

02

A arte como ferramenta de (re)significação na formação contínua de professores para a Educação Inclusiva

Karina Nazzari
Universidade Federal de São Paulo
karinanazzari@gmail.com | [LATTES](#)

Recebido em: 04/01/2022
Aprovado em: 20/12/2023

 DOI: <http://dx.doi.org/10.5965/19843178182023231>

 Esta revista está licenciada com uma *Licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional*.

Os artigos publicados na Revista Educação, Artes e Inclusão passam pelo *Plagiarism Detection Software | iThenticate*

A arte como ferramenta de (re)significação na formação contínua de professores para a Educação Inclusiva

Esse artigo constrói-se a partir do trabalho desenvolvido junto à professores de um instituto de idiomas que se proporam a fazer um curso sobre Educação Inclusiva como parte de seu desenvolvimento profissional em 2019. O principal objetivo destes era refletir sobre formas de atuação junto aos seus alunos com necessidades educacionais específicas. O curso ministrado teve como fundamentação teórica a abordagem histórico-cultural de Vygostky ([1924 – 1934] 1999; [1997] 2012), e utiliza-se da Pesquisa Crítica de Colaboração (PCCol) (MAGALHÃES, 2010; 2018; 2019) como base metodológica para o seu desenvolvimento. Os dados apresentados partem do discurso produzido pelos professores durante as aulas e evidência a forma como o contato com a arte, por meio de filmes, potencializa o entendimento destes de uma realidade diferente da sua. Esse contato por sua vez, fomentado por discussões permitiram aos docentes participantes do curso uma janela de oportunidade para o melhor entendimento do cotidiano de pessoas com necessidades educacionais específicas, bem como suas potencialidades, dificuldades e emoções

Palavras-chave: Arte; Inclusão; Formação contínua.

Art as a tool for resignification in continuous professional development for teachers working with Inclusive Education

This article builds on the work developed with teachers from an English language institute who took a course on Inclusive Education as part of their continuous professional development in 2019. Their main objective was to reflect upon ways of working with their students with specific educational needs. The course was based on Vygotsky's historical-cultural approach ([1924 – 1934] 1999; [1997] 2012a), and used the Critical Collaboration Research (PCCol) (MAGALHÃES, 2010; 2018; 2019) as a methodological basis for its development. The data presented are based on the discourse produced by teachers during classes. Teachers' discussions evidenced the importance of arts, mainly films in this case, as a springboard for a better understanding the daily routine of people with specific educational needs. As teachers watched and discussed the movies, they became better able to understand and connect to a reality which is different from theirs, and, as a consequence, it made teacher better understand the impact of their actions in class.

Keywords: Art; Inclusion; Teacher education.

Introdução

A gente não quer só comida
 A gente quer comida, diversão e arte
 A gente não quer só comida
 A gente quer saída para qualquer parte

A gente não quer só comida
 A gente quer bebida, diversão, balé
 A gente não quer só comida
 A gente quer a vida, como a vida quer

[...]

A gente não quer só comer
 A gente quer comer e quer fazer amor
 A gente não quer só comer
 A gente quer prazer pra aliviar a dor

A gente não quer só dinheiro
 A gente quer dinheiro e felicidade
 A gente não quer só dinheiro
 A gente quer inteiro e não pela metade

(Titãs, 1987)

A reflexão a respeito da inclusão é um bom exercício para que a cidadania, em seu sentido mais amplo e profundo, seja garantida por meio da promoção da equidade¹.

Por apresentar-se de forma multidisciplinar, diversas áreas do conhecimento têm se debruçado sobre o binômio inclusão/exclusão na tentativa de definir, entender, analisar, avaliar e/ou, ainda, criar processos que nos permitam ir além da experiência de sobreviver, nos concedendo a oportunidade de sonhar e vislumbrar uma realidade que possibilite a nutrição integral do nosso ser.

O grupo Titãs, em sua música *Comida*, exemplifica concretamente por meio de respostas às questões centrais: “Você tem sede de quê?” e “Você tem fome de quê?”, as muitas formas de podemos nos alimentar, para além do alimento e da experiência física deste ato em si. As respostas sugerem, em sua maioria, a relevância da ingestão de experiências um tanto mais subjetivas, como por exemplo, o contato com a arte, a diversão e o prazer.

¹ Campos (2006) afirma que, ao termo equidade, dois sentidos são possíveis: o primeiro, que é geral, é mais genérico e vago, equivalendo-se como sinônimo da palavra justiça; o segundo, que é específico, possibilita a adequação das leis gerais, compreendendo-as e adaptando-as ao levarmos em consideração as diferenças e especificidades dos seres humanos, dentro de seus contextos. Dessa forma, Campos (2006, p. 25) entende que “A equidade seria o exercício vivo da justiça; para ele [Aristóteles], a única forma de contar-se com uma justiça realmente justa”.

Nesta direção, Vasconcelos, Vasconcelos e Vasconcelos afirmam que os Titãs:

[...] nos remetem não apenas à satisfação de duas das necessidades vitais do ser humano – comer (comida) e beber (bebida) – e aos efeitos da insatisfação destas necessidades – fome e sede, mas a reivindicar o direito de satisfação de outras necessidades humanas também fundamentais. (VASCONCELOS; VASCONCELOS; VASCONCELOS, 2015, p. 729).

