

**unesp**  **UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA**  
**“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”**  
**Faculdade de Ciências e Letras**  
**Campus de Araraquara - SP**

ARTUR AUGUSTO FERNANDES LEÃO NETO

**A FENOMENOLOGIA DA MÁ-FÉ E DA**  
**AUTENCIDADE NO ESPAÇO FÍLMICO:**  
contribuições para a Educação Sexual



ARARAQUARA – S.P.  
2022

ARTUR AUGUSTO FERNANDES LEÃO NETO

**A FENOMENOLOGIA DA MÁ-FÉ E DA  
AUTENTICIDADE NO ESPAÇO FÍLMICO:  
contribuições para a Educação Sexual**

Dissertação de Mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa: Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores**

**Orientador: Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva**

ARARAQUARA – S.P.  
2022

L437f	<p data-bbox="549 1323 948 1350">Leão Neto, Artur Augusto Fernandes</p> <p data-bbox="549 1384 1278 1503">A fenomenologia da Má-fé e da Autenticidade no espaço fílmico: contribuições para a Educação Sexual / Artur Augusto Fernandes Leão Neto. -- Araraquara, 2022 154 p. : fotos</p> <p data-bbox="549 1570 1278 1655">Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista (Unesp), Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara Orientador: Ricardo Desidério da Silva</p> <p data-bbox="571 1722 1227 1778">1. Fenomenologia existencial. 2. Educação Sexual. 3. Ensino audiovisual. I. Título.</p>
-------	--

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca da Faculdade de Ciências e Letras, Araraquara. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ARTUR AUGUSTO FERNANDES LEÃO NETO

# **A FENOMENOLOGIA DA MÁ-FÉ E DA AUTENCIDADE NO ESPAÇO FÍLMICO:** contribuições para a Educação Sexual

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa:** Desenvolvimento, sexualidade e diversidade na formação de professores  
**Orientador:** Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva

Data da defesa: 21/02/2022

## **MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” – Unesp  
– Araraquara-SP.

---

**Membro Titular: Profa. Dra. Josiane Cristina Bocchi**  
Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Unesp/  
Faculdade de Ciências de Bauru.

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes**  
Instituto Federal da Bahia – IFBA – Jequié – BA..

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

## AGRADECIMENTOS

À “Inteligência Suprema, causa primária de todas as coisas”<sup>1</sup>, pela contribuição providencial em tudo, principalmente naquilo que nos escapou contingencialmente, de modo a nos favorecer todo o processo por que passamos ao longo desses anos.

Agradeço à minha família. Ao meu pai, Aloísio Ribeiro Fernandes Leão, pela alegria demonstrada ao receber a notícia de meu ingresso na pós-graduação. Aos meus avós, Andreilino de Castro Filho, pela paternidade outorgada e pela grata oportunidade de acompanhá-lo ao longo de meses no agravo paulatino de sua enfermidade até algumas horas antes de sua desencarnação em 30 de janeiro de 2021, e Genny Camargo de Castro, por todo o carinho, atenção e cuidados em nosso dia a dia. À minha mãe, Elaine Aparecida Camargo de Castro, pela maternidade generosa, atenta, respeitosa, companheira sempre disposta a nos ouvir e nos estimular para nossa realização. À minha irmã, Ana Carolina Fernandes Leão, pelo carinho, pelas conversas, pelos cuidados generosamente oferecidos, sem nunca obstar-nos em nada, pela alegria em trazer ao mundo seus filhos, meu afilhado João Paulo Neto e minha sobrinha Antonella. Ao meu irmão, João Vitor de Castro e Silva, pelas longas e profícuas conversas sobre a vida, filosofia, história, literatura, linguística, sempre disposto, de ouvido atento, generoso. Gratidão!

Agradeço às professoras e professores que me acompanharam em fases distintas de minha formação acadêmica ao longo da vida. De tudo o que vivemos, sempre algo nos fica, e frequentemente me pego lembrando de trechos das aulas guardadas na memória, de confissões informais de suas vidas particulares... Sou grato pelas pessoas que me ofereceram o melhor delas mesmas professando esse belíssimo labor no processo ensino-aprendizagem.

---

<sup>1</sup> Resposta à primeira pergunta d’O Livro dos Espíritos, Allan Kardec (Org. e Codificador), recuperado de <https://kardecpedia.com/roteiro-de-estudos/2/o-livro-dos-espíritos/14/parte-primeira-das-causas-primarias/capitulo-i-de-deus/deus-e-o-infinito>.

Agradeço às professoras e professores do Programa de Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Educação Sexual, pelas aulas desafiadoras, estimulantes, intrigantes e sempre com a preocupação de oferecerem o melhor para nós. Fui apresentado a autorias, textos, materiais diversos, aos quais dificilmente teria acesso de outro modo, que me enriqueceram sobremaneira e possibilitaram ampliar meu olhar e entendimento sobre a temática da sexualidade e dos gêneros e sobre a realização científica no Brasil. Gratíssimo!

Ao meu orientador, Prof. Dr. Ricardo Desidério da Silva, por me aceitar como orientando sem nunca ter tido qualquer contato comigo antes, por acreditar no projeto e sempre ter contribuído comigo sem interpor qualquer obstáculo ao que estamos realizando, permitindo-se percorrer e desbravar sendas tortuosas e desafiadoras de uma episteme metodológica ainda pouco desenvolvida no Brasil, agradeço muitíssimo! Gratidão! Gratidão! Gratidão!

À Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Josiane Cristina Bocchi, pela pronta aceitação em participar da qualificação e defesa desta dissertação, pela leitura atenta e interessada deste trabalho e apontamentos pertinentes e o comprometimento com a Ciência brasileira, Gratidão! Gratidão! Gratidão!

Ao Prof. Dr. Alexandre de Oliveira Fernandes, pela minha admissão em seu grupo de estudos “Revisões do Cânone”, oferecido no segundo semestre de 2021, por aceitar participar das bancas de qualificação e defesa desta dissertação, pela leitura atenta e interessada deste trabalho e apontamentos relevantes, pelo comprometimento com a Ciência desenvolvida no Brasil, Gratidão! Gratidão! Gratidão!

## Resumo

Se a cultura é o escopo dos conhecimentos de uma dada sociedade, num dado período histórico, e compartilhada entre os entes que a experienciam via Educação, em seu sentido mais amplo e difuso, então, a Educação Sexual também o é, porque esta não se circunscreve aos estritos muros institucionais, pelo contrário, está imiscuída em praticamente todos os nossos atos realizados. E nossa experiência vivida no cotidiano nos comprova o quanto somos massiva e excessivamente estimulados e excitados pelos cada vez mais acessíveis e conectados instrumentos de cooptação de nossa atenção, sob o pretexto de estarmos conectados e termos facilitada nossa comunicação e interação. Não estamos incólumes a essa avalanche de informação e conhecimentos diariamente acessados. É por esse motivo que o estudo aqui desenvolvido entendeu, na preocupação husserliana sobre a possibilidade do conhecimento, um dos caminhos para nos utilizarmos de elementos da própria cultura a fim de pensarmos e refletirmos sobre ela e nós mesmos. Afinal, engana-se quem deseja defender uma Educação, também Sexual, libertária e emancipatória, sem antes, pensar e refletir suas próprias subjetividades?

**Palavras – chave:** Fenomenologia, má-fé, autenticidade, audiovisual, educação.

## **Resumen**

Si la cultura es el ámbito de conocimiento de una determinada sociedad, en un determinado período histórico, y compartido entre las entidades que la experimentan a través de la Educación, en su sentido más amplio y difundido, entonces también lo es la Educación Sexual, porque no se circunscribe a estrictos muros institucionales, por el contrario, está involucrada en prácticamente todas nuestras acciones. Y nuestra experiencia diaria nos demuestra cuán masiva y excesivamente estimulados y excitados estamos por los instrumentos cada vez más accesibles y conectados para cooptar nuestra atención, con el pretexto de estar conectados y haber facilitado nuestra comunicación e interacción. No escapamos a esta avalancha de información y conocimientos a los que se accede a diario. Es por ello que el estudio aquí desarrollado entendió, en la preocupación husserliana por la posibilidad del conocimiento, una de las formas de utilizar elementos de la propia cultura para pensar y reflexionar sobre ella y sobre nosotros mismos. Al fin y al cabo, ¿está mal que quiera defender una Educación, también sexual, libertaria y emancipadora, sin antes pensar y reflejar sus propias subjetividades?

**Palabras-claves: Fenomenología, mala-fe, autenticidad, audiovisual, educación.**

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

<b>ANTRA</b>	Associação Nacional de Travestis e Transexuais
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>LGBTQIA+</b>	Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, <i>Queer</i> , Intersexuais, Assexuais e outras Sexualidades e generidades.
<b>TIC</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação

## SUMÁRIO

<b>PRIMEIRAS PALAVRAS.....</b>	<b>11</b>
INTRODUÇÃO .....	17
1.1 Problematização da pesquisa .....	21
1.2 Justificativa da pesquisa.....	23
1.3 Objetivos .....	27
1.3.1 Objetivos gerais .....	27
1.3.2 Objetivos específicos .....	27
1.4 Organização do trabalho .....	27
2 A ESCOLHA PELA ÉTICA .....	29
<b>3 FENOMENOLOGIA E ESPAÇO FÍLMICO.....</b>	<b>34</b>
<b>4 EDUCAÇÃO SEXUAL: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS.....</b>	<b>42</b>
4.1 Sexualidade, gênero e audiovisual.....	52
<b>5 MÉTODO .....</b>	<b>58</b>
5.1 Tipo de pesquisa .....	76
5.2 Objeto de análise.....	80
5.3 Procedimentos.....	80
5.4 Análise dos dados .....	81
<b>6 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....</b>	<b>100</b>
6.1 Descrição do material .....	100
6.1.1 <i>Guia Educação Audiovisual da Sexualidade</i> .....	100
6.1.1.1.1 a) ( ) trata-se de ficção (seriado, telenovela, minissérie, caso especial, outro, _____); .....	100
6.1.1.1.2 b) ( ) programa da área de telejornalismo (telejornal, documentário, reportagem especial e/ou outro, _____); .....	100
6.1.1.1.3 c) ( ) programa de humor; .....	100
6.1.1.1.4 d) ( ) produto publicitário, qual: _____; .....	100
6.1.1.1.5 e) ( ) programa institucional, didático; .....	100
6.1.1.1.6 f) ( ) programa de entrevistas, ‘talk show’; .....	100
6.1.1.1.7 g) ( ) outro, _____ .....	100
6.1.1.2 Quais os objetivos desse material/produto? (É possível que o próprio material a ser analisado traga informações quanto aos seus objetivos. Quando não evidenciados, o pesquisador deverá identificá-lo, pois trata-se de um item importante para análise). .....	101
6.1.1.3 Quais suas estratégias de veiculação? (Deve-se descrever de que maneira, o produto analisado é apresentado ao público (divulgação, canal aberto ou fechado, horário de vinculação, periodicidade etc.). Quando se trata de um vídeo disponível no YouTube por exemplo, o mesmo pode alcançar muitas visualizações e tal informação pode ser importante para sua análise). .....	101
6.1.1.4 A Quem se destina esse material/produto? (O item busca identificar o perfil a quem foi pensado o produto. Embora, pode-se encontrar materiais em que não é evidente a informação, devendo o pesquisador identificá-lo para sua análise). .....	101
6.1.1.5 Qual a estrutura básica do material? (Neste momento, o pesquisador coleta informações importantes do produto a ser analisado, pois elas servirão de base para sua descrição no momento de apresentar o material que será trabalhado. Não há necessidade de responder todos os itens, ficando a critério do pesquisador). .....	102
6.1.1.5.1 a) Tempo total do programa: .....	102

6.1.1.5.2 b) Duração de cada parte/bloco: .....	102
6.1.1.5.3 c) País de origem:.....	102
6.1.1.5.4 d) Ano: .....	102
6.1.1.5.5 e) Título do programa/bloco a ser analisado:.....	102
6.1.1.5.6 f) Slogan, qual:.....	102
6.1.1.5.7 g) Há linearidade de introdução, desenvolvimento e conclusão:.....	102
6.1.1.5.8 h) Quais os “pontos altos” do programa/produto:.....	102
6.1.1.6 De que trata esse material? (Trata-se de um momento que auxiliará na escrita inicial da análise, juntamente com o item anterior. Neste momento, deve-se relatar resumidamente a história do produto a ser analisado. Pode-se atentar a muitos detalhes, o que contribuirá com a análise de um modo geral, assim como, ser breve, ficando a critério do pesquisador). .....	103
6.1.1.7 Quais os principais temas envolvidos? (Talvez este item seja um dos mais importantes de sua análise, pois é aqui que o pesquisador identifica as temáticas que são abordadas no material, podendo utilizá-lo no todo ou fragmentos dele. Para o item, se houver a necessidade de se elencar categorias de análises para todas as informações refletidas/obtidas pelo guia, uma sugestão é fazer uso da análise de conteúdo, modalidade temática (BARDIN, 2007) como instrumento metodológico complementar). .....	103
6.1.1.8 Quem fala nesse material? (Complementar ao item anterior, talvez seja uma observação importante se atentar aos personagens, quem é aquele que fala? Há personagens masculinos e femininos?). .....	104
6.1.1.9 De que lugar social ou individual essa ou essas pessoas falam? (Perceba que um item acaba sendo complementar ao outro. Neste momento, deve-se identificar se homens e mulheres que aparecem no material têm os mesmos papéis e/ou se há desigualdade de gênero? É importante ressaltar, que pode haver análises em que não será tratado tais questões. Neste caso, desconsidera-se o item). .....	104
6.1.1.10 Qual a especificidade desses personagens e quais as ações e comportamentos relacionados com a sexualidade? (Para este item, alguns pontos são levados em consideração. No que se refere a especificidade dos personagens, trata-se das características físicas, vestimentas (quando houver necessidade), do tipo de relação entre eles, se de amizade, se uma relação amorosa, familiar ou outra. Quanto às ações e comportamentos relacionados com o gênero e a sexualidade, esta é também parte de sua análise. Aqui você pode se atentar a detalhes de como cada personagem ou de como o produto analisado trata das questões da sexualidade. Pode-se inclusive fazer um elo com os principais temas envolvidos já identificado no item sete – aqui é o item 6.1.1.7). .....	105
6.1.1.11 Com que linguagens se faz este material/produto? (Alguns pontos são essenciais para esta análise: a) como se dá a distribuição do texto (roteiro) em relação às imagens (homens e mulheres têm o mesmo papel e/ou há desigualdade de gênero)?; b) o que caracteriza a sonorização do programa, como ela marca a narrativa? Deve-se atentar aos elementos audiovisuais que configuram o material. E c) como os diferentes espaços (cenários) se entrelaçam para comunicar algo? Este ponto é essencial quando se quer analisar não só a personagem, mas todo o espaço que configura o que está sendo exibido, pois cada detalhe é pensado minuciosamente e tem um significado). .....	107
6.1.1.12 Que relações fazer entre esse material/produto? (Arelada as análises das temáticas do material, deve-se propor em uma análise o quê se espera dele. Afinal, sendo ele um produto de qualidade ou não. Que contribua ou não com aquilo que está sendo exibido, o mesmo está disponível e precisa muitas vezes ser ressignificado. Assim, deve-se pensar: a) para que seja efetivado o compromisso de uma Educação Sexual na escola, este programa/produto destaca sua importância na compreensão das dimensões técnica, estética, política e ética (SILVA, 2015)?; b) que elementos de conteúdos efetivamente podem ser extraídos? Seria este programa/produto adequado para uma Educação Sexual na escola?; c) que discursos e	

representações culturais e sociais estão em jogo nesse/nesses material/materiais? Há modelo de gênero normativos nos personagens? As representações reforçam estereótipos ou possibilitam discussões para o desenvolvimento de diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos emancipatórios? e; d) De que forma este programa/produto poderia ser ressignificado, atribuindo a ele novos sentidos e novas concepções? Estas questões poderão assim, subsidiar as suas considerações finais de sua análise). .....	108
6.2 Fenomenologia, educação e espaço fílmico: personagens, narrativas e intencionalidades .....	109
6.3 Dos estágios .....	112
6.3.1 Cartográfico .....	112
6.3.2 Exploratório .....	113
6.3.2.1 Cena 1: 36'33''-38'40'' .....	115
6.3.2.2 Cena 2: 54'37''-55'28'' .....	117
6.3.2.3 Cena 3: 96'40''-97'48'' .....	119
6.3.3 Colaborativo.....	120
6.3.3.1 Cena 1: 36'33''-38'40'' .....	125
6.3.3.2 Cena 2: 54'37''-57'28'' .....	126
6.3.3.3 Cena 3: 96'40''-97'48'' .....	127
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS E ULTERIORES .....</b>	<b>140</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>144</b>

## PRIMEIRAS PALAVRAS

Ao longo de quase quatro semestres, estudei direito na então Faculdades Integradas São Bento de Araraquara, futura Universidade de Araraquara (Uniara). As disciplinas que mais me chamavam a atenção eram as propedêuticas: língua portuguesa, sociologia, filosofia, teoria geral do Estado, direito romano e economia. Confesso que as disciplinas específicas não me apeteçiam tanto quanto os doutrinadores e a leitura das fontes primárias, preferencialmente diretas, já se mostrava evidente. Entretanto, era inegável, para mim, minha crescente perda de interesse pela letra fria da lei. Fui me aproximando gradualmente de disciplinas da psicologia. Quando dei por mim, já estava lendo mais sobre psicologia. Enfim, no início do quarto semestre de Direito, decidi parar e prestar novo vestibular, agora, para psicologia, mas em outra instituição, Universidade Paulista (Unip), *campus* Araraquara-SP. Não me arrependi.

Nessa época, eu já trabalhava há pouco mais de três anos no Centro de Regional de Reabilitação de Araraquara, equipamento da Atenção Especializada em Saúde, sob a administração da Prefeitura Municipal da mesma cidade. Era meu primeiro emprego, recepcionista vinculado à Secretaria Municipal da Saúde. Tive a oportunidade de conhecer muitos profissionais, das mais diversas áreas: operacionais/serviços gerais, recepcionistas, psicólogas(os), fonoaudiólogas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionais, técnicas(os) de enfermagem, enfermeiras(os), assistentes sociais, médicas(os) psiquiatras, otorrinolaringologistas, ortopedistas. Atendíamos, num mesmo lugar, desde bebês prematuros pela intervenção precoce até pessoas idosas, pessoas com necessidades específicas – paralisias cerebrais, deficiências auditivas e físicas. As demandas foram crescendo, os serviços se especializando, a necessidade de mais recursos e as exigências das portarias do Ministério da Saúde cada vez mais rigorosas, não teve jeito. A equipe, com mais de 70 profissionais, começou a se reconfigurar e ocupar outros espaços para acomodar os seus respectivos serviços ativos,

cumprindo com as exigências dos órgãos reguladores. Transitei, ainda durante a graduação e após alguns anos, pelos serviços de crianças e idosos, e nestes permaneci. E lá se foram quinze anos. Vi bebês entrarem e saírem jovens. Belíssimas histórias de superação, alegrias, tristezas. Vi famílias florescerem e outras murçarem. Tive a oportunidade de conhecer a vida real, sem fantasias. Aprendi a valorizar o momento presente.

No final da graduação, fui me aproximando da Organização Não Governamental Rede de Pessoas Convivendo com HIV/AIDS e outras ISTs – Solidariedade, unidade de Araraquara-SP. Neste grupo, não são acolhidas apenas pessoas diagnosticadas com Vírus da Imunodeficiência Humana (VIH; *Human Immunodeficiency Virus*, HIV, na sigla original), Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (SIDA; *Acquired Immunodeficiency Syndrome*, AIDS, na sigla original) ou qualquer outra Infecção Sexualmente Transmissível (IST), mas também o público LGBTQIA+ (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis, Transexuais, Transgêneros, *Queer*, Intersexuais, Assexuais e outras sexualidades e gêneros). E foi este meu interesse, afinal, durante a graduação, revelei à família e todo mundo sobre minha homoafetividade.

O casal homoafetivo à frente da ONG me acolheu e me convidou para participar de algumas reuniões, até que, no ano seguinte, eles ficaram responsáveis por organizar o regional preparatório do I Congresso GLBT<sup>2</sup> do país. Estivemos juntos nesse processo, e compus, junto a outras pessoas, a delegação da regional para a Estadual, tendo eu e mais duas pessoas de Araraquara a oportunidade de participar da chapa vencedora para representar São Paulo na Nacional. E foi lindo! Não conseguiria descrever a alegria de participar desse processo tão importante para o país. Conheci pessoas engajadas, lideranças militantes de vários estados. Mas

---

<sup>2</sup> A sigla passou por mudanças do final do século XX até início do XIX, ao menos. O I Congresso Nacional GLBT ocorrido em 2008 em Brasília redefiniu a sigla no Brasil sob a perspectiva de que o “L” viria na frente em respeito à trajetória histórica do Movimento Feminista da qual o Movimento da Diversidade Sexual seria subsidiária. Só mais tarde é que o modelo mais utilizado será o LGBTQIA+, mas não há consenso.

percebi, também, o violento assédio político-partidário e me encontrei diante da agonia entre o fervor catártico e vibrante de tanta potencialidade e a frustração de perceber a bárbara máquina mesquinha e insidiosa de partidos arrebanhando adeptos desavisados para comporem os seus rebanhos. Este fato me marcou profundamente. Ao longo de meu percurso militante, fui mudando o *modus operandi* de minha atuação, até que hoje, como psicólogo, compondo o corpo do funcionalismo público municipal, trabalho lotado, desde janeiro de 2019, no Centro de Referência e Resistência LGBTQIA+. E foi por este motivo que me interessei pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual, Mestrado Profissional, oferecido pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* Araraquara-SP. O fato de trabalhar diariamente com a população LGBTQIA+ me fez perceber a emergente necessidade de qualificar mais apropriadamente o serviço oferecido. Essa experiência na pós-graduação me enriqueceu não apenas como profissional, mas também como pessoa. As disciplinas que cursei me ajudaram a ampliar o entendimento, ter contato mais aprofundado com autorias instigantes, que me fizeram sair da zona de conforto. Sou muito grato pela oportunidade dessa pós-graduação.

Desde a graduação, me mantenho próximo de outras disciplinas mais ou menos afins com a psicologia como filosofia, física, biologia, neurociências, antropologia, sociologia etc. Minha maior aproximação se dá com a filosofia. Nunca fiz um curso específico de nenhuma delas. Meus estudos se dão de modo autônomo e não seguem uma disciplina rígida. Gosto de ir aos poucos, saboreando o que estou lendo, até porque sou o tipo de leitor que interage com o texto, dialoga com ele, questiona; paro numa determinada parte que me remeta a outra obra, acesso esta obra, depois volto para a anterior, seguindo no meu ritmo, assistindo a vídeos na *internet*, documentários, complementando alternativamente os temas de meu interesse.



## INTRODUÇÃO

O que é dissertar senão ação!? E, se ação, movimento!? Se movimento, então, dinâmico e fluido. Portanto, é melhor que admitamos, de início, que este estudo é desenvolvido e realizado desse modo. O dinamismo e a fluidez são próprios ao movimento, mas não nos enganemos que a dissertação se realize, por si mesma, como entidade autônoma e de vida própria. Dissertar, verbo bitransitivo, é uma ação realizada por alguém, humano, que, como dizemos, é suficientemente complexo para ser múltiplo e plural, espectral. Ser humano, constituído de imanência, cujas ações – deliberadas ou não, refletidas ou não, ponderadas ou não – se constituem numa gênese própria e orientadora. Desse modo, a dissertação como ato se orienta segundo a gênese da ação de quem disserta, sem nunca nos olvidarmos de sua complexidade dinâmica. É por isso que julgamos importante reiterar o caráter contingente, impermanente e transitório desta dissertação e, por isso, a escolha pela fenomenologia como método. Assim, a inquietação, sair do lugar comum e intelectualmente sedutor das subsunções, tensionar as fronteiras da denegação, sempre inoportuna, investigar a potência realizadora do ser, ao reconhecer o protagonismo e o empoderamento dos encontros, são características encontradas aqui.

O interesse desenvolvido neste trabalho é o de investigar possíveis contribuições acerca do uso pedagógico do audiovisual para a Educação Sexual – considerando, a fim do estudo sugerido neste trabalho, o espaço fílmico –, entendendo a Educação como uma constante fluida, dinâmica, em movimento que se realiza para muito além das instituições, porque está imiscuída *modi vivendi et operandi* nas sociedades.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: pra aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver,

todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios de aprender [...]. (Brandão, 1981, p.7-10).

Não fosse assim, a aculturação das pessoas imersas, porque nascidas, ou interessadas, numa dada sociedade se realizaria? Apesar de importante questionamento, não nos pretendemos desviar da investigação proposta neste trabalho.

A impressionante crescente do interesse pelas pessoas tanto no consumo quanto na produção, porque experienciam o audiovisual (Alves, 2016; Lana, 2017; Ishii, 2020; Mercado & consumo, 2020; Nunes, 2015; Paiva, 2013; Silva, 2021; Solio, 2020; Vaccari, 2020; Valiati, 2020), em grande parte, pelo acesso delas às mídias que convergem recursos de imagem, som e *internet*, de modo que, com relativo baixo-custo, é possível desde assistir aos vídeos, ouvir áudios, até montar uma pequena produtora, como pelo aumento das opções de *streaming*, gratuitos ou pagos, e, deste modo, simular um “ambiente de cinema” em casa, tudo isso, aliado ao fato de que a dança, o teatro e, bem mais recentemente, o cinema parecem estabelecer mais fina correspondência aos anseios e expectativas estéticas das pessoas. Destas artes, a sétima se destaca, e no Brasil não seria diferente.

Segundo o levantamento documental (Cunha, Paulo, 2017; Kreutz, Cátia, 2018; Wikipedia, 2019; Instituto de Cinema, 2019) realizado, a retomada da sétima arte no Brasil pelo movimento conhecido como “Cinema Novo” (1960-1970) tem como uma de suas características o olhar crítico da realidade, posicionamento político a partir da conscientização de sua responsabilidade social, por vezes, se antecipando às tendências sociais, entregando ao público obras passíveis de leituras, interpretações, análises multidimensionais em seus vários níveis e subníveis discursivos. Esse cinema, caracterizado pela célebre frase de Glauber Rocha (1939-1981), “uma câmera na mão e uma ideia na cabeça” (Instituto de Cinema, 2019),

cumpriu uma função de vanguarda por seu caráter subversivo da lógica hegemônica. Após esse período, novas tendências mais preocupadas em acompanhar o gosto do público que pretendia atingir, numa evidente proposta de *marketing* voltada à comercialização da produção cultural de uma indústria cinematográfica nacional que se pretendia firmar como tal, ganharam maior relevância, sem, contudo, deixar de lado completamente o ideal vanguardista do período anterior, que ficou a cargo das produções mais intimistas e/ou independentes, voltando, especialmente depois da segunda metade dos anos 2000, numa crescente em interesse do público e mais produções nessa releitura da vontade crítica e politizada do “Cinema Novo”.

É desta última fase, por alguns nomeada como “Pós-retomada” do cinema brasileiro, o filme escolhido como “campo de mostraçã” (Feijoo; Mattar, 2014) para a análise desta pesquisa. Trata-se de “Tatuagem” (2013), sob direção e roteiro de Hilton Lacerda, no qual se apresenta como pano de fundo para a narrativa a Pernambuco entre os anos de 1978 e 1979. Além dos vários elementos de correlação possíveis com nosso momento atual, um especificamente chama muito a atenção, porque

o cinema é hoje obrigatório na escola. Graças à lei 13006/14, há uma obrigação de exibição de pelo menos duas horas de filmes brasileiros nas escolas. Esta lei, em vias de regulamentação, também exigirá que espaços físicos e materiais sejam garantidos nas escolas para sua efetivação, além da necessidade de uma real inclusão do cinema nas questões que tocam o currículo como um todo, transcendendo mesmo as linguagens específicas. Além de oferecer uma ampla versatilidade de conteúdo, a leitura de filmes e a própria produção audiovisual – inclusive com dispositivos móveis de comunicação – permite a professores e estudantes olhar para a realidade para descobri-la e inventá-la – gestos essenciais na produção de conhecimento (Socine, 2016).

Desse modo, pelo reconhecimento de que o audiovisual, especificamente o cinema, é parte importante da manifestação cultural, sua utilização como recurso pedagógico pode auxiliar no desenvolvimento crítico de temas cuja educação formal hodiernamente tem apresentado à sociedade em seus diversos dilemas, questionamentos, conflitos, incitada pelos inúmeros desafios enfrentados por ela diariamente. Entretanto, a precarização dos prédios e insumos, falta de biblioteca dentro de muitas escolas, falta de laboratórios, salários baixos e incompatíveis com a responsabilidade social das(os) profissionais da educação nas várias funções exercidas dentro da escola, entre tantos outros fatores, acabam sobrepondo-se como questões emergentes a serem solucionadas, o que coloca o audiovisual em segundo plano como recurso pedagógico com potencial a ser explorado e/ou utilizado de modo a oportunizar a reflexão crítica e politizada da realidade.

Sabemos do crescente número de atos violentos e/ou violadores dos direitos individuais nos mais diversos âmbitos, e muitos desses, em sua quase totalidade, denunciam íntima relação com alguma(s), senão todas, características do discurso hegemônico no Brasil, tais quais: machismo, sexismo, misoginia, racismo e lesbohomobitansfobia. Interessante notar que as violências ocorrem de múltiplas formas, a saber: de gênero, doméstica, familiar, física, institucional, intrafamiliar, moral, patrimonial, psicológica e sexual. Quando ocorrem intra ou periescolar, são conhecidos como *bullying*; nas redes sociais e ambiente virtual, *cyberbullying*. O discurso hegemônico o é, porque extensa parcela da coletividade, de múltiplas maneiras, age no sentido de legitimação deste mesmo discurso. A violência está associada à intransigência, à intolerância e ao preconceito, típicos da assunção irrefletida pelos sujeitos do discurso pronto e socialmente legitimado.

Esse cenário reiterado cotidianamente, fruto, também, da sujeição das pessoas às rotinas maçantes de condicionamentos pré-determinados e quase hipnóticos afeitos a experiência irrefletida de si e do mundo, de si e suas circunstâncias, se mostra de modo desolador e

desesperançoso. Quando propomos como importante repensar os *modi vivendi et operandi* da educação, e não apenas no Brasil, tornamos necessário viabilizarmos espaços para desenvolver outros modos de viver e operar a Educação, no sentido de se agregar aos repertórios docente e discente elementos possíveis de favorecerem os objetivos pedagógicos voltados ao desenvolvimento do pensamento crítico. E o cinema, muito além de diversão, pode e deve ter seu potencial explorado.

Esta dissertação se pretende uma contribuição nesse processo de propor outro modo de se relacionar com esse elemento da cultura, tão importante numa sociedade em que impera a excitação pelos sentidos (Türcke, 2010), e deles, o auditivo e o visual, o audiovisual.

### **1.1 Problematização da pesquisa**

O cenário macropolítico hodierno no Brasil, principalmente a partir de meados de 2017, em que foi possível divisar o acirramento da polarização que marcou as eleições no pleito de 2018, praticamente “dividindo o país ao meio”, já era sintomático dos discursos identitários e equívocos, porque marcadamente irredutíveis em dialogar com quaisquer outras pessoas que pensassem diferentemente. Tal situação teve como desdobramentos famílias, amizades, uniões afetivo-sexuais senão desfeitas, bastante machucadas ou distanciadas. Interessante notar o fenômeno como se apresenta: parte de uma indisposição ao diálogo, conversa ou mesmo ponderação. Em meados de 2021, ainda é possível ver, ouvir, ler sobre pessoas defendendo o retorno a um período de exceção de um regime autoritário e ditatorial. É aqui que também podemos estabelecer um elo com o filme proposto como “campo de mostraçãõ” (Feijoo;

Mattar, 2014), “Tatuagem”, direção e roteiro de Hilton Lacerda, no qual se apresenta como pano de fundo para a narrativa a Pernambuco entre os anos de 1978 e 1979.

Vivemos hoje um contexto que, de muitos modos, nos remete a uma espécie de antessala do recrudescimento sócio-institucional ao autoritarismo. Esse estado de coisas inspira muito cuidado e atenção, especialmente quanto às experiências vividas na dimensão da sexualidade, porque num país, como será demonstrado a seguir, figurado entre os que mais violam/violentam/matam femininidades, lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, travestis, transgênero, queers, intersexuais, assexuais e tantas outras performatividades não correspondentes ao roteiro do discurso hegemônico hétero-cis-normativo (LGBTQIA+), das mais variadas formas, como muito bem elencadas na Lei nº 11.340/2006, embora não se restrinjam a estas, mais conhecida como Lei Maria da Penha, a saber: violência de gênero, doméstica, familiar, intrafamiliar, física, institucional, moral, patrimonial, psicológica, sexual; somando-se também as violências racial, intolerância religiosa/credo e outras. O fato aqui é não nos esquecermos de que estas violações, violências e mortes denunciam, na complexidade fenomênica intrínseca a si mesmas, ao mesmo tempo, tanto seus caracteres perniciosos e deletérios quanto evidenciadas pelo binômio cumplicidade-resistência, a ambiguidade entre aquelas pessoas que operam cognoscitivamente sob a ditadura do binarismo de gênero – no qual são definidos a partir da morfologia genital o trinômio identidade-expressão de gênero-orientação sexual – e aquelas pessoas que operam cognoscitivamente de modo a reconhecerem e admitirem para si mesmas e para as outras pessoas performances não necessariamente restritas ao binarismo de gênero. Ninguém escapa ao caro, por vezes caríssimo, “pedágio” por viver numa sociedade patriarcal, colonialista e racista, nem mesmo quem tem os atributos inteligidos como os do privilégio.

