

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**MENDERSON REZENDE DE MOURA**

**UMA DESCRIÇÃO FENOMENOLÓGICA E ANALÍTICA EXISTENCIAL DO  
SENTIDO DA VIDA DE SER LEONARDO, UM ALUNO ADOLESCENTE CEGO,  
PERSONAGEM DO FILME *HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO***

VITÓRIA  
2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

MENDERSON REZENDE DE MOURA

**UMA DESCRIÇÃO FENOMENOLÓGICA E ANALÍTICA EXISTENCIAL DO  
SENTIDO DA VIDA DE SER LEONARDO, UM ALUNO ADOLESCENTE CEGO,  
PERSONAGEM DO FILME *HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação Especial e Processos Inclusivos.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel.

VITÓRIA

2022



Centro de Educação

Programa de Pós-Graduação em Educação

### Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

M929d

Moura, Menderson Rezende de (1971-).

Uma descrição fenomenológica e analítica existencial do sentido da vida de ser Leonardo, um aluno adolescente cego, personagem do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*. Vitória: [s.n], 2022. Orientador: Hiran Pinel

Dissertação de mestrado em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Educação, da Universidade Federal do Espírito Santo – PPGE/ CE/ UFES. 240 páginas.

Inclui: Bibliografia; Anexo I

1. Educação Especial Inclusiva e cinema; 2. Estudante cego; 3. "Hoje eu quero voltar sozinho"; 4. Viktor E. Frankl; 5. Fenomenologia e existencialismo. I. Título.

CDD-153.15

CDD-371.9

CDD-791.43

CDD-150

CDD-100



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

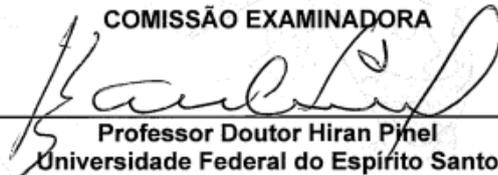
## MENDERSON REZENDE DE MOURA

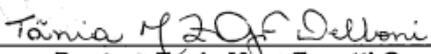
UMA DESCRIÇÃO FENOMENOLÓGICA E ANALÍTICA  
EXISTENCIAL DO SENTIDO DA VIDA DE SER LEONARDO,  
UM ADOLESCENTE CEGO, PERSONAGEM DO FILME 'HOJE  
EU QUERO VOLTAR SOZINHO'

Dissertação apresentada ao Curso de  
Mestrado em Educação da Universidade  
Federal do Espírito Santo como requisito  
parcial para obtenção do Grau de Mestre  
em Educação.

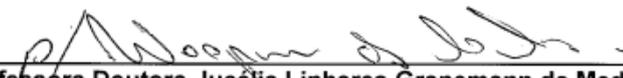
Aprovada em 23 de junho de 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

  
Professor Doutor Hiran Pjhel  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professora Doutora Tania Mara Zanotti Guerra Frizzera Delboni  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professor Doutor Vitor Gomes  
Universidade Federal do Espírito Santo

  
Professora Doutora Jucélia Linhares Granemann de Medeiros  
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

## **DEDICATÓRIA**

A todos(as) os(as) estudantes que são público-alvo da Educação Especial.

Aos(às) pesquisadores(as) e professores(as) deste país, que, em suas produções acadêmicas e/ou nas práticas educacionais focais nos micro-contextos das salas de aulas, são persistentes e perseverantes em seus “modos de ser” na luta por uma educação efetivamente inclusiva, opondo-se ao Estado repressor que não oferece as condições totalmente necessárias e de qualidade para que isso se efetive concretamente.

Ao cinema brasileiro e seus cineastas e outros artistas, que assim como Daniel Ribeiro, procuram produzir obras artísticas que abarcam o tema Educação Especial Inclusiva.

## AGRADECIMENTOS

Ao meu professor e orientador, Dr. Hiran Pinel, pela orientação dedicada, cuidadosa, e sempre marcada pela preocupação com o rigor científico. Pelo seu incansável incentivo, pela escuta empática, pela paciência, pelo empenho e liberdade. Também pela dialogicidade que marcou e continuará marcando todo o processo de construção deste trabalho acadêmico científico. E, especialmente, por ter se tornado, ao longo deste caminhar, minha referência enquanto um pesquisador rigoroso que é, porém, ao mesmo tempo, terno e amoroso em seus modos de ser cientista-orientador. A ele, toda a minha gratidão!

À minha querida e saudosa mãe, Sra. Belce Rhode Rezende de Moura, ainda que não esteja mais presente de maneira física neste mundo, continua a marcar de modo muito positivo o meu existir, algo que acontece por meio de minha vivência das lembranças, das recordações, e mantidas pela minha consciência. A ela, minha mãe, retribuo por meio destas poucas linhas, porém, de imenso valor de sentido, todo o carinho, amizade e encorajamento.

Ao amigo Mauro Miranda Cangussú, que, num momento muito difícil da minha vida, desvelou-se solidário, amigo, ajudando-me sem medir esforços, e, ainda que vivendo atualmente em um país distante, sempre mantém contato, mostrando atenção e cuidado.

Aos colegas do GRUFEI – Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão – do qual também sou membro fundador. Esse grupo de estudos e pesquisa tem como coordenador o professor Dr. Hiran Pinel. Destaco aqui-agora que todos os integrantes do GRUFEI tiveram, e continuam tendo, grande valor na minha formação acadêmica e pessoal. Vou destacar na produção científica e política o companheiro Rodrigo Bravin, que se fez muito mais presente nesta minha trajetória, por meio dos encontros presenciais, das frequentes conversas “inbox” pelo Facebook altas horas das madrugadas, das trocas de experiências, enfim, por ter me acompanhado, mais proximamente, em momentos importantes deste meu caminhar, que, por muitas vezes, se fez árduo e também solitário – características próprias do ato de escrever, estudar, pesquisar etc.

Aos professores e às professoras doutores/ doutora Hiran Pinel (orientador), Jucélia Linhares Granemann, Tânia Delbone e Vitor Gomes. Eles e elas compõem a minha banca de mestrado e, com suas importantíssimas contribuições, ajudaram-me a enriquecer este trabalho científico. À professora Dra. Silvia Moreira Trugilho que muito colaborou no processo de qualificação, apontando valiosas correções na escrita desta dissertação e que foram executadas.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE-UFES, por oportunizar-me concluir esta valorosa etapa da minha vida acadêmica. Estendo os agradecimentos aos coordenadores, professores e professoras e todos os demais funcionários.

A toda direção colegiada do SINDIUPES – Sindicato dos Trabalhadores e Trabalhadoras em Educação Pública do Espírito Santo, pelo apoio e consideração concedidos em todo o processo de desenvolvimento desta pesquisa.

Ao diretor, produtor e roteirista, Daniel Ribeiro. Aos atores, atrizes e a todos e todas profissionais que trabalharam no filme brasileiro “Hoje eu quero voltar sozinho”, pois, foi essa obra de arte fílmica que me possibilitou fazer ciência, e, em virtude disso, destaco aqui-agora todo o meu respeito e apreço por esse filme que me permitiu refletir e escrever sobre a Educação Especial, dentro do contexto nacional.

Aos ledores(as) e pesquisadores(as) que terão acesso a esta pesquisa.

E, por último, porém não menos importante, a Deus, que desde que nasci aprendi que Ele tem me guiado neste árduo e sutil processo de construir e/ou produzir sentido de vida - da minha vida.

“Temos a arte para não morrer da verdade.”

Friedrich Nietzsche

“No filme "Hoje Eu Quero Voltar Sozinho", o personagem Gabriel (vidente) convida Léo, que é cego: "Léo, hoje é dia do eclipse, 'vamu' vê?" Durante o eclipse, Gabriel nos entrega uma aula inclusiva: "(Utilizando pedras encontradas no chão, ele estimula o tato do outro - e diz) Este é o sol. A terra. E a lua. O sol ilumina a terra..., e a lua. E ilumina seu rosto"

Daniel Ribeiro, roteirista.

MOURA, Menderson Rezende de. **Uma descrição fenomenológica e analítica existencial do sentido da vida de ser Leonardo, um aluno adolescente cego, personagem do filme *hoje eu quero voltar sozinho***. Vitória: Dissertação de mestrado em Educação; Área: Educação Especial e Processos Inclusivos; Universidade: UFES/ CE/ PPGE, 2009. Orientador: Professor doutor Hiran Pinel.

## RESUMO

[INTRODUÇÃO] A arte e a realidade podem ser consideradas como indissociadas, ainda que uma seja diferente da outra, por isso seu impacto na pesquisa em Educação Especial tem sido considerado relevante [OBJETIVO] Compreender o "que é" e "como é" o sentido da vida de ser Leonardo, um estudante adolescente cego, personagem do filme *Hoje eu quero voltar sozinho* (BRASIL, 2014, de Daniel Ribeiro). [MARCO TEÓRICO] Viktor Emil Frank (1905-1997), trabalhando com os termos "sentido da vida", "vontade de sentido" e "otimismo trágico". [TRAJETÓRIA DE PESQUISA] Pesquisa fenomenológica - Forghieri e Frankl. O sentido da vida de ser Léo foi se desvelando nas descrições compreensivas, nas versões de sentido - VS, compondo uma analítica existencial minuciosa. Fizemos uma descrição da "essência existencializada" do sentido da vida dele ser Leonardo. Selecionamos imagens do filme e inserimos textos, desvelando mais sentidos e, ao mesmo, tempo apontando as essências advindas da existência. [RESULTADOS E DISCUSSÃO] Dividimos esse capítulo em três subcapítulos, estando eles interligados e buscando responder à questão e objetivo geral da pesquisa. Ficou claro que ser Leonardo é algo complexo e que tem dinâmica própria desvelando seus "modos de ser" do "ser no mundo". Tudo por meio das descrições, versões de sentido (VS) e analíticas existenciais que mostrou Léo nos seus "modos de ser": resiliente, amigo, ligado à família e a alguns professores inclusivos de sua escola, enfrentando preconceitos na instituição escolar, entregando-se ao amor romântico etc. Mas, o "que é" e "como é" ser Leonardo, um aluno cego, que responde pelo sentido da vida, quando essa mesma (vida) lhe interroga (pelo sentido)? Ele é um ser sempre em movimento, incompleto e inconcluso, criando em si um ser: da amizade; dos afetos familiares; da resiliência na escola contra os preconceitos; das atitudes inclusivas na escola, pela professora de História dentro da sala de aula e pelo professor de Biologia na ampla sala de aula no campo/acampamento; da autonomia, reconhecendo o outro da relação; da resiliência fora da escola; do amor romântico. [PÓS-ESCRITO] Optamos por descrever o esboço de uma ideia discursiva geral de formação humanista-existencial frankliana, associada com a referida obra de arte cinematográfica de Daniel Ribeiro, criando uma prática educacional totalmente direcionada para a professora de Educação Especial, que trabalha com aluno cego (e outros) na sua sala de aula inclusiva e na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE.

**Palavras-chave:** Educação Especial Inclusiva e cinema. Estudante cego. "Hoje eu quero voltar sozinho". Viktor E. Frankl. Fenomenologia e existencialismo.

MOURA, Menderson Rezende de. **Una descripción analítica fenomenológica y existencial del sentido de la vida de ser Leonardo, un estudiante adolescente ciego, personaje de la película *Hoy quiero volver solo***<sup>1</sup>. Vitória: Tesis de Maestría en Educación; Área: Educación Especial y Procesos Inclusivos; Universidad: UFES/ CE/ PPGE, 2009. Asesor: Profesor Dr. Hiran Pinel.

## RESUMEN

[INTRODUCCIÓN] El arte y la realidad pueden considerarse inseparables, aunque uno sea diferente del otro, por lo que se ha considerado relevante su impacto en la investigación en Educación Especial. [OBJETIVO] Comprender "qué es" y "cómo es" el sentido de ser de la vida de Leonardo, un estudiante adolescente ciego, personaje de la película "Hoy quiero volver solo" (BRASIL, 2014, de Daniel Ribeiro). [MARCO TEÓRICO] Viktor Emil Frankl (1905-1997) trabajando con los términos "sentido de la vida", "voluntad de sentido" y "optimismo trágico". [TRAYECTORIA DE LA INVESTIGACIÓN] Investigación fenomenológica - Forghieri y Frankl. El sentido de la vida de ser Léo fue revelado en las descripciones comprensivas, en las versiones de sentido - VS, componiendo un análisis existencial detallado. Describimos la "esencia existencializada" del sentido de la vida de Leonardo. Seleccionamos imágenes de la película e insertamos textos, revelando más significados y al mismo tiempo señalar las esencias que surgen de la existencia. [RESULTADOS Y DISCUSIÓN] Hemos dividido este capítulo en 3 subcapítulos, por lo tanto interconectados, y todos ellos buscan dar respuesta a la pregunta y objetivo general de la investigación. Quedó claro que ser Leonardo es algo complejo, y que tiene su propia dinámica, desvelando sus formas de "estar en el mundo". A lo largo de las descripciones, VS y análisis existenciales que Léo mostro en sus "modos de ser": resiliente, amigo, conectado con la familia y su escuela inclusiva, enfrentando los prejuicios en la institución escolar, entregado al amor romántico, etc. Pero, ¿qué es "lo que es" y "cómo es" ser Leonardo, un estudiante ciego, que responde por el sentido de la vida, cuando ella (la vida) lo cuestiona (por el sentido)? Es un ser siempre en movimiento, incompleto e inacabado, creando en sí mismo un ser: de amistad; de los afectos familiares; resiliencia escolar frente a los prejuicios; actitudes inclusivas en la escuela, por el profesor de Historia dentro del aula y por el profesor de Biología en la clase de campo/campamento; autonomía, reconociendo al otro en la relación; resiliencia fuera de la escuela; del amor romántico. [PÓS-ESCRITO] Optamos por describir el esbozo de una idea discursiva general de formación humanista-existencial frankliana asociada a la citada obra de arte cinematográfico de Daniel Ribeiro, creando una práctica educativa totalmente dirigida al profesor de Educación Especial, que trabaja con alumnos ciegos (y otros) en su aula inclusiva y en la sala del Servicio Educativo Especializado - SEE.

---

<sup>1</sup> Em língua espanhola há outros títulos para este filme, como: "Hoy quiero volver solito" e "A primeira vista" (Espanha).

**Palabras clave:** Educación Especial Inclusiva y cine. Estudiante ciego. “Hoy quiero volver solo”. Viktor E. Frankl. Fenomenología y existencialismo.

## Lista de imagens

Imagem 1 - Uso do punção no braile .....	64
Imagem 2 - Frankl, estudante de medicina, em 1924 .....	82
Imagem 3 - O casal Frankl e Tilly em 1941-1942 .....	83
Imagem 4 - Filme Sincronização em Birkenwald (1983), de Viktor E. Frankl .....	86
Imagem 5 - Léo e Gi .....	186
Imagem 6 - Leonardo e Gabriel .....	186
Imagem 7 - Gabriel, Gi e Leonardo .....	187
Imagem 8 - Carlos (pai) e Léo .....	187
Imagem 9 - Carlos (pai), Léo e Laura (mãe) .....	188
Imagem 10 - Avó Maria e seu neto Léo .....	188
Imagem 11 - Os colegas gozam da cegueira de Leonardo .....	189
Imagem 12 - Os dois colegas provocam a homossexualidade de Léo .....	189
Imagem 13 - Os dois preconceituosos novamente provocam .....	190
Imagem 14 – A Professora de História .....	190
Imagem 15 - Gi dita para Leonardo o que está escrito na lousa .....	191
Imagem 16 - Léo e sua máquina de braile .....	191
Imagem 17 - Léo conduz o Gabriel .....	192
Imagem 18 - Gabriel dirige (pilota) a bicicleta, e Léo ousa ser conduzido .....	192
Imagem 19 - Festa em casa de Karina .....	193
Imagem 20 - Aulas no campo .....	193
Imagem 21 - Gabriel vai ajudar (cuidar) do ensino de conteúdo com Léo .....	194
Imagem 22 - O grupo se diverte na piscina .....	194
Imagem 23 - Mãos de cuidado de Gabriel no rosto de Léo, amor .....	195
Imagem 24 - Léo explora o rosto de Gabriel, tateando-o .....	195
Imagem 25 - O beijo .....	196
Imagem 26 - Leonardo caminhando com sua bengala .....	210

## SUMÁRIO

<b>1 LUZ, CÂMERA... AÇÃO DESCRITIVA!</b> .....	<b>15</b>
<b>2 REVISÃO DE LITERATURA: O ESTADO DA ARTE</b> .....	<b>27</b>
2.1 O BANCO DE DADOS SCIELO E UFES/EDUCAÇÃO .....	30
<b>2.1.1 O banco de dados Scielo</b> .....	<b>30</b>
<b>2.1.2 O banco de dados UFES/Educação</b> .....	<b>35</b>
2.2 SER CEGO: DA BIOLOGIA AOS “MODOS DE SER” NO “SER NO MUNDO” E NA POLÍTICA, SEMPRE (CO)MOVIDO PELA FENOMENOLOGIA .....	37
2.3 DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PESSOAS CEGAS .....	47
2.4. O LONGA-METRAGEM DE DANIEL RIBEIRO E A PESQUISA ACADÊMICA	66
<b>3 O PENSAMENTO DE SENTIDO: O EXISTENCIALISMO DE FRANKL</b> .....	<b>77</b>
3.1 A RESPEITO DE VIKTOR FRANKL .....	79
3.2 OS TERMOS FRANKLIANOS DE “VONTADE DE SENTIDO”, “SENTIDO DA VIDA” E “OTIMISMO TRÁGICO” EM VIKTOR EMIL FRANKL. ....	89
<b>3.2.1 Vontade de sentido</b> .....	<b>89</b>
<b>3.2.2 Sentido da vida</b> .....	<b>92</b>
<b>3.2.3 Otimismo trágico</b> .....	<b>96</b>
<b>4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA</b> .....	<b>101</b>
<b>5 RESULTADOS E DISCUSSÃO</b> .....	<b>115</b>
5.1 SENTIDO DA VIDA DE SER LEONARDO .....	115
5.2. O SENTIDO DA VIDA DE SER LEONARDO É... ..	176
5.3. IMAGENS ESCOLHIDAS E PRODUÇÃO TEXTUAL DO SENTIDO DA VIDA DE SER LEONARDO .....	185
<b>6 PÓS-ESCRITO: A FORMAÇÃO HUMANISTA-EXISTENCIAL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DESTA NOSSA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: UM PEQUENO ESBOÇO</b> .....	<b>197</b>

<b>7 PALAVRAS FINAIS .....</b>	<b>211</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>212</b>
<b>ANEXOS .....</b>	<b>225</b>

## 1 LUZ, CÂMERA... AÇÃO DESCRITIVA!

Arte e realidade se complementam. Sem realidade, a arte não faz sentido, sem arte, a realidade não tem significado.

(de Bahman Ghobadi, cineasta iraniano)

\*

E o que você quer que aconteça?  
(do filme: "Hoje Eu Quero Voltar Sozinho")

Os pesquisadores de diversas áreas do conhecimento, dentre elas a Educação e a Pedagogia, se utilizam cada vez mais do cinema como importante ferramenta de trabalho em Educação Especial escolar e não escolar como mencionado por Pinel, Sobrosa e Drago (2005), Ramos (2017), Dubal e Oliveira (2017), Cordeiro e Fonseca (2017) dentre outros.

Nossa proposta aqui-agora que compõe esta dissertação de mestrado é justamente esta: utilizar um filme brasileiro como potente ferramenta de trabalho investigativo em Educação Especial escolar e não escolar de um jovem cego em um filme brasileiro. Trata-se de um filme que acabou nos facilitando na produção de conhecimento da área da Educação Especial.

A seguir vamos apresentar o método de pesquisa que recorri, que é o fenomenológico; a interrogação desta pesquisa; o objetivo geral e os específicos; o fenômeno (ou tema) da pesquisa; a suposição da pesquisa, que só aparecerá ao final do estudo; a relevância dela (da investigação); os limites do pesquisador diante dele mesmo e da pandemia de Covid-19 e as motivações para me embrenhar neste estudo etc.

Convido o leitor para caminhar comigo neste processo de ser pesquisador que recorre a uma película nacional para produzir conhecimentos para a Educação Especial, compreendendo os "modos de ser" cego como "ser no mundo".

A pesquisa aqui-agora proposta é do tipo fenomenológica. A fenomenologia (do grego antigo φαινόμενον “aparência, fenômeno” e λογος “estudo, tratado”) é o estudo filosófico do mundo tal como ele se manifesta diretamente na consciência;

ou, é o estudo das estruturas da experiência subjetiva. Esse empreendimento científico se distingue da ciência positivista, por não tentar explicar os fenômenos em termos de objetos externos ao sujeito (número, por exemplo), mas apenas descrevê-los e entendê-los (melhor, compreendê-los) em seus próprios termos; seria fazer uma analítica fenomenológico-existencial, examinando a sua própria percepção do fenômeno para descrevê-lo compreensivamente.

A Filosofia Fenomenológica e seu método de produção do conhecimento foram fundadas no início do século XX, por Edmund Husserl (1859-1938), que a descreveu como uma "psicologia descritiva". Mesmo que haja diversas fenomenologias, não sendo algo unitário, todos os fenomenólogos compartilham a produção de um conhecimento de sentido, conhecimento esse que vai a fundo à experiência explicitamente vivida, desprovida de hipóteses e modelos conceituais de mundo, "ir às coisas próprias", como dizia Franz Brentano (1838-1917), ir ali onde está o fenômeno, no caso de uma pesquisa, ir ao campo mesmo, ir ao que está descrito no diário de campo, por exemplo.

O termo fenomenologia traz uma ideia que a define cientificamente. Repetindo, o termo advém do grego "aquilo que se mostra a partir de si mesmo" e "logia" que é ciência ou estudo. *Fenomenologia* é o estudo do fenômeno que é aquilo que se desvela ou revela a partir de si mesmo, diz-nos Pinel (2017):

Fenômeno é uma palavra grega (phainomenon), do participio presente de "phainesthai" que significa *aparecer*. *Aparecer* carrega dois significados: 1) ato de ocultar a realidade; 2) ato de manifestação ou revelação da mesma realidade. (PINEL, 2014, p. 9).

Eis algumas das características desse método: [1] a tentativa de suspender pré-conceitos, teorias etc., quando o pesquisador vai a campo de pesquisa; [2] por isso, (pró)curar suspender hipóteses e ou suposições, elementos clássicos das pesquisas positivistas e até qualitativas etc. - elas podem aparecer no final da pesquisa, afastando-se de um pré-julgamento; [2] indissociação sujeito-objeto, num movimento mais caracterizado pela "pessoa-pessoa" [3] o foco da pesquisa é na "experiência subjetiva" (e "experiência intersubjetiva") da pessoa compreendida ("empatizada") nos seus "modos de ser" como "ser no mundo", [4] não busca

explicar, mas compreender (com+preender = apreender com o outro); e produzir compreender, é produzir empatia.

O pesquisador dessa seara não está em busca de *explicar nada*, mas de *compreender*, que é "com+preender", que pode ser igual a "apreender ou capturar ou pescar junto e com o outro"; agir em comunhão. A explicação nos leva a descobrir "o que causa o que", nos conduz a descrever as causas, provar que algo que causou: O que causou isso ou aquilo? Uma pesquisa fenomenológica não está interessada naquilo que causa o que, mas simplesmente compreender, no máximo, está interessada naquilo que *motiva* (MOTIVAÇÃO) algo como: *isso pode motivar isso e/ou aquilo*. **Compreensão** aqui-agora pode ser o mesmo que **empatia** (PINEL, 2017; p. 13).

Mas o que é empatia ou compreensão empática? Sabemos que se trata de uma postura e/ou atitude do pesquisador fenomenológico em todo o processo de investigação.

Essa compreensão [empatia] reconhece o outro como pessoa auxiliando o desenvolvimento e fortalecimento da sua identidade. A relação empática expressa exatamente esse reconhecimento e a consequente aceitação de si mesmo, resultando numa transformação positiva da autoestima. Podemos dizer que essa condição contribui para uma abertura no relacionamento com o outro, tornando o contato com o outro menos ameaçador (MORATO e ROCHA, 1992, p. 7).

O pesquisador procura, cuidadosamente, atuar empaticamente como se ele fosse o outro, tal qual comporta a ação de perceber o mundo sob a ótica de outrem, por um tempo e espaço. Miranda e Miranda (1983) definem assim a empatia: "capacidade de se colocar no lugar do outro, de modo a sentir o que se sentiria caso se estivesse em seu lugar" (MIRANDA e MIRANDA, 1983, p. 15). Pinel (2017) amplia esse conceito, descrevendo:

A pesquisa fenomenológica indica um pesquisador empático, que de modo complexo, pode ser apontado como aquele que tenta e/ou pró-cura colocar-se no "lugar do outro", como "se" ele fosse este outro. Tal estudioso acaba dispondo-se a descrever esse "diferente de si" (o outro). Essa descrição que aparece para desvelar esse outro (de mim) acaba por mostrar sentimentos, pensamentos e ações do sujeito como "ser no mundo". Mas, o cientista fenomenológico, como estamos a descrever, sente, que no processo de todo esse movimento investigativo, ele "está-com" esse outro, e que ainda assim, de modo complexo, ao estar indissociado a este outro, o ser dele indica sua diferenciação, sua personalidade, o seu "si mesmo" (PINEL, 2017, p. 28).

Percorrendo esse caminho e com a mesma intenção, o presente trabalho, de cunho fenomenológico (FORGHIERI, 2012; FRANKL *in* PINEL, 2018), tem a seguinte **interrogação de pesquisa**: O "que é" e "como é" o sentido da vida de ser Leonardo, um estudante cego, personagem do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*?

Esta é uma obra fílmica ficcional (romance) brasileira de 2014 dirigida, produzida e roteirizada pelo cineasta Daniel Ribeiro. Trata-se de um longa-metragem de 96 minutos, que teve a sua estreia no dia 10 de abril de 2014 e estrelado pelos atores Guilherme Lobo (Leonardo), Fabio Audi (Gabriel) e Tess Amorim (Giovanna).

Leonardo ou "Léo" é um estudante adolescente que nasceu cego. Ele vai a uma escola, provavelmente particular, e frequenta uma sala de aula que, de imediato, nos parece inclusiva pelas intervenções positivas de uma professora e pela presença de um dos recursos pedagógicos utilizados na educação especial inclusiva de cegos que é a máquina de escrever em Braille. Léo quer fazer um intercâmbio com outro país, mas é cego, entretanto, encontra respaldo legal para viajar. Ele tem uma amiga chamada Giovanna, ou "Gi". Tem uma família, pai e mãe e gosta de visitar uma avó. Certo dia, chega à sala de aula um aluno vindo de fora e se apresenta: "meu nome é Gabriel"; a partir daí, a narrativa da película foca nos dois personagens. Entre Leonardo e Gabriel surge amizade e amor. Ao final, o amor de ambos vence.

Esse longa tem como base o curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho* (2010), de duração 17'12", do mesmo diretor, e foi vencedor de vários prêmios nacionais e internacionais, dentre os quais destacamos: o prêmio de melhor filme Fipresci - Federação Internacional de Críticos de Cinema (2014) e melhor filme "Teddy Award" - Festival Internacional de Berlin (2014). Concorreu com 18 longas, em 2014, e foi indicado pelo Ministério da Cultura (à época chefiado pela ministra Marta Suplicy) para representar o Brasil no Oscar (edição de 2015) na categoria de "Melhor Filme Estrangeiro"; porém, o longa brasileiro não conseguiu permanecer na restrita lista dos 5 filmes que concorreram ao prêmio, a saber: *Ida* (Polônia, filme vencedor), *Relatos Selvagens* (Argentina), *Leviathan* (Rússia), *Timbuktu* (Mauritânia), *Mandariinid* (Estônia).

Neste trabalho, consideramos como **objetivo geral** de estudo compreender o "que é" e "como é" o sentido da vida de ser Leonardo, um estudante adolescente cego, sujeito de preconceito na escola regular inclusiva, personagem que é do filme *Hoje eu quero voltar sozinho* (BRASIL, 2014, de Daniel Ribeiro).

Como **objetivos específicos**, elencamos:

[1] Descrever, fenomenologicamente, o sentido da vida de ser Leonardo, um personagem estudante cego, do filme "Hoje eu quero voltar sozinho" (2014, de Daniel Ribeiro);

[2] Fazer uma analítica existencial do sentido da vida de ser Leonardo, personagem estudante cego, do filme "Hoje eu quero voltar sozinho" (2014, de Daniel Ribeiro).

[3] Escrever uma discursividade teórica acerca da formação da professora de Educação Especial, a partir dos dados obtidos nesta dissertação, projetando o filme "Hoje eu quero voltar sozinho" (Daniel Ribeiro, 2014) e destacando a importância da Psicologia existencial de Frankl no processo de relação professor-aluno na sala de aula inclusiva regular.

Assim, esta pesquisa tem como **fenômeno de estudo** o "sentido da vida" de ser Leonardo, personagem fílmico, cego, que transita na vida cotidiana, escolar e não escolar.

É sabido que, nas pesquisas ditas clássicas ou positivistas, a **suposição de estudo** aparece mesmo logo no início da concepção do trabalho, porém, é importante destacarmos que, em virtude das características próprias do método fenomenológico que aqui adotaremos, essas hipóteses aparecerão no final do trabalho:

A rigor, o método fenomenológico não rejeita as hipóteses, as suspende no momento inicial e as verifica *a posteriori* com as teorias que as justificam, em uma postura dialética de tese, antítese e síntese. É assim que o saber se vem construindo através da pesquisa: um saber autêntico, não dogmático da realidade em si. (PETRELLI, 2001, p. 25).

Sobre a **relevância do estudo**, destacamos a relação existente entre a arte e a realidade; de fato, um aspecto e outro se interligam e muitos questionam: o que é

realidade? O que é fantasia? Como a fantasia se apresenta embutida na realidade? Há realidade sem fantasia? E fantasia sem realidade? etc.

No cotidiano da vida, são produzidas ficções sobre nós mesmos com o outro, no mundo. Então, um filme, quanto mais próximo da "vida mesma", pode iluminar o que podemos chamar de realidade de um jovem estudante cego na sala de aula, na escola e fora dela. Assim, a importância de se estudar o sentido da vida de ser Leonardo é que ele, ainda que sendo um personagem de uma obra ficcional, é encontrado, também, no mundo real, ou seja, existem vários "Leonardos" adolescentes, cegos, gays etc, que experienciam práticas educacionais, formais e informais, positivas ou negativas, escolares e não escolares, sendo perpassados por diversos preconceitos dentro de uma sociedade e cultura estabelecida para e por videntes, além de ser envolvido, também, por práticas educacionais positivas.

Percebemos, no fenômeno, que a fronteira entre realidade e fantasia é muito tênue, e numa linha imaginária elas se entrecruzam e formam uma terceira vertente "realidadefantasia".

Paralelo a isso, é possível ainda destacar que a arte cinematográfica tem a capacidade de infringir os limites entre o imaginário e o real - e isso é evidente, por exemplo, no que se denominam efeitos especiais. Por meio de uma obra audiovisual, podemos ver refletidos aspectos do vivido como lutas, esperanças, fracassos, vitórias, realizações etc. Assim, um filme estabelece relações de certa intimidade com o espectador. Uma obra fílmica está diretamente ligada ao imaginário coletivo e individual das pessoas.

Entendemos a utilização do cinema como uma importante ferramenta educacional que favorece o aprendizado da linguagem artística de maneira atraente e extrovertida, trazendo sentimentos reais do/no cotidiano escolar e não escolar. Um filme também pode colaborar, efetivamente, com a educação escolar e não escolar, uma vez que produz impactos na aprendizagem e no desenvolvimento humano; "esse filme mudou minha vida", é uma fala recorrente de muitos espectadores.

Dessa forma, estudaremos o filme brasileiro *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014) para compreender o sentido da vida de um aluno cego. Outra importância deste estudo é a própria apreciação de uma obra de arte, uma tarefa presente na nossa sociedade; a arte merece ser analisada de modo a provocar seu autor e outros autores, cujas novas provocações poderão surgir a partir da leitura desta pesquisa.

Importa-nos destacar aqui-agora que mudamos o tema inicial de nossa pesquisa por causa de diversos motivos: [1] virtude da pandemia por Covid-19 (coronavírus), entretanto, hoje sabemos ser muito mais que isto, configurando uma sindemia<sup>2</sup>; e [2] em obediência ao cumprimento dos protocolos de isolamento e distanciamento social, uso de máscaras, álcool gel, entre outros, preconizados pelos órgãos internacionais (OMS), nacionais (Ministério da Saúde) e Estaduais (SESA) de saúde; [3] a verificação do alto nível de contágio do vírus, que posteriormente passou (e passa) por mutações genéticas; [4] devido ao grande número de óbitos divulgados amplamente pela imprensa e pelos órgãos oficiais no mundo, mas de muito destaque no Brasil - sendo um dos piores exemplos de prevenção contra o vírus; [5] outro motivo foi a situação de caos na saúde (e na política pública em geral) vivenciada pelo Brasil, e especificamente no Estado do Espírito Santo, inclusive com adoção de políticas de “lockdown” em virtude da curva acentuada de contaminação pelo vírus; [6] todo esse quadro caótico brasileiro pode configurar o que alguns chamam de necropolítica. Necropolítica é um termo científico inventado pelo filósofo camaronês Achille Mbembe (2018); a palavra é a junção de duas outras: “necro”, que significa morte, e política; ou seja, é a política produzida favorável à morte física ou psicológica dos cidadãos e das cidadãs, revelando um Estado que decide quem deve viver ou morrer; [7] a necropolítica pode ser legitimada, pois o nosso país demorou (e ainda demora) a negociar o uso de vacinas contra a Covid-19 e ainda

---

<sup>2</sup> Em Pinel (2022) encontramos que a palavra "sindemia" traz ao seu corpo etimológico dois vocábulos aparentemente diferenciados, mas que se complementam: "sinergia" e "epidemia". Foi Émile Littré, século XIX, que introduziu em seu "Dictionnaire de la langue française" (1872-1877) a palavra "synergie" como própria da Fisiologia: é a confluência e competição "de ação, de esforço, entre vários órgãos (humanos), vários músculos; associação de vários órgãos para o desempenho de uma função". Trata-se de sintetizar o que se conhece por "epidemias sinérgicas". De origem grega, "syn" = "trabalhar juntos" ou "atuar, agir com", enquanto "demos" = população, que é usado ao modo semelhante aos termos epidemia e endemia. Na sindemia ocorre diversas doenças, em seus múltiplos estágios, interagindo de forma e modos interdinâmicos e diferenciados, produzindo danos uns aos outros, aumentando negativamente seus efeitos sobre o organismo humano coletivo e individual destacando e desvelando direta e visivelmente seus impactos numa dimensão social, ambiental, biológico e psicológico-existencial.

assim com um número limitado do produto - a vacina ainda não foi socializada totalmente, configurando uma produção político-perversa. Todo esse caos contribuiu com a mudança de tema da pesquisa, mas temos mais justificativas.

Diante desse [1] deplorável e caótico quadro nacional; [2] das recomendações do PPGE quanto aos riscos de contaminação pela Covid-19 para o pesquisador e para os pesquisados em contatos presenciais; [3] da própria UFES/PPGE que não teve outra alternativa se não autorizar as aulas remotas e não-presenciais; [4] as dificuldades para a aprovação e a autorização de instituições de educação e saúde, quando fazemos pedidos formais para coletar dados no campo, e assim sendo, decidimos intencionalmente, em diálogo com meu orientador, alterarmos a proposta inicial de pesquisa: pretendíamos trabalhar com o tema do Atendimento Pedagógico Domiciliar - APD, em que eu objetivava pesquisar, presencialmente, um grupo de professoras que lecionava nessa modalidade de ensino na rede municipal de Cariacica-ES, e não desejava coletar dados via e-mail, videoconferência ou plataformas virtuais, pois o foco seria no conceito de "presença concreta corpo-a-corpo", o sentir disso frente a frente.

A mudança de tema aconteceu pela paixão que também temos pelo cinema e pela força desse tipo de arte no Grufei - Grupo de Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão; tanto que publicamos o livro *Cinema, Educação e Inclusão* (PINEL *et al.*, 2011) com trezentas e dezoito páginas e temos publicado diversos artigos, tendo o filme como dispositivo único (ou não) de coleta de dados. Nessa mudança, fizemos um pacto ético-científico de manter intactos os temas: Educação Especial, a sala de aula inclusiva, o descrito "sujeito da Educação Especial", método fenomenológico de pesquisa e pensadores dessa esfera.

Neste momento, peço licença ao leitor para escrever algumas linhas sobre mim, um pesquisador, autor deste projeto, e sobre as **motivações** que me levaram a escolher esses caminhos temáticos.

Sou licenciado em Geografia pela Universidade Federal do Espírito Santo – UFES e pós-graduado (*lato sensu*) em Educação Especial/Inclusiva. Professor efetivo das

redes municipais de Cariacica e Serra, ambas pertencentes ao Estado do Espírito Santo, Brasil.

Atualmente, estou atuando como diretor da Secretaria de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência do Sindicato dos(as) Trabalhadores(as) em Educação Pública do Espírito Santo – SINDIUPES, diretor da Central Única dos(as) Trabalhadores(as) CUT-ES, conselheiro do CONDEF/ES – Conselho Estadual dos Direitos da Pessoa com Deficiência e membro do Coletivo Nacional de Pessoas com Deficiência da CUT.

As experiências nesse coletivo, ao longo do tempo, só vieram reforçar outras práticas que eu sempre tive junto a esse grupo, sendo algo antigo, desde a infância, um sentir o outro com deficiência sendo rejeitado, passando fome, pedindo esmola, dentre outras situações - que são comuns até os dias atuais. Fui descobrindo novos sentidos e criando modos alternativos de cuidado; ao fazer essas observações, tornei-me empático com a dor do outro, que é também a minha dor. Quando emergiram as possibilidades descritas no parágrafo anterior, do meu envolvimento político e de militância com as pessoas descritas com deficiências, tudo pareceu mais real, visto que eu estava mais perto das suas queixas, das alegrias, angústias, prazeres, demandas e desejos, numa sociedade nem sempre hospitaleira, burguesa, que exclui em vez de incluir, ainda que haja legislações específicas obrigando a isso.

No coletivo, me foi (e é) oportunizada a temática das pessoas com deficiências, de maneira que, pela compreensão das vivências íntimas/subjetivas de cada uma delas e do seu grupo, pude envolver-me, existencialmente, e dela distanciar-me, reflexivamente, para descrever cada vez mais, o fato já mencionado pela educação escolar e de uma sociedade, da qual o aluno especial é excluído, cujos valores é a manutenção da normatividade da não-deficiência, isso é, ser com deficiência implica em ser excluído, não ser com deficiência implica ser aceito, amado, incluído, elogiado, criado para ele oportunidades de colocar suas capacidades em ação. Um aluno cego na sala de aula, por exemplo, pode estar sendo excluído, ainda que se diga que a classe que este aluno frequenta é inclusiva. Pode ser que essa pessoa cega não seja considerada na sua aprendizagem e desenvolvimento humano, não oportunizando a ela práticas educacionais que objetivem expressar seus modos de

ser como ser no mundo como trabalhador, autor do seu próprio pensamento, estudante, intelectual, pessoa com limites como todos e todas nós, capaz de desalienar-se e produzir ações reivindicativas dos direitos humanos etc.

Outra experiência de sentido importante em minha caminhada profissional foi o trabalho que desenvolvi como educador e professor de Educação Especial de um aluno autista na EMEF<sup>3</sup> Stelida Dias, localizada no município de Cariacica-ES.

A partir daquele momento, eu pude vivenciar, na prática e na práxis do chão da escola, os sabores (aspectos positivos) e dissabores (as dificuldades/obstáculos) de se trabalhar com esta modalidade de ensino, o ensino especial.

A todo o momento, me sentia provocado pelo aluno descrito com autismo, mas a descoberta das possibilidades dessa criança revelou seu ser nos "modos de ser" de "ser no mundo" pretensamente não autístico, ordenado, limpo, asséptico, verbalizado coerentemente etc.

Minha atenção para os conteúdos escolares, enquanto professor, era minha constante. No dizer de Pinel (2011), trata-se de uma luta perseverante e persistente, que são duas atitudes que o professor de Educação Especial sempre acaba revelando na sua relação com o aluno com deficiência. O estudante com Transtorno do Espectro Autista (TEA), por exemplo, engloba diferentes síndromes marcadas por perturbações do desenvolvimento neurológico; e ainda temos, como sujeitos da Educação Especial, as pessoas com altas habilidades, além das que estão com doenças gravíssimas hospitalizadas ou acamadas em seus domicílios.

Outra motivação foi o meu primeiro contato com o cinema, enquanto arquitetura, algo que se deu na minha infância, por volta dos sete anos, ocasião em que fui acompanhado por meu pai e minha irmã para assistir ao filme *Marcelino pão e vinho* (Espanha, 1955, direção de Ladislao Vajda), filme que me marcou pela sensibilidade, pela interpretação do ator protagonista (Pablito Calvo) e pela trilha sonora. Hoje, podemos perceber que pode tratar-se da história de um menino com

---

<sup>3</sup> Escola Municipal de Ensino Fundamental.

algumas características autistas, o qual delira com a realidade, vendo e conversando com Jesus crucificado, vivendo uma vida de abandono e de exclusão - piedade e compaixão.

Em 25 de Janeiro de 1992, a Escola de Artes FAFI<sup>4</sup>, localizada no centro de Vitória-ES, reabriu as suas portas, oferecendo vários cursos/oficinas em diversas áreas artísticas como dança, fotografia, teatro e cinema. Foi naquele ano que me matriculei no curso de cinema, ministrado, na época, pelo jornalista, escritor, dramaturgo e crítico de cinema, o capixaba Amylton de Almeida (1946-1995). Importante também destacar que o período de minha adolescência/juventude foi marcado por filmes denominados pelos críticos como filmes “arte”, como *Deus e o Diabo na Terra do Sol* (Brasil, 1964), *Asas da Liberdade* (EUA, 1984), *Bagdad Café* (Alemanha, 1987), *A Festa de Babete* (Dinamarca, 1989), *Madame Satã* (Brasil e França, 2002), *O Segredo de Brokeback Mountain* (EUA, 2005), só para citar alguns.

Em minha trajetória acadêmica, lembro-me com carinho das idas à biblioteca nos horários do recreio, quando frequentava ainda o Ensino Médio. Sem motivações para as brincadeiras com os colegas de sala, durante esse período, gostava de folhear livros de Psicologia e de Filosofia e, numa dessas investidas, descobri um autor que capturou, de maneira peculiar, a minha atenção: o psicanalista social, filósofo e sociólogo alemão, Erich Fromm (1900-1980), instigando-me à leitura com sua crítica social e com seus escritos a respeito do socialismo democrático e humanista, aproximando-se de uma psicanálise fenomenológica.

Meu achegamento com a Fenomenologia-existencial ocorreu na graduação, quando tive contato, ainda que de maneira muito *en passant*, com a Geografia Humanística do geógrafo sino-americano Yi-Fu Tuan (1930-), o qual evidencia, em seus trabalhos, as glórias e os infortúnios da existência humana:

Contra este cenário de realidade – em parte escuro, em parte cinza – estão os pontos de luz, as jóias da bondade humana. Eles podem ser fenômenos naturais, mas eles têm a sensação de epifania, nos dado como bálsamo,

---

<sup>4</sup> Faculdade de Filosofia – que atualmente não é uma faculdade, mas um espaço de diversos cursos oferecidos para a comunidade, ainda que alguns dos cursos sejam procurados por estudantes graduados.

consolo, e, acima de tudo, esperança (TUAN, 2008, *apud* PEREIRA; FERNANDES, 2011, p. 67).

Marcado por esses saberes, depois de graduado, retornei à academia, a princípio de maneira informal, frequentando como aluno ouvinte as aulas do professor, e atualmente meu orientador de mestrado - e devo declarar que escrevo isso com muito orgulho, professor doutor Hiran Pinel. Nesse mesmo período, foi criado o GRUFEI – Grupo de Estudos e Pesquisas em Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão, onde atuei como membro fundador e no qual continuo participando ativamente de suas atividades, ainda que nos dias de hoje de forma virtual, devido à pandemia da Covid-19. O GRUFEI teve uma influência fundamental para minha motivação para adentrar no curso de mestrado em Educação, na linha de Educação Especial e Processos Inclusivos, da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES.

Foi ali que pude ter um maior contato com as leituras dos(as) autores(as) que, ao longo de minha trajetória enquanto estudante, já me identificava: Sartre, Heidegger, Nietzsche, Hegel, Merleau-Ponty, Schopenhauer, Kierkegaard, Wilhelm Reich, Carl Rogers, Binswanger, Buber, Viktor Frankl, Virgínia Axline, Simone de Beauvoir, Forghieri, Paulo Freire, entre muitos outros e outras. Foi também nesse espaço e tempo, que tive a oportunidade e o privilégio de apresentar trabalhos e publicar alguns artigos científicos, juntamente com colegas e com meu professor orientador.

Sem sombras de dúvida, a história desse caminhar, desde as influências fílmicas, juntamente com o desenvolvimento de minha vida acadêmica, forjaram em mim, uma subjetividade sensível e ao mesmo tempo resiliente: como liderança sindical, como militante de movimentos sociais, como educador e professor, ou, de maneira mais ampla e utilizando uma explicação fenomenológico-existencial, como ser-no-mundo, junto das coisas, com os outros e comigo mesmo.

## 2 REVISÃO DE LITERATURA: O ESTADO DA ARTE

Gabriel: - Você sempre foi assim?

Léo: - Sempre! E eu tenho orgulho de ser assim!

(do filme "Hoje Eu Quero Voltar Sozinho")

A ciência é grosseira, a vida é sutil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela [literatura] mobiliza nunca é inteiro ou derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas sabe de alguma coisa; ou melhor, que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens.<sup>5</sup>

(BARTHES, 1978, p.19).

Para esta pesquisa, optamos consultar o sítio *scielo*, com os endereços das revistas selecionadas por esse banco de dados de textos científicos de diversos trabalhos, reunidos em um só espaço da internet.

Também recorreremos ao banco de dados de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, que, além de contemplar um rico acervo de produções científicas, é também uma importante referência para estudiosos e pesquisadores.

Finalmente, achamos útil recorrer a livros e/ou textos mais clássicos, especialmente relacionados à Educação Especial e à Psicologia Fenomenológico-Existencial. São produções que há muito tempo estão circulando e que podem cuidar da nossa ação em desvelar o estado da arte atual dos temas de nossa pesquisa, são livros mais antigos, fora do recorte temporal escolhido, mas que são didáticos, originais, sendo cultuados na esfera da Educação Especial escolar e não escolar, assim como da Fenomenologia e do Existencialismo.

Os artigos do sítio *scielo* serão aprofundados no decorrer dos subcapítulos, desde que, ao nosso perceber dos fenômenos (artigos), suas discussões estejam mais relacionadas ao tema focal deste trabalho, detalhando-as sempre que falarem direto ao coração da pesquisa.

---

<sup>5</sup> BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.

Além dessas fontes, recorreremos também à discussão de quatro trabalhos acadêmicos encontrados, utilizando a ferramenta Google<sup>6</sup>, para discutir, mais especificamente, o longa-metragem *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014), de Daniel Ribeiro, no final deste capítulo.

Em todo momento, esse processo será realizado por um pensamento fenomenológico, associando-se com o método de pesquisa correspondente, assim, podemos dizer "pesquisa bibliográfica fenomenológica", em que propusemos-nos "envolver existencialmente" quando o tema for humano, ainda que aborde objetos e coisas, mas humanizados, e dele distanciar-se, apreendendo um ou mais sentidos ou significados contidos no "distanciamento reflexivo": que é e como é o estado da arte no tema desta pesquisa, que envolve o tema "ser" Leonardo, um jovem estudante cego personagem do filme *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014)?

Desse modo, pesquisa bibliográfica não é o mesmo que revisão de literatura. A pesquisa bibliográfica se interessa em um campo de investigação, objetivando a responder a um problema de pesquisa, no parágrafo acima já estipulado. Por outro lado, a revisão de literatura irá nos mostrar em que situação está a produção científica na área da nossa pesquisa, dos temas geradores dela, podendo oferecer reflexões acerca de como pretendemos caminhar com este nosso trabalho, bases teóricas e/ou metodológicas à consecução do estudo.

Andrade (2010) indica que se devem evitar referências muito antigas numa pesquisa bibliográfica. Pelo seu texto, interpretamos que devemos dar preferência aos materiais científicos recentes, os mais sintonizados com as questões atuais no fenômeno pesquisado. Inferimos também que a autora está a se indicar artigos científicos e relatórios finais de pesquisa (dissertações, teses etc.), presentes na contemporaneidade. Com o advento da internet ficou mais acessível o acesso do pesquisador a artigos e a livros.

Indica Andrade (2010) que há indícios para que se consulte bibliografias nos/dos últimos 5 e ou até 3 anos - algo que é estipulado intencionalmente, recomendando ir

---

<sup>6</sup> Disponível em: <<https://www.google.com.br>>. Acesso em: 20 abr. 2022.

a sites como CAPES, *scielo*, sítios de universidades com programas de pesquisa na esfera ou mesmo em livros.

Pinel (2011) esclarece-nos que a regra proposta por Andrade (2010), quando aplicadas nas pesquisas bibliográficas fenomenológicas e de revisão de literatura científica, pode revelar um pesquisador que pode ir ávido na consulta de materiais "quentes" ("ou recentes"; p. 38), escolhendo, por isso, um tempo pré-estipulado. Por outro lado, Pinel (2011) prossegue que demarcar um recorte temporal é uma proposta que não deve valer para autores clássicos como os da filosofia, da educação/ pedagogia e da psicologia, por exemplo. Por sua possível profundidade discursiva, a literatura filosófica, científica, artística e literária torna-se clássica, acabando por ser validada pelo tempo. Devido a essa potência textual dos clássicos, tais fontes ainda servem às pesquisas contemporâneas ou "quentes", como os grandes teóricos ou pensadores ainda lidos, estudados e pesquisados na academia (PINEL, 2011).

Pinel (2011) sugere, ainda, pesquisar artigos científicos e ou relatórios finais de pesquisas publicados nos últimos 5 ou 3 anos considerando o real estado da arte do fenômeno ora em investigação, e, assim, quando o tema tiver pouca produção, deve-se estender esse tempo pré-estipulado.

Para se ter uma ideia da relevância desse tema, em outra publicação, Pinel (2016, p.16) reforça sua proposta, ou seja, a da necessidade de se fazer uma pesquisa consultando materiais "quentes" com o tempo intencionalmente escolhido, mas, também um tipo de pesquisa bibliográfica fenomenológico-existencial (e de revisão de literatura), recorrendo a livros e/ou a textos clássicos e/ou elogiados por parceiros ou seus iguais espelhares - se houver tal produção, bem como a livros reconhecidos pela área, seja que ano que ele foi publicado, bastando a qualidade pontuada pela academia ser um parâmetro a ser considerado.

## 2.1 O BANCO DE DADOS SCIELO E UFES/EDUCAÇÃO

### 2.1.1 O banco de dados *Scielo*

No dia 27 de abril de 2021, consultamos a base de dados *scielo* com o recorte temporal de 2018-2021, com exceção do artigo de Carvalho *et al.* (2017), por termos estudado tal trabalho na disciplina Estágio de Pesquisa I no mestrado e, conseqüentemente, por considerá-lo muito pertinente à presente dissertação. Escolhemos o descritor "cego" e encontramos 33 artigos no total. Desses, filtramos os artigos relacionados com os temas desta nossa pesquisa, quais sejam:

- a) o cego e sua relação com a educação escolar e não escolar;
- b) o cego e cinema.

Como resultados desses filtros, obtivemos o tema "o cego e sua relação com a educação escolar e não escolar", que está presente em apenas três dos 33 artigos descritos. Esses três artigos foram:

DESCRITOR	TEMA	REFERÊNCIA	OBJETIVOS
"CEGO"	O CEGO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR	LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de cegos no Brasil do século XIX: Revisitando a História. <b>Revista Brasileira de Educação Especial</b> . Jun 2019. v. 25. n. 2. p. 283-300. ISSN 1413-6538	O objetivo desta pesquisa é apresentar e analisar a estrutura organizacional do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, fundado em 1854, que utilizava o método simultâneo de ensino e esteve sob a proteção direta do Imperador até a queda da monarquia.
"CEGO"	O CEGO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR E	MENDES, Rosana Maria; GOMES, Adrielly Antonia Santos; CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. A Deficiência Visual e a Baixa Visão: estado da arte das pesquisas	Este artigo, de caráter qualitativo e que se enquadra no grupo de pesquisas denominado "Estado da Arte", apresenta uma análise dos resultados obtidos a partir de uma investigação que teve como

	NÃO ESCOLAR	acadêmicas em Educação Matemática. <b>Bolema: Boletim de Educação Matemática</b> . Jan 2021. v. 35. n. 69. p. 413-431. ISSN 0103-636X	objetivo mapear os trabalhos acadêmicos que relacionam a Educação Matemática e a Educação Inclusiva.
"CEGO"	O CEGO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR	SILVEIRA, Márcio Velloso da; BARTHEM Ricardo Borges; SANTOS, Antonio Carlos dos. Proposta didático experimental para o ensino inclusivo de ondas no Ensino Médio. <b>Revista Brasileira de Ensino de Física</b> . 2019. v. 41. n. 1. ISSN 1806-1117	Desenvolvemos dois experimentos que apresentam relações entre frequências invisíveis e inaudíveis, mas que, através do processamento com a plataforma Arduino, podem ser convertidas em frequências que sensibilizem nossos sentidos. Desta forma, pretende-se descortinar esse mundo invisível, trazendo para a sala de aula experimentos que podem ser utilizados, inclusive, por estudantes com deficiência visual ou auditiva.

Leão e Sofiato (2019), ao pesquisarem documentos e produzirem reflexões sobre a primeira instituição escolar destinada às pessoas com deficiência no Brasil, detalhando a respeito da proposta pedagógica e trazendo uma visão ampla da educação de cegos nos anos de 1800, nos mostram um cenário inovador nesse campo, na medida em que evidenciam uma variedade de possibilidades para entendermos como se deu a formação e instrução de estudantes cegos naquele período. Desvelam um mosaico que serviu como base pedagógica e organizacional para as futuras instituições brasileiras de educação especial que foram estabelecidas durante os séculos XIX e XX.

Os autores destacam que, de maneira diferente do ensino secundário, que era destinado fundamentalmente para os filhos da elite que compunham a sociedade daquele período, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, apresentava mais um perfil

de instituição de caridade do que um espaço escolar para a formação voltada para a cidadania.

Por meio das análises documentais, identificaram que os professores desse instituto eram muito mal remunerados, de maneira que seus salários mal cobriam as despesas com transportes. Situação diferente se comparada com a dos professores das escolas públicas dos alunos videntes que recebiam um ordenado consideravelmente melhor. Sob a alegação de que o magistério praticado no instituto dava muito menos trabalho, era uma tarefa difícil convencer o governo e a sociedade de que o Imperial Instituto dos Meninos Cegos não era uma instituição de caridade, mas um educandário.

Mendes, Gomes e Caporale (2021), por meio de um mapeamento de trabalhos acadêmicos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática para os estudantes com deficiência visual, identificaram que existem vários fatores que estão implicados neste processo. As autoras, usando algumas categorias de análise, puderam refletir a respeito do processo de Inclusão escolar, “[...] os desafios enfrentados pelos docentes em suas práticas e a potencialidade dos materiais manipulativos no processo de aprendizagem matemática” (MENDES, GOMES e CAPORALE, 2021, p. 429).

As autoras pontuam que, apesar de verificarem, ao longo do tempo, muitos avanços no processo de inclusão escolar de estudantes com deficiência visual é necessário estar sempre repensando melhorias que podem ser adotadas para que não ocorram barreiras durante o processo educacional desses alunos.

Constatam, também, que é fundamental a participação dos estudantes no AEE em relação à Educação Matemática Inclusiva e destaca a importância da família no processo de aquisição de conhecimentos e no desenvolvimento desses discentes. Por fim, fazem uma discussão sobre as potencialidades da utilização dos materiais concretos no processo de ensino e aprendizagem da matemática para os alunos com deficiência visual.

Silveira, Barthem e Santos (2019) relatam que uma das principais dificuldades encontradas por um estudante de Física, sendo deficiente visual, está vinculada com a realização dos experimentos na sala de aula. Tentando abordar esse problema, os autores apresentaram dois experimentos, permitindo aos professores trabalharem as relações entre frequências invisíveis e inaudíveis, que utilizando a plataforma Arduino,

[...] podem ser convertidas em frequências que sensibilizem nossos sentidos. As atividades propostas permitem que o aluno deficiente visual ou auditivo estabeleça suas relações com o aprendizado de física através de um processo contínuo que leva ao desequilíbrio – no sentido Piagetiano - adquirindo conceitos mais adequados bem como padrões de raciocínio mais elaborados. Os experimentos ajudam a ilustrar os limites de nossas percepções e algumas propriedades do som e da luz, mostrando a existência de um universo além dos nossos sentidos. (SILVEIRA; BARTHEN; SANTOS, 2019, p. 10).

Tais autores, por meio de uma proposta didática experimental inclusiva, permite uma percepção sensorial a estudantes surdos e cegos em classes mistas.

Quando o tema foi o "cego e cinema", constatamos não haver nenhum artigo nesta linha direta de abordagem.

Ao utilizarmos o descritor "cinema e educação" encontramos 06 (seis) artigos, desses, apenas três estão no recorte temporal acima descrito, e verificamos que nenhum deles aborda o tema.

Em seguida, ao digitarmos o descritor "audiodescrição", verificamos os artigos inseridos no recorte temporal 2018-2021. O tema costuma estar associado à audiodescrição para e com o cego assistindo a um filme no cinema ou outro como uma série de televisão, uma websérie, um quadro de pintura, uma fotografia, etc.

