

NECESSIDADES ESPECIAIS NO ENSINO DA QUÍMICA

Mara Sílvia Cesário da Mota*

Rua Serra do Tumucumaque, 266- Pq da Liberdade-Americana/SP CEP 13470-426
maramota60@hotmail.com

Resumo

A presente comunicação é relativa ao confronto das chamadas ‘necessidades especiais’ pela presença de um aluno cego em minhas aulas de Química do ensino médio diurno, na escola estadual Niomar Aparecida M. G. A. Gurgel em Americana – SP. Na feição de investigação da minha própria prática de ensino, relato a situação em termos investigativos, destacando alguns aspectos da interação professor-aluno-conhecimento realizada em função do aluno enfocado que, ao meu ver, merecem consideração quer por ser situações inusitadas de ensino quer por implicar em mudanças teórico-metodológicas no ensino da Química que precisam de atenção, espaço e consideração porque são relativas às questões de *inclusão de alunos* geralmente excluídos de salas de aula ditas ‘regulares’, agora cada vez mais freqüentes nas escolas, em qualquer nível ou grau de ensino.

Introdução

Existem situações de ensino que precisamos efetivamente vivenciar e, desta maneira, com mais propriedade ou consciência, *aceitar* ou *rejeitar*. Isto porque há necessidade, certamente, de fazer valer o passado, a situação vivenciada, para o nosso presente contínuo, para que a nossa experiência se torne “verdadeira”. Como diz Larrosa (1998: 169), *a experiência do passado não é um passatempo, um mecanismo de evasão do mundo real e do eu real. E não se reduz, tampouco, a um meio para adquirir conhecimentos sobre o que aconteceu.* De outra forma, Foucault (2000: 20) afirma que... *saber, mesmo na ordem histórica, não significa “reencontrar” e sobretudo não significa “reencontrar-nos”. A história será “efetiva” na medida em que ela reintroduza o descontínuo em nosso próprio ser.*

Uso essas reflexões iniciais com o propósito de criar o contexto necessário para introduzir a questão que me interessa tratar, qual seja: Como é possível rejeitar uma situação – como a de *um aluno cego nas aulas de Química* - sem antes ter vivido essa situação no ensino mesmo e, por isso, buscado considerá-la? Como vencer os obstáculos que são imediatamente postos pelo inusitado ou pelas diferenças decorrentes da presença de um ‘aluno cego’?

A inclusão de alunos com *necessidades especiais* em salas de aula, ditas “comuns”, de alunos considerados “normais”, sempre me pareceu algo desajustado, pois algumas questões que daí pareciam decorrer, de alguma maneira, me intrigavam. Quais seriam as respostas plausíveis ou aceitáveis – porque vêm a fazer *sentido pedagógico* - para as várias indagações que eu me fazia, tais como:

- ♠ Quais são as chances que alunos ditos com *necessidades especiais* têm de se adaptar em salas tidas como “comuns” de aulas de Química?
- ♣ Que tipo de qualificação devem ter os professores que atendem a esses alunos “tão diferenciados”?

* Mestre em Educação (Educação em Ciências) pela Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP – e Professora de Química da rede estadual de ensino de São Paulo

- ♥ Qual “o método apropriado” a ser utilizado no ensino para gerar a aprendizagem desses alunos?
- ♦ Quais as contribuições que “os outros” ou demais alunos dessas “classes normais” – como pares - podem dar a um aluno como esse “que se diferencia e é diferenciado”?
- ♠ O que a escola pode oferecer a esse “aluno especial”?
- ♣ Será que os professores – especialmente os que assumem responsabilidades pelas disciplinas “das ciências” - estão dispostos a “mudar sua metodologia”, a alterá-la ou a transformá-la para incluir ‘esse aluno’?
- ♥ Como pode ser o dia-dia desse aluno em sala de aulas de Química ou de “disciplinas científicas” ?
- ♦ Como avaliar as atividades desenvolvidas considerando o progresso, a aprendizagem, e principalmente a aquisição de conceitos e de “visão da ciência” por parte desse aluno?