Além disso, ao propormos uma análise semântica dos versos descritos acima, identificamos a repetição do sujeito “a gente”, expressão que, de acordo com o dicionário Michaelis online, tem como um de seus significados “o gênero humano, humanidade”. Ou seja, o uso constante do termo “a gente” reforça a inclusão de todos, levando em consideração suas diferenças em relação à classe, raça, cor específica e/ou ao gênero determinado, sugerindo, dessa forma, a importância da convivência e o respeito das diferenças que contribuem para e mantêm a existência do todo.

Sendo assim, mais do que evidenciar que aquilo que nos alimenta permeia experiências que vão para além da satisfação das necessidades vitais, a possibilidade de viver essas experiências deve ser, ou pelo menos deveria, comum à toda a gente, a todo cidadão.

A Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) assegura a nós, brasileiros, o direito à cidadania, que também configura como uma das três finalidades da educação brasileira (BRASIL, 1996). No entanto, esta, por meio da participação efetiva e da certificação do exercício dos direitos da população brasileira em sua totalidade, ainda não se concretiza na prática. Conseqüentemente, desigualdades sociais são originadas, como também propõe Faleiros (2006) e, a partir delas, a exclusão de determinados grupos de pessoas.

A exclusão/inclusão ao longo dos anos

De uma forma mais ampla, podemos dizer que:

O modo de se conceber, de se pensar, de se agir com o diferente depende da organização social como um todo, na sua base material, isto é, na organização para a produção, em íntima relação com as descobertas das diversas ciências, das crenças, das ideologias, apreendidas pela complexidade da individualidade humana na sua constituição física e psíquica. Daí as diversas formas de o diferente ser percebido pela sociedade nos diversos tempos e lugares, que repercutem na visão de si mesmo (JANUZZI, 2004, p. 10).

A compreensão de Januzzi (2004) em relação àqueles que são diferentes aponta para um entrelaçar complexo de dados que vão constituindo o conceito de diferença dentro do âmbito social em seus variados contextos que, por sua vez, estão atrelados a determinados momentos históricos.

Corroborando esta ideia, Souza (2017) correlaciona diferentes épocas com seus contextos socioeconômicos e suas concepções de deficiência. Na construção desta linha do tempo, percebemos como a ideia de deficiência vai se transformando ao longo dos séculos. Do completo abandono após seu nascimento (na Antiguidade – 476 D.C, quando a organização econômica se centrava na pecuária, agricultura e artesanato), as pessoas com deficiência passam pela insignificância de sua existência a um fenômeno metafísico, de acordo com a Igreja (na Idade Média, com a ascensão do Cristianismo), tornando-se uma preocupação da medicina, no século XVI, onde, a partir da Revolução Burguesa, a economia se embasa no capitalismo. Depois, pautada em uma visão organicista e no entendimento de que as pessoas com deficiência poderiam ser educadas e tratadas, elas passam a fazer parte de sistemas asilares entre os séculos XVII e XVIII. Já nos séculos XIX e XX, dentro do setor público, temos um enfoque da responsabilidade em relação às pessoas com deficiência e algumas maneiras de se explicar a deficiência através da metafísica, do determinismo, da medicina, da educação, das leis e da perspectiva histórico-cultural, perspectiva esta que será aprofundada mais adiante nesta dissertação. No século XXI, com a Convenção Mundial dos Direitos das Pessoas com Deficiência (2006), passamos a integrar e incluir as pessoas com deficiência em nossa sociedade.

Já Kormos e Smith (2012), ao escreverem sobre o processo de ensino-aprendizagem de alunos com dislexia, também propõem uma trajetória temporal, só que, desta vez, associando-a à linguagem, por meio da análise do tipo de discurso e suas terminologias típicas, como observamos no quadro abaixo (KORMOS; SMITH, 2012, p. 27)²:

² Tradução da autora: Figure 1.2 - Chronological developments in dyslexia-related discourses (figura original nos anexos).

Quadro 1: Desenvolvimento cronológico dos discursos relacionados à dislexia

TEMPO	ORIGEM DO PROBLEMA	DISCURSO	TERMOS TÍPICOS
Final do séc. XIX	Problema centrado no indivíduo	Discurso Médico: <i>Dislexia como Síndrome</i>	Diagnóstico Tratamento/cuidado Condição Transtorno
Final do séc. XX	Problema centrado na sociedade	Discurso Legal: <i>Dislexia como Deficiência</i>	Adaptações razoáveis Discriminação Obrigação/Direito
		Discurso Social: <i>Dislexia como uma Dificuldade Específica de Aprendizagem</i> ³	Ambientes incapacitantes Integração
		Discurso no cenário Educacional: <i>Dislexia como uma Necessidade Educacional Especial</i>	Declarações Coordenadores de Necessidades Educação Especiais Inclusão Suporte
Séc. XXI	Não há problemas – só diversidade	Discurso Inclusivo: <i>Dislexia como uma Diferença Específica da Aprendizagem</i>	Diferenças individuais Perspectivas diversas Acessibilidade total

Fonte: KORMOS; SMITH (2012)

Ambos os trabalhos – ora pela descrição de fatores socioeconômicos e sociais que compõem a configuração da sociedade, ora pela linguagem utilizada pelas pessoas que convivem nestas sociedades ao longo dos anos – sugerem que o significado de deficiência não é estanque e, tampouco, simples de ser apreendido sem estar devidamente contextualizado. Ou seja, ele é construído socialmente nas relações que se estabelecem entre as pessoas dentro de um tempo-espaco específico. Esta construção vai sendo ressignificada, conforme ressignifica-se também a sociedade.