Encontramos 12 (doze) artigos no descritor "audiodescrição", sendo um artigo que se encaixa tangencialmente na nossa proposta, o qual será comentado no subcapítulo onde escreveremos sobre os dispositivos e procedimentos no processo ensino-aprendizagem de pessoas cegas:

DESCRIPTOR	TEMA	REFERÊNCIA	OBJETIVOS
"AUDIODESCRIÇÃO"	CEGO E CINEMA	VILLELA, Lucinéa Marcelino; ITURREGUI-GALLARDO, Gonzalo. Audiodescrição e Consciência da Diversidade: Videoclipe "Flutua". <b>Trabalhos em Linguística Aplicada</b> . Aug2020. v. 59. n. 2. p. 1513-1530. ISSN 0103-1813	O artigo focará no debate sobre como a audiodescrição de alguns produtos audiovisuais deve ser usada para chamar a atenção para a discriminação e para a violência sofrida pelos casais homossexuais.

Já no descritor "audiodescrição de filmes", encontramos um único artigo que tem por objetivo descrever e analisar os resultados de três estudos sobre locução na audiodescrição e sobre a qualidade da locução na audiodescrição.

O artigo catalogado é:

DESCRIPTOR	TEMA	REFERÊNCIA	OBJETIVOS
"AUDIODESCRIÇÃO DE FILMES"	"CEGO E CINEMA"	CARVALHO, Wilson Júnior de Araújo; LEÃO, Bruna Alves; PALMEIRA, Charleston Teixeira. Locução e Audiodescrição nos Estudos de Tradução Audiovisual. <b>Trabalhos em Linguística Aplicada</b> . Ago 2017. v. 56. n. 2. p. 359-378. ISSN 0103-1813	Tivemos por objetivo descrever e analisar os resultados de três estudos sobre locução na audiodescrição.

No texto de Carvalho, Leão e Palmeira (2017), lemos que a audiodescrição é tida como uma modalidade de tradução audiovisual que é utilizada como um recurso de acessibilidade para pessoas com deficiência visual. Utilizando os Estudos de Tradução Audiovisual, os autores descrevem e analisam os resultados de três estudos sobre locução na audiodescrição. Em suas considerações relatam que,

[...] as análises realizadas revelam que a locução na audiodescrição ainda necessita ser trabalhada principalmente com relação às variáveis uso da ênfase, curva melódica e ritmo, para que a locução possa ser aperfeiçoada e para que possamos propor parâmetros que auxiliem os audiodescritores a

aprimorarem sua voz/fala de forma profissional e condizente com a obra audiodescrita, seja na locução na audiodescrição de filmes ou de peças teatrais. (CARVALHO, LEÃO e PALMEIRA, 2017, p. 1).

Ressaltam a importância da construção de um diálogo entre os campos da Tradução Audiovisual e da Fonoaudiologia, uma vez que a audiodescrição vem se ampliando muito e exigindo dos profissionais uma maior especificidade no seu trabalho, sobretudo no que tange ao uso da voz/fala. Destacam os autores, também, que, na atualidade, a audiodescrição vem sendo utilizada em vários campos do conhecimento como na Psicologia, na Ciência da Computação, Comunicação, dentre outros, porém, naquele trabalho, optaram pelo caminho da tradução em virtude do viés da afiliação linguística.

### 2.1.2 O banco de dados UFES/Educação

Na mesma data em que pesquisamos o sítio *Scielo* (27/04/2021), também o fizemos no banco de dados de teses e dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, ocasião em que encontramos uma dissertação de mestrado acadêmico ligada ao nosso tema “o cego e sua relação com a educação escolar e não escolar”:

DESCRITOR	TEMA	REFERÊNCIA	OBJETIVOS
-	O CEGO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR	LIMA, Hedlamar Fernandes Silva. <b>Naruto, um aluno com craniofaringioma na educação especial hospitalar: um estudo fenomenológico e existencial inspirado em Paulo Freire.</b> 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. 144 f.	O objetivo deste estudo é descrever compreensivamente os modos de ser sendo junto ao outro no mundo de um paciente com seis anos de idade, que se autoneomeia Naruto, com craniofaringioma e que é aluno da Educação Especial Escolar (e não escolar) por ter ficado cego devido a esse complexo quadro clínico.

Com o intuito de atingir o objetivo de seu trabalho, Lima (2018) nos escreve que recorreu ao método de pesquisa fenomenológico e, como marco teórico, conceitos freirianos. Para a realização da análise fenomenológica e existencial das vivências de Naruto, fez o acompanhamento do aluno na classe hospitalar (Hospital Infantil Nossa Senhora da Glória), em sua residência e também em ambientes abertos. Como instrumentos de coleta de dados, a pesquisadora utilizou fotografias, gravações, vídeos, conversas informais, dentre outros meios. Realizou uma pesquisa bibliográfica sobre o tema pedagogia hospitalar, abordando, também, um histórico da implantação desse sistema no nosso país e no mundo, bem como faz uma descrição de suas bases legais.

Para uma melhor compreensão das condições enfrentadas pelo paciente-aluno vítima de uma grave enfermidade, a autora realizou uma exposição das consequências do craniofaringioma para atenção e intervenção de uma educação especial:

Além disso, embora o craniofaringioma se manifeste na forma de tumores benignos, eles costumam aderir a estruturas circunvizinhas ao sistema nervoso central, provocando hidrocefalia (acúmulo de líquido no cérebro), dores de cabeça, problemas de visão, obesidade, disfunção sexual, fadiga, baixa estatura e outros problemas desfavoráveis à qualidade de vida do paciente. Sintomas como déficit cognitivo, apatia e distúrbios de memória também podem estar presentes, o que compromete o desenvolvimento escolar, quando o paciente é uma criança, e também a capacidade de interação com o meio social. Trata-se, portanto, de uma patologia que afeta valores fundamentais à vida, principalmente quando o paciente em questão está na infância [...]. (LIMA, 2018, p. 43).

Conclui o seu trabalho apontando que o aluno colaborador de sua pesquisa, apesar de todas as adversidades impostas pela patologia e histórico de vida, demonstrou-se resiliente como presença no mundo, com o mundo e com as pessoas de seu convívio, destacando a importância de uma relação amorosa e ética na relação professor-aluno:

A partir de suas relações com o mundo, Naruto se torna sujeito. Mesmo com a cegueira provocada pelo craniofaringioma, ele responde aos desafios que lhe são colocados com desenvoltura e autonomia, como no episódio em que emprestei a ele meu celular para que tirasse fotos. Entretanto, isso só foi possível porque a relação professor-aluno foi pautada pela ética e pela amorosidade, o que permitiu a Naruto ser, aqui e agora, o que ele é e se descobrir como tal (LIMA, 2018, p. 112).

A autora, utilizando seu marco teórico, nos escreve que o fundamental nessa relação é a possibilidade do ser humano reinventar-se, desenvolvendo a sua autonomia, por intermédio de uma educação problematizadora, baseada na comunicação, no diálogo, valorizando a vivência e o conhecimento trazido pelo aluno.

## 2.2 SER CEGO: DA BIOLOGIA AOS “MODOS DE SER” NO “SER NO MUNDO” E NA POLÍTICA, SEMPRE (CO)MOVIDO PELA FENOMENOLOGIA

*Um olho cego vagueia procurando por um.  
Zé Ramalho*

Neste subcapítulo, abordaremos, de uma maneira ampla, alguns aspectos da cegueira. Ao mesmo tempo, esboçaremos a produção científica acerca desse ser cego, não apenas em artigos recentes, mas também em manuais clássicos e didáticos.

A proposta agora é considerar o cego e o vidente como parte integrante de suas simbólicas terras, a terra do vidente e a terra do cego, compondo a mesma terra. Teremos a terra daqueles que não enxergam e a dos que enxergam, revelando daí modos de ser, por isso recorreremos a uma produção discursiva que possa nos levar a uma perspectiva fenomenológico-existencial.

Sabemos que é por meio do corpo que experienciamos o mundo, ao outro e a nós mesmos, e isso se dá pelos nossos sentidos: “[...] a experiência cognitiva do observador é intrínseca à sua estrutura biológica, ressaltando, assim, o papel do observador e questionando a validade de suas certezas sobre o que se propôs observar” (ANDRADE, 2012; p. 98). Isso significa que, quando eu observo algo ou alguém, estou conhecendo, e o ato de conhecer não é só psicológico, ele envolve o todo interligado, no caso, a estrutura biológica do observador como ser no mundo.

Reforçando a ideia, a minha experiência de ser no mundo, a minha percepção das coisas desse mesmo mundo, ao serem descritas, trazem consigo meu organismo e minha estrutura biológica, por isso, minha descrição do que é visto/observado é a descrição do visto e sentido (e agido) por mim todo, “*orgânicopsicológico*”. Esse

dado não porta "a" verdade, mas "uma possível verdade" sobre aquilo que me proponho a descrever pela via da observação. Merleau-Ponty (1999) dá subsídios compreensivos acerca de "uma verdade", e não "da verdade", devido mesmo às lacunas que não nos dão certeza:

[...] o percebido comporta lacunas que não são simples "impercepções". Posso, pela visão ou pelo toque, conhecer um cristal como um corpo "regular", sem ter, nem mesmo tacitamente, contado os seus lados; posso estar familiarizado com uma fisionomia sem nunca ter percebido, por ela mesma, a cor dos olhos (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 36).

Assim, a visão ocupa uma posição privilegiada, sendo responsável por 70% (setenta por cento) das informações que são obtidas do ambiente. Explica-nos Sá, Campos e Silva (2007):

A criança que enxerga estabelece uma comunicação visual com o mundo exterior desde os primeiros meses de vida porque é estimulada a olhar para tudo o que está à sua volta, sendo possível acompanhar o movimento das pessoas e dos objetos sem sair do lugar. A visão reina soberana na hierarquia dos sentidos e ocupa uma posição proeminente no que se refere à percepção e integração de formas, contornos, tamanhos, cores e imagens que estruturam a composição de uma paisagem ou de um ambiente. É o elo de ligação (sic) que integra os outros sentidos, permite associar som e imagem, imitar um gesto ou comportamento e exercer uma atividade exploratória circunscrita a um espaço delimitado (SÁ, CAMPOS e SILVA, 2007, p. 15).

Os olhos então podem corresponder a uma profundidade dada a eles, um pensar profundo produzido na sociedade e cultura vidente dominante, acerca dos olhos e do olhar, como: "os olhos são espelhos da alma", "o que os olhos não veem, o coração não sente" etc. O olho é colocado no lugar focal de sentido. Podemos argumentar, inclusive, que a sociedade é vidente, por isso, os olhos são potentes na nossa cultura, já que são os que enxergam, que inventam o poder do olhar e tudo é construído para os que enxergam, e que aos cegos é negado, impedido.

Uma frase clichê entranhada no imaginário de muitos humanos é a de que "em terra de cego quem tem um olho é rei", mas, quem diz isso, pode revelar seus modos de ser na soberba, uma atitude bastante presente nos videntes, daqueles que se recusam, muitas vezes, por comodismo e preconceito, a adentrar à Terra dos Cegos, ao mundo deles. Essa Terra dos Cegos pode funcionar como uma imaginária nação ou "o ser mesmo dele" - o seu simbólico coração de pessoa que está cega e que pede entendimento e compreensão. Se os cegos fossem a maioria dominante, dir-se-ia a bem de uma verdade, que "em terra de cego quem tem um olho é deficiente", e muito provavelmente, essa "pessoa deficiente por enxergar", estando ela na

Terra dos Cegos, encontraria nessa simbólica "nação" professores especialistas de Educação Especial para cuidar e educar os videntes, estes passariam a ser os deficientes, numa Terra igualmente injusta (PINEL, 2005, p. 109).

De qualquer jeito, o cego é uma pessoa que pode estar deslocado da sua Terra - à medida que ele vive em um mundo que só valoriza o ato de abrir os olhos da cara e enxergar (com os olhos) o mundo, a si e ao outro. Ele é costumeiramente desprezado, desconsiderando sua capacidade de ser no mundo. Os preconceitos dos videntes contra os cegos podem ser denominados de capacitismo (do inglês *ableism*), ou seja, a discriminação de pessoas com deficiência nomeando-as "sem capacidade", inferiores, desvalorizadas, anormais, incapazes da mínima autonomia, que por sinal, é sempre em relação ao outro. Nesse processo, o vidente é o modelo normal e exemplar a ser imitado e os cegos são incapazes, e o são pela subestimação dos que enxergam que, agindo assim, acabam apregoando o sentido negativo de capacitismo ou o hábito indesejado de achar que o outro deveria ser capacitado e não é, e nunca será, dentro da perspectiva dos que enxergam, situada numa sociedade e numa cultura preconceituosa.

Estando o cego em Terra dos Videntes, ele pode descobrir que ambos, cegos e videntes, podem ter o mesmo desejo humano: o de "procurar por um" outro, por uma "com+paixão" advinda do outro, um cuidado de ser como ser no mundo, por isso o olho, ainda que cego, "procura por um".

Mas, antes, como vimos, os olhos e o olhar são cheios de poesias e de sutilezas, e cada pessoa "enxerga" o mundo a partir da sua própria percepção, mas como ser no mundo:

Compreende-se aqui que a palavra "enxergar" não se limita a olhar com os olhos, mas está carregada de sentimentos, de sensibilidades, de cheiros, gostos e sensações, e estes são extremamente individuais e mutáveis, ou seja, nem sempre enxergamos as coisas da mesma forma e com a mesma intensidade. Assim, como este conceito de enxergar o mundo pode ser diverso, devemos considerar que vivemos num mundo de diversidades e diferenças, sendo necessário o respeito com o outro (SANTOS e LUEDERS, 2019, p. 3).

O tema "olho", como assunto ligado à anatomia, à fisiologia e à patologia é um tema extenso, presente em manuais clássicos de oftalmologia dos cursos de medicina, de enfermagem e outros (SPALTON, 2006; BOWLING, 2016), assim como nos manuais

didáticos de educação especial (SÁ *et al.*, 2007; FLORIANI, 2017; SANTOS e LUEDERS, 2019).

Vamos entender que o personagem Leonardo é um jovem estudante cego, tendo nascido assim. E quais as causas possíveis da pessoa ficar cega? Para não adentrar a uma área médica e de enfermagem, pois fugiria ao nosso objetivo aqui- agora, bem como o nosso saber, podemos afirmar que há dois tipos de cegueira, [1] a congênita, aquela na qual a pessoa já nasce com ela, que ocorre pela má formação ocular ou cerebral, e [2] a cegueira adquirida em algum momento do existir, por doenças, por agressões e violências que atingem os olhos, acidentes, etc. Esses dois tipos podem ser parciais (baixa visão ou aluno com deficiência visual - há graus estabelecidos) e ou totais (cegueira), dependendo de como ou qual parte foi afetada. O jovem estudante Leonardo é cego congênito.

Compreende-se que Leonardo, ao ter nascido cego, nunca experimentou enxergar, logo, a percepção do mundo, de si e do outro se dá nesse sentido: ele é cego, ele sente, ele toca, ele escuta, ele cheira - ele é jogado, existencialmente, no mundo organicamente, cabendo a ele cuidar de si como ser no mundo. Esse é o mundo de Leonardo que engloba, e muito, o mundo dos videntes. Ele pode lidar bem com essa vivência de ser cego, pois desde ele percebe o mundo assim, a si mesmo e o outro - um escuro, naquilo que, para nós videntes, é uma escuridão, o personagem irá produzir por si mesmo modos de ser, sempre em contato com o outro e com as coisas do mundo.

Ele enfrenta uma existência de preconceitos por isso, por ser cego, pois ele tem uma diferença radical, ele chama atenção por isso, afinal ele é uma minoria. Ao chamar atenção, ele cria uma expectativa negativa dos videntes a seu respeito - "como ele é diferente", "ele quer ser coitadinho". Essas negatividades dos videntes, de tão potentes e poderosas, e que o cego também a introjeta, pode causar-lhe uma baixa autoestima, porém, ao mesmo tempo, é essa diferença que irá impor à sociedade uma ação de cuidado para ele, e com ele. Então, o próprio termo deficiência é uma palavra que carrega muitos significados, sejam eles positivos (de fornecer ajuda a quem tem deficiência) ou negativos (o termo ganha, ele mesmo, conotações indicando estigma, discriminações e preconceitos, por exemplo).

O termo deficiência nasceu do núcleo médico, mas esse conceito, como vimos, não é aceito sem questionamentos, sem críticas. Todavia, é a partir do que aqui denominamos de "modelo médico de deficiência", que foi se estruturando uma filosofia da integração das pessoas, podendo citar, como exemplo, as descritas medicamente com déficits visuais ou cegueira, algo próximo: "O objetivo da educação é a de integrar na sociedade a pessoa cega". Nesse sentido, a sociedade deveria, humanamente deve, e legalmente tem o dever de oferecer condições para que a pessoa com deficiência aprenda, de algum modo, a agir-sentir-pensar dentro de uma proposta que agrade às exigências dessa mesma cultura, que, em sua maioria, não é deficiente visual; por exemplo, no modelo de integração o sujeito é que tinha que se adaptar às determinações sociais, submeter-se às exigências ambientais, ou seja, a sua psique deveria criar um modo submisso de aceitar, ainda que passivamente, esses conteúdos impostos e colocados para o outro aprender.

Esse movimento de integração levou as pessoas, rotuladas com deficiência, a se tornarem aptas a se integrarem na sala de aula. Ao propor integrar um ser deficiente, como dizia o discurso da educação especial, estava se propondo uma tentativa, ainda que em parte fracassada, de minimizar a exclusão evidente desses cidadãos e cidadãs do chão concreto da escola. O que de fato acontecia é que se produziram alguns modelos bem sucedidos, um exemplo psicossocial a ser seguido, mas, apenas alguns conseguiam cumprir essa proposta. São essas propostas, vamos dizer, que poderiam se considerar integradas, ficando algo no ar como: "você não se integra à sociedade porque não quer, não estuda, é preguiçoso".

O processo educacional, descrito como de integração da pessoa com deficiência, serviu de pesquisas do texto clássico de Januzzi (2004), quando descreve e nos pontua que "[...] a história da educação dos deficientes vem se manifestando através de tentativas práticas, muitas vezes criações deles próprios para vencer os desafios com que se confrontam nos diversos tempos e lugares" (JANUZZI, 2004; p. 29).

Há classificações sobre os períodos na história ou fases do que foi oferecido de educação aos sujeitos excepcionais, aqueles, nesse contexto, que saíam para baixo ou para cima da Curva de Gauss - excepcional para mais (ex: altas habilidades) ou

pra menos (deficiência intelectual) dentro de uma grande média, a maioria. Castro *et al.* (2015), elenca quatro fases da educação especial:

I- Fase da negligência, durante a época pré-cristã, na qual era quase nulo o atendimento aos indivíduos, sendo estes, muitas vezes, excluídos do convívio com a sociedade.

II- Fase da institucionalização, com a reclusão e atendimento em casas de abrigo (o que aconteceu também com os hansenianos).

III- Fase da criação das escolas especiais que forneciam aos deficientes uma educação exclusiva [de exclusão], com atendimento assistencialista médico-pedagógico e psicopedagógico, substitutivo ao ensino regular; [...] (CASTRO *et al.*, 2015, p.65).

A criação de escolas especiais tende a surgir a partir da década de 1940, e isso adveio das lutas das famílias com filhos com deficiência. Essas famílias desejavam que se criassem escolas especiais para que se efetivasse o direito à escolarização dos seus filhos. Era comum, nessa época, que as crianças ficassem escondidas dentro de suas casas, e muitas delas sem sair, com medo dos preconceitos, da piedade e compaixão danosa - muito comum aos adultos e interiorizado por algumas crianças e adolescentes. Um dos grandes nomes nesse momento foi da psicóloga e educadora russa, naturalizada brasileira, Helena Antipoff (1892 -1974), que está sendo pesquisada na contemporaneidade como por Campos (2003; 2010; 2013). Nasce daí as fundações não-governamentais e filantrópicas - tipo APAE<sup>7</sup> e Pestalozzi<sup>8</sup>, afinal, a Educação Especial ainda não era uma função do Estado. Era na segregação que os alunos deficientes ficavam juntos com os seus colegas iguais, não podendo "com+viver" todos e todas numa mesma sala de aula comum, regular, cegos e videntes, por exemplo.

IV- Fase do movimento de integração social, o qual tentava incorporar os alunos "excepcionais" em ambientes escolares, mas somente até onde se achava que a capacidade dos mesmos podia alcançar.

Na integração social, era comum a professora e/ou família encontrar programas curriculares totalmente prontos para determinada faixa etária e problemática orgânica. Então funcionava assim: um programa de matemática para um aluno com deficiência intelectual. Devido às diversas pesquisas nessa esfera, estipulava-se que

---

<sup>7</sup> Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais.

<sup>8</sup> Associação Pestalozzi. Sobrenome de um dos fundadores da Educação Especial Johann Heinrich Pestalozzi (Zúrich, 12 de janeiro de 1746 - Brugg, 17 de fevereiro de 1827).

conteúdos de matemática um aluno com 10 anos de idade e síndrome de Down tem possibilidade de aprender, nem mais, nem menos.

Leonardo, um personagem de 2014, entraria na atualidade experienciando a [V] fase da inclusão (PINEL, 2021), em que a pessoa não é mais aquela que tem de se integrar, mas o ambiente escolar deve ser integrador. Nesse sentido, é que uma das marcas da inclusão foi a criação da Política Nacional de Educação Especial, PNEE (1994). Isso ocorreu a partir da década de 1990, criando muitos estímulos aos pesquisadores e professores interessados no exercício do seu magistério, cujo objetivo é o de incluir o aluno descrito como deficiente na sala de aula regular, agora denominada sala de aula inclusiva.

Dentro dessa perspectiva mais libertadora, é que ganha sentido universal a Declaração de Salamanca (1994). Essa declaração afirma, dentre outros, que as escolas regulares devem ter orientação inclusiva e que essa ação constitui um meio eficaz de combater atitudes discriminatórias, mais, "que alunos com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular" (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 1).

Já a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007) versa sobre educação e sobre todos os direitos humanos, e é apresentado um conceito de pessoa com deficiência um pouco mais descritivo, facilitando a identificação e os cuidados que devem ser oferecidos:

São consideradas pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2007, p. 1).

A educação inclusiva ou mesmo a inclusão "[...] é uma organização social em que todos são considerados iguais" (AMIRALIAN, 2009, p. 22); essa afirmação sobre uma "igualdade" pode ser considerada como "idealizada", ainda que ela possa, eventualmente, estar presente numa sala de aula. Percebemos a sala de aula como um espaço e tempo cheio de altos e baixos, como é a própria vida. Essa perspectiva filosófica, psicológica e pedagógica de inclusão, a que penetra a sala de aula dita

inclusiva, só se desvela na prática e na práxis do "com+viver" com as diferenças na escola.

Produzir inclusão já é algo complexo demais, imagine incluir os alunos com diferenças acentuadas ou significativas dentro de um grupo que, por si só, é diferente? Desse processo, podemos refletir o quão é positivo conviver com uma sociedade que, de fato, não é igual - a não ser na sua humanidade e nos seus direitos. Somos todos e todas diferentes nas diferenças, umas mais acentuadas numa determinada cultura e outras menos. Pires e Plácido (2018) nos pontua de modo assertivo que a aceitação

[...] das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana e a aprendizagem por meio da cooperação são princípios defendidos pela nova ordem da Educação Especial sob o enfoque da Educação Inclusiva. Saber conviver com a diversidade humana representa aceitar as diferenças, em qualquer lugar, e a escola, na nossa sociedade, é um dos espaços mais importantes para o acesso ao conhecimento e aos bens culturais (PIRES; PLÁCIDO, 2018, p. 35).

A par da consideração dos Direitos Humanos em reconhecer as diferenças individuais do "ser no mundo", expressos nesses "modos de ser", encontramos, atualmente, em pleno ano de 2021, no Brasil, um movimento retrógrado de revalorização das escolas especiais, produzindo um sentido que contrapõe ao discurso inclusivo em sua base. Seria, o que estamos a denominar de [VI] fase da exclusão contra a inclusão (PINEL, 2021). Nesse caminho político do presidente Jair Messias Bolsonaro é que se produz um desencontro contra as propostas de uma Educação Especial emergida a partir dos anos 1990, cujo mote maior é de que a inclusão é o melhor caminho. Há um "retrocesso de 60 anos" no dizer de Ilhéu (2020; p. 1) no Decreto 10.502 publicado no dia 30 de setembro de 2020 no governo do referido presidente, que institui a nova Política Nacional de Educação Especial (PNEE).

Na prática [...] o decreto assinado tende a incentivar a matrícula de pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação não em escolas regulares, mas em "escolas especiais", onde só estudaria o público-alvo da PNEE. A medida também facilita a transferência de verbas governamentais para essas instituições (ILHÉU, 2020, p. 1).

EOCA (2020) descreve que está generalizado chamar de modo pejorativo, o Decreto 10.502/2020, denominado criticamente como "decreto da exclusão", indicando que ele retrocede, que ele tenta apagar a inclusão árdua e sutil cotidianamente construída com muito esforço por famílias, alunos, professores, pesquisadores, etc., ao longo de um processo histórico de resistência. Essa "nova" (?) Política Nacional de Educação Especial (PNEE) ainda está sendo muito discutida pela imprensa em geral, especialmente como objeto de críticas.

O "decreto da exclusão" acaba estimulando a criação de classes e escolas especiais para crianças com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, que são assim tradicionalmente nomeadas de "sujeitos da educação especial". Escolas especiais, no passado, receberam muitas críticas e, com a criação, em 2008, da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) a situação muda, com os estudantes dessa área, tendo à sua disposição, escolas regulares, em salas comuns, denominadas inclusivas, onde todos convivem e aprendem juntos, estudantes com ou sem deficiência significativa ou acentuada. Nessas escolas, ditas comuns, é onde os alunos devem e podem frequentar as turmas regulares, sem negar as diferenças mais acentuadas, criando assim o "apoio complementar especializado" dentro da sala comum - todo mundo estuda junto numa mesma sala, e a professora e a auxiliar possibilitam atendimentos aos sujeitos especiais ou descritos assim. Depois se instituiu a sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE dentro da escola comum ou escola não-especial.

O decreto ainda prevê o retorno da fatídica terceirização da educação especial, desviando recursos públicos para instituições privadas. Ora, esse movimento tem em si algo de perverso, pois desconsidera a aplicação dos investimentos na escola pública regular, o local próprio da escolarização.

Outra crítica (ANDES, 2020) é a de que tal "decreto da exclusão" vai de encontro ao sentido de inclusão escolar como direito humano, e não apenas isso, ele está ferindo a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), LBI, que exige do poder público o seu papel maior de ação no ato de

garantir acesso, permanência, participação e aprendizagem na escola regular, oferecendo as condições para que isso se efetive concretamente.

O Estado não deveria se ausentar desse processo de garantir uma educação pública, gratuita, acessível e de qualidade. Diz o documento ANDES (2020) que criança ou adolescente<sup>9</sup> não tem a capacidade de se adequar ao sistema escolar, mas cabe essa tarefa a essa instituição. Segundo ele “É preciso investir em acessibilidade física e atitudinal, na educação continuada dos professores, em uma equipe de apoio que possa fazer uma consultoria. É direito da família ter uma escola e uma política pública adequadas para o seu filho (ANDES, 2020, p. 1).

O "decreto da exclusão" foca em um serviço fundamentado numa "clínica tradicional" do tipo biomédica na avaliação. O trabalho que deveria prevalecer seria do tipo mais aberto a uma "outra clínica mais alternativa", do tipo perceber o fenômeno do ser humano especial na sua totalidade (biológica/ orgânica, psicológica - cognitivo, afetivo e expressão corporal), avaliação social, etc., considerando a pessoa denominada especial dentro do seu modo de ser (si mesmo, o outro, os outros, o ambiente físico, etc.) indo até ao mundo do macro contexto (ideologias, mídias, economia, justiça).

Finalmente, se fala dos direitos do estudante e da família escolher e assumir a responsabilidade por uma escolha, entre a escola regular, a escola especial e a instituição privada, significando "o que a família e o aluno desejam para si". A família, por exemplo, toma a decisão: Qual a alternativa mais adequada para o crescimento e aprendizagem do meu filho? A escola regular? A escola especial? "O que o governo chama de oportunidade de escolha, nós chamamos de segregação e

---

<sup>9</sup> Para esta pesquisa, utilizaremos como sinônimos os termos "adolescentes" e "jovens"; "adolescência" e "juventude". Baseando-nos em Pinel (2005), refletimos que o conceito de adolescência está relacionado a um fenômeno que tem uma marca biológica universal (pubescência) que acontece pós-infância e é um período de preparo para a adultice. Consideramos o "tornar-se jovem" como parte da adolescência que é construída pelo sujeito assim definido por sua cultura e sociedade com o outro, os outros no mundo (sociedade, cultura, história, etc). A adolescência mesma não é um fenômeno universal, podendo ser vivido e sentido dentro do contexto sócio-histórico em dialéticos e diferenciados movimentos do ser humano com seus "modos de ser" de "ser no mundo", havendo assim singularidades na pluralidade de ser, assim como não é rígida a faixa etária. Bock et al. (2001) acaba associando os termos adolescência com "tornar-se jovem". Essa complexidade é referida pelo poeta Leminski (s/d) ao dizer: "quando eu tiver setenta anos então vai acabar esta adolescência" indicando uma construção na sociedade, e ao mesmo tempo dependendo da psique do sujeito que assim se sente, se autoriza, se nomeia.

capacitismo. Não é uma escolha, é a retirada de direitos da educação inclusiva” (ANDES, 2020, p.1).

De certo modo, Leonardo vivencia a fase da inclusão, pois o filme foi produzido em 2014 e lançado em 2015, quando se lutava pela inclusão escolar e isso pode ser visto e sentido na relação da professora dele com a sua sala de aula inclusiva. Se o personagem tivesse sido criado pelo roteirista nos dias atuais, de 2021, e levado às telas dos cinemas e/ou da internet, ele poderia se revelar um ser humano recebendo impacto da realidade presente no "decreto da exclusão". Esse decreto teria impacto nele e poderia estar contribuindo com a construção dos seus modos de ser na relação consigo mesmo, com o outro, com os outros, no e com o mundo.

Ainda que Leonardo pertença a denominada classe média - provocativamente descrita como alienada, fragmentada, instável, medrosa (CHAUÍ, 2013), o "decreto da exclusão" o atingiria, porém como ele é inteligente e insubmisso, ele produziria enfrentamentos contra essa legislação, revelando-se como se fosse um herói comum do cotidiano.

### 2.3 DISPOSITIVOS E PROCEDIMENTOS NO PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE PESSOAS CEGAS

Antes de tudo, desejamos destacar nossa ideia de técnica inscrita nas ferramentas, nos dispositivos, nos procedimentos e nas receitas; importantes e vitais para o cotidiano humano. Uma bengala, por exemplo, para o cego, torna sua vida mais fácil, mais transitável; a mobilidade e a orientação podem se tornar fluentes. A técnica nunca é apresentada e ensinada sem uma filosofia que a (co)move, então, uma ferramenta não é muito complicada de ser ensinada, pois tudo dependerá das "mãos que a encaminham" no processo ensino-aprendizagem, ou seja, a técnica defendida por nós deve e precisa ser ensinada dentro de uma perspectiva educacional fenomenológico-existencial como em Freire, em Frankl, dentre outros.

A técnica por si só tem “pouco a nos dizer”, mas há professores que se apegam a ela como uma tábua de salvação, e por outro lado, tem “muito a nos falar”, pois indicam nosso tecnicismo, nosso apego à tecnologia em detrimento do sentir-pensar-agir de ser do ser humano como “ser no mundo”, com sua incompletude, finitude, etc. O que importa, parece-nos, é o

modo como a técnica é encaminhada ou conduzida ou comovida no processo ensino-aprendizagem, isso é que tende a marcar tudo e o todo, e nesse contexto de sentido, ela é sempre vivida dentro de uma filosofia que gera posturas, atitudes positivas e/ou negativas, perversas ou generosas (PINEL, 2005, p. 237).

Uma ideologia, por exemplo, determina o uso da técnica, assim, a tela de pintura é uma ferramenta e seus modos de uso são os procedimentos. Há um dispositivo (tela) e ensina-se ao artista os procedimentos de pintá-la. Segundo Pinel,

O ensino da arte será positivamente diversificado se o contexto de aprendizagem no ambiente for não repressor e empático, focado nas relações sociais e interpessoais professor-aluno, ou seja, o potente não é a técnica, mas o modo como ela é entregue ao aluno, estimulando seu envolvimento existencial com o fenômeno. (PINEL, 2005, p. 72).

Para esse autor, as ideologias artísticas e as ações resultantes delas é que poderão potencializar como o humano usará aquele dispositivo, seja no uso da tela, seja como apreciador crítico da obra, revelando as suas intencionalidades enquanto ser no mundo.

Uma das adversidades mais relevantes que nos atinge a todos e todas na contemporaneidade é que, a despeito de todo o avanço científico e tecnológico verificado nos últimos séculos, observamos um aumento das desigualdades sociais no mundo inteiro, acontecendo, de maneira mais acentuada, nos países ditos periféricos do sistema econômico mundial, como por exemplo, o Brasil. No nosso país, vemos superabundar problemas sociais que cotidianamente vivenciamos de maneira densa, tensa e intensa, que permeiam desde o acesso a uma educação e saúde públicas de boa qualidade até às questões de infraestrutura urbana, saneamento básico precário e crises ambientais. Isso porque, na lógica capitalista, a tecnologia tem sido utilizada não para benefício de toda a sociedade, mas para a acumulação de riquezas por parte de poucos, gerando o aumento das desigualdades, como bem pontuado por Delgado (2018), escrevendo sobre os fundamentos éticos na relação entre progresso técnico e desigualdade social:

A ética utilitária e individual assumida pelos fundadores de economia moderna, associada aos métodos produtivos modernos, divisão do trabalho, manufatura, maquinaria e grade industrial, são, por assim dizer, molas propulsoras do progresso material trazidas pela Revolução Industrial do final do Sec. XVIII na Inglaterra. O sucesso econômico desse casamento,

individualismo ético (utilitário) e progresso técnico científico, promotor da “Riqueza das Nações” capitalistas (Secs. XIX e XX), é também causa eficaz da desigualdade social endógena, inerente a esse sistema. As forças sociais operantes nos espaços políticos, que se propõem a corrigir ou neutralizar essa contradição, confirmam-na (DELGADO, 2018, p. 2110).

Contribuindo com o aumento dessas desigualdades, o uso da tecnologia da informação tem transformado o ensino presencial em ensino à distância (EAD), para atender aos interesses de lucratividade, precarizando a educação:

[...] o neoliberalismo continua avançando, ganhando terreno na defesa de seus princípios e o projeto e a educação não fica alheio a essa conjuntura. A economia retoma o seu funcionamento, os setores privados da educação pressionam para o retorno às atividades e nesse contexto, surgem as deliberações do Conselho Nacional de Educação (CNE) que indicam o ensino remoto em sua forma mais precarizada: não há recursos tecnológicos para os pobres que possam garantir um processo de ensino-aprendizagem mínimo para a massa populacional brasileira. (COSTA, 2020, p. 9).

O fato nos parece que a técnica é comumente entendida como algo criado pela raça humana com o finco de "transformar a natureza, seguindo um fim que o ser humano, ele mesmo se coloca - seu limite, seu céu, seu chão, sua ilusão, sua realidade", é o que nos diz Pinel (2005, p. 129). A técnica desvela o que o ser humano produziu, inventou e/ou criou como "ser no mundo", inserido em um universo muito amplo, cujas finalidades não lhe são totalmente conhecidas, e que ele deseja ardentemente interferir para mudar para melhor.

A centralidade única e perversa na técnica e na tecnologia pode indicar a desumanização do próprio ser de si, com o outro - no mundo. O uso de uma tecnologia, sem refletir sobre a filosofia subjacente, tende a criar uma maléfica caminhada da humanidade para a desumanidade (PINEL, 2004, p. 122).

Em Pinel (2005) encontramos o dado de que a escritora Marry Shelley escreveu em 1918 o famoso e até popular livro *Frankenstein o el Moderno Prometeo* e que pode esclarecer sobre a questão do uso da técnica e da tecnologia, objetivando a extinção humana, ou a sua desumanização, ainda que algo humano, mas indesejável.

O texto ficcional de Shelley é sobre um homem (ser humano) sendo aviltado e ferido na sua humanidade básica, por meio de intervenções/técnicas médicas, por meio de técnica cirúrgica com os apetrechos (ou equipamentos). Quem faz essa ação

cirúrgico-plástica é um cientista pretensamente neutro, mas sem ética, cheio de técnicas e tecnologias, almejando ganhar fama e fortuna. Frankenstein, um simples humano paciente, era uma pessoa na sua "singela subjetividade", isso nos seus modos de ser no mundo. Sua experiência sentida na carne foi de ter sido transformado numa pessoa de natureza monstruosa, de uma outra dimensão - a desumanizada. Frankenstein passa a ser ameaça a si, aos outros e aos objetos desse mesmo mundo, tendendo a extinguir com os modos imaginados de ser do ser humano, em que o amor passa a ser ódio e a bondade passa a ser perversão.

Ou seja, a técnica precisa ser interrogada, questionada e refletida dos jeitos de ser de como ela será ensinada e aprendida, a sua filosofia e sua didática - os modos de ser do ser no mundo professor e estudante inseridos em uma sala de aula inclusiva e em sala de Atendimento Educacional Especializado (PINEL, 2011, p. 51).

Há um mundo dos dispositivos, instrumentos, procedimentos e ou ferramentas didáticas utilizadas para estimular a aprendizagem e o desenvolvimento pessoal-social em um processo ensino-aprendizagem que foca no sentido da vida com a pessoa cega, mas, antes, iremos transitar no modelo, preferimos dizer, proposta biopsicossocial de abordar as pessoas descritas com deficiências. Assim, explicitar a inter-relação saúde e educação "[...] se entrelaçam e precisam conviver sempre juntas ao se trabalhar com seres humanos e se reveste de uma necessidade especial quando as intervenções são dirigidas às pessoas com deficiência" (AMIRALIAN, 2009, p. 27).

A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, a CIF, nos diz que deficiências são os problemas "nas funções ou estruturas do corpo como um desvio significativo ou perda" (2013, p. 5). Entretanto, para nós, esse "desvio" se dá dentro de um contexto social, histórico e cultural, afinal somos "ser no mundo".

Esse modelo ou referência é uma proposta que, se levada a cabo ou uma tentativa de fazer isso, pode facilitar a aplicação desses dispositivos facilitadores da aprendizagem humana; e isso é visível no jovem estudante cego Leonardo, um personagem interligado ao real. Leonardo usa a bengala de modo correto ao andar nas ruas da cidade onde mora. O filme dá ideia de que ele é percebido fenomenologicamente no seu todo interligado biológico, psicológico e social.

O modelo "proposta biopsicossocial da deficiência" se opõe ao modelo biomédico que dá foco central na doença considerando os fatores biológicos como vírus, genes ou anormalidades somáticas. A proposta biopsicossocial acaba por abarcar algumas disciplinas que vão desde a medicina, a psicologia, a filosofia, a sociologia e até a pedagogia escolar.

Assim, emerge a "proposta social da deficiência" que abarca e produz críticas à sociedade, tal qual a vivenciamos com seus consumismos e competições desenfreadas, em que ter é melhor do que ser. Essas críticas são expressas nos movimentos pelos direitos das pessoas com deficiência, movimento de inclusão escolar e social, ações contra a exclusão, segregação, preconceitos, discriminação, estigmas etc. De acordo com Finkelstein, "[...] a sociedade [é] que incapacita as pessoas com deficiência física. A deficiência é algo imposto em cima das nossas deficiências pelo modo como estamos desnecessariamente isolados e excluídos da participação plena na sociedade" (FINKELSTEIN, 2001, p. 1).

Esse movimento acabou sendo denominado como o modo de produzir uma interpretação social ou definição social da deficiência.

Dentro desse contexto biopsicossocial é que iremos recorrer às definições clássicas de deficiência visual, que, repetindo, é a perda total ou parcial, congênita ou adquirida da visão. O nível de acuidade visual pode variar, o que determina dois grupos de deficiência, que são: [1] a cegueira, e aí há a perda total da visão; [2] a pouquíssima capacidade de enxergar, comumente descrita como a pessoa com baixa visão ou visão subnormal, que é revelada pelo comprometimento do funcionamento do sistema visual, mesmo após tratamento ou correção (BVS/MS, 2018).

Para ser nomeada clinicamente como uma pessoa com deficiência é preciso considerar os impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras ambientais, como em uma cultura social menos equitativa, ações preconceituosas, sociedade fascista, dentre outras características, e podem obstruir sua participação cidadã, plena e efetiva, na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas (ONU, 2007).

Numa dimensão psicológica nas “pessoas que nascem ou venham a adquirir uma deficiência visual, a constituição do seu ser e sua identidade [pode perpassar] por sentimentos ambíguos e [talvez] muitos conflitos compreensíveis” (AMIRALIAN, 2009, p. 35). Tal interpretação psicanalítica da autora, nessa citação, se presta ao existencialismo.

É na relação eu+tu e eu+tu+nós que acontece a percepção fenomenológica da deficiência e o ser humano se constrói, nos seus "modos de ser", como "ser no mundo". Na cultura e sociedade em que estamos inseridos, as pessoas cegas são também resultados desse outro que se relaciona com elas; e se a meta é a inclusão escolar e social do cego, será potente que as pessoas, das mais próximas até as mais distantes dele, colocando aí a mídia e o Estado, reflitam sobre o sentido da vida, afastando-se de sentimentalidades impregnadas de piedade, compaixão, ódio e caridade, elementos subjetivos do ser que podem levar ao preconceito, ao estigma e à discriminação.

Esse ser, que pode perpassar por sentimentos ambíguos e muitos conflitos compreensíveis, e na maioria das vezes comuns a todos os seres humanos, ele está inserido na sala de aula inclusiva e na sala de atendimento educacional especial.

O ser estudante especial cego revela uma das facetas do mundo do ser: “ser no mundo”; ser em um mundo caótico devido a uma pandemia, por exemplo, é uma vivência que marca esse ser. Como é ser cego nesse contexto, e não apenas isto, mas, tendo acrescido algo do mundo como uma pandemia, por exemplo?

Pinel (2022) propõe estudar a sindemia da Covid-19 e a situação da Educação Especial do aluno que estuda em sala de aula (inclusiva), assim como propõe pistas para Educação em Saúde Pública. Faremos, então, uma paráfrase analítica de todo o texto.

Podemos falar em uma "sindemia da emergência", ela que carece de uma visão ampliada (ou holístico-existencial) quanto ao papel da Saúde Pública. Para um serviço de assistência adequada e de qualidade ao povo, em que o próprio Estado resista desbragadamente contra sua necropolítica - e isso é (im)possível, pode ser

uma exigência criar e fazer uma metafórica travessia da abordagem clássica epidêmica quanto ao risco de transmissão, chegando a uma percepção do fenômeno existencial (humano, mundo, problema, intervenção), inserindo os modos de ser do ser no mundo sindêmico, potencializando os aspectos sociais, biológicos/ orgânicos, psicológicos e até existenciais.

Na perspectiva aqui-agora descrita, a sindemia é um termo que indica a responsabilidade que temos em descrever, compreensivamente, o conjunto de problemas de saúde, que são, de fato, interligados de modo complexo, mas de uma aproximação muito íntima e, ao mesmo tempo, indissociável. Essa associação de doenças, quanto mais se interliga, mais ela vai se ampliando na contaminação uma das outras, prejudicando mais e mais a saúde do ser humano. O prejuízo pode ocorrer numa dimensão individual, mas, principalmente, na coletiva, revelando, de modo mais evidenciado, as condições pelas quais tais pessoas estão inseridas, sendo elas oprimidas, marginalizadas, famintas, obesas, diabéticas, com sérios problemas cardiológicos, uso de drogas etc., pontuando o estado psicológico existencial em sentir-pensar-agir experiências negativas, pois são injustas, como a pobreza, a estigmatização, o distresse, a violência, dentre outros., que tem persistido na estrutura de uma sociedade de classe, estruturada por um capitalismo selvagem.

Assim sendo, a sindemia envolve grupamentos de duas ou mais doenças entre o coletivo populacional, bem como o mostrar da indissociação de fatores psicológicos (problemas emocionais; problemas na aprendizagem devido à tensão gerada, por exemplo), sociais (e culturais), e de chofre, o biológico ou orgânico-corporal (doenças infecciosas e parasitárias, doenças crônicas não transmissíveis, desnutrição, entre outros).

Temos estudado o/a aluno/a cego/a no processo "pandêmico" da Covid-19 associado com outras doenças (psicológicas, biológicas, sociais) em contextos sociais diferenciados, que podem ser pelo modo radical ou pela classe social, configurando, então, o que se denomina de sindemia. Temos focado numa Educação Especial dentro e fora da classe hospitalar, observando o sujeito propriamente dito com suas singularidades, assim como sua família e ao entorno,

fazendo parcerias com os serviços públicos de saúde e de educação fora do hospital (classe hospitalar).

Compreendemos o aluno cego empobrecido pelo sistema capitalista selvagem. Seu nome pode ser Kongpob e ele pode ser compreendido como aquela pessoa com uma vivência distressante que a sindemia acarretou dificuldades emocionais e "tensionais" (corporais) que o perturbava no seu desempenho acadêmico em "estudos online" no seu domicílio, ou estando ele numa "sala de aula inclusiva" ou numa "classe hospitalar", lugares de sentido em que vinha obtendo bons rendimentos, só que antes do fenômeno sindêmico. O reflexo existencial de uma Covid-19 na pessoa cega, no seu caso, produziu impacto nos "modos (dele) de ser" cego no seu "ser no mundo" complexo, injusto e perverso, apesar de algumas subjetividades e objetividades positivas. Tanta psicopatia advinda das pessoas e da necropolítica (Estado) foi desvelada frente às situações caóticas da saúde pública brasileira, devido mesmo a uma péssima gestão dos serviços (de saúde) oferecidos pelo país ao cidadão empobrecido e oprimido.

O atendimento oferecido não foi à altura de uma pessoa cega e rica, ele mesmo percebeu isso. Um médico chegou a expressar isso conosco - com o Grufei, a diferença de tratamento na saúde pública comparado com o de pacientes conveniados com sistema privados de saúde, ainda que, no caso da Covid, os recursos cientificamente disponíveis serem bem escassos.

A professora de Educação Especial no seu cotidiano poderá desaperceber um cotidiano de ser cego e que, nas condições de prevenção contra a Covid, seu aluno tenderá a sair prejudicado, pois, não enxergando, tudo fica difícil a ele nesse contexto sindêmico, por exemplo. Fica muito difícil ao aluno cego fiscalizar o uso, no outro, da máscara, do álcool gel, assim como o distanciamento e o não passar as mãos em objetos que podem estar contaminados.

As mãos, não só elas, mas principalmente elas, são uma das possibilidades (ricas, até) do cego lidar com as coisas do mundo, o outro e os outros - tocar, o autorizar-se tocar-se e permitir que o outro o toque. E em ambiente inóspitos, adversos/ agressivos/ perversos/ preconceituosos/ estigmatizadores/ discriminadores, etc., o

"passar as mãos" torna-se assim mais um risco para expressar seus "modos de ser" frente à sindemia da Covid. Mas, esse "ser no mundo" vive em um mundo desigual, principalmente marcado pelas classes sociais.

Assim, por exemplo, um cego com Covid, fazendo prevenção contra, sendo pobre, com câncer e/ou outro, sendo rico e com câncer, (eles) vivenciarão possibilidades diferenciadas de acordo com a classe de onde eles estão instalados pela produção capitalista selvagem, podendo ter semelhanças e diferenças, tanto positivas e/ou negativas para ambos os lados, mas, sem dúvida, o indivíduo cego rico poderá ampliar mais suas redes de cuidados concretos.

Imaginemos que sejam cegos dois diabéticos obesos, tipo 2, com a mesma idade cronológica, mesmo peso. Um é rico e tem acesso a remédios caros e de bons resultados clínicos, como Saxenda, que custa cerca de 800 reais a caixa, com três canetas; se ele aplica 3ml ao dia, o remédio não durará nem um mês. Ele poderá tomar Trulicity<sup>10</sup>, que custa cerca de 300 reais, com duas canetas, que duram duas semanas apenas, além dos outros remédios que se consegue apenas com uma receita médica, via serviço público de saúde como Glifage e outros, mas não pode recorrer à Saxenda e Trulicity no público, pelo menos, por ora. O diabético empobrecido só tomaria Glifage e outros disponibilizados pelo SUS. Isso sem considerar as dificuldades de acesso ao serviço público de saúde, devido até mesmo, à desinformação ou desesperança. Ambos têm que fazer regimes alimentares - com e sem nutricionistas; exercícios físicos - com ou sem academia, e/ou professor particular de treinamento físico; e os referidos remédios, e isso implica em gastos econômicos, conhecimento, capacidade a produzir resistências e reivindicação. Pela probabilidade, o diabético rico, que tem acesso aos mais diversos e atualizados remédios na esfera de sua doença, academias, nutrólogos (médicos) e nutricionistas, psicólogos clínicos, psiquiatras, etc., provavelmente sairá melhor do quadro, isso sem contar com atendimentos médicos por planos privados de saúde ou atendimentos privados mesmos - ainda que possa haver diferenças, exceções. Isso começa a pontuar o sentido de ser cego empobrecido e/ou rico, vivenciando um processo de sindemia.

---

<sup>10</sup> Destacamos que o salário mínimo no Brasil no ano de 2022 é de R\$ 1.212,00.

Por isso, é preciso estancar imediatamente as ações necropolíticas e partir para uma reformulação ágil dos sistemas públicos de saúde, retomando valores humanos dentro de uma humanidade ético-estética - o "quão belo" (estética) é cuidar (ética), por sinal, investimentos "esquecidos" até intencionalmente pelo Estado necropolítico. E a saúde pública é bem mais do que oferecer vacinas, algo indispensável e vital, potente, mas cuidar de outros aspectos relacionados à saúde em geral: toda saúde e sua relação com a educação (pública), justiça, segurança, etc.

Já os serviços de saúde e educação, nestes tempos-espacos, poderiam focar na formação de sujeitos mais reivindicativos, resistentes, opositores à corrupção do Estado necrófilo, onde as relações interpessoais sejam suficientemente positivas, para recordar ao aluno cidadão: a) que as relações interpessoais positivas ajudam na produção da boa saúde mental; b) de que elas, as relações amorosas professor-aluno, possam (co)mover o processo ensino-aprendizagem de aluno especiais ou não, nos conteúdos educacionais e escolares, sejam os planejados, sejam os politizados; c) produzir a conscientização crítica (Paulo Freire), bem como modos de ser na invenção da resistência e desobediência civil contra as necropolíticas na saúde e fora dela; valorizar a ciência, mas sem endeusá-la alienadamente, reconhecendo seu papel e força frente a uma pandemia que, de fato, acaba configurando uma sindemia. Nesse sentido, a técnica deixa de ser apenas ela, sendo aqui-agora movida por uma pessoa, uma professora, por exemplo, com sua postura ética como "ser no mundo".

No filme, *Hoje eu quero voltar sozinho* (Brasil, 2014, direção de Daniel Ribeiro) percebemos o jovem estudante cego Leonardo, utilizando alguns recursos ou materiais que podem facilitar a sua inclusão escolar e não escolar, dentre essas ferramentas aqui-agora vamos destacar: a [1] bengala retrátil ou dobrável; a [2] audiodescrição e a [3] máquina Braille.

Vamos abordar cada um desses recursos didáticos presentes no respeitado sítio *scielo*. Procuraremos associar os dados obtidos com a Psicologia Existencial de Viktor Emil Frankl.

Consultando o *scielo*, encontramos 13 artigos científicos usando o descritor "bengala", desses, apenas um foca no tema específico do uso da bengala em cegos indicando pistas para a educação - os outros utilizam outros sentidos do termo "bengala" ou o uso dela em situações de outras deficiências físicas como "osteoartrite de quadril" (GRAUP *et al.*, 2009; p. 1), por exemplo.

Trata-se do artigo científico intitulado "Avaliação e Treinamento das Técnicas Básicas e Iniciais para a Locomoção com A Bengala em Ambientes Escolares" de Orbolato e Manzini (2020).

DESCRITOR	TEMA	REFERÊNCIA	OBJETIVOS
"BENGALA"	O CEGO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO O ESCOLAR E NÃO ESCOLAR	ORBOLATO, Loiane Maria Zengo; MANZINI, Eduardo José. Avaliação e Treinamento das Técnicas Básicas e Iniciais para a Locomoção com A Bengala em Ambientes Escolares. <b>Revista Brasileira de Educação Especial</b> . 2020. Bauru. v. 26. n. 2. p. 267-282.	Este estudo teve como objetivo avaliar um programa de treinamento das técnicas básicas com a bengala em ambiente escolar. Uma estudante com 13 anos de idade, com cegueira congênita, matriculada no 6º ano/ 5ª série do Ensino Fundamental, participou do estudo.

Fica clara a associação do uso da bengala para Orientação e Mobilidade. Os autores descrevem o objetivo do estudo que é o de avaliar um programa de treinamento das técnicas básicas com a bengala em ambiente escolar.

Neste instante, vamos apresentar esse artigo científico "quase experimental" (p. 269) e, ao final, vamos procurar associá-lo com a fenomenologia de Merleau-Pony e o existencialismo de Frankl.

Fundamentando-se, os autores informam de modo claro e inequívoco sobre a importância desse tema:

Dentre todas as técnicas propostas pelos programas de Orientação e Mobilidade, o ensino e o treinamento das técnicas de locomoção com a

bengala pode ser considerado o mais complexo de ser implantado, uma vez que seu uso depende não somente da execução perfeita das técnicas propriamente ditas, mas também da apropriação eficiente das diferentes capacidades, habilidades e competências interdependentes, tais como: postura, força, equilíbrio, coordenação, orientação espaço-temporal e uso dos sentidos remanescentes; que devem ser estimuladas constantemente (ORBOLATO e MANZINI, 2020 p. 268).

Os autores prosseguem informando que o sujeito da pesquisa foi uma estudante com 13 anos de idade, com cegueira congênita, matriculada no 6º ano/ 5ª série do Ensino Fundamental. Já os instrumentos utilizados foram os protocolos de avaliação das técnicas básicas de orientação e mobilidade. As avaliações ocorreram em três ambientes: [1] corredores, [2] sala de aula e [3] pátio; e o design quase experimental foi composto por (a) pré-teste, (b) intervenção e (c) pós-teste.

A análise foi quantitativa para os desempenhos da estudante e, na intervenção, qualitativa para a escolha das estratégias de ensino.

Para executar essas técnicas corretamente, é preciso que a pessoa tenha conhecimento sobre os comportamentos que as compõem. Somente após compreender as especificidades de cada uma delas, e dominá-las, que a pessoa poderá se locomover com independência, autonomia e, principalmente, com segurança, evitando o risco de acidentes durante a locomoção tanto em ambientes internos quanto externos (ORBOLATO e MANZINI, 2020, p. 268).

Os resultados do pré-teste apontaram que a estudante não teve dificuldades em executar os comportamentos básicos das técnicas propostas, porém deixou de realizar aqueles que são específicos, que foram o foco do treinamento. As estratégias de ensino foram explicações, instruções e apresentação de modelos cinestésicos. Os resultados do pós-teste apontaram que a estudante conseguiu executar a maioria dos comportamentos de todas as técnicas em todos os ambientes. Conclui-se que o programa de treinamento teve sucesso devido: ao tipo de estudo quase experimental, que possibilitou objetivamente a avaliação dos comportamentos; às fichas de registro e de filmagem, que garantiram o controle do processo de ensino; às estratégias de ensino empregadas; ao ensino e ao treinamento focado no ambiente natural da aluna cega. Foram identificados como necessários para melhora do uso das técnicas: o tipo de vestimenta, os acessórios, os calçados da aluna e o tempo de treinamento.

Merleau-Ponty, em *Fenomenologia da Percepção* (1999), comenta sobre a indissociação ser cego e a bengala como parte integrante de si como ser no mundo. Diz o filósofo:

Na verdade, todo hábito é ao mesmo tempo motor e perceptivo, porque, como dissemos, reside, entre e [a] percepção explícita e o movimento efetivo, nesta função fundamental que delimita ao mesmo tempo nosso campo de visão e nosso campo de ação. A exploração dos objetos com uma bengala, que há pouco apresentávamos como um exemplo de hábito motor, também é um exemplo de hábito perceptivo. Quando a bengala se torna um instrumento familiar, o mundo dos objetos táteis recua e não mais começa na epiderme da mão, mas na extremidade da bengala. E-se [É-se] tentado a dizer que, através das sensações produzidas pela pressão da bengala na mão, o cego constrói a bengala e suas diferentes posições, depois que estas, por sua vez, medeiam um objeto à segunda potência, o objeto externo. A percepção seria sempre uma leitura dos mesmos dados sensíveis, ela apenas se faria cada vez mais rapidamente, a partir de signos cada vez mais claros. Mas o hábito não consiste em interpretar as pressões da bengala na mão como signos de certas posições da bengala, e estas como signos de um objeto exterior, já que ele nos dispensa de fazê-lo. As pressões na mão e a bengala não são mais dados, a bengala não é mais um objeto que o cego perceberia, mas um instrumento com o qual ele percebe. A bengala é um apêndice do corpo, uma extensão da síntese corporal (MERLEAU-PONTY, 1999, p. 210-211).

Merleau-Ponty, com esse trecho (clássico) de seu clássico livro, destaca que o cego, ao usar uma bengala, é um hábito motor, mas que o significado dessa ferramenta no sentido de sua vida é um hábito de percepções, envolvendo todo o corpo - todo ele, em um movimento de diversos sentidos, a ponto de a bengala ser a simbólica pele do ser cego em um mundo de videntes.

No artigo de Orbolato e Manzini (2020) há um trecho que dá pra inferir a ideia de Merleau-Ponty (1999), ampliando assim a compreensão de ser cego.

[...] a pesquisadora solicitou que a estudante [a jovem que colaborou com a pesquisa], ao movimentar a bengala, a tocasse no solo. Esse comportamento foi prontamente compreendido e executado pela estudante. No entanto, a estudante relatou que tinha medo de que as pessoas tropeçassem na sua bengala e, por isso, preferia se locomover com ela parada. Diante disso, a pesquisadora informou as possíveis consequências de ela andar com a bengala parada e a forma correta para fazer isso, de modo a não ocupar o espaço do outro. Ao encerrar esse momento, a pesquisadora solicitou que a estudante realizasse a técnica de toque, que foi executado com excelência. Nesse momento, a estudante demonstrou ter aprendido os comportamentos ensinados (ORBOLATO e MANZINI, 2020, p. 275).

