

Mohammad, um menino cego, deseja ser incluído na escola comum multisseriada, no filme “A Cor do Paraíso”: Sobre Educação Especial e inclusiva.

Cleyton Santana de Sousa - PPGE-UFES / CAPES
csantanaes@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9472449456796888>

Hiran Pinel PPGE - CE/UFES
hiranpinel@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/8940226139303378>

Meiriane Barros Linhaus
meiriane.linhaus@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/9502123845976845>

Mariangela Almeida
mlalmeida.ufes@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/0529970839857956>

Ana Karyne Loureiro Furley - PPGE-UFES
anakaryneloureiro@gmail.com
<http://lattes.cnpq.br/6736589692524594>

RESUMO

O objetivo deste trabalho é refletir sobre a escola e sua relação com Educação Especial numa perspectiva inclusiva, tendo como base um filme iraniano chamado “A Cor do Paraíso” (1999, de Majid Majidi). Trata-se de um filme que narra as vivências de alegria e tristeza de um estudante cego, a difícil relação com seu pai rígido e o desejo de estudar na escola de sua comunidade. Explana sobre as possibilidades do uso do cinema na Educação escolar e não escolar, onde ainda se propõe a repensar sobre a ação educativa dos educadores especial (professores de Educação Especial) que trabalham conscientemente numa perspectiva inclusiva, refletindo sobre o dia a dia em aberto para experienciar, viver a diversidade de metodologias, conteúdos e seres no mundo. Utiliza como método a pesquisa a bibliográfico-teórica e vivencial estudada / pesquisada sob a inspiração fenomenológica. Indica, ao final, as relações professor-aluno e aluno-aluno, que podem ser estabelecidas através do trabalho com o filme na escola em prol da inclusão escolar.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Cinema: Irã: A Cor do Paraíso: Majid Majidi, Sala multisseriada.

Introdução

Neste trabalho, desejamos refletir sobre a escola e sua relação com Educação Especial numa perspectiva inclusiva a partir do filme iraniano A Cor do Paraíso – título brasileiro, lançado no ano de 1999 dirigido por Majid Majidi que é um diretor de cinema, produtor e roteirista com reconhecimento internacional. O título original poderia ser: A Cor de Deus (de Alá) ou خدا رنگ cuja pronúncia seria Rang-e Khodā.

O personagem central dessa película é Mohammad (que é o nome de Alá), um garoto pré-adolescente cego, que ao retornar de férias de uma escola especial do tipo internato, situada em Teerã, deseja ficar na sua comunidade interiorana, com a natureza ao redor, seus familiares e amigos, mas encontra resistência paterna contra esse desejo. A pessoa cega é, no Brasil, considerada um sujeito com deficiência, que demanda receber cuidados escolares e não escolares pela via da assim denominada Educação Especial.

A Educação Especial no Brasil é tratada por legislação em que destacados os seguintes documentos: [Constituição Federal de 1988](#), [Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional \(LDB\) lei 9.394/96](#), Plano Nacional de Educação (PNE) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, [Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva](#) (2008) bem como os tratados internacionais tais quais a Conferência Mundial de Educação para Todos – Jomtien 1990 e a declaração de Salamanca de 1994.

Temos compreensão que estes documentos são eixos direcionadores das atividades dos agentes envolvidos nos processos educacionais inclusivos, entretanto colocamos dois pontos centrais sobre as práticas educativas dos professores sendo a primeira questão: Será que estas leis garantem algo no desenvolvimento de uma escola inclusiva? E a segunda: Quais são as subjetivações produzidas nestes sujeitos envolvidos com a educação especial?

Imaginemos Mohammad como um sujeito brasileiro, sujeito às nossas legislações e adentrando uma escola que defende ou deveria defender a inclusão que é uma ação escolar, uma atitude, uma ética, uma política etc.