Porém, não podemos confundir a ressignificação do conceito de deficiência como sinônimo da inexistência de pessoas com deficiência. Estas pessoas precisam estar cada vez mais presentes em nosso meio e é justamente nos séculos mais recentes (XX e XXI) que elas começam a integrar ou, ainda, serem incluídas, contribuindo de forma um pouco mais expressiva em nossa sociedade.

³ Optamos pelo termo aprendizagem, por entendermos que ele é o resultado dos processos e intervenções pedagógicas em nossas aulas. Sabemos também que este processo ocorre na mente de nossos alunos e que seu foco não está no ensino do professor, mas sim na autonomia do estudante que deve ser construída de forma intencional, relevante e útil. Contrapõe-se a este significado de aprendizagem o instrucionismo (DEMO, 2018).

É também neste período que começamos a desvincular a noção de deficiência da noção de falha, falta, defeito e passamos a entendê-la como uma diferença; não de forma a reduzir as consequências sociais e os desafios da deficiência em si, mas de maneira a compreender e esclarecer que nem todos que seguem um desenvolvimento proposto a partir de uma norma podem ser considerados deficientes, como nos sugere o trabalho de Kormos e Smith (2012), ao descreverem a dislexia como uma diferença específica do aprendizado, por exemplo.

Sassaki (2005, p. 20), ao afirmar que “[...] o mundo caminha para uma sociedade cada vez mais inclusiva [...]”, corrobora os dados expostos, explicando que a inclusão significa:

[...] adequar os sistemas sociais gerais da sociedade de tal modo que sejam eliminados os fatores que excluía[m] certas pessoas do seu seio e mantinham afastadas aquelas que foram excluía[das]. [...] Pois, para incluir todas as pessoas, a sociedade deve ser modificada a partir do entendimento que ela é que precisa ser capaz de atender às necessidades de seus membros (SASSAKI, 2005, p. 21).

O conceito de inclusão, então, não é um processo mágico e de mérito individual que às vezes contamos, ou vemos publicados em veículos de comunicação como as pessoas que se superaram e deram certo. Pelo contrário, é o reconhecimento de que, para que as pessoas com necessidades específicas tenham direitos e oportunidades iguais aos demais, é imprescindível que as condições necessárias para o seu desenvolvimento físico, emocional, social e educacional sejam criadas nos espaços em que essas pessoas convivem, com/pelas pessoas que convivem com elas e por um Estado que providencie, acompanhe e garanta que as flexibilizações necessárias lhes sejam providas em seus variados setores de atuação.

Contexto da pesquisa

A essência interdisciplinar do binômio inclusão/exclusão somada a sua relevância social fomentam pesquisas em diferentes áreas do conhecimento que tangenciam esse tema, principalmente na área do Ensino.

Assim, os dados apresentados ao longo desse artigo bem como sua base teórica são frutos de uma pesquisa que teve como um de seus objetivos propostos procurar compreender como a participação de professores de inglês de um instituto de idiomas em São Paulo em um curso sobre inclusão contribuiu para a ressignificação de sua prática.

Para estruturar a produção dos dados, esta pesquisa está inserida no paradigma crítico, estruturando-se por meio da pesquisa crítica de colaboração (PCCol), que, por sua vez se constitui através das trocas estabelecidas pelas e nas interações entre participantes e, se propõe a intervir na realidade de todos os participantes de pesquisa, transformando-os por meio dos conflitos, negociações, mediações que acontecem como parte de um ambiente colaborativo (MAGALHÃES; FIDALGO, 2019).

E, para nos acercarmos de um entendimento mais próximo da realidade tal qual ela se dá, analisaremos a linguagem que emerge das/nas interações que estas vivências nos propiciam. Afinal, é *na* e *pela* linguagem que vamos nos constituindo enquanto seres que somos, e nos relacionando com os outros, como explica Fiorin, ao introduzir o pensamento de Bakhtin:

[...] Todo enunciado constitui-se a partir de outro enunciado, é uma réplica a outro enunciado. Portanto, nele, ouvem-se, sempre, pelo menos, duas vozes. Mesmo que elas não se manifestem no fio do discurso, elas estão aí presentes. Um enunciado é sempre heterogêneo, pois revela duas posições, a sua e aquela em oposição à qual ele se constrói (FIORIN, 2017, p. 27).

Ao entendermos, então, que somos muitos em um, um de muitos e, ainda, um em constante relação com outros, podemos ter clareza de nossa fluidez e dinamismo. Dessa forma, a análise do discurso contribui para situarmo-nos em um determinado contexto, em resposta a questionamentos específicos, para a identificação e atuação a respeito de nossa verdadeira prática.

