

EDUCAÇÃO E CINEMA: O SUJEITO E AS CONFIGURAÇÕES SUBJETIVAS A PARTIR DO DIÁLOGO POLIFÔNICO MEDIADO PELA SÉTIMA ARTE

Santiago Daniel Hernandez Piloto Ramos¹

Resumo: De natureza qualitativa a investigação formativa com ênfase na colaboração, iniciou o debate sobre o deficiente na educação especial a partir das construções enunciativas, dentro do grupo de professores-alunos, após as visualizações de vários filmes no curso de Pós-Graduação. Um esforço foi capturar essas vozes. Entendia que, embora estes sujeitos – público-alvo da educação especial - tivessem uma *deficiência primária*, na qual se englobam dois grupos (baixa visão e cegueira) não impediria a socialização e apropriação de conhecimentos e conceitos. Porém a cristalização da mesma é um produto da exclusão social. Pretendeu-se responder de que forma a produção cinematográfica como realização exterior da atividade mental do diretor orientada na procura de interação ético-estética com seus interlocutores concretos para com a obra poderia despertar a problematização, reflexão sobre o público-alvo da educação especial? Para dar resposta sustentou-se a projeção de vários filmes. O trabalho tentou aproximar os estudos da sétima arte com a teoria histórico-cultural, o que já é *em si* relevante dentro do campo das pesquisas no Brasil. A polifonia dos participantes sobre a temática, fundamentada nos conceitos científicos, partindo da imagem-movimento, permitiu que os professores-alunos encontrassem um referencial teórico como suporte para seu *ato responsivo* e respondente do cotidiano. Desconstruiu-se a visão do deficiente como incapaz, e passou a ser reconhecido pelos professores como sujeito produtor e mediador de conhecimento. A metodologia utilizada articulou uma formação centrada na investigação colaborativa-crítica, em que o sujeito professor passou a ser *autor-criador* de seu processo formativo.

Palavras-chaves: Cinema. Educação Especial. Cegueira.

Resumen: De naturaleza cualitativa la pesquisa formativa con énfasis en la colaboración, inició el debate sobre el deficiente dentro de la educación especial a partir de las construcciones enunciativas, dentro del grupo de profesores-alumnos, tras las visualizaciones de varias películas en un curso de posgrado. Un esfuerzo fue capturar estas voces. Se entendía que, aunque estos sujetos – objeto de estudio de la educación especial-, tuvieran una *deficiencia primaria*, en la cual se engloban dos grupos (baja visión y ceguera) no impediría la socialización y apropiación de conocimientos y conceptos. Sin embargo la cristalización de

¹ Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGE-UFES. Mestre em Educação PPGE-UFES (2015), graduação em Arquitetura e Urbanismo pela UCLV-Cuba, revalidado pela Universidade Federal do Espírito Santo (2006); Licenciado em letras português e espanhol pela Faculdade Capixaba da Serra-SERRAVIX em (2011). Graduado em pedagogia (2013). Tem experiência na área de Educação e Letras, com ênfase em metodologia de língua estrangeira., cinema e metodologia do ensino. Colaborador do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação e Filosofia -UFES (NEPEFIL-UFES). E-mail: sdhpr@hotmail.com

la misma es un producto de la exclusión social. Se objetivo responder de qué forma la producción cinematográfica como realización exterior de la actividad mental del director orientada para procurar la interacción ético-estética con sus interlocutores concretos para con la obra podría despertar la problematización, reflexión sobre este sujeto de la educación especial? Para dar respuesta se sustentó la proyección de varias películas. El trabajo intentó aproximar los estudios de la séptima arte con la teoría histórico-cultural, lo que ya es *en sí* relevante dentro del campo de las investigaciones en Brasil. La polifonía de los participantes sobre la temática, fundamentada en los conceptos científicos, partiendo de la imagen-movimiento, permitió que los profesores-alumnos encontrasen un referencial teórico como soporte para su *ato responsivo* y respondiente del cotidiano. Se destruyó la visión del deficiente como incapaz, y pasó a ser reconocido por los profesores como sujeto productor y mediador del conocimiento. La metodología utilizada articuló una formación centralizada en la investigación colaborativa-crítica, en que el sujeto profesor pasó a ser *autor-criador* de su proceso formativo.

Palabras-claves: Cine. Educación Especial. Ceguera.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo, parte da continuação dos estudos e levantamentos teórico-bibliográficos sobre a teoria histórico-cultural e os aportes de Vigotski (1997), em especial para a deficiência visual². Esses aprofundamentos teóricos se desenvolveram, durante o Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), dentro da linha de *Linguagem e Educação* em colaboração com a linha de *Educação Especial*. Todo o trabalho se baseia na natureza qualitativa da investigação formativa com ênfase na colaboração, a partir dos *enunciados concretos* (BAKHTIN, 2003) desenvolvidos em grupo, depois da apropriação de vários conceitos chaves e a *projeção-problematização* de sua *práxis* cotidiana a partir do cine, como instrumento didático, (CASTRO, 1986), mediador deste processo de configuração subjetiva (GONZALEZ REY, 2011) dos *professores-alunos*³ em conjunto com os professores do curso.