Sobre a gravidade do que estamos desenvolvendo aqui, o que são as festas chamadas de “Chá revelação” nas quais toda a celebração se justifica pela publicização, frequentemente

não restrita à família, do sexo do bebê? Por que a celebração desse sexo é tão importante senão como uma espécie de consagração ante nativatem do bebê à inteligibilidade deste subsumido aos marcadores morfo-bioquímicos fornecidos pela ultrassonografia e/ou sexagem fetal? Não seriam essas mesmas festas mais um dentre os muitos modos de expressão do que é culturalmente privilegiado pelas pessoas na pretensão civilizatória? Numa sociedade em que se consagra à inteligibilidade do sexo um ser ainda em experiência intrauterina, nos parece evidente, já por este exemplo, consideramos premente pensarmos a respeito do que torna essa inteligibilidade possível e sustentável porque se dá a partir do conhecimento desenvolvido e compartilhado por e nessa mesma sociedade. Esses saberes não ocorrem ao acaso senão de muitos modos a partir da operacionalidade cognoscitiva, seja esta (de)marcada pela denegação ou pela filosofia. Ninguém escapa incólume. Ambas as operações coexistem.

As problemáticas apresentadas expõem uma série de questões e nos exige pensarmos a respeito dos modos de ser-no-mundo, suas expressões mais corriqueiras e triviais e a importância de viabilizarmos modos pelos quais nos favoreça um movimento crítico, tendo na educação uma de suas potencialidades de ação como vetor catalizador de conversas, relações, interações, enfim, de pensar e reconhecer o que está, como está, o porquê está e o para quê está, bem como algumas possibilidades de viabilização de mudanças, se as houver.

## **1.2 Justificativa da pesquisa**

A massiva exposição às performatividades de gênero e sexualidade – pela música, programas de TV, rádio, *internet*, *streaming*, na quase totalidade dos nossos atos, pensamentos, conversas, nas roupas e acessórios, nas relações com as outras pessoas etc. – no dia a dia de qualquer um de nós, em alguma medida, nos coloca diante de questões íntimas e pessoais, como também públicas e coletivas, no que diz respeito às generidades e à sexualidade. Aliado

a isso, o aumento do número de feminicídios, assassinatos de pessoas trans, gays, lésbicas, queers, afinal, violências sexuais cometidas em espaços públicos e domésticos, o aumento do número de pessoas hétero-cisgêneras em sofrimento por questões de gênero e/ou sexualidade buscando por ajuda em clínicas ou equipamentos públicos não apenas é sintomático, mas, por si só, justifica a urgência em se estudar modos de resignificação do discurso hegemônico no Brasil.

É comum utilizarmos-nos das categorias socialmente inteligidas para nos referirmos às pessoas, como se conceitos fossem os responsáveis pelas violências perpetradas contra elas, mas dispositivos institucionais, não. É preciso que nossos olhares e esforços nos restabeleçam à centralidade dessas questões, ou seja, à potência realizadora do hoje, do agora, deste tempo presente, tanto para manutenção das arbitrariedades do *status quo* quanto para o modificarmos. Não. São sujeitos, atores, como cada um de nós, os responsáveis pelas violações, que, entendendo-se legitimados pela cultura na qual se inscrevem, sentem-se, de alguma forma, justificados por tê-las cometido.

Dados do IBGE pelo mapa da violência (2015) no Brasil revelam informações alarmantes sobre o perfil das vítimas:

Pelos registros do SIM, entre 1980 e 2013, num ritmo crescente ao longo do tempo, tanto em número quanto em taxas, morreu um total de 106.093 mulheres, vítimas de homicídio. Efetivamente, o número de vítimas passou de 1.353 mulheres em 1980, para

4.762 em 2013, um aumento de 252%. A taxa, que em 1980 era de 2,3 vítimas por 100 mil, passa para 4,8 em 2013, um aumento de 111,1%.

Quanto às pessoas trans, a Associação Nacional de Travestis e Transsexuais (ANTRA)<sup>3</sup> revela não apenas a precarização e insuficiência das notificações, mas também afirma que no ano de 2017, lembrando incansavelmente da subnotificação desses dados, ocorreram 179 Assassinatos de pessoas Trans, sendo 169 Travestis e Mulheres Transexuais e 10 Homens Trans. Destes, encontramos notícias de que apenas 18 casos tiveram os suspeitos presos, o que representa 10% dos casos.

De acordo com o Grupo Gay da Bahia (GGB)<sup>4</sup>, o número de assassinatos de homossexuais, travestis e lésbicas no Brasil aumentou 31,3% em 2010 em relação ao ano anterior, totalizando 260 casos em 2010 contra 198 em 2009. Estes são alguns resultados possíveis em um país com fortes raízes patriarcais e religiosidade, tanto em seu caráter profano quanto no sagrado (Agamben, 2007), bastante marcada pela retroalimentação do patriarcalismo e pela busca identitária, a partir de um discurso refratário a qualquer outro que lhe seja diferente e, principalmente, se lhe for contrário, como é no Brasil, onde a sexualidade terá seus modos de expressão, inevitavelmente, influenciados, sendo interpretada, também, por esse viés.

A escola, como espaço de socialização legitimado, poderia assumir, especialmente pela direção, coordenação pedagógica, corpo docente, o protagonismo de ser instrumento de transformação social, sendo, para isso, imperativa a qualificação e capacitação dos profissionais que fomentarão estes grupos de reflexão discursiva. No entanto, no ano de 2017, o Conselho Nacional de Educação (CNE) modificou o texto da Base Nacional Comum

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<https://antrabrasil.org/>>. Acesso em: 22.fev.2019.

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://grupogaydabahia.com.br/>>. Acesso em: 22.fev.2019.

Curricular (BNCC) retirando os termos “gênero” e “orientação sexual”, como o divulgado pelos órgãos de imprensa à época. Destes, o “O Globo” (2017) aponta que

o novo documento com alterações feitas pelos conselheiros, divulgado ontem pelo CNE e pelo MEC, retirou temas relacionados a gênero e orientação sexual das habilidades a serem trabalhadas pela religião no 9º ano do ensino fundamental. Mas, por outro lado, o órgão também se dobrou às últimas modificações do MEC e retirou totalmente os termos sobre o tema do restante texto. A BNCC norteará os currículos escolares das escolas de todo o país na educação infantil e no ensino fundamental [Grifo da publicação]

Também pelo “Nexus” (2017), no qual tenho ainda a notícia do seguinte detalhe: o da articulação do setor empresarial interessado na BNCC:

segundo o próprio movimento [empresarial], a BNCC servirá como “espinha dorsal” para os direitos de aprendizagem de cada aluno, para a formação dos professores, os recursos didáticos e as avaliações externas. Embute, portanto, um projeto de reforma da educação brasileira, assim como uma concepção reducionista que descaracteriza o direito à educação.

O desenho do texto se dá em torno de dez competências gerais a serem alcançadas na educação básica. De última hora, foram retirados os conceitos de gênero e de orientação sexual de uma das competências a serem promovidas nas escolas.

O movimento de desconsiderar a temática transversal dos gêneros pelos organismos formalmente constituídos para deliberação, proposição e outorga de documentos importantes e norteadores do processo educacional formal no Brasil, sugere não apenas menosprezo pelos fatos inequívocos e representativos das muitas formas de violência cometidas sob a pretensa autorização dos atores violadores pelo discurso hegemônico, como também menospreza a capacidade *sui generis* da espécie em poder superar contextos críticos quando se promove

espaços para reflexão, ou seja, da responsabilidade pessoal e social no exercício do protagonismo pelo sujeito da ação, ou ator. Em outras palavras, dificultar ou impedir o exercício pleno do direito de saber é destituir os atores de performatividades e discursos qualitativamente democráticos e mais justos.

### **1.3 Objetivos**

#### **1.3.1 Objetivos gerais**

Conhecer, a partir da investigação fenomênica da Má-fé e da Autenticidade como gênese da ação, algumas possíveis contribuições do recurso audiovisual, mais especificamente o espaço fílmico, para a Educação sexual.

#### **1.3.2 Objetivos específicos**

- Investigar a fenomenologia da Má-fé e da autenticidade;
- Analisar algumas possíveis contribuições desta fenomenologia para o uso pedagógico do recurso fílmico para a Educação Sexual.

### **1.4 Organização do trabalho**

A presente dissertação tem como foco a interlocução de quatro eixos temáticos, a saber: Fenomenologia; Estudos de Sexualidade e Gêneros; Educação; e Audiovisual. Deste modo, os autores selecionados para compor o referencial bibliográfico são representativos destes eixos, quais sejam: “Fenomenologia” por Edmund Husserl ((a) 2016, (b) 2017) e Maria Alves de

Toledo Bruns ((a) 2011, (b) 2013); “Estudo de Sexualidades e Gêneros” por Alexandre de Oliveira Fernandes ((a) 2016, (b) 2019, (c) 2020), Ricardo Desidério da Silva ((a) 2015, (b) 2020), bem como trabalhos específicos que versam sobre os papéis sociais relativos aos gêneros e sobre os paradigmas sociais relacionados aos gêneros; “Educação” pelos autores da Escola de Frankfurt – Theodor W. Adorno ((a) 2020, (b) 19685, (c) 2020), Max Horkeimer (2015), Walter Benjamin (2020) e Søren Aabye Kierkegaard (2006); “Audiovisual” por Milton José de Almeida (2004), Lúcia Santaella(1997) e Ricardo Desidério da Silva ((a) 2015, (b) 2020). Em se tratando da análise em âmbito educacional como gerador de sociabilidades, temos estudos que tratam dos contextos e as relações humanas e institucionais. E, ainda, sobre a questão das sexualidades e as problemáticas sociais que permeiam essa questão, temos os estudos que contextualizam as identidades e expressões de gênero, as orientações sexuais e os sexos biológicos com a atualidade. É importante, no entanto, considerar que essa é uma bibliografia preliminar e que muito ainda há para ser aprofundado no estudo em questão.

É importante considerar que, em se tratando de uma pesquisa cuja análise se deu a partir do reconhecimento dos elementos elencados no título da presente propositura, o filme foi visto e revisto várias vezes. Também houve o acesso a materiais extras, como entrevistas, matérias e outras possibilidades midiáticas virtuais e/ou reais (jornal, revistas, dentre outros), de modo a favorecer os aspectos adicionais e interessantes que constituíram e melhoraram a compreensão do “campo de mostraçãõ” oferecido pela criação finalizada a partir da qual o estudo se debruçou. Obviamente, tudo o que for utilizado como parte acessória e complementar está referenciado (Feijoo; Mattar, 2014).

## **2 A ESCOLHA PELA ÉTICA**

Husserl explora exaustivamente as diferenças entre o que chama de “atitude espiritual natural” e “atitude espiritual filosófica”, ambas encontradas na série das ações que nos são, por volição, possíveis. A diferenciação entre elas se dá pelo atributo que lhes é comum e, portanto, as mantém coesas equivocadamente, a saber: a lógica, “[m]as que serve referir contradições, se a própria lógica está em questão e se tornou problemática?” (Husserl, 2016a, p. 41).

Ao longo de toda a obra aqui referenciada do proponente do método que “funda a filosofia do século XX” (Silva, Franklin Leopoldo, 2004), a lógica é direta e indiretamente mencionada e permanece sugerida entrelinhas do início ao fim dela. Bem pudera, a radicalidade metodológica impressiona e repercute nas ações do dia a dia, neste cotidiano, na medianidade da vida, deste modo, indo para muito além do campo acadêmico e mesmo científico, porque é, em última instância, a proposição de modificação no modo de operação do pensar, na raiz do pensamento, em sua origem, a partir da consequência, o conhecimento. Daí a importância, então, de pensar a respeito desse atributo entendido como basilar para tudo o que se operará a partir dele. Assim, a lógica, entendida como o modo de operação do pensar, encontra pertinente correlação como o que Horkheimer chamará de razão.

Em sua obra mais conhecida – “Eclipse da razão” –, este frankfurtiano fundamenta, a partir do percurso socio-histórico da razão, ao menos relativo ao que ele chama de ocidente, o que será conhecido como seu principal conceito, o da razão instrumental. Ao partir de semelhante diferenciação operativa do pensamento realizada Husserl, mas referindo-se à razão instrumental, assevera que

[a]brindo mão de sua autonomia, a razão tornou-se um instrumento. No aspecto formalista da razão subjetiva, acentuado pelo positivismo, enfatiza-se sua falta de relação com o conteúdo objetivo; no seu aspecto instrumental, acentuado pelo

pragmatismo, enfatiza-se sua rendição a conteúdos heterônimos. A razão foi completamente mobilizada pelo processo social. Seu valor operacional, seu papel na dominação dos homens e da natureza, tornou-se o único critério. Os conceitos foram reduzidos a sumários das características que vários espécimes têm em comum. Denotando uma similaridade, os conceitos eliminam o incômodo de enumerar qualidades e, assim, melhor se prestam a organizar o material do conhecimento. Eles são pensados como meras abreviações dos itens aos quais se referem. Qualquer uso que transcendesse a sumarização auxiliar, técnica, dos dados factuais foi eliminado como um último resquício de superstição. Os conceitos tornaram-se dispositivos otimizados, racionalizados, poupadores de trabalho. É como se o próprio pensamento tivesse sido reduzido ao nível dos processos industriais, sujeito a uma programação estrita – em suma, transformado em parte e parcela da produção (Horkheimer, 2015; p. 29)

e, o que consideramos como sendo a razão filosófica, porque

[f]é na filosofia significa a recusa em permitir que o medo impeça, de algum modo, a capacidade de alguém pensar. [...] Hoje, as condições materiais existem. O que faltam são homens que entendam que eles próprios são os sujeitos ou os funcionários de sua própria opressão. [...] A consciência de que, neste exato momento, tudo depende do uso correto da autonomia do homem deveria unir aqueles que não foram silenciados, a fim de defender a cultura contra a ameaça de sua degradação nas mãos de seus falsos amigos conformistas ou contra sua aniquilação nas mãos dos bárbaros entre muros. [...] A tarefa da filosofia não é a de jogar, teimosamente, um conceito contra o outro – [...] a relação entre os conceitos subjetivo e objetivo de razão [...] deve ser tratada à luz das reflexões precedentes sobre o espírito e a natureza, o sujeito e o objeto [...] –, mas a de promover uma crítica mútua e, assim, se possível, preparar no domínio intelectual a

reconciliação dos dois na realidade [...] [e] desvelar as camadas mais profundas da civilização e explora[r] sua história mais remota (Horkheimer, 2015: pp. 179-193).

A proximidade e complementaridade conceitual entre esses autores é inegável, e ambos chamam a atenção para um aspecto em comum, quando se referem ao ser humano: o ato, a ação. Parece-nos evidente que esta, do pensamento à realização, do domínio cognoscitivo à realidade, do saber à práxis, está imiscuída destes dois conceitos – a razão objetiva e subjetiva, e esta em sua instrumentalização, e a razão filosófica. Nas palavras de Horkheimer (2015; pág. 192), “os dois conceitos [– razão objetiva e subjetiva/instrumental e a razão filosófica –] estão entrelaçados, no sentido de que a consequência de cada um não apenas dissolve o outro, mas também retorna a ele”. Este fato, reforça ainda mais a importância dos modos de relação entre o sujeito e o objeto, a saber: as “atitudes natural e filosófica”.

Por ora, nos atemos às “atitudes”. Para este trabalho elas nos importam, porque caracterizam a ação, em seu duplo movimento, pela razão ou, em outras palavras, modo de operação. Em linhas gerais, a “atitude natural” opera sua lógica pela denegação<sup>5</sup> (Verneinung), que, para Furtado (2011; p. 32), ao citar Jean Hyppolite, este “[...] diz tratar-se de um termo tipicamente hegeliano, o *Aufhebung*, palavra de sentidos antitéticos, pois ao mesmo tempo quer dizer negar, suprimir e conservar [...]”, relacionando-se, também, com a “[...] oscilação entre o /CRER-SER/ e o /CRER-NÃO-SER/, ou seja, entre a certeza da diferença [...] e a improbabilidade desta” (Schlachter, Bevidas, pp. 2020-221; 2010). O termo denegação, denegar, tem sua acepção vernacular própria, mas é, curiosa e convenientemente, bem explicado na psicanálise, especialmente lacaniana, suscitando o desejo de maior aprofundamento futuro da correlação, a nosso ver, prolífica entre a “atitude natural” e um dos

---

<sup>5</sup> Pelo dicionário *online* Dicio: verbo transitivo direto: Negar; não aceitar a verdade de. Indeferir; despachar negativamente; dar uma resposta negativa. Rejeitar; não admitir: denegou o emprego. Adjurar; deixar de participar de. Contradizer; apresentar a verdade sobre. Verbo transitivo direto e bitransitivo: Não oferecer. Verbo pronominal: Recusar-se; não aceitar uma ordem ou imposição. verbo bitransitivo Complicar; ser um empecilho para. Etimologia (origem da palavra *denegar*). Do latim *denegare*.

funcionamentos/estruturas do psiquismo, a perversão. Já a “atitude filosófica” opera sua lógica da autenticidade, segundo a qual o “despertar da reflexão sobre a relação entre o conhecimento e objeto, [...] [de modo a desvelar] a Epoché”. Até o presente, correlacionamos as “atitudes” com seus desdobramentos, mas falta-nos ainda avançar algo mais, e seguiremos com as contribuições do filósofo francês Jean-Paul Sartre (1905-1980) e sua obra filosófica mais conhecida “O Ser e O Nada” (1997) para o que defendemos aqui.

A operação da “atitude natural” se dá pela denegação, que encerra, em si, similitude com o que Sartre chamará de Má-fé, porque:

[a] má-fé tem na aparência, portanto, a estrutura da mentira. Só que – e isso muda tudo – na má-fé eu mesmo escondo a verdade de mim mesmo. [...] Melhor dito, devo saber muito precisamente essa verdade, para poder ocultá-la de mim com o maior cuidado [...] na estrutura unitária de um só projeto. [...] E qual o objetivo da má-fé? Fazer com que eu seja o que sou, à maneira do “não ser o que se é”, ou não ser o que sou, à maneira do “ser o que se é”. [...] O ato primeiro de má-fé é para fugir do que não se pode fugir, fugir do que se é. (Sartre, 1997; pp. 94-118).

Na “atitude filosófica”, a operação se dá pela autenticidade, assim expressa pelo filósofo francês. Deste modo,

[...] o fenômeno primordial do ser no mundo é a relação originária entre a totalidade do Em-si, ou mundo, e minha própria totalidade destotalizada: escolho-me integralmente no mundo integral. E, assim como venho do mundo a um “isto” em particular, venho de mim mesmo, enquanto totalidade destotalizada, ao esboço de uma de minhas possibilidades singulares, posto que só posso captar um “isto” em particular sobre fundo de mundo por ocasião de um projeto particular de mim mesmo. [...] Com efeito, a livre perseverança em um único projeto não subentende permanência alguma; muito ao

contrário, é uma perpétua renovação de meu comprometimento (Sartre, 1997; pp. 568-675).

Isto posto, ambas as “atitudes” estão colocadas em suas respectivas definições e desdobramentos. Já não há mais como olvidarmos de que “[a] consequência essencial [destas] observações anteriores é a de que o homem, estando condenado a ser livre, carrega nos ombros o peso do mundo inteiro: é responsável pelo mundo e por si mesmo enquanto maneira de ser (Sartre, 1997; pág. 678). Eis aqui o caráter ético. Este é o motivo pelo qual a escolha se dá pela ética. É impossível escapar dela, porque, estando, nós, “condenado[s] a ser”, o próprio dar-se do devir, inacabado e responsável pelas escolhas inalienáveis que realizamos, pela má-fé ou pela autenticidade, pela denegação ou pelo desvelamento das aparências, pela “atitude natural” ou pela “atitude filosófica”, ambas as “atitudes” sendo igualmente possíveis e reveladas, já, pela intencionalidade, não consumadas – ato contínuo – a priori, dançam nesta dupla hélice gênica, como parceria neste Tango em que se representa a agonia desta relação em pretensa separação inevitável.

### 3 FENOMENOLOGIA E ESPAÇO FÍLMICO

Para a fenomenologia, todo o esforço empreendido para a investigação da cognoscibilidade<sup>6</sup> desenvolvida na relação sujeito-objeto deve ser pela busca da essência desta relação. E vimos que a razão, a lógica operada na própria relação sujeito-objeto via intencionalidade do ato cognoscitivo, desenvolvida neste trabalho como gênese de duplahélice formada pela má-fé e a autenticidade, portanto, ambígua<sup>7</sup>, do ato do, e para o, conhecimento, o caminho desta relação é ético. Disto, dos dois atos básicos a partir dos quais a cognoscibilidade é operada, respectivamente, “atitude” ou “ato natural” e a “atitude” ou “ato filosófico”, apenas este, realizado autenticamente, nos leva ao fim último de todo o esforço empreendido pela investigação fenomenológica. “Realizado autenticamente”, porque vimos, também, que Husserl, além dos frankfurtianos e de Freire, respeitadas suas respectivas epistemes, chamam a atenção para os perigos e armadilhas existentes nas realizações humanas, que entendemos em cada uma das “atitudes”, ou seja, mesmo na “atitude filosófica”, existe o perigo de operarmola segundo a “razão instrumental”, ou seja, pela má-fé.

Ao investigarmos o espaço fílmico como um elemento ingrediente do audiovisual, exercício de um saber-como, de um conhecimento em desenvolvimento, ao menos, desde os registros do cotidiano de Paris pelos irmãos Lumière, nos extertores do século XIX, em que já

---

<sup>6</sup> É o que pode ser conhecido. Em Husserl, diz da própria operação do pensamento para o conhecimento possível da qual a intencionalidade é parte.

<sup>7</sup> São exemplos desta ambiguidade: Auschwitz e a Unidade 731 (Unidade japonesa em território chinês em operação durante a secção sino-japonesa da segunda grande guerra na qual eram desenvolvidos experimentos letais com humanos e armas biológicas e químicas) e os afrescos da capela Cistina e os utensílios criados e desenvolvidos pelos indígenas da etnia Palikur, fronteira Brasil/Guiana francesa.

era possível observar a captação destituída de ingenuidade ou despropósito das imagens, várias podem ser as contribuições para explorarmos o potencial pedagógico deste material.

Milton José de Almeida, em “Imagens e sons: A nova cultura oral” (2004; p. 32), escreve:

[...] [o] cinema não é só matéria para a fruição e a inteligência das emoções; ele é também matéria para a inteligência do conhecimento e para a educação [...] como produto da cultura que pode ser visto, interpretado em seus múltiplos significados, criticado, [...] igual a qualquer produto no mercado de cultura massiva.

Ainda sugere um modo de olhar para essa “matéria” com a finalidade de seu uso em ambiente educativo, uma vez que não se restringe ao ambiente escolar, para seu melhor aproveitamento:

[...][,] Em determinados momentos, cenas, sequências [...] em que ele nos remete para além de si mesmo; momentos em que luz, enquadramento, atores, fala, som, música etc. alcançam significado histórico, cinematográfico, estético, de maneira a nos fazer presenciar algo inteiro, informações, visões de mundo, sensações e percepções estéticas que somente o cinema pode mostrar, diferentemente de outras expressões artísticas, de modo especialmente novo e próprio. (Almeida, 2004, p.32)

O cinema – como o audiovisual, grosso modo –, entendido como uma maneira de acesso e fornecimento de conteúdos de e para a inteligibilidade do mundo, de si e, portanto, favorecendo elementos ingredientes para o conhecimento, tem, para o referido autor, sua potencialidade numa dupla característica: sua analogia com a oralidade e a veemência das imagens e sons. Esta dupla característica, que marca o audiovisual, é responsável por resultar numa metonímica *sui generis*. Para Almeida (2004, p.19):

[o] importante naquilo “que se vê e ouve” é que imagens, anônimas ou não, nunca são gerais, como acontece em um texto [...] [em que] palavras [...] são sempre abstrações,

generalizáveis, “universais”: um signo gráfico/fonético de algo ausente, distante, que meu pensamento imagina para presentificá-lo, independente de tratar-se de ficção, de uma conversa banal, de um texto de ciência [...]. As palavras nas línguas alfabéticas são sempre representantes abstratas daquilo a que se referem, pessoas, coisas, ideias. Já a imagem-som é uma reprodução real daquilo que reproduz, independente de ser um telejornal ou um filme de seres fantásticos. Aparece visualmente como se fosse real e o é, pois vemos sua forma, cor, movimento, som. Diferente da palavra que cada um escuta igualmente mas entende individualmente em sua inteligência particular.

Ambos, a oralidade e o audiovisível, se operam na e pela ação, no e pelo movimento e, por isso mesmo, seus principais liames se dão pelo “realismo [– sua autopresentação real e, nem sempre, presente –] e pela sucessividade no tempo [– a temporalidade –]” (Almeida, 2004, p.9). A oralidade, como no caso de duas pessoas conversando, e a produção audiovisual obedecem a esses dois ingredientes, realismo e temporalidade. O realismo, porque se realiza factualmente em sua autopresentação, é um ato, uma ação real e presentificada, afinal, são precisas, ao menos, duas presenças reais: enunciação e/ou imagens e sons e audição e/ou visão. A temporalidade se realiza, porque, em ambos os casos, existe um início, um meio e um fim, uma autopresentação para alguém cuja apreensão e inteligibilidade percorrem o “o que”, o “por que/porque”, o “para que” e o “como” para a cognoscibilidade fenomênica. É importante explorarmos mais a temporalidade, questão precípua e elemento *sine qua non* para o desenvolvimento da fenomenologia em Husserl (c, 2019) e importante contributo tanto às considerações acerca da oralidade quanto do audiovisual, porque nos oferece uma série de possíveis mais ampla e interfere na investigação como um todo.

A temporalidade em Husserl (c, 2019) é um elemento categorial de inflexão em seu desenvolvimento teórico, como ficou demonstrado em “Lições para uma fenomenologia da consciência íntima do tempo”. Neste livro, o referido autor “empreende [...] uma análise

categorial da consciência do tempo, buscando a forma absoluta através da qual a consciência constitui o tempo intencional” (Júnior, 1990, p. 73). Para além de uma pretensa organização cronológica linear e simétrica dos eventos na qual um sucede ao outro, a consequência à causa, cada um ocupando um *locus* determinado como se se realizasse numa espécie de esteira industrial fordista/taylorista, e, muito possivelmente, mais admissível e palatável à investigação acrítica, o fato é que “a consciência íntima do tempo” restabelece a fluidez, o dinamismo, o movimento próprio da *cogitatio* e, portanto, constitui vetorialmente o acesso às *cogitationes* e seus elementos constituintes, imanentes e/ou transcendententes, implicando diretamente na cognoscibilidade da relação sujeito-objeto. O Prof. Dr. Alfredo Pereira Júnior (1990, p. 83) coloca assim:

Husserl se pergunta (2<sup>8</sup>, p. 91) a respeito da possibilidade de se estabelecer um tempo objetivo único, com uma ordem fixa, a partir das duas bases que ofereceu para a assimetria temporal, e responde: colocando em "coincidência contínua" os campos temporais (perceptivos), podemos estabelecer uma ordem linear (ver também 2, p. 101-9). O raciocínio subjacente talvez possa ser expressado da seguinte maneira: se podemos comparar temporalmente, através da primeira assimetria, cada segmento do fluxo temporal que é abarcado por cada percepção, então podemos comparar pontos destes segmentos entre si, porque a transição entre cada segmento ocorre continuamente. Como também podemos comparar entre si todas as representações relativas a um mesmo objeto, então podemos estabelecer construtivamente uma ordem

---

<sup>8</sup> Referência utilizada pelo autor para obra utilizada na ordem em que se encontra na referência bibliográfica do artigo.

temporal assimétrica de qualquer parte do fluxo temporal total, e, daí, estabelecer uma ordem em todo o fluxo.

Cabe aqui um exemplo. Na intencionalidade transcendente com a autopresentação de uma maçã na fruteira, no instante mesmo em que decido comê-la, estabeleço com ela, no interior da intencionalidade, a protensão – na imanência da representação (imaginária), a antecipação operativa e performática ou do acesso à maçã e às expectativas como sabor, temperatura, textura, intensidade etc., fruto da experiência retencional (lembrança ou relebrança, em degradê) da impressão originária de uma percepção empírica instantânea do ter comido uma maçã, como objeto temporal, ocorrido no passado, ou uma expectativa de outro objeto (por exemplo, da categoria fruta, banana, carambola etc.) temporal; ir até ela; a percepção empírica instantânea do tomá-la à mão e levá-la à boca (tato, temperatura etc.), mordê-la e mastigá-la (textura, sabor, temperatura, intensidade etc.), apreensão da impressão originária desta experiência presente – que poderá ser a primeira vez que experimento a maçã, neste caso, em tudo uma experiência originária; lembrança ou relebrança (experiência retencional) de outras impressões originárias, caso se tenha tido a percepção empírica instantânea do comer outras maçãs no passado, e/ou desta atual, no momento em que se está comendo, correlacionando cada mordida no presente com as anteriores e esperar as próximas, da primeira, com todas as outras que se lhe seguiram, ou desta mordida, ou deste naco, protencionar as que se seguirão etc. Protensão, percepção empírica instantânea, lembrança/relebrança e todas as possibilidades resultantes da análise combinatória destes instantes (campos) temporais, na duração destes, individualmente ou na totalidade do conjunto, formam o que Husserl chama de *continuum* (Júnior, 1990).

As implicações da temporalidade para a análise fenomenológica são centrais, como pudemos observar, e favorecem a investigação das contribuições do método para o uso pedagógico do audiovisual, porque o *continuum* nos oferece a plasticidade tão apropriada ao

recurso que ora pretendemos utilizar. A plasticidade a qual nos referimos é a de podermos utilizar qualquer das partes de uma obra, um filme, por exemplo, ela inteira, um único excerto dela ou toda a produção audiovisual de uma dada autoria, vários vídeos, trechos específicos de um único tema, ou vários temas em uma única obra, enfim, nos garante que o caminho que for trilhado permanecerá íntegro ao *continuum*. No entanto, a integridade do *continuum* não o exime da operacionalidade interna, da lógica, da “atitude natural ou filosófica”, antes por ele revelado. Este detalhe é importante, porque, afinal,

[...] [o]s filmes comerciais são uma produção da cultura, não da pedagogia ou da didática. [...] O filme é produzido dentro de um projeto artístico, cultural e de mercado – um objeto da cultura para ser consumido dentro da liberdade maior ou menor do mercado.

[...] É evidente que no pólo da produção há uma vontade de direção mercadológica [...]. Para grupos grandes, massas de consumidores, a produção é mais simples, estereotipada, sem dificuldades intelectuais que não possa ser solucionadas, sem questionamentos morais conflituados que não possam ser dicotomizados; enfim, a cultura para as massas, segundo os produtores, é uma produção que segue objetivos bem definidos, fins a serem alcançados, hábitos comportamentais a serem modificados e hábitos intelectuais a serem conservados. E nisso ela se parece muito com a escola. A cultura de massa e a escola de massa compartilham a segmentação, a simplificação do conhecimento, o oficialismo do poder econômico e estatal. [...] Como se a cultura tratasse da produção de bens da ciência e das artes e a educação tratasse da distribuição; uma o saber-fazer, a outra o saber-usar, quase uma esquematização da relação indústria e comércio. A burocracia educacional confunde noções de cultura e distribuição, como se a cultura fosse um bem em si, difundida só como saber, enquanto é um saber-fazer. [...] Enfim, as artes em imagens-sons nos distanciam do saber-fazer, colocam-nos no

saber-ver-entender passivo e também nos remetem ao saber-pensar ativo (Almeida, 2004, p. 7-15).

É a este “saber-pensar ativo” que temos como objetivo e que encontra consonância com uma proposta emancipatória de educação a partir dos recursos produzidos no interior da própria cultura, mas este projeto encontrará suas dificuldades, como já nos alertava Almeida, 2004, p. 7-8, afirmando que

[...] quando se fala de cinema, vídeo e televisão na escola, geralmente encaram-se essas produções como ilustrações – o professor passa um filme para ilustrar o que foi falado [...] o filme assume um papel secundário[,] [u]ma espécie de ilustração e imagem inferior ao texto e à explicação oral. [...] quando é apresentado na escola, a primeira pergunta que se faz é: “adequado para que série, que disciplina, que idade etc.?” Às vezes, ouvimos dizer que um filme “não pode ser passado para a 6ª série [(7º ano – atualizado para a nomenclatura atual)]”, por exemplo, e no entanto ele é assistido em casa pelo aluno, juntamente com os pais. [...] A escola [...] está presa àquela pergunta sobre a adequação, à ideia de fases, ao currículo, ao programa. Parece que a escola está em constante desatualização, que é sublinhada pela separação entre a cultura e a educação. A cultura localizada num saber-fazer e a educação num saber-usar, e nesse saber-usar restrito desqualifica-se o educador, que vai ser sempre um instrumentista desatualizado.

São sérios os apontamentos do autor sobre estes desafios enfrentados cotidianamente pelos profissionais da educação – sem distinção de função –, estudantes, sociedade, porque, mesmo em se tratando de um texto publicado em 2004, Almeida, p. 8, anteviu:

[...] [A]tualmente, há uma grande maioria de pessoas cuja inteligência foi e está sendo educada por imagens e sons, pela quantidade e qualidade de cinema e televisão a que assistem e não mais pelo texto escrito. [...] [E]stamos formando, [em parte ou

totalmente], nossa inteligibilidade do mundo a partir das imagens e sons das produções do cinema e da televisão. É também estranho que os programas e teorias de alfabetização não lidem com a “alfabetização” de imagens e sons, com essa moderna forma de entender e agir no mundo. Dessa maneira, é importante não ver o cinema como um recurso didático ou ilustrativo, mas vê-lo como um objeto cultural, uma visão de mundo de diferentes diretores e que tem uma linguagem que performa uma inteligência verbal e, ao mesmo tempo, uma linguagem diferente da linguagem verbal.