Cinema e sua presença na sala de aula

O cinema é caracterizado como Sétima Arte através do manifesto de Ricciotto Canudo, idealizado em 1911 e publicado em 1923, conhecido como Manifesto das Sete Artes sendo cada uma delas categorizadas da seguinte forma: 1ª Música (som); - 2ª Dança / Coreografia

(movimento); - 3ª Pintura (cor); - 4ª Escultura (volume); - 5ª Teatro (representação); - 6ª Literatura (palavra); - 7ª Cinema propriamente dito, que integra todas as artes anteriores. Hoje essas sete artes foram ampliadas para nove: fotografia, histórias em quadrinhos (HQ), jogos de vídeo e arte digital.

Por bastante tempo, “assistir” cinema foi um ritual de apreciadores, famílias inteiras ou não, cinéfilos e demais interessados nesta arte, e que tinha como rotina a ida a uma sala de cinema, compra do bilhete, de pipoca, a escolha do assento e o deleite de se aproveitar uma sessão e este momento diferenciado para ter uma experiência com a grande tela. Com o passar do tempo e o movimento de industrialização (brasileira, por exemplo), foi possível que cada família brasileira tivesse condição financeira de comprar televisores, vídeo cassete e posteriormente aparelhos de DVD e outros, e então este momento de ver cinema foi levado para a casa das famílias e socializado nas suas relações nucleares.

Em especial, com o avanço dos recursos tecnológicos, foi possível a disponibilização de salas de recursos multimídias em boa parte das escolas, com televisor, aparelho de DVD, caixa de som e/ou notebooks/computador para apresentações de trabalho, exibição de filmes enquanto ferramentas pedagógicas. É a partir deste movimento pudemos acompanhar o uso do cinema em sala de aula e “assistir” o desenvolvimento do uso desta ferramenta com objetivo meio para o desenvolvimento dos conteúdos tanto escolar quanto não escolar, bem como desenvolver pedagogias voltada para a educação midiática ou multimídia.

No entanto há países donde o ato de ir ao cinema é uma diversão quase única, uma tentativa de conhecer pessoas, namorar etc., dependendo da cultura. O fato é que há outros espaços de encontro como os bares e escolas, nem sempre presente, competindo com o cinema. No Brasil, parece que o lugar cinema está retornando em alta devido sua presença nos shoppings e nos cinemas universitários. O cinema pode ser utilizado como dispositivo didático de ensino-aprendizagem escolar (e não escolar).

Em Giroux e McLaren, (1995) refletimos sobre a relação do Cinema e Educação e seus espaços de aprendizado. Buscamos a compreensão de que a Educação pode ser realizada não somente com o quadro, pincel ou projetor, mas também como o uso de novas ferramentas e espaços de aprendizagens que possibilitem a reflexão do sujeito sobre seu espaço, tempo, cultura e ambiente no qual esteja inserido:

Existe pedagogia em qualquer lugar em que conhecimento é produzido, em qualquer lugar que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar comum. (GIROUX; McLAREN, 1995, p. 144).

Neste contexto, entendemos que o sujeito imbricado com o cinema acaba sendo marcado pelas vivências e experienciamentos dessa sua relação com essa ferramenta, e assim, o cinema está inserido nas práticas humanas dentro da sua história na cultura e sociedade (PINEL, 2014). Buscamos aqui, imaginar que a construção do conhecimento é uma somatória de um conjunto de fatores e que por sua vez, enquanto sujeitos históricos, somos marcados por nossa experiência e relações sociais, do qual um filme ou série de TV ou vídeo (que pode ter a refinada e sensível linguagem de cinema) contribui muito para a aprendizagem e desenvolvimento do existir de alguém como ser-no-mundo.

A utilização do cinema em sala de aula é constituída de uma alternativa, que de acordo com Napolitano (2010) significa que,

Trabalhar com o cinema em sala de aula é ajudar a escola a reencontrar a cultura ao mesmo tempo cotidiana e elevada, pois o cinema é o campo no qual a estética, o laser a ideologia e os valores sociais mais amplos são sintetizados numa mesma obra de arte (NAPOLITANO, 2010, p. 11)

O cinema tem sido utilizado na escola há algum tempo, mas ainda não se consagrou com parceiro sistemático e constante na formação educacional dos alunos, dos professores, dos gestores etc. A escola e os educadores, por vezes ainda utilizam o cinema de forma tímida e em alguns casos, de forma inadequada considerando propostas como o já citado Napolitano (2010). Este cenário ocorre pelo fato dos educadores não terem em sua grade de formação inicial, disciplinas de cinema no conjunto de matérias obrigatórias e quando as possuem são ofertadas na graduação ou pós-graduação *strictu sensu* enquanto optativas, ou seja, não há uma obrigatoriedade ou talvez preocupação, das instituições formadoras em trabalhar tal abordagem crítica de formação por meio desta arte.