Pela citação acima, podemos perceber o momento em que a estudante, sujeita da pesquisa dos autores (ORBOLATO e MANZINI, 2020, p. 275) adquire o hábito motor:

Esse comportamento foi prontamente compreendido e executado pela estudante", entretanto, ela revela "medo" no uso total da bengala, como extensão de si, para ao final isso acontecer num hábito perceptivo no seu existir cega, usando uma ferramenta que pode estar a funcionar como um apêndice ligado ao seu próprio corpo, incluindo, é óbvio, a consciência, colaborando para o encontrar do sentido da vida (FRANKL, 2019).

Os pesquisadores pediram que a "estudante realizasse a técnica de toque, que foi executado com excelência. Nesse momento, a estudante demonstrou ter aprendido os comportamentos ensinados.

Colocando o descritor "audiodescrição" no sítio *scielo*, encontramos, como já dissemos, 12 artigos científicos, incluindo a referida técnica para cegos, mas também para surdos, dois modos diferenciados.

A audiodescrição para as pessoas surdas foca na "comunicabilidade das imagens estáticas presentes em livros didáticos, em relação ao texto escrito, tomando como base os constructos tradutórios oriundos da audiodescrição e a literatura concernente ao ensino de alunos surdos" (RIBEIRO e LIMA, s/d), tratando-se da aplicação da tradução visual da audiodescrição de imagens que pode servir como uma ferramenta que objetiva também ampliar a compreensão do texto escrito aos alunos surdos, falantes da Libras.

Comentaremos um desses 12 artigos detectados no *scielo*, dentro do período de 2018-2021, e que foca no público que é cego.

Abaixo a referência do que comentaremos:

DESCRITOR	TEMA	REFERÊNCIA	OBJETIVOS
AUDIODESCRIÇÃO	CEGO E O CINEMA	VILLELA, Lucinéa Marcelino; ITURREGUI-GALLARDO, Gonzalo. Audiodescrição e	O artigo focará no debate sobre como a audiodescrição de alguns

		Consciência da Diversidade: Videoclipe "Flutua". <b>Trabalhos em Linguística Aplicada</b> . Set. 2020. v. 59. n. 2. p. 1513-1530. ISSN 0103-1813	produtos audiovisuais deve ser usada para chamar a atenção para a discriminação e para a violência sofrida pelos casais homossexuais.
--	--	--	---

Villela e Iturregui-Gallardo (2020) trabalham no seu artigo com uma prática, conduzindo um tema vital que é o de estimular as pessoas cegas à questão a refletirem sensível e criticamente sobre as pessoas transgêneras que existem como ser no mundo, desvelando suas lutas, seus revezes, os preconceitos sofridos, os prazeres, etc.

Os autores partem da premissa de que a situação quantitativa de transgêneros no Brasil é o maior índice "do mundo", justificando a potência da ação educativa especial com pessoas cegas, pois elas precisam saber, sentir e agir os temas nacionais e, de modo efetivo, atuar como cidadãos interessados humanamente pelos temas que perpassam os brasileiros.

O artigo então passa a refletir, por meio de um sólido debate, como a "audiodescrição de alguns 'produtos audiovisuais' (no caso um vídeo clipe) deve ser usada para chamar a atenção para a discriminação e para a violência sofrida pelos casais homossexuais" (VILLELA; ITURREGUI-GALLARDO, p. 1) e como esse tema pode ser ensinado e aprendido por pessoas cegas recorrendo ao recurso de ensino audiodescrição.

Os autores selecionam e escolhem uma única peça artística – o produto audiovisual videoclipe-arte "Flutua"<sup>11</sup>. Constatam, finalmente, que o referido vídeo é relevante para alcançar tal objetivo, apresentando as audiodescrições das cenas mais relevantes, das identidades e do figurino dos cantores e seus movimentos, sempre colocando a música como protagonista de "Flutua".

<sup>11</sup> Trata-se de uma música composta por Marcelo Ferreira Menezes & Monsueto Jr. O vídeo apresenta como protagonistas os dois/ duas intérpretes Johnny Hooker com a participação de Liniker. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=mYQd7HsvVtl>. Acesso em: 16 jul. 2021.

Tal perspectiva pedagógica, que nos insinua os autores, a de que as audiodescrições produzem reflexões críticas sobre as violências recebidas pelas pessoas transgêneras, é potente que se despatologize a homossexualidade e de suas diversas formas possíveis de expressão, e de ser propriamente transgênero. Merleau-Ponty (1971) descreve algo de sentido que acaba trazendo à lume essa equidade entre os humanos na expressão da sua sexualidade; diz ele que:

[...] sexualidade é o que faz com que o homem [e a mulher] tenha uma história. Se a história sexual de um homem dá a chave de sua vida, é porque na sexualidade do homem se projeta sua maneira de ser com relação ao mundo, isto é, com relação ao tempo e aos outros homens (MERLEAU-PONTY, 1971, p. 168).

Para corroborar com essa outra perspectiva mais humanista existencial da sexualidade, encontramos sentidos em Forghieri (2012, p. 2) que destaca a vida vivida e a morte como algo humano e paradoxal, pois "a cada dia que passa, estamos caminhando tanto no sentido de viver mais plenamente, como no de morrer mais proximamente". Bruns e Salzedas (2007) caminham por esse mesmo sentido, ao dizer que,

O homem não é apenas o que é, mas aquilo que deseja ser, deseja tornar-se. Ao longo de seu tempo vivido, o humano elabora o seu projeto de vida o qual implica em inúmeras possibilidades e modificações que ocorrem nos relacionamentos entre as pessoas. (BRUNS e SALZEDAS, 2007, p. 11).

Eles ainda trazem que:

Existir é estar em constante movimento, é perceber que o viver está repleto de aspectos que se opõem, mas que são coexistentes; vive-se e morre-se simultaneamente, pois, a cada dia que passa, ao projetar-se, o ser visualiza múltiplos e inúmeros horizontes, assim como caminha para a finitude, para a morte (BRUNS e SALZEDAS, 2007, p. 18).

Os pesquisadores desenvolveram o trabalho interessados em criar audiodescrição para que os cegos minimizem os preconceitos contra as pessoas transgêneras e que tenham consciência de que tais seres humanos, devido à violência simbólica e concreta vividas, revelam a esperança na expressão saudável do que seja viver as suas sexualidades e a vitalidades contra as repressões. Nesse sentido, uma técnica e procedimento como a audiodescrição pode vir a facilitar a produção do "sentido da

vida" (FRANKL, 2019), no caso dos pesquisadores, pelo trabalho e pelo amor a si e ao outro.

Quando inserimos o descritor "Braille" constatamos um total de 05 artigos e, tendo por base o recorte temporal, sobrou apenas um artigo:

DESCRITOR	TEMA	REFERÊNCIA	OBJETIVOS
"BRAILLE"	O CEGO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR	SILVA, Alexandre Chaves da; SANTOS, Carlos Alberto dos. Lâminas em alto-relevo para ensinar fenômenos ondulatórios a deficientes visuais. <b>Revista Brasileira de Ensino de Física</b> . 2018. v. 40. n. 4. ISSN 1806-1117	O objetivo central deste trabalho foi o desenvolvimento de recursos táteis para o ensino de física a deficientes visuais.

Os autores produzem um material didático e o aplicam em um estudante que passa por um pré-teste, a intervenção escolar usando o material criado e um pós-teste diferenciado do pré-teste, obtendo bons resultados. De modo detalhado, eles efetuam um planejamento, uma elaboração e uma testagem de um produto educacional intitulado "Lâminas em Alto Relevo para o Ensino de Ondas e Fenômenos Ondulatórios" (Física), que pode ser aplicado a deficientes visuais e cegos. Criaram então 47 lâminas em alto relevo que se aproxima do método Braille:

A alternativa que nos pareceu mais natural, em termos de reprodutibilidade e acessibilidade foi inspirada no método criado na França por Louis Braille, em 1829, adotado no Brasil desde 1856, e conhecido como código alfanumérico Braille, ou simplesmente Método Braille (MB) (SILVA e SANTOS, 2018, p. 2).

O que os autores denominam de método Braille é uma associação com recursos táteis, ou seja, o aluno toca e percebe (pelos dedos e mãos) nesses recursos ou ferramentas pedagógicas.

O MB [Método Braille] é um sistema universalmente reconhecido como excelente para o acesso a textos, mas ainda não permite o acesso a elementos gráficos. Ao longo do tempo essa limitação tem sido enfrentada de diversas maneiras. Em 1999, pesquisadores do Departamento de Física

da Universidade Purdue usaram a curva francesa e as massas de modelar para produzir recursos didáticos táteis, com os quais ensinaram a uma aluna cega conceitos físicos relacionados com a reta, a parábola, a elipse e o círculo (SILVA e SANTOS, 2018, p. 2).

A produção do material foi assim realizada: foram confeccionadas em material plástico, com o uso de punções comerciais do tipo punção de centro de 5 mm (utilizada para o contorno das imagens), PZ1 (utilizada para representação de curvas) e T10 (utilizada para salientar pontos ou estruturas diferentes das anteriores). O punção é uma "espécie de caneta", tipo formão, comum no Braille, que produz alto relevo em material próprio, no caso, em lâminas de plástico.

**Imagem 1-** Uso do punção no Braille<sup>12</sup>



**Fonte:** Marcio Naka/PMM, 2017.

Os pesquisadores trabalham com o seguinte conteúdo: o básico do que se costuma denominar ondulatória nos livros didáticos do ensino médio. O produto criado foi testado em dez aulas de uma hora e quarenta minutos, ministradas a um "deficiente visual total" (estudante cego), cujo conhecimento prévio no assunto foi avaliado por meio de um pré-teste com questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

---

<sup>12</sup> Devido ao tempo exíguo do começo, meio e fim de uma pesquisa acadêmica e a confecção de seu Relatório Final, não pudemos realizar a leitura gravada de todo o texto nem produzirmos a audiodescrição das imagens presentes neste documento científico, visando leitores cegos.

Ao final da testagem, a apropriação conceitual do aluno foi avaliada por meio de um pós-teste, com cinco questões extraídas do pré-teste e outras cinco questões também extraídas do ENEM, mas diferentes daquelas usadas no pré-teste. Pelo rendimento do estudante no pós-teste e pela sua evidente satisfação, externada em diversos comentários, acredita-se que o produto é potencialmente útil para uso em larga escala. Concluem, positivamente, a produção do material didático-pedagógico, descrevendo que,

Pelos resultados aqui relatados, estamos convencidos de que este produto é potencialmente útil para o ensino de ondas e fenômenos ondulatórios à deficientes visuais, bem como pode inspirar a confecção de produto similar em outras áreas, sobretudo aquelas pertinentes às ciências da natureza. Acreditamos que a forma artesanal como foi construído esse material, com recursos que desenvolvemos, embora trabalhosa, pode ser facilmente reproduzida por quem se interessar. Por outro lado, ainda não temos uma solução definitiva para produção em série desse material, mas quando estávamos testando o produto, tomamos conhecimento da existência do Monet, um aplicativo para desenhar gráficos com uma impressora Braille. Usar o aplicativo para a produção em série de nosso produto será nosso próximo desafio. Para professores que desejem usar o produto como aqui apresentado, elaboramos um guia que acompanha as lâminas e está disponível sob demanda aos autores. Sentimos a falta no mercado de uma reglete que facilite a confecção de imagens em alto-relevo de traços, retas, círculos, retângulos, a partir de punções parecidas com as goivas para xilogravuras. Finalmente, estamos convencidos de que as técnicas de transcrição de imagens em alto relevo desenvolvidas ao longo deste trabalho representam um avanço na autonomia de aprendizagem de alunos com deficiência visual. Destacamos o ganho de tempo na interpretação de imagens em função da demarcação dos seus limites e de seu entorno, como outros objetos e eixos direcionais (SILVA e SANTOS, 2018, p. 7).

Uma produção de sentido, que dá o sentido da vida, é o trabalho e o amor do cientista pelo ofício dele e pelas pessoas que ele deseja produzir benefícios escolares, como os estudantes cegos. Frankl (1989) destaca que é potente uma formação para o trabalho, mas não é apenas essa certificação que torna o ser humano insubstituível como ser no mundo, nos seus modos de ser no labor. É demandado o valor trabalho, uma atitude, pois há o trabalho que explora, esgota, distressa.

Na pesquisa de Silva e Santos (2018) se destaca esse envolvimento dos pesquisadores/cientistas, a dedicação na construção de materiais didáticos possíveis de serem aplicados na sala inclusiva do ensino de Física, com um estudante cego. Tendo sua aprendizagem estimulada, o aluno passa a se envolver,

existencialmente, mais com seu labor de ser estudante. Nesse contexto e sentido, materiais ricos e significativos pouco têm significado se não forem aplicados com essa intencionalidade consciente e confiante de que o outro pode aprender. A compreensão de que o sentido da vida pode emergir dessa rede complexa de tramas positivas entre professor-aluno torna possível uma sala de aula compromissada e atuante, e faz a pessoa atravessar da fraqueza ao sentir-se fortalecida.

[O] fato educativo, que se desenvolve, justamente, no espaço existencial de tensão entre o *ser* e o *dever-ser* pessoal, à medida da abertura, por parte da consciência, a um horizonte de sentido e a um mundo objetivo de valores. Dessa forma a ação educativa se orienta para a concreta realização de um projeto ontológico e ético por parte do sujeito (MIGUEZ, 2014, p. 162).

Merleau-Ponty (1999) afirma o trabalho como "espaço humano composto por aqueles com quem discuto ou com quem vivo, o **lugar de meu trabalho** (grifo nosso) ou o de minha felicidade" (p. 55). Tal apreciação pontyana, no sentido estrito do texto, se aproxima ao Frankl; não qualquer trabalho, mas o trabalho como valor e como lugar "de minha felicidade".

#### 2.4. O LONGA-METRAGEM DE DANIEL RIBEIRO E A PESQUISA ACADÊMICA

Consultando o sítio *scielo*, em 02/05/2021, não encontramos nenhum artigo com os descritores "Daniel Ribeiro", nome do cineasta nem o título do filme.

Como esses descritores correspondem ao foco de nossa coleta de dados, logo um tema central, partimos para pesquisar tais termos no Google, com recorte temporal desde o lançamento do filme - 2014, porém contemplando a inter-relação do filme com o assunto educação escolar e ou não escolar.

Novamente não encontramos nenhum artigo relacionando ao filme com educação, entretanto, encontramos quatro trabalhos acadêmicos formais, os quais, ainda que sejam poucos, serão destacados na tabela abaixo para, posteriormente, descrevê-los:

DESCRIPTOR	TEMA	REFERÊNCIA	OBJETIVOS
“DANIEL RIBEIRO”/ ”HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO”	O CEGO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR/O CEGO E CINEMA	AFONSO, Larissa Maria da Silva. <b>“O menino é cego, depois ele é gay e dá tudo certo no final”</b> : pedagogia cultural do filme “Hoje Eu Quero Voltar Sozinho”. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São João Del Rey, São João Del Rey, Minas Gerais, 2018. 126p.	A presente dissertação buscou compreender as representações e significados sobre (homo)sexualidade construídos no filme brasileiro <i>Hoje eu quero voltar sozinho</i> .
“DANIEL RIBEIRO”/ ”HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO”	O CEGO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR/O CEGO E CINEMA	FERREIRA, Pedro Barcellos. <b>“Eu não quero voltar sozinho”</b> : a representação audiovisual da homossexualidade em ambiente escolar. Trabalho de conclusão de curso - TCC. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Ciências Sociais e Humanas. Curso de Comunicação Social. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014. 72p.	Este trabalho discute a representação da homossexualidade no ambiente escolar, refletindo sobre como ela ocorre no curta-metragem <i>Eu não quero voltar sozinho</i> , dirigido por Daniel Ribeiro. O estudo busca investigar como os personagens sinalizam a descoberta da homossexualidade na adolescência, pano de fundo para discussões de sexualidade e deficiência visual.
“DANIEL RIBEIRO”/ ”HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO”	O CEGO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR/O CEGO E CINEMA	QUEIROZ, Marcos Tadeu Pereira de. <b>“Cinema contra a homofobia”</b> : a utilização do cinema como recurso pedagógico contra a homofobia. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de História e	A presente pesquisa tem como objetivo central propor a utilização do cinema como recurso pedagógico para discussões e combate de questões relativas à homofobia dentro do ambiente escolar. O intuito é auxiliar na compreensão acerca da necessidade do aprimoramento

		Ciências Sociais, Departamento de História, Catalão, Goiás, 2019. 109p.	das discussões sobre homofobia na sociedade e mais especificamente nas escolas.
"DANIEL RIBEIRO"/  "HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO"	O CEGO E SUA RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO ESCOLAR E NÃO ESCOLAR/O CEGO E CINEMA	SILVA, Monara Santos. <b>As questões de gênero sob as lentes do cinema:</b> uma análise a partir do filme "Hoje eu quero voltar sozinho". Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2017. 93p.	A presente dissertação objetivou problematizar e compreender as relações de gênero por meio do filme "Hoje eu quero voltar sozinho" (2014), ficção dirigida pelo cineasta Daniel Ribeiro, como ferramenta de educação sob o viés da análise fílmica.

Em seu Trabalho de Conclusão de Curso de Comunicação Social pela Universidade Federal de Santa Maria (RS), Ferreira (2014) propõe uma discussão sobre a representação da homossexualidade no ambiente escolar, utilizando o curta-metragem *Eu não quero voltar sozinho* (2010), dirigido e roteirizado pelo mesmo diretor do longa, Daniel Ribeiro, e que acabou servindo como referência para a produção deste material. O trabalho estimula reflexões a respeito das diferenças e das identidades. Para isso, o autor realizou seus estudos por meio da teoria Queer, utilizando, principalmente, as autoras Judith Butler e Guacira Lopes Louro, abordando as relações existentes entre cinema e sociedade. Como metodologia, utiliza uma análise fílmica, partindo da descrição e da interpretação dos recursos formais, estéticos e narrativos. Nos resultados da pesquisa, o autor observa que, em uma determinada cena do filme, há um certo desinteresse por parte de um professor em relação às particularidades dos modos de ser de Leonardo e que há uma falha da unidade de ensino à qual, por meio de uma política homogeneizadora, prejudica a convivência com o diferente que, no âmbito escolar, é inevitável, já que ali também há pessoas que naturalizam as relações homossexuais, considerando "o amor como ponto principal, através de uma narrativa que não perpassa o profano ou errado[...]"(FERREIRA, 2014, p. 6).

O pesquisador justifica a sua pesquisa relatando a importância de se debater o tema da homossexualidade dentro das escolas, trazendo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística:

Justificamos a pesquisa pois nos identificamos com a temática homossexual e entendemos a sua importância, na medida em que acreditamos que o objeto necessita de pesquisas, a fim de legitimar mais ações que debatam o respeito às diferenças e mais especificamente a sexualidade dentro das escolas, uma vez que a utilização do cinema no processo de aprendizagem ainda é muito recente. Além disso, de acordo com dados do IBGE (2014), 6,5 milhões de brasileiros declararam ter dificuldade severa para enxergar e mais de 506 mil entrevistados informaram serem cegos, assim como o personagem principal, Leonardo (Guilherme Lobo). É fundamental não falar apenas em números, mas também em histórias, repensar as representações midiáticas, já que é papel dos produtores de conteúdo, sejam empresas ou pessoas, buscar retratar diferentes facetas dos personagens (FERREIRA, 2014, p. 13).

Verificamos, por meio dos dados descritos acima, que há uma parcela considerável da população brasileira, que, assim como o personagem Leonardo, que é um estudante cego, necessita de um cuidado mais direcionado, mais específico, devido mesmo às suas características próprias, enquanto pessoas com deficiência (nesse caso, cegas ou com baixa visão), demandando o envolvimento e a sensibilização de toda a sociedade e, sobretudo, de políticas públicas que sejam efetivamente inclusivas, não somente na formalidade da lei (muitas vezes “lei morta”), mas que contribuam na prática com os modos de ser digno de cidadãos e cidadãs, na vivência de seus cotidianos, seja dentro do espaço escolar ou fora dele.

Em sua dissertação de mestrado, Silva (2017) procura problematizar e compreender as relações de gênero pelo filme “Hoje eu quero voltar sozinho” (2014). Para discutir questões relacionadas à sexualidade e gênero, a autora trabalha com a filósofa pós-estruturalista estadunidense, Judith Butler, e com a brasileira doutora em Educação Guacira Lopes Louro. Começa destacando a transdisciplinaridade do conceito de corpo, nos remetendo a refletir sobre ele de maneira complexa. Na introdução de seu trabalho acadêmico, discorre sobre corpo, gênero e sexualidade, bem como sobre a utilização da análise fílmica como ferramenta pedagógica:

Na perspectiva do cinema, podemos pensar a análise fílmica como uma ferramenta pedagógica. Analisar um filme é uma tarefa aparentemente comum, que pode ser realizada por qualquer espectador que deseje comentar e discutir um filme, isto pode se dar a partir de um texto

discursivo, sem necessidade de procedimento metodológico. Porém, não se restringindo a discursos sobre filmes, por vezes críticas de cinema, a análise fílmica é um grande instrumento e objeto de pesquisa para aqueles que desejam se debruçar sobre a linguagem fílmica e aprofundar o olhar sobre determinada obra (Silva, 2017, p. 12).

Assim, o filme é analisado por meio de dois eixos temáticos: a homossexualidade e a normatividade de gênero, com o objetivo de capturar como as produções cinematográficas estão significativamente ligados “[...] à problemática do corpo e suas manifestações identitárias, ético-morais e políticas no sentido de projetar práticas sociais de gênero [...]” (SILVA, 2017, p.13).

A autora nos escreve que o cinema é um importante espaço de ensino e de aprendizagem, em virtude de produzir conhecimentos e por ser um mecanismo sociocultural que pode estar comprometido com a transformação da sociedade. O método de pesquisa adotado nesse trabalho foi a análise fílmica, respeitando as fases de decomposição e reconstrução.

O interessante no trabalho de Silva (2017) é que a autora leva a reflexão e o debate das questões relacionadas ao gênero e à sexualidade para dentro da escola:

Esta pesquisa atingiu a citada problemática a partir da concretização de um projeto de extensão vinculado à Universidade Federal de Sergipe (UFS), que teve como objetivo problematizar o corpo através do cinema, dialogando com algumas disciplinas do Ensino Médio, estabelecendo conexões e tensões com os temas transversais. O projeto de extensão foi realizado no período de março a novembro de 2014, no Colégio Estadual Prof.<sup>a</sup> Glorita Portugal, localizado no Conjunto Eduardo Gomes, na cidade de São Cristóvão no estado de Sergipe, no período matutino, com alunos do Ensino Médio, onde foram apresentados 08 (oito) filmes, nos quais, diversas questões ligadas ao corpo, assumiam centralidade (SILVA, 2017, p. 19).

A pesquisadora destaca a importância de uma formação específica contínua e sistemática dos professores, para que a temática seja abordada de maneira profissional e consciente e, como intelectuais que são, devem refletir sobre suas próprias dificuldades em relação a esta temática, por meio de leituras, estudos e discussões teóricas relacionadas à sexualidade e às diversas abordagens que a perpassam: “[...] torna-se necessário que os professores possam reconhecer os valores que conduzem seus próprios comportamentos e norteiam sua visão de

mundo, assim como reconhecer a legitimidade de valores e comportamentos diversos dos seus [...]” (SILVA, 2017, p. 20).

Como resultado de suas análises, a pesquisa aponta que o filme aponta novos arquétipos, na medida em que apresenta o corpo masculino sentindo desejo/afeto por um outro do mesmo sexo, desconstruindo uma visão de gênero machista que se encontra presente em nossa sociedade.

Em 2018, Afonso começa o seu relatório final de pesquisa, dissertação de mestrado, citando uma fala do diretor Daniel Ribeiro, indicando ou dando pista do seu interesse educacional, de ajudar aos jovens gays, como o medo de amar, pois no filme, como pelo título da pesquisa: tudo "dá certo no final".

O *Hoje eu quero voltar sozinho* conta a história de um casal de adolescentes gays e o filme tem um final feliz, né?! É um filme que... é um filme que eu sempre falo que eu fiz pro meu eu de 16 anos. Que era um adolescente gay que queria ver um filme que eu me sentisse representado e que me dissesse que ia dar tudo certo, que ia tá tudo bem. E quando a gente ganha um prêmio do público isso me deixa muito feliz, porque pela repercussão que a gente teve com o filme, tanto de gente que escreve pra gente falando como o filme tocou na vida deles e deu uma certa esperança pra eles, eu me sinto muito feliz! E eu acho que a gente concluiu o objetivo desse filme, que era dialogar com as pessoas e contar pra todo mundo, pros adolescentes que estão se descobrindo que vai dar tudo certo, que pode dar certo, que tá tudo bem mesmo nesse mundo que às vezes dá um pouco de medo. [...] (DANIEL RIBEIRO em *Discurso pronunciado ao vencer uma categoria do Grande Prêmio do Cinema Brasileiro*, 2015; in AFONSO, 2018, p. 8).

Fica evidente que o cineasta se preocupou com um assunto sério, além do cotidiano, para envolver-se existencialmente nos detalhes e sutilezas, não apenas um modo de vida do sentido da vida, mas um motivo de viver; assim, Afonso (2018) corrobora com o diretor (e roteirista) do filme citando (CARRIÈRE, 2014) e nós ampliamos citando Frankl (2019).

A autora (AFONSO, 2018) criou dois objetivos de estudo: [1] Compreender as representações e significados sobre (homo)sexualidade construídos no filme brasileiro *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014); [2] Compreender de como esse produto (filme) atua enquanto pedagogia cultural.

No filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, a pesquisadora narra o primeiro sentimento de amor e sexo entre um adolescente cego, chamado Leonardo, por Gabriel, seu colega de sala de aula e depois amigo na escola e fora dela. Aprecia Afonso de que a obra de arte tem "uma trama sensível e otimista, resumida da seguinte forma por uma participante desta pesquisa: "O menino é cego, depois ele é gay e dá tudo certo no final", resumo esse que deu título a este trabalho" (AFONSO, 2018, p. 6).

Para a autora, um filme como esse de Ribeiro (2014) é um produto que ensina "modos de ser" e trata da importância de ensinar e de aprender valores humanos, já que a obra circula entre pessoas diversas, grupos e até instituições. Nesse sentido, um filme tem relações com a educação, e a intenção da autora é verificar "como essa pedagogia cultural atua" (AFONSO, 2018, p. 6).

Esta pesquisa também se ocupou dos conceitos de gênero e heteronormatividade, além da discussão sobre como o filme, enquanto pedagogia cultural nos possibilita a ampliação dos significados acerca da representação e a desconstrução de normas reguladoras de sexualidade.

O filme foi projetado para um grupo de jovens alunos de uma escola pública, "na busca de fomentar novos olhares sobre esse filme, criando novos sentidos para a obra" (AFONSO, 2018, p. 6). As análises produzidas indicam os modos possíveis de como a dinâmica de discurso advindo do referido filme supera a heteronormatividade, trazendo uma nova representação sobre os personagens, pois esses são abordados numa percepção do fenômeno de ser gay como algo comum, cotidiano, saudável e bom. Um dos motivos para esse clima positivo de ser gay está entrelaçado nas "representações [no filme] com as lutas promovidas pelo movimento social LGBTQIA+ [...]" (AFONSO, 2018, p. 6).

Interessante é que a autora destaca algo que já fizemos num artigo não publicado de 2016, em que destacamos o aspecto político do filme que nos ensina e com ele aprendemos. Descreve Afonso (2018):

O filme *Hoje eu quero voltar sozinho* trata de uma questão política de forma muito concisa, precisamente por ser uma obra leve e sensível, mas que não deixa de se posicionar, e, por isso, se torna muito importante para desarmar

discursos tradicionais conservadores. A obra utiliza a linguagem cinematográfica para vivenciarmos um posicionamento diferente do qual ocupamos, ou mesmo para nos identificarmos naquele lugar, numa experiência radical da alteridade. A cena final é uma imagem de Léo pedalando a bicicleta enquanto Gabriel se equilibra no pedal dando as direções. Ao fundo o som de *There's too Much love*, música tema do filme. Essa composição nos remete a uma fala de Léo no meio do filme, quando ele está ensinando braile para Gabriel, que fala que é impossível aprender. Na cena, Léo responde que impossível mesmo seria ele andar de bicicleta. Contra todas as expectativas, como uma possibilidade quase improvável, o diretor encerra o filme mostrando que coisas impossíveis também podem acontecer. E apesar de todo ódio, de toda manifestação fascista que vivenciamos, "há muito amor por aí nos dias de hoje" (BELLE e SEBASTIAN, *apud* AFONSO, 2018, p. 85).

Em 2016, considerávamos que,

[...] o filme *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* é um filme essencialmente político, primeiramente de uma política das relações interpessoais - o poder dentro delas e a sua (co)mo(a)ção, e depois pelo posicionamento explícito contra o princípio de que a heterossexualidade, somente ela, é normal, é saudável. O filme de Daniel Ribeiro, de 2014, pode nos desvelar essa "normalidade" homossexual, no sentido de que ser gay é saudável, é alegre, é salutar, é tranqüilo, é benfazeja, etc. Assim, uma obra de arte atua como uma Pedagogia Social ensinando-nos "modos de ser" também na aprendizagem de "ser no mundo" da resistência contra os que psicopatologizam os modos de alguém amar ao outro do mesmo sexo. Ainda que a realidade seja cruel e preconceituosa contra os gays, ainda que chegue a assassiná-los pelo simples fato de "ser no mundo" da sexualidade gay, o filme acaba sendo uma lufada positiva de ação contra a hipocrisia, usando de uma didática árdua e sutil, sensível, refinada, indo fundo na alma humana seja ela homo ou hétero, numa espécie de "boniteza" (Paulo Freire) de "ser mais" (Freire) como gay, como cidadão consciente crítico (PINEL, 2016, p. 3).

Queiroz (2019) se preocupa com o tema homofobia e, para refletir sobre isso, uma vivência que ele sentiu (e deve ainda sentir) na própria pele<sup>13</sup>, ele recorre ao filme "Hoje eu quero voltar sozinho". O título da sua dissertação de mestrado deixa claro a sua intencionalidade: ele planeja usar o cinema (o filme de Daniel Ribeiro, 2014) contra a homofobia; assim, a película "Hoje eu quero voltar sozinho" passa a ser um recurso pedagógico contra a homofobia. Ele pensa o cinema como ensinante, e os espectadores como aprendentes e o duelo saudável entre um e outro.

O investigador diz que seu estudo tem como objetivo central "propor a utilização do cinema como recurso pedagógico para discussões e combate de questões relativas à homofobia dentro do ambiente escolar". No seu estudo fica evidenciada sua

<sup>13</sup> Na sua dissertação, o autor a dedica "para quem um dia foi homofóbico comigo: vocês me fizeram ter orgulho de mim" (QUEIROZ, 2019, p. 6).

preocupação, que ele considera como necessidade, de provocar reflexões e discussões sobre a homofobia na sociedade em geral, mas que ele destaca atuar na escola, que é uma instituição à parte, e ao mesmo tempo reflexo daquela. O autor defende essa necessidade de aprimoramento do tema com as pessoas em geral, sejam gays ou não-gays.

Como é um mestrado profissional, não em vão que propõe uma dissertação contendo um produto final, qual seja, uma proposta de intervenção pedagógica. Seu refinamento o faz intitular seu produto como “Cinema contra a Homofobia” e, como já dissemos, ele se utiliza para alcançar tal objetivo o filme "Hoje eu quero voltar sozinho". Para articular com sucesso sua pesquisa, que poderíamos nomear de "metodológica", cria as justificativas tão bem fundamentadas:

Parte-se do entendimento de que a escola completa a formação do indivíduo, sendo função social do educador [e professor que porta em si o educador] conscientizar os alunos e alunas sobre direitos e deveres necessários à convivência social harmônica<sup>14</sup>, principalmente diante dos índices alarmantes de violência e discriminação praticadas contra o grupo de Lésbicas, Gays, Bissexuais Travestis e Transexuais ou Transgêneros (LGBTQ<sup>15+</sup>) na atualidade. Logo, não há como deixar essas discussões à margem do processo educativo, especialmente considerando que a escola é um dos ambientes mais favoráveis à proliferação do preconceito, como o *bullying* homofóbico. Neste sentido, busca-se nesse trabalho demonstrar que é possível inserir essas discussões nas escolas como parte da relação ensino-aprendizagem através da utilização de recursos fílmicos e práticas pedagógicas de combate aos preconceitos e discriminações (QUEIROZ, 2019, p. 7).

Na página 45, o autor toma uma definição de homofobia de Junqueira (2007) que também o ajudará na sua proposta de ação pedagógica visando à amenização dos preconceitos via cinema:

[...] conjunto de emoções negativas (tais como aversão, desprezo, ódio, desconfiança, desconforto ou medo), que costumam produzir ou vincular-se a preconceitos ou mecanismos de discriminação e violência contra as pessoas homossexuais, bissexuais e transgêneros (em especial, travestis e transexuais) e, mais genericamente, contra pessoas cuja expressão de gênero não se enquadra nos modelos hegemônicos de masculinidade e feminilidade. A homofobia, portanto, transcende a hostilidade e a violência contra LGBTQ+ e associa-se a pensamentos e estruturas hierarquizantes

<sup>14</sup> Compreendemos o termo "harmonia" dentro da "desarmonia", pois ambos os processos precisam ser considerados na intervenção, ainda que a meta seja uma pretensa harmonia.

<sup>15</sup> Acrescentaríamos a letra I de intersexuais e a letra A de assexuais; o significado de cada letra é: L = lésbicas, G = gays, B = bissexuais, T = transexuais, travestis, Q = "queer".

relativas a padrões relacionais e identitários de gênero, a um só tempo sexistas e heteronormativos (JUNQUEIRA, 2007, p. 60- 61).

A homofobia, assim, envolve emoções, cognições e ações corporais negativas, perversas, e envolve preconceitos e discriminação (exclusão) e, não raro, a estigmatização, o corpo com suas expressões de "desmunhecimento"<sup>16</sup> construído na sociedade e cultura, tornando-se uma marca corporal. Assim, não engloba só a hostilidade e a violência contra as pessoas que se inserem no grupo LGBTQIA+, contaminando os pensamentos e as estruturas hierarquizantes que são sexistas e que apregoam a superioridade dos heterossexuais, tomando-os como aceitos e saudáveis, só eles, mais ninguém.

Dentro desse contexto de minimizar a homofobia, Queiroz (2019) descreve a potência do uso do cinema como um dispositivo de ensino-aprendizagem. O cinema tem o poder de convencimento, visto que a história contada é acompanhada de recursos, quase mágicos, de som, uso das cores, iluminação, vozes dos atores, músicas, vestuários etc., e o espectador comum não percebe que profissionais especializados trabalharam naquela obra de arte que, a priori, é parte integrante de uma indústria do entretenimento, e a meta é conquistar mentes, corações e corpos do que se denominam fãs. O cinema traz uma sensação de realidade ao espectador, já que de fato sentido é uma arte refinada, a que tem mais artes dentro dela, sem desvincular-se do que se denomina real ou realidade. Todo esse processo pode produzir ensino e aprendizagem, aquisição de conhecimentos interligados aos afetos/ emoções/ sentimentos/ desejos e expressões corporais. Um filme pode (co)mover, ou seja, pode junto e com o espectador movê-lo, por exemplo, para a aquisição de maior consciência de si, do outro e do mundo até de uma forma crítica. O filme pode nos lembrar da vida e o seu sentido (FRANKL, 2019), pois vemos refletido na tela possibilidades de ser no mundo, nos modos de ser mais conscientes e críticos, por exemplo. Então, um filme projetado na escola e para a escola e seus agentes pode evocar ações de sentido dentro e fora dela.

---

<sup>16</sup>Desmunhecar. Cortar ou quebrar a munheca; mutilar, tirar parte de um todo. Gír. Fazer trejeitos efeminados; flexionar a mão para baixo, reclinando o pulso; insinuar-se como homossexual(homem); passar a portar-se como homossexual. Trata-se de um estigma, que necessariamente não significa que o homem seja homossexual.

Pela revisão de literatura e pesquisa bibliográfica, tal como está posta, com pesquisas que trabalharam com o filme de Ribeiro "Hoje eu quero voltar sozinho", pudemos constatar que nenhuma delas abordou Leonardo como "ser no mundo", nos seus "modos de ser" denominado de "sujeito da educação especial", e muito menos trouxe à tona a questão complexa e atualíssima da sala de aula inclusiva, impactando o ser do jovem estudante cego.

### 3 O PENSAMENTO DE SENTIDO: O EXISTENCIALISMO DE FRANKL<sup>17</sup>

*Ecce homo*, [ou] como alguém se torna o que é.  
(Título do livro de Nietzsche, de 1880).

Escrever um livro não é uma grande coisa, saber viver é muito mais, e ainda mais é escrever um livro que ensine a viver. Mas o máximo é viver uma vida sobre a qual se possa escrever um livro.  
(Frankl, 2010, p.09)

Pretendo aqui-agora fazer uma apresentação do marco teórico e dos termos científicos “vontade de sentido”, “sentido da vida” e “otimismo trágico” que irão guiar o caminho que será percorrido nesta pesquisa, com o objetivo de desvelar-me, e ao leitor, o sentido da vida do ser Leonardo, um aluno adolescente cego, que frequenta espaços escolares e não escolares, protagonista do filme *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014).

Começaremos traçando uma psicobiografia do autor no qual nos referendaremos, Viktor Emil Frankl<sup>18</sup>, e aqui-agora vale sempre a afirmativa de Pinel (2005), de que

Eu, você e nós experienciamos cotidianamente "modos de ser" como "ser no mundo", e isso inclui alegrias e tristezas, amores e ódios, saúde e doença, sofrimentos e sanidade, consciência e inconsciência, crítica e alienação etc. Com um teórico e ou pensador de renome (ou não) isso também ocorre, pois ele é "ser no mundo" também, não é um "enviado especial do limbo celestial", não é nenhum deus - é gente encarnada, frágil, efêmero, volúvel, volátil etc. Quando eu recorro uma teoria e ou autores pra efetuar uma pesquisa científica, evidencio sempre que estou apenas

<sup>17</sup> Quando descrevemos e analisamos os dados da pesquisa, o fizemos dentro do clima existencialista frankliano, e por isso, recorremos ao autor. Entretanto, também a outros autores, que de uma forma ou de outra, se ligam a Frankl, ou que apareceram pra "esclarecer" (ainda que isso nunca seja totalmente) um ou outro dado da pesquisa, especialmente quando o tema abordado não foi explicitado por Viktor, mas, de um modo ou de outro, mesmo sendo de correntes diferentes do existencialista, procuramos correlacionar à teorização do sentido da vida.

<sup>18</sup> Cucagna (2000) escreve o texto baseando-se em Timothy Pytel, autor de uma biografia complexa, crítica e denunciadora de Viktor Frankl: "Viktor Frankl: Das end eines mythos?", da editora Studien Verlag, também em um artigo científico intitulado "Las piezas perdidas del rompecabezas: una reflexión sobre la singular carrera de Viktor Frankl" publicado na revista *Diario de Historia Contemporánea*. Frankl escreveu outro livro biográfico muito elogiado: "O que não Está Escrito nos Meus Livros" (2010). Muitos logoterapeutas renomados se opõem a essas críticas contra Frankl, e fazem a defesa com comprovações. Um excelente crítico a essa biografia tendenciosa é o especialista brasileiro Alberto Nery. A única coisa que Nery confirma é a de que Viktor disse que ele conheceu nazistas bons, e confirma que isso é criticado em Frankl. Tem no You Tube e está com o título: "A farsa de Viktor Frankl" – Disponível em: Parte [1]: <https://www.youtube.com/watch?v=6ct6b-srwiA> - Parte [2]: <https://www.youtube.com/watch?v=jf3PoZ58Szk&t=700s> – Acesso em: 18 mar. 2022. Excelente defesa fundamentada a favor de Frankl feita por Alberto Nery.

procurando subsídios teóricos e práticos, sem a intenção de "ser esse outro" (teórico), bem como não estou a desconhecer ou negar a vida privada e íntima dele, bem como a pública e mesmo a profissional, quase sempre cheia de altos e baixos como de (quase) todo ser humano. Apenas, busco um discurso que possa ampliar minha compreensão acerca dos dados coletados no campo - só isso. É a contribuição desse autor, desse teórico, desse pesquisador (PINEL, 2005, p. 62).

De Frankl, destacaremos os termos científicos com os quais vamos trabalhar na analítica existencial (classicamente: análise dos dados), conforme já descrevemos no parágrafo acima. Esses termos são: "sentido da vida", "vontade de sentido" e "otimismo trágico", cujo fenômeno é descrito dentro da Psicologia e Pedagogia Existencialista. Também recorreremos a autores que trabalham ideias de Frankl, bem como de outros (autores) que transitam na esfera humanista, numa produção discursiva sensível, e até poética, ainda que científica.

Finalmente, produziremos um pequeno texto sobre os possíveis impactos da Psicologia Existencialista Frankliana para a Educação e a Educação Especial, escolar e não escolar.

Pretendemos, então, começar pela biografia oficial de Frankl. Segundo Pinel (1995) uma psicobiografia fenomenológica se trata

[...] de uma biografia factual (real ou que se denomina real, histórica, jurídica) ou mesmo uma biografia ficcional - o todo dela ou partes, com observações detalhadas psicológicas aprofundadas reveladoras, ou seja, afetivo-cognitivas e corporais, acerca do sujeito biografado, celebridade ou não, inserindo-o como 'ser no mundo' no desvelar dos seus 'modos de ser', procurando pontuar esses aspectos psíquicos nos diversos sentidos e significados de tempo e de espaço da pessoa focada - na cultura, na sociedade, na economia, na educação, nas políticas de Estado, etc., descritos por 'ele mesmo', que é o ideal ou quase isso, presente numa autobiografia - e ou por inferência, mas, aí deve-se dizer isso, explicitar a intervenção e ou interferência [...] Uma psicobiografia pode ser produzida pelo método fenomenológico de pesquisa exigindo do pesquisador duas atitudes e ou posturas indissociadas quais sejam, o envolvimento existencial e o distanciamento reflexivo" (PINEL, 1995, p. 2-3).

Neste capítulo dessa dissertação, destacaremos sentimentos, emoções, desejos, raciocínios e expressões corporais, mediante determinadas vivências relatadas pelo pensador Viktor Frankl, imaginando-o vivendo em um período denominado nazista, que é percebido como um momento de sentimentos persecutórios tão comuns em

tipos de políticas nazistas, fascistas e repressoras. O objetivo é humanizar mais e mais o biografado e sensibilizar o leitor para uma pessoa e sua causa ou militância, assim como pontuar os malefícios que o nazismo causou nas dimensões subjetivas até a libertação de Frankl do Campo de Concentração, pautada pelo alívio.

### 3.1 A RESPEITO DE VIKTOR FRANKL

Viktor Emil Frankl nasceu na cidade de Viena, em 26 de março de 1905. Nessa época, Viena era considerada como um berço artístico e cultural da Europa. O seu pai chamava-se Gabriel Frankl; era um judeu que ocupava o cargo de secretário no Ministério da Educação de Viena e tinha um prestígio muito grande, devido à sua vasta experiência laboral. Já a sua mãe, Elsa Frankl, ocupava-se, exclusivamente, dos afazeres domésticos e com os cuidados da família.

Quando tinha 16 anos de idade, Viktor Frankl conheceu Freud (1856-1939), o pai da Psicanálise. Naquela época, ambos trocavam cartas e Sigmund Freud acabou tornando-se um grande incentivador para que Frankl continuasse seus estudos na área da Psicologia; já nesse período, Frankl expunha as suas ideias a respeito de sua teoria sobre "o sentido da vida". Seu primeiro artigo científico foi publicado aos 19 anos de idade, intitulado *A origem mímica da afirmação e da Negação*<sup>19</sup>, na Revista Internacional de Psicanálise<sup>20</sup>, que tinha Freud como responsável. Depois disso, Viktor Frankl rompeu com Freud por discordâncias teóricas e por divergir de sua visão determinista, pois, segundo a teoria frankliana, o ser humano é livre e tem responsabilidade, além da consciência dessa responsabilidade; ele procura, numa busca motivada pela "vontade de sentido", um sentido para sua vida por meio de valores humanos (GOMES, 1987). Freud é o contrário disso, produzia um determinismo ao criar uma hipótese universal para o funcionamento psíquico, e podemos destacar o biologismo contido no objeto de pesquisa e intervenção da Psicanálise que é o inconsciente.

---

<sup>19</sup>Tradução livre de: "On the mimic movements of affirmation and negation".

<sup>20</sup>Tradução livre de: International Journal of Individual Psychology, nº10, p. 437-438, 1924.

Frankl, então, com sua concepção de ser humano, aproximou-se da psicologia individual de Alfred Adler (1870-1937), um psicólogo que tinha interesse também pelo poder, comunidade e reforma social, e isso excitou nosso psicólogo, mas, rapidamente a abandona, em virtude de não concordar com a visão adleriana de uma pessoa tida como um ser que vive no mundo em busca do poder e da conquista da superioridade: “[...] esta concepção de homem detona a separação entre Adler e Frankl, que parte agora para uma maior clareza de ideias teóricas e formulação definitiva de sua teoria psicológica” (GOMES, 1987, p. 11).

Nasce daí a Logoterapia (logo = sentido, significado; terapia = tratamento, cura, cuidado) e a analítica existencial em consequência da primeira. A Logoterapia é uma Psicoterapia ou Terapia Psicológica que age clinicamente por meio do sentido da vida que o paciente procura encontrar. Ele afirma que a pessoa tem motivação para encontrar isso, o sentido da vida. Essa motivação é chamada de "vontade de sentido". Como ele cria uma terapia na área fenomenológico-existencial também emerge daí uma "analítica existencial" própria.

A produção teórica emerge com mais potência depois do *experimentum* crucial que Frankl viveu nos campos de concentração onde, mesmo nesse local, ele praticou essa terapia, um lugar de saúde mental nesses espaços nazistas e fascistas; foi neles que começou a produzir reflexões teóricas sobre esse seu vivido. Depois, ele publicou vários artigos defendendo suas ideias em favor da humanização da Psicologia e de suas propostas de atendimento ao sujeito da clínica - e sobre o sentido da vida.

Pelos idos de 1927, Viktor Frankl fundou e dirigiu uma revista de Psicologia, a *Der Mensch in Alltag*<sup>21</sup>, e criou vários centros de apoio e de ajuda psicológica para os jovens carentes, bem como os da periferia da cidade de Viena (Gomes, 1987), revelando uma alocentricidade de Frankl, uma volta sinceramente interessada no outro. O contexto social e político daquela época era muito conturbado, uma vez que começava-se a vivenciar um clima psicossocialmente denominado nazista, um patriotismo persecutório, com muitas enfermidades emocionais, elevados índices de

---

<sup>21</sup> Tradução livre: homem da vida cotidiana.

desemprego, devido à altíssima inflação, especialmente na Alemanha, mas não só nessa nação. Havia ainda o aumento do suicídio, pois se o "ser no mundo" vivencia situações injustas e deploráveis, radicalmente anti-humanas, isso marcaria sua interioridade subjetiva.

Baseando-nos em Gomes (1987), uma das nossas referências para a escrita desta psicobiografia, podemos descrever que o trabalho desenvolvido por Frankl nesse período - o de 1928 - junto com seu amigo, o educador humanista Wilhelm Börner (1882-1951), criou um evento clínico que teve destaque e grande repercussão popular na sociedade vienense; ele criou vários centros de tratamentos pela via do Aconselhamento Psicológico.

Pinel (2021) destaca, em correspondência via e-mail para este pesquisador, que

[...] tais centros de saúde, pela via do aconselhamento aos jovens, foram sendo abertos em muitas outras cidades e países da Europa, pois o tema sofrimento subjetivo era (e é) uma preocupação psicossocial e escolar, especialmente quando descambava para o suicídio, por motivos como notas baixas e reprovação escolar, dentre outras. Tais dissabores psicológicos podem ter motivação social, pois tais rapazes e moças estavam vivendo na carne um país que já estava sendo marcado pela cultura nazista, cultura essa que tende a produzir subjetividades patológicas como as arrogâncias cotidianas, emissão de preconceitos extremistas, fixação na tríade Deus-pátria-família, onipotência, ódio do outro, ação de assassinar ao outro e ficar impune se as vítimas fossem os judeus e outros bodes expiatórios, noção de superioridade - inclusive biológica, valorização da rigidez mental e dos corpos, modelos desumanos de políticas da época etc. (PINEL, 2021, p. 72).

Em consequência desse importante trabalho de prevenção e tratamento dedicados à juventude da época, a cidade de Viena, no ano de 1931, atingiu praticamente o índice zero de suicídio (GOMES, 1992), resultado da prevenção implantada concretamente por esse renomado existencialista. Nesse contexto é que ele se graduou em Medicina, no ano de 1930, tornando-se, à nossa percepção, um profissional mais seguro e autorizando-se a criar mais.

**Imagem 2** - Frankl, estudante de medicina, em 1924.



Fonte: Viktor-Frankl, 2020.

Especializou-se em Psiquiatria e Neurologia, tornando-se diretor do departamento de Neurologia do "Rothschild Hospital"<sup>22</sup>, onde prestava exclusivo atendimento aos pacientes de origem judaica, pois, na época, devido aos preconceitos, criava-se instituições especificamente para judeus, separados dos alemães, no início com apoio de ambas as partes. Havia todo um discurso para legitimar a exclusão dos judeus, tanto oficial, quanto nos buchichos da fofoca e no imaginário perverso do sujeito do povo da Alemanha daquele período.

Casou-se, pela primeira vez, no ano de 1941-2 com TillyGrosser, uma enfermeira que ele havia conhecido no Hospital Rothschild, e quase nesse mesmo período os nazistas obrigaram a jovem Tilly abortar o nascimento de um filho, afinal era um rebento judeu, o povo escolhido por Hitler para o sujeito alemão alienado jogar seu ódio, desviando da crise econômica por qual perpassavam todos os empobrecidos do país. Tilly morreu no campo de concentração de Bergen.

---

<sup>22</sup> O Hospital Rothschild foi criado pelo nobre Anselm von Rothschild e pertencia à Comunidade Judaica de Viena, Áustria. Inaugurado em 1873 até o seu fechamento pelos nazistas em 1943, afinal era uma instituição judaica. Depois da Segunda Guerra Mundial, a referida instituição atendeu pessoas desabrigadas que estavam enfermas, orgânica e mentalmente, devido às situações negativas de toda a guerra, chegando a abrigar até 600 refugiados.

**Imagem 3:** O casal Frankl e Tilly em 1941-1942



**Fonte:** Viktor-Frankl, 2020.

É neste mesmo ano que Hitler assume o poder na Alemanha e promove todo o Holocausto que significou a perseguição e a morte de judeus, implantando um clima paranoico típico do nazismo, fascismo e regimes ditatoriais, evocando a construção de uma subjetividade medrosa e temerosa ou o seu contrário audaciosamente afrontativa, arrogante, petulante, nacionalista não coerente, fundamentalista.

Com exceção de sua irmã Stella, que conseguiu fugir para a Austrália, Frankl tem todos os seus familiares presos e mortos nos campos de concentração, que deve ter produzido nele uma psiquê de dor e desamparo, mas que, por outro lado, emergiu sua potente resiliência, não porque sobreviveu, mas porque estando detido sem cometer crime, produziu algo útil à humanidade toda, uma terapia, psicoterapia, uma psicologia clínica uma nova psiquiatria indissociada da neurologia, uma educação, uma pedagogia, uma teoria existencialista que trazia o sentido de bem estar depois de tanta dor.

Foi capturado e feito prisioneiro, sendo identificado pelo número **119.104**. Foi levado e colocado em quatro campos de concentração, onde passou três anos de sua vida:

[1] o Turkhein, [2] o Theresienstad, [3] o Kaufering e o aterrorizante, [4] Auschwitz: “[...] todos sabiam o que significava Auschwitz. Esse nome suscitava imagens confusas, mas horripilantes de câmara de gás, fornos crematórios e execuções em massa” (FRANKL, 2008, p. 23).

O nazismo, enquanto ideologia instituída no poder, derivou-se das ideias de Adolf Hitler (1899-1945), desenvolvidas no período em que ficou na prisão. O controle das massas foi efetuado por meio da propaganda (de massa) que era uma de suas principais ferramentas de controle, manipulando corações e mentes para que introjetassem o ideário discursivo e, assim, se expressassem comportamental e subjetivamente. O rádio e o cinema foram instrumentos decisivos nesse processo para que as ideias nazistas fossem propagadas, e tem que se destacar a cineasta Leni Riefenstahl (1902-2003) que com *O triunfo da vontade* (1935) não só ampliou o cinema como arte, mas acima de tudo passou a ideia nazista nas telas de grandes avenidas; o Hitler filmado de baixo para cima, ampliando seu tamanho e indicando poder absoluto, homens atléticos altos e loiros (raça alemã superior) etc. O tema desse filme é o retorno da Alemanha como potência mundial respeitada e Hitler como o messias que devolverá a glória da nação e o poder de ser alemão.

No Nazismo, o antissemitismo era uma ideia vital e fatal, em que havia um grande ódio aos judeus, pois a eles era atribuída a culpa por vários problemas que a Alemanha enfrentava, sobretudo problemas de ordem econômica - haviam famosos judeus milionários e poderosos, mas esse desprezo aos judeus sempre ocorreu, ou para mais ou para menos, mas isso tornou-se muito forte nesse período, inclusive sendo esse povo encaminhado aos campos de concentração, o que culminou no Holocausto, onde também se encontravam as lésbicas, os gays, os ciganos, os ricos e nobres oponentes ao regime.

Associado ao antissemitismo, estava a noção racista e eugenista da superioridade do homem branco germânico, ou da raça ariana, e a construção de um “espaço vital” (BARBIERI *et al.*, 2019) para que essa raça construísse seu império mundial, idealmente poderoso e dominador. Esse “espaço vital” compreendia vastas regiões do continente europeu que, segundo os planos de Hitler, deveriam ser invadidas e

conquistadas pelos germânicos, já que a raça estava incumbida, por conta de sua superioridade, de se tornar “senhora” sobre os outros povos.

Todo esse clima persecutório do Nazismo iria marcar Frankl, especialmente por ele agir contra isso, criando força de resiliência para o enfrentamento, especialmente pela sua produção científica humanista-existencial que faz forte oposição aos ideais repressores, anti-humanistas (PINEL, 2000; 2003).

Nosso pensador e teórico foi o primeiro psicólogo sobrevivente de um campo de concentração nazista. Nesse espaço, ele passou todo o seu tempo de cativo trabalhando contra os interesses da SS ou “Schutzstaffel”<sup>23</sup> e em benefício do povo judeu.

Foi libertado no dia 27 de abril de 1945, aos 40 anos de idade e deve ter se sentido aliviado ao sair de uma situação limite contra o ser humano, como foram os campos de concentração:

[...] sua vida e seus amigos estavam na estaca zero e só restava o seu corpo cansado, enfraquecido pelo martírio de três anos. Frankl se ajoelha e relembra as imagens traumáticas de tudo aquilo a que assistiu, de tudo o que sofreu. Lembra-se dos pais, de Tilly e dos companheiros mortos, faz uma oração do fundo de sua alma e recomeça seu caminho como andarilho perdido. (GOMES, 1987, 23).

Em 1947, estando separado da esposa, possivelmente assassinada em um dos campos de concentração para onde foi levada, Frankl casa-se pela segunda vez com EleonoreSchwindt e, em dezembro, nasce sua filha Gabriele. Ele refina sua teorização sobre a Logoterapia e análise existencial, publicando pelo menos oito livros, entre 1946 a 1949.

Devagar retomou sua vida e começou a escrever o seu primeiro livro, *Cura Médica das Almas*. Obteve o seu doutorado em Filosofia no ano de 1948, com o tema “O Deus Inconsciente”, revelando suas relações com o judaísmo e o cristianismo. Em San Diego, na Califórnia, EUA, em 1970, foi fundado o primeiro instituto de Logoterapia do mundo.

---

<sup>23</sup> Organização paramilitar ligada ao Partido Nazista e a Adolf Hitler na Alemanha nazista, conhecida de forma abreviada como “SS”.

Ainda em 1948, Frankl adentra a uma área artística, poética e literária, escrevendo a peça de teatro "Synchronization in Birkenwald"<sup>24</sup> (FRANKL,1983). Nessa peça, levada com sucesso, ele narra suas experiências nos campos de concentração, mas cria uma ficção como pano de fundo para trazer a lume seus questionamentos existenciais, focando em temas como culpa, sofrimento, responsabilidade e liberdade interior. Frankl se projetou nos seus "modos de ser" em "ser no mundo", uma vivência humana, muito humana, em que os personagens têm vida própria, mas são movidos pela vida mesma do autor, um psicólogo existencial que é o nosso marco teórico.

**Imagem 4:** Filme *Sincronização em Birkenwald* (1983), de Viktor E. Frankl.



**Fonte:** Blog Benedictus de Spinoza, 2019.

Foi nos Estados Unidos, país em que lecionou em várias universidades, que a figura de Viktor Frankl ganhou notoriedade mundial, principalmente em virtude de suas ideias contrariarem as tradicionais e dominantes correntes psicanalíticas, classificadas na época de deterministas, como já dissemos anteriormente. Teve seus livros publicados em mais de 30 idiomas e recebeu o título de Doutor *honoris causa* de 29 universidades do mundo inteiro – dentre elas, inclui-se a Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

---

<sup>24</sup> Tradução livre: sincronização em Birkenwald.