Apoiando-se em um contexto que privilegia trocas e interações, uma parte da pesquisa deu-se pela transcrição de dados obtidos a partir do desenho e ministração de um curso sobre inclusão para professores de inglês em um instituto de idiomas.

Já no que tange à abordagem teórica do curso oferecido, trabalhamos dentro da perspectiva histórico-cultural, nos referindo principalmente à obra *Fundamentos da Defectologia* ([1997] 2012), de Vygotsky.

Uma vez fundamentado o nosso aporte teórico em nosso primeiro encontro, os professores-participantes elegeram algumas necessidades educacionais específicas –

doravante NEEs⁴/deficiências que gostariam de se aprofundar nos encontros seguintes, a saber: *Transtornos da Aprendizagem (dislexia), TEA, TDAH, cegueira/deficiência visual, Surdez/deficiência auditiva e deficiência intelectual.*

Cada um dos quatro encontros procurou debater, ao longo de uma hora e meia, as NEEs/deficiências anteriormente mencionadas tendo a seguinte estrutura de trabalho: arte, aluno, adaptação⁵

Olhamos, a princípio, as NEEs/deficiências pelo viés da arte; depois, discutimos os casos de alunos em nosso instituto de idiomas que tinham estas NEEs ou deficiências e, por fim, propusemos a flexibilização de atividades ou, ainda, de técnicas utilizadas pelos professores-participantes.

E, é justamente a reflexão a partir dos dados produzidos em relação ao impacto da arte como fator fundamental para a ressignificação da prática dos professores envolvidas na pesquisa, que vamos discutir, após uma breve consideração em relação às contribuições de Vygotsky no que tange o seu estudo sobre a defectologia. E o seu entendimento sobre a importância da arte.

Contribuições Vygotskianas: defectologia⁶

Ao escrever sobre defectologia, Vygostky afirma que:

⁴ Neste artigo, optamos por usar o termo necessidades educacionais específicas, tal como proposto por Fidalgo (2018) e Fidalgo e Magalhães (2017). Dessa forma, apesar do entendimento de que o termo “deficiente” esteja de acordo com as normas vigentes, muitos alunos não contemplados pela Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015) ainda precisam de atenção e acompanhamento específico – por exemplo, alunos com dislexia ou, ainda, altas habilidades/superdotação. Ademais, é importante lembrar que a condição de exclusão de alunos surdos se dá por uma barreira linguística e não por uma “deficiência”.

⁵ Durante uma das leituras da minha dissertação, a minha orientadora, Sueli Fidalgo, perguntou se eu queria mesmo manter o termo adaptação e, por consequência, suas variantes, como adaptações, sugerindo a leitura de Fidalgo e Magalhães (2017) que, em uma nota de rodapé, apoia-se em Lessa, Fidalgo e Teixeira (2004, p. 111). Estas autoras consideram ser flexibilização um termo mais apropriado para retratar “[...] especificamente do que pode ser realizado pelo professor para promover espaços inclusivos, espaços em que os alunos com deficiência tenham possibilidade de exercerem sua agência”, contrapondo-se, então, ao termo adaptação que, em seus possíveis significados, pode sugerir ser a criança/o aluno responsável pela sua própria inclusão. Após a leitura cuidadosa do texto e compreensão do termo flexibilização, optei por rever o uso da palavra adaptação/adaptações ao longo desta dissertação, corrigindo-os quando necessário. No entanto, esta parte da metodologia traz a descrição do curso que eu planejei e ministrei entre agosto e setembro de 2019, portanto, neste contexto, tal reflexão a respeito do termo ainda não se fazia presente em meu discurso, repertório. Por isso, manterei o termo adaptação neste capítulo em específico, inclusive para lembrar do dinamismo, fluidez e reflexão crítica que se fazem presentes, constantes e possíveis na PCCol e, porque não dizer, na vida como um todo, principalmente àqueles que buscam o mutualismo necessário para a relação teoria e prática.

⁶ Apesar de entender que tal terminologia não faça mais sentido ou, até mesmo, soe pejorativa nos dias de hoje, manteremos seu uso por compreendermos o contexto histórico-cultural em que o texto foi escrito, bem como o valor das ideias de Vygotsky no que tange ao trabalho com pessoas com NEEs.

[...] En defectología se comenzó antes a calcular y a medir que a experimentar, observar, analizar, diferenciar y generalizar, describir y definir cualitativamente. (VYGOTSKY, [1997] 2012a, p. 11).

[...] el niño cuyo desarrollo está complicado por el defecto no es simplemente um niño menos desarrollado que sus coetâneos normales, sino desarrollado *de otro modo*. (VYGOTSKY, [1997] 2012, p. 12).

Nestes trechos, Vygostky apresenta uma visão que se contrapõe aos estudos sobre pessoas com deficiência propostos pelas diferentes áreas do conhecimento em sua época, cujo objetivo centrava-se em medir, diagnosticar e procurar uma cura para um limite e/ou um defeito, buscando uma adequação em relação ao conceito de normalidade vigente.