O uso do cinema na Educação pode auxiliar o docente a desenvolver aulas com o uso de recursos áudio visuais, sendo uma possibilidade de melhoria do processo de ensino aprendizagem dos alunos através do uso das mídias. Este é um dos múltiplos modos de se utilizar o cinema no contexto educacional. Esta mídia abre um leque de abordagens ao docente mediando o trabalho com conceitos, linguagens, formatos e ideias e forma lúdica, criando assim formas de mensagens e exercitando o senso crítico sobre o conteúdo que seja deseja aplicar no espaço escolar.

E ao mesmo tempo, não podemos deixar de pensar que esta mídia pode também ampliar competências e possibilidades fora do contexto educacional conforme Teixeira et al (2003):

Não estamos e não queremos concebê-lo e restringi-lo a um instrumento ou recurso didático-escolar, tomando-o como estratégia de inovação pedagógica na educação e no ensino. Isso seria reduzi-lo por demais. Ao contrário, por si só, porque permite a experiência estética, porque fecunda e expressa dimensões de sensibilidade, das múltiplas linguagens e inventividades humanas, o cinema é importante para a educação e para os educadores, por ele mesmo, independente de ser uma fonte de conhecimentos e de servir como recurso didático-pedagógico como introdução a inovações na escola. (TEIXEIRA ET AL, 2003, p.10-11).

Através da afirmativa de Teixeira et al (2003) podemos refletir sobre as várias possibilidades do cinema, sendo utilizado na educação. Não poderíamos apenas limitar sua avaliação no contexto educacional formal regido por currículos (pré)estabelecidos, uma vez que o cinema possibilita a imersão num mundo lúdico, onde o telespectador se coloca como receptor e ao mesmo agente quando sente, percebe e se sensibiliza, ou é tomado pela ira, raiva, dor, alegria, compaixão, amor das mensagens apresentadas na tela. É um movimento onde o telespectador se sente projetado na tela e sua imaginação vai além do que está ao nosso alcance. Ainda, despertando-os “[...] para o fascínio de sua magia, combatendo todas as formas de massificação de narrativas, contra todo o colonialismo de qualquer sistema de signos que se procure impor” (TEIXEIRA ET AL, 2003, p.14)

Neste ponto desejamos afirmar que seu uso não se pode ser reduzido a simples ideia de se exibir um filme em aula. Seu uso está acima e vai para muito além deste propósito criando novas ideias, formas, modos. Sua aplicação está acima de tudo isto e devemos conceber condições e o espaço para o desenvolvimento crítico dos alunos. A linguagem cinema é composta por uma organização de produção que visa desenvolver esta visão, um recorte sobre um projeto e sobre uma realidade dada a dinâmica e ideia do diretor do filme.

Enquanto obra, o cinema pode ser apreciado, mas devemos ter a clareza que seu resultado é a junção do resultado do diretor, roteirista, iluminação, som, elenco e demais atores da produção para criar uma mensagem para quem assiste. Por isso, reforçamos a ideia do sujeito crítico, não passivo, que assiste, “enxerga” e ouve mas, compreende as técnicas e tenha consciência para realizar uma crítica do que viu e sentiu.