Com tantas mídias pelas quais é possível acessar – e mesmo produzir – conteúdos audiovisuais, hodiernamente, nos parece imprescindível agregarmos mais este recurso da e para a inteligibilidade do mundo e de nós mesmos. Em se tratando do seu uso pedagógico, é preciso desenvolvermos o pensamento crítico deste recurso, não nos conformar com a ingenuidade nem nos entregarmos à imprudência negligente, uma vez que

[v]er filmes, analisá-los, é a vontade de entender a nossa sociedade massificada, [...] [u]ma sociedade que se educa por imagens e sons, [...] [é] também a vontade de entender o mundo pela produção artística do cinema.[...] [Se] [h]oje a inteligência da maior parte das pessoas está sendo formada (in-formada) pelos meios que produzem imagens-sons, [...] [portanto] [c]abe um esforço para buscarmos algumas maneiras de análise/interpretação dessas imagens sonorizadas, como as do cinema.[...] Os filmes (como outras obras artísticas) são produções da cultura [...] [e] trazem para a escola aquilo que ela se nega a ser e que poderia transformá-la em algo vívido e fundamental: participante ativa e criativa dos movimentos da cultura, e não repetidora e divulgadora de conhecimentos massificados, muitas vezes já deteriorados, defasados e inadequados para a educação de uma pessoa que já está imersa e vive na cultura aparentemente caótica da sociedade moderna (Almeida, 2004, p. 12-49).

#### 4 EDUCAÇÃO SEXUAL: APROXIMAÇÕES NECESSÁRIAS

A cronologia das fases da Educação Sexual no Brasil se inicia no período colonial, desenvolvendo-se ao longo do século XX até os dias atuais, num *continuum* não-linear, com uma série de percalços ora mais ora menos impactantes, mas importantes nesse processo emancipatório enquanto campo científico autônomo. Neste sentido, coligem uma série de outras ciências como a biologia, medicina, antropologia, arqueologia, fisioterapia, psicologia, neurociências, dentre tantas outras, a contribuírem com o conhecimento no campo da sexualidade, gêneros e educação. É pertinente compreender esse panorama pelos períodos que se seguem, em ordem cronológica, sem a pretensão de esgotá-los em suas particularidades e especificidades, apenas analisando a cada um deles de modo mais abrangente, posto não ser possível, em tão poucas páginas, explorá-los com mais acuidade, o que também exigiria o concurso de outras tantas ciências, e, mesmo assim, nem sequer se tangenciaria a complexidade esmiuçada desse vasto campo expresso em seu próprio nome, a saber: a Educação Sexual.

De 1.500 até entremeios dos séculos XVIII-XIX, neste primeiro período, a sexualidade era vivenciada pela moral consuetudinária profundamente marcada, justificada, “nas normas, regras e condenações por parte da Igreja”, cuja finalidade era do sexo legítimo apenas no casamento e para viabilização hereditária da prole entendendo a mulher como propriedade do homem – pai, marido, filhos – autorizado à exploração sexual “pluriétnica, libidinosa” e ilegítima”. No período seguinte, século XIX, herdeiro do Iluminismo e o resgate antropocêntrico, a moral médica se estabelece como o parâmetro pelo qual a “sexualidade e

suas práticas licenciosas (originadas na Colônia)” passaram a ser referenciadas (Ribeiro, 2018; p.49-50).

No alvorecer do século XX, em suas primeiras décadas, como herança “das práticas médico-higienista”,

especialmente a partir de 1920[,] livros que abordavam a sexualidade são publicados por médicos, professores e sacerdotes, com o objetivo de orientar as práticas sexuais dos indivíduos” (RIBEIRO, 2018; p.50). Ainda segundo este mesmo autor, é no início do século XX que “as discussões sobre a inclusão de questões referentes à sexualidade no currículo escolar começa a tomar forma no Brasil [...] com foco no combate à masturbação e às doenças venéreas, além do preparo da mulher para ser esposa e mãe[, ou seja,] preocupava-se também com a questão da prostituição e de uma nova “ordem médica e norma familiar” na qual à mulher era atribuído o papel de cuidar da saúde e da educação dos filhos, realizando uma ponte entre a medicina higienista e o interior da famílias (Ribeiro, 2018; p.50).

A primeira metade do século XX foi efervescente no campo da sexualidade humana, mas seguiu a lógica hegemônica da primazia médico-higienista, no sentido de estudar os corpos segundo critérios binomiais estabelecidos com saúde/doença, normal/anormal, para cumprir com o anseio da reprodução saudável, tratar os acometimentos psiquiátricos, especialmente a “perversão e psicoses sexuais”. Era inegável o caráter biologicista das práticas, pautadas nas pesquisas motivadas em buscar corpos mais bem preparados para cumprirem com uma sexualidade regrada e modelada segundo estes mesmos critérios. Para tanto, era interessante a defesa médica de que a educação sexual ocorresse nas escolas, porque quanto antes se iniciasse o disciplinamento dos corpos, melhor e mais efetiva seria a educação destes mesmos corpos. Essa volúpia em imiscuir-se na educação para o disciplinamento dos corpos, não passou despercebida pelo movimento feminista encabeçado por Bertha Lutz, para quem a motivação

de ocupação desse mesmo espaço se pautava por outros parâmetros, diferentes do hegemônico. Para ela, e para o movimento feminista, o interesse era o de levar uma Educação Sexual que privilegiasse “a proteção à infância e à maternidade”.

Na América Latina, fortemente marcada pelas religiosidades e pela presença da Igreja Católica, pensar qualquer fenômeno sócio-político sem considerá-lo em sua influência seria relegar a análise a um caráter tão temerário quanto superficial. Assim, esse terceiro período da Educação Sexual no Brasil não se realiza sem a intromissão da Igreja Católica, e, de modo intenso, até meados da década de 60. Sendo arbitrariamente contra considerar tanto esta temática da sexualidade quanto suas práticas na escola, os esforços de se tentar incluir este tema tão importante para a experiência humana no currículo escolar foi, e pode-se mesmo em pleno século XXI dizer, campo fértil de refrega. “A primeira tentativa de se incluir a Educação Sexual no Brasil se deu pelo Colégio Batista do Rio de Janeiro de 1930 até 1934, quando foi interrompida a experiência com a demissão do, e ação judicial contra o, professor responsável pelo projeto” (RIBEIRO, 2018; p.50). Apesar deste intenso movimento repressor protagonizado pela Igreja Católica, que só passou a ser um pouco menos intolerante quanto a esta temática após o Concílio Vaticano II, pesquisadores e autores não vinculados à ala Católica continuaram defendendo a inclusão de Educação Sexual nas escolas.

Esse grupo pró-Educação Sexual, só obteve êxito a partir da década de 1960, quando o contexto sócio-político-cultural da época já admitia trazer à baila a sexualidade, até porque as mudanças vivenciadas e expressas neste campo pela sociedade assim a demandava. Nas palavras de Chauí (in: Ribeiro, 2018; p.51),

O amor profano recupera dignidade no decorrer do século XX devido a três causas precisas: 1 – a importância social dada ao amor na arte, literatura e outras expressões culturais, e a conseqüente necessidade de trazê-lo para o casamento, onde a Igreja poderia tê-lo sob regulação e, com isso, conservar o controle social; 2 – a ideia de

natureza como auxílio da graça divina, que já estava sendo desenvolvida na sociedade cristã, ainda que por muito tempo estivesse silenciada; 3 – por razões políticas, ao alçar o amor como forma de valorizar a família, o que busca se opor aos movimentos socialistas que à época – meados do século XX – representavam uma ameaça aos interesses da Igreja, já que estes movimentos criticavam a família enquanto instituição repressiva burguesa. Assim, o amor “carnal” passa a ser valorizado, desde que entendido como parte das uniões monogâmicas heterossexuais reprodutivas.

Estes avanços sociais, acima elencados, aliados ao desenvolvimento dos estudos nas áreas de sexualidade, gêneros e educação, que possibilitaram a emergência de uma espécie de nicho profissional formado pelos sexólogos de primeira hora no Brasil e sua exposição midiática, favoreceram o crescente interesse pelo tema. Logo, algumas escolas, incluindo algumas escolas Católicas, ainda antes do golpe militar que deu início à ditadura na década de 1960, introduziram em seus currículos a Educação Sexual.

Em grandes centros urbanos, Rio de Janeiro, Belo Horizonte e São Paulo, a renovação pedagógica tem maior efervescência e essas iniciativas experimentais têm início. Nas mais bem sucedidas inserções da Educação Sexual nas escolas ficou evidente a importância da participação dos responsáveis pelos jovens nesse processo. Entretanto, o decreto do Ato Institucional n.º 5 (AI-5), em 1969, relega, novamente, o tema da sexualidade a um caráter de subversão, principalmente quando aplicada na educação infanto-juvenil, quando o Estado assume seu caráter repressor, autoritário e moralista vigiando os educadores.

Entretanto, mesmo sob o regime ditatorial, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971 – incluiu um Programa de Saúde, inserindo nele a Educação sexual, mas pautada num contexto biologicista e priorizando os desvios da sexualidade dita normal. A Educação Sexual só foi retomada nas escolas, primeiramente nas Municipais de São Paulo, oficialmente após a reabertura política em 1978, quando os projetos

foram assumidos por órgãos públicos e não mais por professores. Também contribuiu, significativamente, a Lei de Anistia, de 1979, permitindo o retorno ao país pessoas que trouxeram consigo questões importantes sobre temas relacionados ao cotidiano como as do corpo, negros no Brasil, emancipação das mulheres. Enfim, voltaram, trazendo consigo este elemento imaterial e necessário ao avanço social, o pensamento crítico fomentado na e pela efervescência das culturas dos países alisares.

Nos anos seguintes, a sexualidade assume uma posição mais relevante dentro da sociedade, legitimada em programas veiculados pelas mídias de massa de então, rádio, tv, imprensa. O advento da AIDS, ou SIDA, deu maior impulso para os debates sobre as práticas sexuais e as IST. Rapidamente, a retomada da Educação Sexual assume um caráter comprometedor com a política demográfica, porque era grande a preocupação com o crescimento populacional.

Na década de 1980, dois grandes centros de estudos da sexualidade são criados: Associação Brasileira de Educação Sexual (Edusex) e o Centro de Sexologia de Brasília (Cesex), que ofereceu o primeiro curso de sexologia do Brasil. Mas foi em Campinas-SP que, de 1984 até 1998, funcionou o projeto de Educação Sexual de maior duração no Brasil conhecido como Grupo de Trabalho para Formação e Capacitação de Professores em Orientação Sexual, integrando a Lei Orgânica Municipal em 1990. Ainda nessa mesma década, foram criados, ambos em 1985, o Centro Avançado de Educação para a Saúde e Orientação Sexual (Caesos) e a Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana (SBRASH). Em 1987, foi criado o Grupo de Trabalho e Pesquisa em Orientação Sexual (GTPOS), do qual fazia parte Marta Suplicy.

Na década seguinte, anos 1990, vários grupos são criados: Grupo de estudo Sexualidade e Vida; Instituto Kaplan; Centro de Educação Sexual (Cedus); Centro de Orientação e Educação Sexual (Cores); Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS (Abia);

Comunicação em Sexualidade (Ecos). Nesse mesmo período, em alguns estados do país, a Educação Sexual foi incorporada à grade curricular, como em São Paulo, Rio Grande do Sul. Em 1996, a sexualidade foi reconhecida como tema transversal pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n.º 9.394/96, e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), ou seja, o tema deveria ser trabalhado em todas as disciplinas. No final dessa década, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), *campus* Araraquara-SP, foi criado o Grupo de Pesquisa e Estudos sobre Sexualidade (GPESS) e, em 2000, foi criado o Núcleo de Estudos da Sexualidade (NuSex), no mesmo *campus*.

Com o avanço tecnológico, uma série ubíqua viabilizada pela *internet* e as muitas possibilidades de se acessar as informações e as pessoas, favoreceu o crescimento dos mais variados meios de se estabelecer novas relações e encontros sexuais. Entretanto, e este é o paradoxo, as gerações que desfrutam dessas mesmas facilidades, não receberam uma Educação Sexual emancipatória. Pelo contrário, a rede mundial de computadores denuncia a própria ambiguidade do efeito *Phármakon* nesses campos importantes da experiência humana: a Educação e a Sexualidade e a Educação Sexual. A história da Educação Sexual é extensa, e procedermos a um resgate dessa historicidade, desenvolvendo cada uma de suas etapas adequadamente dentro e fora do Brasil, tornaria este trabalho demasiadamente longo, haja vista que pesquisadoras(es) já disponibilizam variada publicação acerca desse desenvolvimento, de modo que, a título desta dissertação, tomamos por subsídio essas contribuições sem, entretanto, refazermos o trabalho desses que nos antecederam.

É impreterível debatermos a vontade de saber sobre sexualidade humana e suas várias relações com o cotidiano das pessoas. A sexualidade é um tabu também, porque ela é frequentemente utilizada como justificativa para determinar as relações de poder entre os gêneros. Falarmos em sexualidade é falarmos sobre as bases fundantes das sociedades, é colocarmos em discussão o *status quo*, é abrirmos às possibilidades de questionamentos à

ideologia. E, como é de praxe ao longo da história humana, quando o estado hegemônico social é colocado em xeque, ou se vê em perigo, tende a assumir uma posição de ataque como defesa.

Quando setores reacionários da sociedade denunciam que há um movimento ideológico promovido pelos setores mais afeitos à mudança do *status quo* e alardeiam os perigos desta mudança subvertendo a lógica proposta para a mudança, confundindo ainda mais a população que, geralmente, mais preocupada consigo mesma e em garantir sua subsistência e a estabilidade de sua rotina, não necessariamente desejando sair desse estado de coisas a qual já está habituada, e porque o comando desses dispositivos massificados estão, geralmente, nas mãos destes setores reacionários que aprenderam a tirar todas as vantagens para si mesmos e a manutenção do *status quo*, o fato é que o estabelecido tentará de todas as formas, mesmo se utilizando dos meios mais vis, para sobreviver, para continuar, para não mudar, ou dificultar ao máximo a possibilidade dessa mudança. E é este o cenário que estamos observando já há alguns anos.

Os estudos de gêneros e os avanços científicos no campo da sexualidade entendida do modo mais interdisciplinar e multidimensional possível, vêm demonstrando a necessária e peremptória vanguarda em favorecer novos campos para acesso desses conhecimentos ao maior número de pessoas. Questionar a sexualidade e os gêneros na espécie humana é favorecer possibilidades de mudanças, que, por mais sutis que sejam, podem sugerir outros e diferentes modos de viver e deslegitimar a opressora dinâmica das relações de poder baseadas nas pretensas e supostas vantagens e desvantagens, determinadas tão somente pelo senso comum das diferenças entre os sexos.

Assim, quando os representantes e mantenedores do *status quo* se utilizam das ferramentas que possuem, geralmente mais favoráveis que as daqueles que propõem a possibilidade de mudança, subvertem a lógica desta e confundem as pessoas defendendo que elas estão se utilizando de ideologia, modo típico daqueles, reacionários, para se manterem e

manterem as coisas onde estão, para dificultar a união de setores sociais, confundindo para dividir e favorecer a sua própria estratégia de manutenção social. Daí que se há uma ideologia de gênero esta já nos é imposta há séculos exatamente por estes que não desejam a reflexão mais profunda e oportuna e responsável técnica e cientificamente para promoção de novos caminhos para as subjetividades e coletividades poderem viver de modos mais honestos para com seus próprios anseios, porque a habitualidade a que estão sujeitas não representa aceitação plena, apenas uma possível conformação tensa em uma vontade de saber velada, facilmente despertada quando frente à frente a uma circunstância que lhe favoreça a expressão, cabendo, então, à Educação e à Educação Sexual este papel de favorecimento (Reis, Tony; Eggert, Edlar, 2017).

Em chinês mandarim, o ideograma que representa o conceito de “crise” é formado por outros dois, na seguinte ordem, “risco” e “oportunidade”. Sim, não há oportunidade sem correr riscos. Ou, como preferimos, é na crise que podemos privilegiar os perigos dos riscos e nos posicionar com pesar, reticentes, adotando uma postura de quase resignação comensurada, ou, em os emponderando, refletindo sobre eles, privilegiar estratégias para nos aproveitar das oportunidades e suas consequências, finalidade de nosso movimento de enfrentamento crítico diante da realidade que se nos mostra profundamente marcada por tendências amiúde polarizadas e reacionárias e pouco afeitas ao diálogo.

O momento em que vivemos hoje é um momento de crises, portanto, com muitas oportunidades para pensarmos em estratégias para conseguirmos propor caminhos novos ou readequá-los, melhorando sua eficiência, mas sem perder de vista os propósitos de se melhorar a qualidade da Educação. Os desafios enfrentados pela Educação no Brasil ao longo das décadas, especialmente nesses últimos anos, desde o fim do segundo mandato do ex-presidente

Lula até hoje, têm exigido cada vez mais ações propositivas e coletivas para viabilizar mudanças na Educação. Uma delas é no campo da Educação Sexual.

A Educação Sexual no Brasil enfrentou e enfrenta uma série de contratempos ao longo de seu desenvolvimento, bem como as pesquisas científicas na área da sexualidade e dos gêneros. Nesse contexto propositivo de uma educação que pense esta temática da sexualidade, ainda um tabu para muitas pessoas, profissionais da educação ou não, vários são os desafios a serem pensados. Mas fato é que a cultura de massa, cada vez mais sexualizada, setores sociais mais conservadores pautados no discurso religioso, principalmente com sua defesa da pressuposta ideologia de gênero, com a manutenção do *status quo*, do pensamento hegemônico pautado no machismo, sexismo, misoginia e racismo e o crescente consumo e produção de conteúdos eróticos e pornográficos colocam a sexualidade humana no centro da vontade de saber sobre ela.

Parafraseando uma célebre frase evangélica: a cultura expressa aquilo de que a vontade está cheia e sedenta. A constante e massiva exposição aos modos de expressão do erotismo e da pornografia diz do quanto se está permeável e sequioso de saber a respeito. A qualidade deste saber é questionável, mas sabe-se que há esta vontade, porque, quando o acesso é facilitado, com linguagem condizente com o público, este tende a responder de modo receptivo.

Enfim, há espaço para uma Educação Sexual que se realize levando-se em conta os seus muitos elementos constituintes para que esta se dê adequando o quanto possível, às crianças, jovens, adultos, responsáveis, docentes, direção, coordenação pedagógica, comunidade. Não há mais como considerarmos uma proposta pedagógica que possa ser exitosa se, de seu nascedouro, não se concitar essa série de elementos constituintes da complexidade do tema da sexualidade e dos gêneros.

O marco documental oficial, publicado pelo Governo Federal, de caráter progressista no que diz sobre a Educação Sexual formal, foram os PCN (1997), na seção dos temas

transversais (Silva, 2015a; p.20) e (Silva, 2020b; p.110). Afinal, termos expressamente escritas palavras como “ética”, “saúde”, “orientação sexual”, “pluralidade cultural” num documento oficial norteador dos programas curriculares nacionais é importante não apenas no reconhecimento de que a temática da Educação Sexual é relevante para a formação formal das pessoas – formal, considerando que a educação sexual ocorre a despeito de qualquer documento, oficial ou não – como também para admitir e autorizar oficialmente que esta temática seja regularmente pauta nas atividades escolares. Isso, evidentemente, ao mesmo tempo, favorece a inclusão da sexualidade e das generidades na rotina das atividades escolares, como também elicia e faz emergir uma série de outras questões pertinentes a estas mesmas temáticas por serem ainda tabus e facilmente marcadas por crenças limitantes e preconceitos e discriminações, o que exigiria, antes de termos iniciadas essas atividades com o corpo discente, um trabalho a ser desenvolvido com a docência e todo o corpo funcional escolar. Por mais que houvesse interesse do Governo Federal, no âmbito das atribuições do então Ministério da Educação e do Desporto, em legitimar essas discussões, seria ingenuidade acreditarmos bastar estar na lei para termos concomitantemente a qualificação científica e a criticidade no desenvolvimento das atividades envolvendo a Educação Sexual e, muito menos, isenção ou neutralidade por parte de todas as pessoas envolvidas nesses processos, de quem cuida do jardim a quem comanda o referido Ministério.

Não havendo isenção nem neutralidade, da sexologia, da ciência sexual, da Educação Sexual, depreendemos o quanto a sexualidade e as generidades estão mais que entrelaçadas, aderidas, imiscuídas na quase, para não dizermos, totalidade das práticas humanas. Sendo assim, num contexto adverso tanto no âmbito legal quanto na aderência institucional e familiar em se trabalhar com gêneros e sexualidade, possivelmente um caminho alternativo para iniciarmos a dessensibilização deste tabu seja considerarmos as relações como via. Relações ao modo dessa dimensão intersticial, híbrida, interseccionada, na qual as trocas,

compartilhamentos, os sentidos se desdobram, consecutem, são partilhados. Como nem toda(o)s profissionais da educação sentem-se confortáveis em lidar com as temáticas da sexualidade e dos gêneros, por que não começarmos pelos sentimentos do compromisso? Respeito? Compaixão? Responsabilidade? Tristeza? Medo? Vergonha? Insegurança? Aceitação? Tédio? Saudade? Solidão? Gratidão? Afeto? (Pereira, Cristina N., Valcárcel, Rafael R.; 2018), dentre tantos outros sentimentos, a partir de elementos da cultura, como o cinema e outros, para deste(s) acessarmos o repertório simbólico da(o)s estudante(s)?

A hipersexualização a qual estamos exposta(o)s torna distópica a crença de que, ao falarmos sobre os sentimentos, tanto a sexualidade quanto as questões dos gêneros não venham à tona: família, velhice, uso/abuso de substâncias psicoativas – lícitas ou ilícitas –, trabalho, educação, rotinas diárias, abandono, atividade física/esporte, filha(o)(s), animal(is) de estimação, super-heróis etc., temas disponíveis na cinematografia, serão atravessadas pela sexualidade e as generidades, mesmo que não sejam expressas e literalmente mencionadas, no produto cultural e/ou sala de aula. Nesse sentido, como mencionado anteriormente, sendo o cinema um importante instrumento de mobilização afetiva, viabilizarmos encontros entre a escola e o cinema, em espaços que favoreçam tanto a apresentação do material fílmico quanto a realização da atividade proposta para refletir sobre este mesmo material, é favorecermos a reflexão da sexualidade e dos gêneros, da Educação Sexual. Ressaltamos que cada elemento desse processo pedagógico é importante – o espaço ou lugar ocupado para a atividade, a escolha do material fílmico, a atividade para a reflexão e o método utilizado.

#### **4.1 Sexualidade, gênero e audiovisual**

Pelo exposto, ao investigarmos o espaço fílmico como um elemento ingrediente do audiovisual, e este como mais uma das expressões no interior da cultura, sabendo estar profundamente marcada pela economia e seu modelo operativo de mercado no qual tudo é

potencialmente comercializável, desconsiderá-lo apartado desse modelo é agirmos, na mais otimista das hipóteses, ingenuamente. Agirmos de maneira ingênua, neste caso, é flertarmos com, é admitirmos um modelo operativo diferente do pretendido quando de uma proposta pedagógica para uma Educação emancipatória. Não que a crítica só se exerça se se der sob a perspectiva de análise do modelo econômico operado numa sociedade, o que seria restringir demasiadamente a complexidade das relações societárias, este modelo é mais um elemento ingrediente da complexidade, é que consideramos crítica a perspectiva de investigação que se dê pela origem dos atos, das ações, ou seja, pela razão, pela lógica, pela operacionalidade da *cogitatio*. Isso justifica a escolha pela proposta metodológica da fenomenologia, e por ela intentamos refletir sobre mais uma possibilidade de emancipação através da investigação de um elemento da cultura, o espaço fílmico.

Almeida (2004) já havia nos colocado dois elementos constituintes do audiovisual, a oralidade e a temporalidade. No capítulo anterior, vimos que a temporalidade se dá para além de uma pretensa organização cronológica definindo nossa própria relação conosco e com o mundo. Neste, precisamos olhar com mais cuidado para a oralidade, porque ela também está para além de uma mera sucessão de palavras, porque admite em seu interior a metonímica. A metonímia é uma figura de linguagem subversiva da língua, em certa medida, ao operar a relação significante-significado para além dos limites estritos da palavra significar exata e objetivamente o que nomeia, por exemplo, quando nos referimos à relação sujeito-objeto, este pode se referir a um objeto qualquer, como a uma pessoa, um pensamento etc. É nesta plasticidade da relação significante-significado, tão característica da linguagem, um importante atributo a ser considerado neste trabalho, porque é nesta enunciação diversificada dos sentidos o campo fértil para investigarmos a sexualidade, os gêneros e sua relação com o espaço fílmico.

Pela linguagem, tomada aqui em seu sentido *latu*, autopresentada em seus variados modos – palavra escrita/falada, roupas e seus estilos, as artes etc. –, não nos olvidemos desse

complexo orgânico que nomeamos de corpo, instrumento da percepção sensível das experiências vividas, pelo qual performamos variados modos de linguagem sendo, ele mesmo, autropresentação percebida e apreendida pelas linguagens da cultura na qual é imerso via Educação, parental e socioinstitucional. As linguagens se dão no interior da cultura em elaborada, complexa e sofisticada operacionalidade cognoscitiva significante-significado, cuja metonímica é possível apreendermos subjetividades e discursos, discursividades.

Estamos diante dos processos de subjetivação pelos quais as identidades se viabilizam e se autopresentam. Hodiernamente, parte do discurso científico reconhece que o vasto espectro das identidades autopresentadas nas sociedades revela a complexidade desse fenômeno cujos discursos se dão em meio às disputas de representação, (re)conhecimento, resistências, (re)existências etc. e questiona toda e qualquer possibilidade de

[...] [ancoragem] [na] fixidez e rebaixamento da complexidade do real, [em cuja] [...] identidade conservadora [...] [p]retende esconder os subtextos ideológicos e as cenas de criação em que se arvoram seu “eu” – humanista, liberal, senhor de si, organizado e, supostamente coerente. Busca bloquear a ambiguidade dos sentidos, apegando-se a discursos estereotipados, narrados compulsivamente, reiterados quase que neuroticamente, cuja tendência cognitiva negativa vai do irresponsável rebaixamento da democracia e da política à violência contra a Vida. Não à toa seu paralelo com a xenofobia, racismo, colonialidade, sua sanha pela apropriação e conservação do capital, fundamentalismo econômico e religioso, seu flerte com o fascismo. [...] seu tempo é atemporal, seu discurso é reiterativo, age por meio da repetição e da força. Aqui não há independência à cadeia de significantes senão um essencialismo sincrônico (tempo e discurso se imantam) por meio do que, o conhecimento das cenas de construção dos pares opositivos é bloqueado. A história para a identidade conservadora é “presentista”. Sancionada por uma visão burguesa, patriarcal-cristã e, ao menos inicialmente, liberal

de mundo, sua verdade não cultiva incertezas porque está atrelada a uma metanarrativa fálico-religiosa, a um modo de estabilidade “tradicional”, a uma ficção centralizadora e hierarquizada. (Fernandes, 2020: pp.70-72).

A dimensão hegemônica da cultura é autopresentada pela

[...] identidade conservadora heterossexual, cisnormativa e patriarcal, manietada por imposições binárias, interdições, terrorismos e ameaças, [e] toma a homossexualidade como um de seus objetos de renúncia e castração. Para se construir como heterossexual seria preciso se desfazer do ser homossexual. A perda desse apego, permite indagar: se um homem se torna heterossexual por repudiar a homossexualidade, onde esse repúdio poderia existir senão na identificação que sua vida heterossexual busca negar? Daí, é preciso pôr em relevo a fixação da identidade conservadora com as questões que envolvem gênero, sexualidade e corpo, pois, vem sistematicamente ofendendo o direito à autodeterminação e à dignidade das corpos desviantes da cisheteronormatividade e, por outro lado, deve-se questionar a competência política de sua agência, haja vista que, frequentemente, em nome de uma dada tradição, golpeiam liberdades individuais, paradoxalmente ou cinicamente, caso se prefira, ou ainda repletos de culpa e, como se sabe, a culpa se demonstra pouco afeita à potência transformativa [...]. Todo apego à redução da realidade produz uma vida cuja experiência é maniqueísta, o que se coaduna com uma operação simplificadora que, por um lado permite constituir inimigos (comunismo, sexualidades desviantes da norma, estrangeiros, professoras/es), promove o ódio e atiça os nossos medos, por outro lado, permite que uma “verdade se estabeleça como a única e legítima, fazendo passar a complexidade do real por abstrações binárias e hierarquizadas. Daí se utilizar de pares de opostos simplificadores, os quais buscam restringir cosmopolitismos e formas mais democráticas de ser e existir, ainda que se

utilize de cinismo e hipocrisia sempre que lhe convier [...]. (Fernandes, 2020: pp.77-78).

Nesse aspecto do caráter conservador da dimensão hegemônica da cultura, o audiovisual cumpre com um importante elemento ingrediente para a manutenção do *status quo*, porque contém expressivo apelo afetivo e identitário e detêm seu acesso facilitado pelas TIC (Tecnologias da Informação e Comunicação). A absorção do audiovisual como elemento da Indústria Cultural (Adorno, Horkheimer, 2020), o que viabiliza sua comercialização, massificação e exploração como instrumento disciplinador (Almeida, 2004; Adorno, Horkheimer, 2020; Benjamin, 2020; Foucault, 2017), não impede, mas, antes, o potencializa como elemento pedagógico para a reflexão que empreendemos nesta dissertação, não apenas por poder ser representativo da dimensão hegemônica – porque também existem as produções contrahegemônicas – mas porque, ao eliciar nossos afetos, favorece o acesso aos sentidos e significantes, pontos de partida para a proposta fenomenológica.

Todo esforço empreendido pela “identidade conservadora” (Fernandes, 2020) para solapar o dinamismo social – ou refreá-lo – antes é fruto da denegação deste próprio e inequívoco dinamismo, afinal

[o] caminho que se segue na contemporaneidade é de questionamentos, dissociando cada vez mais o termo gênero do sexo biológico, interrogando o gênero como característica individual, parte do corpo ou algo, fundamentalmente, que possa ser classificado a partir de simples elementos corpóreos, de comportamento ou desejo. [...]

A partir de relatos e documentos históricos, é possível observar que não há um roteiro determinado e comum aos papéis de gênero durante os diferentes períodos históricos.

O que se compreende enquanto homem ou mulher parece estar relacionado, assim como apresenta Foucault [...], a poderosos mecanismos sociais, históricos e políticos, em uma relação perversa entre poder e sexualidade, fazendo dos componentes sexuais

elementos para dominação e controle social, produzindo hierarquização do poder e o que Butler (2003) chamou de heteronormatividade compulsória. [...] [T]ransitar entre os papéis sociais aos gêneros, que, de alguma maneira, rompe com as normalizações ao gênero a partir do sexo biológico, está presente na história da humanidade desde muito antes das discussões modernas e contemporâneas, propondo a quebra da relação entre o gênero e o sexo biológico. A inconformidade do gênero ao sexo biológico é um aspecto humano tão antigo quanto qualquer outra expressão sexual [...]. (Zerbinatti, & Bruns, 2018; pp. 40-44).

Dessa perspectiva, ser homem ou mulher está no como a pessoa se autopercebe no decorrer do seu processo de subjetivação e identificação com os papéis e identidade de gênero – iniciados pelas e nas expectativas e idealizações de genitores juntamente com os processos de socialização, construção de códigos sociais, modelos sociais de masculinidades e feminilidades entre outras. (Bruns, 2013).

## 5 MÉTODO

Para entendermos a radicalidade e operacionalidade metodológica, faremos uma breve contextualização do seu fundador – Edmund Husserl (1859-1938) – e da fenomenologia como contribuição ao pensamento a partir do século XX. Para tanto, lançamos mão de um excerto adaptado da palestra intitulada *A fenomenologia e o existencialismo de Husserl a Sarte*<sup>9</sup>, proferida pelo Prof. Dr. Franklin Leopoldo e Silva, para a série *Fundadores do Pensamento, Paradigmas do Século XXI, Balanço do Século XX*, do *Café Filosófico* pelo Instituto CPFL, em 2004-2005.