² Nesta deficiência primária, Vigotski (1997) abrange dois grupos: a cegueira e a baixa visão. Entende-se neste trabalho por cegos, os sujeitos que apresentam desde a ausência total da visão até a perda da projeção de luz, e que dentro do espaço escolar utilizam o Sistema Braille, como outros materiais didáticos adaptados para seu desenvolvimento e apropriação dos conteúdos ensinados na sala de aula.

³ Neste caso se faz referência aos professores que participaram em 2015 da formação continuada de profissionais de uma Pós-Graduação - *Lato Sensu* - em educação especial, a partir da necessidade de uma compreensão sociológica das experiências desses autores em diálogo com os estudos vigotskianos e os aportes dos postulados de Bakhtin.

Tendo em vista a não dicotomia e dissociação entre *desenvolvimento profissional* e a *atividade de produção de conhecimento*, optou-se, nesta pesquisa, durante as aulas, por enfatizar a *colaboração* (IBIAPINA, 2007, 2008)⁴, por compreendê-la como processo de teorização e indagação da *práxis* dos professores e das teorias pedagógicas e psicológicas que fundamentam seus atos dentro do espaço-tempo escolar. Assim, é possível ao *professor-aluno* transformar qualitativamente a realidade onde objetiva-se seu *ato docente*.

O ato investigativo nunca é neutro. Compete ao *professor-pesquisador* analisar holística e dialeticamente a realidade sociocultural onde seu ato respondente e responsável (BAKHTIN, 2010) materializa-se na relação dialógica com o Outro. Todo fenômeno social está marcado por uma historicidade espaço-tempo que não exclui as contradições, as relações e práticas de seus agentes sociais com esse todo. O ato destes agentes é o processo mediador do agir destes sujeitos sobre o meio sociocultural da realidade *per se*. Portanto, nesse agir sobre a realidade o homem a transforma, transforma-se e produz conhecimento ao mesmo tempo. Inicialmente, como diria Vigotski (2001), um conceito espontâneo (cotidiano), e posteriormente, um conceito científico (conjuntos de conhecimento não espontâneos que dependem do ensino escolar), sem que com este se passe a desconsiderar o primeiro, um é indissociavelmente ligado ao outro. Duarte (2001, p. 3) postula que “[...] a educação é mediadora entre o cotidiano e o não –cotidiano na formação do indivíduo”, ou seja, seria impossível uma *práxis* dissociada do ato de: agir e refletir, teoria e prática, do *Ser pesquisar* e do *Ser professor*, como postulado pela teoria marxista, pois, percebe-se que

o que se opõe de modo excludente à teoria não é a prática, mas o ativismo do mesmo modo que o que se opõe de modo excludente à prática é o verbalismo e não a teoria. Pois o ativismo é a ‘prática’ sem teoria e o verbalismo é a ‘teoria’ sem a prática. Isto é: o verbalismo é o falar por falar, o blá-blá-blá, o culto da palavra oca; e o ativismo é a ação pela ação, a prática cega, o agir sem rumo claro, a prática sem objetivo (SAVIANI, 2008, p. 128).

Assim, o excedente de visão de *Um*, neste caso o *professor pesquisador*, completa o *Outro* (*professor-aluno*). Entretanto, a completude do pesquisador só é possível pela existência

⁴ Além dos trabalhos desenvolvidos por Ibiapina (2007, 2008) para aprofundar e fundamentar a pesquisa colaboração, como forma de transformação da realidade do docente, há de se destacar a relevância das produções de outros autores como é o caso de: Ibiapina e Ferreira (2005, 2006); Fidalgo e Shimoura (2006); Loureiro Junior e Ibiapira (2008); Cabral (2009), entre outros.

dialógica com o outro, pelas *trocas colaborativas* mediadas dialógicas pela linguagem. Destarte, neste *processo colaborativo*, dialógico e dialético, permeado por tensões, contradições, ausências, carências, agires e pensares com os *Outros* se configura processo de pesquisa e colaboração ao mesmo tempo.