No dia 27 de abril de 1984, estive no Brasil para participar do 1º Encontro Latino Americano Humanístico Existencial, realizado em Porto Alegre. Aqui, em terras brasileiras, ele divulgou com prazer suas ideias e plantou a semente da Logoterapia e da sua analítica existencial, ampliando a compreensão de seus estudos e pesquisas, pois ainda estávamos pouco acostumados com uma teoria que emergia não só da sua prática clínica, mas, principalmente, da prática da sua vida íntima, cheia de sofrimentos, apesar das alegrias, ainda que reprimido pelo Estado Nazista. Durante a segunda guerra, a família de sua primeira esposa, Tilly, veio para o Brasil, e o sogro dele chegou a ser professor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Por isso, Frankl foi procurado por esses familiares, especialmente uma cunhada, que contaram a ele sobre a morte também por exaustão de Tilly:

Segundo a cunhada (de Frankl), Tilly dizia que Frankl tinha uma grande tarefa a realizar. Fragilizada e extremamente magra, ela não suportou o caos da exaustão, e talvez de modo proposital, tomou água infectada de tifo - na época havia uma pandemia, um caos na saúde pública. Antes de morrer, teria falado do seu amor por Frankl e pediu que lhe fosse entregue uma corrente e uma medalhinha como prova do seu amor. O sentido último correspondia ao momento de dor e total suplício de ser no mundo. Morrer tendo na memória o sentido de ser amada - o "ter sido" (o ser que foi) como a "forma mais sólida de ser", pois existiu no tempo e espaço anterior ao aqui-agora. A distância não impediu a ação do amor e este permaneceu e prosseguiu no seio familiar ali no Rio Grande do Sul com a cunhada, sogro, etc. O suicídio de Tilly apresenta vários sentidos, e um deles é que a "morte guia o ser" (PINEL, 2003, p. 135).

Na época, poderíamos afirmar que já se vivia uma sindemia, muito mais do que pandemia, aspectos sociais medonhos interferindo nos processos psicológicos, sociais e orgânicos, como o Nazismo - a crise econômica, ditadura, fascismo e a construção do que se viria ser nazismo, manipulação da mídia, subjetivação de arrogância e prepotência etc. - isso na Alemanha. Dentro do contexto nacionalista, é que Hitler também cria um "bode expiatório" pra escapar de críticas ao seu governo "grandiloquente". Nos campos de concentração havia muita desnutrição e com o isso o raquitismo, por exemplo, além da epidemia (sindemia) de tifo, sem nenhuma possibilidade de prevenção.

Imagine o que preconizava (e preconiza) a educação em saúde. A prevenção do tifo apregoava-se (e ainda assim o faz) de que se deve evitar proximidade com pessoas suspeitas de piolho - como? Campos sem dignidade humana, lugar de humilhação,

logo sem nenhuma higiene ou a mínima, quase que incapacitados de erradicar o carrapato, etc. Outra ação, então, era a de controlar a população de roedores ou evitar regiões em que eles estivessem presentes em grande número - e novamente levamos ao leitor o termo campos de "concentração". Como evitar locais sindêmicos da doença? Numa nação reacionária, populista e perversa como a nazista, como promover campanhas de conscientização e até crítica em áreas de extrema pobreza, sem saneamento etc., que foram criadas pelo sistema vigente ou ideologia dominante (nazista) da época?

Dessa forma, destaca-se que Viktor só descobriu as circunstâncias da morte da primeira esposa no ano de 1984, e foi aqui no Brasil, quando ele veio para esse encontro em Porto Alegre - uma coincidência interessante, ainda que cheia de drama; podemos imaginar a emoção vivida pelo nosso psicobiografado.

Viktor Frankl morreu de insuficiência cardíaca no dia 02 de setembro de 1997. Parecerá ao leitor mais atento que a obra de Frankl é coerente com sua vida íntima, pessoal e experiencial. De fato, há uma evidência de que a vida de Viktor Frankl é coerente com sua obra. "Constatamos a congruência de um homem, vivendo e pensando do mesmo modo" (SILVEIRA, 2012, p. 115).

Apresentamos, a seguir, alguns dos aspectos mais significativos do pensamento de Frankl para essa pesquisa com relação à construção de sua abordagem existencial do sentido da vida e o sentido de pesquisar o sentido. O questionamento sobre o sentido da Educação Especial atravessa as inúmeras interfaces que motivam o ser humano enquanto ser existente (MIGUEZ, 2014; BRAGIO, 2019). Tentar compreender o sentido da educação na vida do homem, e em especial como uma educação que acolhe a todos e a todas - independentes de suas necessidades educativas especiais - é uma tarefa árdua e no mínimo motivadora.

## 3.2 OS TERMOS FRANKLIANOS DE "VONTADE DE SENTIDO", "SENTIDO DA VIDA" E "OTIMISMO TRÁGICO" EM VIKTOR EMIL FRANKL.

### 3.2.1 Vontade de sentido

Não é verdade que o homem, propriamente e originalmente, aspira a ser feliz? Não foi o próprio Kant quem reconheceu tal fato, apenas acrescentando que o homem deve desejar ser digno da felicidade? Diria eu que o homem realmente quer, em derradeira instância, não é a felicidade em si mesma, mas, antes, um *motivo* para ser feliz (FRANKL, 1990, p. 11, grifo nosso).

Começamos a descrever **o que é e como é o ser humano/pessoa para Frankl**. Em Gomes (1987) e Pinel (2016) encontramos que a pessoa tem uma natureza que não se define, indefinível que é, sendo o único ser dotado da consciência, do sofrimento e da morte - fatos sentidos que estão no mundo. A pessoa transcende, ou vai além de, pela via espiritual que, a nosso sentir, são as ações superiores de uma cultura como escrever, cantar, dançar, pintar, refletir. O espiritual é o que Frankl chama de dimensão noética da pessoa, que é a sua dimensão ética, sempre atenta às atitudes e valores positivos universais, como o amor, o senso de justiça etc. A pessoa humana é um ser que se revela nos modos de ser consciente da sua liberdade e, diante da descoberta dessa (liberdade), ele passa a assumir a responsabilidade dentro de si como ser no mundo. E, finalmente, a característica fundamental do ser humano é ser uma pessoa que procura, insistentemente, o sentido para viver, que se desvela no "sentido da vida". Outro dado é que o ser humano é único e não se repete, devendo pilotar seu próprio destino.

**O que é e como é o mundo para Frankl?** Pinel (2016) pontua que o mundo é inóspito se identificarmos que o autor, a todo o momento, denuncia a repressão nazista nos campos de concentração, assim como ele denuncia a Alemanha nazista. O diferencial é que a pessoa, mesmo em "situações-limite" como a de sentir dor psicológica ou física, é capaz de encontrar sentido da vida, desde que se autorize a isso, emergindo contra o niilismo e o vazio existencial e, teoricamente, se todos e todas encontram esse sentido teremos um outro mundo diferenciado, mais aberto às relações sociais positivas, pessoais/grupais/institucionais e coletivas.

Iniciaremos nossas reflexões sobre a construção do conceito ou termo de “vontade de sentido” tendo como referência as ideias do próprio Frankl que, de alguma maneira, nos levará a uma compreensão de sua abordagem teórica fenomenológica existencial, e as possibilidades de implicações deste nos estudos do existir subjetivo de ser Leonardo, um aluno adolescente cego, protagonista do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*.

Viktor Frankl defende que o ser humano não tem nada a perder senão a sua existência nua e crua. Para ele, essa pessoa apresenta duas características fundamentais: [1] o autodistanciamento e [2] a autotranscendência.

Na primeira, o ser humano é capaz de realizar atos e, ao mesmo tempo, superar as circunstâncias adversas com coragem e humor. “O autodistanciamento é uma característica especificamente humana. Diz respeito à capacidade do homem de distanciar-se de si próprio” (FRANKL, 1989, p. 43), quando o ser humano procura e consegue colocar-se acima de uma determinada situação negativa, para então tentar dominá-la, indo além dos condicionamentos, numa capacidade de perceber a si “desmundanizado”, mas sem sair do mundo, ficar com os pés fincados no chão concreto.

A segunda característica é a capacidade de entrega da pessoa, de sua empatia pelo outro e de sua produção na dimensão da consciência - para além de si próprio, interessado no outro, nos outros. A autotranscendência aparece aqui como um caminho que pode libertar o homem do individualismo egocêntrico, motivando-o a sair de si para se envolver em projetos repletos de sentido.

Esse autor percebe o homem como um indivíduo que tem uma vocação para realizar algo específico na vida, uma incumbência (sentido) clamando para ser concretizada. Obviamente, esse sentido muda de acordo com o existir de cada pessoa considerada singular na pluralidade de ser, dependendo de cada circunstância apresentada no cotidiano, às quais não podem repetir-se (FRANKL, 2019; 2011). Assim sendo, pensamos no "sentido da vida" não como uma mera abstração, mas sim como um feito concreto possível na existência humana.

Frankl tem uma visão otimista do ser humano, ainda que este esteja entregue às formas perversas de violência e de repressão. Encontrando o "sentido da vida", o homem revela a sua capacidade em ser consciente e responsável utilizando da sua liberdade.

Diferentemente de outros pensadores de sua época, ele defendia que, para além de seus impulsos instintivos, o ser humano tem, na busca por um sentido, uma motivação originária. Portanto, ele arriscará a sua própria vida defendendo seus valores e seus ideais. Viver representa, então, responder pelo "sentido da vida". É o caminho que ele percorrerá, a direção que o conduzirá para que descubra esse significado, possibilitando-o ser responsável e livre. Essa "vontade de sentido" significa, então, o desejo de encontrar um ou mais motivos para viver, algo que o impulse a sentir-se plenamente vivo.

Frankl discordava tanto com Sigmund Freud, quanto com Alfred Adler, no que diz respeito às suas visões daquilo que pensavam sobre o homem. Considerava que essas duas escolas ignoravam a questão antropológica fundamental da capacidade de autotranscendência do ser humano, cuja manifestação essencial é justamente a "vontade de sentido":

A autotranscendência assinala o fato antropológico fundamental de que a existência do homem sempre se refere a alguma coisa que não ela mesma - a algo ou a alguém, isto é, a um objetivo a ser alcançado ou à existência de outra pessoa que ele encontre. Na verdade, o homem só se torna homem e só é completamente ele mesmo quando fica absorvido pela dedicação a uma tarefa, quando se esquece de si mesmo no serviço a uma causa, ou no amor a uma outra pessoa. É como o olho, que só pode cumprir sua função de ver o mundo enquanto não vê a si próprio (FRANKL, 1991, p. 18).

Frankl resgata e potencializa a tese de Max Scheler a respeito do eudemonismo, que pode ser compreendido assim: eu emito um comportamento e como consequência eu obtenho um estado sentimental de felicidade ou bem-aventurança. Isso indica que não é que o prazer e a felicidade sejam obstáculos à ação moral, mas que, conseqüentemente à ação moral, ambos podem vir a se concretizar. O ser humano quer viver o valor do processo vivido, e é esse o valor que se deseja, e não só o objetivo final alcançado. Esclarece-nos Frankl (2003) que,

[...] em geral, o que o homem quer não é o prazer; quer o que quer, sem mais. Os objetos do querer humano são, entre si, diversos, ao passo que o prazer sempre será o mesmo, tanto no caso de um comportamento valoroso como no caso de um comportamento contrário aos valores. Daí que [...] o reconhecimento do princípio do prazer conduza inevitavelmente ao nivelamento de todas as possíveis finalidades humanas. Com efeito, sob esse aspecto, seria completamente indiferente que o homem fizesse uma coisa ou outra [...] se realmente víssemos no prazer todo o sentido da vida, em última análise, a vida pareceria sem sentido. Se o prazer fosse o sentido da vida, a vida propriamente não teria sentido algum (FRANKL, 2003, p. 68).

O termo “vontade de sentido” foi criado por Frankl em 1969, mostrando as fortes influências de Heidegger e Scheler em seus trabalhos. O psicólogo nos diz que esse termo foi criado para melhor organizar a sua teoria, distanciando-se das técnicas, das ferramentas, das tecnologias e dispositivos, que, para ele, prejudicam a clínica das emoções, o campo das ideias, do raciocínio, bem como, a expressão do corpo.

Ao nosso perceber o fenômeno, o termo “vontade de sentido” refere-se ao ser humano que apresenta vontade de procurar sentido para si como ser no mundo; esse sentido é para seu existir cotidiano com o outro, os outros no mundo - uma busca pelo "sentido da vida". Isso é da pessoa: entregar-se a uma vontade de ser e ter "vontade de sentido" e a encontrar. Não se trata de criar ou produzir sentido, mas de procurar em si com o outro no mundo, numa entrega valorativa, que tem o autodistanciamento e a autotranscendência presentes também nesse processo.

### 3.2.2 Sentido da vida

*Se penetrássemos o sentido da vida seríamos menos miseráveis.*

Florbela Espanca

Mas, afinal, qual é o sentido da vida? De acordo com Frankl ninguém pode responder a essa pergunta de maneira geral, de modo alienado e sem consciência. O sentido da vida difere para cada pessoa, podendo ser alterado com o passar do tempo, e o tempo aí marca o "ser no mundo", logo,

[...] o que importa, por conseguinte, não é o sentido da vida de um modo geral, mas antes o sentido específico da vida de uma pessoa em dado momento. Formular essa questão em termos gerais seria comparável a perguntar a um campeão de xadrez: "Diga-me, mestre, qual o melhor lance do mundo?" Simplesmente não existe algo como o melhor lance ou um bom lance à parte de uma situação específica num jogo e da personalidade

peculiar do adversário. O mesmo é válido para a existência humana. Não se deveria procurar um sentido abstrato da vida. Cada qual tem a sua própria vocação ou missão específica na vida; cada um precisa executar uma tarefa concreta, que está a exigir realização. Nisso a pessoa não pode ser substituída, nem pode sua vida ser repetida. Assim, a tarefa de cada um é tão singular como a sua oportunidade específica de levá-la a cabo (FRANKL, 2019, p. 133).

Em suma, o ser humano é **irrepetível** e **insubstituível** e, nesse sentido, demandamos um saber significativo: o de que somos indagados pela vida a todo momento: qual o sentido que você dá à vida? Frankl descreve uma vida interrogante, provocadora, desejanse. É a vida que nos interroga pelo sentido, e somente podemos respondê-la por meio de nossa própria existência. Nesse contexto teórico, não deveríamos sabatinar, de modo amplo, pelo sentido da vida, mas, antes, especificá-lo concretamente: a sua vida, é dela que "falamos".

Esse conceito de sentido apresentado por Frankl traz algumas implicações importantes, tal como a de que, dependendo da situação vivida e da pessoa que a experiencia, o significado de sentido será único e sem possibilidades de repetição. O sentido, assim, poderá variar não somente de pessoa para pessoa, mas também de acordo com o momento desse ser entregue às vivências, permitindo penetrações do viver, do respirar. Além do mais, como ele deve ser capturado dentro das circunstâncias da vida, apenas a própria pessoa pode vir a descobri-lo. Frankl dá, pois, um sentido pessoal, intransferível.

E como poderíamos descobrir o sentido da vida? Conforme esse autor, só poderemos encontrá-lo por meio de uma vivência responsável e de atitudes por ele denominadas "corretas":

[...] em última análise, viver não significa outra coisa se não arcar com a responsabilidade de responder adequadamente às perguntas da vida, pelo cumprimento das tarefas colocadas pela vida a cada indivíduo, pelo cumprimento da exigência do momento. (FRANKL, 2019, p. 102).

É por intermédio de nossa própria consciência que identificamos que atitudes são essas. É ela que nos permitirá descobrir o sentido dentro de uma situação vivida especificamente, habilitando-nos a responder às questões impostas pelo nosso cotidiano, demandando de nós uma postura responsável perante a nossa existência.

A consciência é então a sede ou o órgão do sentido, sendo caracterizada como a formadora da responsabilidade. Assim, na perspectiva frankliana, e com isso, com marcas fenomenológico-existenciais, a responsabilidade é compreendida como sendo a essência do existir humano; aqui a existência traz acoplada em si mesma a responsabilidade.

Em suma, percebemos o sentido por meio de nossa consciência que, numa determinada situação vivida, identificamos qual a atitude "correta" a ser tomada e assumimos a responsabilidade de colocá-la em prática, concretizá-la. É respondendo de maneira "adequada", segundo o autor, às demandas apresentadas pela vida, que vamos descobrindo o seu sentido e, por conseguinte, nos realizamos, nos tornamos, como se diz contemporaneamente, cidadãos e cidadãs responsáveis, opositores, por exemplo, das injustiças, às insatisfações, às políticas nefastas.

Estarmos conscientes de que somos insubstituíveis na realização das tarefas às quais a vida nos demanda, nos desperta a imensidão do sentimento de responsabilidade, um sentir de sentido.

[...] esse fato de que cada indivíduo não pode ser substituído nem representado por outro é, no entanto, aquilo que, levado ao nível da consciência, ilumina em toda a sua grandeza a responsabilidade do ser humano por sua vida e pela continuidade da vida. A pessoa que se deu conta dessa responsabilidade em relação à obra que por ela espera ou perante o ente que a ama e espera, essa pessoa jamais conseguirá jogar sua vida fora. Ela sabe do 'porquê' de sua existência – e por isso também conseguirá suportar quase todo 'como'. (FRANKL, 2019, p. 105).

Nesse sentido, responder pelo sentido da vida significa saber o 'porquê' (motivo) de sua existência, agindo com responsabilidade às situações que vão surgindo no cotidiano existencial; o ente está mergulhado no seu dia a dia, mas há ali a consciência interligada da responsabilidade. A busca de um sentido para a vida é a motivação originária do ser humano e ele deve ser respondido de modo *sui generis* por cada pessoa, cada uma responde ao seu modo, é a única autorizada a fazer isso, ninguém fará por ela. Assim, é o movimento, é a direção, é rumo é o "sulear de sentido" (PINEL, 2000) que toma o ser humano quando interrogado pela vida e, assim, ele vai executar em sua própria vida dando a ela um significado, sendo ao mesmo tempo livre e responsável pelas suas atitudes.

Descobrimos o sentido da vida quando experimentamos que somos capazes de oferecer algo às pessoas e ao mundo e, dessa relação, também recebemos alguma coisa em troca; é o interpessoal e o intersubjetivo - a interexperiência.

A consciência e a responsabilidade são duas dimensões da existência humana. Somos responsáveis pelas nossas escolhas e, também, pelas nossas omissões, pelo que achamos que estamos sendo neutros, e não estamos, mas fazendo escolhas e nos responsabilizamos por elas. Ora, esclarece-se então que omitir-se também é um tipo de escolha e traz consigo as suas consequências. Porém, estamos condenados a sermos livres e essa liberdade requer a construção de uma vida responsável e engajada na busca de um sentido que a torne efetivamente plena - plena de sentido para a pessoa.

Diante disso, Frankl (2019) nos escreve que o sentido da vida pode se modificar com o tempo, porém ele jamais deixa de existir e que podemos descobri-lo de três formas, a saber:

[1] por meio dos **valores criativos** (o trabalho, os estudos, a escrita de um livro, a criação de uma obra de arte, o estudante fazendo seus deveres de casa, avó produzindo uma colcha de retalhos, o cego sentindo a madeira para produzir carpintaria, o gay organizando um fã clube do seu ídolo etc.);

[2] por meio dos **valores vivenciais** (experimentando algo ou encontrando alguém, o amor, a amizade, companheiro, o estar junto, uma entrega emocional a um filme, dentre alguns exemplos);

[3] por meio dos **valores atitudinais** (pelas nossas atitudes frente ao sofrimento inevitável, por exemplo, como estar com câncer e submeter-se, muitas vezes, a duros processos invasivos, com a finalidade de viver mais e melhor).

É pela nossa consciência que somos capazes de reconhecer significados e fazemos as nossas escolhas de acordo com nossos sistemas de valores: “Somente o homem tem a faculdade de ‘valorizar’ objetos e atitudes quando importantes para sua

realização, ou deixar de reconhecer valores, quando saciado” (GOMES, *apud* PINEL, 2003, p. 146).

Ao fazermos uma reflexão sobre o existir humano e sobre as suas relações com o outro no mundo, pesquisando o sentido da vida de Leonardo, um aluno cego de uma obra fílmica, traremos contribuições para compreender as relações que permeiam o cotidiano escolar e não escolar de pessoas que, assim como “Leo”, experienciam na própria carne as vicissitudes da vida.

### 3.2.3 Otimismo trágico

*Quem tem os pés muito feridos dá o braço ao seu  
companheiro ao lado, cujos pés doem um pouco  
menos.*

Viktor Emil Frankl

Iniciaremos nossa reflexão teórico-prática definindo o conceito de “otimismo trágico” para o pensador escolhido por nós como marco teórico: “[...] em resumo, significa que a pessoa é e permanece otimista apesar da ‘tríade trágica’, como é chamada em Logoterapia a tríade daqueles aspectos da existência humana que podem ser circunscritos por: 1. dor; 2. culpa; 3. Morte [...]” (FRANKL, 2019, p. 161).

Trabalharemos com os dois termos: há um otimismo (esperança, por exemplo) que é um fenômeno de toda pessoa humana, mesmo quando ela vivencia as tragicidades de “ser no mundo”, como preconceitos na escola, desemprego, doenças graves, morte da pessoa amada, tortura, rejeição e humilhação, prisão, não ser reconhecido como pessoa de direitos, não receber atendimento diferenciado (inclusivo) na escola e fora dela etc.

Ainda que Frankl possa nos dizer que o “otimismo trágico” se refere às situações literalmente dramáticas, como as de doenças muito graves como o câncer em metástase, por exemplo, ou uma pessoa aprisionada pelo Estado, Pinel (2003) defende que o termo “otimismo trágico” pode ser ampliado e aplicado para os dramas existenciais cotidianos doloridos, sem ser masoquismo. E prossegue dizendo que, pela percepção fenomenológica da “coisa mesma”, o sujeito a define como radical, dolorida demais, insuportável.

A respeito dessa questão, interrogamos: “Como é possível dizer sim à vida apesar de todas as contrariedades e adversidades?” ou, colocando de outra forma: “A vida pode conservar o seu sentido potencial apesar dos seus aspectos calamitosos?” Para Frankl, a resposta é sim. Mesmo diante das situações mais miseráveis, a vida conserva um sentido latente, e não só, a vida aparece como opositora à dor, à culpa e à morte. Há vida na vida.

Isso exige do ser humano a capacidade de transformar os aspectos negativos da vida em outros positivos. É tirar o melhor e o bom de cada situação experienciada:

[...] isto é, um otimismo diante da tragédia e tendo em vista o potencial humano que, nos seus melhores aspectos, sempre permite: 1. transformar o sofrimento numa conquista e numa realização humana; 2. extrair da culpa a oportunidade de mudar a si mesmo para melhor; 3. fazer da transitoriedade da vida um incentivo para realizar ações responsáveis. (FRANKL, 2019, p. 161).

Frankl enfatiza, porém, que o otimismo não pode ser consequência de ordens, de obrigações, e que tampouco uma pessoa pode forçar-se a ser otimista. Isso porque, para esse pensador, a felicidade não pode ser buscada apenas subjetivamente, mas, precisa existir em decorrência de algo “[...] da realização concreta do significado potencial inerente e latente numa situação dada” (FRANKL, 2019, p. 162).

Os problemas são no mundo com o outro e o homem, para fazer o enfrentamento dessas adversidades do existir, precisa, segundo Frankl, que ele mesmo encontre um sentido da sua vida, um otimismo.

É aqui que encontramos o tema central do existencialismo. A vida é sofrimento, e sobreviver é encontrar sentido na dor. Se há, de algum modo, um propósito na vida, deve havê-lo também na dor e na morte. Mas pessoa alguma pode dizer à outra o que é este propósito. Cada um deve descobri-lo por si mesmo, e aceitar a responsabilidade que sua resposta implica. Se tiver êxito, continuará a crescer apesar de todas as indignidades (FRANKL, 1991, p. 8).

A vida envolve o sofrer e, se ela é significativa, há também sentido na angústia, no sofrimento. A dor nos pertence enquanto seres humanos e ela é, em si mesma, um elemento saudável. Precisamos transcendê-la. Assim, poderemos dar sentido às

tristezas, como por exemplo, a uma situação de doença incurável, a um rompimento amoroso, a perda de um parente ou amigo muito querido.

Por meio da transcendência, a angústia e a dor, que são próprias do existir humano, adquirem outro sentido. É superar as condições hostis que a nós nos são apresentadas no cotidiano, buscando dar um sentido significativo a elas, para que possamos conduzir, de maneira digna, o nosso ser consternado. Dessa forma, a angústia e o sofrer podem significar amadurecimento, crescimento, aprendizagem de sentido:

[...] a pessoa que enfrenta ativamente os problemas da vida é como o homem que, dia após dia, vai destacando cada folha do calendário e cuidadosamente a guarda junto às precedentes, tendo primeiro feito no verso alguns apontamentos referentes ao dia que passou. É com orgulho e alegria que ele pode pensar em toda a riqueza contida nestas anotações, em toda a vida que ele já viveu em plenitude. Que lhe importa notar que está ficando velho? [...] "Eu agradeço", é o que ele vai pensar. "Em vez de possibilidades, realidades é o que tenho do meu passado, não apenas a realidade do trabalho realizado e do amor vivido, mas também a realidade dos sofrimentos suportados com bravura. Esses sofrimentos são até mesmo as coisas das quais me orgulho mais, embora não sejam coisa que possam causar inveja. (FRANKL, 1991, p. 106-107).

Algumas situações extremas colocam a existência de nosso ser à prova. O ser humano é o único que tem a capacidade de ter consciência da morte e da infelicidade que se lhe apresentam. O ser humano, então, passa a ter outro olhar para enxergar a vida que o questiona pelo sentido, ela o interroga: qual o sentido da sua vida? E a pessoa responde com os valores. O ser humano é impulsionado pelo sentido. Assim, ele está motivado para viver e, também, para sofrer: desde que haja um sentido na sua dor:

Existem situações em que se está impedido de trabalhar ou de gozar a vida; o que, porém, jamais pode ser excluído é a inevitabilidade do sofrimento. Ao aceitar este desafio, de sofrer com bravura, a vida recebe um sentido até o seu derradeiro instante, mantendo este sentido literalmente até o fim. Em outras palavras, o sentido da vida é um sentido incondicional, por incluir o sentido potencial do sofrimento inevitável (FRANKL, 1991, p. 102).

Resumindo, Frankl nos explica que "otimismo trágico" significa que a pessoa vive no mundo de maneira positiva, otimista, apesar das infelicidades, dos desprazeres próprios do existir humano. Ele não nega o sofrimento, ele o vive de forma criativa. Significa dizer sim à vida, utilizando a sua capacidade de transcendência e de

transformação, de maneira criativa, provocando mudanças das situações negativas em algo positivo, proveitoso e inspira(dor).

Objetivamos aqui-agora não criar um subcapítulo, mas trazer à lume a potência da Psicologia Existencialista de Frankl para compreender e aplicar à educação. A pergunta, que nos parece pertinente é: considerando a produção científica, o que Frankl e seus seguidores podem ajudar ou contribuir para o crescimento da educação geral e especial - escolar e não escolar?

Frankl no seu livro clássico (2008, 2015, 2018) trabalha e destaca "Espinosa como educador". Ele pontua a "Ética" espinosana de que a "emoção que é sofrimento deixa de ser sofrimento no momento em que dela formamos uma ideia clara e nítida", frase publicada no livro "Ética" (quinta parte, "Do poder do espírito ou a liberdade humana", sentença III). Nesse sentido, o psicólogo e professor/ educador existencialista, fundado na Logoterapia e analítica existencial, deve apregoar a vitalidade do estudante (e ou do educando) na sua tomada de consciência acerca do seu sofrimento como "ser no mundo". Essa conscientização é que contribuirá educacionalmente na minimização daquilo que o sujeito denomina "estou a sofrer, ajude-me?". Esse não-sofrer pela conscientização, a partir do ensino-aprendizagem, colabora para que o aprendiz se autorize mergulhar nas propostas do ensino de conteúdos pela professora, pois "o afeto (co)move a cognição e o corpo, assim a alegria, um afeto positivo, tende a facilitar o crescimento e a aprendizagem" (PINEL, 2003; p. 119).

Assim, o saber produz maior conscientização de "ser no mundo" e, nesse contexto, Frankl potencializa algo e nos diz que "desde Auschwitz nós sabemos do que o ser humano é capaz. E desde Hiroshima nós sabemos o que está em jogo" (FRANKL, 2008; p. 98), tornando sua abordagem politizada, social e contextualizada historicamente, destacando uma clínica cuja decisão é do aluno/ educando, em um fundo social e histórico; e a tomada de decisão pode, inclusive, evocar ação de resistência contra o estabelecido, subvertendo-o.

De Espinosa na educação, ao nosso perceber, sentimos que Frankl dá destaque a uma radicalização da ética, possível de ser aplicada na escola pública, democrática

e laica (OLIVEIRA, 2012) e na potência dos afetos, isso numa respeitada experiência escolar onde se comprovou tal possibilidade (NOVIKOFF, 2015) projetando o texto frankliano intitulado "Espinosa como educador" (p. 54-56). Ao mesmo tempo, temos encontrado trabalhos teóricos e práticos brasileiros sobre a aplicação das ideias de Frankl na educação especial (crianças com deficiência) numa perspectiva inclusiva como em Barros (2014).

Faria (2006) faz uma reflexão sobre a importância de Frankl para a educação escolar; a autora aponta que uma das demandas da atualidade dos educadores e educadoras é a formação humana do aluno:

Frankl escreveu mais de trinta e dois livros, sendo possível extrair de suas obras fundamentos educacionais que têm como suportes filosóficos a fenomenologia, o existencialismo e o humanismo existencial. Segundo o autor, a existência humana vacila, desmorona, se não for vivida no cotidiano com sentido e com qualidade de autotranscendência (FARIA, 2006, p. 7).

Em virtude de todos os problemas relacionados à violência dentro das escolas, acreditamos que a teoria frankliana pode trazer uma fértil contribuição, no que tange aos aspectos filosóficos e pedagógicos, estimulando os professores no sentido de uma ação interventiva, por meio de suas práticas pedagógicas no cotidiano escolar. Essa teorização perpassaria pela própria formação dos educadores.

A produção teórica de Frankl voltada para a terapia e para a psicologia foi tão potente que "seus postulados tomaram proporções maiores, sendo utilizados em outros campos de conhecimento, como por exemplo, a Educação" (FARIA, 2006, p. 1). Parafraseando Pinel (2000), refletimos que a Psicologia Existencialista de Frankl amplia nossa compreensão acerca do (e da) estudante com deficiência, por exemplo, estando ele na sala de aula inclusiva. É ali naquele espaço e tempo que o aluno responderá à (sua) vida, por meio do trabalho escolar, sua luta em aprender o que a professora ensina, pelo amor advindo das relações interpessoais positivas oferecidas pelos colegas, professora, pelo clima e cultura inclusiva da instituição e pelo sofrimento inevitável frente às dificuldades de aprender tal qual a cultura determina; cultura essa que tende a desconsiderar o seu estilo individual de aprender.

#### 4 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

O meu "ser cientista" transita com o outro, os outros - no mundo. Nessas cartografias subjetivas que tracejo em mim, num processo vivido, é que eu percebo, na minha carne, que os poetas, escritores de romances e novel's, os artistas de todos os tipos transitaram no que agora chamo campo da pesquisa. No campo encontro essas gentes. Pronuncio este povo com suas invenções, criações, produções, canções, dança, desenho, esculturas diversas, resistências, lágrimas, chuvas, incertezas, descobertas, etc. Quando eu chego, meus mapas vão se modificando sempre em processo. Então, é aí que começo a descrever fenomenologicamente o experienciado pelo outro, pelos outros, pelas instituições, etc., e por mim, misturado sujeito-objeto, sendo mesmo uma "pequisa pessoa-pessoa".

(HIRAN PINEL, 2005, p. 32)

Muitas coisas vão acontecer. Muita coisa vai mudar.

(Hoje Eu Quero Voltar Sozinho, filme)

*Vamos descrever o método de pesquisa?*

Para estudar o sentido da vida escolar e não escolar do personagem estudante cego Leonardo, na obra fílmica brasileira *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014, direção de Daniel Ribeiro), utilizaremos um tipo de investigação denominada de **método fenomenológico de pesquisa**.

Esse modo de investigação é compreendido pela psicóloga e professora brasileira, pesquisadora e fenomenóloga Yolanda Cintrão Forghieri (2012), como aquele que, fundamentalmente, consiste em dois movimentos ou posturas atitudinais indissociados: [1] envolvimento existencial; [2] distanciamento reflexivo. Os dois movimentos se desvelam como profundamente humanos.

O primeiro movimento, como já pontuamos, se denomina "envolvimento existencial", que é o "mergulho" humano do investigador no fenômeno que ele pretende estudar, esforçando-se para colocar entre parênteses os julgamentos, pré-conceitos, fazendo a devida suspensão de valores.

A “suspensão” fenomenológica não é feita apenas em relação ao mundo, mas abrange, também, o próprio sujeito, que é, então, tomado como tema de reflexão, deixando aparecer o eu puro ou o “ego transcendental”, como expectador imparcial, apto a apreender tudo o que a ele se apresente como fenômeno (FORGHIERI, 2012, p. 18).

O segundo movimento, como estamos a defender como indissociado ao primeiro, é o "distanciamento reflexivo". Refletir aqui-agora é o momento relacionado à procura do significado do fenômeno vivido, descrevendo o sentido e/ou significado daquela experiência, segundo a própria pessoa que autorizou descrevê-la no e com o fenômeno.

Tornamos a destacar que esses dois movimentos ocorrem de modo indissociados, assim, por exemplo, quando o pesquisador se coloca na atitude de distanciamento reflexivo e começa a descrever; para fazê-lo bem e no rigor científico, ele deverá, pela via da memória (outro exemplo), recordar da cena da coleta de dados, do instante em que ficou envolvido. Se isso não ocorrer, a descrição pode não ser compatível com o real, pois elimina-se (exemplificando) os sentimentos, emoções, desejos, linhas de raciocínios, expressões corporais.

O termo fenomenologia tem origem na junção de duas palavras gregas: “phainesthai”, que significa “aquilo que se mostra ou que se apresenta” e “logos”, significando “estudo, conhecimento”. Ou seja, é o estudo dos fenômenos, daquilo que a nós se apresenta, percebido pelos nossos sentidos. A Fenomenologia foi inaugurada pelo matemático e filósofo alemão Edmund Husserl nascido em Probnitz, na Polônia, no dia 8 de abril de 1859, e falecido em Friburgo na Brisgóvia, Alemanha, em 27 de abril de 1938. Ele criou a fenomenologia preocupado com a questão do rigor “[...] não é um sistema filosófico, mas um conjunto de proposições para um método de pensar, apreender e investigar o mundo, tão rigorosamente quanto possível” (FORGHIERI, 2012, p.6).

Associado com a proposta de Forghieri (2012), trazemos a ideia de investigação/pesquisa do sentido da vida em Frankl (*in* PINEL, 2018). Para esse psicólogo existencial judeu, a via para a descoberta do sentido da vida pode tomar como primeiro passo a utilização de depoimentos, de material biográfico, de

[...] algo que tenha a vida nela [na narrativa], como a poesia, a literatura e arte [...] a vida pulsante, encarnada, ensanguentada e estancada, alegre e triste [...] trazendo a lume a vida mesma e o seu sentido, o significado presente numa narrativa desse tipo (PINEL, 2018, p. 1).

A partir daí, o sentido pode ser localizado entre uma experiência-surpresa e uma percepção gestáltica, pois "repentinamente emerge um ou mais significados diante de nosso olhar-de-sentido, diante de todos os nossos sentidos aparece o sentido da vida" (PINEL, 2018, p. 1).

*Vamos descrever sobre a instituição na qual se insere uma obra de arte fílmica?*

O "cinema brasileiro" pode aqui-agora ser considerado como uma **instituição da pesquisa**, visto que é nela que brota o filme com o qual vamos trabalhar nessa investigação. O cineasta Walter Salles, em artigo científico, destaca que a história do cinema brasileiro revela a procura de uma identidade nacional a ser vista na tela numa obra de arte advinda de um filme, arte chamada Sétima Arte:

Cinema plural, impuro, de correntes que muitas vezes colidem, mas convergem na busca de um reflexo multifacetado de nós mesmos. Das nossas contradições, imperfeições e querências, dos embates sociais, políticos, existenciais que nos caracterizam (SALLES, 2016, p. 6).

Nosso cinema então traz a beleza e a sensibilidade da "não harmonia", do multicolor, dos nossos desejos, aquilo que queremos olhar para nos enxergar; o filme nacional funciona como espelho de uma alma brasileira, estamos à cata disso, estamos nos captando.

Nesse sentido, permanece a complexidade quando pontuamos dados históricos do nosso cinema. O cinéfilo sabe que a primeira exibição de cinema no Brasil aconteceu, de modo estrondoso, na Rua do Ouvidor, número 57, no Rio de Janeiro, isso no dia 8 de julho de 1896. Souza (2007) descreve a recepção do que foi projetado na tela, sim, houve críticas - muitas. Uma das críticas mais ditas foi que as imagens cinematográficas trepidavam muito. Isso ocorreu devido a frágil eletricidade brasileira:

[...] precariedade no fornecimento da energia elétrica, não apenas ao salão [sala de cinema], mas a todo o país. A eletricidade mal engatinhava no

Brasil, e durante algum tempo esse foi um dos motivos de as exibições cinematográficas não se firmarem [...] (SOUZA, 2007, p. 21).

A primeira sala fixa de cinema, dedicada a esta e outras artes foi inaugurada no mês de julho de 1897, na própria Rua do Ouvidor, e seus proprietários eram Pascoal Segreto e José Roberto Cunha Salles. Este último era um conhecido explorador do jogo do bicho e outros jogos de azar e criador de um famoso Pantheon Ceroplástico. Afonso Segreto, em 19 de junho de 1898, vinha de uma de suas viagens comerciais. Ele portava uma câmara de filmar. Estando ainda a bordo do paquete francês “*Brèsil*”, ele capturou, de modo sensível, algumas paisagens naturais e humanas da baía de Guanabara. Já em 5 de julho, os irmãos Segreto filmaram a visita do Presidente da República e, a partir de então, são sempre chamados para filmar os acontecimentos políticos e populares cariocas, e como se não bastasse, eles registram cenas recreativas, jogos, piquenique, folguedos e muitas outras situações.

Nosso cinema começa com invenção e criatividade, ainda que a estrutura da indústria, muito incipiente, venha se desvelar somente na contemporaneidade, mas já havendo honrosas exceções. De um lado, a sedução advinda de um filme, do outro, a indústria incipiente que se prolonga até hoje; ainda que tenham ocorridos movimentos provocadores e altas rendas em alguns filmes. Não é uma indústria como é Bollywood, em Mumbai (Índia), Hollywood, nos Estados Unidos, ou mesmo a indústria do entretenimento da Argentina e a da Tailândia, ligada ao Turismo, sendo que é tida como uma alta renda para a nação.

Mas o cinema no Brasil ainda tem muita fragilidade. É possível perceber que a instituição cinema, no Brasil, ainda é uma indústria a caminho, algo a ser construído. Esse déficit se alastra na nossa própria história de políticas públicas que, atualmente, desprezam e desprivilegiam o cinema, considerando-o como algo secundário. Souza (2007) comenta que:

Os arquivos de filmes no Brasil sempre padeceram de carência de recursos, e o primeiro depósito com condições adequadas para a conservação das películas só foi inaugurado em 2000. Para se avaliar a extensão das perdas do patrimônio cinematográfico brasileiro basta informar que, no período abordado neste texto, foram produzidos aproximadamente 4.800 filmes, dos quais apenas cerca de 300 ainda existem. A informação sobre essa produção pode ser consultada na base de dados do Censo

Cinematográfico Brasileiro no endereço eletrônico  
www.cinemateca.com.br/censo (SOUZA, 2007, p. 20).

A instituição cinema brasileiro é altamente rica em criatividade e sensibilidade, trazendo temas que compõem e enriquecem nossa subjetividade na relação com o mundo e as coisas dele, mas, ao mesmo tempo, sentimos uma ausência de uma política nacional pública que valorize a arte, a conserve, estimulando roteiristas, diretores, atores, iluminadores, músicos, fotógrafos, moda e estilo, dentre outros.

No entanto, foi somente no início do século XX que São Paulo teve sua primeira sala de cinema, chamada de Bijou Theatre. O cinema teve o seu início no Brasil em julho de 1896, ocasião em que ocorreu a primeira exibição cinematográfica no nosso país, mais precisamente na cidade do Rio de Janeiro, que foi, como dito antes, uma filmagem da Baía da Guanabara.

A estreia do cinema no estado de São Paulo aconteceu com a inauguração do Cine Bijou-Theatre no ano de 1907. Quando começou, o cinema era mudo. O cinema falado iria surgir apenas na década de 1930.

No capítulo 2, chamado de “revisão de literatura”, propomos nos aprofundar mais nesse tema. Fica claro o nascimento do cinema brasileiro dentro do mundo do cinema, do que já se projetava no exterior, e será nesse berço que ele terá vida, ganhará diversos prêmios internacionais como Cannes, Veneza, Berlim e até indicações ao Oscar. Isso tudo pode revelar várias etapas da sua aprendizagem, ao seu desenvolvimento enquanto cinema, dos primórdios do cinema mudo, dos melodramas, da chanchada ao cinema novo mais politizado, a pornochanchada, o cinema existencial de Walter Hugo Khoury e do existencial-político novo de Nelson Pereira dos Santos. Correndo risco de erros, devido à complexidade do tema, chegamos ao filme *Hoje eu quero voltar sozinho* (Brasil, 2014), que obteve sucesso de crítica, de público e econômico, tendo sido merecedor de inúmeros prêmios nacionais e internacionais, como o do Festival de Cinema de Berlim, e sua indicação ao Oscar, pelo Brasil.

*Vamos descrever os colaboradores da pesquisa?*

Como **colaboradores da pesquisa**, salientamos dois:

1) o diretor do filme e seu roteirista, o cineasta brasileiro Daniel Ribeiro que está presente no personagem; logo, precisamos conhecer alguma coisa sobre esse artista criador do personagem Leonardo e todos do filme *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014).

2) Leonardo, um "sujeito cinematográfico indissociado ao real" (PINEL, 2004; p, 111). Leonardo, nesta pesquisa, falará pelo criador.

Começamos a destacar a presença de sentido do roteirista e diretor Daniel Ribeiro, idealizador de todo o filme e, também, os atores e as atrizes que deram vida às principais personagens, destacadamente o ator Guilherme Lobo, que interpreta o estudante cego Leonardo, que é o protagonista do filme e que ao mesmo tempo é o foco central da nossa pesquisa, em que pretendemos desvelar o sentido da vida dele, através do que é e como é ser ele.

Daniel Ribeiro nasceu em São Paulo no dia 20 de maio de 1982. Ele é um cineasta brasileiro que dirigiu os curtas metragens *Café com Leite* (2007) e *Eu Não Quero Voltar Sozinho* (2010). Seu primeiro longa-metragem, *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho*, estreou no Festival de Berlim, em 10 de fevereiro de 2014, e para todo o Brasil no dia 10 de abril de 2014. Recebeu diversos prêmios e nomeações tanto como *Café com Leite* (2007) e mais ainda com *Hoje eu quero voltar sozinho* (2014).

Segundo o sítio de cinema *Filme B* (2021):

Daniel Ribeiro. Diretor, montador, roteirista paulista, nasceu em 1982 e formou-se pela Escola de Comunicações e Artes da USP. Seu curta-metragem *Café com leite* (2007), viajou o mundo em festivais após ser premiado com o Urso de Cristal na mostra Geração do Festival de Berlim. É um dos criadores do projeto Música de Bolso, que produz vídeos musicais para a internet. Seu primeiro longa-metragem – *Hoje eu quero voltar sozinho* – recebeu o prêmio de melhor filme da mostra Panorama, pela Fipresci, e o prêmio Teddy de melhor longa para um filme com temática LGBT no Festival de Berlim 2014. (FILME B, 2021, p. 1)

Leonardo, enquanto personagem ficcional, é indissociado do real, já que, na vida cotidiana, encontramos muitos estudantes que são atravessados por dilemas e desafios iguais ou parecidos com aqueles vivenciados por “Léo” no filme e que, assim como ele, também procuram um sentido da vida, mostrando que ficção e realidade se indissociam:

Portanto, cinema é ao mesmo tempo realidade e ilusão. Pois não existe nenhum filme que seja desprovido do real ou outro que seja totalmente ilusório. Mesmo porque para que aquele filme fosse produzido foi preciso que o roteirista escolhesse um entre outros tantos assuntos. Que o diretor visualizasse os melhores ângulos e enquadramentos. Exigindo dos atores uma atuação mais próxima da realidade no set de filmagem. Os atores, por sua vez, vivenciaram, incorporaram, deram vida aos personagens. Contribuíram, cada um ao seu modo, com traços de sua própria personalidade e/ou de outras pessoas pesquisadas. Por isso, um filme é realidade e ilusão - já que há ao longo do processo de construção, várias interferências na realidade concreta das coisas, e na vida real é bem mais ampla do que se vê na tela do cinema ou da televisão (SILVÉRIO, n.d., p. 1).

No contexto da ilusão e do real, focaremos em Leonardo, que é o ser que se mostra como real e como ilusão, mas sempre sendo um "ser no mundo". Leonardo, na obra de arte fílmica, é um complexo, seja de iluminação, música, "a ação do ator de ser um outro como parte de si mesmo" (PINEL, 2004; p. 98), o vestuário, a fotografia, o roteiro, etc.

Para desenvolvermos este trabalho, utilizaremos, como estamos a reafirmar, de um filme denominado *Hoje eu quero voltar sozinho* (Brasil, 2014) com duração de 96 minutos, uma obra colorida (filme), dirigido pelo cineasta Daniel Ribeiro, que tem como personagem principal um estudante cego.

Esse personagem, nosso "sujeito da pesquisa", se chama Leonardo. Ele é um jovem, descrito bonito (dentro do contexto social), faz ensino médio com idade compatível à escolaridade, numa escola privada. Ele estuda numa classe escolar regular, sendo, dentro dela, o único com deficiência explícita e que isso é destacado dentro da cultura e sociedade. Léo, numa dimensão econômica, é da classe média tal qual o seu bairro, situado na capital de São Paulo, cidade com o mesmo nome - um bairro tranquilo e arborizado. Os seus pais são vivos e presentes na vida dele,

também ele apresenta uma relação próxima com a avó e tem uma amiga íntima chamada Giovanna - colega de classe.

Léo sofre preconceitos na escola, advindos de alguns colegas, ou porque ele é cego e/ou porque gradualmente vai se revelando gay, ou por ambos os motivos. Autores reconhecidos na esfera da sexualidade e escola/educação (LOURO, 2000; BORRILLO, 2010; LIONÇO e DINIZ, 2008) têm pontuado, de modo relevante, os efeitos negativos da homofobia<sup>25</sup> ou dos preconceitos contra a população LGBTQIA+<sup>26</sup> na produção de sua subjetividade, refletindo nos seus "modos de ser" do "ser no mundo":

Consentida e ensinada na escola, a homofobia expressa-se pelo desprezo, pelo afastamento, pela imposição do ridículo. Como se a homossexualidade fosse "contagiosa", cria-se uma grande resistência em demonstrar simpatia para com sujeitos homossexuais: a aproximação pode ser interpretada como uma adesão a tal prática ou identidade. O resultado é, muitas vezes, o que Peter McLaren [...] chamou de um apartheid sexual, isto é, uma segregação que é promovida tanto por aqueles que querem se afastar dos/das homossexuais como pelos/as próprios/as (LOURO, 2000; p. 19).

*Quais os instrumentos (e técnicas) de coleta de dados da pesquisa?*

O filme estudado está contido no recurso de pesquisa DVD (sigla de "Digital Versatile Disc" que em português significa "Disco Digital Versátil") com capacidade para armazenar dados de imagem, som e voz, contendo a película de cinema com áudio em língua portuguesa, audiodescrição e comentários do diretor e dos atores Guilherme Lobo e Fabio Audi, com legendas em Português, Inglês e Espanhol. Para projetar e assistir ao filme, utilizamos um aparelho "Blu-ray", mídia ótica com maior

---

<sup>25</sup> "El término homofobia fue creado por George Weinberg en la década de 1970 para referirse a los sentimientos negativos que provocaba la homosexualidad [...], como el temor de estar con un homosexual en un espacio cerrado [...], y a la actitud negativa e irracional hacia las personas homosexuales [...]. Posteriormente, algunos autores propusieron reemplazarlo por el término homonegatividad y homonegativismo [...], prejuicio sexual [...], homoprejuicio [...] homodiscriminación (...) porque el sufijo fobia no se ajustaba al contenido conceptual que recoge la literatura al respecto" (SÁENZ-MACANA e DEVÍS-DEVÍS, 2020, p. 2).

<sup>26</sup> **LGBTQIA+** é o movimento político e social que defende a diversidade e busca mais representatividade e direitos para a comunidade. O seu nome demonstra a sua luta por mais igualdade e respeito à diversidade. Entenda o significado de cada letra da sigla LGBTQIA+. L = Lésbicas; G = Gays; B = Bissexuais; T = Travestis e Transexuais; Q = Queer; I = Intersexo; A = Assexual; O + é utilizado para incluir outros grupos e variações de sexualidade e gênero. Aqui são incluídos os pansexuais, por exemplo, que sentem atração por outras pessoas, independente do gênero.

capacidade de resolução de som e imagem que os dispositivos antigos que “rodavam” os DVD’s.

Recorremos a um aparelho de televisão, onde será visto e assistido ao filme; bem como um notebook, outro recurso para assistir ao filme e que pode servir para digitar e fazer consultas a sítios de pesquisas; um smartphone com gravador; cadernos para as anotações (a ferramenta denominada "diário de campo" com suas características); canetas; lápis; livros de papel e e-book, artigos científicos em revistas online e de papel, etc.

Quanto às técnicas de pesquisa, buscamos a descrição do fenômeno (Leonardo, personagem de um filme) e a utilização da Versão de Sentido - VS de AmatuZZi (s/d, s/d, 2010) e outros registros.

As técnicas são importantes, mas não podem ser exclusivas. As técnicas são instrumentos “mágicos”, são “truques de ação”. São importantes quando aplicadas em consequência do que já está ali e não aplicadas para produzir coisas, situações emocionais, etc. A técnica é aplicada para ajudar o psicoterapeuta a fazer uma leitura correta da situação e não para produzir fantasmas (RIBEIRO, 1986, p. 76).

Por descrição, entendemos:

Descrição é o mesmo que detalhar, mostrar ou tornar conhecidas as características de algo ou alguém, o que pode ser feito por via oral, textual ou visual. A descrição pode estar presente numa conversa, num texto ou numa imagem [ou fenômeno] (FERNANDES, 2019, p. 1). A descrição caracteriza-se por ser um retrato verbal de pessoas, objetos, animais, sentimentos, cenas ou ambientes. Entretanto, uma descrição não se resume à enumeração pura e simples. O essencial é saber captar o traço distintivo, particular, o que diferencia aquele elemento descrito de todos os demais de sua espécie. Os elementos mais importantes no processo de caracterização são os adjetivos e locuções adjetivas. Desta maneira, é possível construir a caracterização tanto no sentido denotativo quanto no conotativo, como forma de enriquecimento do texto. Enquanto uma narração faz progredir uma história, a descrição consiste justamente em (...) [interromper uma narrativa], detendo-se em um personagem, um objeto, um lugar, [um fenômeno]. (COLÉGIO SÃO FRANCISCO, 2019, p. 1).

Já por Versão de Sentido (VS):

Entendemos por **versão de sentido** um relato livre, que não tem a pretensão de ser um registro objetivo do que aconteceu, mas sim de ser uma reação viva a isso, escrito ou falado imediatamente após o ocorrido, e como uma palavra primeira. (AMATUZZI, s/d; p. 15). Uma **Versão de**

**Sentido** (VS) era então um pequeno texto, escrito imediatamente após o término de uma atividade [como depois de assistir cenas de um filme e ao seu final], quer dizer, antes de a pessoa se envolver com outra atividade, tentando captar o essencial ou o **sentido** do encontro ocorrido, sem a preocupação de reproduzir os fatos tais quais ocorreram (AMATUZZI, s/d; p. 1).

Utilizaremos de fotografias do filme para produzir uma analítica existencial fenomenológica de algumas imagens, indicando, no subcapítulo 5.3, um outro modo de dizer o que já estava sendo descrito compreensivamente na analítica existencial, ou seja, o sentido da vida de ser Leonardo. "A expressão imagética articulada com a expressão verbal fornece uma riqueza de informação que possibilita a ampliação das possibilidades de eficácia das pesquisas podendo levar a resultados finais mais precisos e satisfatórios" (MEDINA FILHO, s/d; p. 263). Isso vale quando recorremos às imagens do cinema que são trazidas ao corpo desta dissertação, sob forma de fotografias.

Uma personagem de um filme ou fotografia, por exemplo, pode ser algo sentida e/ou compreendida pela descrição científica. Uma descrição fenomenológica da arte, por exemplo, pode nos levar a uma representação existencial do ser humano real (...). A arte pode ser compreendida (e entendida) como indissociada do vivido encarnado, daquilo que nomeamos realidade, e é por isso que ficamos motivados a produzir ciência usando dispositivos artísticos" (PINEL, 2005, p. 119).

Ainda que o cinema, por exemplo, se imbrique com a realidade - e concordamos com isso de maneira positiva, ainda assim há realidade, tanto que um filme pode dar subsídios para entender e compreender o real, mas há uma arte e um real.

Se o texto escrito tem o poder de convencer o leitor de que as palavras traduzem e decifram a verdade, as imagens visuais elevam em infinita potência o poder de convencimento. Mais do que prova irrefutável do fato ocorrido, ...] [elas podem tomar o] lugar do próprio fato, confundindo o receptor mais desatento (KOHATSU, 2007, p. 65).

Nossa meta, ao usar foto do filme, no subcapítulo denominado "imagens escolhidas e produção textual do sentido da vida de ser Leonardo", é apenas produzir compreensão do fenômeno do sentido da vida de ser Leonardo, personagem do filme "Hoje eu quero voltar sozinho". Pinel (2005; p. 123) nos diz que, nesse "[...] personagem há a coisa do real - o real está nele, ou seja, conseguimos perceber que esse 'ele' também está no 'nosso' real, no cotidiano vivido". Mas, prossegue o autor afirmando que

[...] sem dúvida, um filme é uma ficção, é uma fantasia e uma ilusão, mas, insistimos veementemente, considerando nossa práxis com o método fenomenológico de investigação, de que as artes (e a literatura ficcional e a poesia) estão sempre imbricadas com aquilo que denominamos realidade, mas que uma coisa se diferencia da outra, e até por isso que pode ser um dispositivo muito rico e provocante quanto ao seu uso na produção de pesquisa científica (PINEL, 2005, p. 121).

### *Vamos descrever os procedimentos da pesquisa?*

Antes de tudo, tivemos a ação de garantir a aquisição do DVD do filme *Hoje eu quero voltar sozinho* (Brasil, 2014), apesar de a obra estar disponível na internet. Consideramos que, no DVD, as imagens estão muito melhores, o som, a iluminação, etc.; levamos em consideração, também, o risco do desaparecimento da obra online. Agora, descreveremos os procedimentos pela via de momentos vividos interligados com o filme e sua narrativa.

No primeiro momento, pretendemos assistir ao filme como se fosse a primeira vez. O segundo momento é assistir novamente ao filme, seguindo o método fenomenológico compreendido por Forghieri (2012), o qual tem como fundamento dois movimentos atitudinais que acontecem sempre indissociados, a saber: *envolvimento existencial* com a obra de arte. Depois, reafirmamos a atitude de *distanciamento reflexivo*.

Partimos para descrever Leonardo e seu entorno, destacando sentimentos, emoções, desejos, raciocínios, consciência e expressão corporal/comportamentos. Esse complexo movimento foi desvelando de modo gradual, o que chamamos de compreensão, ou melhor, descrição compreensiva, que é assim um tipo de analítica existencial, ou seja: uma análise do existir do “ser no mundo” Leonardo, que revela aí, no “tempo e espaço”, seus “modos de ser”. Trata-se de uma “descrição viva” do filme, segundo a percepção fenomenológica do pesquisador sempre sob o acompanhamento do orientador.

A par dessa descrição, sempre que íamos sendo provocados, criávamos Versão de Sentido (VS), em que, mais uma vez, aparece mais para ser revelado do sentido da vida de ser Leonardo, a partir da ótica mais pessoal do pesquisador.

É importante destacar que a *analítica existencial* está presente desde o começo de quando começamos assistir ao filme como "se fosse a primeira vez"; está nas descrições compreensivas.

Em todo esse processo, vale a pena ressaltar aqui o desvelamento das "experiências surpresas" e a "percepção gestáltica", elementos franklianos na pesquisa do sentido da vida, contidos em Leonardo e em suas experiências vividas e sentidas na narrativa.

A descrição, depois de pronta, serviu-nos de inspiração para sempre recorrermos à base: assistir novamente ao filme, produzindo isso aí, mas num clima imaginado da primeira vez. Desse todo Fundo (toda descrição), capturamos catorze elementos (Figuras) que compõem o "sentido da vida de ser Leonardo" – que revelam sua "essência existencializada".

Desses 14 elementos que compõem o "sentido da vida de ser Leonardo", descrevemos a "essência existencializada" do personagem, mas, que como é um ser inconcluso e incompleto - existente, revela-se ser existencial em primeiro lugar, e que só depois escolhe para si uma essência – inventa isso. Vamos dizer que a essência existencializada tem uma tessitura frágil, própria do existir, então uma essência que pode durar minutos, segundos, horas, anos; mas sempre algo em mudança, nada fixo, nada sólido, nada de verdade absoluta e universal.

Outro modo de produzir analítica existencial, um caminho que (pró)curamos realizar, talvez nem isso, mas uma senda, foi a de escolher do filme todo (Fundo), algumas imagens (Figuras) que podem pontuar a essência de ser Leonardo, que por ser um ser existente, finito, inconcluso e incompleto, podemos falar em "essência existencializada", repetindo: uma essência que só aparece depois da existência, sendo então uma escolha feita como "ser no mundo", devendo responsabilizar-se por ela. Aqui, propomos fazer uma analítica existencial fenomenológica das fotografias, como dissemos, escolhidas do filme, que, imagetivamente, nos evoca o sentido da vida de ser Leonardo, mostrando e reforçando, mais uma vez, todas as descobertas científicas realizadas desde o começo dessa pesquisa. Por ser um filme, um produto de arte ligado também às imagens, nossa opção, parece-nos ser

algo provocativo a mais reflexões sobre o ser Leonardo. E então respondemos: Mas, o "que é" e "como é" ser Leonardo, um aluno cego, que responde pelo sentido da vida, quando esta mesma (vida) lhe interroga (pelo sentido)? Ele é um ser sempre em movimento, incompleto e inconcluso, criando em si um ser.