A Europa do final do século XIX e início do XX era um caldeirão efervescente de cultura e ciência, e Edmund Husserl não passaria incólume a este fato, pelo contrário, foi protagonista e corresponsável por este cenário quando propôs *A ideia da fenomenologia* – publicado originalmente em 1907, fruto do desenvolvimento da ideia iniciada em suas preleções do final do século XIX, que originaram o “Investigação lógicas” (publicado em duas partes, respectivamente, 1900 e 1901). A fenomenologia enquanto método será sistematicamente desenvolvido, com obras publicadas, pelo seu fundador até sua morte em 1938 – renovando efetiva e radicalmente o pensamento do século XX, “transpondo os limites da filosofia” e fundando “a filosofia contemporânea”. A “relação entre sujeito e objeto”, a “relação de como se constitui o conhecimento”, ao longo do período moderno, tradicionalmente, seguia por três “vertentes”: do

realismo e seu primado do objeto e, portanto, entende que a representação que fazemos das coisas está subordinada aos objetos em si mesmos, ou das coisas em si mesmas, apreendidas pelos sentidos e depois registradas pelo intelecto de tal modo que o ponto de partida para o conhecimento é o objeto ou as coisas em si mesmas; do idealismo,

---

<sup>9</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Z2XPHjSYBfw&t>>. Acesso em: 23.fev.2021.

que se atem, pelo contrário, à primazia do sujeito, da mente, das ideias que constitui, então, o ponto de partida para a reconstituição de um acordo entre as coisas e a mente, entre o objeto e o sujeito, uma correspondência que se estabelece a partir de uma análise das ideias que nos fazem, então, chegar até uma certa conformidade entre essas ideias e as coisas. São duas vertentes, portanto, que se opõe entre si; uma terceira que procurou uma solução de meio-termo, que aconteceu no século XVIII, e repercute até hoje na filosofia da ciência e nas teorias do conhecimento, é a filosofia de Kant [(Immanuel Kant)] que procurou superar este impasse entre o realismo e o idealismo redistribuindo as funções do conhecimento tentando entender qual é o contributo que o próprio objeto, as próprias coisas, dão ao conhecimento e qual é a contribuição que o próprio sujeito, ou a mente, fornecem ao processo de conhecimento, portanto, deixando de privilegiar ou sujeito ou objeto. Esta última vertente aparentemente é de muito bom-senso, porque constitui um meio-termo entre o sujeito e as coisas e, principalmente, ela configura o conhecimento como um trabalho conjunto entre a apreensão sensível das coisas mesmas e o nosso intelecto que formaliza ou fornece uma estrutura formal para esta apreensão resultando, assim, uma síntese dessas duas instâncias que seria o próprio conhecimento. Desta síntese, inferimos a relatividade do conhecimento, uma vez que, ao menos formalmente, em se estruturando por meio de mecanismos lógicos presentes na mente, o conhecimento se constitui de forma relativa ao sujeito, tem a ver com o sujeito, não podendo se constituir sem esta contribuição fundamental. A isto Kant chamou de fenômeno, ou a realidade não como ela poderia ser em si mesma, mas tal como ela nos aparece, ao sujeito do conhecimento[.] (CPFL Cultura, 2013).

Esta noção de fenômeno não só é importante e imprescindível para a fenomenologia, como será levada ao paroxismo por Husserl em seu esforço metodológico para redimensionar

a filosofia a partir de sua preocupação com a possibilidade do conhecimento. E o professor Dr. Franklin continua a respeito da realidade no fenômeno em Kant para quem

uma vez que ela nos aparece formalmente condicionada por certas estruturas lógicas da nossa própria mente, certas estruturas subjetivas descritas por Kant como “funções lógicas do conhecimento”, ele as chama de elementos transcendentais do conhecimento, que estando antes e independentes da nossa experiência do mundo condicionam esta experiência e dão seus fatores de organização. A importância desta noção está em podermos reconstituir a relação entre sujeito e objeto, de modo a não existir objeto que não esteja comprometido com o sujeito que o conhece ou que o representa, ou seja, de um lado temos o sujeito do conhecimento como consciência que apreende o fenômeno, que apreende a realidade tal como ele próprio a constitui, ao menos, formalmente, e, do outro lado, temos o objeto como fenômeno apreendido pela consciência. (CPFL Cultura, 2013).

Nesses termos, a apreensão decorrente da relação entre o sujeito e o objeto leva à admissão de duas instâncias de conhecimento: a do objeto do conhecimento e a do conhecimento do objeto.

Mas o que é apreender? Depende do modo como se entende a constituição desta relação. Se apreensão for a assimilação das coisas pelo sujeito que as percebe como se estas coisas se transferissem do mundo para mim, para minha mente, o resultado desta apreensão, se levada a sua extrema coerência, até o seu limite, seria simplesmente o desaparecimento do objeto ou a sua incorporação total pelo sujeito. (CPFL Cultura, 2013).

Para Husserl, este desequilíbrio na relação sujeito e objeto, comum às teorias do conhecimento a partir de Kant, era um risco que acabaria por tornar a relação entre a

consciência e as coisas destituída de sua realidade e de sua autonomia. Para ele, “era necessário retornar às coisas mesmas”, ideia concebida de maneira *sui generis*, porque

[e]sta necessidade, Husserl a vê a partir de uma espécie de contaminação das coisas pelo sujeito, que já no próprio processo de assimilação as coisas se adaptariam de tal modo à consciência, ou ao sujeito, que elas já não permaneceriam com qualquer realidade própria, quer dizer, o sujeito projeta nas coisas vários componentes quer de ordem lógica, quer de ordem psicológica, mesmo social, dos seus hábitos, seus costumes, etc. e toda essa projeção que nós fazemos no mundo para depois apreendermos o mundo ou as coisas, contamina o mundo, contamina as coisas, de tal modo que acabamos recolhendo do mundo, ou das coisas, apenas aquilo que nós lá colocamos de modo que a realidade própria das coisas na sua objetividade acaba ficando comprometida com este estilo de conhecimento. (CPFL Cultura, 2013).

Esta era a conspiração porque via agonizar as correntes de pensamento de sua época e, por isso mesmo, retorna à filosofia em sua radicalidade para daí empreender e

instituir um método, um estilo de pensamento em que a nossa relação com as coisas se torne mais autêntica, que possamos recuperar, por assim dizer, a realidade do mundo, a realidade das coisas. Para que isso possa acontecer é preciso que separemos cuidadosamente a nossa consciência como sujeito de conhecimento dessa carga naturalista que costuma estar depositada nela. Depois desta separação é que podemos rearticular o modo pelo qual a consciência se vincula às coisas, como os estudiosos da

fenomenologia chamam, purificar a relação entre sujeito e objeto. (CPFL Cultura, 2013).

Esta “purificação” é a responsável pela superação do impasse citado anteriormente nas vertentes do conhecimento, subtraindo da relação entre o sujeito e o objeto aquela competição de sobremaneira inadequada para que o conhecimento possa se desenvolver como

“consciência de”. Esta própria relação nos permite definir o que é consciência, porque estando esta sempre relacionada com alguma coisa, é possível defini-la deste modo: a consciência não é nada fora dessa relação, que ela se apresenta como consciência de alguma coisa. Portanto, ela não é uma coisa que se opõe a outras coisas, sendo apenas um modo que o sujeito tem de visar o mundo. A consciência não é uma realidade substancial, ela é apenas um movimento em direção ao mundo, ou seja, apreensão é apenas isso. (CPFL Cultura, 2013).

Em outras palavras, não há mais o risco de que as coisas sejam tragadas pela consciência e, por outro lado, não é preciso que esse sujeito, enquanto substância, vá ao encontro das coisas e submerja nelas, desaparecendo nelas. Não há motivo para que um anule o outro para que essa relação aconteça.

A apreensão mantém a separação: de um lado está a consciência, que é sempre definida como consciência de alguma coisa e, de outro lado, estão as coisas, que para se tornarem objeto da consciência, e na medida que se tornam objeto dessa consciência, desse visar, deste ato, é preciso que elas permaneçam com uma realidade própria, com uma autonomia própria. Este tipo de relação é chamada de intencional, intencionalidade, ou seja, o modo pelo qual a consciência visa as coisas. Esta é a inovação proposta por Husserl. Na prática, quando eu digo ter a consciência de alguma coisa, não quer dizer que ela tornou-se minha, mas que eu tornei-me consciente dela na medida em que ela continua a existir fora de mim. A solução de Husserl procura manter

as duas partes com suas respectivas funcionalidades, a diferença entre a função que a consciência desempenha e as coisas que são apreendidas pela consciência. Esta solução implica numa mudança profunda na relação entre interioridade e exterioridade – a relação sujeito e objeto sempre foi dependente desta: de um lado há o sujeito, a mente que é cada um interno a si (o conjunto das suas ideias, das suas representações, das suas categorias) e, de outro, a exterioridade, o conjunto das coisas na sua densidade que as caracteriza. Ora, quando Husserl mostra que essa interioridade, a consciência desse sujeito não tem essa dureza, essa rudeza quase material com que o intelecto era concebido tradicionalmente – no sentido de ser uma coisa pensante –, mas que ele é leve, algo que se projeta na direção das coisas, o conhecimento da exterioridade não exige que o sujeito venha a abdicar da sua interioridade, afinal, sendo esta interioridade ato de conhecer, movimento intencional, não poderíamos pretender que se constitua de objetividade, do mesmo modo que as coisas, e, portanto, não se poderia confundir com elas. (CPFL Cultura, 2013).

Contextualizado o fundador do método fenomenológico, estabelecido que o sujeito não é mais o do conhecimento, mas para o conhecimento, e se distingue das coisas, e apresentada “a solução” que reconfigurou e rompeu com “o risco” derivado das três matrizes do pensamento moderno, agora, procedemos à operacionalidade do método fenomenológico.

A primeira versão do método fenomenológico em seu livro “Investigações lógicas” – publicado originalmente em duas partes, respectivamente, 1900 e 1901 – apresenta uma fenomenologia psicológica e, seis anos depois, 1907, publica, nesta apresentando, melhor desenvolvida, aquela ideia inicial que chamaria de fenomenologia transcendental. O impacto, já, da propositura inicial e, principalmente, da versão seguinte foi marcante, porque rompia com as três principais correntes do pensamento metodológico, a saber: o realismo, o idealismo e o racionalismo Kantiano. O método

proposto por Husserl consiste essencialmente “de três etapas estreitamente imbricadas:

1) a redução fenomenológica; 2) a descrição; 3) a busca das essências” (Giorgi *in* Poupart et al. orgs., 2014, p. 391).

A redução fenomenológica visa romper com o que Husserl chama de “atitude natural” – “[tomar] as coisas [sentidos/significados] por adquiridas, não se questiona[ndo] a existência das coisas e dos acontecimentos, a menos que, de um modo ou de outro, eles sejam bizarros” (Giorgi *in* Poupart et al. orgs., 2014, p. 391). Para reduzir fenomenologicamente suspende-se todo e qualquer conhecimento prévio, a priori, que se tenha do fenômeno que se pretende conhecer (epoché), ao mesmo tempo em que são restituídos os entes relativos deste fenômeno à distinção entre si como presenças, anteriores a quaisquer existências – “Assim, se eu estou fisicamente presente a uma mesa real, eu direi, num contexto de redução fenomenológica, que “a mesa se apresenta a mim como sendo uma mesa realmente existente [...] [,ou seja, dizer] isso é mais rigoroso do que dizer “esta é uma mesa real” (Giorgi *in* Poupart et al. orgs., 2014, p. 392). Este é o nível mais básico das reduções propostas por Husserl. Em níveis cada vez mais exigentes de redução temos que

a redução fenomenológica – que, como se acabou de ver, rompe com a atitude natural –; a redução fenomenológica psicológica – que requer uma exclusão do mundo, mas não do sujeito empírico –; a redução eidética [...], pela qual os objetos ou tudo o que é dado são reduzidos à sua essência; e, ao nível mais profundo, a redução fenomenológica transcendental, na qual são excluídos, simultaneamente, o sujeito empírico e o mundo (Giorgi *apud* Poupart et al. orgs., 2014, p. 393).

É pela linguagem que essa redução se realiza, pelas quais a intencionalidade enquanto “ato de consciência” e os entes relativos são enunciados e expressos pela escrita/fala cuidadosa e exigente, exprimindo o rigor lógico deste método. Mas, na linguagem – a descrição, a explicação, a construção e a interpretação –, existem diferenças entre cada uma dessas vias, e

o reconhecimento dessas diferenças é importante para compreendermos o porquê do privilégio dado à descrição por Husserl.

[Ao] explicar o que é dado à consciência pressupõe, ao mesmo tempo, aquilo que está presente, mas exige disso se desvincular, para ser possível dar-lhe conta. Além disso, dar conta daquilo que é dado significa, comumente, separar-se do que está presente, para ir seja em direção ao que precede, seja em direção ao que está “atrás” do [(sucede ao)] fenômeno”, e isso demanda, geralmente, que se proponha o princípio de algumas entidades não intuitivas e, portanto, o distanciamento dos critérios rigorosamente fenomenológicos. Assim, a construção é, habitualmente, uma forma – diferente da descrição – de dar conta de um fenômeno, e nela se colocam, em geral, momentos hipotéticos ou especulativos, que também nos distanciam do mero enunciado daquilo que é dado. Finalmente, a interpretação não é uma descrição, porque, para dar conta de um fenômeno, ela traz, seja devido a uma teoria, seja por razões pragmáticas, uma perspectiva que a evidência intuitiva não requer necessariamente. [...] [D]ebate-se para saber se as interpretações [(fenomenologia hermenêutica, influenciada por Heidegger)] são ou não necessárias para os fenômenos humanos, e tal debate nem sempre é resolvido de um ponto de vista filosófico. Seja como for, está claro que a descrição e a interpretação têm, ambas, seu lugar e que elas não são redutíveis uma à outra. [...] Entretanto, para a fenomenologia “pura”, a tarefa consiste em descrever os objetos intencionais da consciência, a partir de uma perspectiva de redução fenomenológica. Em resumo, poder-se-ia dizer que todas as modalidades – explicação, construção e interpretação – são maneiras de dar conta do fenômeno em função de fatores exteriores,

enquanto a descrição tenta articular o que é dado como tal (Giorgi apud Poupart et al. orgs., 2014, p. 394).

Em outras palavras, a “explicação, construção e interpretação” são vias igualmente plausíveis de acessarem e darem conta do fenômeno, mas não sem lançarem mão de algo exterior ao fenômeno que pretendem investigar. Estas três vias, em alguma medida, dependem de que quem investigue o faça interferindo, se colocando com seus conhecimentos prévios, para acessar a inteligibilidade do fenômeno. Portanto, a investigação é marcada, já de início, por uma espécie de viciação, mácula, gnoseológica. A proposta original de Husserl é que o próprio ato de investigação se dê pelo rigor metodológico que a metodologia utilizada requer, é salvaguardar o fenômeno de toda e qualquer interferência externa ao próprio fenômeno. Por isso, opta pela descrição, porque é por ela que o fenômeno tem maiores chances que se revelar por si mesmo, preferencialmente, sem qualquer ruído, intromissão, viciação ou mácula por parte de quem o investiga.

Tomados estes cuidados, nos favorecem à terceira etapa: “a busca das essências”. Mas, o que é a essência a qual Husserl se refere?

[...] [E]le não se refere nem às ideias de Platão, nem a uma simples análise de palavras.

[...] Representaria, isso sim, aquilo que, enquanto sentido, mantém-se mais duradouramente em um contexto determinado. É a articulação, baseada na intuição, de um sentido fundamental, sem o qual o fenômeno não poderia se apresentar tal como ele é [...][,] que contém as variações que um fenômeno é capaz de sofrer, e que as limita. É por isso que o método encontrado para descobrir as essências é a variação livre e imaginária [...][,] isso significa que ele é modificado ao sabor dos aspectos ou dos elementos de um fenômeno ou de um objeto, para depois se verificar se este fenômeno,

ou este objeto, ainda são reconhecíveis. Definitivamente, a utilidade deste fenômeno depende da habilidade do pesquisador em suscitar os possíveis (idem, 2014, p. 395).

Um exemplo poderia ser o de uma pessoa que esteja numa viagem de avião e se engasgue com algum alimento durante o voo. Nenhum procedimento padrão para desobstrução das vias aéreas daquela pessoa funcionou. Alguém, profissional da saúde, entendendo a gravidade da ocorrência, decide solicitar a bebida com maior teor alcoólico para esterilizar um tubo de caneta, do qual fora retirada a carga, para proceder a uma traqueostomia improvisada até que se pudesse pousar em segurança e aquela pessoa ser socorrida. Neste exemplo, o profissional da saúde procedeu ao método fenomenológico quando lança mão de seus conhecimentos, reduz o fenômeno aos seus elementos constitutivos e se utiliza da variação livre e imaginária dos possíveis para salvar aquela pessoa. Outro exemplo, é a paráfrase, que proponho, do exemplo da mesa: isto aqui presente é percebido por mim em sua presença como sendo realmente existente, cujos atributos, culturalmente consensuados (intuição), lhe designam pelo substantivo mesa. Neste exemplo, a paráfrase é proposital, porque dele procederei ao avanço do rigor lógico próprio deste método.

Retomo o exemplo original: “a mesa se apresenta a mim como sendo uma mesa realmente existente”. O fenômeno aqui é “a mesa”, ou seja, todo o esforço investigativo se dá no sentido de determiná-la como algo que não apenas é existente, mas “realmente existente”. Husserl, em sua investigação sobre como é possível o conhecimento, analisa que a *cogitatio*, como evidência fenomênica pura, opera os elementos cognoscitivos de dois modos distintos, chamando-os respectivamente de atitude natural e atitude filosófica, que ele entende em um único sentido, radical. A atitude natural se compõe dos conhecimentos – cogitationes – consequentes da aculturação e da educação formal, ou das ciências. Assim, chamar de mesa a mesa parece óbvio, uma vez que este objeto, pelas características e atributos de que é dotado,

é reconhecido como tal. Esta é o ter intuitivo apreendido pela *cogitatio*<sup>10</sup> em sua objetividade cognoscitiva. Isto quer dizer que o objeto referido estabelece correspondência enquanto *cogitatione*<sup>11</sup> com a imanência<sup>12</sup>, ou, nesse nível da investigação, o pensamento natural via transcendência, que admite chamar mesa aquele objeto que se me apresenta. Para a atitude natural, isto parece ser o suficiente para determinar a existência da mesa. Nas palavras do propositor da metodologia,

[a] atitude espiritual natural não se preocupa ainda da crítica do conhecimento. Na atitude espiritual natural viramo-nos, intuitiva e intelectualmente, para as coisas que, em cada caso, nos são dadas, se bem que de modo diverso e em diferentes espécies de ser, segundo o grau e a fonte do conhecimento. Na percepção, por exemplo, está obviamente diante de nossos olhos uma coisa; está aí no meio das outras coisas, vivas ou mortas, animadas e inanimadas, portanto, no meio de um mundo que, em parte, como as coisas singulares, cai sob a percepção e, em parte, está também dado no nexo de recordação[...]. Fazemos enunciados, em parte singulares, em parte universais, sobre as coisas, as suas relações, as suas mudanças, as suas dependências funcionais ao modificar-se e as leis destas modificações. Expressamos o que a experiência directa nos oferece [...], inferimos o não experimentado a partir do directamente experimentado (do percebido e do recordado); generalizamos, e logo de novo transferimos o conhecimento universal para os casos singulares ou deduzimos, no pensamento analítico, novas generalidades a partir de conhecimentos universais. Os conhecimentos não se seguem simplesmente aos conhecimentos à maneira de mera fila, mas entram em relações lógicas uns com os outros, seguem-se uns aos outros, <<concordam>>

---

<sup>10</sup> Husserl, E. 2016, p.21.

<sup>11</sup> Idem.

<sup>12</sup> Idem, p 22.

reciprocamente, confirmam-se, intensificando, por assim dizer, a sua força lógica. Por outro lado, entram também em relações de contradição e de luta, não se harmonizam, são abolidos por conhecimentos seguros, rebaixados ao nível de simples pretensões de conhecimento [...]: sucumbimos a equívocos cometemos paralogismos, contámos ou calculámos mal. [...] [As] contradições perturbam a conexão motivacional que funda a experiência: motivos empíricos pugnam com motivos empíricos [...]. Em cada caso do conhecimento científico natural, oferecem-se e resolvem-se dificuldades, e isso de um modo puramente lógico ou segundo as próprias coisas, com base nos impulsos ou motivos cognitivos que justamente residem nas coisas, que parecem, por assim dizer, sair destas como exigências que elas, estes dados, põe ao conhecimento. (Husserl, 2016; pp. 37-39)

O ponto de virada do método proposto pelo autor é a assunção da atitude filosófica – só possível de ser chamada assim se for radical. O proponente assim escreve que

[c]om o despertar da reflexão sobre a relação entre conhecimento e objecto, abrem-se dificuldades abissais O conhecimento, a coisa mais óbvia de todas no pensamento natural, surge inopinadamente como mistério. Óbvia é, para o pensamento natural, a possibilidade do conhecimento. [...] [Este], o conhecimento, é um acto da natureza [...], é um factum psicológico. Pode, como factum psicológico, descrever-se segundo as suas espécies e formas de conexão e investigar nas suas relações genéticas. Por outro lado, o conhecimento é, por essência, conhecimento da objectalidade (Erkenntnis von Gegenständlichkeit) e é tal em virtude do sentido que lhe é imanente, com se refere à objectalidade. O pensamento natural também já se ocupa destes aspectos. Transforma em objecto de investigação, em universalidade formal, as conexões aprióricas das significações e das vigências significativas, as leis aprióricas que pertencem à objectalidade como tal; surge assim uma gramática pura e, num estrato superior, uma

lógica pura (um complexo íntegro de disciplinas graças às suas diversas delimitações possíveis) e além disso brota uma lógica normativa e prática como técnica do pensamento e, sobretudo, do pensamento científico. [Entretanto] a tarefa do conhecimento ou crítica da razão teórica é, antes de mais, uma tarefa crítica [...] [:] denunciar os absurdo em que, quase inevitavelmente, se envencilha a reflexão natural sobre a relação entre conhecimento, sentido do conhecimento e objecto do conhecimento, ergo, tem de refutar as teorias aberta e ocultamente cépticas sobre a essência do conhecimento mediante a demonstração do seu contra-senso. [...] Só, pois, a reflexão gnoseológica origina a separação de ciência natural e filosofia. Unicamente por ela se toma patente que as ciências naturais do ser não são ciências definitivas do ser. A filosofia, porém, encontra-se numa dimensão completamente nova. E daí também que, dentro do conjunto total da crítica do conhecimento e das disciplinas <<críticas>>, a filosofia pura tenha de prescindir de todo o trabalho intelectual realizado nas ciências naturais e na sabedoria e conhecimentos naturais não cientificamente organizados, e dele lhe não seja permitido fazer qualquer uso. (Husserl, 2016; pp. 39-45)

Iniciando a investigação pela redução fenomenológica, possível, porque

[o] conhecimento é uma coisa distinta do objecto do conhecimento; o conhecimento está dado, mas o objecto cognoscitivo não está dado; e, no entanto, o conhecimento deve referir-se ao objecto, tem de o conhecer. Como posso eu entender esta possibilidade? A resposta, naturalmente, soa assim: só poderia compreendê-la se a própria referência houvesse de se dar como algo susceptível de se ver. Se o objecto é e permanece transcendente, se o conhecimento e o objecto estão realmente apartados [...] [.] o curso completo da crítica do conhecimento, justamente enquanto esta permanece no problema de elucidar como é possível o conhecimento[,] [...] em todos os casos em

que se realiza um acto intelectual referido à transcendência e em que importa fazer um juízo com base nesse acto, então, produz-se a dedução suficiente e completa do princípio gnoseológico: em toda inquirição teórico-cognoscitiva, [...] há que levar a cabo a redução gnoseológica, isto é, há que afectar toda a transcendência concomitante com o índice da desconexão, ou com o índice da indiferença, da nulidade gnoseológica (Husserl, 2016; pp. 61-63),

A rigor, que se pretende como primeiro passo crítico em relação ao conhecimento, porque exige destituir o objeto de sua objectalidade cognoscente a priori, a saber, de qualquer imanência anterior que se tenha dele, mesmo ao nível linguístico – “fazemos estes enunciados na mais pura adequação aos dados da cogitatio, vamos certamente além das simples cogitationes com as formas lógicas, que se reflectem também na expressão linguística” –, desse modo, operando a restituição do objeto à sua objectividade como evidência percebida, autopresentação, deste isto cognoscitivo. Isto já parece ser desafiador, mas não é suficiente para se levar a cabo a proposta metodológica, em outras palavras, a redução fenomenológica opera em caminhos concorrentes para preservar a dissociação dos elementos constitutivos da investigação, evitando, assim, qualquer confusão, sobreposição ou interposição, qualquer viciação da *cogitatio* ao tornar, também a pessoa que investiga, seus pensamentos e aquilo que se pretende conhecer como objetos igualmente suspensos de todo e qualquer conhecimento a priori, como se se operasse no sentido do retorno ao silêncio, ao nada, à originalidade da significação a partir da qual a *cogitatio*, como evidência fenomênica pura, operará os elementos cognoscitivos.

Não há acaso. Husserl (2016, p.81) expõe

[a]s vivências cognitivas – e isto pertence à essência – têm uma intentio, visam (meinen) algo, referem-se, de um ou outro modo, a uma objectalidade. É próprio delas referir-se a uma objectalidade, mesmo se a objectalidade não lhes pertence. E o objectal

(Gegenständlich) pode aparecer, pode ter, no aparecer, um certo dar-se, enquanto que ele, não obstante, não está como ingrediente (reell) no fenómeno cognitivo, nem é em mais nenhum sentido cogitatio.

Desse modo, ao proceder a toda análise, estudo, investigação, quem o faz visa algo, refere-se a algo, portanto, preocupa-se de um objeto do conhecimento, mas nem sempre com o conhecimento do objeto e, ainda menos, com o modo como é possível esse conhecimento. Entendo como sendo a esta diferença que ele se refere ao dizer da existência de uma genética da ação gnoseológica, embora me pareça que a esta a referência se dê pela “intentio”, o fenótipo, o dar-se da relação para o conhecimento. A intencionalidade sendo este visar, o dar-se da relação cognoscitiva é ato, fluido, dinâmico, movimento, assim, ação que se revela em sua própria operação. Assim, tanto a “atitude natural” quanto a “atitude filosófica” constituem-se de intencionalidade, no sentido do visar o que quer que seja, porque a gênese, que a constitui do início ao fim – foco do estudo proposto nesta dissertação –, está na postura admitida por quem opera a ação, aqui, mais especificamente, a ação gnoseológica.

Retomando o exemplo da mesa enquanto realmente existente, da afirmação “esta mesa existe”, passando pela da “a mesa se apresenta a mim como sendo uma mesa realmente existente”, quando opero pela “atitude filosófica” em sua radicalidade e pelas três etapas do método, penso: isto, percebido e apreendido por mim em sua objetividade transcendente, e desta destituído, nada sendo para além dos atributos e características que lhe conferem objetividade, eu, por imanência, por imerso nesta cultura, opero a inteligibilidade da sua autopresentação material das quais uma das muitas possibilidades a cultura na qual submerjo a percebe e representa como mesa – mas, a depender das circunstâncias e dos materiais que a

compõe, bem poderia ser cama, abrigo, lenha para fogueira etc. A busca pelas essências é árdua e exigente. Nas palavras do autor:

É óbvio que uma apreensão de essências (Wesenserfassung) plenamente evidente remete para uma intuição singular, sobre cuja base tem de se constituir, mas não para uma percepção singular, que tenha dado o singular exemplar como algo de genuinamente agora presente. A essência de qualidade e intensidade acústicas fenomenológicas, de matiz cromático fenomenológico, de luminosidade fenomenológica, etc., está dada tanto quanto a abstração ideadora se realiza com base numa percepção como quando se efectua com base numa representação da fantasia e, em ambos os casos, é irrelevante a posição (real e modificada) de existência. O mesmo se passa com apreensão de essências, que se refere às espécies de dados psíquicos em sentido próprio, como juízo, afirmação, negação, percepção, raciocínio, etc. E, naturalmente, vale também para estados de coisas genéricos, que correspondem a tais universalidades. [...] Para a consideração de essências, a percepção e a representação da fantasia estão no mesmo pé de igualdade; [...] para a consideração de essências, isso não interessa, a não ser que ela se dirija justamente a apresentar estas diferenças – as quais têm também o seu dar-se – e a estabelecer sobre elas intelecções genéricas. Além disso, é evidente que mesmo quando os exemplos subjacentes estão dados nas percepções, não se toma precisamente em consideração o que atribui o rótulo ao dado da percepção: a existência. A fantasia, porém, não só actua de modo semelhante para a consideração das essências, mas também parece conter em si mesma dados singulares e, claro, dados efetivamente evidentes. Precisamente por isso, o juízo genérico de essências – que habitualmente designamos em geral como juízo de essências – é independente da diferença entre percepção e fantasia. A percepção põe existência, mas tem também uma essência; o conteúdo posto como existente pode ele próprio estar na

representação. [...] A consciência que vê – prescindindo da atenção – são actos de pensamento formados de tal ou tal modo, e as coisas, que não são os actos de pensamentos, estão no entanto neles constituídas, vêm neles a dar-se; e, por essência, somente assim constituídas se mostram como aquilo que elas são. [...] Importará então realçar os diferentes modos do genuíno dar-se – respectivamente, a constituição de diferentes modos da objectalidade e as suas relações recíprocas: o dar-se da cogitatio, o dar-se da unidade fenomênica que dura no rio fenomenal, o dar-se da sua mutação, o dar-se da coisa na percepção <<externa>>, o dar-se das diversas formas da fantasia e rememoração bem como o dar-se das múltiplas percepções e outras representações que se unificam sinteticamente nas conexões correspondentes. Naturalmente, também os dados lógicos, o dar-se da universalidade, do predicado, do estado de coisas, etc., e também o dar-se de um  $\neg$ contra-senso, de uma contradição, de um não-ser, etc. O dar-se, quer nele se manifeste algo de simplesmente representado ou algo de verdadeiramente existente, algo de real ou algo de ideal, algo de possível ou algo de impossível, é sempre um dar-se no fenómeno de conhecimento, no fenómeno de um pensamento no sentido mais lato da palavra; e em toda a parte, na consideração de essências, há que prosseguir esta correlação subitamente tão assombrosa. [...] [O] problema radical deve incidir antes na relação entre conhecimento e objecto, mas em sentido reduzido. (Husserl, 2016; pp. 96-105)

Procedi de modo a deixar o mais bem explicado possível o caminho pelo qual percorri. Neste capítulo, decidi por graduar do entendimento e torná-lo menos árido que o original. Alonguei-me, mas entendi importante. Destarte, como ficou evidente, as três etapas do método fenomenológico – redução gnoseológica, descrição e variação livre e imaginária (embora eu questione o carácter “livre” da expressão “variação livre e imaginária”, porque se a “variação” não se opera fora dos limites do fenómeno e do repertório da pessoa que empreende a

“variação”, como posso assumir “livre” uma ação realizável pelo escopo limitado tanto do fenômeno quanto de quem o investiga?) – ocupam-se da complexa possibilidade do conhecimento. Mas fica em aberto uma questão levantada pelo próprio proponente do método e pela qual Sartre se encantou e ocupou-se de levar ao paroxismo, quando de sua investigação do ser-no-mundo, em seu ensaio de ontologia fenomenológica, e nos admoestou à consequência, ao mesmo tempo causa, não óbvia da experiência da vida concreta, da medianidade da vida humana, a saber, “estarmos condenados à liberdade”. Mas também entendeu que esta “liberdade” se dá em contexto, tessitura, imiscuída socialmente, ou seja, não seria alcançada sem encontros, desencontros, luta, resistência, dificuldades e entraves, de modo que podemos entender que a experiência humana não é senão para, não é senão a própria realização, o próprio dinamismo, o próprio movimento e, como todo movimento, é orientado e esta própria orientação é ética. Para Sartre, só haveria duas possibilidades éticas deste ser-para-si: a má-fé e a autenticidade.

Enquanto método, a fenomenologia se interessa pelo “retorno às coisas mesmas”, pela investigação radical da possibilidade do conhecimento pela relação sujeito-objeto no que há de original deste encontro, desta relação entre entes admitidos como distintos entre si. Como ação, considero como sua gênese, como dupla hélice fluida, dinâmica e em movimento, a Má-fé e a autenticidade, a ética. Montaigne (Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592)) sugeriria, três séculos antes, este “retorno às coisas mesmas”, quando de seu discurso nas exéquias prestadas ao seu amigo, La Boétie (Étienne de La Boétie (1530-1563)), em que celebra a *sui generis* relação de amizade que tiveram: “... porque era ele, porque era eu (“... parce que c'était lui, parce que c'était moi”)", ao que acrescento: imersos numa circunstância – semiosférica e sócio-historicamente constituída. O conceito de semiosfera é original de Yuri Lotman (1922-1993),

escola Tartu-Moscú, e, nas palavras de Jacques Fontanille (1943), apresentado em conferência da Universidade Fluminense em 2015 (pág. 248), escreve:

cada semiosfera se define por suas interações com as outras, no curso de um “diálogo” e de trocas de formas semióticas (as “linguagens”) que se formam em ambos os lados de uma fronteira simbólica estabelecida pelas sociedades: aquém da fronteira se desdobra o domínio do “nós”, e além, o domínio do “eles”; em suma, o limite e o lugar de trocas entre a identidade e a alteridade que se torna, considerando a existência da semiosfera, o lugar de trocas culturais. A semiosfera se organiza em torno de um centro (a zona de maior consistência e da identidade cultural mais fortemente assumida), cercado de zonas periféricas, onde se atenuam, pouco a pouco, ao se distanciar do centro, essa consistência e essa identidade. A periferia é a zona das trocas com a cultura do outro, a zona da heterogeneidade e de formas semióticas transitórias, eventualmente em curso de integração e de adaptação à cultura do “nós”.

## 5.1 Tipo de pesquisa

A palavra “método” vem do grego antigo, *methodos*, e diz do caminho pelo qual se percorre, via por onde se caminha, e ambas as acepções dizem da intencionalidade de se chegar em algum lugar, mesmo que esse lugar não seja definitivo, acabado. Quando associada ao termo científico, derivado de ciência, do latim, *scientia*, ou conhecimento, e também cognoscível, se trata do caminho pelo qual se percorrerá para tornar algo conhecido ou via pela qual esse mesmo algo poderá tornar-se cognoscível, inteligível. Assim, o alinhamento entre o

que se pretende saber e o caminho pelo qual esse pretendo saber percorrerá segue alguns parâmetros ou critérios para viabilizar-se. Nas palavras de Bruns (2011)

é mister a disposição para compreender que os ingredientes indispensáveis ao ato de pesquisar envolvem: motivação, disciplina, criatividade, tempo, paixão, bem como a escolha de um método, um caminho que ofereça ao jovem segurança na dosagem desses ingredientes [...] [uma vez] que o discurso científico difere do discurso do senso comum não só pela escolha de um método [...], mas pela conduta ética e rigor com que o cientista conduz todas as etapas de sua investigação (pp.65-75).