Ao invés de permanecer na busca pela “correção” ou ainda “regulação” de deficiências/NEEs, Vygostky ([1997] 2012) sugere um olhar cuidadoso para além do defeito e do limite, um olhar que privilegie a pessoa com deficiência/NEE. A partir desse olhar mais qualitativo e atento, será possível perceber, identificar e descrever outras características desta pessoa que, características estas que poderiam apontar as possibilidades e os acertos da mesma.

Por isso, dizemos que ao entendermos as habilidades e capacidades das pessoas com deficiência/NEEs, abrimos um caminho para compreender e atuar em um contexto onde a comparação entre essa pessoa e uma outra considerada “normal” não se faz necessária, tão pouco eficaz. Afinal, passaremos a considerar que a pessoa com deficiência/NEE aprende, atua e interage de uma outra forma, de uma forma única e não de uma forma desqualificada, inferior e problemática.

Vale a pena lembrar que para Vygostky o conceito de normalidade, por sua vez, é construído socialmente e, no que concerne a esta construção: (1) Vygostky ([1997] 2012) nos lembra de que não é porque a maioria das pessoas se assemelha, possuindo um conjunto determinado de características, que pessoas com características diferentes – vamos pensar naqueles desprovidos da visão, por exemplo – são antinaturais ou, ainda, de menor valor participativo em nossa sociedade; e (2) a realidade criada pela maioria das pessoas (como as pessoas videntes, por exemplo) pode fazer com que a realidade dos cegos seja limitante e incapacitante.

Isto é, se a construção do conceito de normalidade acontece de forma dinâmica, social e está situada dentro de uma perspectiva dialética, da mesma forma que o conceito de deficiência/NEE.

Para exemplificar, Vygostky ([1997] 2012a) argumenta que a cegueira em si, originada a partir de uma questão orgânica e biológica não é suficiente para a compreensão deste fenômeno como um déficit. Isso é feito socialmente, em uma sociedade vidente que favorece esse sentido em específico. Em povos cuja a cegueira é um sinal de clarividência, estas pessoas são consideradas como sábios, seres divinos e, portanto, privilegiados quando comparados aos que veem.

Tratando-se, portanto, de uma construção social, todos os participantes dos contextos nos quais e dos quais as pessoas com NEEs fazem parte têm sua parcela de responsabilidade e compromisso para que o acesso às oportunidades, aos espaços e objetos seja compartilhado e promovido entre todos.

Sendo assim, o contexto educacional – quer pela educação básica, quer por meio de cursos livres – se torna um ambiente fértil e relevante para aprendizagens que direcionam nossos olhares e atitudes para as janelas de oportunidades e para a criação de interações equânimes.

Neste contexto, a parceria com professores e o investimento em sua formação contínua são fundamentais, pois de acordo com Grum (2012, p. 114) baseado em Vygotsky, é preciso que nossos professores olhem para o aluno com NEEs com expectativas altas em relação ao trabalho, dando enfoque para as suas potencialidades, forças e para o desenvolvimento de seus não-saberes. Ainda, vale ressaltar o planejamento da flexibilização de um currículo que propicie atividades que combatam a vitimização do aluno e a rotulação deste pela sua limitação, deficiência.

Logo, ao longo do curso ministrado aos professores de inglês em um instituto de idiomas, cuja estrutura perspassava a tríade arte, aluno e adaptação, entender que a construção de conceitos como normalidade, deficiência e muitos outros origina-se de uma interação social que é viva e histórica, bem como o entendimento do olhar centrado na pessoa com NEE/deficiência e suas possibilidades e habilidades como janelas de oportunidades foi fundamental para as discussões, e posteriormente, algumas ressignificações acontecem.

Contribuições Vygotskianas: a arte

Ao falarmos da nossa atuação no mundo, é imprescindível resgatar o papel da arte e sua estreita relação com nossas vidas. Vygotsky ([1924 – 1934] 1999, pp. 307-308), a respeito desta relação, cita a frase de um pensador: “A arte está para a vida, como o vinho para a uva” e concorda com ela, explicando que, apesar de o vinho usar a uva como matéria-prima, o

resultado desta mistura supera as particularidades do material em si, tornando-se algo novo, provido de novas propriedades.

Poderíamos dizer, ainda, que a uva, na perspectiva da citação apresentada por Vygotsky, passa por um processo de transformação tal qual a nossa vida quando permeada pela arte; o que, de certa forma, contradiz a ideia da arte como mera reprodução daquilo que vivemos ou sentimos, nos proporcionando, portanto, uma experiência que engloba uma multiplicidade de possibilidades em várias direções e formatos (REIS; ZANELLA, 2014).

Este caráter plural e transformador da arte só pode ser entendido se a compreendermos como uma construção social:

A arte é o social em nós, e o seu efeito se processa em um indivíduo isolado, isto não significa, de maneira nenhuma, que suas raízes e essência sejam individuais. É muito ingênuo interpretar o social apenas como coletivo, como existência de uma multiplicidade de pessoas. O social existe onde apenas há um homem e suas emoções [...]. A refundição das emoções realiza-se por força de um sentimento social que foi objetivado, levado para fora de nós, materializado e fixado por objetos externos da arte, que se tornaram instrumento da sociedade (VYGOSTKY, [1924– 1934] 1999 p. 315).