A partir da perspectiva, apresentada de forma subsinta, possibilita-se o agir dos agentes participantes, tornando suas funções psíquicas superiores mais claras. Permite-se que os agentes do processo demonstrem, expliquem, com o objetivo de criar, “para os outros participe, possibilidade de questionar, expandir, recolocar o que foi posto em negociação” (MAGALHÃES, 2002, p. 28). De acordo com o verdadeiro sentido desta pesquisa colaborativa, o cinema é o objeto de conhecimento tanto do *pesquisador* quanto dos *professores-alunos*. Nesse processo de construção colaborativa foi necessária uma articulação e relação bem negociada entre os partícipes (professor-pesquisador; professor-aluno e a instituição que ofertava a Pós-Graduação). Para Ibiapina (2007), é preciso neste processo dialógico dentro da pesquisa colaborativa a aproximação de todos os envolvidos, já que quando,

O pesquisador aproxima suas preocupações das preocupações dos professores, compreendendo-as por meio da reflexividade crítica, e proporciona condições para que os professores revejam conceitos e práticas; e de outro lado, contempla o campo da prática, quando o pesquisador solicita a colaboração dos docentes para investigar certo objeto de pesquisa, investigando e fazendo avançar a formação docente, esse é um dos desafios colaborativos, responder as necessidades de docentes e os ingressos de produção de conhecimentos. A pesquisa colaborativa, portanto, reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, a produção de saberes e formação continuada de professores. Essa dupla dimensão privilegia pesquisa e formação, fazendo avançar os conhecimentos produzidos na academia e na escola (IBIAPINA, 2007, p. 114-115).

Destarte, se desejava construir junto, dialogar com eles e compreender-problematizar a ideologia de suas palavras materializadas nos *enunciados concretos* nos contextos sociais que se produziram e ganharam sentidos (GONZALEZ REY, 2007) e significações ao abordar a temática da deficiência visual. Pois, “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004. p. 31). Destarte, um esforço foi capturar as vozes, que corroborassem com os preceitos da abordagem histórico-cultural, dos *professores-alunos* dentro das diversas narrativas e “experiências sociais”

(DUBET, 1900) como práticas que atravessam a individualidade *para si* (DUARTE, 2013) do professor da educação especial.

Ao se permitir o diálogo polifônico (BAKHTIN, 2005), sobre a temática *inclusão-educação especial*, dentro de sala, a partir das experiências subjetivas desses professores com seus alunos, se abriu um caminho para a problematização-reflexão do aluno cego.

A hipótese, levantada a partir do referencial teórico, pretendia defender que, ainda que esses sujeitos – público-alvo da educação especial - com necessidades educacionais especiais, tivessem uma *deficiência primaria* (VIGOTSKI, 1997), na qual se engloba dois grupos: os cegos e os de baixa visão, isto não impediria a socialização e apropriação de conhecimentos e conceitos, porém a exclusão social, *deficiência secundaria* (VIGOTSKI, 1997), é a que cristaliza a primeira como barreira de seu desenvolvimento.

Portanto, pretende-se responder de que forma a produção cinematográfica - enunciação concreta - como realização exterior da atividade mental do diretor orientada na procura de interação ético-estética com seus interlocutores concretos para com a obra poderia despertar a problematização, reflexão sobre o público-alvo da educação especial?

Para tentar dar resposta à pergunta, o grupo como espetadores ativos na fruição com a sétima arte sustentaram a exibição de vários filmes e documentários que abordavam a questão da deficiência visual com o intuito de potencializar o debate sobre o tema da inclusão escolar e social, desse sujeito de direito. Também se entendia que a obra cinematográfica - ato criador do mundo ético-estético do artístico - “é viva e significativa do ponto de vista cognitivo, social, político, econômico e religioso num mundo também vivo” (BAKHTIN, 1993, p. 30). Assim, considera-se que a fantasia do artista, libertada na materialização objetiva da obra, podia vir a problematizar o conhecimento da natureza, não estetizada, no ato de fruição da obra desses professores.

Outro dos motivos para se pensar a sétima arte como base de nosso problema radicava nos dados apontados durante o levantamento bibliográfico dentro dos programas de Pós-

Graduação (*Stricto Sensu*), donde só uma dissertação (SOUZA, 2011) aproximava a sétima arte a Vigotski (RAMOS, 2015), (RAMOS, 2016). Portanto, entende-se a relevância e importância deste trabalho ao tentar aproximar os estudos da sétima arte com a teoria histórico-cultural, pois se compreender que o cine, como manifestação artística e enunciação concreta, além de seu carácter social e transformador, é uma energia necessária que altera o equilíbrio que se impõe ao psiquismo humano a partir das composições simbólicas impostas ao sujeito pelas diversas *instituições* (DUBET, 2007).

2 A SÉTIMA ARTE E O ESPETADOR

2.1 O ESPETADOR E SUA RELAÇÃO COM A OBRA

Para poder dar resposta à pergunta do trabalho é necessário primeiramente procurar indícios que permitam compreender as seguintes questões: De que forma o espectador se apropria da cultura mediada pela sétima arte? Qual a função ético-estética do cinema no processo de transformação do espectador participativo? Que relação se estabelece entre o cinema e o espectador durante o processo de transformação formativa?