Essas e outras questões me vieram em mente quando assumi uma classe de ensino médio para ensinar Química, no turno da manhã de uma escola estadual, e deparei-me com um ***aluno portador de necessidades especiais por deficiência visual total: um aluno cego.***

Ainda sob o impacto inicial, frente ao uso da expressão – ‘*inclusão de aluno*’ - utilizada pela escola para expressar tentativas de atendimento a alunos como esse em classes regulares do ensino médio, eu me perguntava: *Incluir um aluno significa reconhecer que ‘um dia’ ele foi excluído?* De certo modo, penso que sim. Ter classes agora constituídas com a presença de alunos que apresentam as chamadas ‘necessidades especiais’ parece estranho para mim e para alguns professores e membros da escola, isso porque, pelo menos, nos causa desconforto saber e assumir que, em algum momento, esses alunos foram separados/estavam excluídos do convívio com outros alunos de sua faixa etária, com condições bem diferentes da sua. Mas será que – de uma forma ou de outra – ***todos e cada um*** dos alunos de uma classe não apresentam características como essas, ou em termos ainda mais diferenciados pelas ‘*necessidades especiais de conhecimento, de orientação, de experiência cognitiva e lingüística*’, mas admitindo-se sua *inclusão tácita*¹?

Para mim, considerar algumas limitações físicas não quer dizer, de maneira nenhuma, que se venha a desconsiderar, de outra forma, que esses alunos deixem de *ser plenos*, seja no sentido da possibilidade de desenvolvimento de sua ***capacidade de pensar, criar e construir sua aprendizagem***, seja no que diz respeito à sua possibilidade de interação, de partilha, e de convivência com seus pares e com professores específicos. É reconhecido como direito de todos, inclusive desse aluno, a educação e o convívio social com outras pessoas.

É meu propósito, pois, nesta comunicação, o seguinte: a) chamar a atenção de professores de Ciências - e particularmente da Química – para situações de ensino diferenciadas, pelas condições do aluno e, sobretudo, preocupantes, como esta por mim vivenciada; b) relatar e discutir alguns dos aspectos que são relativos a *ações e reações* do professor e dos demais alunos da classe frente ao ‘inusitado’ e à ‘diferença’; c) projetar necessidades e preocupações, quer em termos de preparação do professor quer da escola para tratar de forma pedagógica situações como esta.

¹ Expressão usada pela Profa. Rosália M. R. de Aragão para se referir à *inclusão* [de alunos considerados ‘regulares’ em sala de aula] *silenciosa, calada, em que não há rumor; inclusão que não se exprime por palavras, que é subentendida ou está oculta.*

Discutindo em função das vivências e das ações futuras

Muito embora considere a minha experiência/vivência pedagógica desta situação inusitada *de ensinar Química para um aluno cego* ainda inicial – e mesmo restrita -, creio, no entanto, já ser possível, em função de minha investigação pessoal, e sem ajuda, apresentar e discutir alguns aspectos que considero relevantes para serem considerados, quais sejam:

- I. Julgamentos de "deficiência", "retardamento", "privação cultural" e "desajustamento social ou familiar" são todos construções culturais elaborados por uma sociedade de educadores que privilegia *uma só forma para todos os tipos de bolos*².