Por esta afirmação, compreendemos, então, que, para Vygotsky, a arte é uma produção social humana; ele desassocia a ideia de coletivo como um grupo de pessoas em que a somatória de contribuições seria vista como uma sequência ordenada e linear cujo produto se resumisse à adição simples de todos os argumentos enumerados; ao contrário, ressalta a importância das trocas e das interações como espaços para ressignificação de experiências, movimento esse que não segue um roteiro previsível e cujo resultado é um conjunto de operações indeterminadas.

Evidencia também o papel das emoções, funções psicológicas superiores, que, por sua vez, relacionam-se com a arte de forma contraditória (REIS; ZANELLA, 2014; BARBOSA, 2019). As reformulações provocadas por essas emoções propulsionam uma reorganização psicológica, “[...] tornando as emoções mais complexas e conscientes e, assim, as transformando em sentimento, trazendo, no mesmo movimento, alteração da própria estrutura da consciência” (BARROCO; SUPERTI, 2014, p. 27).

Dessa forma, como sugere Vygotsky ([1924– 1934] 1999, p. 315), a natureza social do sentimento é incorporada pelo indivíduo, sendo constituído do social para a esfera individual, sem deixar de existir no âmbito social.

Vygotsky afirma, ainda, que a obra de arte é estruturada a partir de dois aspectos – conteúdo e forma. Assim, define por conteúdo os muitos exemplos, vivências e recortes da realidade que embasam a construção da obra artística. Por forma, entende o revestimento que preenche o conteúdo. Apesar de diferentes, conteúdo e forma se fundem, não podendo ser compreendidos separadamente, e é justamente por isso que esta inter-relação não é harmônica. Por exemplo, ao assistirmos um seriado, somos capazes de identificar fatos e situações da nossa realidade (conteúdo) presentes na história, porém a maneira como a trama é elaborada, os possíveis desdobramentos deste enredo (forma) podem fugir à nossa realidade imediata, provocando uma certa tensão naqueles que acompanham os episódios (ZANATTA; SILVA, 2017).

As reações emocionais, tal como a tensão, manifestadas como o desencadeamento das contradições a partir do conflito com a estrutura da obra de arte (conteúdo/forma), acabam por gerar uma grande descarga emocional; descarga essa que não só precisa ser liberada, mas, também, é aconselhável que traga àqueles que passarem por ela uma “[...] completa transformação qualitativa” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 159).

A esse processo transformador, reação estética em relação às obras de arte, é que Vygotsky chama de catarse; e ao participarmos destas experiências, nos conectamos com outras perspectivas, possibilidades e vivências reorganizando as nossas próprias; sendo, então, a catarse o objetivo último da arte em geral.

Para concluir, nas palavras de Barroco e Superti (2014, p. 26) “[...] a arte, com sua estrutura específica, carrega um legado humano; por meio dela o sujeito vivencia experiências alheias, que não seriam possíveis na sua vida particular, enriquecendo seu próprio repertório, sua visão de mundo e humanidade”.

Apresentação e discussão dos dados

Apoiando-se nos estudos de Vygotsky ([1924 – 1934] 1999; [1997] 2012), apresentaremos, a seguir alguns dados produzidos ao longo de um curso para professores de inglês em um curso de idiomas sobre fundamentos para a educação inclusiva.

Nos cinco encontros programados do curso foram tratadas algumas necessidades educacionais específicas, principalmente a partir de filmes que retratavam a história de personagens com NEEs. O objetivo principal por trás desta escolha foi de tentar tangi-

bilizar, concretizar, trazendo o mais próximo da realidade dos professores - participantes os desafios, as forças e principalmente os sentimentos que permeiam o cotidiano destas.

Afinal, o processo de catarse pela arte, tal qual compreende Vygostky ([1924– 1934] 1999) possibilita uma conexão entre vivências diferenciadas, construindo, portanto, um compartilhamento de experiências. No caso específico deste curso, uma tentativa de permitir que os professores–participantes estabelecessem um contato e um vínculo com uma realidade diferente da que eles vivem e interagem.

A partir do contato com a arte, por meio dos filmes e discussões propostas, os professores – participantes, por meio de seus discursos, demonstram uma re(significação) de seu entendimento sobre o trabalho com alunos com NEE, conforme expressa a professora Elis em uma de suas falas durante o nosso segundo encontro que tratava dos transtornos da aprendizagem, mais especificamente da dislexia:

E11 (aula 2): [...] me senti como levando um tapa na cara. Como foi sofrido a experiência escolar para aquele menino até o presente.

Ao dizer “Me senti como levando um tapa na cara” enquanto descreve a sua experiência depois de assistir a um filme⁷ que relata a história de um menino dislético, Elis demonstra uma atitude empática em relação ao garoto. Isso porque, apesar de não ser ele, ela começa a enxergar um novo mundo a partir do olhar daquele menino. E, ao enxergar aquela realidade, sente que ela é sofrida.

Ao sentir esse sofrimento expresso em seu discurso por uma dor física – o tapa na cara - Elis sugere que, de alguma forma, a arte (por meio do filme em questão) promoveu em Elis um desencadear de emoções, as quais, para Vygotsky, têm um papel fundamental na organização psicológica, promovendo assim o desenvolvimento psicossocial das pessoas em múltiplos aspectos (REIS; ZANELLA, 2014). Podemos entender, então, que esse processo de catarse que Elis concretiza em suas palavras, aponta para um processo de (re)significação de experiências e, porque não dizer, de transformação.