Os conceitos de enunciado e gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) possibilitam entender a relação cinema - espectador como uma relação de enfrentamento entre sujeitos de enunciações concretas que compartilham neste processo dialético de construção, conhecimentos de mundo nas interlocuções dos seus diferentes autores que participam no ato da criação – contemplação. Os postulados sobre *ato contemplador* (BAKHTIN, 1993) ou *espetador participativo* (BAKHTIN, 2010) aproximam-se da teoria da dialética do espectador desenvolvida pelo diretor de cinema Tomas Gutierrez Alea (1984) ao falar da transformação e formação de um *espetador ativo* que supera o mero *espetador contemplativo* capaz de descobrir dentro do *existir-evento* da “realidade-outra estetizada” do filme a ponte que lhe permite o retorno dessa viagem estética da realidade cotidiana, agora como homem qualitativamente consciente e novo, capaz de perceber e compreender no excedente de sua percepção, o que aos outros espectadores passivos não podem ver.

Assim, a resposta do espectador diante da contemplação do filme se funde dialeticamente sendo impossível sua dicotomia e existência de uma sem a outra. Portanto, desde essa perspectiva, compreender ativamente, já é em si um ato de criação que completa o texto do outro. No ato de compreensão da enunciação do filme, o espectador participativo “orientar-se em relação a ela, e encontra o seu lugar adequado no contexto correspondente” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 131- 132).

É neste ato compreensivo do espectador que a palavra ganha importância dentro da luta dialógica entre o próprio e o alheio, pois a produção de sentido

[...] é dada por um conjunto de elementos psicológicos que aparecem na consciência diante da palavra. Ou seja, Vigotski considera que o significado subjetivo dado à palavra não é meramente intrapsíquico, mas que tal significado está organizado na consciência do sujeito. Todavia, simultaneamente existe na relação com o outro e radica aqui a importância da linguagem, pois é por meio dela que se tem lugar o desenvolvimento de suas funções psíquicas superiores (RAMOS, 2015, p. 51-52).

Além disto, o espectador ao se apropriar do conhecimento de mundo mediado pela palavra do Outro, também se transforma dialogicamente. A palavra portadora do *dele-conhecimento-alheio*, posteriormente se transforma, de forma participativa pela apropriação dele da contrapalavra dita ao enunciado do outro em *conhecimento dele próprio*. Entretanto, todo esse processo de *tornar próprio*, de apropriação do conhecimento do outro, só é possível pela apropriação da palavra do outro (contrapalavra), que se transforma em palavra própria, o que antes foi construído por outro e alheia a ele. Agora nas mãos do novo sujeito de posse, essas enunciações concretas ganham novos sentidos e contribuem para as construções subjetivas deste *espetador participativo* (BAKHTIN, 2010).

2.2 A OBRA CINEMATOGRAFICA COMO PONTE PARA O DEBATE

Entre os filmes escolhidos, se centrará o debate para este artigo na produção iraní, *Rang-e Koda – As cores do paraíso* – (1999), do diretor Majid Majidi, que conta a história de Mohammad (Mohsen Ramezani), uma criança cega, que mora interna numa escola para deficientes visuais. Durante suas férias, o pai, Hashen (Hossein Majoub), é obrigado pelas

normas do colégio a levá-lo para a vila onde mora a família. Isto dará origem à trama toda, permitindo uma leitura crítica da vida social, cultural e cognitiva de Mohammad, pois, problematiza desde o *ato estético* de Majidi (1999), à dificuldade de relacionamento entre as famílias iranís e seus familiares com deficiência.

Dentro da articulação de saberes com a temática, se identificaram três pontos importantes para iniciar a reflexão dentro do processo formativo, tais como: 1) a inclusão do especial dentro do sistema educacional, porém fora do ensino regular, como acontece no Brasil por lei⁵; 2) a utilização de material didático adaptado, instrumento que facilita o desenvolvimento e apropriação da língua (conhecimento cultural). Esse instrumento ou sistema (Braille) simbólico, mediador da formação humana, permitiu a apropriação e desenvolvimento cognitivo da criança. Com isto, o jogo escolar torna-se mais justo, e a *deficiência primária* diminui entre seus “coetâneos normais” (VIGOTSKI, 1997, p.3) e o próprio adulto, como permite observar o diretor quando Mohammad consegue retificar as falhas de leituras do companheiro (aluno sem deficiência primária), acompanhando a leitura de um poema em seu livro. Dessa forma, o conceito *Zona de Desenvolvimento* (VYGOTSKI, 1987) ganha destaque, e as “crianças deficientes” podem vir a ajudar a Outros que se encontram num *Nível Real* menos desenvolvido; 3) O processo de mediação do Outro (Marceneiro cego) na construção de um saber, ainda que tenha sido sob a imposição do pai que a tudo custo intenta escondê-lo da sociedade, ressaltando o conceito vigotskiano de *deficiência secundária*. Pois o que realmente Mohammad deseja é estar estudando na escola regular e brincar com as demais crianças. Essa produção fílmica desperta muitas temáticas para o debate, que levam a repensar