Pinel et al. (2011) ainda define alguns sensações e propósitos sobre relacionar a ficção com a realidade. Um filme é uma obra estética que foi (e é) feito objetivando “tocar” o coração do sujeito que admira tal obra em um sentido existencial de “ser-sendo-junto-ao-outro-no-outro-no-mundo” do staff cinematográfico, trazendo à lume as emoções, sentimentos, desejos, conhecimento, raciocínio que tocarão ao espectador. Produzir prazer/ alegria/ tristeza/ desejo/ ódio/ conhecimento/ movimento é a meta mesma de um filme. Metaforicamente, Pinel nos afirma

que um filme é uma espécie de ‘professor’, e nós os espectadores, espécie de alunos em uma escola cujo conteúdo predominante são os movimentos subjetivos.

Nem sempre é tudo belo, mas o cinema pode ser encarado, também como viés para um novo olhar crítico, tanto para o bem como para o mal. Deve-se pensar sim nas questões positivas, mas com o olhar crítico sobre mensagens que o sistema deseja apresentar através da tela.

Como dito anteriormente, Teixeira et al (2003) faz um contraponto sobre educar e a criticidade sendo: “o trabalho educativo de formar e sensibilizar as novas gerações para a especificidade dessa linguagem, tanto para as suas potencialidades na leitura do mundo e da vida, quanto para os perigos e as armadilhas que ela comporta.” (TEIXEIRA et al., 2003, p.14).

A educação é o ato de no qual se produz ao outro o estímulo para o desenvolvimento de suas habilidades e capacidades cognitivas, físicas e afetivas para que o sujeito possa se desenvolver em sociedade e possamos formar/ter cidadãos críticos e habilitados para cidadania plena.

O direito a uma escola que abrigue e acolha as diferenças em seu ambiente é um dever/obrigação dos entes públicos. Já não há espaço em nossa sociedade para a intolerância a desigualdade de direitos e divergência sobre a inclusão nos espaços públicos que aqui destacamos a escola. Mas falamos das garantias em lei, da resistência, na persistência de ser fortalecer os movimentos afirmativos de se desenvolver melhor uma escolha que abraça e toma para si o desenvolver de um espaço inclusivo.

De acordo com Eizirik (2006):

A educação pode ser considerada como um dos mais importantes e poderosos agentes do processo civilizatório, encarregada de promover o conhecimento, transmitir experiências e produzir novas visões de mundo e de comportamento. Não se trata, penso eu, de uma experiência passiva, mas revolucionária, fundamentada no enfrentamento de práticas, discursos e valores, compromissada com um pensamento crítico que não se conforma com o já dito e já sabido, ao contrário, rompe com ele, desconstrói paradigmas, desmancha preconceitos busca novos horizontes, inventa-os. (EIZIRICK, 2006, p. 39)

A partir desta parte do texto, serão elencados alguns dos desafios e perspectivas para dialogar sobre uma proposta de uma escola inclusiva. Partiremos de uma perspectiva de um olhar voltado para um processo educacional onde a prática possa ser repensada. Um repensar em novas práxis pedagógicas e na busca do conceito de compreensão da dimensão humanística da formação profissional dos educadores. Nestes termos Alves e Barbosa (2006) contribuem com a seguinte questão:

Este paradigma requer um processo de ressignificação de concepções e práticas, no qual os educadores passem a compreender a diferença humana em sua complexidade, não mais com um caráter fixo e um lugar: preponderantemente no outro, mas entendendo que as diferenças estão sendo constantemente feitas e refeitas e estão em todos e em cada um. Ao mesmo tempo, contribui para transformar a realidade histórica de segregação escolar e social das pessoas com deficiência, tornando efetivo o direito de todos à educação (ALVES; BARBOSA, 2006, p. 15)

Buscamos ainda repensar sobre a ação educativa dos educadores na perspectiva inclusiva, onde se reflete o dia a dia em aberto para experimentar, viver diversidade. Pois a cada dia a única certeza que este professor tem é que cada dia será uma novidade no campo da vivência com um sujeito da educação especial.

Segundo Jesus e Effgen (2012, p. 17) nos trazem alguns caminhos, experiências e pistas sobre o movimento entre a formação e prática dos educadores: “a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação tem desafiado os espaços escolares a construir novas/outras lógicas de ensino”.