Depois, ao final, produzimos um capítulo 6, onde o intitulamos de "pós-escrito: a formação humanista-existencial da professora de Educação Especial, a partir desta nossa dissertação de mestrado, um pequeno esboço".

*Vamos descrever como pensamos a análise dos dados coletados?*

No capítulo referente à **análise de dados**, procuramos apresentar a descrição como aquela que foi se tornando compreensiva, a apresentação de algumas versões de sentido, o enunciamento de elementos que indicam o sentido da vida de ser Leonardo e, depois, mais revelações desse jovem estudante cego. Paralelamente, optamos por analisar esses dados, num ato de iluminar, usando três termos potentes da Psicologia e Educação Existencial de Viktor Frankl, quais sejam: "sentido da vida", "vontade de sentido" e "otimismo trágico".

O que se propõe aqui-agora é uma abordagem fenomenológica pontuada como uma analítica existencial. Isso acabou implicando no ato de investigar das duas posturas e atitudes de "envolvimento existencial" e "distanciamento reflexivo", descritas por Forghieri (2012).

Outro autor que nos dá pistas de como analisar os dados desta pesquisa é o próprio Frankl. Para ele, em toda descrição científica há uma (ou mais) "experiência surpresa", assim como, a todo instante, há uma percepção gestáltica, em que o "todo"<sup>27</sup>, que é mais do que a soma das partes, deixa emergir uma dialética entre Figura-Fundo. Esse "todo" pode ser didaticamente mostrado como: o filme, as descrições com as respectivas Versões de Sentido - VS, os 14 elementos - e as imagens, assim como a proposta de uma formação humanista-existencial da

---

<sup>27</sup> Gestalt – um termo alemão que se aproxima de a "forma total" ou "forma global". O "todo" é um elemento vital e potente que sustenta e estrutura uma Gestalt, justamente porque "o todo é maior do que a soma das suas partes", logo, Leonardo é mais do que uma soma das partes de si - vai além.

professora de Educação Especial, proposta essa que emergiu do “todo” (Gestalt), sendo, positivisticamente, entendido como um dado à parte, mas, que de fato vivido, compõe o “todo”.

*Vamos descrever como a ética na pesquisa estará presente?*

Sobre as **questões éticas da pesquisa**, é importante pontuar que, em virtude de se tratar de um trabalho com uma criação ficcional já estabelecida, não precisaremos de um parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, mas, ainda assim, destacamos o compromisso com uma atitude ética e de respeito com a obra de arte fílmica aqui retratada, bem como com o diretor e roteirista Daniel Ribeiro, e com os atores e atrizes que atuam no filme, ainda que eu possa revelar-me crítico. Destaco, mais ainda, e reafirmando, que sempre estarei respeitando a obra artística, pois é ela quem está me oportunizando fazer ciência; assim, parafraseando o compositor Milton Nascimento, o cientista deve ir aonde o povo está, e ele (o povo) revela-se na sua arte cotidiana, arte essa que deixa profundas marcas no sentido da vida de ser do ser no mundo.

Minha pretensão é essa: ao pesquisar, adotar uma postura de cuidado, envolvendo ternura, amor, ousadia, invenção e expressão. Ser terno sem jamais perder o rigor exigido pela produção científica.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 5.1 SENTIDO DA VIDA DE SER LEONARDO

#### **O amor está no ar: "quem é que vai querer me beijar?"**

Sons de pássaros ao fundo misturam-se ao barulho da água límpida da piscina, provocado pelo movimento lento dos braços de Leonardo, quase que acariciando a superfície do leito d'água, e talvez pelo fato dele ser cego, isso ganha uma dimensão potente do sentir pelo tatear e tocar, sentir o sentido de ser. A cena inicial mostra uma bela manhã ensolarada, numa tomada cinematográfica do alto, mostrando os corpos de dois adolescentes e amigos muito próximos: Giovanna e Leonardo. Pela nossa cultura, os jovens podem ser considerados bonitos. Ambos estão deitados de bruços à beira da piscina da casa de Giovanna e dialogam sobre suas impressões a respeito do período de férias que estão vivenciando, trazendo pra cena o valor do trabalho (escolar) como aquele que também fornece sentido à vida. O ser humano "mantém sua perplexidade e inquietação na busca de um sentido para a vida" (CARNEIRO; ABRITTA, 2008, p. 191). Dois jovens ao sol, e, bem veremos nessa pesquisa, eles estão procurando sentido, e vamos focar no rapaz cego, Leonardo ou Léo.

A conversa demonstra, ao nosso sentir, uma forte empatia entre os dois jovens, e eles revelam suas inquietações a respeito da busca e do encontro de um grande amor, e, novamente, outro sentido da vida é revelado - o amor. Aqui "Leo", como Leonardo é chamado carinhosamente pelos amigos, nos revela um de seus maiores desejos e expectativas: viver a experiência do primeiro beijo. E quando instigado por Giovana, ou "Gi", para falar desse assunto, ele, de chofre, lança a pergunta: "Quem é que vai querer me beijar?", possivelmente referindo-se ao seu desejo amoroso romântico, mas que ele não encontra respaldo em um alguém concreto que possa amá-lo e tocá-lo fisicamente.

Amar significa poder dizer tu a alguém. E não significa apenas poder dizer tu a uma pessoa, mais ainda dizer sim a ela; portanto, não somente ocupar-se dela em sua essência, em sua singularidade e unicidade, [...] mas ainda reconhecê-la em seu valor intrínseco [...] ver o seu poder-ser e o seu dever-ser. Vale [...] afirmar não vê-lo só como efetivamente é, mais ainda como

possa vir a ser e deva ser. Em outras palavras, para usarmos a bela frase de Dostoievski, "amar significa ver a outra pessoa assim como Deus a pensou" (FRANKL, 1990, p. 78).

Há outra variável possível. Estamos nos referindo à sua condição de cego e de ser cego. Como ser cego, ele parece viver bem com isso, entretanto, vivendo numa sociedade também marcada pela exclusão, sabemos que tais pessoas que não enxergam e outras com alguma deficiência, costumam ser marginalizadas e colocadas de lado - rejeitadas. Como pode acontecer rejeição contra uma pessoa simplesmente pelo fato de ter alguma deficiência? Há vários "como", por exemplo, isso pode estar acontecendo com Léo por alguns motivos, e podemos aqui-agora destacar, que os corpos ditos como cegos pelos videntes, como se fossem seres partidos, são desprezados. Entretanto, esse corpo sensível e cuidadoso, pode acabar perturbando a moralidade do *status-quo* estabelecido de que a pessoa deficiente é só isso: "é deficiente, deficiente é", um ser inferior que não enxerga numa sociedade predominantemente vidente e que não aceita e permite as diferenças, na diversidade de ser. O cego pode ser percebido como um corpo falho, ainda que Leonardo, mais adiante, irá provar o contrário, agindo, de modo tranquilo, contra o preconceito, o estigma e a discriminação.

*VERSÃO DE SENTIDO – 1: A pergunta de Leonardo já no início da película nos desvela uma das formas de preconceito relacionadas não somente aos deficientes visuais, mas comuns às pessoas com deficiências (Pcd's - pessoas com deficiências) em geral. Nesta cena lembrei-me de um diálogo que tive com uma pessoa que conheci virtualmente num grupo do whatsapp denominado "Gays Cristãos". Tratava-se de um rapaz em torno dos seus 20 anos de idade e que tinha baixa visão. Foi quando em uma de nossas conversas, no privado, ele me confessou que se sentia muito triste quando revelava a sua limitação às pessoas e percebia que logo após saberem elas se afastavam dele. Disse-me que se percebia sozinho e excluído também na esfera do amor. Isso o angustiava fortemente e, no filme, Leonardo nos traz essa infeliz realidade: muitas pessoas rejeitam as Pcd's enxergando nelas apenas as suas limitações - quando existem de fato, não as compreendendo em suas totalidades, virtudes, potencialidades, etc. Ou seja, um dos sentimentos mais elementares e essenciais à vida humana, que é o amor, por vezes é negado àqueles que de forma desumana são denominados de "incapazes", "anormais", para não citar predicados mais perversos.*

Depois do banho na piscina, Giovanna leva Leonardo até sua casa. Ela solicita-lhe as chaves para abrir o portão pra ele e depois ela as devolve, tateando as mãos do

amigo. Giovanna se demonstra prestativa e carinhosa - modos de ser no cuidado, despedindo-se com um beijo no rosto dele. Há um beijo e um toque de Gi, percebido como sendo um amor amigo. A amizade é amor, ainda que, no começo, podemos sentir que Leonardo nos diz de uma falta de um amor romântico, quase que idealizado. Ambos os amores, o romântico e o amigo, indicam que o amor está, simbolicamente, no ar, tratando-se mais de um clima, um estilo e um espírito peneira de diversos e diferenciados modos de amar.

### **Está pronto o lanche: cena potente de cuidado da família**

Léo encaminha-se para dentro de sua casa, onde sua mãe (Laura) lhe avisa que o lanche está pronto. Tateando as paredes e os móveis daquele espaço, que é também o seu lar - um lar de ser. Ele senta-se à mesa com uma mania de balançar a cadeira para trás, equilibrando-a nas duas “pernas”, ao que é corrigido pela mãe, que lhe servindo o lanche pergunta como foi o dia. Leo responde que foi um dia legal, com a câmera de cinema nos mostrando sua pele enrubescida pelo sol, advinda da ocasião do banho de piscina na casa de sua amiga. Há, assim, uma confirmação do que, para ele, é ser legal, ter estado na piscina da casa da amiga.

A mãe o questiona sobre o uso do protetor solar e o rapaz acaba confessando que não gosta de usar, pois “[...] fica aquela coisa grudada na pele” (04:44). No diálogo entre os dois, Laura aparenta ser uma mãe dedicada e algumas vezes superprotetora, sempre preocupada com o filho que é cego e que vive num mundo cheio de preconceitos e perversidades. Tamanho “cuidado” exagerado pode nos levar a refletir sobre uma das patologias do cuidado (PINEL, 2020): o cuidar excessivo, impedindo, ainda que por momentos, o respirar do filho, para que ele trate de cuidar de si mesmo, nos “modos de ser” de “ser no mundo”.

A mãe sai de cena e aparece o pai, que também se senta à mesa, chamando Leonardo de “Leãozinho”, algo do afeto de um pai que cuida e ama o seu filho. Talvez, ao chamar Léo assim, o pai revela um olhar de sentido, pois, o filho pontua ter (e ser) essa força de resiliência típica desses felinos que, desde filhotes, lutam bravamente pela sobrevivência num ambiente hostil, e o fazem, provavelmente, com o finco positivo da sua sobrevivência, aprendendo e se desenvolvendo.

Descrevemos um dos significados de filhotes de leão segundo a cultura. O poeta aparece para iluminar a relação de Leãozinho com seu pai, pois a poesia ilumina algo, alguma coisa ou alguém, uma possível verdade:

Gosto muito de te ver, leãozinho.  
 Caminhando sob o sol  
 Gosto muito de você, leãozinho  
 Para desentristecer, leãozinho  
 O meu coração tão só  
 Basta eu encontrar você no caminho  
 Um filhote de leão, raio da manhã  
 Arrastando o meu olhar como um ímã  
 O meu coração é o sol, pai de toda a cor  
 Quando ele lhe doura a pele ao léu  
 (VELOSO, 1977, p. 1).

Laura reaparece na cena e observa Leonardo novamente balançando a cadeira para trás, fazendo um sinal com os olhos para que o esposo repreve, que de imediato, chama a atenção do filho. Há, ao nosso perceber, o fenômeno de que aqui acontece um clima tranquilo e familiar, com todos os três sentados à mesa. Então, é que a mãe do rapaz dá a notícia de que, na próxima quarta-feira, a avó de Leonardo terá que ir ao médico. Diante desse fato, Léo responde estar tudo bem, de que ele pode ficar sozinho em sua casa. Novamente, Laura comporta-se nos seus modos de ser superprotetora e questiona o filho acerca de como ele fará para se alimentar, revelando preocupação. Com a insistência de Leonardo em ficar em casa cuidando de si, ela cede ao pedido filial. O pai observa e escuta o diálogo atento e silencioso.

*VERSÃO DE SENTIDO – 2: Nesta cena, Léo começa a esboçar uma vontade de maior autonomia, insistindo com a sua mãe de que nada de trágico pode lhe acontecer ao ficar sozinho em casa (05:49), Leonardo demonstra que está se mostrando um ser desejante, sonhando vãos solo, uma demanda de estar mais centrado em "si mesmo" sem a proximidade do olhar panóptico, sempre vigilante, de Laura. Parece-me que o ato de balançar a cadeira movendo o encosto para trás pode ser um modo humano de alguém afrontar a postura superprotetora da mãe. Os jovens e todos nós desejamos liberdade - nosso destino é a liberdade. Léo, num desses movimentos, e sendo chamado à atenção pelo pai, confessa com bom humor de que acredita possuir superpoderes em virtude de nunca ter caído (05:26). Leonardo, ao meu olhar de sentido, desvela um sentimento de autoconfiança e boa autoestima, e a gente se sente bem assim, na minha vida real, eu me sinto assim.*

### **Primeira cena da escola: há inclusão escolar, mas há os preconceitos**

Do ambiente familiar, Leonardo agora é mostrado datilografando em uma máquina braille<sup>28</sup>. A câmera de cinema aparece dando um close em seu rosto e os olhos se destacam também. Ele e seus colegas estão dentro de uma sala de aula, que nos aparenta ser inclusiva, seja pela presença desse maquinário, seja pelas ações de algumas professoras e professores.

As teclas da máquina que Léo utiliza para datilografar, como já é tradicionalmente esperado, fazem um barulho. Tal som, que os colegas podem definir como "barulhento", destoa do pretense silêncio ou de um silêncio comumente definido como tal, que parece prevalecer na sala de aula. É simplesmente algo definido como "estamos em silêncio" contra a máquina usada por Léo que produz sons fortes e altos. A câmera do filme "passeia" por entre esse espaço, mostrando alunos copiando a matéria do quadro, um aluno cochilando, a Giovanna compenetrada escrevendo em seu caderno; sendo que ela está sentada em uma carteira localizada ao lado de seu amigo, Leonardo. Ali, há dois personagens que vão se destacar, tratam-se dos estudantes Fábio e Guilherme, que fazem gestos demonstrando incômodo com o barulho causado pelo ato de datilografar do colega cego, Léo. "Colegas" é um nome adequado, mas não são amigos. Na narrativa ficcional, os dois se aproximam do que possa, tradicionalmente, ser o esboço de "ser vilões". A perversidade de ambos os alunos acontece, por exemplo, quando a máquina dispara um somido, do tipo campainha, ao que Fábio, de chofre, ironiza com um sonoro "sobe!" em alusão ao som emitido por alguns elevadores quando da parada nos andares dos edifícios. Nesse momento, vários alunos riem da piada preconceituosa do colega.

A professora, imediatamente, intervém irritada com a atitude dos dois alunos. Ela solicita que a dupla se separe. Pede para que se sentem em carteiras distantes um do outro. Especificamente, ela sugere que Fábio sente atrás de Leonardo, numa carteira, até então, que sempre aparecia desocupada. Aí o Guilherme toma as dores de Fábio, e alega que não tem como ninguém sentar naquele lugar em virtude do

---

<sup>28</sup> Em julho de 2005, a Comissão Brasileira do Braille (CBB), respeitando a grafia original francesa e internacionalmente utilizada, recomendou o uso do termo com "b" minúsculo e dois "l".

“tec-tec” infernal o dia inteiro (06:53). Ao ouvir essa resposta, Giovanna vai em defesa do seu amigo Léo e, irritada, chama Guilherme de “trouxa” e idiota, ao que Fábio retruca e a chama de “bengala humana”. As ofensas mútuas se prolongam e, outra vez, Fábio se utiliza da deficiência de Léo para atingir sua amiga, ocasião em que a apelida de “cão guia”. Para Frankl (1978; 2003), a violência empobrece e retira a humanidade do ser humano - ela desumaniza.

O clima na sala de aula está tenso e a professora chama a atenção dos alunos que trocam insultos. Fábio, indo além de seus modos de ser arrogante e discriminatório, diz que "se" ele se sentar na carteira localizada atrás de Léo, a todo o momento, terá que ficar fazendo favores ao rapaz e dispara: “- Pô, o cara não faz nada sozinho!” (07:12).

Adorno (2019), no seu livro "Estudos sobre a personalidade autoritária", revela o fascismo e o autoritarismo presente na subjetividade do sujeito preconceituoso e reafirma que essa conduta não é rara, ao contrário.

Fábio é mais um sujeito assim, autoritário. Ao nosso perceber, é um preconceituoso, com uma personalidade fascista, arrogante, machista, impositor. Tais pessoas maléficas psicossocialmente são contrárias às vivências democráticas na sala de aula; elas se opõem ao diálogo, e isso é explicitado no filme "Hoje eu quero voltar sozinho" (Brasil, 2014, de Daniel Ribeiro). Fábio tem um modo peculiar perverso de se relacionar com Leonardo, seu colega, uma pessoa cega. No filme, Léo deixa de ser Léo pessoa e passa a ser um sujeito cego (deficiente, inferior) e, mais adiante, veremos que o nosso Leonardo será associado a ser gay ou homossexual ("portador de uma anormalidade" ou um ser "sem vergonha"). Silva (2006) descreve essa complexidade, advinda da relação entre o pretensão "ser normal" e "ser deficiente". Percebemos uma relação interpessoal e social marcada pelos fascismos do cotidiano, que tem impedido a formação saudável do sentido da vida, como propõe Frankl.

O corpo marcado pela deficiência, por ser disforme ou fora dos padrões, lembra a imperfeição humana. Como nossa sociedade cultua o corpo útil e aparentemente saudável, aqueles que portam uma deficiência lembram a fragilidade que se quer negar. Não os aceitamos porque não queremos que eles sejam como nós, pois assim nos igualaríamos. É como se eles

nos remetessem a uma situação de inferioridade. Tê-los em nosso convívio funcionaria como um espelho que nos lembra que também poderíamos ser como eles. Esse potencial, que é real, em vista das trágicas mudanças que nos podem ocorrer, é que nos faz frágeis, uma vez que queremos ser sempre completos e constantes. O que também parece perturbar nos contatos com pessoas com deficiência é o fato de não sabermos como lidar com elas, posto que a previsibilidade é uma forte característica das relações sociais da contemporaneidade. O estigma, por ser uma marca, um rótulo, é o que mais evidencia, possibilitando a identificação. Quando passamos a reconhecer alguém pelo rótulo, o relacionamento passa a ser com este, não com o indivíduo. E, assim, idealizamos uma vida particular dos cegos, dos surdos, que explica todos os seus comportamentos de uma forma inflexível, por exemplo: ele age assim porque é cego. Nesse processo de rotulação, o indivíduo estigmatizado incorpora determinadas representações, passa a identificar-se com uma tipificação que o nega como indivíduo. Essas pessoas passam a ser percebidas, a princípio, por essa diferença negativa, o que irá indicar fortemente como elas irão comportar-se. (SILVA, 2006, p. 427).

Léo é um estudante "de bem" com a vida, ainda que experiencie angústias existenciais frente às escolhas e a demanda dele em responsabilizar-se por isso. Ele está envolvido, existencialmente, nos valores potentes do "otimismo trágico", (FRANKL, 2011,), o trabalho (escolar), o amor (de Gabriel, de Gi, amizade amorosa, amor pelos pais, pela professora de História e pelo professor de Biologia) e o sofrimento inevitável presente numa sociedade fascista devido aos preconceitos, estigmas e discriminações tão bem pontuados, na citação acima, por Silva (2006). Leonardo encara a situação fascista e tenta criar alternativas de viver e de sobreviver; o amor, o trabalho e o próprio enfrentamento do sofrimento lhe ampliam o sentido da vida, da sua vida e da vida dos outros, pois ele é ser no mundo.

O sujeito, objeto do preconceito, do estigma e das discriminações, em vivenciando tais "situações nefastas e perversas" - ou fascistas, pode, por meio das vivências de valores humanos que devem ser preservados e experienciados, autorizar-se a sobreviver pela via do "sentido da vida", que está lhe interrogando pelo significado: Qual o sentido da vida? Da sua vida? A Vida interroga à pessoa no seu cotidiano alegre e triste, pesada ou leve. A escola de Léo, Gi, Gabriel, Fábio, Guilherme e dos demais, é uma escola que procura ser inclusiva, trazendo os conflitos pra sala de aula, sem escamoteá-los e produzindo vivências pelas discussões, pelas reações e pelo não abandono dos marginalizados, dos oprimidos, das vítimas. Assim, os valores não podem ser ensinados, mas vividos (FRANKL, 2011), sentidos, experienciados.

Diante dessa fala, consternada diante de tanta humilhação sofrida por Leonardo, a professora pede para que o aluno Fábio se retire e que vá conversar com a direção da escola. Nesse momento, Giovanna aparece percebendo com um olhar meio que entristecido para o seu amigo, possivelmente tentando imaginar a dor que lhe causara as terríveis palavras ditas, diante de toda a turma, por Guilherme e Fábio. O amor, ao nosso perceber, confronta o preconceituoso, ainda que não elimine, de imediato, o preconceito.

Podemos pensar-sentir-agir uma Educação Especial frankliana?

Sim, refletindo aqui-agora com textos de Frankl (1978; 2003), uma recomendação possível aos professores, educadores e pedagogos mergulharem na ótica antropológica humanista existencial que podem ser trazidos a lume pelos textos desse psicólogo e educador existencialista. Um dos modos de contrapor à violência é propor a saída do valor que vai de encontro a esse caos desumano (vindo de humanos) na sala de aula inclusiva e na sala de Atendimento Educacional Especializado - AEE. Uma das perspectivas é vivenciar a via da autotranscendência, e esse viés nos indica trabalhar valores na escola, visando transcender a uma existência malograda pelo egoísmo. Isso implica, inclusive, em produzir uma prática educacional, objeto da Pedagogia, inclusive da Pedagogia em busca do sentido (MIGUEZ, 2014), em que se denuncia que no micro contexto (sala de aula) se presentifica naquilo que surge potencialmente no Estado repressor.

Em se produzindo uma prática educacional na Educação Especial e na sala de AEE, desse quilate humanista-existencial, podemos provocar modos de ser mais alocêntrico, uma volta da pessoa para a outra, pela via do cuidado e do autocuidado, da generosidade, da empatia, que se opõem ao estabelecido pela ideologia dominante. Um pesquisador frankliano (GOMES, 1987, p. 75) nos afirma que cuidado é a "vocação do homem para cuidar dos outros e de si mesmo, em decorrência da capacidade humana de ser responsável". Compreendemos aí a proposta frankliana de autotranscendência. Isso implica, inclusive em entender, não compreender, valores desumanos presentes numa sociedade tão complexa e arcaica como a que estamos vivenciando em pleno período de pandemia ou sindemia da Covid-19 e o renascimento brutal dos movimentos violentos e

retrógrados como o nazismo, o fascismo, o nazifascismo e outros modos de repressão e autoritarismo que marcaram ações contra o próprio ser humano e a vida em geral, prestigiando apenas algumas elites, seja de etnia, de economia, de estética. Uma sindemia provocando tudo isso, sindemia, termo mais abrangente do que pandemia.

### **Alguém bate à porta da sala de aula: "- Gabriel!", responde o rapaz**

No meio de todo esse caos de insultos e preconceitos contra Leonardo, eis que alguém bate à porta da sala de aula. Na turma estão Léo e Gi. Esse alguém abre a porta, deixando meio espaço, e assim parte do corpo dele é coberto por ela: “- Aqui é o 211?” (07:32). Nesse momento, a máquina filmadora dá um close no ouvido de Leonardo. Léo escuta a voz de um desconhecido anunciar "seu" nome próprio quando indagado pela professora: “Como é que você se chama?” (07:35): “- Gabriel!”, responde o rapaz (07:36). Léo escuta! Finalmente ele escuta uma voz que parece indicar possibilidades melhores de ser no mundo, com o outro.

O ato de “ouvir” indica "ouvir por ouvir", é algo cotidiano em um mundo de informações. Ouvimos dados soltos, corriqueiros. Ouvir é ligado à audição, e ela é o que se refere aos sons que adentram ao ouvido - um processo de capturar diversos estímulos. Assim, Léo não só ouve, no começo ouve, e logo a seguir a escuta domina o processo ali presente na cena. Uma recompensa (som) apareceu, e tornou-se aprendizagem de sentido pela escuta, pela compreensão do que ali ocorria na sua subjetividade.

A mestra o convida para entrar na sala de aula. Gabriel pergunta se pode sentar na carteira vazia localizada atrás de Léo - neste momento vários alunos riem. Outra vez, a professora intervém na turma e concede a permissão para que Gabriel sentasse na carteira atrás do estudante cego.

A cena termina com uma pergunta da professora que, pelas suas atitudes, a todo momento se demonstrou inclusiva. Olhando para toda a turma ela questiona: “Mais alguma piadinha?” (08:06).

*VERSÃO DE SENTIDO – 3: Capturamos na cena um elemento que percebo como um fenômeno muito presente na sala de aula, que é o preconceito, principalmente por parte dos alunos Fábio e Guilherme. Percebemos que a inclusão de Leonardo, que é um estudante cego, não acontece integralmente. Ela ocorre pelo uso da máquina de braille e pelo comportamento da professora, que por vários momentos interrompe sua aula para chamar à atenção desses dois alunos que emitem falas discriminatórias e estigmatizantes. Eles se parecem mandantes de um crime que contamina a maioria da turma, quando detectamos risadas das piadas perversas proferidas.*

*Vemos Leonardo, entre silencioso e silenciado, revelando-se inerte. Ele está vivenciando toda aquela experiência de humilhação. Tal como, possivelmente, fez a sua amiga Giovanna, pois, amigos descritos verdadeiros podem sentir a dor do outro, ainda que não seja o outro, que deveras sofre mais, afinal só ele sabe onde dói a carne. Eu fiquei refletindo sobre os tipos de pensamentos e sentimentos que atravessavam Leonardo naqueles momentos. Por vezes, a câmera foca o rosto de Léo, que apesar de inerte, parece estar com seus outros sentidos alertados, procurando ser atento a tudo e a todos - e a todas. Léo era percebido, por alguns alunos, não enquanto ser humano em sua totalidade e potencialidade de ser no mundo, mas, o que sobressaía na percepção destes colegas preconceituosos, era uma percepção de uma identidade acoplada na sua deficiência visual, era esse o motivo de insultos e gargalhadas, e Léo, parafraseando Paulo Freire, é "ser-mais". Ele tem sentido de vida.*

*Os preconceituosos não se autorizam perceber a "pessoa humana" na sua profundidade positiva. Enquanto sujeitos violentos, eles são perversos demais para oportunizar a generosidade. Eles não suportam a criatividade e inteligência que o aluno agredido tem, por isso eles o diminui. O outro é apenas o que eles desejam com maldade, e eles querem que esse apenas sobreviva. Ser na generosidade e da "com+paixão" não compõe o identitário do preconceituoso, por sinal, eles apresentam profunda dificuldade em mergulhar na sua subjetividade mais refinada, não suportam o diálogo, e assim, para eles, sentir afeto positivo é algo nefasto, "não é coisa de homem". É isso que eu sinto como um espectador desse filme, e é isso que eu, e muitas pessoas, vivenciamos na escola - inclusive na universidade. É um fascismo que tende a generalizar, caso não se proponha intervenção. E nessa direção de sentido é que chego a uma essência existencializada, a de que Léo não está sozinho nesta cena como um personagem, ele tem companheiros e companheiras na realidade vivida - ambos "estamos" no mesmo barco. A arte, nesse caso, revela essa face do real que é a presença do preconceito na sala de aula, e o que estudantes com deficiências, obesos, gays, pretos, mulheres, indígenas, etc., experienciam. Isso me dói, mas ao mesmo tempo, sei que existe, e como Leonardo, a gente (pró)cura transcender, e pra mim, a partir da minha pele, a transcendência é a favor de algo (pró) que cura pelo cuidado.*

*Continuando a experienciar/repensar a cena, algumas questões foram "brotando" em minha cabeça: Será que a escola se preparou para receber o estudante cego, Leonardo? O processo de inclusão está contemplado em seu Projeto Político Pedagógico (PPP)? Houve um trabalho educacional com todo o corpo docente, discente, administrativo e demais funcionários da*

*escola para a conscientização da importância da inclusão dos alunos/alunas que são público alvo da Educação Especial? Se houve, pela cena, certamente não está dando certo, e a inclusão nesta sala de aula e nesta escola, como um todo, precisa ser repensado, discutido, dialogado, criando mais vida que interroga sempre pelo sentido. A inclusão é uma luta que se trava no cotidiano escolar. Ela acontece não somente através do uso de ferramentas, maquinários e recursos materiais e outros, mas, sobretudo, por meio das ideologias discursivas concretas que atravessam todo o processo educacional dentro (e fora) do espaço escolar, afetando mentes e corações de todos(as) àqueles(as) que frequentam o chão da escola.*

*Sabemos das terríveis consequências do “bullying”, dos preconceitos, das piadas sofridas pelas pessoas que destoam daquilo que falsamente ditam como “normalidade”, dentro e fora dos muros escolares, podendo até mesmo levar uma criança, um adolescente ou mesmo um adulto ao suicídio, como vemos amplamente divulgado nos meios de comunicação, e em artigos científicos que abordam o tema.*

*Assim, o (pré)conceito é um dos problemas que precisam ser enfrentados para que a sala de aula comum e toda a escola sejam acolhedoras das diferenças que existem entre os seres humanos, e que, efetivamente, possa garantir uma inclusão dos(as) estudantes que são público alvo da Educação Especial. Como veremos Léo pode conseguir, devido a sua provável personalidade resiliente, professores intencionados e motivados pelo movimento de inclusão escolar, poder econômico, apoio familiar, amoroso, amizade, etc., mas, e os “Léos” empobrecidos, rejeitados e abandonados?*

A breve tomada fílmica seguinte é meio que um retrato da cena anterior - uma parece se ligar a outra. Léo e Gi caminham silenciosos na calçada em direção à casa dele. Quando chegam ao portão, como de costume, Giovanna pede a chave para abri-lo, ao que Leonardo se recusa e, tateando ele mesmo o molho de chaves, abre-o. Evidencia-se algo. Na cena anterior, como relatado, Léo é objeto de preconceito, ele é diminuído, chamado de dependente, sem autonomia. Já nessa cena, ele transcende, apropriando-se de si mesmo, mostrando-se com autonomia diante de Gi. Parece-nos ser um modo dele enfrentar os dissabores, descobrindo-se com possibilidades de agir, ele mesmo, ao seu favor. Voltemos à cena: Os dois amigos se despedem com um beijo no rosto e Gi, percebendo o amigo muito calado, diz para ele não permitir que as palavras ditas por Fábio estraguem o seu dia.

Ao fechar o portão e entrar em casa, Leonardo é mostrado deitado em sua cama. A câmera está posicionada no alto, mostrando o rapaz inquieto, movendo-se de um lado para outro, como se pensamentos e sentimentos o estivessem incomodando. A técnica de cinema, de cima pra baixo, é feita, algumas vezes, para produzir alguns

sentidos de vida no personagem, no caso de Léo, o de estar refletindo, ainda que solitário.

*VERSÃO DE SENTIDO – 4: Leonardo, apesar do acontecido, apresenta-se de modo resiliente quando toma a iniciativa de abrir, por ele mesmo, o portão de sua casa. Percebi como uma disposição dele mesmo abrir-se para mais possibilidades de ser no mundo, não apenas aquilo que se diz da gente, mas sendo mais, mais enfrentador. O ato dele mesmo abrir o portão traz essa vontade de libertação, eu acho. Isso tudo se dá pela afetação, ou seja, algo o afetou, e ele recusou submeter-se, preferindo, como todo herói do cotidiano cinematográfico, inventar superações. Há nele uma recusa ao choro, ele quer ser feliz, apesar dos pesares. Essa cena tocou a mim, e acho que a muitos fãs da película, pois somos pessoas que lutamos, cada um com suas diferenças. A vida nossa é de luta, a vida de Léo também. Retomando a cena anterior para ampliar a compreensão: É como se as palavras negativas ditas por Fábio estivessem ganhando voz, um som de sentido adentrando na sua cabeça e a fazendo, reforçando ainda mais o seu desejo já esboçado em cenas anteriores, por uma vida de maior autonomia.*

Na aula de biologia, Léo aparece digitando na máquina braile, é quando Gabriel o interrompe, num ato impensado, e pergunta se o colega tinha alguma borracha para emprestar (10:12), ao que Leonardo responde que não usa borrachas. Meio que sem graça e percebendo a “mancada” que cometeu, Gabriel se desculpa. Léo, de maneira gentil, leva uma das suas mãos até a carteira de Giovanna que, percebendo a intenção do amigo, entrega-lhe o tal objeto escolar. Leonardo a empresta para Gabriel, o qual se demonstra agradecido. Aqui parece começar um elo de amizade entre os três personagens, pelo pedido de uma borracha, e os diversos significados simbólicos desse objeto como apagar, perdoar, esquecer, ou mesmo, o fim das preocupações.

De fato, na cena seguinte, Léo, Gi e Gabriel, aparecem caminhando na calçada, conversando descontraidamente indo em direção à casa de Leonardo. Ao chegarem ao portão da casa de Léo, Giovanna pede a chave a ele, que a entrega. A amiga abre o portão, e os três se despedem. Gabriel pergunta se Giovanna não continuará a caminhada seguindo a direção em que estavam, ao que ela responde dizendo que mora dois quarteirões para trás e que sempre leva Léo em casa (11:17), indicando caminhos e sentidos diferenciados.

Entrando em sua casa, Leonardo cumpre o acordo feito de dar satisfação à sua mãe de onde ele está. Ele pega o celular e aparece falando com ela, dizendo que chegou são e salvo em seu quarto (11:29). Ao despedir-se de Laura ao telefone, Leonardo suspira, talvez cansado das repetidas cobranças maternas.

Tateando os móveis do seu quarto, Leonardo coloca uma música clássica para tocar em um aparelho de som, senta no sofá, retira a camisa da escola e logo aparece tomando banho. A música clássica suave continua e o adolescente é visto em sua beleza jovem, banhando-se..., até que num ímpeto, ele se move em direção ao vidro do box e simula um beijo nesse objeto, beija a "si mesmo", enquanto os beijos de um outro não aparecem. Isso desvela sua vontade de beijar, de dar o primeiro beijo como um ritual de amor e felicidade. Léo é o próprio desejo e interesse (vontade) pela vida e seu sentido (FRANKL, 2011). Pinel recria o significado do sentido da vida, e ao mesmo tempo acompanha Frankl. Vejamos:

O sentido da vida. Sentido da vida: sua direção, seu rumo, seu norte, seu suleir. O sentido está indissociado da arte, poesia, literatura e ciência de desviar para reencontrar, permitindo-se novamente entregar-se ao desvio, pois um depende do outro, dos outros - o ato de criar, libertar e tudo mais depende dessas extremidades que convivem, que dialogam com tensão, com densidade e com intensidade. O sentido da vida, na vida mesma, não acontece direitinho, azulzinho, ou rosinha, nem tudo é certinho. Viver não é fácil - barra que é. O sentido acontece na ação social de enfrentamento com o outro no mundo, na disposição de ficar 'à beira de um ataque de nervos' com os 'dois pés à beira do abismo' - o risco e a aventura de viver e sentir o corpo, a mente, a alma, de subjetivar o vivido, de amar, de criar modos de vivenciar o labor em todos os significados, o sofrer realmente inevitável e não masoquista, o "otimismo trágico", no dizer de Frankl, transformando o conflito em algo harmonioso, mas essa harmonia e homeostase não é sempre assim, não é algo sólido, a gente cai e levanta. O sentido da vida implica numa ação, ainda que individual, mas também grupal, institucional, coletiva. Impõe uma opção pelos oprimidos e marginalizados dentro de uma sociedade preconceituosa, por isso fascista. O enfrentar garbosamente, a aquisição de modo de ser na resiliência, a abertura às discussões políticas (em todos os seus significados) do seu tempo, etc. O sentido da vida é a vida tal qual ela respira (PINEL, 2005, p. 142).

Vamos retornar diretamente à cena muito elogiada pela crítica, do personagem Leonardo se movendo em direção ao vidro do box do banheiro, onde simula um beijo nele (vidro), transformando isso em "um beijar a si mesmo".

*VERSÃO DE SENTIDO -5: Ao meu olhar de sentido, é uma cena tocante, pois mostra um profundo desejo de Léo pela experiência do primeiro beijo. Tateando o vidro úmido, ele aproxima seus lábios, como se ali houvesse*

*alguém que estivesse disposto a beijá-lo, a tocá-lo. Ele quer trocar um carinho diferente daquele experienciado na amizade, com a sua amiga Giovanna, ou mesmo com os seus pais e avó. Leonardo demonstra estar sentindo a necessidade de vivenciar o amor romântico, não sabe ainda com quem poderia ter essa experiência, mas algo de belo, da esfera do romance, lhe desperta bons sentimentos. Aqui o personagem me fez voltar ao tempo de minha adolescência, onde, eu também, tinha essas mesmas atitudes, desvelando em mim uma necessidade do outro: do toque, do beijo, do carinho. Esses sentimentos são os que nos fazem experienciar a vida em sua plenitude, que nos fazem sentir prazer em estarmos vivos.*

Giovanna liga a luminária do quarto de Leonardo e deita ao seu lado na cama - a luz não dá conta de iluminar tamanha amizade. Léo pergunta à sua amiga se ela já pensou em fazer intercâmbio para outro país, ao que Giovanna responde “Ai, eu não, preguiça!” [risos] (13:04). O amigo insiste na conversa e diz que já faz um tempo que pensa em ir para os Estados Unidos. Gi se empolga e menciona a cidade de Paris como possibilidade muito mais interessante de passar umas férias, só que, para Léo, não se trata apenas de férias e que qualquer lugar serviria, pois ele “só queria ir embora” (13:25). Continuando o diálogo, Leonardo questiona a amiga de como deve ser interessante ir para um lugar onde “ninguém te conhece! Ninguém sabe quem você é” (13:36), onde “você pode inventar uma personalidade nova se você quiser” (13:44), ao que, de chofre, Giovanna indaga a Léo: “Ué, você não gosta da sua personalidade?” (13:45), “gosto”, responde Leonardo, e conclui “mas o problema não sou eu” (13:48) - no sentido, de que, ele não está suportando o preconceito vivido na carne, dentro da escola, contra os estudantes cegos. O problema são os outros.

Laura interrompe a conversa dos dois amigos ao abrir a porta do quarto e pergunta se Giovanna ficará para o jantar, ao que ela aceita o convite. Quando a mãe de Léo fecha a porta, Gi pergunta ao amigo se sua mãe, Laura, já sabe de suas intenções de fazer intercâmbio e o rapaz diz que ainda não.

*VERSÃO DE SETIDO – 6: Emocionante esse diálogo. Diria até que revela(dor). Leonardo quer fazer um intercâmbio e não é por motivos de férias, mas verbaliza que “só queria ir embora”, ir para um lugar onde ninguém o conhecesse, onde ele pudesse assumir uma outra personalidade - ser um “outro de si”...e ao responder à pergunta de sua amiga sobre se não gostava de sua personalidade (seu “eu”), Léo deixa escapar: “mas o problema não sou eu”. Neste momento eu pensei: ora, se o problema não é ele, lógico está que são os outros, mas quem serão os outros? Quem são*

*esses que o motiva a querer ir embora?! Seriam Fábio e Guilherme com suas piadas preconceituosas dentro da sala de aula? A superproteção de Laura?...fato é que algumas pessoas e situações incomodam o nosso amigo, Leonardo, e isso realmente está interferindo de maneira negativa em sua subjetividade a ponto de querer se mudar para um país onde não encontre ninguém conhecido. A vida terá sentido se ele se mudar, mudar-se, ser ele mesmo, ou, até mesmo ser um outro idealizado e que se anula.*

Giovanna e Leonardo conversam sentados em uma escada na frente da escola, até que Gabriel se aproxima e chama os dois para irem embora para casa. Leonardo avisa que irá almoçar na casa da avó. Giovanna diz para Gabriel que terá que acompanhar o Léo, ao que ele responde que "não é necessário", pois a casa fica muito próximo à escola. Assim, apesar da insistência de sua amiga, Leonardo prefere ir sozinho. Nesse momento, seu telefone toca e ele se despede dos amigos, tentando evitar que ouçam a conversa com a sua mãe.

### **Bengala: os diversos sentidos da sua presença de cuidado**

Ao se levantar, Leonardo retira a sua bengala de cor branca da mochila.

É quase popularmente conhecido, pelo menos entre os professores de Educação Especial, de que as cores das bengalas identificam o grau de dificuldade das pessoas com deficiência visual, a saber: a "cor branca" identifica que a pessoa tem cegueira total; a "cor verde" identifica que a pessoa tem baixa visão e a bengala de "cor branca com (cor) vermelha" indica que a pessoa além de ter a deficiência visual, é também deficiente auditiva.

Pois, então, Léo segue a caminho da saída da escola com sua bengala branca. Nesse ínterim aproximam-se dele Fábio, Guilherme e um outro aluno, que fazem gestos com as mãos à frente do rosto e orelhas dele. Léo percebe o que está acontecendo, o "bullying", e acaba tropeçando e caindo no chão do pátio da escola. Karina, uma aluna da mesma sala, pergunta se ele está bem e o ajuda a levantar e se oferece para levá-lo à enfermaria; Léo se recusa e diz, num tom muito irritado, que "está tudo bem".

Leonardo aparece caminhando com sua bengala (branca), sozinho na calçada, com um semblante pensativo e entristecido pelo ocorrido. Seria a vitória dos preconceituosos contra ele?

Na cena seguinte, já à noite, a mãe liga ansiosa para a avó de Léo, perguntando se ela tinha certeza de que o rapaz não havia dito para onde iria. A avó disse que não sabia de nada. O pai do rapaz também se revela inquieto e preocupado, ouvindo a conversa da esposa com a sogra. Quando Laura desliga o telefone, Léo chega a casa. Sua mãe o aborda de maneira nervosa, perguntando onde ele estava e por que não ligou, avisando que não iria voltar logo e afirma: “Você veio sozinho, de noite, no escuro!” (17:26), ao que Leonardo rindo ironicamente responde: “Mãe, para mim é sempre escuro, tá. Não precisa dessa neurose toda!” (17:30). Segurando o filho pelo braço de forma mais enérgica, Laura pergunta o motivo pelo qual Leonardo não atendeu o celular. Ele, pedindo desculpa, mas visivelmente irritado com a abordagem da mãe, diz que o aparelho estava dentro da mochila e argumenta: “Eu acho que já sou velho suficiente para não ter que dar satisfação de tudo o que eu faço!” (17:38). É quando o pai interfere, esbarrando no corpo do filho: “Leonardo, você ainda vai ter que dar muita satisfação para a gente!” (17:40) e Leonardo refuta: “Será que eu não posso dar um passo sem vocês me vigiarem?” (17:47). Laura, muito irritada, responde: “Vigiarem! Você some por horas! Você quer que a gente fique tranquila?” (17:50). Léo enfrenta Laura: “Mãe! Pergunta para qualquer pessoa da minha sala, se o pai ia ficar nervoso por um atrasinho desses?” (17:54). A mãe dispara: “Léo, você sabe que é diferente!” (17:56). Enquanto o pai observa atentamente a discussão entre mãe e filho, Leonardo, visivelmente nervoso, responde: “Por que tem que ser diferente, mãe? Por que você não tenta fazer ser igual?” (17:59). O rapaz caminha para se retirar da sala, é o momento em que ela afirma que a avó disse que ele se machucou, ao que Léo responde (ainda irritado) que “não foi nada!”: “Sabe, foi só um arranhão! Eu posso tomar banho? Você quer me dar banho agora também?” (18:12). Leonardo se retira. O pai chama à atenção de Laura e pede para que ela termine a discussão.

*VERSÃO DE SENTIDO – 7: Aqui verificamos duas situações que causam sofrimento a Leonardo: o preconceito vivenciado na escola e a superproteção de sua mãe. Leonardo ao sair da casa da avó não retorna logo ao seu lar; ao meu olhar de sentido, é como se Léo precisasse estar*

*um tempo consigo mesmo, organizando seus pensamentos, sentimentos e ações. Experienciar essas situações constrangedoras/perversas, dentro do ambiente escolar, é um processo muito doloroso, sofrido. Quem já passou por isso sabe, muito bem, o quanto é difícil. É compreensível escutá-lo confessar à sua melhor amiga que “quer ir embora” para um outro país onde não conheça ninguém, onde possa “assumir uma outra personalidade”, ser um outro, já que “ele mesmo” é objeto de escárnio.*

*Quando chega a casa, Léo tem que enfrentar, como sempre, o comportamento superprotetor de sua mãe. Nos diálogos percebemos que ele tem a vontade de maior autonomia, quando ele se compara aos outros colegas da sala de aula e indaga à sua mãe o porquê de ela o tratar de maneira tão diferente e por que ela “não tenta fazer ser igual?”. Diz que se sente maduro o suficiente para tomar sozinho algumas atitudes. Leonardo já é um rapaz, não se sente mais uma criança e, por isso, pergunta à mãe se ela vai querer dar-lhe banho ou se ele poderá fazê-lo sozinho. Léo vivencia, assim, conflitos em dois espaços: o da escola e o de sua própria casa. Uma vontade tensa, densa e intensa de aprender e crescer com a vida, mas enfrenta os movimentos contrários a isso.*

Giovanna e Leonardo estão na agência de intercâmbio. A atendente pergunta em que ela pode ajudar. Gi diz que está interessada em viajar e gostaria de obter algumas informações. A atendente diz que é necessária a presença dos pais deles para ela poder explicar, detalhadamente, como funciona para se fazer um intercâmbio - isso logo pontua a importância dos pais na vida dele, e a satisfação que deve dar, mas aí ele aceita, pois é algo padronizado, o que ele critica é o cuidado excessivo, superprotetor da mãe. Giovanna agradece e se despede, e é quando Leonardo intervém e pergunta se a funcionária não poderia adiantar algumas informações. A atendente da agência pergunta se ele também tem interesse em fazer o intercâmbio, ao que Léo responde que “pode ser” (18:55). A funcionária, então, pede para os dois aguardarem enquanto ela pega alguns folhetos para eles irem lendo e para que os pais também fiquem mais informados. Ela se retira de cena e a câmera foca em Giovanna que, olhando em direção à janela, demonstra estar incomodada com alguma coisa [talvez porque saiba que em se concretizando o desejo de Léo, ela terá que conviver com a distância do seu melhor amigo]. A funcionária retorna com os folhetos e os entrega à Giovanna que, prontamente, agradece e se despede. Quando se levanta da cadeira, Leonardo intervém outra vez e pergunta se a moça que atende achava que ele teria algum problema em fazer o intercâmbio, já que era cego. A moça, muito educadamente, responde, de forma sincera, que ela nunca atendeu um caso de uma pessoa cega em querer fazer intercâmbio, mas diz que pensa que é só uma questão de

“encontrar uma família preparada para recebê-lo” (19:38). Ela se prontifica em fazer uma pesquisa a respeito e anota o telefone de Leonardo para poder informá-lo. Enquanto ela anota, a câmera volta a focar em Giovanna, que parece se desvelar novamente incomodada com a situação [mais uma vez, talvez, pensando que poderia ficar distante do amigo]. Finalmente, se despedem, agradecendo a atenção da atendente.

É uma quarta-feira e, na cena, Léo aparece sentado no sofá na casa de sua avó Maria; conversando com ela, admite ter vontade de sair de casa, ao que a avó lhe pergunta “Como é que você vai se sustentar, hum?” (20:58) e imediatamente Leonardo lhe responde “Eu arranjo um emprego, ué! Todo mundo trabalha” (21:01). A avó questiona o rapaz se ele “não acha que está um pouco cedo pra isso” (21:08). Léo suspira e a avó olha para o neto, acariciando-lhe os braços.

*VERSÃO DE SENTIDO – 8: Ao tomar a iniciativa de ir até à agência de intercâmbios, Leonardo demonstra que está realmente querendo viver de forma mais independente, estando longe de situações e de pessoas que interferem negativamente em sua maneira de ser e de estar no mundo. O outro sempre nos diz algo como "quem somos", e é esse mesmo outro que também nos nomeia, contribuindo, em parte, com a construção de nossa identidade. Em conversa com a sua avó Maria, ao dizer que sente vontade de sair de casa, Léo acaba nos passando a ideia de que a relação com a sua mãe está se tornando cada vez mais insustentável, e de que ele não está suportando mais conviver com o comportamento superprotetor de Laura. Surge aí algo que acontece muito no cotidiano real, em que ambas as figuras, maternas ou paternas, se envolvem e se revelam, tanto podem ter um cuidado exagerado - no caso do filme, e quando há, infelizmente, uma ausência do cuidado, e por último um cuidado em equilíbrio para com os rebentos e assim percebido por eles. Quando indagado pela Maria como fará para sobreviver se sair de sua própria casa, Léo demonstra ser um jovem e adolescente seguro de si, e se revela no modo de ser independente ao afirmar que pode conseguir um emprego para se sustentar, tal como fazem as demais pessoas, afinal, "todo mundo trabalha!". Percebemos que a relação entre Leonardo e sua avó é muito amigável, e em todos os momentos em que estão dialogando, ele se demonstra confortável e confiante - há uma tomada de sua própria voz, percebemo-la como forte e determinada, uma voz cujo dono é "ele mesmo". A casa da avó lhe parece ser como um porto seguro, uma casa que fez uma simbólica travessia para um lar, da casa para o lar. Um espaço frio e distante que se transforma em um lugar de afetos e amores positivos ou sentimentos e atitudes híbridas, misturadas, complexificadas. Eu sinto que quando há relações fragilizadas e prejudiciais na família-base, mãe e pai, os parentes, como uma avó e o que ela representa na sociedade, aparecem de sentido em nossa vida, quando não, uma pessoa amiga substitui relações deterioradas familiares, que não é o caso de Léo, mas que a obra de arte leva-me a refletir sobre isso. A*

*minha mãe, dona Belce, por exemplo, também protegeu-me, mas ao mesmo tempo, ela, de modo não diretivo, me autorizava a caminhar sozinho e de modo independente, sempre atenta à sua presença cuidadora, desde afetos, toques e mesmo alimentação, algo primário. Tenho uma boa imagem da mãe de Léo, pois a figura materna é, antes de tudo, uma "pessoa humana", demasiada - a gente se identifica. A mãe não é uma deusa intocável, nem uma heroína celestial, ela é uma mulher que ama, mas odeia se for maltratada. Essa cena levou-me a muitas reflexões, de certo modo, provando que uma obra de arte pode nos ensinar a rever o passado, os conflitos, as alegrias, as tristezas, nos ajuda a tomar decisões como as de Léo, trazendo o poder e a respiração da vida que acontece no cotidiano vivido. Apesar das vicissitudes da existência, muitas vezes, malograda, percebemos o impacto das relações no ser humano. Essas relações, também são marcadas pelo macro-sistema como um Estado, por exemplo, repressor, acesso negado a um serviço de saúde pública, o desemprego, miséria, guerras, etc.*

Léo, Gi e Gabriel aparecem deitados à beira da piscina da casa de Giovanna. Gabriel fala um pouco de sua vida pessoal: ele vive na cidade com o seu pai; não tem namorada; sua mãe faleceu quando ele era ainda criança; tem um irmão mais velho que vive numa outra cidade e ele fala de suas diferenças com esse irmão que é mais interessado nas áreas de exatas, enquanto Gabriel gosta de ler (e o irmão odeia) e diz que as afinidades se dão no campo do gosto musical - são temas típicos da idade em nossa cultura, pois eles estão no ensino médio, e procuram por uma orientação vocacional ou profissional, conversando entre si. É quando Giovanna intervém e pergunta se Gabriel sabia que Leonardo só ouve músicas clássicas. Esse dado desperta a curiosidade de Gabriel e ele confessa: "Sempre tive vontade de aprender música clássica, mas nunca tive paciência" (22:09). É, nesse instante, que Leonardo admite sua preferência musical: "Nossa, como não? É o melhor tipo de música que existe!" (22:12) ao que Gabriel responde: "Não exagera, vai Léo!" (22:14). Perguntado por Gabriel porque ele gosta tanto de música clássica, Leonardo responde que foi por influência de sua avó Maria: "Desde que eu era criança ela me falava: para entender qualquer coisa, você primeiro tem que começar pelo clássico" (22:26). Gabriel, interessado na conversa, responde para Leonardo: "Cara, você pode me dar umas aulinhas depois então, Léo" (22:34). Léo aceita a proposta, talvez porque esse tipo de encontro humano pode aumentar e ajudar a construir uma relação íntima.

Gabriel diz que está meio tarde e que precisa ir embora para casa. Leonardo concorda com o amigo e diz que também fará o mesmo. Giovanna pede para Léo esperar um pouco para ela poder retirar o biquíni e colocar uma roupa comum, com o finco de levá-lo em casa. Gabriel se oferece em conduzir o colega até sua casa, ao que Giovanna resiste e Leonardo interfere, dizendo que a casa dele é caminho para a casa de Gabriel “assim facilita” (22:58) e Gabriel reforça: “É bem mais fácil” (22:59), ao que Giovanna responde (sentindo-se meio que contrariada): “Vocês que sabem” (23:00). Os três amigos se despedem.

*VERSÃO DE SENTIDO – 9: Nesta cena parece que as afinidades entre os dois rapazes começam a sobressair, os diálogos mostram que a amizade entre eles está crescendo, ganhando importância. Olhares, falas, tons das vozes, etc., tudo isso pode nos seduzir no começo de uma relação provocativa e com intenções mais além da mesmice.*

*Gabriel, por exemplo, fala pela primeira vez de sua vida pessoal dando pistas de quem é - e é assim que acontece nesses tipos de encontro. Já Leonardo revela ser um rapaz sensível, apreciador de música clássica. Esse seu gostar pode pontuar certa interioridade subjetiva que esse tipo de música produz, devido mesmo a constituição na história da música, como algo refinada, complexa.*

*Na conversa sobre revelações de afetos e informações, e dos corpos, a vida privada (Gabriel) e os gostos musicais (Léo) parecem aproximá-los.*

*Nas nossas relações cotidianas presente, sempre há uma semente que é jogada, e que alguém se sente capturado por ela, e sustenta sua plantação, vendo-a nascer, crescer e morrer, tal qual na "vida mesma", "feia ou bonita, a vida é real", diz a canção popular. Já, em relação à Giovanna, parece que ela começa a sentir que pode estar perdendo espaço com a aproximação entre Gabriel e Leonardo, isso se destaca, pois quando se despedem, a câmera foca em close no rosto de Giovanna, mostrando-a meio que decepcionada por conta de Leonardo ter sugerido que Gabriel o levasse até sua casa, e não ela. Léo está desvelando o "que é" e "como é" ser ele, naquele complexo encontro juvenil de três estudantes chegados, cheio de tensão, densidade e intensidade relacional - ele é no mundo e "é mundo", um "ser no mundo" com o outro, e os outros. É como eu costumava dizer, sou marcado muito pela fenomenologia e pelo existencialismo. Léo está se entregando ao novo que aparece na sua vida, no seu existir.*

A caminho de casa, Leonardo e Gabriel aparecem conversando. Léo segura em um dos braços de seu colega, isso sem fazer o uso de sua bengala. Gabriel fala da distância entre a cidade de São Paulo e a que morava anteriormente, é quando, subitamente, Léo tropeça num desnível da calçada. Gabriel pede desculpas por não

tê-lo avisado, ao que Leonado diz para o rapaz relaxar, que está tudo bem e que “no próximo você me avisa” (23:17). Léo retira a sua bengala branca do bolso da mochila e com ela começa a “tatear” o chão, afinal um tempo usando bengala, esse dispositivo passa ser o seguimento do braço e da mão: "A bengala é um apêndice do corpo, uma extensão da síntese corporal."(MERLEAU-PONTY, 1999; p. 211).

*VERSÃO DE SENTIDO – 10: Caminhando, andando, falando... Nessa cena o gerúndio é mais forte, e me recorda uma poesia que diz que o "o caminhante faz o caminho ao andar". O que eu gostei dessa cena é o processo de aproximação lenta e gradual, produzido pelo caminhar dos dois, ou seja, Gabriel e Léo criam possibilidades de ser naquele trajeto. Possibilidades de ser na amizade. A ausência de Gi... Ausência! Eu sinto esse "não estar presente", numa dimensão concreta, e de teor positivo, algo muito potente. Léo deseja novos caminhos, e sua força está em desviar um pouco das já tracejadas sendas entre ele e a sua amiga. Mas, é um desvio criativo, conhecer-se mais com um outro que está conhecendo. O desvio indica uma via de criação e a não negação do que se criou até agora. É agradável notar aqui-agora que Leonardo, apesar de ser a primeira vez em que é acompanhado sozinho por Gabriel, a princípio, não faz uso da sua bengala, demonstrando confiança no seu novo colega de sala, parecendo sentir-se confortável na companhia dele.*

Estamos na sala de aula. O conteúdo é de História Antiga. A professora caminha por entre as carteiras, olhando para os cadernos dos alunos, enquanto Giovanna dita a matéria escrita no quadro para o Leonardo. Léo datilografa em sua máquina braille, a partir desse ato de escutar. A professora interrompe o silêncio da aula e solicita aos estudantes que façam um trabalho em dupla sobre o tema Grécia antiga. A regra é que as duplas sejam compostas entre só meninos e entre só meninas - uma diferenciação marcante naquele período. Giovanna se revela decepcionada e, ao mesmo tempo, com uma certa raiva. Ela olha em direção a Gabriel e afasta a sua carteira de Leonardo, procurando outras meninas. Gabriel, parecendo contente em fazer dupla com Léo, toca no ombro do amigo e ambos sorriem.