⁵ A lei n.º.4.024/61 (BRASIL, 1961) e a lei n.º. 5.692/71 (BRASIL, 1971) seriam bases iniciais para contemplar posteriormente na Constituição Federal (CF/1988) uma série de direitos fundamentais. Também a partir das *Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB/1996) se reafirmariam estas lutas. O *Plano de Desenvolvimento da Educação* (2007) é possível afirmar que a educação especial foi representada em diferentes programas: *Programa de Salas de Recursos Multifuncionais* (BRASIL, 2007); *Programa Incluir: de Acessibilidade na Educação Superior*; *Programa Olhar Brasil*; e o *Programa de Acompanhamento e Monitoramento do Acesso e Permanência na Escola das Pessoas com Deficiências Beneficiárias do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social*. Além do mais, se preocupam dentro delas pela formação dos professores e gestores para o atendimento educacional especializado. Em 2003 foi criado e desenvolvido pelo MEC/Seesp, o *Programa Educação Inclusiva*. Por último estabeleceu-se em 2009, a Resolução n.º 4, que estabelece as diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado, na educação básica, ratificando o dever do Poder Público brasileiro em garantir a oferta do atendimento educacional especializado aos alunos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação na rede regular de ensino.

os processos inclusivos e o ato de formação humano dos sujeitos desde uma perspectiva histórico-cultural como postulada por Vigotski (1997).

3 DIÁLOGO POLIFÔNICO NA AULA

Tais pontos levantados, apresentados e discutidos com os *professores-alunos*, potencializam a formação desses profissionais quando abordam, a partir da arte, sua vida cotidiana. Nesse sentido, se fortalece a formação docente do pedagogo, já que ele desempenha um papel primordial na articulação e mobilização das práticas pedagógicas, contribuindo com o professor quando atender esse tipo de aluno.

3.1 PONTOS DE DIÁLOGO

Para desenvolver melhor a trajetória formativa dos professores a partir dos pontos levantados no filme, se dialogou, no contexto da aula, com vários autores especialistas na temática.

No referente à linguagem, Vigotski foi base referencial para compreender a relação entre o pensamento e a palavra; e Bakhtin e Volochinov (2004) nos permitiram abordar os enunciados como processos polissêmicos, portadores de sentido. Compreendeu-se, partindo desses autores, que na relação entre sujeito e palavra, os signos na *ato de fala*, servem como mediadores semióticos do discurso. Tornam-se, assim, fonte de mediação das funções mentais elementares na constituição das funções psicológicas superiores (VIGOTSKI, 2005).

Dessa forma, os signos (tudo o que é ideológico), que se constituem dentro da realidade material e que refletem e refratam outras realidades são mediadores indissociáveis do processo de desenvolvimento psíquico do sujeito. Os *signos* são mediadores “na ação do indivíduo sobre si mesmo ou sobre outros indivíduos, isto é, são mediadores necessários ao controle do comportamento humano e dos processos mentais” (DUARTE, 2004, p. 209).

Portanto, a linguagem desempenhou um papel fundamental na constituição histórica do ser humano deste professor. Mohammad, especificamente no filme, pôde interagir socialmente com os Outros porque se apropriou de uma forma de linguagem (a língua oral) desenvolvida ao longo da história humana, e além desse instrumento histórico mediador (a língua) domina um sistema de leitura e escrita (Braille), não natural, mas também produto da criação e das necessidades humanas.

Através da língua, esse menino se constituiu sujeito *culturalizado*, portador de um discurso carregado de significações e sentidos. A todo o momento sua consciência é atravessada pelas diferentes vozes sociais, históricas e culturais que ajudam na construção de sua subjetividade. Nas palavras de Stern, o descobrimento mais importante para uma criança é tomar consciência de que “cada coisa tem seu nome” (STERN, *apud* VIGOTSKI, 1997, p. 21).

Assim, cada palavra se torna na psique da criança um *signo cultural e ideológico generalizante* que permite não só nomear a *realidade per se*, mas dar-lhe sentido e se comunicar, pois não é só um reflexo, ou cópia do mundo, mas um fragmento material desse mundo como fenômeno da realidade exterior, que emerge do processo de interação da consciência individual do *Eu* com a consciência individual do *Outro*. O ato *responsivo* de qualquer criança (cega ou vidente) diante da palavra do *Outro* como destino de seu desenvolvimento sociocultural depende do descobrimento e domínio ou não da palavra alheia - carregada de conteúdo ou de sentido ideológico vivencial - como signo⁶ fundamental para seu desenvolvimento.