Já em nosso último encontro, fizemos uma análise do curso em geral, e os professores – participantes foram convidados a refletir sobre o impacto de assistir aos filmes em seu processo de aprendizagem ao longo do curso e a partir dessa prática, obtivemos os seguintes

⁷ COMO estrelas na terra – toda criança é especial (Taare Zameen Par). Direção de Aamir Khan. Índia, 2007. 1 DVD (165 min).

depoimentos anônimos:

- “Os filmes mostram o quanto é importante olhar para o aluno e entender o seu olhar antes de uma ação mais prática.”
- “Os filmes me fizeram parar e pensar no quanto o papel do professor é fundamental para ajudar as pessoas. É necessário de nossa parte um interesse genuíno.”
- “Os filmes nos mostram que nós temos que prestar atenção às habilidades dos nossos alunos, apesar de suas diferenças na aprendizagem, para que as utilizemos como ferramentas em seu aprendizado.”
- “Os filmes também nos mostram o impacto que nós, como educadores, podemos ter na vida de um aluno. (...)”

A ideia da arte (pelos filmes/documentários), também apresentada pelos quatro testemunhos acima, indicam o caráter destas produções culturais, as quais funcionam como um “mediador entre o indivíduo e o gênero humano” (BARROCO; SUPERTI, 2014 p. 23). Esta mediação é reforçada quando os participantes usam expressões como: “Os filmes me fizeram parar e pensar”, “Os filmes mostram o quanto é importante”, “Os filmes nos mostram que nós temos que prestar atenção” ou, ainda, “Os filmes também nos mostram o impacto”. De igual maneira, a partir dessa mediação, percebemos que há a tendência a uma mudança de atitude em relação ao que se vinha sendo pensado ou posto em prática até aquele momento.

Ao reconhecerem e verbalizarem (1) a importância do olhar para o aluno com NEE e da compreensão de suas particularidades antes de uma ação, (2) a necessidade da expressão do interesse genuíno por esse aluno, (3) o enaltecimento de suas potencialidades e (4) o impacto da intervenção dos professores na vida deles, vamos também acompanhando um processo de construção de novos significados, novas possibilidades, que, por sua vez, exemplificam também uma atitude que está passando por um processo de ressignificação.

Considerações finais

Este artigo, produzido a partir de um recorte da pesquisa de mestrado desenvolvida pela autora, procurou trazer evidências por meio de relatos dos professores – participantes desta, que apontam a força da arte como uma das fontes de (re)construção de saberes dentro de um processo crítico reflexivo.

Foi por meio da arte, mais precisamente, pela discussão de filmes sobre pessoas com NEE, que todos os participantes desta pesquisa, incluindo a própria pesquisadora, puderam experimentar por meio das vivências de personagens com NEEs novas realidades e contextos

e, com base neles, analisar, discutir e propor novas possibilidades de atuação dentro da relação ensino – aprendizagem junto à alunos com necessidades educacionais específicas.

Essas (re) significações foram possíveis, pois o arcabouço da PCCol, da Teoria Histórico-Cultural, tanto quanto da visão dialética e dialógica de linguagem, que tem base em Bakhtin favorecem um ambiente que consolida a crença de que o caminho se faz ao caminhar, que este caminho não objetiva alcançar certezas e que o processo de colaboração se dá em uma arena de conflitos e negociações.

Por fim, entendemos este artigo como uma contribuição, a partir da arte para o trabalho de formação de professores, em diferentes contextos e áreas de atuação, assim como, para a sensibilização entre alunos acerca dos que são diferentes deles.

Oferecendo, portanto, por meio de discussões e interações, a busca de novos finais, que, para além de felizes, sejam inclusivos e acolhedores.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Maria Flávia Silveira. **Vigotski e Psicologia da Arte**: Horizontes para a Educação Musical. Cad. Cedes, Campinas, vol. 39, nº107, p. 31 – 44, jan-abr, 2019.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o Estudo a psicologia da Arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia e Sociedade**, vol. 26, nº1, p. 22-31, 2014.

BRASIL. **Constituição Federal**. Brasília. DF: Imprensa Oficial, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em 10 set. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, nº9.394/96**. Brasília. DF: Senado Federal, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 08 set. 2019.

_____. **Lei Brasileira de Inclusão**. Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015.

CAMPOS, Gastão Wagner de Souza. Reflexões temáticas sobre equidade em saúde: o caso do SUS. **Rev. Saúde e Sociedade**. São Paulo, v. 15, nº 2, p. 23-33, 2006.

DEMO, Pedro. **Atividades de aprendizagem**: sair da mania do ensino para comprometer-se com a aprendizagem do estudante [recurso eletrônico]. Campo Grande: SED/MS, 2018.

FALEIROS, Vicente de Paula. **Inclusão Social e Cidadania**. In: palestra evento: “International Conference on Social Welfare”, realizado em Brasília em 17 de julho de 2006.