*VERSÃO DE SENTIDO – 11: A amizade entre os dois rapazes está se tornando cada vez mais forte e Giovanna está percebendo que pode perder espaço na vida de seu melhor amigo, Leonardo. Ela é muito próxima a ele, ajudando também nas tarefas escolares. Pode ser que se instaure um sentimento de vazio, é um sentimento. Há uma curiosidade no trabalho pedagógico solicitado pela professora. Vejamos: as duplas femininas irão pesquisar sobre Atenas e os meninos sobre Esparta. Sabemos das diferenças entre as sociedades dessas duas cidades-estado gregas: em*

*Atenas a democracia permitiu uma maior participação política de seus cidadãos e havia uma efervescência cultural, com o florescimento das artes, das ciências e do pensamento filosófico; enquanto em Esparta adotava-se uma educação militar rígida, educando para a guerra os seus cidadãos masculinos desde os sete anos de idade. Isso eu guardei dos meus estudos escolares em História. Ao assistir ao filme, fiz essa observação, pois fiquei pensando, se com essa proposta pedagógica, a professora acabou por reforçar papéis de gênero criados e demarcados através de um longo processo histórico-cultural. Não somente pela composição das duplas, mas também, pelos temas pesquisados por elas. Essa é uma questão que trago mais como uma reflexão do que propriamente como uma afirmação. Ela sendo uma professora tão inclusiva não percebeu essa questão. Mas, demasiadamente humana que é, e que somos, enquanto professores/as, às vezes não conseguimos dar conta de tudo, infelizmente nem refletimos sobre nossos feitos. Ela interrompe o silêncio da sala e, de modo rápido, divide a classe entre só meninos e só meninas. E o que significa isso para além do roteiro do filme? Por que ser rápida em algo que merece calma e reflexão? Não seria interessante as meninas pesquisarem sobre Esparta e se enxergarem também como mulheres fortes guerreiras? Assim, também, os meninos se perceberem como artistas refinados ao estudarem Atenas? São inquietações que me foram provocadas pela cena do filme e que trago aqui com o intuito de refletir/dialogar com o leitor/leitora desta dissertação. A cena me tocou profundamente, numa dimensão cognitiva, mas sem dúvida emocional, e o meu corpo de professor fala disso, desses detalhes que acontecem na sala de aula, e precisamos ficar atentos, e ao mesmo tempo sintonizados com as discussões dos movimentos sociais, o risco de reprodução de discursos heteronormativos.*

### **Léo & Gabriel (e Gi): "eu nasci assim"**

Leonardo e Gabriel estão conversando em uma lanchonete da cidade. Gabriel pergunta se Léo já assistiu a um vídeo em que um gato entra na privada. De chofre, percebendo a gafe que havia cometido, Gabriel interrompe a conversa e pede desculpas a Leonardo. Então, ele o questiona se as pessoas lhe perguntam muitas bobagens, ao que Léo responde que "Ah, às vezes, vai!" (24:23). Gabriel referindo-se à deficiência visual de seu novo amigo, continua: "Você sempre foi assim, Léo?" (24:27). Leonardo responde que "sempre. Eu nasci assim." (24:31). É, então, que Gabriel pergunta a Leonardo: "Então quer dizer que você nunca viu o rosto da Giovanna?" (24:34) - na cena, procurei um bom humor, pois, se Léo "nasceu assim", como poderia ter visto o rosto de Gi? (meus risos).

Nesse momento, a câmera foca em Leonardo, que, expira, parecendo decepcionado com a pergunta sobre ter visto o rosto de um outro, a Gi: "Não. Nunca!" (24:39). A

conversa é interrompida com a atendente da lanchonete trazendo à mesa os pedidos. Uma pausa é feita para uma mordida no lanche e Gabriel confessa que está com muita preguiça para fazer o trabalho da escola, e Léo concorda. Com a pausa e com a mudança de assunto, Gabriel novamente, num ato de indiscrição provavelmente involuntária afirma: “A gente podia ir no cinema!” (25:04). “Cinema?” (25:05) Leonardo indaga. Outra vez, Gabriel se desculpa e promete ao amigo “Eu juro que vou me acostumar” (25:10).

Dito isso, os dois são vistos juntos, estão sentados dentro de uma sala de cinema. Há uma penumbra no ambiente e a câmera foca nos rostos dos rapazes, que estão muito próximos. Gabriel então faz uma audiodescrição do filme para Leonardo. Léo escuta atentamente e se mostra interessado, fazendo perguntas sobre o que está acontecendo na tela, ou seja, que acontecimentos acompanham o que ele escuta de sons advindos do filme. Léo e Gabriel sorriem.

*VERSÃO DE SENTIDO – 12: Vamos percebendo que, gradualmente, vai aumentando a amizade entre Léo e Gabriel. Os dois são vistos conversando e passando o tempo sozinhos, agora sem a presença, que era tão constante, da amiga Giovanna. Eles falam de si mesmos e dão risadas quando conversam. Parecem à vontade e apreciam a companhia um do outro - como é na vida real da gente que assiste ao filme. Gabriel, com suas perguntas, vai descobrindo mais sobre Leonardo que, aos poucos, permite desvelar-se para o novo amigo. Dentro da sala de cinema, quando Gabriel, de maneira muito atenciosa, faz a audiodescrição do filme e aparecem com os rostos muito próximos, percebe-se a afinidade que está se desenvolvendo na relação entre os dois rapazes. Estão felizes, eu acho. A cena nos pontua os momentos em que estão vivenciando juntos, de ser alegres, amigos, companheiros. Ser isso, de abrir-se ao outro, com os outros, no mundo.*

Na cena seguinte Gabriel aparece abrindo o portão da casa de Leonardo e deposita o molho de chaves nas mãos do amigo, tal como Giovanna sempre fazia - pode, nesse caso, estar produzindo uma memória antiga (Gi) que se presentifica ali-agora na mesma ação feita por ele (Gabriel). Os dois se despedem.

Léo, já dentro de casa, está sentado à mesa, silencioso, jantando com sua mãe e com o seu pai. Laura interrompe o silêncio do jantar e pergunta se o filho não vai nunca mais falar com eles. O rapaz permanece em silêncio e a mãe insiste numa conversa e retoma o assunto de quando o filho não avisou que chegaria tarde na

última vez em que esteve na casa de sua avó: “Leonardo, você sabe que deveria ter avisado a gente!” (26:36) ao que o filho a responde, devolvendo-lhe uma outra pergunta: “Você sabe que você exagerou?” (26:38). O pai diz que eles ficaram preocupados. O jovem reclama afirmando que eles sempre ficam preocupados e aproveita a oportunidade para falar de um acampamento que acontecerá pela escola: “Eu aposto que se tivesse o acampamento na escola, vocês não iam deixar eu ir” (26:45). Os pais, surpresos, questionam essa proposta da escola: “Como assim? Que acampamento?” (26:47). Leonardo diz que vai ter esta atividade pedagógica e que faz tempo que está com medo de pedir aos pais para que o autorizem, pois tem certeza de que irão reclamar. Laura responde: “É só ligar na escola, para saber disso direito” (26:57). Leonardo, prontamente, retruca à mãe: “Ah lá, viu? Aqui em casa é tudo um grande drama!” (26:59). O pai de Leonardo diz que, sendo um acampamento, eles não podem deixá-lo ir sem saber como será. Leonardo, responde: “Pai, não é só um acampamento, tá? É eu não poder ficar sozinho em casa, é eu ter que avisar a vocês de cada passo que eu dou” (27:10). O pai lembra ao filho de que já combinaram de que poderia ficar sozinho em casa quando quisesse. Léo, não satisfeito, contra-argumenta “Tá! Mas mesmo assim! Vocês têm noção da vergonha que eu passo sendo tratado desse jeito? Se vocês ligam lá na escola, todo mundo fica sabendo” (27:21). “Então o que você sugere?” (27:22), interroga o pai. Léo imediatamente: “Que vocês autorizem e pronto!” (27:25). Laura não concorda com o filho: “não dá para ser assim” (27:28). Leonardo afirma que sente vergonha das atitudes dos pais: “Parece que eu tenho cinco anos” (27:31). A mãe discorda e o avisa que ela irá ligar para a escola, ainda que ela sinta muito por agir assim. Léo expira e termina a cena do jantar entre família: “Se não tem outra opção” (27:38).

*Versão de sentido – 13: Outra vez Leonardo sente-se pressionado pelo comportamento superprotetor da mãe e demonstra insatisfação com as atitudes dela. Léo diz sentir vergonha de todo esse policiamento, inclusive lhe trazendo problemas na escola com as insistentes ligações. Sentado à mesa de jantar, em conversa com os pais, ele reforça sentir um desejo de maior autonomia, de poder tomar decisões por ele mesmo, sem ter que ficar a todo momento tendo que dar satisfações de suas atitudes. Ele denuncia que tudo em relação a ele, em sua casa, torna-se um grande drama e que muito o incomoda quando os pais lhe fazem sentir-se como sendo uma criança de apenas cinco anos de idade - não desejamos ser dependentes, se não o somos, queremos liberdade, isso vale para o ser humano. Demonstra-se seguro de si, de suas vontades. É um enfrenta(dor), que*

*pode indicar seu ser resiliente frente às adversidades que a vida lhe impõe enquanto ser cego num mundo de maioria videntes, na sua família, na escola, com os amigos etc. Ao se rebelar contra as atitudes da mãe, que a todo momento o vigia. O sentimento de ser resiliente aparece, ao meu sentir, no enfrentamento do preconceito que existe dentro da escola por parte de alguns alunos. Ele tenta, ele procura enfrentar, é como "alguns alunos" nossos fazem no cotidiano da escola real. Infelizmente, enfrentar não contagiou todos os alunos da Educação Especial.*

### **No pátio da escola se ensina e se aprende: "há muito amor"**

No pátio da escola, a câmera mostra Leonardo conversando com Giovanna, deitado em seu colo. A moça acaricia os cabelos de seu amigo enquanto dialogam. Ela pergunta sobre o dia anterior, se Léo havia conseguido terminar o trabalho da escola com o Gabriel e se este havia comentado alguma coisa sobre ela. Leonardo responde: "Não, ele não comentou nada Gi. E a gente acabou nem fazendo o trabalho, a gente foi no cinema" (27:51). Ouvindo isso, Giovanna, nitidamente decepcionada, pede para que Leonardo se levante do seu colo e dispara: "Não acredito que vocês foram ao cinema sem mim, Léo!" (28:12). Leonardo justifica, dizendo que eles nunca foram ao cinema e a amiga: "Por que vocês não me chamaram?" (28:16). Léo pede desculpas justificando: "Eu não pensei na hora" (28:19).

Na sequência, os dois jovens rapazes, aparecem estudando dentro do quarto de Léo. A cena tem início com Gabriel olhando, observando o amigo. Léo encontra-se sentado numa poltrona e tateia um livro em braille, até que Gabriel retira o seu celular do bolso e o liga num aparelho de som. Uma música começa a tocar e assim interrompe o silêncio do ambiente. Ao ouvir a canção, Leonardo, de maneira curiosa, pergunta: "O que é isso Gabriel?" (28:52), ao que ele responde ser uma banda da qual ele gosta muito, é a "Belle and Sebastian" (28:56). Léo diz não conhecê-la. Já Gabriel acrescenta que o irmão dele era quem gostava da música que estavam escutando, e que quando eles dividiam um quarto numa cidade chamada Itapira, o irmão sempre colocava o CD para tocar antes de dormir: "Ele nunca aguentava até o final, aí eu ficava ouvindo sozinho" (29:10).

Leonardo, apreciador de música clássica que é, diz: "Olha, não é assim um Tchaikovsky, mas é bom!" (29:18). A conversa é interrompida quando Leonardo

atende seu celular. É Giovanna que convida os dois rapazes para irem até a casa dela para um banho de piscina. Léo, ao desligar a chamada, fala para o amigo que caso eles se cansarem do trabalho escolar podem “ir lá na casa da Gi, nadar” (29:46). Gabriel responde que “a gente pode tirar zero nesse trabalho também, né?” (29:51). Ambos riem. Leonardo volta a tatear o livro e Gabriel pega o celular e liga para Leonardo, quando então se escuta tocar uma música clássica. Léo acha a ligação estranha e atende “alô?” (30:10), e Gabriel, brincando com o amigo “É... Alô? Vivaldi? (30:11). Os dois amigos riem novamente. Léo pergunta o motivo da ligação, já que estavam juntos ali no mesmo espaço e Gabriel responde: “Ah, eu queria saber qual que era meu toque no seu celular” (30:16). Leonardo, entrando na brincadeira: “Você errou, tá? Não é Vivaldi, é Bach” (30:19). Gabriel, sorrindo: “Eu não quero ser o Bach” (30:24). Léo pergunta, o que então que o amigo gostaria de ser: “Ah, pode ser Belle and Sebastian?” (30:30), devolve Gabriel. Leonardo concorda e o amigo prossegue: “Assim, você pode até dançar quando eu te ligar” (30:33). Gabriel levanta da cadeira, vai até ao aparelho de som e coloca pra tocar “There’s Too Much Love” (“Há muito amor”) de sua banda favorita. Feito isso, encaminha-se dançando para o centro do quarto. Gabriel fica de frente para Léo: “Bem mais animado que Bach, né Leonardo?” (30:42). Ele convida o amigo para se juntar a ele na dança: “Vem dançar, Léo!” (30:49). Léo se nega argumentando: “Eu não. Eu não sei dançar” (30:51). Então, Gabriel percebe que Leonardo está batendo os dedos no livro acompanhando o ritmo da música: “Como não? Olha os seus dedinhos dançando aí!” (30:52). Léo repete que não sabe dançar e seu amigo insiste: “Léo, tem gente que dança bem, tem gente que dança mal, mas saber dançar, todo mundo sabe, vai?” (31:01). Leonardo, meio que sem graça, responde ao amigo: “Fica pra outro dia, pode ser?” (31:04). “Chato!” (31:06) brinca Gabriel. Ele volta a dançar a música com os olhos fechados, e é nesse momento que ele está de costas para Léo. É, então, que a câmera foca nos pés dos dois rapazes, dando a entender que Léo percebe que o amigo está dançando. Leonardo se levanta da poltrona e, numa tentativa de dançar, chama a atenção de Gabriel que, segurando e movimentando os ombros de Léo, diz: “Ó, você pode dançar, cara!” (31:23). Os dois ficam dançando por uns instantes. Gabriel ensinando o amigo lhe devolve: “E fica à vontade para mexer o pé também” (31:29). O casal ri da situação. Leonardo fala para o amigo: “Isso deve estar ridículo, Gabriel!” (31:36), que comenta com sensibilidade: “Não está, acredita em mim, você já pode ir para a

balada agora, se você quiser” (31:39). “Cala a boca Gabriel!” (31:42) dispara Leonardo, sorrindo e sentando ao sofá. A música continua tocando e Gabriel senta ao lado do amigo, observando-o e lhe concede uma trégua: “Tá bom vai, seu primeiro dia de aula” (31:46).

*VERSÃO DE SENTIDO -14: Nesta descrição, advinda do que eu assisti e senti, vemos que Leonardo é um ser entregue à amizade: principalmente com Giovanna. Observamos isso por meio da cena em que Léo está deitado no colo da amiga que lhe acaricia os cabelos enquanto conversam no pátio da escola - tem vez que, na realidade, sentimos falta disso, desse cuidado de um amigo ou amiga por nós. Ela é carinhosa, atenciosa, ciumenta até! Fica furiosa ao saber que os rapazes foram ao cinema sem convidá-la. A amizade entre eles é tão presente que, por vezes, as cenas nos fazem pensar que Gi sente algo mais intenso pelo amigo, algo que perpassa pelo sentimento romântico, mas, isso não fica claro, são só nuances capturadas da amizade entre os dois. Algo de sentido, eu penso. A amizade tem isso, altos e baixos, como toda uma vida.*

*A tomada seguinte, mostrando Leonardo e Gabriel estudando juntos dentro do quarto, nos trás imagens e diálogos sensíveis que muito me tocaram...Gabriel, em algumas situações, se pega olhando atentamente o amigo, como se estivesse o observando minuciosamente, cada detalhe para seu prazer de olhar.*

*Sente-se motivado em colocar uma música de sua banda favorita: o próprio nome da canção de “Belle and Sebastian” é bem sugestivo para a ocasião: “Há muito amor”, e num dos trechos da música destaco: “É mais seguro não olhar em volta. Não posso esconder meus sentimentos por você agora. Há muito amor por aí nos dias de hoje”. A canção nos dá uma pista de que a amizade está amadurecendo para um sentimento mais profundo entre os dois e Gabriel sente-se à vontade para falar de sua vida pessoal com Léo.*

*Há todo um clima de princípio de paquera na cena e isso é evidenciado em alguns momentos:[1] quando Gabriel liga, no mesmo espaço, para o celular de Leonardo, ele quer saber o toque da chamada, que é Bach. Então, é que Gabriel diz que não quer ser o compositor clássico Bach, ele quer ser “Belle and Sebastian”, como na canção “Há muito amor”. Ao invés de Bach, ele prefere, como ele mesmo afirma, algo “bem mais animado” (popular) e que faça Leonardo dançar quando o telefone tocar; [2] no convite insistente de Gabriel para a dança da música de sua banda favorita; [3] ao ensinar Léo a dançar tocando os ombros do amigo, dando dicas sobre os movimentos dos pés; [4] na forma delicada ao tratar Leonardo, como na frase “...olha os seus dedinhos dançando aí”; [5] Gabriel, como já dito, está a observar o corpo, o comportamento, os gostos, os modos de ser Leonardo; [6] enfim, ao demonstrarem prazer estando na companhia um do outro, com as conversas descontraídas e as frequentes risadas embaladas pela canção ao fundo “Há muito amor” de Belle and Sebastian.*

Mudamos de cena.

### **Relações humanas, ensinamentos e aprendizagens: “Qual é a graça de um eclipse?”**

Leonardo aparece tentando ensinar braille ao amigo: “Impossível Léo, sério” (32:37), revela Gabriel, diante dessa primeira experiência com esse dispositivo muito importante para a pessoa (e estudante) cega. Leonardo insiste na “sua aula”, afirmando ser fácil. Léo começa a tatear e a explicar para o amigo o que está escrito no livro dele (em braille). Gabriel, nessa experiência, questiona: “Como é que eu vou saber que você está falando a verdade?” (32:47). “Vai ter que confiar” (32:49), revela Léo. Nesse momento, Leonardo pega a mão de Gabriel, segurando em um de seus dedos, leva-o a tatear entre as letras da escrita em braille e retoma a leitura em voz alta. Gabriel, sorrindo, reafirma: “É impossível, sério, desisto!” (32:59). Leonardo, com uma voz mais enfática, lhe responde: “Gabriel, não é impossível!” (33:01). “Eu vou demorar muito tempo para aprender isso, Léo” (33:03). “Impossível é eu andar de bicicleta, Gabriel, não isso!” (33:06), finaliza Léo recorrendo a uma tarefa onde “enxergar com os olhos” é algo indispensável, poder guiar-se pelo caminho.

A conversa entre os dois é interrompida por Laura que, abrindo inesperadamente a porta do quarto, pergunta se eles estão precisando de alguma coisa. Nesse momento, Leonardo larga rapidamente a mão do amigo, agradece e responde: “Obrigado mãe, depois a gente vai lá” (33:16). Laura se retira dizendo que “se precisar eu estou na sala” (33:18) e fecha novamente a porta.

Gabriel retira o seu casaco que cobre o uniforme e o coloca sobre a cadeira, ficando mais à vontade, e Leonardo lhe oferece um papel contendo o alfabeto em braille. Gabriel fica surpreso e ao guardá-lo em sua mochila tem um rompante entusiasmado: “Léo, hoje é o dia do eclipse, vamos ver?” (33:41). Nesse momento a câmera foca no rosto de Leonardo que demonstra dúvidas, reveladas pela sua expressão facial. Gabriel, num processo de reflexão do que havia proposto ironiza em voz alta “Claro! Claro que a gente vai ver o eclipse, Gabriel!” (33:49) e continua: “Desculpa! É que meu pai falou que tem uma praça aqui do lado que ia ser perfeita para ver esse eclipse e eu estava bem a fim de ir” (33:55), ao que Leonardo, nos surpreende com a resposta “Vamos! Que horas vai ser?” (33:57). Gabriel diz que será “bem tarde, tipo uma e meia da manhã” (33:59). Leonardo ao saber do horário,

agora com feições de decepcionado, fala para o amigo “É. Desencana então, porque a minha mãe nunca vai deixar eu ir” (34:02). Gabriel que já estava escrevendo em um caderno, pensativamente, sugere: “A gente pode ir escondido” (34:09).

É de madrugada e Leonardo está sentado na calçada à frente de sua casa quando aparece Gabriel de bicicleta: “E aí Léo, vamos?” (34:15). Léo sobe no eixo central da roda traseira do veículo, apoiando-se nos ombros do amigo e ambos partem para a praça onde presenciarão o eclipse.

Já no local, a cena é escura. Ouve-se grilos. Há luzes embaçadas da cidade ao fundo. No primeiro plano encontram-se os dois rapazes bem próximos e em silêncio. Léo, sentado de frente para Gabriel, que encontra-se deitado sob o gramado do chão. Até que a quietude do ambiente é quebrada por uma pergunta de Leonardo “Qual é a graça de um eclipse?” (34:30), ao que Gabriel: “Ah, ver a lua sumindo do céu” (34:34). Leonardo, curioso: “Como assim, sumindo?” (34:37). Gabriel muda de posição e senta-se, continuando ao lado do amigo e demonstrando atenção às suas perguntas: “Ah...ela desaparece do céu, quer dizer, ela deixa de ser iluminada” (34:45). Leonardo: “Ou seja?” (34:50). Gabriel prossegue: “Quer ver? Sabe quando você está tomando sol e daí você sente calor em um lado do seu rosto?” (34:58). Ao dizer isso, Gabriel toca em um dos lados da face de Léo e permanece aí com a sua mão por alguns segundos. Leonardo tem uma reação de surpresa, mas permanece atento, escutando o que o amigo segue a lhe dizer e ensinar: “Então, esse mesmo lado do seu rosto também está sendo iluminado pelo sol” (35:04). “Mas o que isso tem a ver com o eclipse?” (35:06), questiona o adolescente que é cego ao seu amigo vidente. Gabriel olha em volta, procurando algo, enquanto responde: “É...espera um pouquinho” (35:15). Ele se levanta, dá alguns passos e logo retorna com algumas pedras em suas mãos colocando-as ao chão. Segura uma das mãos de Leonardo e a tateia às pedras, continuando: “Ó... dá aqui a sua mão. Aqui está o Sol, a Terra e a Lua. O Sol ilumina a Terra, ilumina a Lua, assim como ilumina o seu rosto” (35:43). Leonardo dá um breve sorriso e Gabriel prossegue com a explicação ricamente didática: “O eclipse acontece, quando os três ficam perfeitamente alinhados. Aí, aquela luz que iluminava a Lua, deixa de iluminar. E como a gente só vê o que é iluminado, a gente não enxerga mais a Lua. Mas é bem rápido, porque daí a Terra sai do meio dos dois, e a gente volta a enxergar a Lua. Entendeu?” (36:08).

Leonardo: “Acho que sim” (36:09). Gabriel, sorrindo, faz a observação: “Engraçado, tentar explicar isso! Parece tão simples!” (36:13). Dito isto, volta a deitar no gramado com os olhos fitados no céu.

### **Vagalumes: Léo cheira o casaco de Gabriel inspirando profundamente**

Sob a canção de fundo da cena, chamada “Vagalumes Cegos”, cantada por Cícero Lins, vemos Gabriel, conduzindo a sua bicicleta com Leonardo, de carona, segurando em seus ombros. Agora, a cena mistura o escuro da noite com um tom amarelado das luzes dos postes que iluminam as ruas desérticas por onde passam. A câmera, por vezes, foca no rosto dos dois amigos e percebemos semblantes calmos, serenos, ambos trazendo leves e silenciosos sorrisos em seus rostos. Zigzagueando com a sua bicicleta, Gabriel conduz Léo de volta para casa. A música acompanha a cena, sendo o fundo da figura do casal.

Nem sei dessa gente toda

Dessa pressa tanta

Desses dias cheios

Meios-dias gastos

Elefantes brancos

Vagalumes cegos

Meio emperrados

Entre o meio e o fim

Meio assim

(...)

(de Cícero Rosa Lins)

Ao chegarem ao portão eles se despedem. Enquanto Leonardo tateia o molho de chaves, Gabriel se lembra do seu casaco: “Ah, Léo! Esqueci meu moletom no seu quarto, você leva amanhã na escola para mim, por favor?” (37:22). “Levo sim, pode deixar!” (37:24). Finalmente, Léo abre e depois fecha o portão e retirando o tênis, caminha sob as pontas dos pés ainda de meias, para não fazer barulho e correr o risco de acordar os seus pais. Há todo um cuidado de Gabriel para com Léo. Um

Frankliano Gomes (1987; p. 75): "Cuidado. A vocação do homem para cuidar dos outros e de si mesmo, em decorrência da capacidade humana de ser responsável".

*VERSÃO DE SENTIDO – 15: Leonardo parece cada vez mais interessado na amizade de Gabriel. Ele quer que o amigo aprenda o braille, talvez num desejo de compartilhar mais profundamente o seu mundo particular e se esforça para isso, quando pega a mão do amigo e tateia seu dedo nas letras impressas em relevo do livro, ou, quando lhe oferece o alfabeto em braille numa folha de papel. Léo é um rapaz corajoso, toma decisões por si mesmo, aceita a proposta do amigo de sair de madrugada, mesmo sabendo que sua mãe nunca permitiria. Tocou-me ver Leonardo passeando com o amigo de bicicleta, pois, em uma das cenas, ele disse que isso seria impossível de ocorrer, logo, Leonardo é um ser de superação.*

*Gabriel, por outro lado, corresponde às atitudes do amigo e nos oferece (a nós, enquanto espectadores e a Leonardo, enquanto um amigo muito próximo) uma belíssima aula inclusiva, quando explica sobre o eclipse, utilizando as pedras como material didático, como se fossem os astros. Há todo um cuidado nas falas, nos gestos, para que o amigo, que é cego, pudesse compreender o que eles estavam fazendo naquele local, ou seja, experienciando um eclipse. Aí há um clima meio que velado de uma amizade que vai ganhando tons românticos: no cuidado, nas conversas, no toque demorado da mão de Gabriel no rosto de Leonardo como uma carícia... No retorno para casa no passeio de bicicleta, com suas feições denunciando uma alegria silenciosa, como se houvesse um agradável sentimento em estarem na companhia um do outro. E a trilha sonora desvela toda essa leveza do caminho de volta, mostrando seus rostos iluminados por sorrisos discretos, mas felizes, descompromissados com os afazeres do cotidiano. Belle and Sebastian pontua muitos momentos, mas nessa cena, Cícero, em sua canção "Vagalumes Cegos", com sua arte nos aparece para pontuar: "Nem sei dessa gente toda, dessa pressa tanta, desses dias cheios..." (36:39) Eles têm o seu tempo.*

Tateando os móveis, Leonardo entra no seu quarto e encontra o casaco de moletom de Gabriel por cima do encosto da cadeira. A cena acontece toda numa penumbra. Léo segura o casaco do amigo e o leva às narinas. Ele cheira o casaco, inspirando profundamente. Descrevendo e discutindo o filme "O Segredo de Brokeback Mountain", Pinel (2005) faz uma análise existencial da cena quase final, quando o personagem Ennis Del Mar olha, sente no corpo (num abraço) e cheira as duas camisas que lhe recorda "si mesmo" e seu amante Jack Twist recém falecido:

As pessoas, mesmo sem ter consciência disso, se apegam, ainda que por um tempo exíguo, aos objetos que lhes trazem recordações ou memórias de alguém, ou de um evento quase sempre ligado às pessoas. Pode ser uma memória onde o próprio sujeito se recorda, "recorda de si com o outro no mundo". Uma fotografia pode-o fazer recordar imediatamente de como ele

foi feliz, e só depois ele pode começar a inserir personagens que foram reais no passado, e que aqui-agora são etéreos com muito sentido. Tal evento é experiencial - ele gerou uma experiência tocante, ou seja, uma coisa, uma ferramenta, um recurso serve de "disparador de lembranças" com sinais de saudade, melancolia, desejo, alegria, vontade, prazer, interesse, etc. Um objeto dispara sentimentos, conhecimentos e ações no/do sujeito acerca de "um outro" não presente concretamente - tocar nesse objeto, senti-lo, o percebê-lo- e tudo vem a lume descrito pelas expressões em um sorriso, uma lágrima, um ódio, uma preocupação, etc. O objeto traz o "sujeito distante para aquela cena concreta", ele satisfaz o "ser que lhe deseja". Essa pessoa contida no objeto, aparece para saciar ao "outro que recorda", entretanto, será o próprio lembrador que fará toda a cena que o toca - só ele será o protagonista, e no fundo, é um solitário ou um ser em solitude. Esse ser que concretamente vive a saudade, ao mesmo tempo, será uma simbólica estrela de cinema que aparece em close na tela, mas muitíssimo habilidoso em atuar encarnado, e ele representará um outro personagem da sua saudade. Em síntese, ele 'recorda do outro' e de "si mesmo concreto", e se mistura aí, se imbrica - e interpretará de modo real-encarnado seus sentimentos, emoções, desejos, conhecimentos, pensamentos, expressões corporais, organismo, etc. O ator pensa que fala do personagem, mas fala de seus "modos de ser" de "ser no mundo" (p. 91).

Leo afasta-se alguns passos. Tira a sua roupa, ficando apenas de cueca. Uma cueca branca. Ele está quase totalmente despido. Retorna a pegar e a cheirar o moletom de Gabriel e o veste, cuidadosamente. Pensativo, deita em sua cama. A câmera agora o filma de cima, focando em seu rosto. Deitado, Leonardo puxa o capuz do casaco. Cheira-o novamente. Envolvendo todo o capuz na sua cabeça. Inspira profundamente o cheiro da roupa do amigo. Léo vai deslizando uma de suas mãos pelo seu corpo até tocar a sua parte íntima e, nesse complexo de sensações, acaricia o seu sexo.

*VERSÃO DE SENTIDO – 16: O véu se abre e desvela: Leonardo está apaixonado. Ele veste o casaco como se estivesse vestindo a própria pele de Gabriel. Ele inspira intensamente o cheiro daquele que agora significa mais que um amigo; como se quisesse trazer Gabriel para aquele quarto, para aquela cama, para aquele momento... e os seus sentidos estão à flor da pele, o cheiro de Gabriel impregnado no moletom, instiga-lhe um caleidoscópio de sensações, até que o desejo sexual, advindo dessa paixão, o toma, o atravessa e o faz acariciar-se libidinosamente, imaginando o corpo do outro. Uma ausência de Gabriel, que agora desperta-lhe os desejos mais secretos, recônditos escondidos. O fenômeno no amor explícito finalmente aparece ao espectador, e para o próprio "ser do amor", Leonardo.*

No dia seguinte, Leonardo está na casa da avó e ambos conversam sobre a relação dela com o seu esposo. Léo, interessado, faz várias perguntas: há quanto tempo estão juntos, se ela ainda ama o avô, como se conheceram etc. Até que a

campainha toca, interrompendo o diálogo entre os dois. É Gabriel que chega para levar o amigo até a sua casa a fim de estudarem juntos.

*VERSÃO DE SENTIDO – 17: Outra vez verificamos a ligação de Léo com a sua avó. Aí prevalece uma relação de amizade, de companheirismo e de certa cumplicidade. Há um vínculo de carinho e de cuidado entre ambos. O diálogo acerca do amor da avó pelo avô, pode implicar seus pensamentos e sentimentos a respeito de uma relação afetivo-amorosa estável e seus altos e baixos. Ser Leonardo, parece-nos que é dialogar com seu redor, descobrir novos significados para "si mesmo". O experienciar o "outro de si" é que lhe poderá trazer novas perspectivas nessa vida que lhe interroga pelo sentido.*

Já na próxima cena, Léo aparece no pátio da escola com sua amiga Giovanna. O celular dele toca e ele atende a ligação: “Alô, é ele... Sério?” (41:26) - era a atendente da agência de intercâmbio. Continua ao telefone: “‘Putz’ Sandra [nome da atendente], não dá, é que meus pais estão viajando e eles só voltam na semana que vem. Será que tudo bem se eu te ligasse, quando eles voltarem?” (41:39). Giovanna ao ouvir a conversa interroga ao amigo: “seus pais estão viajando?” (41:46). Leonardo: “Não, é que era a moça da agência de intercâmbio. Ela falou que achou uma agência americana especializada em quem é cego” (41:52). Giovanna então pergunta: “E por que você mentiu?” (41:55). Léo: “Sei lá!” (41:58). Giovanna afirma para o amigo que sua mãe, Laura, nunca irá deixar ele fazer o intercâmbio, ao que o amigo agradece: “Valeu pelo apoio, Gi” (42:04).

Há sentido nessa tomada de decisão de Léo? Roehe (2019) nos descreve que o

[...] sentido pode ser entendido como um modo específico de dar forma à situação. Viver com sentido quer dizer, então, que o homem, com suas disposições e aptidões, suas emoções e sua vontade, se ponha a serviço da proposta de cada hora, se confronte criativamente com ela, recebendo e dando ao mesmo tempo (ROEHE, 2019, p. 326).

Sentido é uma espécie de desejo em engajar-se em si mesmo com os modos de ser no mundo, é uma motivação em "estar totalmente dedicado a uma causa" (LÄNGLE, 1992, p.13).

### **Léo, Gabriel, Gi e Karina: não há vida sem conflitos**

A conversa entre os dois amigos é interrompida com a chegada repentina da colega de classe, Karina. Essa colega logo pergunta por Gabriel. Giovanna diz que ele tinha ido ao banheiro e que já retornaria. Gi questiona à colega o motivo de ela estar procurando o rapaz. Karina: “Ah, nada não, queria falar com ele uma coisa.” (42:12). Karina prossegue: “Bonitinho ele, né Gi? E os cachinhos? Que fofo, né?” (42:20). A Câmera, por vezes, “passeia” mostrando o rosto de Leonardo durante a conversa entre as duas moças. Léo escuta atentamente as duas e permanece em silêncio, com um semblante sério. De repente, Karina visualiza Gabriel e vai ao seu encontro. Giovanna, criticando a colega, relata a aproximação dela com o rapaz: “Ela é maior piriguete mesmo, né? A lá! Já deu o bote! Está lá, toda simpática falando com ele, enrolando o cabelo. Ai Léo, ela encostou no ombro dele. Pegou na mão! Ela nem sabe se ele lavou essa mão aí! Pior é que ela nem disfarça, né? (42:52). Léo escuta calado toda a fala de Gi, no modo de ser atencioso.

*VERSÃO DE SENTIDO – 18: Léo ignora, naquele momento, a ideia do intercâmbio, apesar da moça dizer ter achado uma agência especializada em quem é cego. Algo mudou na vida de Leonardo e Gabriel parece ser o motivo desta mudança. Apesar de todas as adversidades vivenciadas, o sentimento que agora nutre pelo amigo parece lhe dar forças para continuar, um otimismo trágico diante da vida. Ao ouvir os elogios tecidos por Karina ao Gabriel, elogiando suas características físicas e as descrições de Giovanna sobre o encontro de Karina com Gabriel, Léo parece sentir ciúmes, mas permanece sério e calado, e a câmera foca por vezes em seu rosto, mostrando uma certa tensão que está presente na amizade associada com o amor. O amor (co)move Léo. E assim é, também, na vida real.*

Depois da aula, Gabriel e Leonardo caminham pela calçada em direção à casa de Léo. O objetivo deles é estudarem juntos. Leonardo aparece, apoiando-se em um dos braços de Gabriel, e com uma das mãos, segue usando a sua bengala. Depois de uns passos, Gabriel fala para o amigo: “Léo, acho que não precisa mais da bengala” (43:02). Leonardo concorda e a recolhe, colocando-a novamente no bolso da mochila. Continuando a caminhada e a conversa: “Você viu a pergunta da Karina na aula de Química? Coitada, tão burrinha!” (43:13), interroga Léo. Gabriel responde “Tadinha!” (43:17). Mas Leonardo insiste em desmerecer a moça: “Tadinha, mas chatinha né? Você acha ela legal?” (43:20). Gabriel afirma que acha a moça simpática. Ele afirma que havia aceitado o convite para ser o DJ em uma festa que

ela daria na casa dela - e que também chamaria todos os colegas de sala. Ao questionar Gabriel, por qual motivo ele concordou em ser o DJ da festa: “Eu gosto da Karina, Léo, por que você não gosta dela? (43:42). “Não, não é que eu não gosto dela! “É que o último lugar a que eu quero ir é numa festa, cheia de gente da nossa sala” (43:49). Gabriel contra-argumenta: “Mas pensa, pode ser divertido, sabe? As pessoas são diferentes fora da escola” (43:54). Leonardo duvida dessa fala, entretanto Gabriel: “Você não é?” (43:56).

*VERSÃO DE SENTIDO – 19: Leonardo adquire confiança em Gabriel. Ele aceita o pedido em não usar a bengala quando guiado pelo amigo. Depois de alguns tropeços, Gabriel agora se considera apto para cuidar do amigo nas caminhadas. Já apaixonado, Leonardo parece sentir ciúmes de Gabriel e, assim, tece comentários pejorativos sobre Karina. Há uma fala de Leonardo que chama muito a minha atenção e que revela a sua relação com os colegas de sala de aula: “É que o último lugar que eu quero ir é numa festa, cheia de gente da nossa sala”. Aqui, Léo deixa claro seu desgosto, insatisfação, sofrimento com as piadas jocosas, preconceitos, “bullyings” que acontecem no espaço escolar.*

*O preconceituoso generaliza o preconceito, esteja onde ele estiver, explicitando-o ou não. Por exemplo, convivo com uma pessoa homofóbica, que o é na escola e em casa, mas não é no seu local de trabalho, numa ONG que atende pessoas em situação de rua, onde isso seria condenado, mas, ao mesmo tempo, o sujeito prossegue sendo, só não emite explicitamente sua homofobia, não fala, mas, um observador atento e cuidadoso percebe suas dificuldades quando o seu cliente é gay, por exemplo, pois se detecta outros preconceitos ali no trabalho. Isso pode comprovar que um dos meios para se conter o ódio e a violência do preconceituoso é uma lei do Estado que o puna de alguma forma, quando do seu desejo perverso. O discriminador com a sua personalidade rígida e arcaica costuma submeter-se a uma autoridade maior, temendo-a.*

*Voltemos à película. Gabriel compreende Léo, mas numa tentativa de convencer o amigo de ir à festa, diz para ele que “as pessoas são diferentes fora da escola”. Será mesmo? Será que as maldades se restringem aos muros escolares, ou às paredes da sala de aula? Pelas minhas reflexões encarnadas, não creio, mas, e no filme? Como isso aparece? Convido aos leitores(as) em descobrirem a resposta a esta pergunta lendo atentamente a descrição das próximas cenas.*

Enquanto os dois rapazes entram no quarto para estudarem, o celular de Gabriel toca. Giovanna quer falar com Leonardo. Ela reclama da atitude dos dois amigos de não a aguardarem no final da aula para que ela também pudesse estar junto com eles. Leonardo justifica, dizendo que achava que ela iria estudar com a amiga de

sala, a Larissa. Giovanna revela-se muito irritada e, impetuosamente, interrompe a conversa. Ela desliga a chamada.

No dia seguinte, Leonardo e Gabriel estão sentados nos degraus da escada em frente à escola, aguardando Giovanna. Ela passa sem cumprimentá-los. Gabriel chama Leonardo para irem embora, ao que ele responde “Sem a Giovanna? De jeito nenhum Gabriel, ela mata a gente!” (45:27). “É que ela acabou de passar pela gente sem falar tchau” (45:30), descreve Gabriel o que aconteceu. Dito isto, os dois amigos se levantam e Leonardo segura em um dos braços de Gabriel. Ambos se encaminham para a saída da escola. Nesse momento, Fábio diz em voz alta: “Aí, Leonardo! Namorado novo?” (45:57). Ao ouvirem a provocação de Fábio, os dois rapazes param e Leonardo mostra o dedo do meio (em referência ao pênis) para ele (Fábio), e para Guilherme, que também participa rindo das piadas preconceituosas do amigo. Não satisfeito, Fábio continua com os insultos: “Ó! Até que está te fazendo bem... O rapaz [Léo], está ficando macho!” (46:03). Levantar e apontar o dedo do meio da mão é uma atitude masculina para Fábio, é algo do macho, aqui-agora ligada ao "machismo". Leonardo e Gabriel o ignoram e seguem o caminho em direção às suas casas.

*VERSÃO DE SENTIDO – 20: É notado que Leonardo se preocupa com Giovanna, afinal ela é a sua melhor amiga. Ele fica desapontado quando escuta Gabriel dizer que ela o ignorou a saída da escola. Léo demonstra que é um ser voltado para a amizade. Por outro lado, o preconceito persiste na escola, principalmente da parte de Fábio e Guilherme e não vemos nenhuma atitude (com exceção da professora inclusiva que leciona História), ou qualquer iniciativa pedagógica por parte da instituição escolar que intervenha nos comportamentos negativos desses alunos, e nem mesmo os alunos em geral. Leonardo mostra que é um ser resiliente quando faz os enfrentamentos às provocações e ofensas que lhes são investidas. E quando faz o sinal com o dedo do meio para os dois alunos que o agridem, Leonardo nos mostra que tem coragem o suficiente para encarar as vicissitudes da vida, sendo gay ou não-gay. É como se dissesse para os seus algozes o que nos escreveu Chico Buarque em uma de suas belas canções “Apesar de você amanhã há de ser outro dia”, ou, como em Mário Quintana em seu “Poeminha do Contra”: “Todos esses que aí estão atravancando meu caminho, eles passarão...eu passarinho” ou, ainda em “Amanhã” de Guilherme Arantes “Amanhã! Redobrada a força, pra cima que não cessa, há de vingar”.*

Léo e seus pais estão sentados à mesa, tomando café da manhã. Laura lhe serve uma xícara de café. Leonardo, enquanto saboreia o líquido, interrompe o silêncio e

comenta: “Eu estava pensando em fazer intercâmbio. O que vocês acham?” (46:23). O pai não entende muito bem e pergunta: “Fazer o que, Leãozinho? (46:25). Léo repete: “Intercâmbio” (46:26). Leonardo informa que ouviu esse assunto sendo comentado na escola - e ele se interessou. A mãe, ao ouvir as palavras ditas pelo filho, o questiona: “Espera aí, você está falando em morar fora do país?” (46:33). Léo confirma. Laura, irônica, diz sorrindo: “Ah, você só pode estar brincando né, Léo?”. O rapaz, de chofre, retruca: “Ih, vai começar” (46:37). Laura, irritada com a conversa, diz: “Começar o quê? Essa discussão nem precisa começar” (46:40). O pai, numa atitude empática e compreensiva, intervém: “Explica para a gente direitinho, filho” (46:42). A mãe, parecendo achar aquele diálogo um despautério, responde: “Explicar o quê? Vocês estão malucos? Não existe a menor possibilidade do Léo ir morar fora sozinho, ponto final!” (46:48). Leonardo insiste: “Mas por quê? Mãe, um monte de gente faz, qual que é o problema?” (46:52). A mãe e o marido revezam os olhares em direção ao filho. Laura continua: “Mesmo que a gente deixasse, quem é que vai aceitar um garoto cego em casa?” (46:55). Ao ouvir a mãe, Leonardo, nervoso, imediatamente retira-se da mesa e sai de cena. O pai, comovido, olha, rapidamente, para a esposa, como se reprovasse as palavras ditas, levanta-se da cadeira e chama pelo nome do filho. Laura pede a atenção do marido: “Carlos, Carlos!” (47:02).

### **Liberdade, autonomia e projeto de ser**

Enquanto Carlos senta-se novamente à mesa, Léo retorna à cena, trazendo-lhes um informativo impresso. Laura, segurando o material, questiona do que se tratava: “Onde é que você arrumou isso? (47:13). Leonardo responde: “Numa agência de intercâmbio. Tem uma em Los Angeles, que é pra quem é cego. Tem o número deles aí, se você quiser ligar pra ver quem é que vai cuidar de mim” (47:20). Léo quer fazer alguma coisa, mudar, sair da mesmice. Léo, ironizando, diz para a mãe: “Como é que está teu inglês, está bom?” (47:21) - devolvendo a ironia, autorizando-se a fazer isso. Laura finaliza a conversa de maneira firme e objetiva: “Não tem discussão, Léo. Você não vai fazer intercâmbio. Ponto!” (47:24).

*VERSÃO DE SENTIDO – 21: O convívio de Léo com a mãe é realmente conturbado. Laura, muito superprotetora acaba sufocando o filho. O pai é*

*mais compreensivo, é mais cauteloso com as palavras. A mãe é taxativa, ainda que cuidadosa. Parece que sempre que Leonardo se vê pressionado por Laura ou sofre os preconceitos na escola, ele retoma a ideia do intercâmbio. Ainda que agora bem mais vacilante, por conta de seus sentimentos em relação a Gabriel. Este assemelha-se como um porto seguro para Léo e pelo que capturamos nas cenas, Gabriel também o ajuda a superar as dificuldades vivenciadas no cotidiano. Através da amizade de Gabriel, Leonardo parece transcender para o “ser-no-mundo-além-do-mundo” em que o nós, constituído pelo eu e o tu, se fundem no amor.*

Ouvem-se latidos, enquanto Leonardo acomoda-se em sua cama para dormir. A câmera está posicionada acima do rapaz e a iluminação na forma de penumbra predomina em toda a cena. Léo, enquanto suspira, deita-se de lado. Depois de alguns segundos, escutamos uma música clássica bem suave. Leonardo, já dormindo, começa a sonhar: em meio às imagens embaçadas, mescladas a sons de risadas, acompanhadas por uma iluminação sombria, o rapaz (Léo) escuta os sussurros de sua amiga Gi a lhe chamar sensualmente “Leonardo! Leonardo!” (47:59); as risadas da amiga continuam, enquanto vemos uma mão misteriosa, e sob ela um foco de luz; a mão desliza em seu rosto. Ainda sonhando, o mistério se desvela, é Gabriel que, no sonho de Léo, conversa com Giovanna, e o amigo sensualmente murmura: “Deve ser porque eu faço natação. Eu fazia muito na minha cidade” (48:15). O sonho prossegue: Em meio aos movimentos turvados, Léo chama pelo amigo: “Gabriel?” (48:17), porém, continuando acariciar o corpo de Giovanna, Gabriel ignora o chamado de Leonardo; ele continua com os sussurros voluptuosos com a moça: “De vez em quando, eu fazia um pouco de academia também. Deve ser por isso” (48:23). Léo, ouvindo a voz do amigo, insiste: “O que você está fazendo aqui?” (48:26). Ignorando completamente o chamado de Leonardo, Gabriel acaricia agora o corpo de Karina, a cena segue ao som da delicada música clássica ainda entre imagens acinzentadas e embaçadas, tendo apenas a mão de Gabriel com um foco de luz em cima dela; Karina responde voluptuosamente ao faceiro cortejador “É, dá pra perceber mesmo” (48:33). Ao ouvir a voz de Karina (no sonho), Leonardo exclama agora em tom alto: “Karina?” (48:35); continuando as carícias entre os corpos, Karina diz para Gabriel: “A gente podia nadar um dia desses!” (48:40), ao que o rapaz lhe responde: “‘Putz’, eu tô sem shorts para nadar” (48:43); desapontado com o que escuta e vê no seu sonho, Leonardo chama o nome do amigo: “Gabriel?” (48:48); Karina continua com suas investidas: “Quem disse que a gente precisa?” (48:53); Gabriel lhe devolve: “Fechou, gata!” (48:56). O casal se

beija e Leonardo exclama pela última vez: “Gabriel, responde!” (48:59). A cena termina com a tela do filme totalmente escura e, com isso finalizando a música clássica, em tom bem suave, que a todo momento acompanhou o processo onírico de Léo, e se escuta a última frase de Gabriel para Karina: “Você tem meu telefone, né?” (49:07). Leonardo acorda inquieto.

*VERSÃO DE SENTIDO -22: Léo pode ter vivenciado em sonho alguns de seus medos, receios em relação à sua amizade com Gabriel. Leonardo demonstra ciúmes, ele os revela. No real, dentro da escola, ele escutou elogios de Giovanna e de Karina ao seu amigo, este que acabou virando alvo de seus desejos mais secretos. O sonho é de Léo e desvela-o. Seriam as duas moças ameaças à sua paixão por Gabriel? Leonardo acorda inquieto, talvez porque a experiência da imaginação, do vivido, que lhe vieram através de sonhos, podem ter-lhe sido percebidas como possíveis e simbólicas mensagens/presságios de possibilidades ameaçadoras...será?!*

Na cena seguinte, Leonardo está tateando no escuro do banheiro. Ele chama pelo seu pai para ajudá-lo a fazer a barba pela primeira vez. O pai pega o creme e a lâmina de barbear e entrega a Leonardo, enquanto ajuda carinhosamente o filho a espalhar o creme no rosto e a posicionar corretamente a lâmina. Nesse experienciar, Carlos retoma o assunto do intercâmbio: “Eu estou tentando entender por que dessa sua vontade de ir pra tão longe assim. Eu acho muito natural você, na sua idade, querer, sei lá, conhecer outros lugares, uma gente diferente, fazer os teus amigos, sei lá, acho normal. Mas, eu acho muito natural também você brigar com seus pais o tempo todo, safado! Eu era assim também. Agora, acho que você sair do país para fugir da briga, acho muito radical. Entende? Então, não sei, eu estou até pensando em falar com a sua mãe sobre isso... É! Mas, primeiro eu preciso entender se você está querendo viajar pelos motivos certos. Concorda, Leãozinho?” (52:06). O filho concorda com o pai.

*VERSÃO DE SENTIDO – 23: Leonardo tem um pai amoroso; com zelo e carinho, ele cuida do filho. Essa cena mostra claramente isso. Diferente de Laura, Carlos lida com o filho de maneira empática - ele compreende. A cena retratando o cuidado do pai com o filho no ato de barbear, passando-lhe o creme no rosto, a gentileza contida na conversa, traz muita sensibilidade para o núcleo daquela família - o pai incrementa. Em certo momento fez-me lembrar de um acontecimento em minha vida pessoal: diferentemente de Leonardo, quem me ajudou a me barbear pela primeira vez foi a minha própria mãe, não tive meu pai por perto neste momento. E tal como Carlos, a Sra. Belce, minha mãe, também foi carinhosa e gentil ao cuidar de mim naquele espaço-tempo, início de minha puberdade, tão cheio*

*de significados - Leonardo não está sozinho, ele está em nossa realidade. É a arte e o real sempre indissociados.*

Estamos agora na festa da Karina; ouve-se uma música pop. A cena começa com Giovanna sentada, bebendo sozinha e olhando para Leonardo, que também aparece sentado sozinho em um sofá. Gi está sem falar com o amigo, por conta da vez em que Léo e Gabriel não a aguardaram na saída da escola para estudarem juntos, e também, pelo motivo de os dois rapazes não a terem convidado para ir ao cinema, recordam?

### **Jogo perverso: "Ninguém quer que eu beije ninguém!"**

A música continua animando a festa. Os convidados dançam sob luzes coloridas piscando. A câmera acompanha a anfitriã, Karina, com o seu cachorrinho de estimação da raça "Pug" (chamado por ela de Pudim). O cãozinho está nos braços dela. Ela está caminhando pelo salão dando boas-vindas aos seus amigos e amigas. Karina se aproxima de Leonardo, e o vendo sozinho sentado, diz: "Oi Léo, vai dançar! Parece a Giovanna fica aí parado" (53:26), e Leonardo responde: "Pode deixar que daqui a pouco eu vou lá dançar, Karina" (53:31). Leonardo parece alheio à festa, sem muita motivação para estar ali. A câmera cinematográfica foca em Giovanna, que olha detidamente por alguns segundos para Leonardo. Ela se levanta, passa rápido próximo ao rapaz e vai em direção a um outro cômodo da casa, onde estão três colegas bebendo - e ela diz: "Oi, o que vocês estão escondendo aí?" (54:02). Um dos rapazes (Carlinhos) diz que "nada não" (54:04). Giovanna insiste: "Carlinhos..." (54:05), até que o colega lhe responde "Tem Vodka e Whisky, o que você quer?" (54:07). Gi joga fora o líquido que estava preenchendo anteriormente o seu copo e aceita que Carlinhos o encha com Vodka pura. Giovanna parece querer desestressar, beber para talvez relaxar um pouco e esquecer-se dos problemas de relacionamento com seu amigo, Leonardo. A cena volta para o interior da casa onde Leonardo continua estático no sofá. Gabriel olha para o amigo sentado sozinho e, enquanto DJ da festa que é, troca a música e toca a canção "There's Too Much Love" (em português, "Há Muito Amor") da banda escocesa "Belle and Sebastian".

A câmera foca no rosto de Leonardo e o vemos sorrindo ao ouvir a música selecionada pelo amigo em sua homenagem. Gabriel se aproxima de Léo e o convida para dançar: “Léo, vem dançar!” (54:45). Leonardo aceita o convite e ambos vão para a pista de dança. Gabriel diz para Karina que deixou uma “playlist” tocando, para que ele também pudesse aproveitar a festa, ao que a anfitriã, concorda: “Claro! curta aí!” (54:54). Ao ver Leonardo na pista de dança, Karina se surpreende: “Léo, você na pista, até que enfim, hein?” (54:58). Leonardo responde, sendo meio que irônico: “Que coisa, não?!” (55:00).

Os três estão juntos dançando - Léo, Gabriel, Karina. Gabriel alerta, falando baixo ao ouvido do amigo principiante: “Não se esquece de dançar com o pé, né?” (55:07). Leonardo reage ao conselho movimentando seus pés no ritmo da música. Passado uns segundos, Gabriel diz que vai pegar alguma bebida e pergunta se os outros dois aceitam. Léo, de imediato, responde: “Eu vou com você!” (55:19). Karina interfere e diz: “Ah não, agora que você começou a dançar, você vai ficar aqui dançando comigo!” (55:21). Gabriel se retira da cena e Karina, aproveitando o momento, diz para Leonardo: “Léo, na verdade eu queria falar com você uma coisa” (55:28). Leonardo, surpreso, responde: “agora?” (55:31). Karina continua “É, melhor agora, porque a gente está sozinho” (55:33). Léo concorda com a amiga e ela dispara a pergunta: “O Gabriel já falou de mim pra você alguma vez?” (55:40). Leonardo diz: “Como assim?” (55:42). Karina lhe responde: “Ah, tipo se ele é afim de mim?” (55:43). Léo, meio que sem graça, devolve terminando a cena: “ah...não.” (55:46).

Giovanna está sentada em cima de uma mesa, está sozinha bebendo Vodka, e é quando Fábio se aproxima e pergunta se podem “matar a saudade da última festa” (56:03); a moça responde, ironicamente: “Fábio, se eu fosse matar alguma coisa, com certeza não seria saudade” (56:09). Frustrado, o galanteador se retira de cena. Gabriel caminha em direção à Giovanna e numa tentativa de uma aproximação, pergunta o que a moça está bebendo, ao que ela responde que não sabe. Ele pede para experimentar a bebida contida no copo e se certifica de que é vodka pura.

Na narrativa do filme, seu roteiro, retoma-se a cena da conversa de Karina com Leonardo na pista de dança. A moça pede para que Léo a ajude em relação a Gabriel, falando dela pra ele e ela reafirma: “dando umas dicas para ele” (56:42),

Leonardo aceita o pedido de Karina e ela feliz da vida agradece: “Ai sério? Obrigada Léo, você é um amor” (56:45). Ela se despede do “amigo”, deixando-o sozinho no salão e diz: “Bom, então eu vou ver como é que está a festa, tá?” (56:47).

Fábio interrompe a música e comunica em voz alta aos que estão dançando no salão: “Aí, está na hora de jogar a brincadeira do beijo!” (56:59). A “roda do beijo” consiste em que as pessoas fiquem sentadas no chão, em círculo, com uma garrafa disposta no centro. Um dos participantes gira a garrafa até que o objeto pare. As extremidades da garrafa irão apontar a dupla que irá se beijar. Guilherme convida Leonardo para participar da brincadeira, a princípio ele declina ao convite; porém, ao ouvir a recusa de Léo em participar, Fábio o provoca desafiando-o: “Vai, Léo! Ou você vai querer ser BV [Boca Virgem] para sempre?” (57:12). Leonardo, irritado, responde: “Como você é trouxa Fábio, eu não tenho problema nenhum com a brincadeira!” (57:17). Fábio insiste: “Então prova e fica!” (57:18).

Léo, então, aceita o desafio e participa. Dito isso, Guilherme o conduz para se sentar à roda com os demais onde acontecerá o jogo. Fábio começa e gira a garrafa no chão. Enquanto a vemos girar, a cena é abruptamente interrompida e a câmera retorna à conversa de Giovanna com Gabriel que estão sentados em cima de um balcão. Gi, referindo-se ao Leonardo, questiona Gabriel: “Você não devia estar cuidando do seu amiguinho, não?” (57:43). Gabriel diz que Léo está bem e que ela é quem deveria aproveitar a ocasião da festa para falar com Leonardo. Giovanna lhe responde: “Falar o quê? Ele não gosta mais de mim e pronto!” (57:54). Gabriel discorda da moça: “Que absurdo, Giovanna!” (57:56). Ela continua: “É verdade! Fora que obviamente ele não faz questão de falar comigo, né?” (58:00). Gabriel diz para Gi que, em virtude de ela não ter atendido ao telefonema de Leonardo, então Léo estava pensando que seria ela que não queria falar com ele. Giovanna, já irrequieta, fala que a culpa do rompimento dela com o Leonardo é de Gabriel. “Culpa minha, por quê?” (58:13), devolve o rapaz. Giovanna se expressa: “As coisas estavam ótimas, antes de você chegar. Agora eu não estou nem mais falando com meu melhor amigo” (58:19).