Nas experiências humanas, o ser social apropria-se da cultura historicamente produzida pelos sujeitos e o faz pela mediação de instrumentos e signos que emergem e existem dentro da interação social, adquirindo pela presença na linguagem significação dentro de uma realidade concreta e material, carregada das influências culturais externas que determinarão seu

⁶ Em seus experimentos de 1927-1930, publicados posteriormente em seu livro *Pensamento e Linguagem* (VIGOTSKI, 2005) tentou compreender o uso da linguagem, dos signos e seus significados e sentidos atribuídos socialmente pelos seus usuários. Este interesse pelo papel dos signos na configuração do psiquismo humano iniciara-se muito antes de seu reconhecimento como psicólogo científico, mas em sua Tese de 1925, *Psicologia da arte* (VIGOTSKI, 1999), sobre as emoções humanas como produto de determinados signos. Seu estudo já se fazia presente partindo da análise das emoções.

desenvolvimento qualitativo, embora essa determinação qualitativa opere no sujeito em virtude do processo ativo e criativo interno e subjetivo.

Dentro deste processo de desenvolvimento do psiquismo, caberá à imagem subjetiva da realidade, formada na consciência do homem e carregada de signos ideológicos a tarefa de guiar o sujeito, subjetiva e objetivamente, na realidade concreta. Entretanto, esta imagem, forma-se pelas mediações consolidadas nas vivências da vida coletiva, nas práticas sociais dialógicas e dentro dos espaços formativos educativos.

O Braille permitirá a mediação entre o real e a estetizada representativa do mundo construindo sua identidade e ampliando seu universo linguístico-cultural e social. Assim, a apreensão da linguagem escrita - ato de fala impresso - representa para o homem a forma mais elaborada, mais complexa e exaltada de linguagem (VYGOTSKI, 1993). Portanto, o domínio da linguagem escrita (Braille), como sistema simbólico altamente complexo e dependente, para esta criança cega, pelo sistema de órgãos dos sentidos que desperta, relaciona e complementa, já representa em si um *ato respondente* diante da *deficiência primária*; uma aquisição psicológica complexa do psiquismo do deficiente, e não um mero hábito motor da condição biológica do organismo.

O Braille pode representar um sistema incompreensível para as demais crianças e videntes da turma que rodeiam esta criança. Entretanto, esse sistema, como a escrita impressa para o vidente colocar-se-á entre o cego e o mundo da cultura como elo mediador em forma de pontos a serem lidos pela mão, e os sentidos desenvolvidos no tato servirão de tradutor da cultura externa para a formação interna da consciência desta criança.

O papel mediador, do professor, tanto no início do filme, quando fala com o pai no colégio especial, quanto na escola da vila, é ressaltado e evidente, porém na cena da aula, quando o professor pede que um aluno leia uma poesia de seu livro de literatura. Este tipo de “ato de fala impresso” (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2004, p. 123) abre uma nova problemática, no uso de *material didático adaptado adequadamente* para o aluno cego. Pois, o conceito de deficiente e deficiência ganham novos significados, já que o único que consegue lê-lo, ainda

que em *Braille*, é Mohammad, e, além disso, o faz de forma correta; para ele, o tato, dentro de seu sistema de conduta não desempenha a mesma função que o de seus colegas de sala que ouvem e veem normalmente. A partir dele se apodera de maneira ativa do gênero textual poema, para seu estudo aprofundado, o que deixa impressionado o professor, que expressa com o movimento e deslocação de seu corpo o estranhamento perante o deficiente. Isto não significa que Mohammad passasse a ver através dos dedos, mas formou novos mecanismos psicológicos que permitiram por meio desta via, compensar a falta de visão. Destarte, o “defeito orgânico” (VIGOTSKI, 1997) não é em si, um problema, entretanto transforma-se na maioria das crianças com necessidades especiais a partir da exclusão social. A deficiência, portanto, é uma condição social, quer dizer, há uma predominância da natureza social sob a esfera biológica.

Dentro de uma perspectiva inclusiva ao se lidar com a limitação desta criança, há de se trabalhar não com o que ele é capaz de fazer (Nível Real), mas com o que ainda lhe é impossível sem ajuda do outro (Zona Desenvolvimento Próximo). Dentro desta Zona (VYGOTSKI, 1993) o *ato responsável* (BAKHTIN, 2010) do Outro ganha relevância, pois as diferentes relações dialógicas que se estabelecem entre os diferentes sujeitos, são sempre precedidas por processos de ações externos (sociais, históricos e culturais) antes de serem internos (individuais).