FARIA, Paula Maria Ferreira de; DIAS, Maria Sara de Lima; CAMARGO, Denise de. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arquivos Brasileiros em Psicologia**, Rio de Janeiro, vol.72, nº3, pp. 152 - 165, 2019.

FIDALGO, Sueli Salles. **A Linguagem da Inclusão e Exclusão Social na Escola**. São Paulo: Editora UNIFESP, 2018.

_____.; MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo. Formação de professores em contexto de inclusão: a discussão vygotkiana do conceito de compensação social. In: CELANI, Maria Antonieta Alba; MEDRADO, Betânia Passos (Orgs). **Diálogos sobre inclusão**: das políticas às práticas na formação de professores de línguas estrangeiras. Campinas: Pontes, pp. 63-96, 2017.

FIORIN, José Luis. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Contexto, 2017.

GENTE. In: Michaelis On line. Disponível em <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/gente/>>. Acesso em 20/10/2019.



GRUM, Darja Kobal. Concept of Inclusion on the section of Vygotsky socio-cultural theory and neuropsychology. **Šolsko polje**, v. 23, n. 1-2, p. 109-122, 270, 2012. Disponível em: <http://www.dlib.si/?URN=URN:NBN:SI:DOC-BF8LRMOG>. Acesso em: 10 ago. 2019.

JANNUZZI, Gilberta. Algumas concepções de educação do deficiente. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**. Campinas, v. 25, nº 3 p. 9 – 25, 2004.

KORMOS, Judit; SMITH, Anne Margaret. **Teaching Languages to Students with Specific Learning Differences**. New York: MMtextbooks, 2012.

MAGALHÃES, Maria Cecília Camargo; FIDALGO, Sueli Salles. Revisando Metodologias Críticas de Pesquisa para formação de professores em Linguística Aplicada. **DELTA: Documentação e Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, [S. l.], v. 35, n. 3, 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/delta/article/view/42340>. Acesso em: 9 jun. 2022.

_____. Pesquisa crítica de colaboração: escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: _____.; FIDALGO, Sueli Salles (Org.). **Questões de método e de linguagem na formação docente**. Campinas: Mercado de Letras, 2010. pp.13-39.

_____. Formação Contínua de professores: a organização crítico-colaborativa para transformação. **Linguagem- Est. E Pesq.** Catalão-GO, vol 22, nº 2, pp.17-35, 2018.

REIS, Alice Casanova dos; ZANELLA, Andrea Vieira. Arte e vida, vida e(em) arte: entrelaçamentos a partir de Vygotsky e Bakhtin. **Psicol. Argum**, Curitiba, vol.32, nº79, pp. 97 - 107, 2014.

SASSAKI, Romeu Kazumi. Inclusão: o paradigma do século 21. **Revista Especial de Educação**, 2005, pp. 19-23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/revistainclusao1.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2022.

SOUZA, Jaqueline G. Construção identitária do professor de inglês de escola pública em um curso de formação linguística. 2017. 216f. Dissertação (Mestrado em Ciências). Programa de Educação e Saúde na Infância e na Adolescência, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2017.

TITÃS. **Comida**. Disponível em < <https://www.lettras.mus.br/titas/91453/>> Acesso em: 27 de mar. 2018.

VASCONCELOS, Francisco de Assis Guedes de; VASCONCELOS, Mariana Perrelli; VASCONCELOS, Iris Helena Guedes de. Fome, comida e bebida na música popular brasileira: um breve ensaio. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, Rio de Janeiro, v.22, n.3, jul.-set. 2015, pp.723-741.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. [1924 - 1934] **Psicologia da Arte**. Tradução: Paulo Bezerra. 1. Ed. edição brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. [1997] **Obras Escogidas V: Fundamentos de defectología.** Madrid: Machado, 2012. (Coleção Machado Nuevo Aprendizaje, 2), 2012.

ZANATTA, Beatriz Aparecida; SILVA, Ana Rita. Apontamento sobre o conceito de catarse em Vigotski para o Ensino de arte na escola. **Educativa**, Goiania, vol. 20, nº 1, p. 268-287, jan./abr., 2017

ANEXO

TIME	LOCATION OF PROBLEM	DISCOURSE	TYPICAL TERMS
Late 19th century	INDIVIDUAL PROBLEMS	Medical Discourse: <i>Dyslexia as a Syndrome</i>	Diagnosis Treatment/care Condition Disorder
Late 20th century	SOCIAL PROBLEM	Legal Discourse: <i>Dyslexia as a Disability</i>	Reasonable adjustments Discrimination Duty/Right
		Social Discourse: <i>Dyslexia as a Specific Learning Difficulty</i>	Disabling Environments Integration
		Discourse used in Educational Settings: <i>Dyslexia as a Special Educational Need</i>	Statements Special Educational Needs Coordinator (SENCo) Inclusion Support
21st century	THERE IS NO PROBLEM-ONLY DIVERSITY	Inclusive Discourse: <i>Dyslexia as a Specific Learning Difference</i>	Individual differences Diverse perspectives Full accessibility

Figure: Chronological developments in dyslexia-related discourses (KORMOS; SMITH, 2012, p. 27)

@revistaeai

revistaeducacao
arteinclusao@
gmail.com

(48) 3321-8314

revista 
eai educação,
artes &
inclusão