A experiência de ter de encontrar formas de lidar com idéias da química, e de querer ensinar Química (ou 'ciências'), para um aluno desconcertante, por uma restrição ou necessidade que gera impacto sobre nós, professores, justamente por não ser comum, me fez/faz refletir, continuamente sobre os outros "desconcertos" que sempre estão presentes nas ações e reações de alunos "ditos normais", em classes regulares, mas que já consideramos também "normais" porque já são, por nós, sobejamente conhecidos. Quero dizer que, em função desta situação, por vezes, reflito sobre outras situações - de *alunos que não sabem ler*, por exemplo – como um tipo diferente também de "restrição de visão" a que deveríamos dar grande importância, de forma, até mesmo, a vir a alterar completamente a nossa "metodologia de ensino". São inúmeras as situações que podem ser apresentadas como correlatas desta, tais como as de *alunos que não sabem e não podem escrever, alunos que não sabem matemática, não sabem/não podem contar, fazer divisão com decimais, porcentagem...* E até mesmo **alunos que não sabem/não podem pensar** porque foram treinados na "decoreba", na memorização mecânica e facilmente sujeita ao esquecimento, ou que se detiveram, por solicitação de professores, na retenção obrigatória (simplesmente para devolver nas "provas") de "cultura inútil", formal, burocrática, sem relação com a sua própria vida ou com o mundo em que vivemos.

- II. É preciso buscar atribuir significados – amplos e relacionais – ao uso que, no caso, alunos com visão física restrita –como o meu aluno - fazem da **memória**, principalmente para ampliar a compreensão que temos, como professores, desta "dinâmica da inteligência"³ que implica decididamente compreensão. Quando a memória funciona como um "sexto sentido" – no caso dos cegos -, ela nada tem de simples evocação ou de reprodução mecânica que não expressa qualquer pensamento ou ato de pensar. Tal memória é sobre tudo compreensiva, relacional. Isto significa dizer que o cego relaciona tudo que vivencia, entende e sabe, em termos de memória. Até o tato. É, assim, memorativa a relação que o cego estabelece com o mundo e no mundo em que vive, em termos de sensibilidade, de afeto e até da presença ou ausência de pessoas conhecidas e desconhecidas.

- III. Uma das sérias restrições de parte do professor que busca ensinar a alunos diferenciados, se encontra na inexistência ou não-disponibilidade de materiais de

² BARBOSA, H. *Por que inclusão?*- Texto obtido **via Internet**.

³ Expressão usada por Piaget na sua obra *O nascimento da inteligência*.

qualquer natureza, que possam ser usados em aula e servir de recursos ou de ‘ajuda pedagógica’ no curso do ensino e da aprendizagem. Quando se dispõe de material com propósitos didático-pedagógicos, este geralmente diz respeito ao fornecimento de informações ditas científicas, puras e simples, quer dizer, sem qualquer tratamento pedagógico.

Assim, a responsabilidade que assumimos em tais casos implica uma tarefa adicional, qual seja, a de criar/construir materiais e atividades para esses alunos diferenciados, assumindo junto todos os riscos que isto significa, pela falta de experiência pedagógica, na interação com esses alunos.

- IV. Persiste, certamente, pela falta de segurança ou de apoio escolar, por parte de quase todos os professores, uma grande resistência à presença de *alunos portadores de necessidades especiais* nas salas de aula, principalmente no ensino médio. Há até professores que têm a preocupação de “escolher classes” livres desse tipo de aluno.

Aqueles, que tentam admiti-los, no entanto, apenas parecem *admitir que tais alunos estejam presentes em suas aulas por falta de alternativas*, mas, por um lado, geralmente, nada fazem para que esses alunos aprendam por não saber *o que se deve/precisa fazer*. Por outro lado, este tipo de procedimento de professores, não deixam de se manifestar nem muito diferente nem distante do que constitui a rotina docente de lidar com alunos que merecem qualquer tipo de atenção especial, pelo contrário, é o mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, H. *Por que inclusão?* **via internet.** www.defnet.org.br/heloiza.htm

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir*. 23ª Edição. Petrópolis: Vozes, 2000.

LAROSSA, J. *Pedagogia Profana*. Porto Alegre: Editora Contrabando, 1998.

SÁ, E. D. *Abrindo os olhos dos educadores para a inclusão escolar dos alunos com deficiência visual.* **via internet.** www.intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/educador.htm

_____. *A insustentável leveza do Braille.* **via internet.** www.intervox.nce.ufrj.br/~elizabet/leveza.htm