Esta ação educativa pode partir do desejo de educador de recriar os espaços e práxis educacionais pensando no seu saber-fazer e como conduzir um aluno com necessidades especiais ao aprendizado. Esta possibilidade seria traçar um caminho de um ponto A a um ponto B e caminhar junto com o aluno e a turma. O exercício desta prática já se constitui um grande avanço na experimentação do educador com a prática inclusiva, uma vez que uma das dificuldades relatadas pelos professores é falta de qualificação para realizar o atendimento a este menino(a) da Educação Especial.

Esta atitude de cuidado tal qual dita por (Boff, 1999, p.102) “importa colocar cuidado em tudo” nos remete a uma dimensão de modos-de-ser-sendo-junto-ao-outro de Pinel (2000). É na relação de cuidado, vivenciando as relações interpessoais e tendo a empatia como modos de ser que poderemos pensar a diferença e produzir práticas insubmissas de educação especial por um professor motivado que poderá desvelar através de sua experiência, estes modos de cuidado com o outro e produzindo práxis diferenciadas com os sujeitos da educação especial.

Metodologia

Para o desenvolvimento deste trabalho, utilizamos como método a pesquisa bibliográfico-teórica que estudada / pesquisada sob o foco fenomenológico que desvela a vivência dos pesquisadores com a obra de arte que é um filme. O método fenomenológico, tal qual

descrevemos aqui-agora, é tal como propõe Forghieri (2001) e Pinel (2004), que pontua os dois movimentos atitudinais indissociados, quais sejam, o envolvimento existencial e distanciamento reflexivo com o filme e textos bibliográficos.

Assim, foi utilizando estes dois movimentos, para nós dialético, para realizar a análise desse filme, uma interpretação fílmica, no sentido de desvelar modo de ser sendo do personagem Mohammad, considerado como características mais ou menos universais, que “tocam” o ser cego e ser professor brasileiros, por exemplo.

Resultados e discussão

Mohammad quer estudar numa escola comum

Arte e realidade se complementam. Sem realidade, a arte não faz sentido, sem arte, a realidade não tem significado (BAHMAN GHOBADI, in PINEL, 2014; p. 27).

A respeito da sinopse do filme “A cor do paraíso” é a representação cinematográfica da história de Mohammad, um menino cego que estuda numa escola especial, que no Brasil chamamos de Centro Especializado para alunos cegos, e funciona na modalidade de internato em Teerã, uma grande metrópole, capital do Irã, um país regido legalmente pelo texto bíblico do Islamismo, o Alcorão. Nas férias, as famílias precisam buscar as crianças (internados/ alunos) e levá-las para suas casas. Hashem – pai de Mohammad é o último a chegar na escola. Essa demora, que traz o “cheiro” da rejeição e do abandono, acaba por criar um grande clima que dá pistas para toda a narrativa: estamos diante de um menino colocado à margem dos afetos do pai, mas que ainda assim cuida de si e do outro, resiste.

O pequeno Mohammad, como uma pequena ave fora do ninho, e ameaçado pelo gato perverso (que pode ser Hashem), cena inicial elogiadíssima pela crítica, fica em dúvida se o pai vai buscá-lo de fato. Neste interim, na sua maior fragilidade, ele de modo concreto cuida de um passarinho que caiu do ninho e espanta seu algoz, um gato. O professor do garoto tenta tranquilizá-lo até a esperada chegada do pai, faz um jogo psicodramático com um telefone celular de brinquedo – outra cena elogiada por educadores especiais, por conter uma atitude inclusiva que move o saber psicológico, afetivo/ cognitivo/ psicomotor.

Ao chegar na escola, Hashem questiona o professor e ao diretor da escola sobre a possibilidade de Mohammad permanecer no internato nas férias. O gestor e professor, irritado

com a proposta, afirmam que ficar com o filho é uma obrigação da família. Mas neste ponto ainda existe uma questão que será desvelada mais à frente no filme.