O saber pretendido neste projeto sugere sua viabilidade numa pesquisa qualitativa documental, porque “[p]ode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza iconográfica e cinematográfica, ou de qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos, etc.” (Poupart et al. orgs., 2014, pp. 296-297), e fenomenológica. As fontes utilizadas para subsidiar a análise são textos escolhidos da literatura especializada na temática (Temas Fenomenologia (Husserl, Sartre, Merlau-Ponty, Bello), Audiovisual (Santaella, Almeida, Silva, Bauer e Gaskell, Bardin, Lacerda), Cultura (Adorno, Benjamin, Horkheimer), para citar algumas das fontes; Vide título.), de repositórios de artigos científicos, como *Scielo*, a tese de doutoramento do orientador deste trabalho; Filme *Tatuagem*. Esse *corpus* não é hermético em si mesmo e admite uma série de outras inserções pertinentes e contributivas para a análise, afinal “[...] [é] capital usar de prudência e avaliar adequadamente, com um olhar crítico, a documentação [(fontes)] que se pretende analisar.” (Cellard in Poupart et al. orgs., 2014, p.299).

Na pesquisa documental, quem pesquisa

desconstrói, tritura seu material à vontade; depois, procede a uma reconstrução, com vista a responder ao seu questionamento. Para chegar a isso, [quem pesquisa] deve se empenhar em descobrir as ligações entre os fatos acumulados, entre os elementos de

informação que aparecem, imediatamente, estranhos uns aos outros [...]. É esse encadeamento de ligações entre a problemática [a ser pesquisada] e as diversas observações extraídas de sua documentação, o que lhe possibilita formular explicações plausíveis, produzir uma interpretação coerente, e realizar uma reconstrução de um aspecto qualquer de uma dada sociedade, neste ou naquele momento. [...] As combinações possíveis entre os diferentes elementos contidos nas fontes estabelecem-se em relação ao contexto, à problemática, ou ao quadro teórico, mas também, deve-se admiti-lo, em função da própria personalidade [de quem pesquisa], de sua posição teórica e ideológica. [...] [A] reconstrução se opera, geralmente, a partir do que Deslauriers, baseando-se em Carl Gustav Jung, chama de sincronicidade; ou seja, o momento em que uma soma de ideias ou de pensamentos se une para formar uma explicação em que um certo raciocínio se constrói repentinamente, e em que uma ligação se estabelece entre vários fatos e faz-se à luz (idem, p.304-305; 2014).

Julgamos pertinente, aqui, resgatar do excerto acima a ideia que nos parece óbvia num primeiro momento, mas pode-se facilmente perder-se quando a atenção se entrega a percorrer as páginas de um trabalho preocupada estritamente com os rigores técnicos, que, se cumpridos, justificam aos pares o reconhecimento daquele como acadêmico, a saber: o movimento. Este movimento, ao conferir dinamismo, não apenas para o que se pretende estudar, mas que caracteriza a própria pesquisa científica, a própria ciência, traz consigo, em seu cerne, naquilo que há em sua constituição, a ética. Se tomarmos como exemplo a balança, aquela mesma associada à justiça, ao cotejamento das medidas, ao dimensionamento das relações, é tentador atermo-nos ao instrumento propriamente referido e ao que se está correlacionando, medindo e,

num átimo, tomarmos a aparência pela essência, o fiel da balança<sup>13</sup> pelas forças<sup>14</sup> responsáveis pelo seu movimento. Retomarei mais à frente esta ideia.

O fato é que, ao nos comprometermos com a pesquisa, não há como dissociarmo-nos de sua ética constitucional, porque esta se realiza, ao mesmo tempo, imiscuída à operação empreendida, ao movimento para o conhecimento. Conhecer exige comprometimento e engajamento com o projeto pretendido. Isto posto, para a análise aqui empreendida, sugerimos um método cuja teoria nos possibilite olhar, ouvir, sentir, perscrutar, investigar diversamente o que propus como estudo. Assim, a fenomenologia foi escolhida.

A fenomenologia:

[...] em seu sentido estrito, em conformidade com aquilo que nele reconhecia a filosofia europeia [...] significa “ciência dos fenômenos”; isto é, o estudo sistemático de tudo o que se apresenta à consciência, exatamente como isso se apresenta; ou, em outras palavras, [...] uma correlação entre os atos da consciência e seu objeto (compreendido em sua extensão mais geral possível) e os diversos estilos e modalidades de presença, manifestados pela consciência. Analisar essas estruturas sob seus aspectos concretos e materiais (social e culturalmente fundamentados) torna a fazer da fenomenologia, científica; analisá-los sob seus aspectos mais fundamentais e tentar atingir seu sentido último,[...] torna a fazer da fenomenologia filosófica. [...] Tal perspectiva teórica [é] radical<sup>15</sup> [...] e [...] encontra sua legitimidade fora das práticas quantitativas contemporâneas. Dizer que a abordagem fenomenológica é radical significa que ela é

---

<sup>13</sup> “Haste, fio ou ponteiro que marca o equilíbrio das balanças antigas, indicando qual lado está mais pesado. [Figurado] O fator decisivo em uma disputa muito equilibrada; aquele ou aquilo que fará a diferença na disputa”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/balanca/>>. Acesso em: 15.jan.2021.

<sup>14</sup> “[Física] O que altera ou provoca um movimento uniforme num corpo, cessando seu estado de repouso; representa-se por F”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/forca-3/>>. Acesso em: 15.jan.2021

<sup>15</sup> “Relativo à raiz, origem ou ao fundamento; fundamental, básico, essencial. Afastado do que é usual ou tradicional”. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/radical/>>. Acesso em: 22.fev.2021

fundamentada no fenômeno pesquisado e que, por meio de seu método, ela não coloca nenhum a priori quanto ao conteúdo do fenômeno. Dizer que ela é teórica remete a admitir que ela não representa senão uma perspectiva dentre várias, e, também, a reconhecer que a mesma será baseada numa abordagem aberta e apropriada ao fenômeno. Ela [...] não proporia hipóteses, conceitos ou categorias exteriores ao fenômeno, [...] ela se [...] [preocupa do] como o conteúdo do fenômeno se apresenta tal como nele mesmo. (Giorgi *in* Poupart et al. orgs., 2014, pp.386-388).

## 5.2 Objeto de análise

A análise é aqui realizada a partir de excertos do “campo de mostração” (Feijoo; Mattar, 2014), a saber, do filme “Tatuagem” (2013), de direção e roteiro de Hilton Lacerda, disponível pela plataforma *online* de *streaming* Netflix<sup>16</sup>, sendo possível, também, encontrá-lo em outros formatos de mídias, como o DVD, e em plataformas de comércio/troca *online*.

## 5.3 Procedimentos

A escolha pelo filme “Tatuagem” se deu pelo meu interesse em cinema, por perceber correlações entre o período sócio-histórico (1978-1979) representado no filme e o hodierno (2019-) e por entender a potencialidade do audiovisual numa sociedade altamente exposta aos seus apelos, demandante dos seus estímulos e desejosa de sua excitação. Para não tornar

---

<sup>16</sup> Disponível em: <https://www.netflix.com/watch/81295580?trackId=13752289&tctx=0%2C0%2C42bcd9a19fde7d12535ae5e88931776e04960d65%3Aa29e87fb0985e1fc7d6b57a8f7954b77dd3db171%2C42bcd9a19fde7d12535ae5e88931776e04960d65%3Aa29e87fb0985e1fc7d6b57a8f7954b77dd3db171%2C%2C>; Acesso em 14/08/2021.

demansiadamente longo este trabalho, escolhemos três cenas, a fim de exemplificarem uma proposta de investigação qualitativa pelo método fenomenológico abaixo exposto.

#### 5.4 Análise dos dados

Para entendermos sua radicalidade e operacionalidade metodológica, faremos uma breve contextualização do seu fundador – Edmund Husserl (1859-1938) – e da fenomenologia como contribuição ao pensamento a partir do século XX. Para tanto, lanço mão de um excerto adaptado da palestra intitulada *A fenomenologia e o existencialismo de Husserl a Sarte*<sup>17</sup> proferida pelo Prof. Dr. Franklin Leopoldo e Silva para a série *Fundadores do Pensamento, Paradigmas do Século XXI, Balanço do Século XX*, do *Café Filosófico* pelo Instituto CPFL em 2004-2005.

A Europa do final do século XIX e início do XX era um caldeirão efervescente de cultura e ciência e Edmund Husserl não passaria incólume a este fato, pelo contrário, foi protagonista e corresponsável por este cenário quando propôs *A ideia da fenomenologia* – publicado originalmente em 1907 é fruto do desenvolvimento da ideia iniciada em suas preleções do final do século XIX que originaram o “Investigação lógicas” (publicado em duas partes, respectivamente, 1900 e 1901). A fenomenologia enquanto método será sistematicamente desenvolvido, com obras publicadas, pelo seu fundador até sua morte em 1938 – renovando efetiva e radicalmente o pensamento do século XX “transpondo os limites da filosofia” e fundando “a filosofia contemporânea”. A “relação entre sujeito e objeto”, a

---

<sup>17</sup> Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Z2XPHjSYBfw&t>>. Acesso em: 23.fev.2021. A partir desta citação, as que se seguirão, com alguma exceção, serão longas, porque consideramos importante manter íntegras as ideias propostas pelas autorias citadas.

“relação de como se constitui o conhecimento”, ao longo do período moderno, tradicionalmente, seguia por três “vertentes”: do

realismo e seu primado do objeto e, portanto, entende que a representação que fazemos das coisas está subordinada aos objetos em si mesmos, ou das coisas em si mesmas, apreendidas pelos sentidos e depois registradas pelo intelecto de tal modo que o ponto de partida para o conhecimento é o objeto ou as coisas em si mesmas; do idealismo, que se atem, pelo contrário, à primazia do sujeito, da mente, das ideias que constitui, então, o ponto de partida para a reconstituição de um acordo entre as coisas e a mente, entre o objeto e o sujeito, uma correspondência que se estabelece a partir de uma análise das ideias que nos fazem, então, chegar até uma certa conformidade entre essas ideias e as coisas. São duas vertentes, portanto, que se opõem entre si; uma terceira que procurou uma solução de meio-termo, que aconteceu no século XVIII, e repercute até hoje na filosofia da ciência e nas teorias do conhecimento, é a filosofia de Kant [(Immanuel Kant)] que procurou superar este impasse entre o realismo e o idealismo redistribuindo as funções do conhecimento tentando entender qual é o contributo que o próprio objeto, as próprias coisas, dão ao conhecimento e qual é a contribuição que o próprio sujeito, ou a mente, fornecem ao processo de conhecimento, portanto, deixando de privilegiar ou sujeito ou objeto. Esta última vertente aparentemente é de muito bom-senso, porque constitui um meio-termo entre o sujeito e as coisas e, principalmente, ela configura o conhecimento como um trabalho conjunto entre a apreensão sensível das coisas mesmas e o nosso intelecto que formaliza ou fornece uma estrutura formal para esta apreensão resultando, assim, uma síntese dessas duas instâncias que seria o próprio conhecimento. Desta síntese, inferimos a relatividade do conhecimento, uma vez que, ao menos formalmente, em se estruturando por meio de mecanismos lógicos presentes na mente, o conhecimento se constitui de forma relativa ao sujeito, tem a ver com o

sujeito, não podendo se constituir sem esta contribuição fundamental. A isto Kant chamou de fenômeno, ou a realidade não como ela poderia ser em si mesma, mas tal como ela nos aparece, ao sujeito do conhecimento[.](CPFL Cultura, 2013).

Esta noção de fenômeno não só é importante e imprescindível para a fenomenologia, como será levada ao paroxismo por Husserl em seu esforço metodológico para redimensionar a filosofia a partir de sua preocupação com a possibilidade do conhecimento. E o professor Dr. Franklin continua a respeito da realidade no fenômeno em Kant para quem

uma vez que ela nos aparece formalmente condicionada por certas estruturas lógicas da nossa própria mente, certas estruturas subjetivas descritas por Kant como “funções lógicas do conhecimento”, ele as chama de elementos transcendentais do conhecimento, que estando antes e independentes da nossa experiência do mundo condicionam esta experiência e dão seus fatores de organização. A importância desta noção está em podermos reconstituir a relação entre sujeito e objeto, de modo a não existir objeto que não esteja comprometido com o sujeito que o conhece ou que o representa, ou seja, de um lado temos o sujeito do conhecimento como consciência que apreende o fenômeno, que apreende a realidade tal como ele próprio a constitui, ao menos, formalmente, e, do outro lado, temos o objeto como fenômeno apreendido pela consciência. (CPFL Cultura, 2013).

Nestes termos, a apreensão decorrente da relação entre o sujeito e o objeto leva à admissão de duas instâncias de conhecimento: a do objeto do conhecimento e a do conhecimento do objeto.

Mas o que é apreender? Depende do modo como se entende a constituição desta relação. Se apreensão for a assimilação das coisas pelo sujeito que as percebe como se estas coisas se transferissem do mundo para mim, para minha mente, o resultado desta apreensão, se levada a sua extrema coerência, até o seu limite, seria simplesmente o

desaparecimento do objeto ou a sua incorporação total pelo sujeito. (CPFL Cultura, 2013).

Para Husserl, este desequilíbrio na relação sujeito e objeto, comum às teorias do conhecimento a partir de Kant, era um risco que acabaria por tornar a relação entre a consciência e as coisas destituída de sua realidade e de sua autonomia. Para ele, “era necessário retornar às coisas mesmas”, ideia concebida de maneira *sui generis*, porque

[e]sta necessidade, Husserl a vê a partir de uma espécie de contaminação das coisas pelo sujeito, que já no próprio processo de assimilação as coisas se adaptariam de tal modo à consciência, ou ao sujeito, que elas já não permaneceriam com qualquer realidade própria, quer dizer, o sujeito projeta nas coisas vários componentes quer de ordem lógica, quer de ordem psicológica, mesmo social, dos seus hábitos, seus costumes, etc. e toda essa projeção que nós fazemos no mundo para depois apreendermos o mundo ou as coisas, contamina o mundo, contamina as coisas, de tal modo que acabamos recolhendo do mundo, ou das coisas, apenas aquilo que nós lá colocamos de modo que a realidade própria das coisas na sua objetividade acaba ficando comprometida com este estilo de conhecimento. (CPFL Cultura, 2013).

Esta era a conspiração porque via agonizar as correntes de pensamento de sua época e, por isso mesmo, retorna à filosofia em sua radicalidade para daí empreender e

instituir um método, um estilo de pensamento em que a nossa relação com as coisas se torne mais autêntica, que possamos recuperar, por assim dizer, a realidade do mundo, a realidade das coisas. Para que isso possa acontecer é preciso que separemos cuidadosamente a nossa consciência como sujeito de conhecimento dessa carga naturalista que costuma estar depositada nela. Depois desta separação é que podemos rearticular o modo pelo qual a consciência se vincula às coisas, como os estudiosos da

fenomenologia chamam, purificar a relação entre sujeito e objeto. (CPFL Cultura, 2013).

Esta “purificação” é a responsável pela superação do impasse citado anteriormente nas vertentes do conhecimento subtraindo da relação entre o sujeito e o objeto aquela competição de sobremaneira inadequada para que o conhecimento possa se desenvolver como

“consciência de”. Esta própria relação nos permite definir o que é consciência, porque estando esta sempre relacionada com alguma coisa, é possível defini-la deste modo: a consciência não é nada fora dessa relação, que ela se apresenta como consciência de alguma coisa. Portanto, ela não é uma coisa que se opõe a outras coisas, sendo apenas um modo que o sujeito tem de visar o mundo. A consciência não é uma realidade substancial, ela é apenas um movimento em direção ao mundo, ou seja, apreensão é apenas isso. (CPFL Cultura, 2013).

Em outras palavras, não há mais o risco de que as coisas sejam tragadas pela consciência e, por outro lado, não é preciso que este sujeito, enquanto substância, vá ao encontro das coisas e submerja nelas, desaparecendo nelas. Não há motivo para que um anule o outro para que esta relação aconteça.

A apreensão mantém a separação: de um lado está a consciência, que é sempre definida como consciência de alguma coisa e, de outro lado, estão as coisas, que para se tornarem objeto da consciência, e na medida que se tornam objeto dessa consciência, desse visar, deste ato, é preciso que elas permaneçam com uma realidade própria, com uma autonomia própria. Este tipo de relação é chamada de intencional, intencionalidade, ou seja, o modo pelo qual a consciência visa as coisas. Esta é a inovação proposta por Husserl. Na prática, quando eu digo ter a consciência de alguma coisa, não quer dizer que ela tornou-se minha, mas que eu tornei-me consciente dela na medida em que ela continua a existir fora de mim. A solução de Husserl procura manter

as duas partes com suas respectivas funcionalidades, a diferença entre a função que a consciência desempenha e as coisas que são apreendidas pela consciência. Esta solução implica numa mudança profunda na relação entre interioridade e exterioridade – a relação sujeito e objeto sempre foi dependente desta: de um lado há o sujeito, a mente que é cada um interno a si (o conjunto das suas ideias, das suas representações, das suas categorias) e, de outro, a exterioridade, o conjunto das coisas na sua densidade que as caracteriza. Ora, quando Husserl mostra que essa interioridade, a consciência desse sujeito não tem essa dureza, essa rudeza quase material com que o intelecto era concebido tradicionalmente – no sentido de ser uma coisa pensante –, mas que ele é leve, algo que se projeta na direção das coisas, o conhecimento da exterioridade não exige que o sujeito venha a abdicar da sua interioridade, afinal, sendo esta interioridade ato de conhecer, movimento intencional, não poderíamos pretender que se constitua de objetividade, do mesmo modo que as coisas, e, portanto, não se poderia confundir com elas. (CPFL Cultura, 2013).

Contextualizado o fundador do método fenomenológico, estabelecido que o sujeito não é mais o do conhecimento, mas, para o conhecimento, e se distingue das coisas, e apresentada “a solução” que reconfigurou e rompeu com “o risco” derivado das três matrizes do pensamento moderno, agora, procedemos à operacionalidade do método fenomenológico.

A primeira versão do método fenomenológico em seu livro “Investigações lógicas” – publicado originalmente em duas partes, respectivamente, 1900 e 1901 – apresenta uma fenomenologia psicológica e, seis anos depois, 1907, publica, nesta apresentando, melhor desenvolvida, aquela ideia inicial que chamaria de fenomenologia transcendental. O impacto, já, da propositura inicial e, principalmente, da versão seguinte foi marcante, porque rompia com as três principais correntes do pensamento metodológico, a saber: o realismo, o idealismo e o racionalismo Kantiano. O método proposto por Husserl consiste essencialmente “de três

etapas estreitamente imbricadas: 1) a redução fenomenológica; 2) a descrição; 3) a busca das essências” (Giorgi *in* Poupart et al. orgs., 2014, p. 391).

A redução fenomenológica visa romper com o que Husserl chama de “atitude natural” – “[tomar] as coisas [sentidos/significados] por adquiridas, não se questiona[ndo] a existência das coisas e dos acontecimentos, a menos que, de um modo ou de outro, eles sejam bizarros” (Giorgi *in* Poupart et al. orgs., 2014, p. 391). Para reduzir fenomenologicamente suspende-se todo e qualquer conhecimento prévio, a priori, que se tenha do fenômeno que se pretende conhecer (epoché) ao mesmo tempo em que são restituídos os entes relativos deste fenômeno à distinção entre si como presenças, anteriores a quaisquer existências – “Assim, se eu estou fisicamente presente a uma mesa real, eu direi, num contexto de redução fenomenológica, que “a mesa se apresenta a mim como sendo uma mesa realmente existente [...] [ou seja, dizer] isso é mais rigoroso do que dizer “esta é uma mesa real” (Giorgi *in* Poupart et al. orgs., 2014, p. 392). Este é o nível mais básico das reduções propostas por Husserl. Em níveis cada vez mais exigentes de redução temos que

“a redução fenomenológica – que, como se acabou de ver, rompe com a atitude natural –; a redução fenomenológica psicológica – que requer uma exclusão do mundo, mas não do sujeito empírico –; a redução eidética [...], pela qual os objetos ou tudo o que é dado são reduzidos à sua essência; e, ao nível mais profundo, a redução fenomenológica transcendental, na qual são excluídos, simultaneamente, o sujeito empírico e o mundo” (Giorgi apud Poupart et al. orgs., 2014, p. 393).

É pela linguagem que esta redução se realiza, pelas quais a intencionalidade enquanto “ato de consciência” e os entes relativos são enunciados e expressos pela escrita/fala cuidadosa e exigente, exprimindo o rigor lógico deste método. Mas, na linguagem – a descrição, a explicação, a construção e a interpretação – existem diferenças entre cada uma destas vias e, o

reconhecimento destas diferenças é importante para compreendermos o porquê do privilégio dado à descrição por Husserl.

[Ao] explicar o que é dado à consciência pressupõe, ao mesmo tempo, aquilo que está presente, mas exige disso se desvincular, para ser possível dar-lhe conta. Além disso, dar conta daquilo que é dado significa, comumente, separar-se do que está presente, para ir seja em direção ao que precede, seja em direção ao que está “atrás” do [(sucede ao)] fenômeno”, e isso demanda, geralmente, que se proponha o princípio de algumas entidades não intuitivas e, portanto, o distanciamento dos critérios rigorosamente fenomenológicos. Assim, a construção é, habitualmente, uma forma – diferente da descrição – de dar conta de um fenômeno, e nela se colocam, em geral, momentos hipotéticos ou especulativos, que também nos distanciam do mero enunciado daquilo que é dado. Finalmente, a interpretação não é uma descrição, porque, para dar conta de um fenômeno, ela traz, seja devido a uma teoria, seja por razões pragmáticas, uma perspectiva que a evidência intuitiva não requer necessariamente. [...] [D]ebate-se para saber se as interpretações [(fenomenologia hermenêutica, influenciada por Heidegger)] são ou não necessárias para os fenômenos humanos, e tal debate nem sempre é resolvido de um ponto de vista filosófico. Seja como for, está claro que a descrição e a interpretação têm, ambas, seu lugar e que elas não são redutíveis uma à outra. [...] Entretanto, para a fenomenologia “pura”, a tarefa consiste em descrever os objetos intencionais da consciência, a partir de uma perspectiva de redução fenomenológica. Em resumo, poder-se-ia dizer que todas as modalidades – explicação, construção e interpretação – são maneiras de dar conta do fenômeno em função de fatores exteriores,

enquanto a descrição tenta articular o que é dado como tal (Giorgi apud Poupart et al. orgs., 2014, p. 394).

Em outras palavras a “explicação, construção e interpretação” são vias igualmente plausíveis de acessarem e darem conta do fenômeno, mas não sem lançarem mão de algo exterior ao fenômeno que pretendem investigar. Estas três vias, em alguma medida, dependem de que quem investigue o faça interferindo, se colocando com seus conhecimentos prévios, para acessar a inteligibilidade do fenômeno. Portanto, a investigação é marcada, já, de início por uma espécie de viciação, mácula, gnoseológica. A proposta original de Husserl é que o próprio ato de investigação se dê pelo rigor metodológico que a metodológica utilizada requer, é salvaguardar o fenômeno de toda e qualquer interferência externa ao próprio fenômeno. Por isso, opta pela descrição, porque é por ela que o fenômeno tem maiores chances que se revelar por si mesmo, preferencialmente, sem qualquer ruído, intromissão, viciação ou mácula por parte de quem o investiga.

Tomados, estes cuidados nos favorecem à terceira etapa: “a busca das essências”. Mas, o que é a essência a qual Husserl se refere?

[...] [E]le não se refere nem às ideias de Platão, nem a uma simples análise de palavras.

[...] Representaria, isso sim, aquilo que, enquanto sentido, mantém-se mais duradouramente em um contexto determinado. É a articulação, baseada na intuição, de um sentido fundamental, sem o qual o fenômeno não poderia se apresentar tal como ele é [...][,] que contém as variações que um fenômeno é capaz de sofrer, e que as limita. É por isso que o método encontrado para descobrir as essências é a variação livre e imaginária [...][,] isso significa que ele é modificado ao sabor dos aspectos ou dos elementos de um fenômeno ou de um objeto, para depois se verificar se este fenômeno,

ou este objeto, ainda são reconhecíveis. Definitivamente, a utilidade deste fenômeno depende da habilidade do pesquisador em suscitar os possíveis (idem, 2014, p. 395).

Um exemplo poderia ser o de uma pessoa que esteja numa viagem de avião e que se engasgue com algum alimento durante o voo. Nenhum procedimento padrão para desobstrução das vias aéreas daquela pessoa funcionou. Alguém, profissional da saúde, entendendo a gravidade da ocorrência, decide solicitar a bebida com maior teor alcoólico para esterilizar um tubo de caneta, do qual fora retirada a carga, para proceder a uma traqueostomia improvisada até que se pudesse pousar em segurança e aquela pessoa ser socorrida. Neste exemplo, o profissional da saúde procedeu ao método fenomenológico quando lança mão de seus conhecimentos, reduz o fenômeno aos seus elementos constitutivos e se utiliza da variação livre e imaginária dos possíveis para salvar aquela pessoa. Outro exemplo, é a paráfrase, que proponho, do exemplo da mesa: isto aqui presente é percebido por mim em sua presença como sendo realmente existente e cujos atributos, culturalmente consensuados (intuição), lhe designam pelo substantivo mesa. Neste exemplo, a paráfrase é proposital, porque dele procederei ao avanço do rigor lógico próprio deste método.

Retomo o exemplo original “a mesa se apresenta a mim como sendo uma mesa realmente existente”. O fenômeno aqui é “a mesa”, ou seja, todo o esforço investigativo se dá no sentido de determiná-la como algo que não apenas é existente, mas “realmente existente”. Husserl, em sua investigação sobre o conhecimento, de como é possível o conhecimento, analisa que a cogitatio, como evidência fenomênica pura, opera os elementos cognoscitivos de dois modos distintos chamando-os um, de atitude natural, e o outro, atitude filosófica, que ele entende em um único sentido, radical. A atitude natural se compõe dos conhecimentos – cogitationes – consequentes da aculturação e da educação formal, ou das ciências. Assim, chamar de mesa, a mesa, parece óbvio uma vez que aquele objeto pelas características e atributos de que é dotado é reconhecido como tal, mesa. Esta é o ter intuitivo apreendido pela

cogitatio<sup>18</sup> em sua objetividade cognoscitiva. Isto quer dizer que o objeto referido estabelece correspondência enquanto cogitatione<sup>19</sup> com a imanência<sup>20</sup>, ou, neste nível da investigação, o pensamento natural via transcendência, que admite chamar mesa aquele objeto que se me apresenta. Para a atitude natural, isto parece ser o suficiente para determinar a existência da mesa. Nas palavras do propositor da metodologia,

[a] atitude espiritual natural não se preocupa ainda da crítica do conhecimento. Na atitude espiritual natural viramo-nos, intuitiva e intelectualmente, para as coisas que, em cada caso, nos são dadas, se bem que de modo diverso e em diferentes espécies de ser, segundo o grau e a fonte do conhecimento. Na percepção, por exemplo, está obviamente diante de nossos olhos uma coisa; está aí no meio das outras coisas, vivas ou mortas, animadas e inanimadas, portanto, no meio de um mundo que, em parte, como as coisas singulares, cai sob a percepção e, em parte, está também dado no nexo de recordação[...]. Fazemos enunciados, em parte singulares, em parte universais, sobre as coisas, as suas relações, as suas mudanças, as suas dependências funcionais ao modificar-se e as leis destas modificações. Expressamos o que a experiência directa nos oferece [...], inferimos o não experimentado a partir do directamente experimentado (do percebido e do recordado); generalizamos, e logo de novo transferimos o conhecimento universal para os casos singulares ou deduzimos, no pensamento analítico, novas generalidades a partir de conhecimentos universais. Os conhecimentos não se seguem simplesmente aos conhecimentos à maneira de mera fila, mas entram em relações lógicas uns com os outros, seguem-se uns aos outros, <<concordam>> reciprocamente, confirmam-se, intensificando, por assim dizer, a sua força lógica. Por

---

<sup>18</sup> Husserl, E. 2016, p.21.

<sup>19</sup> Idem.

<sup>20</sup> Idem, p 22.

outro lado, entram também em relações de contradição e de luta, não se harmonizam, são abolidos por conhecimentos seguros, rebaixados ao nível de simples pretensões de conhecimento [...]: sucumbimos a equívocos cometemos paralogismos, contámos ou calculámos mal. [...] [As] contradições perturbam a conexão motivacional que funda a experiência: motivos empíricos pugnam com motivos empíricos [...]. Em cada caso do conhecimento científico natural, oferecem-se e resolvem-se dificuldades, e isso de um modo puramente lógico ou segundo as próprias coisas, com base nos impulsos ou motivos cognitivos que justamente residem nas coisas, que parecem, por assim dizer, sair destas como exigências que elas, estes dados, põe ao conhecimento. (Husserl, 2016; pp. 37-39)

Mas, o ponto de virada do método proposto pelo autor é a assunção da atitude filosófica – só possível de ser chamada assim se for radical. O proponente assim escreve que

[c]om o despertar da reflexão sobre a relação entre conhecimento e objecto, abrem-se dificuldades abissais O conhecimento, a coisa mais óbvia de todas no pensamento natural, surge inopinadamente como mistério. Óbvia é, para o pensamento natural, a possibilidade do conhecimento. [...] [Este], o conhecimento, é um acto da natureza [...], é um factum psicológico. Pode, como factum psicológico, descrever-se segundo as suas espécies e formas de conexão e investigar nas suas relações genéticas. Por outro lado, o conhecimento é, por essência, conhecimento da objectalidade (Erkenntnis von Gegenständlichkeit) e é tal em virtude do sentido que lhe é imanente, com se refere à objectalidade. O pensamento natural também já se ocupa destes aspectos. Transforma em objecto de investigação, em universalidade formal, as conexões aprióricas das significações e das vigências significativas, as leis aprióricas que pertencem à objectalidade como tal; surge assim uma gramática pura e, num estrato superior, uma lógica pura (um complexo íntegro de disciplinas graças às suas diversas delimitações

possíveis) e além disso brota uma lógica normativa e prática como técnica do pensamento e, sobretudo, do pensamento científico. [Entretanto] a tarefa do conhecimento ou crítica da razão teórica é, antes de mais, uma tarefa crítica [...] [:] denunciar os absurdo em que, quase inevitavelmente, se envencilha a reflexão natural sobre a relação entre conhecimento, sentido do conhecimento e objecto do conhecimento, ergo, tem de refutar as teorias aberta e ocultamente cépticas sobre a essência do conhecimento mediante a demonstração do seu contra-senso. [...] Só, pois, a reflexão gnoseológica origina a separação de ciência natural e filosofia. Unicamente por ela se toma patente que as ciências naturais do ser não são ciências definitivas do ser. A filosofia, porém, encontra-se numa dimensão completamente nova. E daí também que, dentro do conjunto total da crítica do conhecimento e das disciplinas <<críticas>>, a filosofia pura tenha de prescindir de todo o trabalho intelectual realizado nas ciências naturais e na sabedoria e conhecimentos naturais não cientificamente organizados, e dele lhe não seja permitido fazer qualquer uso. (Husserl, 2016; pp. 39-45)

Iniciando a investigação pela redução fenomenológica, possível, porque

[o] conhecimento é uma coisa distinta do objecto do conhecimento; o conhecimento está dado, mas o objecto cognoscitivo não está dado; e, no entanto, o conhecimento deve referir-se ao objecto, tem de o conhecer. Como posso eu entender esta possibilidade? A resposta, naturalmente, soa assim: só poderia compreendê-la se a própria referência houvesse de se dar como algo susceptível de se ver. Se o objecto é e permanece transcendente, se o conhecimento e o objecto estão realmente apartados [...] [,] o curso completo da crítica do conhecimento, justamente enquanto esta permanece no problema de elucidar como é possível o conhecimento[,] [...] em todos os casos em que se realiza um acto intelectual referido à transcendência e em que importa fazer um

juízo com base nesse acto, então, produz-se a dedução suficiente e completa do princípio gnoseológico: em toda inquirição teórico-cognoscitiva, [...] há que levar a cabo a redução gnoseológica, isto é, há que afectar toda a transcendência concomitante com o índice da desconexão, ou com o índice da indiferença, da nulidade gnoseológica (Husserl, 2016; pp. 61-63),

a rigor, que se pretende como primeiro passo crítico em relação ao conhecimento, porque exige destituir o objeto de sua objectalidade cognoscente a priori, a saber, de qualquer imanência anterior que se tenha dele, mesmo ao nível linguístico – “fazemos estes enunciados na mais pura adequação aos dados da cogitatio, vamos certamente além das simples cogitationes com as formas lógicas, que se reflectem também na expressão linguística” –, deste modo operando a restituição do objeto à sua objectividade como evidência percebida, autopresentação, deste isto cognoscitivo. Isto já parece ser desafiador, mas não é suficiente para se levar a cabo a proposta metodológica, em outras palavras, a redução fenomenológica opera em caminhos concorrentes para preservar a dissociação dos elementos constitutivos da investigação evitando assim qualquer confusão ou sobreposição ou interposição, qualquer viciação da cogitatio ao tornar, também, a pessoa que investiga, seus pensamentos e aquilo que se pretende conhecer como objetos igualmente suspensos de todo e qualquer conhecimento a priori, como se se operasse no sentido do retorno ao silêncio, ao nada, à originalidade da significação a partir da qual a cogitatio, como evidência fenomênica pura, operará os elementos cognoscitivos.