Portanto, com o professor, se observa uma provocação por parte de Madiji (1999) no tocante à deficiência e ao sujeito com necessidades educacionais especiais, tanto dentro como fora do espaço escolar. Isto leva a compreender que as pessoas, com características físicas, identificadas socialmente como deficientes, são iguais a seus *Outros Normais* capazes de apreender, de se relacionar, de se apropriar de conceitos científicos, como dos diferentes conhecimentos históricos e sociais dentro do contexto em que se encontram inseridos.

Por conseguinte, o desafio enfrentado dentro da sala de aula pelo professor *madijiniano* deveria ter recaído no estudo da individualidade de seus alunos durante o processo de aprendizagem-desenvolvimento; na adequação do conteúdo escolar no que o sujeito desconhece. E por último na utilização dos instrumentos mediáticos adequados a todos os

sujeitos a serem ensinados na sala de aula. Contudo, com base nos postulados bakhtinianos, entende-se que este processo deve estar pautado na relação dialógica entre o grupo, dado que são eles que servirão de apoio ao que o colega é incapaz de resolver sozinho. É aqui que radica o cuidado com nosso ato responsivo e responsável para com o Outro.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência deste trabalho foi significativa, pois permitiu o diálogo polifônico entre os participantes sobre a temática da educação e a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais. Além disso, o debate *crítico-reflexivo* fundamentado nos conceitos científicos permitiu que os professores encontrassem, a partir do processo colaborativo, um referencial teórico como suporte para seu ato responsivo do cotidiano. Por outro lado, se desconstruiu a visão do deficiente como incapaz, e passou a ser reconhecido pelos professores como sujeito portador de uma deficiência primária, entretanto dependendo do processo inclusivo é possível superar as dificuldades advindas desta deficiência, sem que com isto desapareça a deficiência primária.

Foi demonstrado e debatido com os *alunos-professores*, por meio da imagem-movimento, que a socialização e apropriação de conhecimentos e conceitos permitem que o sujeito *público-alvo* da educação especial, ao se apropriar deles, como conhecimento sistematizado historicamente, também, pode vir a se constituir como sujeito Outro, mediador de um conhecimento novo alheio e desconhecido por seus coetâneos, incapazes de dominá-lo sem ajuda de Outro. Ainda que biologicamente tenha esta criança do filme (ou qualquer uma da realidade não estetizada do cinema) uma deficiência primária, a utilização e domínio de instrumentos, criados para sua superação e desenvolvimento sociocultural, o colocam socialmente em condições iguais como sujeito Outro dentro do processo dialógico e mediador do saber produzido pelas gerações que lhe antecederam.

A metodologia utilizada articulou uma formação centrada na investigação colaborativa-crítica, em que o sujeito professor passou a ser *autor-criador* de seu processo formativo. A potência de suas experiências se reconhecem no Outro e ganham força nas narrativas.

Em *Arte e responsabilidade*, publicado em *Estética da Criação Verbal* (Bakhtin, 2003), apesar de ser um de seus artigos menores, não perde na força e orientação de um caminho para a reflexão do *ato responsivo do professor*. Para Bakhtin, não há dissociação entre o *homem-artista* e *home da vida*, uma vez que no todo se encontram as duas partes, e sua unificação mecânica no espaço e no tempo seriam uma forma ingênua de concepção do indivíduo. Logo, apenas a *unidade da responsabilidade* garantiria onexo interno entre os elementos deste indivíduo situado historicamente no espaço e no tempo.

A escola - instituição sob a tutela do Estado - como lócus de relações sociais entre indivíduos e trocas de saberes não é um espaço neutro, de conhecimentos neutros e agir neutro sobre os outros sujeitos. De modo que, todo ato pedagógico, enquanto ato político não deve em hipótese alguma se afastar de seu ato responsivo para com o outro. Somente “posso afirmar que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política” (SAVIANI, 2009, p. 82). Em suma, é possível dizer que o *Ser-professor* deve compreender que sua *práxis*, como ato pedagógico e político, tem culpa pelo ensino trivial do conhecimento, e sua falta de exigência e seriedade, como *Ser-homeminizado*, quer isto dizer, como sujeito humano historicamente situado no tempo e no espaço, com as questões vitais da realidade objetiva que o constituem, respondem pela esterilização onilateral e de apropriação de conhecimentos de seus alunos.

Ao se fazer uma analogia entre o poeta - home da vida bakhtiniano e o *professor – Ser homem da vida*, é possível questionar, como este sujeito – público-alvo da educação especial, em especificamente o cego, objeto de análise deste trabalho, tem sido contemplado dentro do sistema educacional e na sociedade como um todo? Ao mesmo tempo, repensar os atos políticos pedagógicos dos professores unificados em espaço e tempo com seus nexos interno sem uma relação estranha, umas às outras.

