

O leitor aprendiz pode ler textos curtos, mas é incapaz de se corrigir. Gradualmente, vai adquirindo as noções básicas de decodificação. Esta ilustração do processo de identificação de palavras destaca a importância dos procedimentos lexicais e sublexicais. É por isso que os programas de leitura trazem benefícios ao terem em conta estes dois tipos de procedimentos (Giasson, 2011, citado pela autora). Os alunos não parecem fazer progressos significativos na compreensão, se a decodificação for baixa (Brodeur et al, 2003. Queimaduras et al, 2003. Montesinos-Gelet e Besse, 2003 – citados pela autora); a densidade do léxico é igualmente importante no aumento da compreensão (Neuman & Dickinson, 2001, citados pela autora). Se a importância dada

à compreensão está presente no modelo simples de leitura, o seu lugar é ainda mais evidente no modelo interativo de leitura.

- b) Modelo interativo de leitura: o modelo interativo de compreensão de leitura tem em conta a interação entre o leitor, o texto e o contexto.

As variáveis, próprias do leitor, que podem afetar a compreensão da leitura são divididas em dois grupos: as estruturas e os processos. As estruturas, que podem ser, como já se disse, cognitivas ou afetivas, têm a ver com os conhecimentos fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos que o leitor tem da sua língua. Os processos são as habilidades envolvidas na leitura, a saber:

- Microprocessos - usados para entender as informações contidas na frase. Eles incluem a identificação de palavras, a leitura de frases e a microssелеção (identificação de informações importantes em frases);
- Processos de integração – tornam possível a formação de ligações entre proposições ou frases num texto. O leitor deve ser capaz de encontrar o referente do pronome e entender algumas inferências. A inferência é uma informação que o leitor acrescenta ao conteúdo explícito do texto para compreender (Giasson, 2011; Neuman e Dickinson, 2001 – citados pela autora).
- Processos de elaboração - permitem que o leitor vá além do texto. É através deste processo que o leitor pode utilizar a leitura para realizar uma tarefa.
- Processos metacognitivos - servem de guia à compreensão.

O texto

Giasson (2011, citado pela autora) apresenta três elementos dos textos que podem afetar a compreensão da leitura: o leitor, a estrutura e o conteúdo. A intenção do autor determina a estrutura e o conteúdo.

O contexto

O contexto é tudo em torno do leitor quando ele está em contacto com o texto. Falar em contexto é incluir contextos psicológicos, sociais e físicos. O contexto psicológico tem sobretudo a ver com a intenção de leitura dos alunos. O contexto social inclui as intervenções que professores, pais e colegas fazem durante a leitura. O ambiente físico inclui todos os fatores que podem afetar a aprendizagem no sentido mais amplo do aluno: por exemplo, um aluno com transtorno de déficit de atenção, provavelmente, tem dificuldades em se concentrar na tarefa, qualquer que ela seja, se colocado ao lado de uma janela com vista para o parque, onde os alunos de outra classe jogam.

Motivação

As três determinantes da motivação são as percepções que o aluno tem sobre a) a sua competência, b) o valor da tarefa e c) do seu sentimento de controlo sobre a tarefa (os seus objetivos).

Inclusão escolar

A inclusão escolar comporta três dimensões, a saber, inclusão física (o aluno está matriculado numa classe que acolhe os seus pares, no que respeita à idade, sem dificuldade), inclusão social (o aluno acompanha, tanto quanto possível, os seus pares de idade) e inclusão pedagógica (visa a participação do aluno, tanto quanto possível, nas atividades educativas da classe) (Rousseau & Bélanger, 2004, citados pela autora). O projeto de que se fala neste trabalho entra aqui na noção de diferenciação pedagógica: “Deux fonctions du cahier des charges fonctionnel des manuels scolaires adaptés ont pour objet la différenciation pédagogique permettant l’inclusion pédagogique” (p. 63). O ensino diferenciado é parte de um continuum, que inclui a flexibilidade, a adaptação e a modificação.

2.º objetivo : “évaluation des couts de conception et d’utilisation” (p. 70)

Custos

O conceito de custos (“couts”) – mais amplo que o de «preço» -, como escreve a autora, está presente nas Ciências da Educação, embora seja utilizado em vários outros campos. Este conceito abrange todo o investimento de dinheiro, tempo, energia, stress, fadiga, insatisfação e os recursos que serão feitos em troca do produto (Rocque et al., 1998, citados pela autora). Aqui, existe a distinção entre custos gerais e custos referentes à educação. De entre os custos gerais, há a distinguir os custos de conceção, de produção, de aquisição e de utilização. No que respeita aos custos no âmbito específico da educação, existem os custos de aprendizagem, os custos didáticos, os custos de ensino, os custos pedagógicos e os custos de oportunidade.

Encargos

Custos correspondentes aos encargos. As despesas (ou encargos) são, de alguma forma, os indicadores de custo; elas permitem a avaliação em dinheiro, tempo, esforço, stress, etc.

Na educação, os três tipos de despesas são (i) financeiras, (ii) recursos humanos e (iii) psicológicas (estes correspondem à carga psicológica sobre o indivíduo, ao realizar uma atividade ou consequências psicológicas dessa atividade).

3.º objetivo: “amélioration du prototype” (p. 74)

Melhoria do protótipo.

Os livros adaptados são um primeiro protótipo. Como primeiro protótipo, certamente têm falhas a serem identificadas. Os dois primeiros objetivos são precisamente identificar esses defeitos. Este terceiro objetivo é identificar possíveis melhorias a serem feitas, tanto para aumentar a eficácia como para reduzir os custos.