Enquanto Gi e Gabriel conversam, o “Jogo da Garrafa” continua acontecendo na sala da casa e as cenas se revezam entre esses dois cenários. Leonardo aparece

tenso. Giovanna lembra a Gabriel do dia em que ele e Leonardo foram ao cinema e não a convidaram. Gabriel diz que Léo não fez de propósito e Gi contra-argumenta: “Ah! Claro que fez, agora ele nem faz mais questão que eu leve ele até a casa dele, você já reparou? Tudo é você, você...” (58:56). Um silêncio se estabelece entre os dois, ao que Giovanna olhando para Gabriel comenta: “Aí ó, não tem nem como argumentar” (59:04). Gabriel abaixa a cabeça, como se fosse obrigado a concordar com a amiga. É, então, que Gi começa a passar mal em virtude da bebida que estava tomando e vai andando rápido até o banheiro. Gabriel a segue. Ambos entram juntos e fecham a porta. Ouve-se Giovanna vomitando.

A cena volta para o jogo na sala, onde Leonardo está participando. Fábio, muito animado lidera a “brincadeira”, e faz elogios à próxima jogadora que irá girar a garrafa, Marta, uma bela adolescente e colega de escola. Marta, então, joga girando a garrafa. Enquanto o objeto se movimenta, Fábio aguarda o momento certo em que as extremidades da garrafa estejam direcionadas para Marta e Leonardo. Num lance rápido, interrompe o movimento do objeto e com voz exaltada e eufórica grita animado para o grupo: “Aê! Leonardo! (59:51). Ouve-se risos. Leonardo parece mais tenso. Guilherme, o parceiro piadista de Fábio, diz para Léo: “Se deu bem, heim?” (59:52). Imediatamente, Fábio, com um entusiasmo cínico, reforça: “Se deu benzasso, cara!” (59:54), fazendo gestos para Marta não falar nada. Fábio, pede então para que Marta se levante e Guilherme ajuda Leonardo a fazer o mesmo: “Vai, vai, levanta!” (1:00:00).

A cena do jogo é interrompida dentro da história. Aparecem Giovanna e Gabriel dentro do banheiro, conversando, sentados ao chão: “Desculpa me meter entre você e o Léo” (1:00:06) diz o amigo. Gi responde para o Gabriel: “Tarde demais, né?” (1:00:12). Gabriel: “Desculpa mesmo assim” (1:00:13). Giovanna expressa que gostaria de entender melhor o amigo Leonardo, e ao tocar no assunto “intercâmbio” reclama que ele não levou a amizade dela em consideração: “Em nenhum momento ele pensou que eu ficaria aqui sozinha” (1:00:20). Gabriel é pego de surpresa com a fala de Gi: “Calma, que história de fazer intercâmbio?”. Gabriel, até então, não sabia desta intenção de Leonardo.

A cena é cortada e retorna ao jogo da garrafa na sala. Fábio, com um cinismo perverso, fala para os participantes: “Calma pessoal, eu estou achando que como é um momento importante na vida do “Léozinho”, eu acho que nada mais justo a gente colocar uma musiquinha. O que vocês acham, hem galera?” (1:00:51). Todos concordam. A câmera mostra o rosto em close de Guilherme e de Leonardo, esse, visivelmente ansioso, aquele, rindo, como que sentindo prazer, um tipo sádico, nas perversidades patrocinadas pelo seu amigo e protagonista do jogo.

Fábio vai até o local onde está o aparelho de som. Ele coloca para tocar uma música romântica, no caso “Let’s Get It On” (“Vamos Deixar Rolar”), com Marvin Gaye. Mas, o cinismo cruel de Fábio vai para além de escolher a música romântica por ocasião daquele “momento especial” vivido por Leonardo. O perverso demonstra isso, quando leva aos braços, mostrando aos convidados videntes, um cachorro da raça “Pug”, o referido cãozinho que pertence à Karina. Esse animal, como veremos, irá assumir o lugar da adolescente Marta. Fábio a substituirá pelo cachorro. Ora, esse é um momento especialíssimo para Léo, refere-se ao seu primeiro beijo vivido com outra pessoa, e que, na situação maléfica, poderia significar algo como uma humilhação, um fracasso, um enfeitamento, um trauma - uma experiência negativa, impregnada do horror. É algo “tão desejado” em seu ser Léo, tão explícito, desde a primeira cena. O cão no lugar de um ser humano é o que cabe ao cego, segundo o discurso dos videntes arrogantes, possivelmente invejosos, mas decidida e demasiadamente perversos.

A cena é cortada e as imagens voltam para a conversa dentro do banheiro entre Giovanna e Gabriel. Eles estão sentados ao chão. Ela continua reclamando do distanciamento do seu melhor amigo, Leonardo, desde quando Gabriel surge na vida dela: “Ele não liga mais pra mim, me trocou por você em dez segundos. E parece que ele nem percebeu” (1:01:16), diz Giovanna. Gabriel, pensativo, cabisbaixo, lhe responde: “E, por que você não fala isso pra ele, sabe? A gente tem que falar as coisas que a gente sente. Não adianta deixar guardado, né?” (1:01:42). Dito isso, os dois se olham em silêncio e Giovanna, num impulso, beija a boca de Gabriel, ao que o rapaz reage muito “friamente”. Giovanna, percebendo a indiferença do amigo, levanta e, ao sair do banheiro, se depara com Fábio e Guilherme aproximando o focinho do cão à boca de Leonardo. Ela reage energicamente: “Vocês estão ficando

loucos? Vem Léo!” (1:02:00). Gi segura no braço de Leonardo e o leva para fora da festa. Leonardo, sem entender o que estava acontecendo, diz para a amiga “Giovanna, o que você está fazendo?” (1:02:02). Com a naturalidade com que agem os perversos, Guilherme se dirige ao “Pug”: “Pô, o Pudim é tão bonitinho...né Pudim?” (1:02:04).

*VERSÃO DE SENTIDO – 24: Esta é uma cena tocante, no sentido de ferir até mesmo aos meus sentimentos mais refinados, os humanistas, os da minha existência desnuda, diria Frankl. Vai de encontro a tudo que proponho de ética e subjetividade verificável nas minhas relações interpessoais e sociais. Ao me colocar no lugar do outro, compreendo as suas especificidades. Sou eu como ser no mundo. Esse filme, dentre outros aspectos, pode ter impacto nos cine-espectadores com sensibilidade e consciência, em começar a dissecar a perversidade de algumas pessoas, e nesse ponto, o filme não é só ilusão, fantasia, ficção, mas uma realidade encarnada. É uma cena que dói na carne do outro - na minha carne, na do oprimido, refiro-me à sua presença na minha, na sua e nossa realidade. Léo é somente um adolescente que quer ter a experiência do primeiro beijo, ele valoriza isso. Mas, não é algo somente "dele", todos temos sonhos dentro da nossa sociedade e cultura, bem como das nossas diferenças subjetivas. Esse projeto onírico de ser, acontece junto com o outro, no mundo, e mundo é toda uma complexidade de coisas e pessoas, qual seja, da escola e do seu núcleo de colegas, sua família e figuras parentais, mídias, ideologias dominantes ou não, políticas reacionárias ou democráticas, do sistema judicial, da economia, das religiões etc. Reforço a ideia de que o ser de Léo é também marcado pelas outras pessoas, pelo mundo. O que Fábio faz contra Léo é lhe oferecer a boca de um cachorro, e todo um simbolismo negativo desse animal, já que "ele mesmo" (Fábio), é o que produz a humilhação, uma forte base quando se comete o crime do preconceito. Na cena, posso refletir que Fábio é ser, que talvez possa ser um jovem fracassado na esfera afetivo-emocional, pois os preconceituosos costumam apresentar danos nessa esfera, atuando na vida com maleficidade, pondo em risco a sua comunidade, sociedade e cultura, bem como, por outro lado, podemos ter aí, o nascimento de um sujeito com sérios problemas de caráter, com dificuldade profunda em refletir racionalmente, incapacitados de se envolver existencialmente consigo, com os outros, com as coisas do mundo etc. Nem a lei está conseguindo controlar Fábio e Guilherme, ainda mais que temos aí uma adolescência arrogante. É triste! Não estou pensando somente neste episódio, uma cena que poderia marcar negativamente toda a vida de Leonardo, mas também, pela potência da crueldade do próprio agressor, um “colega” de classe, que, na ficção, pode representar algumas pessoas como crianças, adolescentes, adultos, idosos - homens e mulheres. Tudo isso acontecendo na vida real, na cotidiana realidade. São atitudes ferinas, e comportamentos tão cruéis, como os de Fábio, que percebemos logo que começa ali um tipo de sujeito fascista, impiedoso, desumano - ainda que parta de um ser humano. Essas pessoas que beiram o fascismo cotidiano e que podem ser literalmente fascistas, estão a fazer parte de nosso existir, compondo também as relações humanas, tecidas na concretude do nosso ser no mundo, ser neste mundo.*

*O fascista pode nos contaminar pela maldade, ainda que saibamos que uma maioria humana resiste a ele, e luta para que se criem leis contra esse tipo de comportamento malévolo.*

Do lado de fora, Leonardo discute irritado com a sua amiga por tê-lo tirado da festa “Giovanna, você está louca?” (1:02:07), afinal um dos sentidos da vida de Léo é o amor. A amiga, evita contar a verdade sobre o que estava acontecendo naquele jogo, possivelmente para poupar Léo de um grande sofrimento, então, ela convida o rapaz para os dois irem embora. Mas, Léo comenta: “Eu não acredito que você está com ciúmes da Marta, também? Gi, não era você que falava que eu tinha que beijar alguém? Olha, Gi, eu estava chateado que a gente estava meio separado, mas você está diferente, eu nem sei se eu posso confiar mais em você!” (1:02:25). Giovanna, ao ouvir Léo, e muito chateada, lhe responde: “vai se 'fudê' Leonardo!” (1:02:28). Gi sai, deixando Léo sozinho à porta do lado de fora da casa de Karina.

Gabriel entra em cena e pergunta por Gi. Leonardo diz que Giovanna tinha ido embora, tentando entrar de novo dentro da casa para voltar ao jogo. Gabriel, que junto com a moça presenciou a cena do cachorro, interfere e diz para Leonardo que acha melhor eles irem embora também. Léo se recusa dizendo que: “A festa está ótima, Gabriel” (1:02:38). E continua: “Você quer dar uma de Giovanna, também? Por que você não vai atrás da Karina?” (1:02:41). Gabriel insiste para os dois irem embora devido ao horário: “Está tarde já” (1:02:43). Leonardo, continuando irritado com a situação, reclama: “Gabriel, eu não estou entendendo, primeiro você me arrasta para a festa, e agora você quer me arrastar para fora dela? O que está acontecendo?” (1:02:52). O amigo, sentindo a rispidez da exclamação de Leonardo: “Por que você está falando assim comigo, cara? Por que você está tão nervoso?” (1:02:54). Leonardo lhe responde: “Porque sim! Porque fica todo mundo querendo me controlar e ninguém quer que eu beije ninguém!” (1:02:57). Ouvindo isto, Gabriel se aproxima de Leonardo, segura-lhe o rosto, beija-lhe a boca e sai - na nossa cultura, podemos afirmar que Gabriel deu um “selinho”, que é um beijo muito rápido e superficial, sem contato de língua e outros. A câmera foca no rosto de Leonardo, mostrando o rapaz surpreso e desconcertado.

**"Esperávamos algo": suspiros, preconceitos, segredos & aulas no campo**

Gabriel aparece na cena seguinte pedalando rápido a sua bicicleta pelas ruas que aparecem pouco iluminadas, e com muitas sombras, por conta das árvores que ladeiam o caminho, como que correndo de algo (do escuro) que o estivesse capturando, seduzindo: possivelmente, a forte atração que sentia por Leonardo, ainda confuso, um sentimento que parece enevoar as questões de sentido colocado a ele pela vida, um tracejar que esboça a sua vontade de sentido.

Pela manhã, já com o dia claro, Léo está deitado em sua cama, pensativo. Ele pega seu celular e acessa a caixa de mensagens e escuta a voz eletrônica informar que não há “nenhuma nova chamada” (1:03:50). Ele suspira, parecendo muito ansioso por receber algum contato, ele sofre antes de acontecer algo nessa esfera, como um recado, uma chamada - pode ser uma "ansiedade antecipatória - a ansiedade [que] decorre do medo da reincidência do [...] [sofrimento]; ocorre antes [...] [de acontecer o sofrimento] e tem a força de desencadeá-lo" (GOMES, 1987; p. 75). Passado alguns momentos, Laura bate à porta de seu quarto e, abrindo-a, pergunta ao filho: “Léo, eu estou indo no supermercado, quer alguma coisa?” (1:04:05). “Eu vou com você, mãe...sair um pouco desse quarto, né?” (1:04:11), diz, Léo. Laura fica surpresa com a atitude do filho. Leonardo calça o tênis e, jogando o celular em cima da cama, decide acompanhar a mãe.

Sentado dentro do carro, no banco do carona, a câmera dá close no rosto de Léo, parecendo um sujeito que irá enfrentar a vida pelo otimismo trágico. Laura aparece na imagem desfocada, dirigindo o carro. Ele aparenta estar triste e pensativo - quieto. Uma trilha sonora o acompanha durante toda esta cena; é a música “Start a War” (“Começar uma Guerra” - de autoria dos membros da banda The National), com a própria banda estadunidense “The National” que, traduzindo para o português, tem a seguinte letra:

Esperávamos algo,  
 Algo melhor do que antes.  
 Esperávamos algo mais.  
 Você realmente acha que pode apenas pô-lo seguro, atrás de uma pintura  
 [como em um cofre], trancar e partir?  
 Você realmente acha que pode apenas pô-lo seguro, atrás de uma pintura  
 [como em um cofre], trancar e partir?  
 Vá embora agora  
 e você vai começar uma guerra [...]

A letra pode chamar atenção pelo que está vivendo Leonardo: se ele for embora (fazer o intercâmbio, por exemplo) ele começará uma guerra interna/subjetiva, em virtude do que sente por Gabriel. Mas, parece, naquele momento, um minar da vontade de sentido, pois, no começo da poética da canção, diz sobre um lamentar o passado: "Esperávamos algo. Algo melhor do que antes. Esperávamos algo mais".

Os alunos aparecem na próxima cena aguardando o professor autorizá-los entrarem no ônibus, para irem a um acampamento. Leonardo está sentado sozinho, pega o seu celular para conferir o horário. São 07h43min, e ele parece decepcionado. O professor chega ao local e pede para os alunos entrarem no ônibus, pois já estão atrasados. Léo fica sozinho, enquanto Giovanna o observa de longe. Sem coragem de abordá-lo, Gi, passa pelo amigo e vai ao encontro dos demais colegas. O professor, muito gentilmente, se aproxima de Leonardo e oferece ajuda para levá-lo até o ônibus. O rapaz agradece. Dentro do veículo, o professor passa em revista as cadeiras, contando e conferindo o número de alunos, até que sente a falta de dois deles. Pede para a turma fazer silêncio e diz que terá que fazer a chamada para identificar quem está faltando. Léo aparece sentado em uma das cadeiras com um semblante triste e sem ter ninguém ao lado. É nesse momento que chegam juntos, Karina e Gabriel, ao que o professor comenta em voz alta: "Olha aí! Olha aí! Não falta mais!" (1:06:49). Todos reagem: "Aí!" (1:06:54). Nesse instante, a câmera foca e se centra no rosto de Leonardo. Um rosto apreensivo. Karina, achando a situação engraçada, revida a brincadeira dos colegas: "Aí! Como vocês são maliciosos... Vem Gabriel, tem um banco lá atrás" (1:06:59). Gabriel passa pelo corredor, olha para Léo e segue Karina até a traseira do ônibus. O professor passa as instruções e regras da viagem para todo o grupo.

Já no local do acampamento, em um dia claro, Leonardo é visto sentado em um gramado pescando em uma lagoa. Léo está silencioso e de cabeça baixa, novamente parece estar minando mesmo sua vontade de sentido na esfera do amor. O professor responsável pela turma, que a todo o momento se demonstrou um profissional inclusivo, se aproxima do rapaz lhe trazendo um pote com amostra de água: "Léo, eu fiz a coleta para você, guarda esse potinho contigo" (1:07:26). Sem dúvida, é o segundo professor a aparecer em cena, nos seus "modos de ser sendo"

com sensibilidade inclusiva, assim como uma atitude, bem como uma política escolar, uma ética, uma didática - e "uma inclusão estética, pois, o quão belo é cuidar" (PINEL, 2005; p. 201). A educação frankliana ou como se tem dito, a Pedagogia do Sentido da Vida, está interessada nos valores pelos mestres que se propõem a ensinar conteúdos escolares e ou outros, pois serão esses que irão (co)mover as práticas educativas.

[...] educar na liberdade é oferecer espaços [no tempo vivido] para que a liberdade torne-se possível, pois [...] [a pessoa] é um ser que, livre, decide sua vida, por ser responsável por suas escolhas e para responder as próprias perguntas, sem esquecer [...] [seu organismo e corpo], seu contexto [imediato, geográfico, social, histórico, cultural, político, midiático, etc.], sua visão de mundo, sem, entretanto, esquecer sua consciência. Todas essas respostas tendem a orientar [...] [a pessoa] na busca do sentido para a sua vida (DAMÁSIO *et al.*, 2010, p. 87).

Léo agradece e o professor continua a explicação: "A gente vai analisar isso no laboratório depois, tá? Tem um formulário que precisa ser preenchido. Pede ajuda de algum colega pra fazer isso mais tarde, qualquer coisa eu estou aqui do lado, tá? Me chama!" (1:07:38). O professor, na sua micro-intervenção ali naquela ampla sala de aula (acampamento) vai contra a

[...] sensação de falta de sentido. Nessa nossa época, a educação deve procurar não só transmitir conhecimento, mas também aguçar a consciência, para que a pessoa receba uma percepção suficientemente apurada, que capte a exigência inerente a cada situação individual (FRANKL, 2003, 170).

Aquino (2015), que procura produzir uma educação escolar e não escolar fundamentada em Frankl, focando nos valores humanos, compactua com a citação acima, dizendo que,

Uma [...] educação para os valores necessita acompanhar o jovem [aluno, orientando] na sua busca de sentido no confronto com o mundo e os ideais. Assim, o [...] educador necessita ajudar no aguçamento da consciência para a descoberta dos valores existenciais que possam estar a serviço da proteção [...] da aprendizagem do [...] educando. (AQUINO, 2015, p. 23).

Procurando fazer uma hermenêutica da expressão corporal do professor de Léo, no acampamento, podemos inferir que ele se revela cuidadoso, curvando o corpo em atendimento escolar, personalizando o aluno. E mais, ele cuida não só do material

científico, mas, no seu modo de ser inclusivo ao abordar o aluno como um "ser no mundo", um agente capaz de explorar coisas desse mesmo mundo. É um educador que estimula parcerias e diálogos francos e críticos entre ele e os seus alunos, podendo, com essa prática, produzir consciência crítica para o cuidado amoroso com o ambiente natural e humano, por exemplo, algo potente e de valor na produção da prática educacional que ali ocorre.

O professor que estava ao lado de Léo, se retira e vai atender outros estudantes; é quando Gabriel caminha em direção ao amigo, senta ao lado dele e fala: "Bom dia, Leonardo!" (1:08:05). Léo dá-lhe a devida devolução. Gabriel pergunta como está o trabalho. Léo, pegando o pote com a amostra d'água que o professor havia lhe dado, entrega a Gabriel, ao que este, olhando o vidro diz: "Cara, acho que seu zooplâncton está meio desanimado" (1:08:23). Será que Léo está também "desanimado"? perguntamos. Leonardo sorri e interroga ao amigo: "E o seu, como é que está?" (1:08:26). Gabriel, também risonho: "O meu está de ressaca, com certeza!" (1:08:29). Ambos riem. Depois de alguns instantes, Leonardo relembra a festa da Karina, e Gabriel diz que não lembrava de absolutamente nada: "Eu estava completamente bêbado" (1:08:49). Gabriel confessa que só lembrava-se de uma discussão com a Giovanna dentro do banheiro. Léo pergunta: "Mas você bebeu tanto assim?" (1:08:59). Gabriel: "Ah, acho que sim..." (1:09:01). O amigo olha para Leonardo por uns segundos, e seus olhos se dirigem também para o pote. Assim termina a cena.

Estão todos agora se divertindo na piscina do local do acampamento. Gabriel dá um mergulho e nada em direção a Leonardo que está sentado à beira, molhando os pés. Karina se aproxima e pergunta pelos cachinhos dos cabelos de Gabriel, que foram molhados por ocasião do mergulho na água. E o rapaz simpático responde a ela: "Tem que esperar secar" (1:09:16). Karina se retira daquela cena enquanto Gabriel sai de dentro da piscina e convida Leonardo para sentarem nas cadeiras que estão próximas. Léo aceita e ambos se sentam um ao lado do outro. Enquanto os demais colegas se divertem nadando e banhando-se, a câmera mostra Gabriel pegando um protetor solar e oferecendo ao amigo: "Não vai passar protetor, Léo?" (1:09:52). Leonardo responde que odeia passar protetor na pele. Gabriel: "Sério, nem no

rosto?” (1:09:56). Leonardo aceita e Gabriel coloca um pouco de protetor solar em uma das mãos do amigo. Léo passa espalhando o produto no rosto.

A câmera denuncia que Fábio observa os dois amigos sentados próximos nas cadeiras e vê Gabriel retocando o excesso de creme no rosto do amigo: “Aqui, sobrou” (1:10:13). Fábio chama o Guilherme para notar a relação de cuidado entre os dois amigos e, ao se aproximarem da beira da piscina, ele fala alto: “Acho que o namoro está ficando quente!” (1:10:37), fazendo trejeitos jocosos. Gabriel revida a provocação preconceituosa de Fábio: “Cuida da sua vida, palhaço!” (1:10:40). Rindo cinicamente fala Guilherme: “Uh! Todo nervosinho!” (1:10:42). Há nessa cena mais preconceitos, agora não somente contra o ser cego, mas aos comportamentos emitidos por Leonardo e Gabriel, considerados ao olhar de Fábio e Guilherme, como de homossexuais ou gays. Trata-se de uma homofobia, um pensar, sentir e agir contra a vida e ao seu sentido e significado, poderia nos dizer Viktor Emil Frankl. Assim, para compreender essa patologia contra o sentido da vida, concordamos de que a

[...] homofobia designa, assim, dois aspectos diferentes da mesma realidade: a dimensão pessoal, de natureza afetiva, que se manifesta pela rejeição dos homossexuais; e a dimensão cultural, de natureza cognitiva, em que o objeto da rejeição não é o homossexual enquanto indivíduo, mas a homossexualidade como fenômeno psicológico e social. Essa distinção permite compreender melhor uma situação bastante disseminada nas sociedades modernas que consiste em tolerar e, até mesmo, em simpatizar com os membros do grupo estigmatizado, no entanto, considera inaceitável qualquer política de igualdade a seu respeito (BORRILLO, 2010, p. 22).

Teixeira-filho *et al.* (2011), recorrendo a diversos autores, refletem como ocorre os preconceitos contra os gays e toda população LGBTQIA+ na escola, como é o caso dessa cena, pois a aula acontece no campo.

Desse modo, no contexto escolar, um local de socialização e que tem por objetivo a promoção dos direitos humanos e da cidadania, ainda encontramos discursos, práticas homofóbicas pelas quais @<sup>29</sup>s adolescentes que não se enquadram nos padrões heteronormativos são estigmatizad@s e vitimizad@s por piadinhas homofóbicas, chacotas, insultos, apelidos jocosos, agressões físicas e verbais que visam ao descrédito, sinalizando que ser diferente não é bom e precisa ser punido, a começar pela injúria que produz, na pessoa não-heteronormativizada, um constrangimento que a acompanha por longos períodos de sua vida (...) Há

<sup>29</sup>À época o “@” era um recurso linguístico utilizado com a intenção de recorrer à escrita aplicando o gênero neutro, tal como procede o autor nesta citação.

falta de reflexão sobre gêneros e sexualidades nas escolas, para além do binarismo (homem/mulher) e da heteronormatividade, o que favorece que a homofobia se manifeste, muitas vezes, indiretamente. Diversas formas de discriminação e violência contra pessoas assumidamente (ou supostamente) LGBT são toleradas e praticadas por professor@s, funcionári@s e também por jovens, sendo tudo considerado "brincadeira", "coisa de jovens", "sem importância", etc. (TEIXEIRA FILHO, 2011, p. 728).

Ouvem-se cigarras. Não há mais ninguém na área da piscina, com exceção de Léo e Gabriel. Leonardo estava evitando ir para o local onde ficam os chuveiros junto com os outros garotos. A calma do local é interrompida por Gabriel que o chama para irem juntos até às duchas: "Acho que a gente já esperou o suficiente, né?" (1:11:00). Léo, recusando: "É claro que não. Eu não vou tomar banho com um monte de gente junto, Gabriel" (1:11:04). Gabriel acha aquilo uma frescura. Leonardo diz que não se trata de frescura e confessa: "Porra, maior vergonha!" (1:11:09). Gabriel, já cansado de esperar pela decisão do amigo: "Bom Léo, supera, que eu vou indo!" (1:11:12). É então que Leonardo, subitamente, decide acompanhá-lo: "Não Gabriel, espera!" (1:11:15).

Os dois estão dentro da área dos chuveiros/vestiário. Não há ninguém além deles. Gabriel diz: "Vai, tira a roupa que eu te ajudo a entrar no chuveiro" (1:11:31). Leonardo, ainda vestindo a bermuda: "Eu já estou pronto". Gabriel acha aquilo estranho e fala para Léo: "Como assim está pronto? Você vai tomar banho de bermuda?" (1:11:36) "Sim", ele responde. Gabriel acha a situação cômica e, muito naturalmente, se despe retirando a bermuda. Nesse momento a câmera mostra o belo corpo do jovem de costas, completamente nu. Gabriel, então, guia Leonardo vestindo a bermuda até um dos chuveiros.

Banhando-se, Leonardo encontra-se de costas para Gabriel que o observa, ele olha para os detalhes do corpo do outro, ainda que seminu. É então que Léo resolve tirar a bermuda. A câmera revela o olhar de desejo de Gabriel pelo corpo do amigo, dando indícios de um estado de excitação. Gabriel termina, antecipadamente, seu banho, fecha a torneira, cobre-se com a toalha e senta no banco do vestiário, mas, continuando a observar o corpo totalmente despido de Leonardo, que conversa naturalmente com seu amigo admirador.

Na próxima cena, já é noite. Léo e Gabriel aparecem caminhando juntos na área do acampamento, até que Karina se aproxima animada e elogia a camisa de Gabriel. Ela pergunta se eles estão animados para a festa que ocorrerá aquela noite, e ela afirma que irão ver o nascer do sol. Leonardo: “Fale por você, né Karina! Eu não vou ver nada” (1:14:12). Karina se desculpa. Gabriel lembra ao amigo: “Você não falou que ia beber hoje, Léo?” (1:14:17). Léo diz que pensou nessa hipótese (a de beber) mais cedo e que agora estava com preguiça. Talvez pela presença de Karina, Léo diz isso, pois a menina insiste em permanecer junto aos dois. Gabriel insiste para que eles bebam.

Os três sentam-se ao gramado. Leonardo pergunta se Giovanna está por perto. A câmera mostra a moça sentada sozinha. Gabriel: “Está ali na frente, fingindo que não está vendo a gente” (1:14:35). Gabriel acena para Giovanna e faz sinal com a mão, chamando-a. Karina pergunta ao Léo se ele não está conversando com a amiga. Gabriel diz para Leonardo que achava que ele deveria voltar a falar com Giovanna. Leonardo: “Falar o que Gabriel? Ela está fingindo que não está vendo a gente, se ela quisesse falar comigo, ela ia vir” (1:14:47). A fala de Leonardo é interrompida com a chegada de Giovanna que pergunta se Gabriel a havia chamado. O rapaz convida Gi para sentar próximo deles e a amiga aceita. Nesse momento, Gabriel com o pretexto de deixar Gi e Léo mais à vontade para resolverem os dilemas de suas amigadas, convida Karina para irem “pegar uma coisa para beber” (1:15:01). Karina, animada, aceita a proposta.

Leonardo e Giovanna ficam a sós. Ouve-se violão e jovens cantando, enquanto os dois permanecem por um tempo calados, até que Léo pede desculpas à amiga. Gi pergunta: “Pelo quê? Por não ter coragem de falar comigo e pedir para o Gabriel fazer isso pra você?” (1:15:24) Léo responde que não é isso. Gi insiste com o amigo: “Pelo que, então?” (1:15:27). Leonardo responde: “Sei lá, tanta coisa” (1:15:30) Sendo objetiva, diz a amiga: “Então começa pelo começo” (1:15:33). Leonardo suspira e fala para a amiga: “Desculpa falar com você daquele jeito na festa da Karina” (1:15:39). Prontamente, ela lhe responde: “Porra Léo, eles iam te fazer beijar um cachorro!” (1:15:41). Leonardo não sabe do que a amiga estava falando: “Que cachorro, Gi?” (1:15:45). Gi lamenta o ocorrido e o amigo insiste: “Giovanna, que cachorro?” (1:15:50) É quando Giovanna revela a verdade do terrível ocorrido na

festa da Karina: “Quando eu te arrastei para fora da festa, o Fábio estava segurando um cachorro na sua frente” (1:15:57).

Há um momento de silêncio e de tristeza. Leonardo agradece à sua melhor amiga: “Obrigado por ter me tirado de lá” (1:16:07). E ela desabafa: “Desculpa também, eu acho que eu exagerei quando eu briguei com você. Mas é que você me trocou pelo Gabriel tão rápido!” (1:16:13). Ele a responde: “Óbvio que não, Gi! Eu nunca vou te trocar!” (1:16:16). E usando a metáfora do eclipse, Léo continua: “Imagina o eclipse, sabe? A Terra entra na frente do Sol, e a Lua desaparece do céu, mas continua lá. Aí, uma hora, a Terra sai da frente do Sol, e aí dá pra ver a Lua de novo. É igual a gente” (1:16:29). Giovanna sem entender o que o amigo estava querendo dizer, questiona: “Espera! Não estou entendendo nada. O que isso tem a ver com a gente?” (1:16:31). Leonardo explica: “É que se a gente fosse um eclipse, o Gabriel seria a Terra e você seria a Lua, entendeu? (1:16:35). Ela responde achando engraçada a comparação feita pelo amigo: “Ah, e você seria o sol, bonitão?” (1:16:37). Leonardo confirma e ambos riem, porém numa boa tentativa de colocar a amiga num lugar de destaque na metáfora criada, Léo continua: “Não... Vai, depende. Se o eclipse fosse solar, você seria o Sol, bonita!” (1:16:44). Ambos riem novamente e Giovanna deita a cabeça no ombro de Leonardo e o acaricia.

Léo tem o amor como projeto de vida. "O projeto de vida é a dimensão ontológica do ser humano que envolve o passado (as realizações), o presente (as seleções do que irão para o passado) e o futuro (possibilidades de sentido que estão por vir)" (AQUINO, 2015, p. 92).

Um silêncio prazeroso predomina depois da conversa entremeada de risos. As pazes entre Gi e Léo estão feitas. Pensando em Gabriel, Leonardo pergunta a amiga, que ainda continua com a cabeça reclinada em seu ombro: “Onde é que será que foi parar a Terra, hem?” (1:16:59). Gi sendo irônica: “Ai, está com o Meteoro Karina, né?” (1:17:01). Léo convida a amiga para irem beber com os dois amigos.

Giovanna e Leonardo caminham no gramado entre risadas, conversas indistintas e cantorias ao som de violão, desviando de fogueiras que queimam em brasa. Eles procuram por Gabriel e Karina. Léo pergunta se Gi está vendo os dois amigos e ela

responde que não. Ele insiste e a amiga diz: “Sei lá, eles devem estar ficando” (1:17:37). Leonardo, curioso, pergunta à amiga porque ela acha isso, dos dois estarem ficando ou namorando: “Ah, eles andam ‘mó’ próximos, ultimamente” (1:17:41). Ao ouvir a opinião de Gi, Léo a convida para beberem juntos: “Onde será que tem vodka?” (1:17:47). Gi, então, leva Léo até a barraca de “camping” do colega de escola, o Carlinhos, que lhes servem vodka. Com o pensamento em Gabriel, Leonardo pergunta a Carlinhos se ele viu o amigo pelo acampamento, ao que ele diz que o viu com a Karina: “Mas já faz um tempo, já. Aqueles dois não se desgrudam, né?” (1:18:34). Isso parece causar um desconforto em Leonardo que bebe toda a vodka do copo de uma só vez.

Ainda é noite. Agora Giovanna e Leonardo estão deitados sob um tecido no gramado. Do lado de fora, vemos ao fundo as luzes que iluminam o local. Ao mesmo tempo, há ali um grupo de pessoas em volta de uma fogueira. Ambos riem com seus copos em mãos, dando-nos à impressão de que estão sob o efeito do álcool. Um silêncio paira entre os dois depois das risadas. Leonardo de repente questiona a amiga: “Gi, eu sou bonito?” (1:18:57). A amiga, sem entender muito bem a pergunta, sorri: “Como assim?” (1:18:59) Ele continua: “Sei lá, você acha que as pessoas me consideram uma pessoa bonita?” (1:19:03). Giovanna, de repente: “Eu te considero” (1:19:05). Léo desconsidera a opinião da amiga: “Você não conta né, Gi! Estou falando assim, você acha que as outras pessoas me consideram uma pessoa bonita?” (1:19:10). Giovanna, meio que chateada com a fala de Leonardo, lhe responde: “Não sei Léo. Eu nunca reparei na reação das outras pessoas. Pergunta para a Karina?” (1:19:17). Ele retruca: “Eu não! Ela acha o Gabriel bonito” (1:19:21). Leonardo muda de assunto de repente e questiona se a amiga sentirá sua falta se ele fizer o intercâmbio: “Muita!” (1:19:31). Léo afirma que também sentirá saudades. Leonardo, agora num tom de segredo, diz para Giovanna que precisa contar-lhe algo. A amiga sorrindo e empolgada com a conversa, fala para ele: “Nossa, quanta seriedade!” (1:19:46). Por vezes, Giovanna parece sentir atração pelo amigo, apesar de nunca ter dito isso. Leonardo intensifica a curiosidade da amiga ao afirmar que não é tão simples o que ele tem para dizer. Gi, já não aguentando mais o tom misterioso da conversa do amigo: “Fala logo, Léo” (1:19:51).

Leonardo, antes de revelar o segredo à amiga, pergunta se tem alguém por perto e ela responde: “Está todo mundo bem longe” (1:19:57). Leonardo então suspira e dispara: “Acho que eu estou apaixonado pelo Gabriel!” (1:20:03). Ao ouvir essa declaração do amigo, Giovanna fica sem ação, chocada, sem saber o que dizer - suspensa e pasmada. Leonardo, sem entender o silêncio da amiga, insiste: “Gi?” (1:20:10). Ela parecendo querer ter certeza do que tinha ouvido, pergunta a Leonardo: “Como assim apaixonado?” (1:20:14). Ele: “Apaixonado de namorado” (1:20:17). Giovanna novamente fica em silêncio, o que incomoda novamente ao amigo: “Você não vai falar nada?” (1:20:22). Giovanna, parecendo muito confusa com o que ouviu de Léo, arranja um pretexto para se afastar: “Ai, acabou minha bebida, Léo! Eu vou buscar mais”(1:20:25). Ela se levanta e caminha para longe de Leonardo, deixando-o sozinho.

Por uns instantes, a câmera se distancia de Léo e o mostra pensativo e solitário sentado no gramado, de frente para a fogueira. Logo, e posteriormente, o rosto do rapaz aparece em evidência, em close, todo iluminado pelo clarão do fogo que queima em chamas, denunciando o seu semblante triste e a sua situação de abandono, de rejeitado.

Barulhos de água, como se pessoas estivessem mergulhando, desperta a atenção de Léo. Ele pega a sua bengala e vai tateando o gramado em direção à piscina. É quando, de repente, escuta a voz de Gabriel: “Léo! Entra na água!” (1:21:22). Léo mostra um belo sorriso, porém, a fisionomia do seu rosto altera drasticamente quando escuta Karina falar: “Vem Léo! Está muito boa!” (1:21:25). Leonardo diz que está procurando a Giovanna e pergunta se eles a viram em algum lugar. Karina, diz que talvez, Gi já estivesse dormindo. Gabriel insiste com o amigo: “Entra na água, sério, está muito boa!” (1:21:36). Karina complementa: “É, a gente vai ver o sol nascer!” (1:21:37) Gabriel corrige a fala da garota e ela, sorrindo, pede desculpas novamente. Léo diz que está “sem shorts para nadar” (1:21:43) e, tal como no sonho que ele mesmo teve, a cena se repete quando escuta Karina falar: “Ah, mas a gente também está sem shorts para nadar. Quem disse que a gente precisa! Vem logo!” (1:21:48). Leonardo, então, tira a roupa, e vestido apenas de cueca, entra na piscina e vai em direção à Karina e Gabriel que se divertem entre brincadeiras e risadas.

## Os cuidados & o primeiro beijo: o sentido da vida pelo amor

Na manhã do dia seguinte, já em casa com sua família, Leonardo se encontra acamado e com febre. A mãe cuida dele e, dentre outros cuidados, lhe coloca um termômetro embaixo do braço. Atos cuidadosos revelam uma outra Laura, não apenas a super-protetora, na percepção do filho. A mãe, nesse momento, se opõe à proteção exagerada e opta pelo cuidado:

O que se opõe ao descuido e ao descaso é o cuidado. Cuidar é mais que um ato; é uma atitude. Portanto, abrange mais do que um momento de atenção, de zelo e de desvelo. Representa uma atitude de ocupação, preocupação, de responsabilização e de envolvimento afetivo com o outro (BOFF, 2002, p. 33).

Laura, ainda que cuidando, não perdeu a oportunidade de criticar o filho pelo mau comportamento ao ficar no sereno até tarde da noite, tomando banho de piscina: “Não é você que é o adulto, responsável?” (1:22:35). Léo lhe diz que é apenas um resfriado. A mãe, então, lhe oferece uma xícara de chá e ressalta: “E é para a gente deixar você fazer intercâmbio, depois de você aprontar uma dessas, né? (1:22:55). O filho pergunta à sua mãe se ela nunca fez algo de errado. Laura: “Eu fiz sim, mas é diferente” (1:23:00). Léo pergunta por que é diferente e ela responde: “Porque você é meu filho, Léo. Não quero que nada de mal aconteça com você. Não importa como você é” (1:23:07). A mãe demonstra carinho, revela cuidado e preocupação com o filho, e ela continua: “Um dia você vai ter um filho e você vai entender isso” (1:23:12). Leonardo diz que não quer ter filhos, pois, segundo ele: “Já tem muita gente no mundo” (1:23:19). A mãe retruca, carinhosamente, afirmando que ele poderá adotar um filho, se quiser. Continuando a conversa, Laura se mostra amorosa e gentil com o filho, o que revela, mais e mais, o seu modo de ser cuidadosa: “Um dia você vai conhecer alguém, começar a namorar. E aí, quem sabe?” (1:23:26). Léo duvida disso. A mãe retorna ao tema: “Duvida o quê? Que você vai começar a namorar, ou que você vai querer ter filho? (1:23:30) Léo vai direto ao assunto: “Dos dois” (1:23:31). Naquele espaço-tempo, em uma conversa amigável com a sua mãe, Leonardo acha que nunca conhecerá uma pessoa que irá namorar e muito menos que ele terá filhos. Talvez, essa resposta emergja em consequência de suas frustrações em relação à paixão que sente por Gabriel que, na opinião dele, está namorando a colega de escola, Karina. Porém, Laura, sem

saber dos sentimentos homoafetivos de seu filho, afirma: "Você é muito novo ainda, não adianta você querer forçar as coisas. Muita coisa... Muita coisa vai acontecer na sua vida. Muita coisa vai mudar. Você vai ter ainda muita gripe, muito resfriado. É bom você saber que eu vou continuar tentando não deixar você ficar doente" (1:23:50). Dito isso, Laura retira o termômetro de baixo do braço de Léo, olha a temperatura e, sem preocupações, acaricia a face do filho: "Daqui a pouco te chamo para almoçar, tá?" (1:24:01). Léo não vai para escola nesse dia, em virtude de estar acamado.

Em uma cena curta, Giovanna e Gabriel aparecem escrevendo em seus cadernos na sala de aula, que está em silêncio. A câmera foca na carteira de Leonardo, que tem sobre ela apenas a máquina de braille. O dispositivo está apoiado em cima, como se esperasse o estudante. O rosto de Giovanna aparece na tela e em close. Ela olha em direção à carteira onde se senta o amigo, e que por ora está doente. Ela sente o vazio que vê e que lhe toca. Percebemos que Leonardo tem uma significativa importância na vida de Giovanna e vice-versa, ainda que ele tenha revelado o amor por Gabriel.

Léo está sozinho encostado à cabeceira de sua cama, em seu quarto, quando batem à porta: é Giovanna que vem visitá-lo. A moça entra, cumprimenta o amigo e pergunta como ele está. Leonardo diz que está: "Mais ou menos" (1:24:29). A conversa flui e Giovanna, tentando uma reaproximação com o amigo, pergunta se ele irá à escola no dia seguinte, ao que Léo diz não saber. Nesse momento, Gi retoma o assunto da noite anterior em que deixou o amigo sozinho no gramado do acampamento: "Então, quer dizer que você gosta do Gabriel, né?" (1:24:55). Léo dá um sorriso e, brincando, diz para a amiga "besta!" (1:24:59). Ela caminha em direção ao amigo, senta à cama e o permite repousar as pernas sobre as dela, e continuando a conversa: "Desculpa ter ignorado o assunto, é que não sei, eu nunca tinha pensado em você desse jeito. Bom, também nunca pensei que a gente fosse brigar, né, então?" (1:25:16). O rapaz, referindo-se à conversa na piscina na cena inicial do filme, responde à Gi: "Não era você que queria um grande drama?" (1:25:18). Prontamente, ela diz: "Não, eu queria um grande amor, "quiném" você quer!" (1:25:21). Léo: "Mas, o meu caso tem drama também, né?" (1:25:23). Leonardo resgata aqui sua confissão de que vive também um drama, tal qual Gi.

Então, ele admite o que Gabriel significa para ele: “Porque o meu grande amor está lá pegando a Karina” (1:25:26). Giovanna lança dúvidas de que Gabriel esteja namorando a Karina ao dizer: “Mas essas coisas a gente nunca sabe” (1:25:35). A cena termina com um sorriso no rosto de Gi, falando para o amigo: “Acho que vocês formariam um casal bonitinho” (1:25:44).

Na cena seguinte, Giovanna e Gabriel caminham juntos na rua e a moça pergunta se ele tem falado com o Leonardo, ao que Gabriel responde que Léo havia lhe enviado uma mensagem pelo celular, dizendo que estava doente. A garota, possivelmente, com a intencionalidade de ajudar o seu amigo Leonardo, em seu relacionamento com Gabriel, diz que ele poderia ir visitar Léo, que está sozinho em casa.

Gabriel vai sozinho até ao lar de Leonardo, com o fim de visitá-lo, cumprindo sugestão de Giovanna. Quando ele entra no quarto, Léo diz: “Só eu fiquei doente, né?” (1:26:28). Gabriel lhe responde carinhosamente: “Ô, tadinho!” (1:26:29). E continuam a conversa; e diz Gabriel: “Mas a Karina me disse que aquela piscina fez muito mal para o cabelo dela. Muito cloro” (1:26:34). Pára um período de silêncio entre os dois. Leonardo parece querer tirar sua dúvida sobre a relação do amigo com Karina e pergunta se Gabriel “ficou” com ela na noite em que estiveram tomando banho de piscina. Gabriel: “Não, por quê?” (1:26:36). Léo fala para o amigo, que o questionava, pois, ele e Karina haviam sumido no acampamento naquela noite e que: “Estava todo mundo falando que você estava ficando com ela” (1:26:52). Nesse momento, Gabriel senta-se próximo a Leonardo e explica-lhe o que realmente aconteceu: “Então, lembra aquela hora que você ficou sozinho conversando com a Giovanna? Eu achei melhor deixar vocês dois lá, resolvendo a briga, e fui para a cantina com a Karina, para ver se tinha alguma bebida lá. Chegando lá, ela tentou me dar um beijo, mas eu virei o rosto” (1:27:14). Leonardo, parecendo curioso e feliz pelo que estava escutando: “Putz!! E ela?” (1:27:15). Gabriel: “Perguntou por que eu não quis beijar ela” (1:27:17). Léo interessado na história questiona: “Você respondeu o quê?” (1:27:19). Gabriel: “Inventei que eu tinha uma namorada em Itapira. E depois que eu falei dessa história da namorada, ela resolveu se abrir e começou a contar um milhão de histórias dos ex-namorados dela, e eu contando histórias dessa namorada de mentira. E quanto mais a gente

conversava, mais a gente bebia. E quando eu vi, a gente já estava na piscina. Que foi aquela hora que você chegou” (1:27:37).

Leonardo aproveitou a conversa para falar sobre o que aconteceu na festa da Karina, talvez porque quisesse confirmar se foi realmente o Gabriel quem o beijou, na porta da casa: “Você deve ter bebido pra caramba na festa da Karina, hem Gabriel? (1:27:42). Gabriel não entendendo, questiona Leonardo: “Como assim?” (1:27:44). Léo, então explica: “Ué, se você bebeu um monte no acampamento, e mesmo assim lembra de tudo, imagina na festa da Karina, o quanto você não bebeu pra ter aquela amnésia alcoólica?” (1:27:51). A fisionomia do rosto de Gabriel estampa um silencioso sorriso. E continuando o diálogo, Leonardo: “Mas, Gabriel, por que você não ficou com ela?” (1:27:57). Foi então que Léo escutou a resposta que tanto esperava. E levantando-se, Gabriel encosta-se de costas numa cadeira e confessa para Leonardo: “Então... é que, na verdade, eu gosto de outra pessoa” (1:28:06). Léo, tenta ir mais fundo para desvelar os sentimentos de Gabriel: “Eu conheço essa pessoa?” (1:28:09). Gabriel, balançando a cabeça, num gesto de afirmação, fala: “Conhece!” (1:28:12). Léo, desejando ir além, questiona: “E, ela gosta de você também?” (1:28:15). Gabriel, ainda encostado na cadeira de costas para Léo: “Não sei se do mesmo jeito que eu gosto dela, sabe?” (1:28:19). Gabriel continua: “A verdade é que eu já até dei um beijo nessa pessoa. Mas, foi só um selinho, sabe? Coisa rápida. Mas aí eu fiquei com vergonha, não falei nada, ela também não, aí achei melhor desistir” (1:28:33). Ao ouvir Gabriel, Leonardo esboça um sorriso receptivo e acolhedor, e fica de pé. Gabriel se desencosta da cadeira, ficando de frente e bem próximo ao amigo, rosto a rosto, e fala: “Léo, se você roubasse um beijo de alguém, como é que você faria para devolver? (1:28:46). É, então, que Leonardo leva às mãos até o rosto de Gabriel e começa a tateá-lo e a acariciá-lo e, enfim, realiza o seu grande sonho: beija o seu grande amor, como ele mesmo definiu Gabriel, em cena já descrita anteriormente. É um beijo romântico e apaixonado. Depois do beijo, Léo continua a tatear o rosto daquele que deseja, alisando os olhos, nariz e lábios de Gabriel. Leonardo esboça um belo e feliz sorriso, e com um ar de contentamento no semblante do rosto, abraça apaixonadamente o seu amado.

No dia seguinte, ambos aparecem apresentando o trabalho de História sobre a Grécia Antiga. Ambos estão em pé, diante da turma. Gabriel começa falando sobre a composição da sociedade espartana: “A sociedade espartana era dividida entre esparciatas, periecos e iliotas” (1:29:48). A professora e os alunos escutam atentamente a apresentação dos dois rapazes. Terminada a fala, Gabriel passa a palavra para Leonardo, tocando-lhe com o cotovelo, a fim de chamar-lhe a atenção. E é então que Léo assume a exposição do trabalho: “É...as crianças esparciatas eram enviadas para o exército...” (1:29:54). De súbito, Leonardo é interrompido com alguém batendo e abrindo à porta da sala de aula: “Aqui é a sala 211?” (1:29:59). A professora, procurando o nome na pauta diz: “Você...é o William?” (1:30:02). O aluno novato confirma e recebe a autorização para entrar na sala. William olha para uma carteira vazia localizada ao lado de Giovanna e, assim como aconteceu com a chegada de Gabriel à turma pela primeira vez, o novo aluno pergunta à professora “Aquele carteira está vazia?” (1:30:09) ao que ela responde de maneira afirmativa. William, então, caminha em direção à carteira que está com os pertences de Giovanna e a questiona trocando olhares com ela: “Essa mochila é sua?” (1:30:12). Gi, sorrindo para o rapaz, confirma. Enquanto Leonardo dá continuidade à sua apresentação, a câmera cinematográfica desvela novas trocas de olhares entre William e Giovanna, que, muito simpaticamente, continua a sorrir para o novo colega de sala.

Terminada a aula, Gi, Léo e Gabriel aparecem caminhando, entre conversas indistintas, em direção à saída da escola. Léo, como de costume, segura um dos braços do amigo, que o guia. Ao longo do caminho passam por um grupo de alunos onde está Fábio que, com sua perversidade, não perde a oportunidade de provocar Leonardo: “Olha só, o namoro está firme mesmo, hem Leonardo?” (1:30:40). Os três amigos param, e, ao ouvir a provocação de Fábio, ainda de costas, Léo desliza suavemente sua mão em direção à de Gabriel, que a segura, e, sem dar confiança ao provoca(dor), continuam a caminhar. Entre risos, Fábio é caçoado por um dos colegas do grupo: “Se ‘fudeu’ otário!” (1:30:54).

É então quando termina a película, aparecendo a frase: “Hoje eu não quero voltar sozinho”, com as palavras “hoje” riscada e “não” em destaque. Ao som de “There’s Too Much Love”, ou, em português, “Há Muito Amor” da banda escocesa “Belle &

Sebastian”, Leonardo aparece pilotando uma bicicleta tendo Gabriel na garupa como guia. Aquilo que parecia impossível para Léo, em uma de suas falas (“andar” de bicicleta), foi concretizado por meio de sua relação afetiva com seu “grande amor”, como definiu Gabriel em uma das cenas do filme.

Frankl, ao nosso sentir, parece definir bem o que é e como é Leonardo, um estudante cego, no seu modo de ser no amor:

*O sentido do amor.* Amor é a única maneira de captar outro ser humano no íntimo da sua personalidade. Ninguém consegue ter consciência plena da essência última de outro ser humano sem amá-lo. Por seu amor a pessoa se torna capaz de ver os traços característicos e as feições essenciais do seu amado; mais ainda, ela vê o que está potencialmente contido nele, aquilo que ainda não está, mas deveria ser realizado. Além disso, através do seu amar, a pessoa que ama capacita a pessoa amada a realizar estas potencialidades. Conscientizando-a do que ela pode ser e do que deveria vir a ser, aquele que ama faz com que estas potencialidades venham a se realizar (FRANKL, 2019, p. 75-76).

## 5.2. O SENTIDO DA VIDA DE SER LEONARDO É...

Aqui procuraremos descrever a "essência existencializada" (PINEL, 2005):

[...] é uma essência humana inventada e/ou produzida com o outro, os outros - no mundo, que depende totalmente da existência fundamental e original - a primeira, para criar-se como tal, nomear-se numa criação de ser sólida, mas que não é, pois está sempre por se fazer, em eterno devir (PINEL, 2005, p. 76).

Frankl nos dirá de uma existência nua e crua, do sentido da vida de ser Leonardo, um jovem estudante cego, personagem de um filme indissociado da realidade, "Hoje eu quero voltar sozinho" (2014; de Daniel Ribeiro). Dito de outra forma, estamos interessados em descrever o que (co)move Leonardo a responder pelo sentido da vida, quando a vida ou existência lhe interroga (pelo sentido), e que o faz ser na incompletude.

Sentido da vida de ser Leonardo, um estudante adolescente cego, personagem do filme "Hoje eu quero voltar sozinho" (2014) - o “que é” e “como é” ser esse jovem.

5.1 -O amor está no ar: "quem é que vai querer me beijar?"
--

5.2 - Está pronto o lanche: cena potente de cuidado da família
--

5.3 - Primeira cena da escola: há inclusão escolar, mas há os preconceitos
--

5.4 - Alguém bate à porta da sala de aula: "- Gabriel!", responde o rapaz
5.5 - Bengala: os diversos sentidos da sua presença de cuidado
5.6 - Léo & Gabriel (e Gi): " <i>eu nasci assim</i> "
5.7 - No pátio da escola se ensina e se aprende: " <i>há muito amor</i> "
5.8 - Relações humanas, ensinamentos e aprendizagens: qual é a graça de um eclipse?
5.9 - Vagalumes: Léo cheira o casaco de Gabriel inspirando profundamente
5.10 - Léo, Gabriel, Gi e Karina: não há vida sem conflitos
5.11 - Liberdade, autonomia e projeto de ser
5.12 - Jogo perverso: "ninguém quer que eu beije ninguém!"
5.13 - "Esperávamos algo": suspiros, preconceitos, segredos & aulas no campo
5.14 - Os cuidados & o primeiro beijo: o sentido da vida pelo amor

FONTE: Moura, Pinel (2022)

Pela análise do sentido inserida classicamente no quadro (acima), podemos começar aqui-agora a compreender, novamente, e em outra estética e ética, o sentido da vida de ser Leonardo. O "sentido da vida" é um dos três princípios potenciais da Psicologia Existencial de Viktor Frankl, especialmente a clínica, outros dois são "vontade de sentido" e "otimismo trágico", onde a pessoa tem sempre à sua disposição a liberdade como uma necessidade ou demanda.

A vida tem sentido em todas as circunstâncias, porque o sentido pode ser encontrado não apenas por meio de ações e experiências, mas também por meio de atitudes em situação de sofrimento inevitável que "em si" não têm sentido, [mas que a pessoa enfrenta a dor de todos os modos - resistindo e sendo resiliente]. Um significado último é postulado como uma consciência da ordem existente na qual podemos participar e que é gradualmente elucidada por nossa resposta ao melhor de nossas habilidades, aos potenciais de significado que a vida oferece a cada momento (SOLOMON et al., s/d, p. 5).

Neste subcapítulo, desejamos descrever uma possível "essência existencializada" do que já vínhamos fazendo no capítulo 5. É algo da dimensão das (im)possibilidades, mas nada impede que exista essa tentativa, tão comum nas ciências.

Aqui-agora se trata de pontuar especificidades didaticamente contidas nessa "possível essência" - que é algo existencializado, algo frágil, humano inconcluso, irrepitível, único, efêmero. Primeiro existe, depois produz-se uma essência junto com o outro no mundo, que depende do existir, mas que a produção científica, por si só, do capítulo 5, dá uma dimensão completa, detalhada e minuciosa. Nossa

intenção é ampliar mais e mais o que é e como é ser Leonardo, o sentido da vida dele; ele como ser no mundo, se desvelando pelos modos de ser.

Qual nosso parecer<sup>30</sup> acerca do sentido da vida de ser Leonardo? Ou, como dissemos na introdução, quando nos referimos à nossa questão ou interrogação de pesquisa: O "que é" e "como é" o sentido da vida de ser Leonardo, um estudante cego, personagem do filme *Hoje eu quero voltar sozinho*?

Neste parecer vamos partir da ação de que o leitor leu, estudou e aprofundou em todo o capítulo 5, o discurso aqui descrito será mais bem compreendido se ocorreu esse desejo, essa leitura indispensável de todo o texto.

Vamos a essa essência existencializada de ser Leonardo?

O primeiro título do capítulo 5 dessa dissertação: [5.1.] "o amor está no ar: quem é que vai querer me beijar?", pode indicar o sentido da vida de ser Leonardo. A descrição dele ser aparece assim nessa descrição; podemos encontrar um jovem Léo "que é" no amor - no modo "como é" ele sonha em ser beijado; na amizade com Gi; - no modo "como é" ele no trabalho escolar e no desejo de independência ou autonomia quando ele procura saber se há agências de intercâmbios para alunos estrangeiros, revelando-se interessado, curioso, ansioso. Há algum país que aceita estudantes cegos? Léo quer produzir sentido da vida mais audacioso, envolvente. Ele quer sair da mesmice. Ele descobrirá que sim, que pode se entregar às mudanças, e novas possibilidades aparecerão em seu caminho.

O segundo título do quinto capítulo: ser Leonardo é [5.2] "está pronto o lanche: cena potente de cuidado da família". Aqui é o amor que continua (co)movendo-o, junto e interligado à amizade, por sinal, amor e amizade, se imbricam, ainda que há o amor à família (a mãe lhe faz o lanche e o convida) e também à amizade pelos membros que a compõe, no caso, mãe exigente e super-protetora e pai compreensivo e amigo

---

<sup>30</sup> O parecer do sentido da vida de ser Leonardo é um texto fundamentado em Frankl acerca de uma questão específica de pesquisa dele ser: o que é e o como é ele, dentro de uma perspectiva do sentido da vida. O que denominamos aqui de parecer é algo que "um parecer que parece", logo não é definitivo e nem sólido, não tem verdades absolutas, mas só verdades, está sempre em processo. Não pretende ser algo conclusivo, mas aberto, livre, é apenas indicativo. São afirmações inconclusivas.

- e a avó cuidadosa pela atenção e amorosidade, além da ternura. O trabalho como sentido da vida aparece nas tarefas escolares, e o sofrimento pode ser inevitável, pelo menos, por um tempo, diante dos cuidados exagerados da mãe (Laura) que acaba sufocando-o, mas ele se rebela e consegue vitórias.