Não há acaso. Husserl (2016, p.81) expõe

[a]s vivências cognitivas – e isto pertence à essência – têm uma intentio, visam (meinen) algo, referem-se, de um ou outro modo, a uma objectalidade. É próprio delas referir-se a uma objectalidade, mesmo se a objectalidade não lhes pertence. E o objectal (Gegenständlich) pode aparecer, pode ter, no aparecer, um certo dar-se, enquanto que

ele, não obstante, não está como ingrediente (reell) no fenómeno cognitivo, nem é em mais nenhum sentido cogitatio.

Deste modo, ao proceder a toda análise, estudo, investigação, quem o faz visa algo, refere-se a algo, portanto, preocupa-se de um objeto do conhecimento, mas nem sempre com o conhecimento do objeto e, ainda menos, com o modo como é possível este conhecimento. Entendo como sendo a esta diferença que ele se refere ao dizer da existência de uma genética da ação gnoseológica, embora, me pareça que a esta a referência se dê pela “intentio”, o fenótipo, o dar-se da relação para o conhecimento. A intencionalidade sendo este visar, o dar-se da relação cognoscitiva é ato, fluido, dinâmico, movimento, assim, ação que se revela em sua própria operação. Assim, tanto a “atitude natural” quanto a “atitude filosófica”, ambas constituem-se de intencionalidade no sentido do visar o que quer que seja, porque a gênese, que a constitui do início ao fim – foco do estudo proposto nesta dissertação – está na postura admitida por quem opera a ação, aqui, mais especificamente, a ação gnoseológica.

Retomando o exemplo da mesa enquanto realmente existente, da afirmação “esta mesa existe”, passando pela da “a mesa se apresenta a mim como sendo uma mesa realmente existente”, quando opero pela “atitude filosófica” em sua radicalidade e pelas três etapas do método, penso: isto, percebido e apreendido por mim em sua objetividade transcendente, e desta destituído, nada sendo para além dos atributos e características que lhe conferem objetividade, eu, por imanência, por imerso nesta cultura, opero a inteligibilidade da sua autopresentação material das quais uma das muitas possibilidades a cultura na qual submerjo a percebe e representa como mesa – mas, a depender das circunstâncias e dos materiais que a compõe, bem poderia ser cama, abrigo, lenha para fogueira, etc. A busca pelas essências é árdua e exigente, nas palavras do autor

É óbvio que uma apreensão de essências (Wesenserfassung) plenamente evidente remete para uma intuição singular, sobre cuja base tem de se constituir, mas não para

uma percepção singular, que tenha dado o singular exemplar como algo de genuinamente agora presente. A essência de qualidade e intensidade acústicas fenomenológicas, de matiz cromático fenomenológico, de luminosidade fenomenológica, etc., está dada tanto quanto a abstração ideadora se realiza com base numa percepção como quando se efectua com base numa representação da fantasia e, em ambos os casos, é irrelevante a posição (real e modificada) de existência. O mesmo se passa com apreensão de essências, que se refere às espécies de dados psíquicos em sentido próprio, como juízo, afirmação, negação, percepção, raciocínio, etc. E, naturalmente, vale também para estados de coisas genéricos, que correspondem a tais universalidades. [...] Para a consideração de essências, a percepção e a representação da fantasia estão no mesmo pé de igualdade; [...] para a consideração de essências, isso não interessa, a não ser que ela se dirija justamente a apresentar estas diferenças – as quais têm também o seu dar-se – e a estabelecer sobre elas intelecções genéricas. Além disso, é evidente que mesmo quando os exemplos subjacentes estão dados nas percepções, não se toma precisamente em consideração o que atribui o rótulo ao dado da percepção: a existência. A fantasia, porém, não só actua de modo semelhante para a consideração das essências, mas também parece conter em si mesma dados singulares e, claro, dados efetivamente evidentes. Precisamente por isso, o juízo genérico de essências – que habitualmente designamos em geral como juízo de essências – é independente da diferença entre percepção e fantasia. A percepção põe existência, mas tem também uma essência; o conteúdo posto como existente pode ele próprio estar na representação. [...] A consciência que vê – prescindindo da atenção – são actos de pensamento formados de tal ou tal modo, e as coisas, que não são os actos de pensamentos, estão no entanto neles constituídas, vêm neles a dar-se; e, por essência, somente assim constituídas se mostram como aquilo que elas são. [...] Importará então

realçar os diferentes modos do genuíno dar-se – respectivamente, a constituição de diferentes modos da objectalidade e as suas relações recíprocas: o dar-se da cogitatio, o dar-se da unidade fenomênica que dura no rio fenomenal, o dar-se da sua mutação, o dar-se da coisa na percepção <<externa>>, o dar-se das diversas formas da fantasia e rememoração bem como o dar-se das múltiplas percepções e outras representações que se unificam sinteticamente nas conexões correspondentes. Naturalmente, também os dados lógicos, o dar-se da universalidade, do predicado, do estado de coisas, etc., e também o dar-se de um  $\neg$ contra-senso, de uma contradição, de um não-ser, etc. O dar-se, quer nele se manifeste algo de simplesmente representado ou algo de verdadeiramente existente, algo de real ou algo de ideal, algo de possível ou algo de impossível, é sempre um dar-se no fenómeno de conhecimento, no fenómeno de um pensamento no sentido mais lato da palavra; e em toda a parte, na consideração de essências, há que prosseguir esta correlação subitamente tão assombrosa. [...] [O] problema radical deve incidir antes na relação entre conhecimento e objecto, mas em sentido reduzido. (Husserl, 2016; pp. 96-105)

Procedi de modo a deixar o mais bem explicado possível o caminho pelo qual percorro. Neste capítulo sobre o método decidi por graduar do entendimento e torná-lo menos árido que o original. Alonguei-me, mas entendi importante. Destarte, como ficou evidente, as três etapas do método fenomenológico – redução gnoseológica, descrição e variação livre e imaginária (embora eu questione o carácter “livre” da expressão “variação livre e imaginária”, porque se a “variação” não se opera fora dos limites do fenómeno e do repertório da pessoa que empreende a “variação”, como posso assumir “livre” uma ação realizável pelo escopo limitado tanto do fenómeno quanto de quem o investiga?) – ocupam-se da complexa possibilidade do conhecimento. Mas fica em aberta uma questão levantada pelo próprio proponente do método e pela qual Sartre se encantou e ocupou-se de levar ao paroxismo quando de sua investigação

do ser-no-mundo em seu ensaio de ontologia fenomenológica e nos admoestou à consequência, ao mesmo tempo causa, não óbvia da experiência da vida concreta, da medianidade da vida humana, a saber, “estarmos condenados à liberdade”. Mas, também entendeu que esta “liberdade” se dá em contexto, tessitura, imiscuída socialmente, ou seja, não seria alcançada sem encontros, desencontros, luta, resistência, dificuldades e entraves, de modo que podemos entender que a experiência humana não é senão para, não é senão a própria realização, o próprio dinamismo, o próprio movimento e, como todo movimento é orientado e esta própria orientação é ética. Para Sartre, só haveria duas possibilidades éticas deste ser-para-si: a má-fé e a autenticidade.

Enquanto método, a fenomenologia interessa-se pelo “retorno às coisas mesmas”, pela investigação radical da possibilidade do conhecimento pela relação sujeito-objeto no que há de original deste encontro, desta relação entre entes admitidos como distintos entre si. Para que estes distintos se encontrem, é necessário o movimento de um em direção a este outro distinto daquele. Este movimento, fluido, dinâmico é ato, ação. E, como ação – sendo a gênese desta a dupla hélice fluida, dinâmica e em movimento, a Má-fé e a autenticidade –, é ética. Montaigne (Michel Eyquem de Montaigne (1533-1592)) exemplificaria, três séculos antes, este “retorno às coisas mesmas” quando de seu discurso nas exéquias prestadas ao seu amigo, La Boétie (Étienne de La Boétie (1530-1563)), em que celebra a *sui generis* relação de amizade que tiveram: “... porque era ele, porque era eu (“... parce que c'était lui, parce que c'était moi”)", ao que acrescento: imersos numa circunstância – semiosférica e sócio-historicamente constituída. A definição de semiosfera é original de Yuri Lotman (1922-1993), escola Tartu-Moscú, e, nas palavras de Jacques Fontanille (1943), apresentado em conferência da Universidade Fluminense em 2015, (pág. 248) escreve que

cada semiosfera se define por suas interações com as outras, no curso de um “diálogo” e de trocas de formas semióticas (as “linguagens”) que se formam em ambos os lados

de uma fronteira simbólica estabelecida pelas sociedades: aquém da fronteira se desdobra o domínio do “nós”, e além, o domínio do “eles”; em suma, o limite e o lugar de trocas entre a identidade e a alteridade que se torna, considerando a existência da semiosfera, o lugar de trocas culturais. A semiosfera se organiza em torno de um centro (a zona de maior consistência e da identidade cultural mais fortemente assumida), cercado de zonas periféricas, onde se atenuam, pouco a pouco, ao se distanciar do centro, essa consistência e essa identidade. A periferia é a zona das trocas com a cultura do outro, a zona da heterogeneidade e de formas semióticas transitórias, eventualmente em curso de integração e de adaptação à cultura do “nós”.

## 6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 6.1 Descrição do material

O filme “Tatuagem” (2013), de direção e roteiro de Hilton Lacerda, disponível pela plataforma *online de streaming* Netflix, sendo possível, também, encontrá-lo em outros formatos de mídias, como o DVD, e em plataformas de comércio/troca *online*.

Procedemos à transcrição das perguntas e ao preenchimento do guia sugerido por Desidério (2020; pp.363-365).

#### 6.1.1 Guia Educação Audiovisual da Sexualidade

*6.1.1.1 Que tipo de material é esse? (Neste momento, deve-se apenas identificar o tipo de material que irá analisar. Em seu trabalho, cada item deste guia pode ser transcrito, podendo contribuir com a escrita de seu texto).*

*6.1.1.1.1 a) ( ) trata-se de ficção (seriado, telenovela, minissérie, caso especial, outro, \_\_\_\_\_);*

*6.1.1.1.2 b) ( ) programa da área de telejornalismo (telejornal, documentário, reportagem especial e/ou outro, \_\_\_\_\_);*

*6.1.1.1.3 c) ( ) programa de humor;*

*6.1.1.1.4 d) ( ) produto publicitário, qual: \_\_\_\_\_;*

*6.1.1.1.5 e) ( ) programa institucional, didático;*

*6.1.1.1.6 f) ( ) programa de entrevistas, ‘talk show’;*

*6.1.1.1.7 g) ( ) outro, \_\_\_\_\_.*

Drama fílmico LGBTQIA+ e ficcional, ambientado na capital em interlocução com um povoado do interior do Estado de Pernambuco de meados de 1978 ao início de 79, no qual são

exploradas as tensões entre a transgressão proporcionada pela arte da trupe Chão de Estrelas e as contradições da ditadura agonizada.

***6.1.1.2 Quais os objetivos desse material/produto? (É possível que o próprio material a ser analisado traga informações quanto aos seus objetivos. Quando não evidenciados, o pesquisador deverá identificá-lo, pois trata-se de um item importante para análise).***

Acumpliciar-nos pela dramaticidade ficcional e factível do período de exceção no Brasil das polissêmicas relações entre arte e política, ditadura e opressão, norma e transgressão, corpo e gêneros e sexualidade, ação libertária e ação servil etc.

***6.1.1.3 Quais suas estratégias de veiculação? (Deve-se descrever de que maneira o produto analisado é apresentado ao público (divulgação, canal aberto ou fechado, horário de vinculação, periodicidade etc.). Quando se trata de um vídeo disponível no YouTube, por exemplo, pode alcançar muitas visualizações, e tal informação pode ser importante para sua análise).***

O longa-metragem é disponibilizado legalmente, em mídia física (DVD) e *streaming* (Netflix, 2021), e ilegalmente, via *Torrent*.

***6.1.1.4 A Quem se destina esse material/produto? (O item busca identificar o perfil a quem foi pensado o produto. Embora, pode-se encontrar materiais em que não é evidente a informação, devendo o pesquisador identificá-lo para sua análise).***

Para respondermos a esta pergunta, recorreremos ao critério de gêneros aos quais ele está categorizado na plataforma de *streaming* “Netflix” (2021), em que está nas informações do

filme: “Brasileiro, filmes LGBTQ, filmes brasileiros, dramas brasileiros, dramas” (Netflix, 2021).

**6.1.1.5 Qual a estrutura básica do material? (Neste momento, o pesquisador coleta informações importantes do produto a ser analisado, pois elas servirão de base para sua descrição no momento de apresentar o material que será trabalhado. Não há necessidade de responder todos os itens, ficando a critério do pesquisador).**

**6.1.1.5.1 a) Tempo total do programa:**

110 minutos.

**6.1.1.5.2 b) Duração de cada parte/bloco:**

Não há.

**6.1.1.5.3 c) País de origem:**

Brasil.

**6.1.1.5.4 d) Ano:**

2013.

**6.1.1.5.5 e) Título do programa/bloco a ser analisado:**

Tatuagem.

**6.1.1.5.6 f) Slogan, qual:**

Não há um.

**6.1.1.5.7 g) Há linearidade de introdução, desenvolvimento e conclusão:**

Sim.

**6.1.1.5.8 h) Quais os “pontos altos” do programa/produto:**

Um ponto forte é a câmera na altura dos olhos das personagens, ângulo normal/horizontal, suscitando em quem assiste à película um sentimento intimista.

***6.1.1.6 De que trata esse material? (Trata-se de um momento que auxiliará na escrita inicial da análise, com o item anterior. Neste momento, deve-se relatar, resumidamente, a história do produto a ser analisado. Pode-se atentar a muitos detalhes, o que contribuirá com a análise de um modo geral, assim como ser breve, ficando a critério do pesquisador).***

Entendemos oportuna a sinopse:

No Brasil do ano de 1978, um grupo de artistas provoca a moral e os bons costumes pregado pela ditadura militar, ainda atuante mas demonstrando sinais de esgotamento. Num teatro/cabaré localizado entre duas cidades do Nordeste do Brasil aconteciam os espetáculos da trupe, conhecida como Chão de Estrelas. Dirigida e liderada por Clécio Wanderley (Iranthir Santos), além de outros artistas e intelectuais e seu diversificado público, a trupe apresenta os seus espetáculos de resistência política com muito deboche, anarquia e subversão. É neste cenário que Clécio conhece Fininha, o soldado Arlindo Araújo (Jesuíta Barbosa). Um garoto de 18 anos que muda a vida de Clécio. É neste encontro de mundos, o militar com a ditadura, rigidez e atrocidades, e o mundo do cabaré e da arte do Chão de Estrelas, com sua subversão, alegria e homossexualidade; no choque entre o encontro de Clécio e Fininha que cria uma marca que nos lança no futuro, como uma tatuagem (Tatuagem, 2021).

***6.1.1.7 Quais os principais temas envolvidos? (Talvez este item seja um dos mais importantes de sua análise, pois é aqui que o pesquisador identifica as temáticas que são abordadas no material, podendo utilizá-lo no todo ou fragmentos dele. Para o item, se houver a necessidade de se elencar categorias de análises para todas as informações refletidas/obtidas pelo guia,***

*uma sugestão é fazer uso da análise de conteúdo, modalidade temática (BARDIN, 2007) como instrumento metodológico complementar).*

Arte, política, ditadura, opressão, norma, transgressão, corpo, gêneros, sexualidade, ação libertária, servidão etc.

**6.1.1.8 *Quem fala nesse material? (Complementar ao item anterior, talvez seja uma observação importante se atentar aos personagens, quem é aquele que fala? Há personagens masculinos e femininos?).***

Clécio Wanderley (Irândhir Santos); Arlindo Araújo (Fininha) (Jesuíta Barbosa); Paulo Batista – Paulinho – Paulete (Rodrigo García); Irmã de Paulete e (ex-)namorada de Arlindo – Jandira Batista; Professor Gilberto Moritz (Sílvio Restiffe); Deusa (Sylvia Prado); Soldado Gusmão (Arclenes Barroso); Tuca (Deyvid Queiroz de Moraes); Trupe do Chão de Estrelas (coletivo); Albanita – mãe de Arlindo (Soia Lira); Zózima – tia de Arlindo (Auriceia Fraga); Irmã de Arlindo – Cema – Ceminha; Tia de Arlindo – Maroca). Há personagens representativas de várias nuances do espectro da diversidade sexual humana.

**6.1.1.9 *De que lugar social ou individual essa ou essas pessoas falam? (Perceba que um item acaba sendo complementar ao outro. Neste momento, deve-se identificar se homens e mulheres que aparecem no material têm os mesmos papéis e/ou se há desigualdade de gênero? É importante ressaltar que pode haver análises em que não será tratado tais questões. Neste caso, desconsidera-se o item).***

O filme é inteiramente permeado das questões dos gêneros e da sexualidade humana, direta ou indiretamente abordadas nas falas das personagens e inegavelmente experienciadas na medianidade de suas vidas. Ou seja, a questão que levantamos é: O que, na medianidade da experiência vivida das personagens, não está, em alguma medida, atravessada pela ditadura da

trindade sexo-gênero-corporeidade no qual o parâmetro se dá pela crise entre o discurso hegemônico cis-hétero patriarcal e racista e sua transgressão?

***6.1.1.10 Qual a especificidade desses personagens e quais as ações e comportamentos relacionados com a sexualidade? (Para este item, alguns pontos são levados em consideração. No que se refere à especificidade dos personagens, trata-se das características físicas, vestimentas (quando houver necessidade), do tipo de relação entre eles, se de amizade, se uma relação amorosa, familiar ou outra. Quanto às ações e comportamentos relacionados com o gênero e a sexualidade, essa é também parte de sua análise. Aqui você pode se atentar a detalhes de como cada personagem ou de como o produto analisado trata das questões da sexualidade. Pode-se, inclusive, fazer um elo com os principais temas envolvidos já identificado no item sete – aqui é o item 6.1.1.7).***

Clécio Wanderley (Iranthir Santos) é a figura de destaque da Trupe do Chão de Estrelas, assumindo diversas funções como direção, roteiro/dramaturgia etc.; iniciamos o filme com um indicativo de que mantém uma relação profissional e amorosa (que será desfeita ao longo do filme) com Paulete; é genitor de Tuca, fruto de sua relação consensual com Deusa e ambos são ativamente participativos na educação deste; durante o filme, estabelece relação intensa com Fininha; veste-se, comporta-se de modo não conformado com a expectativa cis-hétero normativa e, no palco, segundo a personagem que interpreta; mantém uma relação suficientemente distante com seu núcleo familiar primário, em virtude deles não o aceitarem como é.

Paulo Batista – Paulinho – Paulete (Rodrigo García) veio do interior, saído da mesma cidade que Arlindo, e no qual sua família ainda reside, incluindo sua irmã, Jandira Batista; iniciamos o filme, tendo como indicativo que este mantém dupla relação com Clécio, profissional e amorosa – que, no decorrer do longa, se desfaz; é integrante controverso da Trupe do Chão de Estrelas, assumindo maior ou menor atividade, a depender da qualidade de sua

relação com Clésio; ao final da relação com este, assume outra com um homem chamado pelo diretor da Trupe de “traficante”; veste-se e comporta-se transgredindo a ditadura cis-hétero normativa, dentro ou fora do palco.

Jandira Batista mora no interior na mesma cidade da qual seu irmão, Paulo Batista, e Arlindo, seu (ex-)namorado, vieram; frequentemente vista com sua mobilete vermelha; veste-se e comporta-se segundo a cis-hétero normatividade;

Arlindo Araújo – Fininha (Jesuíta Barbosa) – vindo do interior, da mesma cidade da qual também veio Paulete, é soldado em formação no quartel da Capital de Pernambuco, realizando, preferencialmente, serviços internos como auxiliar de dentista; num primeiro momento, este favorecimento se deve ao seu envolvimento sexual – desfeito ao decorrer do filme – com o Sargento da guarnição; logo ao conhecer Clésio, não oferece maiores resistências ao flerte deste e envolvem-se intensamente de modo a tatuar em seu peito um coração – não no formato comumente usado para representa-lo, mas de modo anatomicamente pitoresco – com a letra ‘C’ inscrita; cada vez mais entrega-se àquele universo novo e diferente e diverso até que, numa *blitz* promovida pelo batalhão do qual faz parte, é pego e expulso; ao longo do filme, volta duas vezes para a terra natal: uma para visitação e outra para o enterro de sua sobrinha *natimortem* em virtude de anencefalia; durante essas idas, evidencia-se a profunda religiosidade – da qual paulatinamente se afasta – de sua família, o esmerado respeito para com esta, formada por Albanita – mãe (Soia Lira) –, Zózima – tia (Auriceia Fraga) –, Cema – Ceminha – irmã; Maroca – tia; veste-se segundo a cis-hétero normatividade e comporta-se de modo controverso a esta.

O professor Gilberto Moritz (Sílvio Restiffe) declama poemas sempre de cunho político e transgressor às ditaduras política e cis-hétero normativa patriarcal e racista, além de aparecer, frequentemente, com um câmera na mão, afim de produzir um documentário chamado “Ficção e Filosofia”, ao qual só temos acesso a partes fragmentadas, porém, coesas à

narrativa filmática de “Tatuagem”; veste-se conforme o ditame cis-hétero normativo e comporta-se de maneira progressista e questionadora do *status quo*.

O filme nos informa que Deusa (Sylvia Prado), transgressora do patriarcado racista, e Clésio tiveram um envolvimento amoroso no passado e, desde então, mantém-se amistoso; Tuca é fruto desta união, e ambos se responsabilizam por educá-lo colaborativamente; ela é participativa das atividades da Trupe do Chão de Estrelas, e frequentemente os auxilia: veste-se conforme a expectativa social hegemônica e comporta-se de maneira inquisidora e inconformada com o *status quo*.

Tuca (Deyvid Queiroz de Moraes), filho de Deusa e Clésio, assume, desde cedo, uma atitude progressista e descolada da doxa hegemônica, consequência da educação colaborativa de seus genitores; veste-se conforme o ditame socialmente esperado.

Na Trupe do Chão de Estrelas (coletivo), a transgressão é a tônica; vivem suas expressões e identidades de gênero com fluidez e produzem peças e apresentações desconcertantes e questionadoras da cis-hétero normatividade patriarcal e racista;

Gusmão (Ariclenes Barroso) é um soldado do mesmo batalhão de Arlindo; frequentemente sofre com as provocações do colega de farda sobre a sua sexualidade, até que Gusmão, num momento em que se encontram a sós, demonstra querer alguma resolução para o seu desejo por Fininha; veste-se conformado com as expectativas ditadas socialmente e comporta-se de modo controverso a estas.

***6.1.1.11 Com que linguagens se faz este material/produto? (Alguns pontos são essenciais para esta análise: a) como se dá a distribuição do texto (roteiro) em relação às imagens (homens e mulheres têm o mesmo papel e/ou há desigualdade de gênero)?; b) o que caracteriza a sonorização do programa, como ela marca a narrativa? Deve-se atentar aos elementos audiovisuais que configuram o material; c) como os diferentes espaços (cenários)***

*se entrelaçam para comunicar algo? Este ponto é essencial quando se quer analisar não só a personagem, mas todo o espaço que configura o que está sendo exibido, pois cada detalhe é pensado minuciosamente e tem um significado).*

O roteiro explora as contradições, dicotomias, transliterações, ambiguidades, equívocos, a agonia inerentes ao dinamismo histórico-social que, na época reinventada dos estertores da ditadura no Brasil, encontravam fértil terreno. As narrativas se desenvolvem ao longo do filme, e a música, os sons e os silêncios têm contribuições significativas à dramaticidade das cenas, marcando, como quase-personagens, suas participações, de modo que os elementos constituintes (personagens, narrativa, sons/silêncios, cenários) formam uma composição harmônica e esteticamente enérgica.

*6.1.1.12 Que relações fazer entre esse material/produto? (Atrelada as análises das temáticas do material, deve-se propor em uma análise o quê se espera dele. Afinal, sendo ele um produto de qualidade ou não, que contribua ou não com aquilo que está sendo exibido, stá disponível e precisa, muitas vezes, ser ressignificado. Assim, deve-se pensar: a) Para que seja efetivado o compromisso de uma Educação Sexual na escola, este programa/produto destaca sua importância na compreensão das dimensões técnica, estética, política e ética (SILVA, 2015)?; b) Que elementos de conteúdos efetivamente podem ser extraídos? Seria este programa/produto adequado para uma Educação Sexual na escola?; c) Que discursos e representações culturais e sociais estão em jogo nesse/nesses material/materiais? Há modelo de gênero normativos nos personagens? As representações reforçam estereótipos ou possibilitam discussões para o desenvolvimento de diretrizes e princípios filosóficos, éticos e políticos emancipatórios?; d) De que forma este programa/produto poderia ser*

*ressignificado, atribuindo a ele novos sentidos e novas concepções? Estas questões poderão, assim, subsidiar as considerações finais de sua análise).*

Até aqui, procedemos ao jogo pergunta-resposta como o sugerido pelo guia. Esta última pergunta respondemos no decorrer desta dissertação.

## **6.2 Fenomenologia, educação e espaço fílmico: personagens, narrativas e intencionalidades**

A fenomenologia da má-fé e da autenticidade revelou: que se dão em toda ação, revelando-se, cada uma a seu turno, em complexos desdobramentos; a ação dá-se tanto no domínio do pensamento quanto na realização, na materialidade do mundo, retroalimentando-se; o imbricado e complexo dar-se da ação e os motivos pelos quais sua gênese é a própria ética; que, não estando consumadas a priori, ambas são igualmente possíveis como *modi vivendi et operandi* em toda relação, a qualquer tempo, exigindo, assim, que haja comprometimento, engajamento, na sustentação da ação num ou outro sentido, sem que este se perca daquele ou se dissolva naquele. É evidente, portanto, o esforço que se empreende, porque a ação, revelando a gênese que lhe constitui essencialmente, exatamente por dar-se em devir, esta incômoda indefinição porque pode se dar numa série de possíveis, ainda assim revela-se, por parte de quem age, no próprio modo de agir. As implicações para a Educação, e mais especificamente para a Educação Sexual e para a análise do espaço fílmico, são várias.

Entendemos pertinente começar pelo projeto de Educação que tenho por expectativa para depois alcançar o audiovisual como recurso pedagógico. Para tanto, primeiramente lançamos mão de Adorno (2020), Brandão (2015) e Freire (1996, 2020, 2021), para pensar a

Educação, e Adorno (2020), Almeida (2004), Benjamin (2020), Santaella (2015), Silva (2015; 2016; 2020), com relação ao audiovisual.

Logo na introdução da obra “Educação e Emancipação” (Adorno, 2020; p.11), Wolfgang Leo Maar assim se refere à proposta adorniana, asseverando que

[a] educação não é necessariamente um fator de emancipação. [...] Na verdade significam exatamente o contrário: a necessidade da crítica permanente. Após Auschwitz, é preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdue e, assim, que aquele se repita. O filósofo alerta os educadores em relação ao deslumbramento geral, e em particular o relativo à educação, que ameaça o conteúdo ético do processo formativo em função de sua determinação social.

O desenvolvimento da crítica permanente é o que também está no cerne da proposta husserliana e está na radicalidade das propostas tanto de Brandão quanto de Freire, ao se referirem aos perigos do exercício de uma Educação opressora em detrimento da que também defendem ser uma Educação cuja pedagogia se dê para a autonomia e emancipação

[...] pensando às vezes que age por si próprio, livre e em nome de todos, o educador imagina que serve ao saber e a quem ensina mas, na verdade, ele pode estar servindo a quem o constituiu professor, a fim de usá-lo, e ao seu trabalho, para os usos escusos que ocultam também na educação – nas suas agências, suas práticas e nas ideias que ela professa – interesses políticos impostos sobre ela e, por meio de seu exercício, à sociedade que habita. E esta é a sua fraqueza (Brandão, 2015; p. 12).

Com Freire, complemento o que entendo por projeto de Educação:

[m]ais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu “posto no cosmos”, e se inquietam por saber mais. [...] Ao se instalarem na quase, senão trágica, descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam.

Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. [...] E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. [...] A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação (Freire, 2020; pp. 41-57)

É desse modo que entendemos a máxima sartreana “condenado a ser livre” como “processo permanente de libertação”. É pela linguagem que esse processo se realiza cognoscitivamente para revelar-se na experiência da vida, no real. Marcel Marceau, famoso ator mímico francês do século XX, certa feita teria dito, referindo-se à arte da mímica: “O silêncio é o mais eloquente dos discursos”. A ação, o gesto, o som, a imagem, a palavra, todos elementos constitutivos e constituídos da e pela linguagem. E, no audiovisual, tem-se a união de cada um destes elementos. Possivelmente, essa característica seja uma das causas de sua atratividade.

Pelo exposto até aqui, parece-nos que o acesso ao nível mais essencial do ato cognoscitivo, da ação de conhecer, se mostra como o objetivo a ser alcançado para a viabilização do caráter libertário e emancipatório da Educação. O acesso à lógica é o caminho, que se realiza partindo do repertório simbólico daquela(s) pessoa(s) envolvida(s) no processo educacional, seguindo pela investigação daquele e desdobrando-se “na variação imaginária”, ou melhor, na série, ou horizonte, dos possíveis. À pedagogia utilizada é interessante que parta daquilo que afeta, do que importa, àquelas pessoas partícipes do processo. Para isso, sugerem-se três estágios: Cartográfico, Exploratório e Colaborativo.

### 6.3 Dos estágios

Como fases, etapas do processo do (re)conhecer, esses estágios estão aqui dispostos não numa ordem obrigatória e necessária, uma vez que eles intercambiam entre si os atos que lhes definem, configurando-se como elementos interseccionados um com o outro, privilegiando-se um ou outro a cada momento do processo como ênfase, sem se separar dos outros dois.

#### 6.3.1 Cartorográfico

É o mapeamento dos elementos representativos da cultura, acessados e percebidos como importantes neste ato cognoscitivo, que, portanto, formam o repertório simbólico da(s) pessoa(s) envolvida(s). Teatro, baile/balada, música, filme, clipe de música, seriado, animação, canal(ais)/sites(sítios) de *streaming*, literatura, *sites*(sítios), blog, o bar da esquina, a praça do bairro, o shopping... não há qualquer restrição para essa atividade, sendo o critério o interesse em ter contato, participar, envolver-se com aquela atividade e/ou elemento.

Conhecer como estão distribuídos esses elementos é importante para a divisão das atividades a serem desenvolvidas, a partir desse mapeamento, bem como saber se há alguém participe que desenvolva qualquer um desses elementos, porque esta(s) pessoa(s) poderá(ão) contribuir e ter-se como elemento a ser estudado, respeitados, sempre, os limites da privacidade e da autorização. Reconhecer os elementos da cultura, sejam eles locais, regionais, popular, de massa ou da indústria cultural, com os quais se estabelece contato e representação e identificação é um caminho para acessar os afetos e o que mais importa.

Procedido ao mapeamento, qualquer elemento poderá ser explorado, e o grupo, ou quem estiver participando, contribui no processo decisório sobre qual será escolhido. A título desta

dissertação, tendo como proposta o audiovisual, das possibilidades, e são muitas, o cinema, o espaço fílmico fica como escolhido.

### **6.3.2 Exploratório**

É o estágio para se apropriar das temáticas, das emoções, dos sentimentos, do caráter técnico, da decupagem das várias camadas possíveis de serem investigadas a partir do elemento, ou conjunto de elementos, escolhido. Nesse sentido, o audiovisual oferece uma decupagem muito interessante dos ingredientes técnicos (direção, fotografia, efeitos visuais etc.), trilha sonora, roteiro, imagem, argumento, a possibilidade de se reencenar, numa espécie de teatralização, algum momento específico – neste campo, se houver em algum grupo alguém que estude ou se interesse pelo teatro, pode ser uma boa maneira de explorar os sentidos a partir do contato com o elemento audiovisual. Enfim, a partir dessa exploração, é possível envolver as pessoas em desdobramentos coletivos de um único elemento, ou um conjunto de elementos, da cultura. No caso do audiovisual, essa é a potência a ser explorada como produto da cultura, possivelmente da indústria cultural.

Silva (p.361-366; 2020) sugere um “guia prático”, com adaptações feitas à versão escrita em sua tese (2015), em que apresenta um roteiro no qual se encontram doze perguntas nas seguintes categorias: uma de múltipla escolha, uma fechada, dez abertas, sendo, destas, duas divididas em subitens. O artigo com o guia para o levantamento dos dados e do conteúdo do material a ser analisado enfatiza o item 12, porque, nos lembra ele, a partir de Ferrari (2012):

[...] [ao] pensarmos na relação vídeo e conhecimento, devemos inicialmente ultrapassar o uso dos vídeos apenas como recurso didático ilustrativo, “reconhecendo assim o valor educativo e estético das imagens, sobretudo num filme em que as cenas são construídas

na ausência de diálogos e apostando na força das imagens”. Ao trazer para escola essa relação estaremos certos de que as imagens nos educam.