O filme nos passa a ideia de que na cultura islâmica e naquele lugar (e tempo), um filho deficiente pode ser um sinal de mal presságio ou maldição da família, que acaba impedindo relações interpessoais um pouco mais consistentes. As pessoas se afastariam. Esta situação gera um problema na família de Mohammad, uma vez que seu pai Hashem busca uma nova esposa para cuidar dele e da família – além da aparente sexualidade paterna reprimida (dentro de sua cultura). Ele corteja uma moça, compra-lhe dotes. Ela está em idade e situação para casar, os pais dela aprovam, entretanto, o candidato a marido esconde dela e de sua família sobre ter um filho deficiente visual, o que dificultaria ou impediria seus planos para o casório.

O núcleo familiar do filme é composto por Mohammad, seu pai Hashem, sua avó (que o apoia e cuida dele) e as duas irmãs que o amam. Mohammad é uma criança muito querida por sua família e a avó é o ápice desse cuidado, uma maternidade exercida na ausência da mãe do pequeno, que morreu.

No filme existe um conflito entre ele e o pai, mas pela cultura iraniana que pouco ou quase nada conhecemos em textos advindos de lá e pela prática mesma vivencial de irmos aos pais conhece-lo profundamente, podemos apenas inferir estando em nossa cultura. Aqui defendemos o homem e a mulher como ser-no-mundo, existência humana como uma construção social e histórica (e cultural), sendo no mundo, somos sujeitos falhos e incompletos, sempre em construção numa possibilidade de devir.

É nesse cerne que surge a questão do menino Mohammad: um garoto em idade escolar, com um nível sensorial afinadíssimo de sentir e viver a vida, com outros sentidos mais apurados com os quais os ditos normais não conseguiram ainda ter experiências como ele tem. No filme, de forma muito sutil, Mohammad tem uma sintonia muito forte com os pássaros, com a água dos rios e com os bichos, com as flores e plantas, o que nos remete a reflexão que sua sensibilidade é algo do qual nossa cultura Ocidental não costuma ter, que seriam estas conexões com a mãe terra (Boff, 1999). O garoto consegue fazer a leitura do mundo pelas mãos e ele escuta o sensível do qual não capturamos, talvez se por um lado ele é cego, por outro, pode ter altas habilidades – que seria uma ideia muito interessante e que estamos a pesquisar em nosso grupo de pesquisa.

A partir de agora, entraremos na questão do qual nos propôs a discutir que o desejo do menino Mohammad que é desvelado e mostrado para nós com a seguinte questão: o desejo de um aluno, que no Brasil faria parte da educação especial, em estudar numa escola multisseriada

da educação comum. A cena começa aos 43:12” tendo sua avó, que o leva para a escola após grande insistência do menino.

Ela o conduz de casa até a escola e lá é recebido pelo diretor que encaminha Mohammad para a sala de aula – e o gestor o faz com desejo sincero pelo menino, revelando aí uma subjetividade inclusiva, um modo de ser sendo inclusivo escolar. Ele informa para o diretor que já tinha feito as lições de casa e é bem acolhido ao chegar na escola – a arte do acolher como parte integrante da Educação Especial.

Na cena seguinte, Mohammad é levado para sala de aula e entregue ao professor regente. Ao adentrar a sala, sua presença causa um pequeno rebuliço impregnado de curiosidade pelo outro, uma vez que vários alunos queriam que ele sentasse do seu lado em carteiras que tinham o formato de trio. Os alunos se afetam e se deixam afetar por Mohammad.

Ficou evidenciado neste momento de acolhida, que a presença de Mohammad na sala criou um clima empático a partir daquele corpo-sujeito-menino-deficiente que deseja ser incluído na escola da vila junto com seus demais colegas.

O professor regente solicita que a turma do primeiro ano inicia a leitura do livro enquanto a turma do segundo ano continue a lição de Matemática – nos parece uma sala multisseriada numa zona rural, bem distante de Teerã, pois a viagem é longa. Neste tempo-espço ele pede para um aluno iniciar a leitura do livro, entretanto, ao ler, esse aluno tinha dificuldade para dizer algumas palavras e Mohammad faz aí intervenções na leitura do colega por meio de seu texto na grafia Braille, como no Brasil. Os pequenos dedos acompanham ao colega que falha, e ele o salva e ao mesmo tempo ganha brilho especial naquele meio. Essa metáfora nos parece correta, já que a iluminação branca (que no filme é a cor de Alá) destaca o pequeno como estrela.