REFERÊNCIAS

ALEA, Tomas Gutierrez. **Dialética do espectador**: seis ensaios do mais laureado cineasta cubano. São Paulo: Summus, 1984.

BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**: a teoria do romance. São Paulo: UNESP, 1993.

_____. **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martin Fontes, 2003.

_____. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forence Universitária, 2005.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. São Carlos: Pedro & Joao, 2010.

BAKHTIN, M.; VOLOCHINOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.

BRASIL. **Lei n. 4.024**, de 20 de Dezembro de 1961. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

_____. **Lei n. 5692**, de 11 de Agosto de 1971. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1971.

_____. **Lei n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

_____. **Constituição** (1988). Constituição [da] República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado**: deficiência visual. Brasília: MEC/SEESP/SEED, 2007.

_____. Edital nº.1 de 26 de abril de 2007. Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 5 mai. 2012.

_____. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº.4, de 2 de outubro de 2009. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 5 out. 2009. Seção 1, p. 17.

CABRAL, M. B. L. **Educação, linguística aplicada e a pesquisa colaborativa**: esboço de um estudo sobre o ensino-aprendizagem da linguagem verbal. www.uern/epa.br. (mídia eletrônica). 2009.

CASTRO, Vicente Gonzalez. **Teorías y prácticas de los medios de enseñanza**. La Habana: Pueblo y Educación, 1986.

DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuições a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. 3ª. ed. São Paulo: Autores Associados, 2013.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

DUBET, François. El declive y las mutaciones de la institución. **Revista de Antropología Social**, v. 16, 2007. Disponível em: <<http://revistas.ucm.es/index.php/RASO/article/view/RASO0707110039A>>. Acesso em: 26 jul. 2016.

_____. **Sociologia da experiência**. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Org.) **Pesquisa crítica de colaboração**: um percurso da formação docente. São Paulo: Doctor, 2006.

GONZALEZ REY, Fernando. As categorias sentido, sentido pessoal e sentido subjetivo: sua evolução e diferenciação na teoria histórico-cultural. **Revista Psicologia da Educação**, v. 24, n. 1, p. 155-179, 2007.

Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica. Programa de Pós-Graduação em Educação, Vitória-ES, v. 23, n. 2, p. 80-97, jul./dez. 2017.

_____. **El sujeto y la subjetividad en la psicología social: un enfoque histórico cultural.** Buenos Aires: Noveduc, 2011.

IBIAPINA, I. M. L. M. (Org.). **Formação de professores: texto & contexto.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos.** Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LOUREIRO JUNIOR, E.; IBIAPINA, M. L. M. (Org.). **Vioformação, reflexividade crítica e colaboração: pesquisa e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

MAGALHÃES, M. C. C. Sessões reflexivas como ferramenta aos professores para a compreensão crítica das ações da sala de aula. In: CONGRESSO DA SOCIEDADE INTERNACIONAL PARA A PESQUISA CULTURAL E TEORIA DA ATIVIDADE, 5., **Anais**, Amsterdam, Vrije University, 2002.

MAJID, Majidi. **Rang-E Khoda** [DVD]. Irán. Produção de Karini, Mehdi. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. 1999. **Programa de implantação de salas de recursos multifuncionais.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/2007_salas.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2016.

RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. **A dimensão formativa do cinema e a catarse como categoria psicológica: um diálogo com a psicologia histórico-cultural de Vigotski.** 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, 2015.

_____. **Vigotski – cinema: Dialogo e aproximações dentro do campo da educação brasileira.** Disponível em: <http://verkn.com.br/ebook_comunicacao.pdf>. Acesso em: 25 set. 2016.
SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: História e teoria.** Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** 41^a. ed. Campinas: Autores Associados, 2009.
SOUSA, Klênio Antônio. **Salas/celas, Sinas e cenas: o cinema no contexto prisional.** 2011. 111f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Uberlândia, 2011.

VIGOTSKI, L.S. **Obras Completas**: fundamentos de defectología. Vol. V. La Habana: Pueblo y Educación, 1997.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

VYGOTSKI, L.S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana: Editora Científico Técnica, 1987.

Trabalho recebido em: 17/03/2017

Aceito em: 16/11/2017

Publicado em: 27/12//2017

COMO REFERENCIAR ESTE TRABALHO:

RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. Educação e cinema: o sujeito e as configurações subjetivas a partir do diálogo polifônico mediado pela sétima arte. **Revista Pró-Discente**, Vitória, v. 23, n. 2, p. 80-97, jul./dez. 2017.