“Reconhecendo [...] [este] valor [...] educativo num filme”, é que o item suprarreferido recebe do propositor um tratamento diferenciado dos outros. Em seu subitem “a” estão os critérios privilegiados pelo autor, a saber: as dimensões técnica, estética, política e ética. É importante a explicação de cada uma delas nas palavras do proponente, ao que se segue:

[...] na dimensão técnica, deve-se analisar se o material apresenta uma estrutura formal, sistematizada e científica dos conteúdos apresentados ou se estão pautados em afirmações do senso comum. Já na dimensão estética, nos referimos à sensibilidade e a beleza da sexualidade, não mais como algo feio, sujo e vulgar. De que maneira a temática é vista e apresentada no material, cabendo a nós ressignificarmos essa visão negativa da sexualidade para uma vivência positiva e saudável da mesma. Em sua dimensão política, o material assume o compromisso quanto à participação ativa frente à luta na construção de uma Educação Sexual emancipada? E, conseqüentemente, a dimensão ética, é possível identificar no material analisado um compromisso de, além de nos levar a uma reflexão/discussão sobre o porquê e para que a ensinamos, propõe uma discussão a partir do replanejamento de nossas ações, possibilitando diálogos sobre igualdade de gênero e, principalmente, o respeito às diversidades sexuais, por exemplo.

Aqui, entendemos pertinente retomar a citação de Bahiana feita pelo próprio Silva (2020; p.366): “nada que está na tela, em momento algum, é gratuito ou por acaso; tudo o que está na tela, a qualquer momento, tem uma razão de ser”.

Atrair o “estudo de imagens e sons em movimento” como recurso pedagógico na escola e correlacioná-lo à educação e à cultura é desafiador, quando se pretende à pedagogia para a autonomia (Freire; c2002) e à emancipação (Adorno; a2020). Não se cooptar pela razão

instrumental (Horkheimer; 2015), não aceitar análises, ou discursos, naturalizantes dos fenômenos é ação exigente, difícil e possível para as subjetividades e coletividades dispostas ao exercício crítico e investigativo do conhecimento e do mundo (Husserl; a2016, b2018, c2019; Sartre; b1997) e ao esclarecimento (Adorno, Horkheimer; b2020).

A Educação é campo fértil para reflexo dos tensionamentos sócio-políticos. Nesses últimos anos, a escalada significativa de representantes dos espectros mais conservadores da sociedade brasileira para ocuparem espaços privilegiados de poder evidencia desdobramentos importantes para a análise aqui sugerida.

O estágio exploratório é instigante por privilegiar o levantamento dos ingredientes que subsidiarão o próximo estágio, o colaborativo. Isto exposto, procederemos, agora, ao levantamento dos três excertos fílmicos escolhidos para análise.

#### ***6.3.2.1 Cena 1: 36'33''-38'40''***

Nesta cena, ao fundo toca a música “A noite do meu bem, Dolores Duran”. Clésio e “Fininha” conversam, também, sobre o que tem em comum o fato daquele ter servido ao exército. A mando do pai, Clésio serviu ao exército com o propósito de que “virasse homem”.

Logo após, Clésio pergunta a ‘Fininha’ se este já havia beijado um homem, e o “novato” toma a iniciativa de beijar seu anfitrião.



[Risos]

Fininha: Eu nunca tinha dançado assim com um homem antes.

Clésio: Eu nunca tinha dançado assim com um soldado...

Clésio: Teu cheiro é doce...

Fininha: Doce?!

Clésio: Ahã!

Fininha: Tá quente aqui, né?!

Clésio: Servi no exército, mas tu nunca tinha sentido esse cheiro.

Fininha: Tu serviu o exército, foi?!

Clésio: Umhum!

Fininha: Qual tua idade?

Clésio: [sussurrando ao pé do ouvido] Trinta e três.

Fininha: Num parece, não.

Fininha: Tu serviu mesmo, foi?!

Clésio: Meu pai... Ele é militar. E ele acha que servindo ao exército eu ia tomar jeito.

Ia virar homem.

Clésio: Já beijou um homem?

[Eles, olhando um para o outro, se beijam]

### **6.3.2.2 Cena 2: 54'37''-55'28''**

Nesta cena, Deusa e Clésio estão contribuindo com os preparativos da nova peça da trupe Chão de Estrelas, enquanto Deusa atualiza a Clésio que o filho deles talvez seja expulso

da escola, porque ele desafiou o ensino religioso tradicional católico e “por ser filho de mãe separada e pai viado”.



[Murmúrios ouvidos ao fundo]

Deusa: Eu sei que você está chateado, mas a gente tem que conversar.

Clésio: Ah, merda! Hum... Olhe... Aguentar Paulete dizendo que o dinheiro entra mas ninguém vê...

Deusa: Mas isso é coisa da Paulete. Por que você ainda dá atenção pra isso?... Tuquinha tá com problema na escola, viu?!

Clésio: É?...

Deusa: Querem expulsar ele da escola. Pegou uma briga na sala... Disse pra professora que Deus não existia. Só deusas. A briga é porque ele é filho de mãe solteira com pai veado. Foi isso que ele disse que disseram pra ele.

Clésio: Puta que pariu, viu?!... Como foi que ele reagiu?

Deusa: Ué. Fez o que a gente ensinou, né?! Perguntou: “ Qual é o problema?” E o coleguinha disse que o problema é que Deus inventou o homem para a mulher. Ai pensa na confusão.

### **6.3.2.3 Cena 3: 96’40’’-97’48’’**

Nesta cena, enquanto a Trupe Chão de Estrelas, desobedecendo à censura da nova peça, a performar, a guarda militar está chegando para acabar com o espetáculo. No meio deles, está

o soldado Gusmão (em perfil no último *slide*), que titubeia e é o último dos soldados a cumprir com as ordens de fechar o lugar e acabar com as atividades ali exercidas.



[Som dos motores, dos deslocamentos dos automóveis pelo chão de terra]

[Soldados asindo para invadirem o local do espetáculo: “Vai, vai, vai!”]

[Câmera fecha no perfil do Soldado Gusmão pouco antes de ajudar seus companheiros soldados]

### 6.3.3 Colaborativo

É o estágio das rasuras, da intersticialidades, dos hibridismos, das trocas, dos saberes compartilhados, das discussões, da ênfase no desenvolvimento coletivo. É tensionar os limites analíticos e investigativos para ampliar o repertório simbólico. Se tomarmos como exemplo que todos esses estágios sejam desenvolvidos a partir de um vídeo— muito comum entre o público com ou sem acesso à *internet* –, podemos pensar, num grupo que tenha sido subdividido em outros menores, cujas respectivas explorações tenham se dado a partir da decupagem e da aplicação do questionário sugerido por Silva, e, possivelmente, teria as

discussões pautadas pela letra da música, gênero musical, biografia da(o)(s) artista(s), imagem/fotografia, dança, roteiro, estúdio/gravadora etc.

Do reconhecimento desses ingredientes mais formais, cabe a quem media a investigação os encaminhamentos dos diálogos a partir das falas para esses mesmos ingredientes mais elementares e imiscuídos, que são as temáticas (questões de gênero, sexualidade, estilo de vida, moral, política, estética, as opiniões, correspondências com a vida real, identificação etc.). Esse estágio, possivelmente o mais dinâmico deles, é onde da “atitude natural” parte-se para a “atitude filosófica” e, por isso mesmo, não há de se ter pressa nem que se objective acabá-lo ou esgotá-lo num único dia. Por exemplo, os grupos se empolgam em temas como patriarcado, objetificação do corpo, sexismo e religião. Cada um destes ingredientes, ou todos eles, tornam-se elementos para o estágio cartográfico para um próximo exploratório carreando o colaborativo e assim sucessivamente. Mesmo que a BNCC não tenha expressamente escrito como diretriz curricular certas temáticas, como a sexualidade e gênero, também não explicita o que fazer quando estas vêm à tona durante alguma atividade que esteja sendo desenvolvida. Em verdade, a sexualidade e gênero estão tão imiscuídos em nossa sociedade que não há como escapar a elas, mesmo que de modo implícito. É nesses “pontos cegos” das normativas educacionais as oportunidades para se falar, senão sobre eles diretamente, ao menos, sobre seus desdobramentos afetivo-emocionais e sentimentais experienciados pelas pessoas do grupo no qual esses temas foram elencados.

Não é sobre esgotar as possibilidades, mas, sabendo que a Educação não é necessariamente linear, desenvolver as variações e suas possibilidades a partir de um elemento, ou conjunto de elementos, cuidando para sempre ancorar esta investigação à medianidade da

vida, à experiência vivida e seus desdobramentos, é o que possibilita o caráter pedagógico desse processo, portanto, *in continuum*.

Consideramos importante destacar, antes de procedermos às investigações propostas das cenas, que todo caminho percorrido, e poderão ser muitos, nos permitirão acessar, assim o intentamos e o esforço empreendido será neste sentido, elementos ingredientes, um a um, de um conjunto protensionado, mesmo não previamente determinado, posto premente considerarmos a plasticidade, a fluidez, o dinamismo do processo, ao longo do desenvolvimento das atividades. Cada um dos elementos apreendidos em sua respectiva autopresentação originária, operados cognoscitivamente, fornecem evidências de sua origem – “atitude natural” ou “filosófica”.

Aqui, entendemos pertinente especificarmos melhor a fenomenologia enquanto método possível como pedagógico, também. Não nos olvidemos que pela própria fenomenologia fomos alertados sobre a cognoscibilidade em sua ambígua operação. Isto é, ambas “atitudes”, “natural e filosófica”, se apresentam e variam em escala, na permeabilidade, na rasurabilidade, no dinamismo no e do indivíduo e na e da cultura, porque ambas as “atitudes” se dão na intencionalidade, no movimento da “consciência de”, e o que determina o *status* de privilégio de uma ou de outra na intencionalidade é a volição. É neste ato por vontade que se dá a sustentação e, portanto, o privilégio, seja de uma ou outra “atitude”, sem que uma implique na obliteração da outra. Portanto, coexistindo ambas as “atitudes” na intencionalidade e cabendo à volição a sustentação de uma ou de outra, admitimos o caráter ético seja da “má-fé” (“atitude natural”), seja da “autenticidade” (“atitude filosófica”). Sim, não suspeitamos mal. A fenomenologia de *per si* enquanto método pode servir em qualquer uma de suas etapas e, em seu conjunto, a qualquer uma das “atitudes”, configurando nossa responsabilidade ética. Isto posto, as etapas da redução fenomenológica, descrição e variação livre e imaginária – que entendemos pertinente ressignificarmos esta última, passando, deste modo, a utilizá-la

doravante, como variação intencional e imaginária, porque, como ficou acima demonstrado, como todo movimento em direção ao(s) conhecimento(s) é intencional e circunscrito ao repertório de quem o realiza, essa dupla condicionalidade nos dificulta, senão mesmo nos impede, o uso da palavra “livre” – nos ajudarão na investigação empreendida nesta dissertação.

A rigor, a redução fenomenológica tem por movimento a suspensão de todo *a priori*, de todo e qualquer conhecimento prévio sobre o que se pretende investigar, porque tem por finalidade reencenar uma possível originalidade cognoscitiva. Façamos um exercício rápido, observemos o ambiente onde estamos e escolhamos algum objeto. Pensemos no substantivo que o nomeia, no(s) sentido(s) associados a ele, eu no meu e você, no seu. Não tenhamos pressa, apenas permitamo-nos. Agora, desapeguemo-nos do(s) sentido(s) associado(s) ao objeto e, logo após, destituamos do objeto escolhido o nome dado. Este exercício de negatividade nos exigiu mais de nosso esforço e de nossa atenção. Deparamo-nos com a incômoda percepção do silêncio na relação com o objeto escolhido. Sim, se levada ao paroxismo, a redução empreendida tendo por objetivo último reencenar uma possível originalidade cognoscitiva, o silêncio na e da relação sujeito-objeto se nos configura como o mais próximo desta origem possível do conhecimento. Afinal, destituindo a relação e os entes relativos de todo sentido, de toda palavra, de toda simbolização, que restaria senão o silêncio? Um silêncio-para-originalidade. Do próprio exercício para o silêncio-para-originalidade, às palavras a serem utilizadas e à organização sintagmática<sup>21</sup> na descrição e à variação intencional e imaginária, tudo se dá pela operacionalidade cognoscitiva via intencionalidade.

No caso em tela, como procedermos à redução fenomenológica o recurso fílmico? Tendo por finalidade o silêncio-para-originalidade, desfaçamo-nos da fantasiosa ilusão de

---

<sup>21</sup> Sintagma: (do grego σύνταγμα, transl. syntagma: “composto” ou “constituição”), em linguística, refere-se a um grupo de elementos linguísticos contíguos em um enunciado, ou seja, é uma unidade sintática composta de um ou mais vocábulos que formam orações. Na língua portuguesa, existem sintagmas nominais, verbais, adjetivais, adverbiais e preposicionais, de acordo com o núcleo do sintagma. O sintagma tem o paradigma como oposto (Sintagma, 2021).

recomposição recursiva<sup>22</sup> da experiência fílmica para que o produto ao qual temos acesso fosse viabilizado, porque, levada ao limite, nos remontaria não apenas ao saber-fazer do próprio filme, o que nos exigiria recompormos todo o *set* de filmagem, as narrativas de cada participante, direta e indiretamente, neste processo, investigaríamos o próprio saber-fazer do cinema, os equipamentos etc. Mesmo que conseguíssemos entrevistar todas as pessoas, todas mesmo, ainda assim toda resposta, no ato de sua narração, seria apresentação presentificada de experiências retencionadas de uma pessoa autopresentada no agora presentificado e, portanto, respostas no presente de uma pessoa já distante espaço-temporalmente das experiências percebidas originariamente e das quais só tem acesso às retenções e seus sentidos presentificados (Husserl, Tempo). A não ser que nos interessasse investigar a(s) temporalidade(s) desta(s) experiência(s) fílmica(s) personalíssima(s) – o que não é o caso –, nos interessa partir da percepção originária da autopresentação fílmica presentificada no momento da apresentação à pessoa ou ao grupo, não no sentido de subsumi-la – a autopresentação fílmica – a um conjunto categórico de que tudo o que pudermos dizer será tão somente algo da série de possibilidades que o encontro circunstanciado e contingente nosso com ele gerou e de que nos reconhecemos incapazes de sua apreensão para além de nosso próprio repertório, marcado pela aculturação, impermanente, permeável, não-linear e *continuum*. Ou seja, nas palavras que escolhermos e no modo que as articulamos nas frases e orações estaremos agindo de modo a favorecer quaisquer “atitudes” já referidas neste trabalho. Como nosso interesse é viabilizar a “atitude filosófica” e sua autenticidade, sobre o filme, diremos que o percebemos e apreendemos um autopresentado inteligido pela cultura que nos é apropriada e segundo os elementos que lho constituem tratar-se de um produto cultural

---

<sup>22</sup> É a investigação da historicidade, do percurso, do como foi o processo para que o fenômeno se nos autopresente tal qual está, bem como de cada um de seus elementos constituintes. É de quem investiga a responsabilidade de sinalizar a arbitrariedade com que estabelece o limite recursivo e lacunar desta regressão e de não desconsiderar o *continuum* deste processo. Via de regra, se levado ao paroxismo, nos remontaria, no mínimo, à origem do mundo. Por isso estabelecer o limite.

polissêmico multimídia comercializado, pelo qual, no conteúdo viabilizado, é expresso um drama interseccionado entre elementos ficcionais e de recomposição histórica, nos e pelos quais são evidenciadas personagens cujos modos de viver são inteligidos como artistas transgressores do *status quo* e de sexualidades fluidas, dinâmicas e não correspondentes ao ditame binário de gênero em meio à circunstancialidade agonística do regime de exceção na Recife-BA, de 1978-79. Ao silenciarmos a autopresentação fílmica, a reencenação possível da originalidade cognoscitiva, iniciada a pouco pela descrição, é resultado de uma percepção apreendida originária desta mesma autopresentação fílmica, e decidimos dela partir, cientes de que não é mais do que uma possibilidade e da impertinência para os fins investigativos desta dissertação não estabelecermos a unidade de sentido (Husserl, Tempo) da qual partimos. Procedemos à redução fenomenológica e, do silêncio-para-originalidade, descrevemos a obra autopresentada à nossa percepção apreendida.

A decisão por separarmos a obra em cenas se deve ao fato de nos aproximarmos de um uso pedagógico possível e factual numa escola, por exemplo, e de serem essas as cenas, porque as entendemos significativas de três momentos importantes da narrativa desenvolvida no longa-metragem e das quais as derivações polissêmicas são vastas e potentes. Nessa etapa, se inicia o desenvolvimento em degradê intercambiável, capilar, permeável com as disciplinas, evidenciando o caráter multidisciplinar e temático. A polissemia nos favorece o desenvolvimento e a exploração múltipla e plural de uma obra ou de suas partes. Sigamos para a variação intencional e imaginária propriamente, recordando de que ela está presente, também, no item anterior – 6.3.2 Exploratório –, quando contextualizamos cada uma das cenas.

### **6.3.3.1 Cena 1: 36'33''-38'40''**

A percepção intimista da cena com a câmera em *close-up* à altura das personagens, a iluminação à meia luz no ambiente e a iluminação fosca e pálida sobre o casal a dançar, destacando-os do contexto do espaço privativo da sala da casa de Clésio e, no entanto, marcando, pelos meios-tons, a dimensão híbrida, indefinida, embaçada, incerta, do que estão experienciando, nos apresenta uma outra estética barroca, numa quase protensão dramática e tensa do que irão experienciar a partir desse encontro. Enquanto no Barroco a dramaticidade temática era alcançada pelo alto contraste entre a luz e a sombra, aqui a dramaticidade é conseguida pela quase fatuidade da luz e os semitons da sombra avermelhada e a música com Dolores Duran cantando a saudade de um amor perdido. O diálogo íntimo acerca do elo em comum entre esses dois recém-conhecidos que se permitem vincular-se a partir da experiência mútua de um ambiente eminentemente associado à autopresentação do patriarcado e do colonialismo, uma vez que um já experienciou e o outro está experienciando a vida militar, nos complicita da vinculação profundamente marcada pela crise entre a cultura e a subjetivação.

### **6.3.3.2 Cena 2: 54'37''-57'28''**

Nos apreendemos participantes, pela percepção oferecida pela câmera em *close-up*, do diálogo estabelecido entre Clésio e Deusa a respeito do filho deles, Tuca. Nas palavras de Deusa: “Querem expulsar ele da escola. Pegou uma briga na sala... Disse pra professora que Deus não existia. Só deusas. A briga é porque ele é filho de mãe solteira com pai veado. Foi isso que ele disse que disseram pra ele...”; ao que Clésio indignou-se, dizendo: “Putá que pariu, viu?!... Como foi que ele reagiu?”; ela prosseguiu, respondendo à pergunta deste: “Ué. Fez o que a gente ensinou, né?! Perguntou: “Qual é o problema?” E o coleguinha disse que o problema é que Deus inventou o homem para a mulher. Aí pensa na confusão...”. Mais uma vez, a luz é partícipe decisiva da narrativa cênica. No decorrer da sequência, de um ambiente

como um *hall* – de circulação, transição entre ambientes –, se dirigem para a copa – ambiente característico de acolhimento, alimentação, intimidade –; do menos para o mais iluminado; do incômodo íntimo à disposição para o compartilhamento, diálogo, a troca; do Eros para a *Philia*... Tuca não defende seus genitores de vilipêndios, defende-se a si mesmo ao defender o que julga importante e coerente, e o que considera importante e coerente está em acordo com a Educação recebida de seus genitores, fato constatado por Deusa. A luz radiante na copa evidencia a autenticidade na cena, de modo que poderíamos dizer não haver qualquer sombra, dúvida, medo, insegurança nas relações estabelecidas entre Deusa, Clésio e Tuca, mesmo que este esteja presentificado na cena somente como apresentação retencional – “de memória”. A autenticidade experienciada por Clésio e Deusa se dá não porque não há sombra, dúvida, medo, insegurança nas relações estabelecidas entre eles – isto seria o mesmo que contradizer-nos insensatamente em tudo o que estamos defendendo aqui –, mas porque ambos, ao admitirem para si mesmos e para o outro, respectivamente, o dinamismo, a fluidez, a impermanência própria à experiência vivida não denegada, silenciam a sombra, a dúvida, o medo, a insegurança nas relações estabelecidas entre eles. Não há qualquer subterfúgio, estratégia, ardil, senão o respeito mútuo à autenticidade própria a cada um.

### **6.3.3.3 Cena 3: 96’40’’-97’48’’**

A última imagem é emblemática. De fato, toda a sequência o é. O fundo da cena levemente mais claro no qual se destacam as lanternas acesas do fusca usado pela polícia, apontando para o alvo arbitrariamente escolhido, também servem para demarcar a silhueta em busto do perfil do soldado reticente no cumprimento do dever. Toda a cena é pujantemente lúgubre e penumbrosa, como o tormento tempestuoso a destituir a celebração da luz fulgurante e calorosa que irradia. A câmera em *close-up* nos coloca diante do busto do baluarte *do status*

*quo*, nos torna cúmplices inadvertidos e custodiados, ao mesmo tempo em que nos evidencia um perfil para a opressão. Um perfil túbio, quase confundido com o contexto, como se não houvesse qualquer distinção entre ambos, antes, a pretensão fantasiosa e desesperada de não se distinguirem. O mimetismo como camuflagem é estratégia de subsunção para o afã do pertencimento indistinto a um grupo, uma coletividade, de modo a não colocar em risco a própria sobrevivência como indivíduo. A luz é quem marca tanto a obtusidade do foco, do olhar, do entendimento, do conhecimento como apreendemos dos faróis acesos do fusca quanto denuncia a pretensão falaciosa do escamoteamento de si mesmo em meio às circunstâncias.

Afeto, desejo, vício, política, opressão, arte, teatro, música, letra, história, transgressão, norma... E outros tantos sentimentos e emoções, para cada uma das cenas as provocações estão feitas. A partir das respectivas reticências, é importante incentivar, encorajar os participantes para exporem suas impressões, os sentimentos eliciados pela apreensão originária, correlações com suas experiências retencionais e protensões advindas dessa experiência. Desse conjunto unívoco, os sentidos manifestos revelarão por qual das atitudes, natural ou filosófica, ou melhor, revelará a miríade espectral cujos contornos, entrâncias e reentrâncias, evaginações e invaginações, a rugosidade fractal desta multidimensionalidade interseccionada pela qual a expressão espontânea da cognoscibilidade é operada. Porque a expressão dos sentidos dificilmente se revela formalmente formatada e enquadrada numa ou noutra das atitudes as quais Husserl se refere. De fato, tende ora a aproximar-se mais de uma ora mais da outra, e é neste contexto a importância de haver quem medie a investigação para auxiliar no processo de desenvolver a atitude filosófica sobre o fenômeno pretendido.

As representações enunciadas formam o conjunto autopresentado originário para desenvolvermos a “atitude filosófica”, que tem por objetivo desvelar a má-fé, decupando a denegação que lhe é própria para operarmos a purificação do fenômeno a fim de encontrarmos sua essência autêntica. Consideremos que dentre o conjunto dos sentidos representados e

enunciados estejam a homossexualidade, a ambivalência afetiva, a permissão/interdição do afeto. Cada um deles é tópico para ser investigado mais detalhadamente e, na impossibilidade formal de se trabalhar alguma(s) temática(s), partamos para outras possíveis. Não nos desanimemos pelos impedimentos, aproveitemos as oportunidades. É relevante lembrar que a pessoa que estiver mediando o processo atuará em parceria com os demais, evitando fazer qualquer juízo de valor acerca das enunciações apresentadas, porque esta deve fluir espontaneamente, permitindo o extravasamento das representações oriundas das experiências individuais originárias, retencionais e protensionadas.

Incentivar que haja trocas dessas experiências entre os participantes, de modo favorecer o desenvolvimento colaborativo desse processo que não objetiva um fim necessário, ao modo de esgotamento de todas as possibilidades, o que seria temerário e subestimaria o *continuum* em que este desenvolvimento se dá. Mas é fato que o prolongamento demasiado de vários encontros sobre um único tema possa se mostrar contrário ao objetivo de qualificação da investigação e sua introdução à rotina dos participantes, por isso a importância de explorar a arte em sua polissemia.

Em cada uma das cenas, a luz se mostrou como o elemento essencial para a composição dramática e narrativa. A luz... Ela mesma encerra, em si, um largo espectro de elementos constituintes dos quais as cores e sua parte visível ao olho humano são a pequeníssima parte, não à toa é referenciada como o elemento básico do esclarecimento, do lançar luz em algo a fim de torná-lo cognoscível. Adorno e Horkheimer (esclarecimento) desenvolvem, de modo arguto, o conceito do esclarecimento em sua ambiguidade desenvolvida ao longo da História, abaixo resumida assim:

No sentido mais amplo do progresso do pensamento, o esclarecimento tem perseguido sempre o objetivo de livrar [as pessoas] do medo e de investi-los na posição de senhores. Mas a terra totalmente esclarecida resplandece sob o signo de uma

calamidade triunfal. O programa do esclarecimento era o desencantamento do mundo. Sua meta era dissolver os mitos e substituir a imaginação pelo saber. [...] Contudo, a credulidade, a aversão à dúvida, a temeridade no responder, o vangloriar-se com o saber, a timidez no contradizer, o agir por interesse, a preguiça nas investigações pessoais, o fetichismo verbal, o deter-se em conhecimentos parciais: isto e coisas semelhantes impediram um casamento feliz do entendimento humano com a natureza das coisas e o acasalaram, em vez disso, a conceitos vãos e experimentos erráticos; o fruto e a posteridade de tão gloriosa união pode-se facilmente imaginar. [...] Não deve haver nenhum mistério, mas tampouco o desejo de sua revelação. [...] Nenhuma distinção deve haver entre o animal totêmico, os sonhos do visionário e a Ideia absoluta. [...] O casamento feliz entre o entendimento humano e a natureza das coisas que ele tem em mente é patriarcal: o entendimento que vence a superstição deve imperar sobre a natureza desencantada. O saber que é poder não conhece nenhuma barreira, nem na escravização da criatura, nem na complacência em face dos senhores do mundo. [...] Sem a menor consideração consigo mesmo, o esclarecimento eliminou com seu cautério o último resto de sua própria autoconsciência. [Entretanto] [s]ó o pensamento que se faz violência a si mesmo é suficientemente duro para destruir os mitos. [...] [O] esclarecimento ainda se reconhece a si mesmo nos próprios mitos. Quaisquer que sejam os mitos de que possa se valer a resistência, o simples fato de que eles se tornam argumentos por uma tal oposição significa que eles adotam o princípio da racionalidade corrosiva da qual acusam o esclarecimento. [...] Enquanto totalidade desenvolvida linguisticamente, que desvaloriza, com sua pretensão de verdade, a crença mítica mais antiga: a religião popular, o mito patriarcal solar é ele próprio esclarecimento, com o qual o esclarecimento filosófico pode-se medir no mesmo plano[.]. [...] [o] esclarecimento corrói a injustiça da antiga desigualdade, o senhorio não mediatizado;

perpetua-o, porém, ao mesmo tempo, na mediação universal, na relação de cada ente com cada ente. [...] [Este movimento assim se realiza quando] ~~os homens~~ [as pessoas] recebe[m] o seu eu como algo pertencente a cada um, diferente de todos os outros, para que ~~ele~~ ela possa com tanto maior segurança se tornar igual. Mas, como isso nunca se realizou inteiramente, o esclarecimento sempre simpatizou, mesmo durante o período do liberalismo, com a coerção social. A unidade da coletividade manipulada consiste na negação de cada indivíduo; seria digna de escárnio a sociedade que conseguisse transformar ~~os homens~~ [as pessoas] em indivíduos. A horda, cujo nome sem dúvida está presente na organização da Juventude Hitleriana, não é nenhuma recaída na antiga barbárie, mas o triunfo da igualdade repressiva, a realização pelos iguais da igualdade do direito à injustiça. [...] O eu, que aprendeu a ordem e a subordinação com a sujeição do mundo, não demorou a identificar a verdade em geral com o pensamento ordenador, e essa verdade não pode subsistir sem as rígidas diferenciações daquele pensamento ordenador. Juntamente com a magia mimética, ele tornou tabu o conhecimento que atinge efetivamente o objeto. [...] Agora, a própria igualdade torna-se fetiche. A venda sobre os olhos da Justiça não significa apenas que não se deve interferir no direito, mas que ele não nasceu da liberdade. [...] O eu integralmente capturado pela civilização se reduz a um elemento dessa inumanidade, à qual a civilização desde o início procurou escapar. Concretiza-se assim o mais antigo medo, o medo da perda do próprio nome. [...] A humanidade teve que se submeter a terríveis provações até que se formasse o eu [...]. O esforço para manter a coesão do ego marca-o em todas as suas fases, e a tentação de perdê-lo jamais deixou de acompanhar a determinação cega de conservá-lo. A embriaguez narcótica, que expia com um sono parecido à morte a euforia na qual o eu está suspenso, é uma das mais antigas cerimônias sociais mediadoras entre a autoconservação e a autodestruição, uma tentativa do eu de sobreviver a si mesmo. O

medo de perder o eu e o de suprimir com o eu o limite entre si mesmo e a outra vida, o temor da morte e da destruição, está irmanado a uma promessa de felicidade, que ameaçava a cada instante a civilização. [...] A unificação da função intelectual, graças à qual se efetua a dominação dos sentidos, a resignação do pensamento em vista da produção da unanimidade, significa o empobrecimento do pensamento bem como da experiência: a separação dos dois domínios prejudica a ambos. A limitação do pensamento à organização e à administração, praticada pelos governantes desde o astucioso Ulisses até os ingênuos diretores-gerais, inclui também a limitação que acomete os grandes tão logo não se trate mais apenas da manipulação dos pequenos. [...] É da imaturidade dos dominados que se nutre a hipermaturidade da sociedade. Quanto mais complicada e mais refinada a aparelhagem social, econômica e científica, para cujo manejo o corpo já há muito foi ajustado pelo sistema de produção, tanto mais empobrecidas as vivências de que ele é capaz. [...] É verdade que o pensamento sempre bastou para designar concretamente seu próprio carácter questionável. Ele é o servo que o senhor não pode deter a seu bel-prazer. [...] Pois o pensamento se torna ilusório sempre que tenta renegar sua função separadora, de distanciamento e objetivação. Toda união mística permanece um logro, o vestígio impotentemente introvertido da revolução malbaratada. Mas enquanto o esclarecimento prova que estava com a razão contra toda hipostasiação da utopia e proclama impassível a dominação sob a forma da desunião, a ruptura entre o sujeito e o objeto que ele proíbe recobrir, torna-se, ela própria, o índice da inverdade dessa ruptura e o índice da verdade. A condenação da superstição significa sempre, ao mesmo tempo, o progresso da dominação e o seu desnudamento. O esclarecimento é mais que esclarecimento: natureza que se torna perceptível em sua alienação. [...] Todo progresso da civilização tem renovado, ao mesmo tempo, a dominação e a perspectiva de seu abrandamento. [...] O esclarecimento

se consuma e se supera quando os fins práticos mais próximos se revelam como o objetivo mais distante finalmente atingido, e os países, “dos quais seus espias e informantes nenhuma notícia trazem”, a saber, a natureza ignorada pela ciência dominadora, são recordados como os países da origem (Adorno, & Horkheimer, 1985b; pp.17-46).

A esta altura da argumentação aqui empreendida, é-nos não só inegável a ambiguidade custodiada permanentemente em todo e qualquer ato que realizemos, como também nos é facultada a possibilidade de não nos solaparmos por ela pelo esforço libertário realizável pelo “eu”, ao qual os frankfurtianos se referiram, mas que entendemos pertinente complementá-lo. Que “eu” é este capaz de reconhecer a ambiguidade custodiada e ainda assim não denegar-se nela e por ela? Husserl nos aponta um caminho – demonstrado aqui. Crítico perspicaz do espírito de sua época e geração, desenvolveu a fenomenologia de modo a sistematizar metodologicamente a proposta Socrática, definida na frase husserliana: “Retornar às coisas mesmas”. Não nos esqueçamos que além de filósofo era, também, matemático, e tinha inspiração cartesiana. Ora, estranho nos seria se ele nos tivesse legado uma proposta metodológica diferente da sua formação. Desse modo, a divisão em etapas bem definidas e cognoscitivamente exigentes foi o modo pelo qual entendeu ser mais eficiente para o cumprimento do seu projeto pessoal. Há um outro pensador que o antecedeu e também tomou como projeto pessoal levar a cabo a proposta do moscardo ateniense, Søren Aabye Kierkegaard (1816-1855)<sup>23</sup>. Este, veremos logo mais, corrobora mais pertinentemente não apenas para nossa apreensão do “eu” dos frankfurtianos como nos oferece outro modo de realização do método

---

23

[https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%B8ren\\_Kierkegaard](https://pt.wikipedia.org/wiki/S%C3%B8ren_Kierkegaard)

fenomenológico tão rigoroso quanto o pretendido por Husserl, porém não segmentado, ao nos propor um retorno à ironia socrática:

[...] a ironia já não se volta para este ou aquele fenômeno individual, contra um existente individual, e sim que toda a existência se tornou estranha ao sujeito irônico e este por sua vez se torna estranho à existência, que o próprio sujeito irônico, na medida que a realidade perdeu sua validade para ele, até um certo ponto (também) se tornou irreal. A palavra “realidade” precisa, contudo, ser tomada aqui primeiramente no sentido da realidade histórica, quer dizer, a realidade dada a uma certa época sob certas condições. Com efeito, em parte esta palavra pode ser tomada num sentido metafísico, assim, p. ex., quando se estuda o problema metafísico da relação da ideia [– ou conhecimento – com a realidade, sem que se questione esta ou aquela realidade e sim a concreção da ideia [– ou conhecimento]; em parte a palavra realidade pode ser usada a respeito da ideia [– ou conhecimento –] realizada historicamente. Esta realidade nomeada por último é então em diferentes épocas sempre uma outra. Com isso não se deve de maneira nenhuma achar que a realidade histórica na soma total da existência não teria um eterno nexos em si mesma, porém, para as gerações separadas por tempo e espaço, a realidade dada é sempre diferente. Embora o espírito do mundo esteja sempre em si mesmo em todo e qualquer desenvolvimento, o mesmo não se dá com a humanidade a uma certa época e com os indivíduos dados a uma certa época. A esses se apresenta uma realidade dada, e não está em poder deles recusá-la; pois o desenvolvimento do mundo conduz aquele que quer acompanhá-la, e arrasta consigo aquele que se recusa. Mas na medida que a ideia [– ou conhecimento –] é concreta[(o)] em si, é-lhe necessário constantemente vir a ser o que ela [– ou ele –] é, i.é., - tornar-se concreta[(o)]. Mas isto ela [– ou ele –] só pode tornar-se através da geração e dos indivíduos. [...] A realidade dada a uma certa época é a válida para a geração e os indivíduos na geração, e contudo,

se não quisermos dizer que todo desenvolvimento acabou, é preciso que esta realidade seja desalojada por uma outra realidade, e isso tem de acontecer através de e com os indivíduos e a geração. [...] Aqui colide, portanto, uma realidade com uma outra realidade. Aqui se encontra o trágico profundo na história universal. [...] Aqui temos então a ironia como a *negatividade infinita absoluta*. Ela é *negatividade*, pois apenas nega; ela é *infinita*, pois não nega este ou aquele fenômeno; ela é *absoluta*, pois aquilo, por força de que ela nega, é um mais alto, que, contudo, não é. A ironia não estabelece nada; pois aquilo que deve estabelecer está atrás dela. [...] A ironia é uma *determinação da subjetividade* [, – do ser em devir, do ser contingente, rasurável, permeável, impermanente, dinâmico imerso nesta realidade igualmente contingente, rasurável, permeável, impermanente, dinâmica –]. Na ironia o sujeito está *negativamente livre*; pois a realidade que lhe deve dar conteúdo não está aí, ele é livre da vinculação na qual a realidade dada mantém o sujeito, mas ele é negativamente livre e como tal flutuante, suspenso, pois não há nada que o segure. [...] – Mas dado que o irônico não está de posse do novo, poder-se-ia perguntar com o que, afinal, ele aniquila o velho, e a isso se precisaria responder: ele *anula* (*tilintetgiØr*) a realidade dada com a própria realidade dada, mas é preciso lembrar ao mesmo tempo que o novo princípio nele está presente *katà dynamin*, como possibilidade. Mas na medida que ele aniquila a realidade com a própria realidade, ele se coloca ao serviço da ironia do mundo [...]. (Kierkegaard, 2006; pp. 224-228).