O professor fica surpreso com a leitura do menino cego e curioso com aquele inusitado, parecendo que ele não tem experiência com aluno cego, pede para Mohammad pare e então diz: “- Mohammad, tem as mesmas lições no seu livro?” O menino orgulhoso diz até que está mais adiantado. Dando sequência na aula, pede para que continue a leitura e ele vai lendo a lição, e a vida naquele frágil corpo ganha sentido pela escolaridade – a escola pode ser um lugar cujo tempo é vida, é vital, é vida. É neste momento, que o aluno Mohammad assume os modos de dar uma aula para todos que estavam naquele espaço e com maestria de quem estava bem preparado para aquela lição.

Ele termina a lição dada para a turma e em sequência avança para a próxima. Neste momento, temos um vivido que afetou a todos e eles formam um círculo de aprendizado ao redor de Mohammad. Ele com roupa clara e a luz (iluminação) em cima, amplia o significado de ser

sendo aluno cego numa sala multisseriada, a curiosidade movendo todos e o orgulho de ser estudante, tenho um professor que facilita isso.

O relato que fazemos aqui é dar sentido a narrativa de Mohammad, menino cego, que tem desejo de ser incluído na escola regular na vida de sua região e isso se evidencia pela luta travada em ir aquela escola, desvelando-se um resiliente.

Em nossa compreensão, existe um tensionamento entre seu desejo, a figura (autoritária e rígida) do seu pai que não deseja que ele estude na escola da vila, as relações tecidas entre o vivido (aquilo que se passou) na aula quando ele, aluno com deficiência, se mostra aberto a experiência de ser aluno junto aos outros alunos.

Conclusão

Este mover de forças, através do filme, nos leva a reflexão, mesmo com as diferenças culturais, sociais e religiosas entre o Irã e o Brasil, nos remete a necessidade de uma pedagogia da escuta para todos os Mohammads que tem suas vozes ouvidas e pelas vias de pensar-sentir-agir-fazer uma educação especial e pensar em como podemos fazer a escola inclusiva que abarque também pedagogias das diferenças, em que nossa compreensão e certeza única é que as pessoas são diferentes em suas formas de ser-existir no mundo e que as subjetividades sejam caminhos alternativas para o desenvolvimento destas pedagogias que realizam uma inclusão de fato e de direito.

De acordo com Costa (2006, p.1):

O olhar com o qual Vygotsky nos propõe examinar as possíveis limitações dessas crianças não é de complacência ou desânimo, mas, sim, o de uma visão dialética do real, que leve à constatação de que, se existem problemas, existem também possibilidades. E os problemas podem ser uma fonte de crescimento.

Nos provoca a pensar na constituição da escola como espaço inclusivo, no local ambiente propício para acolhimento do aluno da educação especial. O que caracteriza a escola enquanto ambiente de aprendizagens dos alunos, passa a ser ressignificado enquanto espaço de aprendizagem de todos. Nos coloca a indagações feitas pelo olhar de Vygotsky ao não se limitar apenas pelas limitações deste ser criança na educação especial numa escola comum e em uma classe comum.

Os enfrentamentos perante a realidade problemática colocada não perdem força enquanto luta social e política, mas, esse momento serve para se auto examinar, no se ver representado e ser apresentado a novas possibilidades de trabalho e aprendizagens do professor, as novas possibilidades de relações a serem construídas, tecidas, ressignificadas, reorganizadas enquanto ecologia do ser humano na escola.

Referências Bibliográficas

ALVES, Denise de Oliveira; BARBOSA, Kátia Aparecida Marangon. Experiências Educacionais Inclusivas: refletindo sobre o cotidiano escolar. In: ROTH, Berenice Weissheimer (Org.). **Experiências educacionais inclusivas: Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Brasília:** Ministério da Educação, 2006. 191 p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experienciaseducacionaisinclusivas.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2017.

BAPTISTA, Claudio Roberto; MACHADO, Adriana Marcondes. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006. 192 p.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra.** Petrópolis: Vozes, 1999.

COSTA, Dóris Anita Freire. Superando limites: a contribuição de Vygotsky para a educação especial. **Rev. psicopedag.**, São Paulo, v. 23, n. 72, 2006. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862006000300007&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 13 set. 2015.

EIZIRIK, Mariza Faermann. Dispositivos de inclusão: invenção ou espanto? In: BAPTISTA, Cláudio Roberto. **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação, 2006, p. 39.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica; fundamentos, método e pesquisas.** São Paulo: Pioneira, 2001.

GIROUX, H. McLAREN, P. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, T. T.; MOREIRA, A F. (org.). **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais.** Petrópolis: Vozes, 1995.

HOLLEBEN, Índia Mara Aparecida Dalavia de Souza. **CINEMA & EDUCAÇÃO: Diálogo Possível.** Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/462-2.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de; EFFGEN, Ariadna Pereira Siqueira. Formação docente e práticas pedagógicas; conexões, possibilidades e tensões. In: MIRANDA, Theresinha G.; GALVÃO FILHO, Teófilo A. **O professor e a Educação Inclusiva.** Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2012. p. 17-24.

NAPOLITANO, Marcos. **Como Usar o Cinema em Sala de Aula.** São Paulo: Contexto, 2010.

PINEL, Hiran et al. (Org.). **Cinema, educação e inclusão.** São Paulo: Clube de Autores, 2011.

PINEL, Hiran. **Cinema & educação: dois meninos, um cego e o outro impactado pela ditadura**. Belo Horizonte: UFMG/ FAE, 2014. Relatório de pós-doutorado.

PINEL, Hiran. **Apenas dois rapazes & uma Pedagogia Social; cinema, educação e existencialismo**. Vitória: Do autor, 2004.

PINEL, Hiran. **Educadores de rua, michês e a prevenção contra às DST/AIDS; uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida. 2000**. Tese (Doutorado em Psicologia, área de concentração Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano) - Universidade de São Paulo, Instituto de Psicologia, São Paulo, 2000.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro et al. **A escola vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOBRE OS AUTORES/ AUTORAS:

Cleyton Santana de Sousa é mestrando em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES/ CE/ PPGE, sob orientação do professor Hiran Pinel. Especialista em Gerenciamento de Projetos (FUCAPE), bem como em Docência do Ensino Superior (FABRA). Bacharel Sistemas de Informação (CESA). Bolsista CAPES.

Hiran Pinel é professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES/ CE/ PPGE. Pós-doutorado pela Faculdade de Educação da UFMG. Doutor em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP. Mestre em Educação pela UFES/ CE/ PPGE. Psicólogo, pela Newton Paiva. Pedagogo, pela UNIUBE. Pertence a linha de pesquisa “Educação Especial e Processos Inclusivos”, e é coordenador o projeto de investigação “Aprendizagem e Desenvolvimento Humano numa Perspectiva Fenomenológica Existencial: Educação Especial, Pedagogia Social e Psicopedagogia”. Autor de livros e artigos científicos.

Meiriane Barros Linhaus é graduanda em Pedagogia/Licenciatura pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Bolsista de extensão do projeto "Formação Continuada de Profissionais no Estado do Espírito Santo: Processos Constituídos pela Gestão em Educação Especial" e membro do Grupo de Pesquisa "Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial - GRUFOPEES/CNPq"

Mariangela Almeida é professora da Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores/CCENS. Coordena o Grupo de Pesquisa "Formação, Pesquisa-Ação e Gestão em Educação Especial - GRUFOPEES/CNPq", é membro do Grupo "Educação Especial: formação de profissionais, práticas pedagógicas e políticas públicas - EEFPP/CNPq". Autora de livros e artigos científicos

Ana Karyne Loureiro Furley, mestranda em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-Graduação em Educação – UFES/ CE/ PPGE. Pedagoga (MULTIVIX), Pós-graduada em Didática do Ensino Superior (MULTIVIX) e Psicopedagogia (FABRA). Bolsista CAPES.