Ainda segundo esse mesmo pensador, Sócrates estabeleceu o recurso da ironia no diálogo, colocando-se como intencionalmente ignorante para trazer à luz o conhecimento do outro sobre todo e qualquer assunto, tema, interesse. Ao explorar sistemática e exaustivamente esse outro com quem dialoga, traz, também, à luz as lacunas, as incoerências, as debilidades, as instabilidades, os pontos cegos, o silêncio nesse mesmo conhecimento e, a partir destas

constatações, ao demonstrar empiricamente haver limites, por vezes, bastante estreitos, no repertório de quem julga-se sabedor(a), comumente, inconteste, favorece a reencenação de uma originalidade cognoscitiva. “O Conceito de Ironia, constantemente referido à Sócrates”, como obra, está longe de estar esgotado nestas poucas linhas nas quais buscamos referenciar essa outra prática ativa e dialógica. Desse modo, reconhecemos a complementaridade de ambas as propostas, Husserliana e Kierkegaardiana.

“Retornamos às coisas mesmas”, parafraseando Husserl. Ao demonstramos que nenhum ato escapa à ambivalência ética da má-fé e da autenticidade – antes, o ato carrega, em si mesmo, a ambivalência, ao mesmo tempo que a consecute –, que nem mesmo o método fenomenológico e a ironia estão isentos dessa condicionalidade, que a luz do esclarecimento se realiza sob a égide dessa mesma ambiguidade, bem como a cultura e as relações, sociais ou não, constatamos o fiel dessa balança, o “Eu”. O “eu” pesquisador(a), o “eu” filha(o), o “eu” docente, o “eu” irmã(ão), o “eu” artista, o “Eu”, antes de qualquer categoria, marca, “Tatuagem”.

E, por isso, temos nossa proposta expressa nestas palavras de Adorno (2020a):

[...] [O] centro de toda educação [é] política [e] deveria ser que Auschwitz não se repita. Isto só será possível na medida em que ela se ocupe da mais importante das questões sem receio de contrariar quaisquer potências. Para isto teria de se transformar [...], informando acerca do jogo de forças localizado por trás da superfície das formas políticas (Adorno, 2020a; p.148). [...] Esta é uma dessas parcelas limitadas da realidade para a qual a reflexão e a ação individual podem contribuir [...]. Mas não se deve esquecer que a chave da transformação decisiva reside na sociedade e em sua relação com a escola. Contudo, neste plano, a escola não é apenas objeto. A minha geração vivenciou o retrocesso da humanidade à barbárie, em seu sentido literal, indescritível e verdadeiro. Esta é uma situação em que se revela o fracasso de todas aquelas

configurações para as quais vale a escola. Enquanto a sociedade gerar a barbárie a partir de si mesma, a escola tem apenas condições mínimas de resistir a isto. Mas se a barbárie, a terrível sombra sobre a nossa existência, é justamente o contrário da formação cultural, então a desbarbarização das pessoas individualmente é muito importante. A desbarbarização da humanidade é o pressuposto imediato da sobrevivência. Este deve ser o objetivo da escola, por mais restritos que sejam seu alcance e suas possibilidades. E para isto ela precisa libertar-se dos tabus, sob cuja pressão se reproduz a barbárie. O pathos da escola hoje, a sua seriedade moral, está em que, no âmbito do existente, somente ela pode apontar para a desbarbarização da humanidade, na medida em que se conscientiza disto. Com barbárie não me refiro aos Beatles, embora o culto aos mesmos faça parte dela, mas sim ao extremismo: o preconceito delirante, a opressão, o genocídio e a tortura; não deve haver dúvidas quanto a isto. Na situação mundial vigente, em que ao menos por hora não se vislumbram outras possibilidades mais abrangentes, é preciso contrapor-se à barbárie principalmente na escola. Por isto, apesar de todos os argumentos em contrário no plano das teorias sociais, é tão importante do ponto de vista da sociedade que a escola cumpra sua função, ajudando, que se conscientize do pesado legado de representações que carrega consigo (Adorno, 2020a; pp.125-127). Mas podemos exigir de uma pessoa que ela voe? É possível receitar entusiasmo, a condição subjetiva mais importante da filosofia, segundo Platão, que sabia do que estava falando? A resposta não é tão simples como pode parecer ao gesto defensivo. Pois este entusiasmo não é uma fase acidental [...]. Ele tem um conteúdo objetivo, a insatisfação em relação ao mero imediatismo da coisa, a experiência de sua aparência. Tão logo o entusiasmo é abraçado de boa vontade, exige-se-lhe que ultrapasse esta aparência. Ultrapassar no sentido que tenho em mente é o mesmo que aprofundar-se. Cada um sente por si próprio o que está faltando; sei que

não disse nada de novo, mas somente expus algo que muitos não querem assumir como verdade. [...] Aos futuros professores não caberia tanto converter-se a algo que lhes é estranho e indiferente, mas sim seguir as necessidades que se impõem no seu trabalho, impedindo que desapareçam por pretensas imposições do estudo. O espírito encontra-se hoje numa situação mais questionável do que então, e seria esquisito pregar idealismo, mesmo que ele ainda mantivesse sua atualidade filosófica perdida. Mas o próprio espírito, não se restringindo àquilo que é fatural, porta em si aquele impulso de que subjetivamente se precisa. A obrigação de entregar-se ao movimento deste impulso foi subscrita por todo aquele que optou por uma profissão intelectual. Esta obrigação não deveria ser menos honrada do que aquela de proceder conforme os regulamentos da prova. Ninguém, mascarando como sendo superioridade uma atitude de frieza, deveria negar o que procurei expressar, embora talvez sem conseguir fazê-lo com a clareza requerida. Seria melhor procurar aquilo que cada um deve ter prometido a si mesmo ou esperado de si próprio. É preciso não se conformar com a constatação da gravidade da situação e a dificuldade de reagir frente a ela, mas refletir acerca dessa fatalidade e as suas conseqüências para o próprio trabalho, inclusive o exame. Esta seria o começo daquela filosofia que se oculta somente àqueles que se encontram obnubilados frente aos motivos pelos quais ela se oculta a eles (Adorno, 2020a; pp.78-79).

Certamente, não escreveríamos melhor acerca de nossa proposta de, ao reconhecermos as potencialidades da Educação, especialmente da Educação Sexual – considerando vivermos numa sociedade marcadamente patriarcal e colonialista, portanto, machista, sexista, misógina e racista –, nos utilizarmos da arte como representação cultural de uma dada sociedade, num dado momento histórico, para favorecermos a reflexão libertária e emancipatória dos sujeitos,

dos indivíduos, das pessoas e, quem sabe, também, as despertando, bem como a nós mesmas(os), para a responsabilidade individual e social de todas(os) nós.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS E ULTERIORES

Quando nos propusemos pensar a respeito do tema deste trabalho, intitulado “A fenomenologia da má-fé e da autenticidade no espaço fílmico: contribuições para a Educação Sexual”, tivemos o intuito de refletir sobre a pertinência de nos utilizarmos da arte de uma dada sociedade, num dado momento histórico, para refletirmos a própria sociedade e seus entes constituintes orientados às possibilidades de mudanças do *status quo*, reconhecendo, para tanto, a potencialidade da Educação, especialmente da Educação Sexual, numa sociedade como a nossa, patriarcal e colonialista.

Desse modo, lidamos com uma sociedade que nos antecede e na qual imergimos via Educação. A Educação, escrita assim, com “E”, aqui entendida do modo mais abrangente possível, porque imiscuída de modo mais ou menos evidente em todas as interações que realizemos, demonstrou-nos sua potencialidade no desenvolvimento humano. Ora, se a Educação é tão ampla e difusa assim, sua especialização, a Educação Sexual, também o é. Aprendemos sobre sexualidade e sobre as generidades a todo instante, desde as interações mais iniciais em nossas vidas até o momento de nossa morte. Não à toa o nome do filme aqui proposto para investigação ser “Tatuagem”, substantivo para designar marcas significativas escritas na pele. Mas não só as escritas na pele. Estas marcas significativas, como categorias – étnico-raciais, de origem, da sexualidade e dos gêneros, música, política etc. – desenvolvidas, sustentadas, modificadas, rasuradas, intersticiadas no *continuum* não-linear, permeável, plástico, impermanente dos movimentos socio-históricos *variam modi vivendi et operandi* em escala, coletiva e individual, e consecutem no, ao mesmo tempo em que são consecutidas do, escopo de conhecimentos desenvolvidos numa dada sociedade, num dado período histórico. Não há acaso. As relações experienciadas, desde a mais tenra infância e ao longo de toda nossa vida, nos indicam os modos pelos quais a cultura nos apreende e com a qual, em nosso próprio desenvolvimento, nos cumpliciamos ou criticamos. Não raras vezes esta indicação é exigência,

rapidamente deformada em violação e barbárie. De todo, nos configuram parte substancial de nossos conhecimentos do modo como apreendemos em Husserl. Para este, ao que entendemos, todo pensamento é conhecimento.

Se todo pensamento é conhecimento, importa-nos saber como esse pensamento se dá, como ele se opera. Sabermos de sua operacionalidade, ou cognoscibilidade, não apenas nos indica os caminhos por ele percorridos como nos evidencia o eixo norteador para esses caminhos. Assim, entendemos haver dois grandes caminhos: a “atitude natural” e a “atitude filosófica”. Naquele, o pensamento é operado ao modo antitético da denegação – negar, suprimir e conservar –, portanto, de má-fé, enquanto aquele, ao modo autêntico – da consideração perene da impermanência, dinamismo e fluidez do conhecimento. Nos encontramos diante da ambiguidade ética da operacionalidade cognoscitiva e, por conseguinte, de todo ato. Estamos permanentemente custodiados pela ambiguidade ética de todo ato. Se constatamos a ambiguidade e a possibilidade de seguir por um ou outro caminho, qual é o fiel desta orientação?

Husserl o sugere entrelinhas, porque o tem como pressuposto, o que Kierkegaard, Sartre, Freire, Brandão e os frankfurtianos expressamente o defendem, o fiel da orientação ética para o caminho a ser desenvolvido é o “Eu”. “Eu” como o sujeito, o indivíduo, a pessoa em devir numa dada sociedade, num dado período histórico. É enquanto devir, este vir-a-ser-sendo, que reconhecemos a subjetividade em sua potência realizadora. Mantendo-nos fiéis à matriz epistemológica norteadora deste trabalho, cabe ao sujeito autopresentado presentificado no agora a operacionalidade cognoscitiva com a qual apreenderá a si mesmo e ao mundo e orientará seus atos.

As três cenas escolhidas para nossa investigação evidenciaram-nos um elemento a partir do qual se referenciam não apenas a dramaticidade e a polissemia cênicas como nos autopresenta os modos conscienciais das personagens em suas relações delas com elas mesmas

e com suas circunstâncias. A luz é desenvolvida de modo a autopresentar, além dela mesma, as nuances cognoscitivas envolvidas nas relações. Não há acaso.

Na primeira cena, apreendemos a releitura de uma estética barroca alcançando o efeito da crise, da ambivalência, da oposição, da contradição, não pela drástica antítese luz-sombra, mas amainando esta mesma luz, a fim de caracterizar a dúvida, a incerteza, a tibia vontade em face do desejo crescente entre as personagens que viverão, elas mesmas, a ascensão e queda da relação marcada pelas diferenças entre as subjetividades em suas respectivas singularidades. Cada um lida, ao seu modo, com sua sexualidade, bem como seus gêneros. Clésio e Fininha se distinguem um do outro e experienciam estas diferenças. Qualquer esforço em tornar-se outro ou o outro não será nada além de uma ilusão fantasiosa. Qual o afeto entre eles? Esse afeto é possível? Sim? Não? Por quê? O que sentimos quando dançamos? Muda a depender de com seja? A música influencia? O que sentimos muda a depender da música? Qual o sentimento quando determinada música toca? Quem a compôs? De onde é? Em qual época? Existe letra para a música? Se sim, o que ela diz? São tantos elementos a serem explorados, a depender da disciplina e a Educação Sexual também.

Na segunda cena, a luz nos leva à apreensão da relação entre Clésio e Deusa de cuja história pregressa apenas deduzimos pela autopresentação das conversas entre eles e de como é, ao menos em parte, o dia a dia entre eles. A clareza do ambiente no qual ambos estão sentados e conversando nos autopresenta, e o desenvolvimento da narrativa fílmica o corrobora, a intimidade honesta entre eles. Quem de nós já experienciou uma relação na qual tudo pode ser dito sem qualquer constrangimento? Já? Como se sentiu ou se sente? Não? Qual o sentimento que percebe em você? O que é cumplicidade? Comprometimento? Companheirismo? Qual a

opinião sobre amizade? Mais uma vez, a luz nos leva a um mundo de possibilidades a serem trabalhadas.

E, por fim, a terceira cena nos escancara assuntos como *cyberbullying* (violência e/ou violação praticada em ambiente virtual), *bullying* (violência e/ou violação praticada em ambiente escolar), direito ao acesso à arte? Violência? Existem parâmetros que definem limites ao cumprimento de uma ordem ou obrigação? Qual o sentimento de fazer algo por obrigação? Qual o sentimento de fazer por vontade? Existem critérios para discernimento entre uma situação e outra? E a luz nos trouxe diante de uma série de possibilidades a serem exploradas não apenas nessas cenas, mas com qualquer outro produto cultural. Acessarmos a Educação Sexual não é tão difícil quanto lidar com os tabus associados a ela. Apesar de todas as dificuldades, o fato é que a Educação e a Educação Sexual pelos entes que lhes constituem – individual ou coletivamente – são orientadas num caminho ou noutro. Isto é, estes mesmos entes favorecerão a manutenção de uma Educação a serviço dos condicionamentos sociais e acrítica ou favorecerão o despertar para a rica miríade múltipla e plural da diversidade humana e tornar o mundo humano.

## REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (2020a). *Educação e Emancipação* (2ª ed. revista) (W. L. Maar, Trad.). São Paulo: Paz e Terra. (Obra original publicada em 1971)
- \_\_\_\_\_, & Horkheimer, M. (1985b). *Dialética do esclarecimento* (G. A. de Almeida, Trad.). Rio de Janeiro: Zahar. (Obra original publicada em 1969)
- \_\_\_\_\_. (2020c). *Indústria cultural* (V. M. Pastorelli, Trad.). São Paulo: Editora Unesp. (Obra original publicada em 1984)
- Agamben, G. (2007). *Profanações* (1ª ed.) (S. J. Assmann, Trad.). (Marxismo e Literatura). São Paulo: Boitempo.
- Almeida, M. j. de (2004). *Imagens e sons: A nova cultura oral* (3ª ed., v.32). São Paulo, Cortez, 2004.
- Alves, E. P. M. (2016). A expansão do mercado de conteúdos audiovisuais brasileiros: a centralidade dos agentes estatais de mercado – o FSA, a ANCINE e o BNDES. *Caderno CRH*, 78(29), 477-494. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/ccrh/a/jfTBRdkbxhnyknW6PYKB4TJ/?lang=pt#>.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-49792016000300005>. ISSN 1983-8239.  
<https://doi.org/10.1590/S0103-49792016000300005>.
- Araujo, M. C. (2017). *Semiótica, linguagem, gênero e sexualidade: fabricação da realidade*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.8.2018.tde-02042018-124036. Recuperado em 2022-01-20, de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)
- Armelin, P. R. G. (2015). *A relação entre gênero e morfologia avaliativa nos nominais do português brasileiro: uma abordagem sintática da formação de palavras*. Tese de Doutorado, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São

- Paulo, São Paulo. doi:10.11606/T.8.2015.tde-11092015-161137. Recuperado em 2022-01-20, de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)
- Benjamim, W. (2020). *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica* (Coleção L&PM Pocket, 1216) (M. Seligmann-Silva, Org., G. V. Silva, Trad.).– Porto Alegre.
- Bento, B. A. de M. (2006a). *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Ed. Garamond.
- \_\_\_\_\_. (2008b). *O que é transexualidade* (Coleção Primeiros Passos, 328). São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Brandão, C. R. (2013). *O que é educação* (1ª ed., 57ª reimpr.) – São Paulo: Brasiliense.
- Bruns, M. A. de T., & Holanda, A. F. (Orgs.). (2011a). *Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas* (2ª ed.). Campinas, SP: Editora Alínea.
- \_\_\_\_\_. (2013b). Sexualidade trans na interface com as relações de gênero. *Revista de Enfermagem UFPE on line*, 7(9). doi:<https://doi.org/10.5205/1981-8963-v7i9a11837p%p-2013>
- Bueno, R. C. P., & Ribeiro, P. R. M. (2018). História da educação sexual no Brasil: apontamentos para reflexão. *Revista Brasileira De Sexualidade Humana*, 29(1), 49–56. <https://doi.org/10.35919/rbsh.v29i1.41>
- Canevacci, M. (2001). *Antropologia da comunicação visual*. Tradução de Alba Olmi. Rio de Janeiro: Ed. DP&A.
- Cinema Novo. In: WIKIPÉDIA, a enciclopédia livre. Flórida: Wikimedia Foundation, 2019. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cinema\\_novo&oldid=60548679](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cinema_novo&oldid=60548679). Acesso em: 02 fev. 2019.
- Cinema novo*. (2021, março 1). *Wikipédia, a enciclopédia livre*. Retrieved 03:45, março 1, 2021 from [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cinema\\_novo&oldid=60548679](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Cinema_novo&oldid=60548679).

CNE retira gênero e orientação sexual da Base Curricular (2017, dezembro 12). *O Globo*. Recuperado de <https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/cne-retira-genero-orientacao-sexual-da-base-curricular-22179063>.

Consumo de streaming é hábito diário para 43% dos brasileiros durante a pandemia (2020, setembro 25). *Consumo & mercado*. Disponível em: <https://mercadoeconsumo.com.br/2020/09/25/consumo-de-streaming-e-habito-diario-para-43-dos-brasileiros-durante-a-pandemia/>.

CPFL Cultura. Fenomenologia e existencialismo. Vimeo, (21/03/2013), [Arquivo de vídeo]. Disponível em: <<https://vimeo.com/62380957>>.

Cunha, P. (2017). *O novo cinema português e o cinema novo brasileiro: o caso Glauber*. REBECA - Revista Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual, 2(6), jul-dez. SOCINE. Disponível em: < <https://rebeca.socine.org.br/1/issue/view/16>. >

Cupertino, C. M. B. (2001a). *Criação e formação: fenomenologia de uma oficina*. São Paulo; Ed. Arte & Ciência.

\_\_\_\_ (Org.). (2008b). *Espaços de Criação em Psicologia: Oficinas na Prática*. São Paulo: Ed. Annablume.

Damico, J. G. S. e Meyer, D. E. E. (2010). Constituição de masculinidades juvenis em contextos "difíceis": vivências de jovens de periferia na França. *Cadernos Pagu* [online]. 34, 143-178. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000100007>>. Epub 17 Ago 2010. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332010000100007>.

Desidério, Ricardo, (Org.) *Sexualidade, educação e mídias: novos olhares, novas práticas*. Londrina: Ed. Eduel, 2016.

Educação. (2022, janeiro 5). Wikipédia, a enciclopédia livre. Retrieved 12:43, janeiro 5, 2022 from

<https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Educa%C3%A7%C3%A3o&oldid=62757500>.

Feijoo, A. M. L. C., & Mattar, C. M. (2014a). A fenomenologia como método de investigação nas filosofias da existência e na psicologia. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 4(30), 441-447. Recuperado de <>. Epub 20 Jan 2015. ISSN 1806-3446.

\_\_\_\_\_, & Goto, T. A. (2016b). É Possível a Fenomenologia de Husserl como Método de Pesquisa em Psicologia?. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* [online]. 4(32), e32421. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/0102.3772e3241>>. Epub 22 Jun 2017. ISSN 1806-3446. <https://doi.org/10.1590/0102.3772e3241>.

Fernandes, A. de O. (2016a). Geertz e os usos da diversidade: uma perspectiva pós-estruturalista. *ODEERE*, 1(1), 168-187. <https://doi.org/10.22481/odeere.v0i1.1539>

\_\_\_\_ & Souza, M. L. de. (2019b). Corpos, gênero e sexualidade inconformáveis e transgressores: expondo as violências e produzindo resistências em meio ao conservadorismo (Apresentação). *Revista Espaço Acadêmico*, 18(212), 01-02. Recuperado de <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/article/view/46071>

\_\_\_\_ & de Souza, L. F. (2020c). Discursos político-religiosos como armas de guerra: heteroterrorismo em ação contra sexualidades dissidentes. *Letrônica*, 13(2), e36176. <https://doi.org/10.15448/1984-4301.2020.2.36176>

Freire, P. (1996a). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (23ª ed.). São Paulo: Ed. Paz & Terra.

\_\_\_\_\_. (2021b). *Educação como prática da liberdade* (49ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

\_\_\_\_\_. (2020c). *Pedagogia do oprimido* (75ª ed.). Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra.

- FONTANILLE, J. (2019). Discursos, mídias, práticas e regimes de crença. *Revista do GEL*, 3(16), 246-261. Recuperado de <https://revistadogel.gel.org.br/>.
- Green, J. N., & Quintanilha, R. (Orgs.). (2015). *Ditadura e homossexualidades: repressão, resistência e a busca da verdade*. São Carlos: EdUFSCar.
- \_\_\_\_\_. (Orgs.). (2018). *História do movimento LGBT no Brasil*. São Paulo: Alameda.
- Horkheimer, M. (2015). *Eclipse da razão* (1ª ed.) (C. H. Pissardo, Trad.). São Paulo: Editora Unesp.
- Husserl, E. (2016a). *A ideia da fenomenologia* (1ª ed.) (A. Morão, Trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70. (Obra original publicada em 1973)
- \_\_\_\_\_. (2017b). *Lições para uma fenomenologia interna do tempo* (1ª ed.) (P. M. S. Alves, Trad.). Rio de Janeiro: Via Verita. (Obra original publicada em 1966)
- Ishii, R. A. (2020). Imágenes pobres y la ostentación del pixel – Relaciones entre cine e internet en Videofilia (y otros síndromes virales). *Contratexto*, (034), 81-104. <https://doi.org/10.26439/contratexto2020.n034.4867>
- Kreutz, K. (2018, outubro 17). Cinema Novo. *aicine – Academia Internacional de Cinema*. Recuperado de <https://www.aicinema.com.br/cinema-novo/>.
- Kierkegaard, S. A. (2006). *O conceito de ironia: constantemente referido a Sócrates* (3ª ed.) (A. L. M. Valls, Trad.). Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- Lima, A. M. (2017). *Política sexual: os direitos humanos LGBT entre o universal e o particular*. Belo Horizonte, MG: Ed. Relicário Edições.
- Lúcio, F. P. da S., Zerbinati, J. P., Bruns, M. A. T., & Souza-Leite, C. R. V. de. (2019). Saúde sexual da mulher lésbica e/ou bissexual: especificidades para o cuidado à saúde e educação sexual. *Revista Ibero-Americana De Estudos Em Educação*, 14(esp.2), 1465–1479. <https://doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.2.12611>

- Luna, N. (2017). A criminalização da “ideologia de gênero”: uma análise do debate sobre diversidade sexual na Câmara dos Deputados em 2015. *Cadernos Pagu* [online]. 50, e175018. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/18094449201700500018>>. Epub 18 Dez 2017. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/18094449201700500018>.
- Mapa da violência. (n.d.). Mapa da violência [banco de dados]. Recuperado de <https://www.mapadaviolencia.org.br/>.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *Fenomenologia da percepção* (2ª ed.) (C. A. R. de Moura, Trad.). São Paulo: Marins Fontes, 1999.
- MODESTO, E. (2006a). *Vidas em Arco-Íris*. Rio de Janeiro: Editora Record.
- \_\_\_\_\_. (2008b). *Mãe sempre sabe?* Rio de Janeiro/São Paulo: Editora Record.
- \_\_\_\_\_. (2009c). *Entre mulheres - depoimentos homoafetivos*. São Paulo: Edições GLS.
- Moreno, A. (2001). *A personagem homossexual no cinema brasileiro*. Rio de Janeiro: Funarte; Niterói, RJ: EdUFF.
- Nogueira, L. et al. (Orgs.). (2018). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Ed. Expressão Popular.
- Nunes, A. H. (2015) *Audiovisual na Internet: Uma Outra História*. Trabalho apresentado no GP Televisão e Vídeo do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação; Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. Recuperado de <<http://www.labaudiovisual.com.br/labav/wp-content/uploads/2017/10/Audiovisual-na-Internet-Uma-Outra-Hist%C3%B3ria.pdf>>.
- Paiva, C. C. da S., Araújo, J. J. de, & Barreto, R. R. (Org.). (2013). *Cultura audiovisual: transformações estéticas, autorais e representacionais em multimeios*. Campinas, SP: UNICAMP/Instituto de Artes. Recuperado de <<https://www.iar.unicamp.br/wp-content/uploads/2014/12/cultura-audiovisual.pdf>>.

Pereira, C. N. [Cristina], & Valcárcel, R. R. (2018). *Emocionário* (R. Lemos, Trad.). Rio de Janeiro: Sextante.

Pereira, M. C. (2014). O discurso publicitário e o dizer da criança na construção dos sentidos sobre masculino e feminino. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. doi:10.11606/D.59.2014.tde-25082014-223327. Recuperado em 2022-01-20, de [www.teses.usp.br](http://www.teses.usp.br)

Rabelo, A. O., Pereira, G. R., Reis, & M. A. de S. (Orgs.). (2013). *Formação docente em gênero e sexualidade: entrelaçando teoria, políticas e práticas* (1ª ed.). Petrópolis, RJ: Ed. De Petrus et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ.

Rolnik, S. (2018). *Esferas da insurreição: notas para uma vida não cafetinada*. – São Paulo: n-1 Edições.

Rubin, G. (2017). *Políticas do sexo* (J. P. Dias, Trad.). São Paulo: Ubu Editora. (Obra original publicada em 1975)

Santos, W. B. (2015a). *Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária*. São Paulo: Ed. Intermeios.

\_\_\_\_\_, & Dinis, N. F. (2018b). Violência e risco de suicídio na construção das masculinidades adolescentes [Este artigo é resultado de uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós-graduação – PPGE da Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. O projeto teve apoio e financiamento da CAPES, tendo sido indicado ao Prêmio CAPES em 2016]. *Cadernos Pagu* [online]. 52, e185218. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/18094449201800520018>>. Epub 19 Jul 2018. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/18094449201800520018>.

Santaella, L.; Nöth, W. (1997). *Imagem, cognição, semiótica, mídia* (1ª ed, 9ª reimpr.). São Paulo: iluminura.

- Sartre, J.-P. (1997). *O ser e o nada: ensaio de ontologia fenomenológica* (P. Perdigão, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 1997. (Obra original publicada em 1943)
- Saviani, D. (2017). Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. *Psicologia Escolar e Educacional* [online]. 3(21), 653-662. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>>. ISSN 2175-3539. <https://doi.org/10.1590/2175-353920170213000>.
- Silva, J. C. (2012). SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008. 112p (Coleção Educação Contemporânea). Revista HISTEDBR On-Line, 10(39), 362–365. <https://doi.org/10.20396/rho.v10i39.8639739>
- Schüler, F. (2008). *Me aceite: homossexualidade na infância*. São José: Ed.
- Silva, P., & Pereira, R. M. R. (2021). POR UMA ÉTICA NAS PRODUÇÕES AUDIOVISUAIS NA CIBERCULTURA: A INFÂNCIA EM VÍDEOS VIRAIS. *Cadernos CEDES* [online]. 113(41), 23-32. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/CC231463>>. Epub 15 Jan 2021. ISSN 1678-7110. <https://doi.org/10.1590/CC231463>.
- SILVA, R. D. da. (2015a). Educação Audiovisual da Sexualidade: olhares a partir do Kit Anti-Homofobia.. 144 f. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara),. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/126523>>.
- Silva, R. D. da. (2020b). Educação audiovisual da sexualidade: uma proposta metodológica para análise e estudo de imagens e sons. *Travessias*, 14(1), 354–370. <https://doi.org/10.48075/rt.v14i1.2336>

Sintagma. (2021, abril 18). Wikipédia, a enciclopédia livre. Retrieved 02:29, abril 18, 2021 from <https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Sintagma&oldid=60939445>.

Sociedade Brasileira de Estudos de Cinema e Audiovisual. (2016, janeiro 28). Socine se posiciona sobre a inclusão do cinema e audiovisual na Base Nacional Comum Curricular. Recuperado de <https://www.socine.org/2016/03/socine-se-posiciona-sobre-a-inclusao-do-cinema-e-audiovisual-na-base-nacional-curricular-comum/>.

Soilo, A. N. (2020). Habitando a lei: “pirataria”, streaming, e o regime de propriedade intelectual. *Mana* [online]. 3(26), e263202. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n3a202>. Epub 16 Nov 2020. ISSN 1678-4944. <https://doi.org/10.1590/1678-49442020v26n3a202>.

Souza, É. R. de. (2006). Marcadores sociais da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cadernos Pagu* [online]. (26), 169-199. Recuperado de <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100008>. Epub 09 Ago 2006. ISSN 1809-4449. <https://doi.org/10.1590/S0104-83332006000100008>.

Tatuagem (filme). (2021, novembro 4). Wikipédia, a enciclopédia livre. Retrieved 13:16, novembro 4, 2021 from [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tatuagem\\_\(filme\)&oldid=62365550](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Tatuagem_(filme)&oldid=62365550).

Trevisan, J. S. (2018). *Devassos no paraíso: a homossexualidade no Brasil, da colônia à atualidade* (4ª ed., ver., atual. e amp.). Rio de Janeiro: Ed. Objetiva.

Türcke, C. (2010). *Sociedade excitada: filosofia da sensação* (1ª reimpr.) (A. A. S. Zuin [et al.], Trad.). Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Vaccari, B. (2021, julho 22). Além da Netflix | 10 serviços de streaming diferentes para você conhecer. *CanalTech*. Recuperado de <https://canaltech.com.br/entretenimento/servicos-streaming-diferentes-netflix-119036/>.

- Valiati, Vanessa Amália Dalpizol. (2020). Consumo audiovisual em plataformas digitais: a configuração de práticas e fluxos na rotina de usuários da Netflix. *Galáxia* (São Paulo) [online]. (45), 194-206. Recuperado de <<https://doi.org/10.1590/1982-25532020346644>>. Epub 02 Out 2020. ISSN 1982-2553. <https://doi.org/10.1590/1982-25532020346644>.
- Ximenes, S., & Cássio, F. (2017, abril 11). Uma Base em Falso. *Nexus*. Recuperado de <<https://www.nexojornal.com.br/ensaio/2017/Uma-Base-em-falso>>.
- Yamaguti, J. C. de S., & Assolini, F. E. P. (2016). Discursos sobre os gêneros discursivos: análise dos dizeres de sujeitos-professores do Ensino Fundamental I. Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto. Recuperado de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59140/tde-16062016-110833/>
- Zerbinati, J. P., & de Toledo Bruns, M. A. (2018). DIVERSIDADE DE GÊNERO E EDUCAÇÃO: HORIZONTES DE COMPREENSÃO PARA PRÁTICAS EMANCIPATÓRIAS. *Revista De Educação Da Universidade Federal Do Vale Do São Francisco*, 8(16). Recuperado de <https://www.periodicos.univasf.edu.br/index.php/revasf/article/view/236>