O terceiro título, do mesmo 5º capítulo. O ser Leonardo é na [5.3] "primeira cena da escola: há inclusão escolar, mas há os preconceitos". O que é e como é ser Léo, um estudante cego, na sua escola? A escola de Léo, privada, pareceu-nos inclusiva, principalmente por uma professora de História (a primeira a aparecer) e o segundo professor que está relacionado ao tema Biologia. A de História se mostra uma profissional que não foge do tema preconceito contra o estudante cego. Dois colegas gozam de Léo e somente Gi está ao seu lado, e o resto da classe escuta e nada faz. A professora não deixa o tema no ar, ela traz para a sala, ela comenta, ela pede, ela condena e, como atitude, ela tem a ação de mandar os preconceituosos conversarem com a gestão da escola. Já o segundo professor, veremos mais adiante, deixa claro o modo dele ensinar, considerando as diferenças, e estimula a troca de experiências entre um aluno e outro, parcerias discentes de aprendizagem de sentido, diríamos. Uma escola inclusiva tal qual mostra nesse primeiro momento, é uma escola de atitude, com professores de atitude. Outro evento, mas que desta vez, acontece fora de aula é a emissão de comportamentos preconceituosos contra o ser cego (e depois o ser gay) de Leonardo. De certo modo, entender que a ação atitudinal da professora na sala de aula tem pouco efeito fora. Se a escola fosse real, era o momento de sugerir que a escola, enquanto instituição, trouxesse, concretamente para seu interior, a construção cotidiana de práticas educacionais democráticas, criando ações para que comecem a existir mudanças de atitudes negativas para positivas, produzindo um clima organizacional pautado pelo acolhimento, cuidado e dialógico. Percebemos a presença do amor não romântico da professora, o orgulho de ser no ofício do magistério revelador, que é uma forma de amor e de amar. Por sinal, o valor humano amor é muito amplo e complexo, acontecendo em diversos momentos do filme, envolvendo pai, mãe, avó, professora e professor, amigo e amiga, abarcando Gi e Gabriel e, especialmente, nosso foco de pesquisa, que é Leonardo, que traz a tripla ação do amor: da amizade e do romântico, e o auto-amor. O contra-amor acontece no preconceito, por outro lado, há o auto-amor de Léo que enfrenta os dissabores e vicissitudes no espaço escolar.

O quarto título é altamente revelador: [5.4] "Alguém bate à porta da sala de aula: - Gabriel! responde o rapaz". No primeiro momento, no começo do filme, pressentimos um Leonardo desejando alguma coisa, uma mudança do sentido da vida. Léo, no começo é pura vontade de sentido, ele deseja novo sentido de ser si-mesmo com o outro, no mundo. A escolha dele, o seu escamotear, é por fazer intercâmbio, mas, a partir dessa cena vital e potente, ele encontra um sentido forte - denso, tenso e intenso. O amor é um valor humano altamente estimado e apreciado, mas, aqui- agora nosso foco é no amor romântico. Ele ainda não sabe, mas sente. O seu sentir é pela escuta da voz de Gabriel. O sentido da vida de ser Leonardo, nessa película, ao nosso perceber, é o amor: amor a si, autoamor ao enfrentamento dos preconceitos desvelando o seu otimismo trágico - transforma tristeza em alegria, amor à família, amor à escola, amor aos professores inclusivos que ensinam e o faz aprender, amor à amiga Gi, o amor romântico a Gabriel... Enfim, amor.

O quinto título nos leva o conceito de Sorge (ou cuidado): [5.5] "Bengala: os diversos sentidos da sua presença de cuidado". Simbolicamente, a bengala é uma ferramenta que atíça ou dispara (dispositiva) o ser total de Leonardo. A bengala (a ferramenta mesma) ajuda-o a caminhar por trilhas do seu desejo como entrar na escola, andar por ela, e sair dela, andar pelas ruas da sua cidade, pelas calçadas, chegando a casa. Pode ser que ele segure no braço da amiga (Gi) ou do amigo romântico (Gabriel). Ainda que quase sempre acompanhado por Gi e depois por Gabriel, ele se revela numa autonomia diante do outro, sim, nossa autonomia precisa considerar "aquele outro". Ao visitar a sua avó Maria, Léo vai sozinho, vai tracejando sentidos de vida, e essa luta mesma é a sua vontade de sentido, diante da tragicidade que lhe revela otimismo. Não podemos dizer que Léo não é independente, pois se ele luta por isso, ele o está sendo, e numa base democrática: ele discute e dialoga, enfrenta, para dizer "este sou eu com você e você e o mundo".

O sexto título que pode estar desvelando a essência existencializada de ser Leonardo, mostrando seu sentido de vida, é: [5.6] "Léo & Gabriel (e Gi): eu nasci assim". Aqui, podemos descrever o sentido da vida de ser Leonardo frente à "dramaticidade" de ter "nascido cego". Ele não trata como trágica a situação orgânica; e sua tragicidade é ter que lidar com sua sociedade panóptica, composta

pelo olho, e pelo simbólico e neste caso, um preconceituoso "terceiro olho", o do vidente rígido, que não autoriza a diversidade, dela a diferença de ser emerge. Não é drama propriamente ser cego, mas o de estar nesse mundo que não permite os modos de ser cego como algo natural de ser no mundo. Se o mundo autorizasse o cego ser, ele responderia à vida pelo sentido, mas, essa própria sociedade teria de ser planejada para abranger todos e todas: videntes, cegos, surdos, pessoas com deficiência, autismo, altas habilidades, mulheres, gays, doentes crônicos, obesos, pretos e pretas etc. A sociedade é que costuma ser perversa; ela não se adapta ao grupo heterogêneo, diferenciado, diverso, mas, ela acaba criando o que se denomina "deficiente", anunciando a existência de um "problema" que não precisaria existir, e mais, ela culpa a própria pessoa com deficiência e sua família.

O sétimo título [5.7]: "No pátio da escola se ensina e se aprende: há muito amor", indicando o poder desse valor humano (o amor) como leitmotiv ou motivo condutor, aquilo que te motiva para produzir o amor propriamente dito, e o amor do enfrentamento de estigmas, revelado pelos modos de ser Leonardo resiliente, desvelando sua subjetividade, pois, ao enfrentar uma tragicidade, consegue fazê-lo com otimismo.

O oitavo título [5.8] "Relações humanas, ensinamentos e aprendizagens: qual é a graça de um eclipse?" Leonardo, pelo cuidado de Gabriel, se propõe a responder à sua vida pelo significado que há entre uma vivência e outra, ambas de sentido. O intervalo entre um experienciar e outro é a possibilidade de ensinar e aprender - e na mediação do processo de ensino-aprendizagem. É no momento de um vivido na natureza (eclipse) que se desponta o amor, como aquele que movimenta o saber de uma aula inclusiva - pela vontade de sentido do aluno e do professor. Eles vão "ver" o eclipse. Gabriel como professor articula ali mesmo na terra, objetos em que Leo pode tocar e perceber o que está acontecendo no céu, onde um astro fica parcial ou completamente obscurecido, pela interposição de um corpo celeste sobre outro. O sentido da vida de ser Leonardo, nessa cena, parece estar ligado aqui-agora ao aprender pela via do ensino experienciados na carne - pela via do amor à amizade, o amor romântico que está se desenvolvendo gradativamente - o espectador percebe claramente isso, o amor ao conhecimento (saber) a ser experienciado ("eclipse"), o

amor ao professor que Gabriel representa, amor a si no sentido da vida do trabalho não escolar e outros.

O nono título [5.9] "Vagalumes: Léo cheira o casaco de Gabriel, inspirando profundamente". O sentido da vida de ser Leonardo é trazer Gabriel ausente, na sua presença de sentido, e como ele faz isso? Com um simples objeto, um casaco de moletom de Gabriel; ele o toca e cheira – o veste, transformando a "coisa" em "humana". Léo humaniza o objeto pra suprir a ausência daquele que, finalmente, nos revela que está amando-o romanticamente. Esse é o momento em que isso fica evidenciado, inclusive com a sexualidade explicitada, quando o jovem toca o seu próprio corpo libidinosamente. A relação Leonardo-Gabriel ganha um tempo (ritmo) próprio, independente das horas cronometradas - tempos sentidos, tempos vividos.

O décimo título [5.10] "Léo, Gabriel, Gi e Karina: não há vida sem conflitos", em que ser Leonardo, quando responde ao sentido da vida, é reconhecer algo muito presente na adolescência, como os ciúmes, as brigas, as paixões desenfreadas, amores, fazendo travessias para amizades, amizades para amor romântico. Os próprios textos ditos pelos personagens são minimalistas, enxutos, simples e sem dizer frases de efeito. Os diálogos são coloquiais e, ao mesmo tempo, profundos e, assim, nessa híbrida e complexa profundidade de ser Leonardo é viver nessa simplicidade, em que o ir além está, também, nas expressões corporais, nas reflexões. Valores como a amizade, o amor, a autonomia, o outro, a resiliência, a família e as atitudes inclusivas aparecem com-sentido como forma de resistir e/ou transcender os conflitos mais amargos. Diante dos conflitos e das vicissitudes daí, essa vida trágica, Léo se coloca em estado de otimismo, esperança, crença.

O décimo primeiro título [5.11] "Liberdade, autonomia e projeto de ser". Em termos de cinema, desde o começo da película aparece a liberdade humana como sua condição de ser no mundo. Um dos elementos dessa liberdade é a autonomia. Uma autonomia, seja para quem for, é em relação ao outro, não existe uma autonomia sem o outro e, dessa forma, ser Léo é experienciar não só si mesmo, mas o outro, os outros e coisas do mundo. Esse outro aparece concretamente ou na sua memória, e que ganha força e poder, pois atua como resposta à vida que lhe interroga: Qual o sentido de sua vida? Léo responde com o amor, a amizade, o

trabalho (escolar) e... autonomia. Essa autonomia o leva a ter um projeto de ser. O seu projeto de ser alguém, um alguém especial para si e para os outros; traz uma dimensão importante do tempo e espaço do sentido da vida de ser Leonardo, na dinâmica que envolve o futuro dele - o amor, os estudos etc. O projeto de ser do amor romântico de Léo não o faz esquecer que a vida continua, e que valores humanos prosseguem e precisam ser incrementados como a amizade, a família, a escola, dentre outros.

O décimo segundo título que aponta o sentido da vida de ser Leonardo é [5.12] "Jogo perverso: ninguém quer que eu beije ninguém!". O projeto de ser envolve a vida em todas as suas dimensões, e o amor é um valor muito forte e potente no sentido da vida de ser Leonardo. A questão da transcendência dos valores e do sentido da vida, numa analítica existencial de Leonardo, encontra, no amor, esse valor-mor que o eleva do cotidiano comum e da mesmice, cotidiano da repetição. O amor eleva Leonardo a uma dimensão transcendente. A consciência é órgão do sentido, e o sentido é como um fenômeno de caráter transcendental, já os valores, nessa perspectiva, são considerados numa transcendência horizontal, pois são realizáveis e acessíveis ao ser humano, como Leonardo.

Diante do jogo perverso, onde Leonardo quase beija um cão, no lugar de uma moça, é o ato preconceituoso mais marcante da narrativa de todo o filme. Quem age maleficamente assim é Fábio, o mesmo que produziu toda essa perversão contra Leonardo, mas será Léo que criará, para si, modos de ser na transcendência, relevando, por ora, a perversão que de fato é daquele que a produziu. Ele tem consciência disso, é seu órgão de sentido, e então (Léo) se ancora nos valores como o amor, o mais invariável no filme, a essência mais evidente, de uma existência revelada nos modos de ser (Léo), de ser no mundo. Será depois desse evento agressivo pelo forte teor de preconceito, e que Léo não percebeu ou não o quis para não sofrer, e que, finalmente, Léo, reclamando que ninguém quer beijá-lo e não o deixa fazer isso, que ganha um "beijo" de Gabriel, que, mais tarde, define o ato como "selinho". O beijo também é gradual, pois compõe o complexo painel do amor romântico.

O décimo terceiro título é [5.13] "Esperávamos algo: suspiros, preconceitos, segredos & aulas no campo", e isso já vai demarcando o ser de Leonardo, que vai respondendo à questão que a vida lhe coloca: O "que é" e "como é" o sentido da vida de ser "pra você", Leonardo? Léo fica ansioso, numa angústia aparentemente sem fim, como um aviso de supressão pela superação. Mas, Léo parte para um acampamento onde vivenciará aulas de Biologia no campo. As práticas educacionais do professor são movidas pelas atitudes inclusivas. Um procedimento que costuma estar presente nas salas de aulas, assim nomeadas, ainda que não haja uma didática inclusiva, mas simplesmente uma didática, é ele mover sua prática com atitudes e valores como o amor, a amizade, o foco no labor escolar comprometido, no enfrentamento das dificuldades - é como se o professor procurasse reflexo espelhar, inventando uma "subjetividade inclusiva" (PINEL, 2005) refletindo, diretamente, nos modos de ser aluno incluído de Leonardo. Há um estímulo de trabalhos em grupos, onde um estudante pode ajudar ao outro, discutir os conteúdos, pesquisar.

Tornamos a repetir que, apesar dessa inclusividade do mestre, Fábio e Guilherme não são motivados por essas perspectivas positivas, tanto na sala de aula, quanto fora dela. Isso é uma marca da narrativa do filme - a arte imitando a vida real e indissociadas que são. Léo é aquele ser que, humano, demasiado, enfrenta, de modo resiliente, numa transcendência pelos valores que ele realiza, o amor, o enfrentamento, a amizade, o apoio da família, a entrega às atitudes inclusivas do professor, a sua necessidade de autonomia, mas sem desprezar o outro, criando um modo de ser independente no mundo, diante da humanidade que lhe ajuda responder pelo sentido da vida.

O décimo quarto título [5.14] "Os cuidados & o primeiro beijo: o sentido da vida pelo amor", aponta o sentido da vida de ser Leonardo, quando ele responde pelo sentido da vida. Há o desfecho do filme, como se a vida real tivesse um fim, que só o tem na morte. Mas, uma das características do filme é dar um fim. Se fosse na vida real, Léo, provavelmente, continuaria existindo, prosseguindo, enfrentando, amando, apostando na sua família e numa escola inclusiva, ainda que essa não consiga mudar as atitudes negativas dos preconceituosos mais ferrenhos.

Esse tipo de preconceituoso fundamentalista resiste entrar em sintonia com sua subjetividade mais afetivamente positiva, não deseja refletir sobre seu existir perverso, pois ele, algumas vezes, não se considera como tal. O preconceituoso fica o tempo todo procurando seu "bode expiatório". Fica mais evidenciado que Fábio e Guilherme não são preconceituosos apenas com a deficiência de Léo, a sua cegueira. Eles dão mais destaque a homofobia, quando percebem que entre Léo e Gabriel emerge algo mais, um afeto que os ameaça. No acampamento, algumas coisas se resolvem, e é interessante notar que, a todo momento, o clima escolar e não escolar está presente, como numa aula inclusiva, ainda que não consigo capturar todos.

As coisas são clarificadas e tudo leva a um desfecho romântico, ainda que idealizado. Em casa, Laura, tem resolvida sua situação, agora marcada pelo cuidado. Gi soluciona seu ciúme e percebe que Léo gosta de um outro rapaz e ela aceita a amizade. Gabriel confessa seu amor a Leonardo e se beijam de maneira romântica e suavemente intensa. O sentido da vida de ser Leonardo está ancorado na amizade, no amor romântico, na autonomia, reconhecendo o outro da relação; na sua resiliência, transformando o valor negativo em algo positivo; os afetos familiares e as atitudes inclusivas na/da escola, apesar dos preconceitos.

### 5.3 IMAGENS ESCOLHIDAS E PRODUÇÃO TEXTUAL DO SENTIDO DA VIDA DE SER LEONARDO

Aqui, propomos fazer uma analítica existencial fenomenológica das fotografias do filme<sup>31</sup> que nos evoca o sentido da vida de ser Leonardo, mostrando e reforçando todas as descobertas científicas realizadas desde o começo desta pesquisa. Por ser um filme, um produto de arte ligado também às imagens, nossa opção, parece-nos ser algo provocativo a mais reflexões sobre o ser Leonardo. Mas, o "que é" e "como é" ser Leonardo, um aluno cego, que responde pelo sentido da vida, quando esta mesma (vida) lhe interroga (pelo sentido)? Ele é um ser sempre em movimento, incompleto e inconcluso, criando em si um ser:

---

<sup>31</sup> Imagens capturadas na internet. Todas originais, pois foram "retiradas" do filme.

1- da amizade

**Imagem 5 - Léo e Gi**



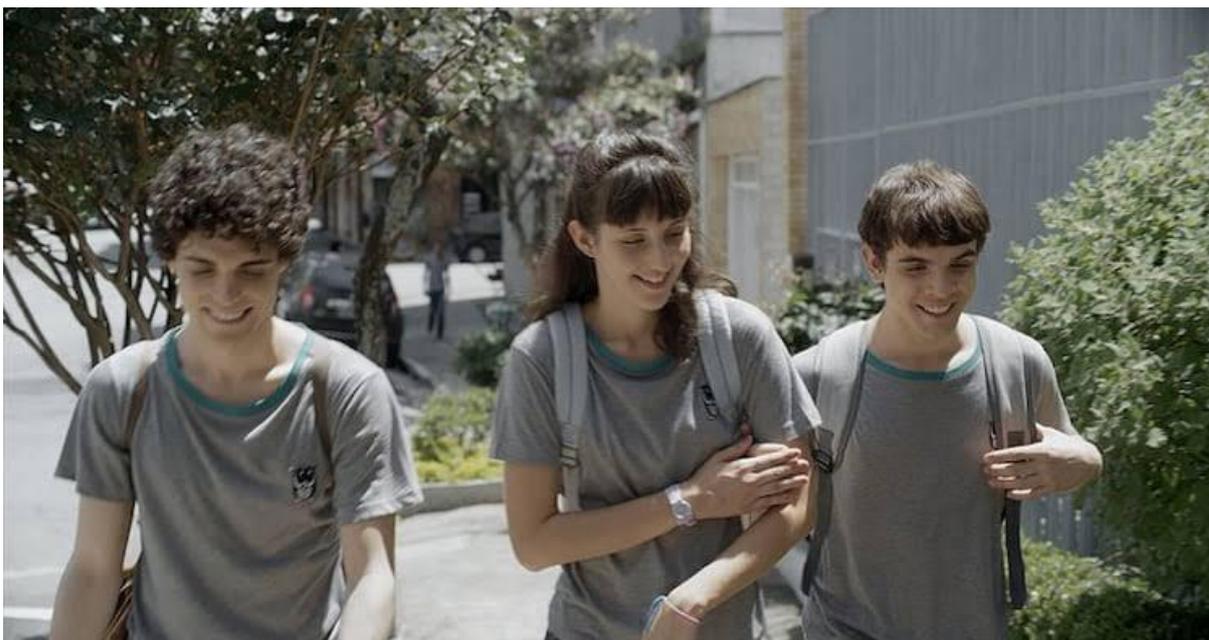
**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

**Imagem 6 - Leonardo e Gabriel**



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

**Imagem 7** - Gabriel, Gi e Leonardo



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

## 2- dos afetos familiares

**Imagem 8** - Carlos (pai) e Léo



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

**Imagem 9** - Carlos (pai), Léo e Laura (mãe)



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

**Imagem 10** - Avó Maria e seu neto Léo.



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

### 3- da resiliência na escola contra os preconceitos

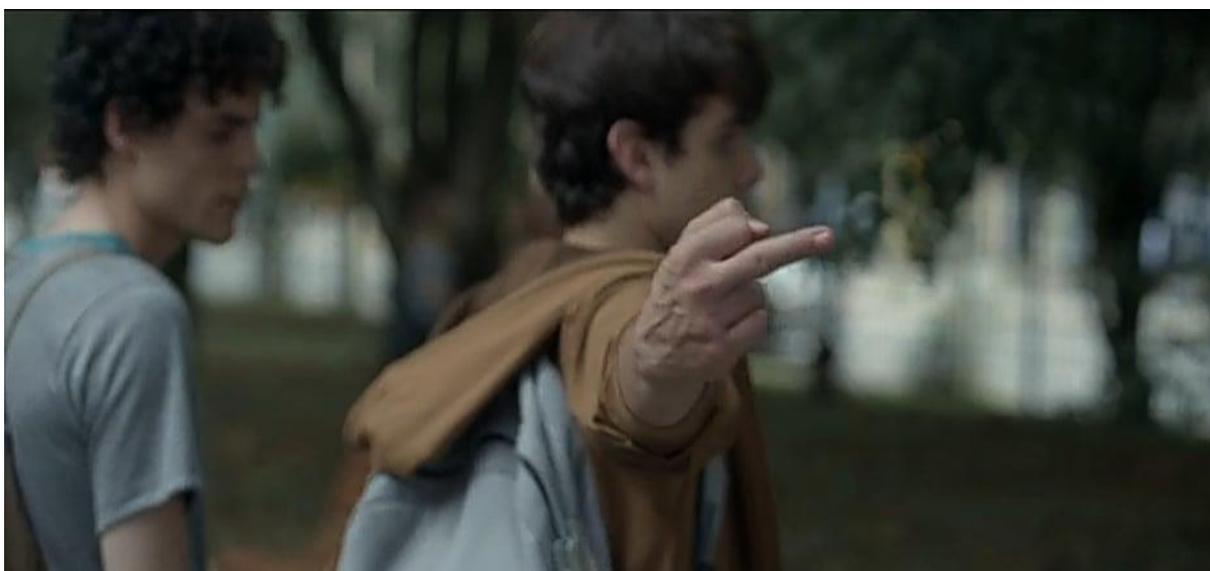
**Imagem 11** - Os colegas gozam da cegueira de Leonardo.



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

Na cena, Léo cai, ele mesmo levanta e recusa ajuda de uma colega (Karina). O sentido da vida de ser Leonardo está em transformar tristeza em alegria, o otimismo trágico de Frankl.

**Imagem 12** - Os dois colegas provocam a homossexualidade de Léo.



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

**Imagem 13** - Os dois preconceituosos novamente provocam



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

Na cena, Os dois preconceituosos novamente provocam Léo, insinuando que ele é namorado de Gabriel. Léo vai abaixando as mãos do braço de Gabriel e dá as mãos, reafirmando o namoro.

4- das atitudes inclusivas na escola, pela professora de História

**Imagem 14** - A Professora de História



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

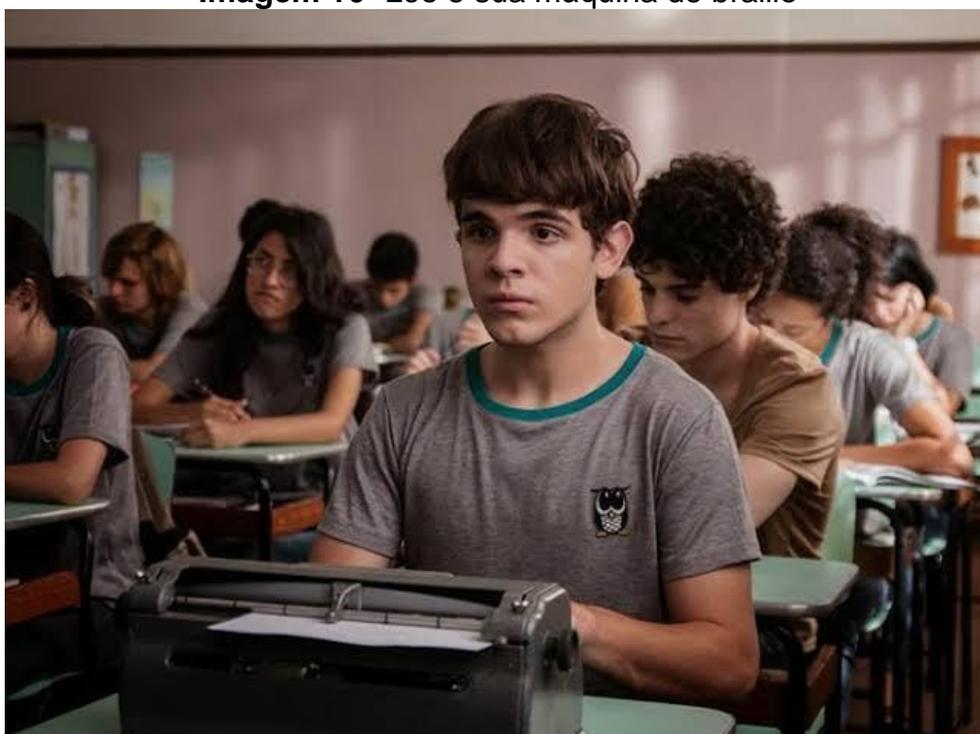
Na cena, a Professora de História, com suas atitudes inclusivas de impacto no sentido da vida de ser Leonardo: escuta, empatia, cuidado, denúncia explicitada quando há preconceitos, atenção quanto à escolaridade estimulando ações que podem provocar o sentido da vida de ser Léo.

**Imagem 15** - Gi dita para Leonardo o que está escrito na lousa



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

**Imagem 16-** Léo e sua máquina de braille



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

5- da autonomia, reconhecendo o outro da relação.

**Imagem 17** - Léo conduz o Gabriel



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

**Imagem 18** - Gabriel dirige (pilota) a bicicleta, e Léo ousa ser conduzido.



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

## 6. Da resiliência fora da escola

**Imagem 19** - Festa em casa de Karina.



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

Na festa em casa de Karina, Fábio propõe Léo beijar uma garota, mas no lugar ele coloca um cachorro.

7- das atitudes inclusivas na escola, pelo professor de Biologia, na ampla sala de aula no campo/ acampamento

**Imagem 20** - Aulas no campo



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

**Imagem 21-** Gabriel vai ajudar (cuidar) do ensino de conteúdo com Léo



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

**Imagem 22 -** O grupo se diverte na piscina.



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

Na cena, o grupo se divertindo livremente na piscina, mas que ao mesmo tempo é parte daquilo que ocorre no campo - o processo aula. Pode ser o não escolar na escola. Nessa piscina, ocorrerá uma ação preconceituosa, quando os dois colegas Fábio e Guilherme, vendo Léo e Gabriel brincando na piscina, produzem discursos homofóbicos, e esse é o "apesar dos pesares", ainda que uma professora e um professor da escola lutem por expressar, abertamente, atitudes inclusivas, expressas em ação e intervenção escolar.

## 8- Do amor romântico

**Imagem 23** - Mãos de cuidado de Gabriel no rosto de Léo, amor.

Fonte: Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

**Imagem 24** - Léo explora o rosto de Gabriel, tateando-o.

Fonte: Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

**Imagem 25 - O beijo**



**Fonte:** Filme *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

A cena traz o beijo como realização do sonho de Léo: agora alguém quer beijá-lo, e efetivamente o beija.

## 6 PÓS-ESCRITO: A FORMAÇÃO HUMANISTA-EXISTENCIAL DA PROFESSORA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL A PARTIR DESTA NOSSA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO: UM PEQUENO ESBOÇO

A nossa proposta de uma prática educacional de formação da professora de Educação Especial recorrendo ao humanismo-existencial e ao filme 'Hoje eu quero voltar sozinho' - dentre outro, é por si só, uma senda - pequena senda, inconclusa, incompleta. (Moura e Pinel)

Embora eu não consiga me mexer e precise falar através de um computador, em minha mente, eu sou livre. [Stephen Hawking<sup>32</sup>]

Nosso objetivo aqui-agora é o de apenas esboçar uma pequena reflexão discursiva humanista-existencial sobre uma possível formação da professora de Educação Especial que tenha alunos ou alunas cegas (e outros) na sua sala de aula inclusiva regular, ou mesmo que eduque numa sala de Atendimento Educacional Especializado – AEE.

Uma formação<sup>33</sup> humanista-existencial, de imediato, pode focar no poético, na formação da professora de Educação Especial, além de propor leituras e oficinas experienciais, sempre uma poiesis: “Lo único que hace falta es profundizar en los vínculos, ir al fondo y darse cuenta de los misterios que esconde el otro y que, solamente, si se exploran con delicadeza, querrá mostrarlos”<sup>34</sup> (TORRALBA, *in* ASUAJE LEÓN, 2013; p. 84). Platão descreve sobre a poiesis, que trazemos na nossa proposta discursiva de formação da professora:

<sup>32</sup>Disponível em: <https://amenteemaravilhosa.com.br/frases-de-stephen-hawking/> - Acessado em: 22 mar. 2022.

<sup>33</sup> O ato de formação dá ideia de "dar forma" à vida profissional da professora, como se ela estivesse desformada e ou desformatada, como se ela não trouxesse narrativas de uma vida sensível e poética para a dita formação. Usamos o termo formação, mais por ser um termo estabelecido, só por isso. Escrito forma-ação dá uma ideia de formação em um tipo de ação, no caso, (a ação de) entrar em processos sensíveis ao conduzir os conteúdos escolares e não escolares, tarefa típica do professor escolar, por exemplo. Mas, repetimos, usamos o termo formação pela consagração do uso da palavra.

<sup>34</sup> “A única coisa que falta [na Educação Especial Existencialista, nossa inferência] é aprofundar os vínculos [humanos, afetivos, cognitivos e corporais], [por isso] vá ao fundo [no "ser do mundo"] e perceba os mistérios que esconde o outro e que, somente, se explorado com delicadeza, [ele quererá] mostrá-los". (Moura e Pinel; tradução).

– Lo siguiente. Tú sabes que la idea de 'creación' (poiesis) es algo múltiple, pues en realidad toda causa que haga pasar cualquier cosa del no ser al ser es creación, de suerte que también los trabajos realizados en todas las artes son creaciones y los artífices de éstas son todos creadores (poietai).<sup>35</sup> (PLATÃO, 385-380 a.C, p. 35).

Já Mónaco, professora de Escrita Poética, procurou no existencialismo de Heidegger a própria poesia da poiesis, a iluminação. Diz a autora que

Martin Heidegger se refiere a la *poiesis* (creación) como *iluminación*, utilizando este término en su sentido más amplio. Este filósofo contemporáneo explica la *poiesis* como «*el florecer de la flor, el salir de una mariposa de su capullo, la caída de una cascada cuando la nieve comienza a derretirse*». Mediante las dos últimas analogías, Heidegger revela el momento de éxtasis producido cuando algo se aleja de su posición como una cosa para convertirse en otra. Recordemos que Platón había definido la *poiesis* como "*la causa que convierte cualquier cosa que consideremos de no-ser a ser*"<sup>36</sup> (MÓNACO, s/d; p. 1)

Primeiramente, é preciso destacar que o Grupo (de estudos e pesquisas) em Fenomenologia, Educação (Especial) e Inclusão - *Grufei*, já tem uma prática poética vivida e estabelecida adentro de "nosso ser" profissional. Aqui-agora, temos como metáfora de "lar" algo que era da casa. Casa é o espaço físico do Grufei. Da casa para o vivido – agora o Grufei é lar. O encarnado dentro dessa casa, agora iluminada (poiesis), é o "lar", ou seja, fizemos uma passagem de uma coisa para outra. Dentre nossos focos de trabalho, temos o tema da "formação da professora de Educação Especial" e, por ora, nosso leitmotiv é pela professora que trabalha em classes hospitalares com discentes da Educação Especial. Uma das nossas experiências foi a formação dessa professora, por meio da leitura e reflexão do livro de Viktor E. Frankl "Em Busca de Sentido" (FERNANDES e PINEL, 2019).

<sup>35</sup> "O seguinte. Você sabe que a ideia de 'criação' (poiesis) é algo múltiplo, porque na realidade qualquer causa que faça qualquer coisa passar do não-ser ao ser é criação, de modo que os trabalhos realizados em todas as artes também são criações e os artesãos destes são todos criadores (poietai)." (Moura e Pinel; tradução).

<sup>36</sup> "Martin Heidegger refere-se à poiesis (criação) como iluminação, usando esse termo em seu sentido mais amplo. Esse filósofo contemporâneo explica a poiesis como 'o desabrochar de uma flor, o surgimento de uma borboleta de seu casulo, a queda de uma cachoeira quando a neve começa a derreter'. Por meio das duas últimas analogias, Heidegger revela o momento de êxtase produzido, quando algo se afasta de sua posição de uma coisa para se tornar outra. Lembremos que Platão havia definido a poiesis como 'a causa que converte tudo o que consideramos de não-ser em ser'" (Moura e Pinel; tradução). "A poiesis em pesquisa fenomenológico-existencial pode aparecer no sentido de 'iluminar' os dados obtidos, trazendo a poesia, literatura e as artes, que são as próprias luzes que alumiam o que já se ilumina de modo brilhante, para, então (des)velar, de modo descritivo e compreensivo, os 'modos de ser' do 'ser no mundo'" (PINEL, 2005, p. 109).

O referido livro é uma autobiografia muito íntima do psicólogo educador Frankl. Ainda que seu texto traga à tona questões sociais dos espaços nazistas, lidando com pessoas em campos de concentração, descrevendo narrativamente sua existência nua e crua ali, naquele ambiente perverso, cruel, de tortura, assassinatos, fascista. É, assim, um texto que pode ser catalogado como "uma autobiografia" literária, e não uma teorização propriamente dita.

Quando entregamos o livro a cada professora da classe hospitalar, não incluímos, na referida formação, o anexo com o glossário científico do autor, mas os termos foram, gradualmente, sendo inseridos na formação; selecionamos "sentido da vida", "vontade de sentido", "vazio existencial" e "otimismo trágico".

Depois de cada aula de encontro grupal, com uma formação humanista-existencial, as formandas produziam uma versão de sentido, VS (AMATUZZI, 2010) sobre o vivido em cada "aula encontro".

Gradualmente, baseando-nos na nossa postura democrática de ensino-aprendizagem; as alunas (formandas) foram trazendo interesses e materiais, que depois de discutidos em grupo, foram aprovados para ser incluído nessa formação; projetamos vídeos sobre: nazismo, campos de concentração, dentre outros. Mostramos e analisamos fotografias, resgatamos a complexa história da época, música do tempo, os ídolos antes e durante, construímos a ideia das pessoas comuns que compactuavam com o sistema, as dificuldades de não compactuar, os efeitos disso na subjetividade, bem como aqueles que se opunham de modo claro, discreto ou sutil, ou que faziam oposição ao nazismo na surdina. Lemos sobre a educação alemã na época.

Bem, repetindo, as formandas ou alunas produziam versões de sentido ao final de cada "aula encontro". Essas versões (VS) indicaram os benefícios que a formação oferecia, apontando os seus efeitos na vida profissional do "ofício ser professora" da classe, levando, para dentro da sala de aula ou outro espaço institucional de atendimento escolar. Descrevemos, também, as novas perspectivas de ser humano, sentido da vida, vontade de sentido e otimismo trágico como dispositivos (disparadores) de muitas reflexões, ou seja, destacamos o significado da formação,

o sentido dela na vida das professoras. Também ocorreram relatos sobre o bem-estar produzido na vida íntimo-pessoal e institucional com o tipo de leitura que proporcionamos.

Qual o sentido de uma formação da professora de Educação Especial que trabalha numa sala de aula inclusiva, tendo aluno cego dentro dela, recorrendo como dispositivos alguns textos de Viktor Frankl, associando-os ao filme "Hoje eu quero voltar sozinho" (BRASIL, 2014; direção de Daniel Ribeiro)?

Quando falamos em uma formação humanista-existencial da professora, desejamos destacar "temas" em uma formação em Educação Especial no trabalho pedagógico com aluno/aluna cego/cega na sua sala de aula inclusiva: [\*] estudos e vivências da subjetividade (e atitudes) humanista-existencial frankliana que considera os "modos de ser" resistente e resiliente do "ser no mundo" (subjetividades e valores de Leonardo e a professora), [\*\*] associando com a referida obra de arte cinematográfica de Daniel Ribeiro (2014) e outras artes, literatura e poesia, que provier, [\*\*\*] bem como o estudo da presente dissertação (MOURA, 2022), outros textos científicos publicados pelo Grufei, e (textos) do próprio Frankl, além do nosso exercício inusitado de associar Frankl com Paulo Freire.

Isso pode indicar que nosso foco não seria nos conteúdos oficiais preconizados para que a professora (ou o professor) os ensine, visando aprendizagens escolares, nem as habilidades quanto aos usos de recursos didáticos especiais como máquina braille, por exemplo. O foco dessa formação, como aquele que já planejamos, executamos e avaliamos (FERNANDES e PINEL, 2019), é na "formação das atitudes humanas" como (co)movedoras da ação da professora, ou seja, sua postura de ensinar, imbuídas dessas (atitudes); vamos dizer, novas perspectivas pautadas pela escuta, pela empatia, pela resiliência, pela resistência, pela força de enfrentamento contra o poder dominante.

Nessa perspectiva, a professora é um ser humano, e como tal, a vida à interroga pelo sentido, e a mestra responde consentido e "com-o-sentido", pois a "vontade de sentido" e o "otimismo trágico" aí se indissociam.

O tema do "sentido da vida" é um termo da antropologia<sup>37</sup> frankliana. E tal tema indica uma formação humana da professora de Educação Especial; ela como ser e sentido. Uma formação da professora nos leva a reconhecer que ela é "ser no mundo" e se revela nos seus "modos de ser". O mundo impacta sobre ela, mas no seu ofício e, ao reconhecer isso, ela deveria entender que sua ação ou prática educacional pode ser um tempo e espaço de resistência contra a repressão, ao autoritarismo. A escola (e a sala de aula) não está imune a esse mundo. Miguez (2015) aduz que a

[...] crise atual da educação apresenta estreito vínculo com a problemática mais ampla e difusa da síndrome da falta de sentido que acomete o homem e a cultura contemporânea, denominada como vazio existencial [quando falha ou falta o sentido da vida]. Pensar a educação sob esse enfoque implica responder à exigência de uma visão de (...) [ser humano] capaz de fazer frente às limitações dos sistemas educativos de cunho determinista e, sobretudo, considerar o processo formativo a partir dos recursos psiconoéticos e sua intrínseca educabilidade (MIGUEZ, 2015, p. 7).

A própria presença de ações ditatoriais, fascistas do cotidiano e do Estado, acabam, para alguns, nos impondo resistência - ato de resistir contra. O ser humano em Frankl (*in* GOMES, 1987; p. 76) nos revela uma descrição que ilumina a pessoa resiliente, ainda que a dor exista.

[...] [O ser humano] - sua natureza é indefinível. É o único ser dotado de consciência do sofrimento e da morte que estão no mundo, mas que vai além pelo que tem de espiritual [a transcendência]. Está consciente de sua liberdade, da responsabilidade; o único dentre os seres que precisa encontrar sentido para viver. (FRANKL *in* GOMES, 1987, p. 76)

O ser humano pode ser entendido e compreendido como ser em existência livre e responsável, movido pela "vontade de sentido", pelo desejo, pelo interesse de criar sentido na sua vida. A "vontade de sentido" indica a motivação de "ser no mundo", expressa nos seus "modos de ser" no "otimismo trágico", transformando experiências valorativas negativas em positivas, a *poiesis*, a passagem de um para o outro. Essa interdinâmica dos termos, "sentido da vida", "vontade de sentido" e "otimismo trágico" nos leva ao conceito do "agir educativo", à criação de práticas educacionais, que estimulem, no cotidiano, às professoras enfrentarem as suas

<sup>37</sup> A antropologia (do grego ἄνθρωπος, anthropos, "ser humano"; e λόγος, logos, "razão", "pensamento", "discurso", "estudo") em Frankl estuda a pessoa na sua dimensão de ser humano essencial, ou seja, o seu poder de decisão. A antropologia frankliana aprofunda-se nos temas pessoa, liberdade, responsabilidade e significado (ou sentido, mas no "sentido da vida").

vicissitudes diversas, algumas muito próximas e íntimas, outras mais ligadas aos modos como o Estado as trata, seja para o bem, seja para o mal/mau.

O sofrimento estampado no rosto da mestra, no seu ser, quando ela constata mais uma vez tanta dor e/ou a alegria, pode fazê-la descobrir que está diante do outro ("outridade"<sup>38</sup>), alteridade de ser. Por outro lado, o outro é também o nosso inferno. O outro nem sempre oferece ou percebemos dele uma relação harmoniosa como a que sonhamos, ou como os filmes revelam - a idealização, mas, também tem conflitos, guerras interiores - e isso compõe o humano - com muita tensão, muita densidade e intensidade. Mas, isso não impede sua luta para produzir uma prática educativa, em que a professora (co)moverá conteúdos escolares oficiais, sendo "si mesma" com (ou sem)"subjatividades inclusivas" como: ser atenta, ser motivada para o ensino-aprendizagem, tratar o estudante como centro da ação pedagógica, respeitar a individualidade do "ser no mundo", fazer escuta, criar empatia, acolher, um tocar sensível e hiper cuidadoso de si no outro, ensinar resiliência, procurar cuidado/Sorge, dar alimentos concretos a quem tem fome, relação dialógica etc. São motivos para a professora se envolver, existencialmente, com uma formação como a que estamos a propor. Se ela não tem tais habilidades - ou poucas, ela pode aprender. Se a professora é hábil, ela pode aprimorar, refinar e mesmo ensinar.

Nesse processo, a docente atuará respondendo à vida, e sempre fará essa questão: "- Qual o sentido de sua vida profissional, professora de Educação Especial?" Ela responderá com "valores criativos, valores vivenciais e valores atitudinais", valores estes nascidos daquela que nomeamos "subjatividade inclusiva" (PINEL, 2012) um dos "modos de ser" do "ser no mundo" da professora.

Akkari, Mesquida e Valença (2003) elencam uma série de características de uma pedagogia existencialista, e delas destacamos e concordamos:

---

<sup>38</sup> A outridade indica que a pessoa se modifica para se tornar também um outro, numa abertura para com o outro, os outros - no mundo. O outro também se constitui numa interdinâmica criativa e dialética, ambos se modificam, se mantêm e se revolucionam. O TU somente é possível ao outro se ele se permite torna-se um EU da relação, que se desemboca no NÓS. Estando diante das provocações advinda do outro (TU e NÓS) se constatará uma relação onde ambos são devir, havendo uma atualização das possibilidades, donde a pessoa se inventa recriar-se (FONSECA, 1998), desembocando no cuidado no processo ensino-aprendizagem.

O aluno é o centro da ação pedagógica. [...] [no] existencialismo, o centro passa a ser o estudante. Respeito pela individualidade do estudante. Cada estudante é um microcosmo, um ser único [como "ser no mundo"]. O conhecimento não pode ser transmitido, mas é decorrente de uma relação dialógica estabelecida entre seres que conservam sua individualidade [diante do outro, outridade/alteridade]. O aprender é visto como uma inserção apaixonada no objeto de estudo, como um mergulho na realidade com a finalidade de decodificá-la. [...] Para o educador existencialista o método pedagógico por excelência é a pedagogia do diálogo, mas levando-se em conta que a ação dialógica não elimina o conflito. Diálogo é questionamento. O diálogo [quando] fundado na honestidade, gera confiança. Esta é imprescindível para o crescimento intelectual. A história é a luta do homem para conquistar a sua liberdade. O estudante não é um espectador do drama da aprendizagem, mas ator [principal ou protagonista]. A superficialidade do "se". Quando falamos "diz-se", "falou-se", "conta-se", etc., estamos nos esquivando da responsabilidade, buscando o refúgio da neutralidade [e nada é neutro] (AKKARI, MESQUIDA e VALENÇA, 2003, p. 118).

Os conteúdos escolares são vitais, é óbvio, e o seu sentido, os seus significados e valores, e a tensão do outro é intensa e densa e, assim, a sala de aula é também esse confronto, muitas vezes com simbólicas "espadas" (objetos que ferem e podem matar concretamente) e também simbólicos usos dos "escudos", como defesa. Essa proposta educativa,

[...] desemboca na ação, como resposta ativa que permite à pessoa configurar-se a si mesma [como "ser no mundo"]. A análise existencial de Viktor Frankl não somente oferece elementos que podem contribuir de forma enriquecedora para questões atuais do fazer educativo; em perspectiva mais ampla, pode ser proposta como uma "ciência de fundamento" com respeito ao saber pedagógico, no que concerne ao âmbito epistemológico e ético (MIGUEZ, 2015, p. 8).

O uso do filme "Hoje eu quero voltar sozinho" (2014) pode tornar essa formação humano-existencial-profissional, de fato, um processo ensino-aprendizagem efetivo, pois, na película, percebemos o fenômeno anti-inclusão como o preconceito de alguns alunos contra seu colega cego, mas, por outro lado, outro fenômeno, agora potente positivamente, como os amigos que incluem o personagem cego Leonardo, a professora de História e o professor de Biologia, a presença do recurso máquina braille em sala de aula, e uso da bengala, para citar alguns.

As professoras de Educação Especial nas salas de aula inclusivas e das salas de AEE, podem levar uma ação pedagógica mais provocadora, com maior estimulação, podendo "viajar", imaginariamente, nas possibilidades do amor, (co)movendo o

aluno descrito como da Educação Especial, bem como pode ampliar o sentido do amor, não só o romântico.

O cinema é ficção, é fantasia, é sonho, ainda que ligado ao real, um e outro se indissociam. Mesmo se for um documentário, a película será sempre mostrada sob a ótica do diretor, então, não é a realidade mesma, mas sob a visão de quem filma. Em fotografia é assim também: a gente é um artista fotógrafo, pois sempre fotografamos de nosso próprio ponto de vista, algo individual do "ser no mundo".

A ilusão proporcionada por uma narrativa fílmica pode ser trazida para a realidade, dissecada, desmistificada e pode estimular ações educacionais concretas a partir da idealização da arte. O filme do qual estamos falando, por exemplo, aborda o preconceito de modo sensível. Ainda que sendo uma obra ficcional, ela pode se aproximar do real, representando essa realidade. No nosso contexto cotidiano, o preconceito tem sido revelado com concretas e/ou simbólicas perversões, violências em geral, e até assassinatos.

Bem, e como pode acontecer a reação de Leonardo como "ser da resiliência", ainda que vivendo sob a égide dos preconceitos? Isso pode ocorrer por ele estar ancorado em uma família afetiva e ter dois professores da escola (privada) que lutam pela inclusão, de forma apaixonada. E isso também pode existir na realidade brasileira? Sim, e podemos afirmar que muitas escolas públicas estão procurando criar inclusão de qualidade, ainda que sejam práticas focais nos micro-contextos das salas de aulas, opondo-se ao Estado repressor e que não oferece as condições totalmente necessárias e de qualidade para que isso se efetive concretamente.

Essas práticas resistenciais no micro-contexto escolar, por si sós, são também práticas resilientes. Numa reflexão, em nota de rodapé de seu livro experimental, Pinel (2005) reflete ao afirmar que

[...] produzir inclusão escolar (e não escolar) é como ser uma grande atriz de renome mundial no filme em que ela ganhou o maior prêmio desses festivais de cinema, porém, se a observarmos bem no seu último filme, a qual recebeu troféus, detectaremos um errinho ali, aqui e acolá - talvez até ela olhe para a câmera, sorri quando devia chorar, o cansaço pode aparecer em momentos em que a personagem deve ser leve e solta, etc. Ser

inclusivo é ser humano, demasiado, com altos e baixos. Não somos atores famosos e ricos, nem estou dizendo que os dois ofícios são iguais, não! Nós professores inclusivos somos profissionais que temos também quedas e vôos de altura, como todos, e se nos olharmos bem lá no nosso fundo de ser, erramos aqui, ali e acolá, mas isso não impede que exista nossa persistência e perseverança em atuar na inclusão, criando práticas educacionais especiais (ou não) de sucesso. A maioria das professoras podem se autorizar a recomeçar sempre com persistência (e/ou perseverança), uma disposição para estudar e aprender a ser professora, ousadia e coragem pra criar práticas educacionais provocadoras de mais ensinamentos e aprendizagens, e humildade não submissa para reconhecer que falhou e que pode sempre recomeçar de novo [...] (PINEL, 2005, p. 15).

Outros filmes podem aparecer de sentido nesse tipo de formação, como o curta metragem, do mesmo diretor, intitulado "Eu não quero voltar sozinho" que está disponível para as pessoas cegas, contendo audiodescrição. O enredo desse curta, é bem parecido com o do longa metragem, os mesmos atores e atrizes protagonistas, mas, dentre outros diferenciais, podemos destacar que (no longa) há um foco maior na sala de aula inclusiva.

Outro fato é trazer as músicas do filme, cantá-las individualmente e em grupo, podendo elas mesmas criarem uma versão em português, acompanhando a ideia da poética original. Tal proposta para essa formação humanista-existencial acaba trazendo o sentido da vida contida nas relações interpessoais e sociais grupais, trazendo uma força ao coletivo e, com isso, amenizando o possível cansaço de uma formação rigorosa. Traduzir letras, interpretar os significados, trazer o poético imaginário para a realidade, eis mais propostas.

Mas, a nossa meta, seria a de formar a professora de Educação Especial, provocando o uso dessas descobertas de atitudes no seu ofício na sala de aula, verificando se essa "subjetividade inclusiva" (PINEL, 2012) move e (co)move os conteúdos a serem ensinados e aprendidos. Essa perspectiva

[...] conduz a uma proposta, também na ordem do (im)possível, a de integrar algo humano que está sendo desintegrado e caotizado, além do mais esses lugares/tempo são propícios, invoca(dores), estimulantes, inventivos, etc. Essas experiências bruscas, desconstrutoras, têm-se mostrado nas – nossas investigações – como um algo vivido tão intenso que evoca ao ser uma ordem qualquer, uma organização que por si mesma se (des)organiza: "subjetividade inclusiva" autopoietica. Essa captação integrativa ocorre através de um cuidadoso e humilde exercício de ser no mundo, mas o próprio exercício de duvidar de si, de algo, do conhecimento, etc., parece nos dizer das impossibilidades da percepção fenomenológica do todo, é o ir e vir de possibilidades e impossibilidades (PINEL, 2012, p. 297).

É quando tal subjetividade ("subjetividade inclusiva") revela-se em atitudes inclusivas e, com isso, ela pode alastrar-se na sala de aula e nas escolas, mas, sempre com a certeza de nossa frágil humanidade, e nossa luta para potencializá-la. Produzir uma prática educacional inclusiva perfeita é quase (im)possível, mas isso não impede que existam nossas tentativas persistentes e perseverantes. "Hay una fuerza vital que nos impele a sortear las dificultades que puedan presentarse em el proceso de enseñanza-aprendizaje junto a personas con discapacidades, aparentemente infranqueables"<sup>39</sup>. (FORÉS, *in* ASUAJE LEÓN, 2013, p. 82).

Pinel (2005) trabalha com os valores indissociados de persistência/perseverança que, ao mesmo tempo, brotam poieticamente da "subjetividade inclusiva", e que compreendemos como possibilidades de enfrentar barreiras as quais, de fato, não são "infranqueables".

Pelos nossos dados da pesquisa, a perseverança (ou persistência) é uma virtude da professora de Educação Especial inclusiva da classe hospitalar, sua "subjetividade inclusiva" [...] A virtude "perseverança", aqui entendida como indissociada de "persistência", está ligada ao "processo subjetivo inclusivo" e da atitude concreta (de inclusão) na realidade da professora em trabalho escolar hospitalar. A mestra poderia perceber o ambiente hospitalar como algo do drama e/ou do melodrama, levando-a a enfrentar as vicissitudes e as adversidades, como são alguns cânceres e outros tipos de doenças graves - lágrimas, compaixão, piedade [...] a "perverença" vem do Latim e quer dizer "perseverar". Perseverar é o desejo de ficar consistentemente ligado na posição escolhida por você, numa dimensão tripla emocional, cognitiva e corporal, com a tranquilidade e criação de quem escolheu, sem um "perseverar perturbador", um ser repetitivo e rígido, aquele que costuma recusar mudanças individuais (grupais, sociais). Mas, aqui-agora descrevemos um outro modo de perseverar, sendo compreendido como o ser que insiste, e ao mesmo tempo, observa atentivamente para não negar o conhecimento científico, tornando-se uma profissional que valoriza o diálogo, a criticidade, etc. O ato saudável de perseverar da professora a revela com abertura às hipóteses científicas, à criatividade, à inventividade. As hipóteses são aquelas que ela cuidadosamente reconhece as mais corretas, com a fundamentação e o devido rigor. É uma professora que não se fecha, mas se abre à produção científica na área, às boas práticas educacionais, etc., o todo movido pelo poético (e poiético) está em que tudo pode haver (PINEL, 2005, p. 169).

A força vital que impulsiona a professora da classe pode estar, como estamos percebendo, à sua "subjetividade inclusiva" (2012) desvelada em valores humanos como o trabalho, o amor, o enfrentamento a um sofrimento potente - uma

---

<sup>39</sup> Tradução: "Há uma força vital que nos impele/impulsiona a superar as dificuldades que podem surgir no processo de ensino-aprendizagem com pessoas com deficiência, aparentemente intransponíveis".

persistência/perseverança frente aos dissabores da vida profissional, um inquietar-se sem ficar obsessivo-compulsivo, mas aberto às outras possibilidades de ação no seu complexo labor, ainda que haja uma luta por seus ideais rigorosamente aplicados na sala de aula no hospital. Prossegue Pinel informando que perseverança tem o

[...] prefixo "per" com "severus" dá o sentido de "uma prática educacional séria" - só isso, "severidade é isso", algo sério, prática rigorosa cientificamente. A professora em "subjetividade inclusiva" e atitude de perseverança pode revelar-se no "modo de ser" dela, como "ser no mundo", em persistir, uma pessoa que não esmorece, sendo constante em suas práticas educacionais - ela não esmorece diante dos dissabores e vicissitudes do planejamento, execução e avaliação de suas propostas pedagógicas no ambiente da classe hospitalar. Ela não testa sua prática (com práxis) uma única vez, ela tenta, tenta e vai anotando e refletindo sobre os pontos positivos e negativos do seu saber-fazer de sentido, ela fica aberta às outras possibilidades, mas fixa naquela que testa, mas percebe quando não dá mais, e isso exige um longo tempo de experiência, de vivência. O ato da professora de Educação Especial perseverar, a coloca no patamar daquelas profissionais do magistério em Educação Especial que procuram poieticamente alcançar os objetivos estratégicos (flexíveis) com a turma, com aquele determinado grupo de estudantes - sem se preocupar em responder aos desejos das determinações institucionais e ao mesmo tempo considerando-as numa sociedade e cultura, ela age fazendo mediação (PINEL, 2005, p. 169-170).

Mas, por qual motivo essa "subjetividade inclusiva", perseverança (persistência), é tão bem considerada na formação da professora de Educação Especial?

Com a pessoa deficiente, autista e correlatos, altas habilidades, principalmente, a "subjetividade inclusiva" perseverança/persistência tem um valor "denso", pois é algo encarnado, encorpado, espesso; "tenso", pois exige atenção e certa ansiedade saudável no acompanhamento, considerando acertos e erros; e "intenso", exige o envolvimento existencial com a proposta, um mergulho considerando metafóricos afogamentos, retirando deles pontos positivos para refletir sobre a prática educacional consolidada e aplicada, ou criada/produzida pela mestra, aplicada e avaliada verificando sua consistência. Não é fácil, mas complexo, mas, sem dúvida, discentes com "problemas, distúrbios e ou transtornos" como descrevem certos manuais de psicopatologia - ainda que os questionemos, essa atitude parece precisar vir à lume, com mais sentido, o estudante merece um atendimento assim, como este que estamos a descrever e a indicar [...] Quando a professora avalia seu contexto, ela pode tomar a decisão e responsabilizar-se por isto. A professora de Educação Especial, pelo que estamos pesquisando seus "modos de ser", tende a manter-se firme e fiel nos seus propósitos, às metas contidas nas práticas educacionais que aplica, de uma execução cuidadosa - como em Sorge. Assim, como já dissemos, a perseverança é persistência, ela é constância, implica numa professora que se desvela "ser tenaz", paciente, atenta, que segue propostas didáticas de sucesso, testadas cientificamente como vendo-as pela "subjetividade inclusiva" de si (no mundo) expressa em atitudes (PINEL, 2005, p. 170).

Finalmente, uma formação humanista-existencial em Frankl, pela própria teorização, pode encontrar o seu sentido por meio de uma reflexão. A reflexão significa justamente encontrar o sentido, o significado. Assim, pode ser que em um movimento reflexivo possamos encontrar o sentido de associar Frankl com Paulo Freire, tendo em vista que esse último é o teórico mais famoso na esfera pedagógica, e não só no Brasil, mas em boa parte do mundo. No Grufei, estudamos, pesquisamos e aplicamos Paulo Freire. Tanto Paulo Freire quanto Frankl têm raízes fenomenológicas, humanistas e existenciais; em Freire há um fundo potencialmente marxista. Moreira (2020), por exemplo, procura aproximar Frankl de Freire, trazendo ao formador novas perspectivas, novas (im)possibilidades poéticas:

[...] Paulo Freire<sup>40</sup> e Viktor Frankl leva-nos a inferir a premente necessidade do desenvolvimento de um processo educativo que colabore para o preenchimento do vazio existencial e, além disso, incentivam nos educandos a tomada de consciência e a dimensão da responsabilidade. Nesse sentido, apontamos a necessidade de desenvolvimento de novas propostas educacionais que possam colaborar para que os próprios estudantes reconheçam essas dimensões como essenciais para a sua inserção de modo qualificado na sua [...] [inclusão] no mundo (MOREIRA, 2020, p. 56).

O tema frankliano é o seu diagnóstico acerca da "falta de sentido da vida" ("vazio existencial"), e Paulo Freire a "alienação" (que seria, para nós, um tipo de "vazio existencial") e a necessidade de uma educação que almeja a formação de uma "consciência crítica". Descrevendo uma educação frankliana, Souza e Gomes (2013) afirmam e nós concordamos:

Falar no papel da educação na humanização é falar no papel fundamental da educação no desenvolvimento dos indivíduos e das sociedades, não só como transmissora de conhecimentos como meio para alcançar um fim, mas como formadora de um ser humano que responda aos seus anseios de profundidade com sentido. Relendo (...) Paulo Freire (...), pensando no forte sentido que ele atribui ao modo como estamos no mundo e com o mundo, pensar esta condição é uma exigência que o autor nos apresenta, para trabalharmos em educação, orientados na perspectiva do humanismo. Se a educação é um "que fazer" humano, qualquer consideração acerca dela nos demanda uma análise sobre o homem no modo como ele se situa no mundo. Toda teoria pedagógica, para Freire, carrega uma concepção de homem e de mundo, e essa relação deve ser pensada de dois modos: trata-se do homem como ser no mundo e com o mundo (SOUZA e GOMES, 2013, p. 216).

---

<sup>40</sup> Recordamos ao leitor as marcas fenomenológicas, existenciais e humanistas - com fundo marxista - de Paulo Freire, e a extensa produção nessa seara de afirmação de sua filosofia, e aqui destacamos uma dissertação e um livro com os quais temos trabalhado - a de Nelino (2006; 2008) - dentre outras.

E em outros estudos de Souza e Gomes (2012; 2013), encontramos a potência para os educadores humanistas, quando esses se inspiram em Frankl. Tais professores tem valorado o ser no mundo e, nesse caso, o mundo é sociedade, cultura, ideologias, economias, educação, justiça, mídias e artes.

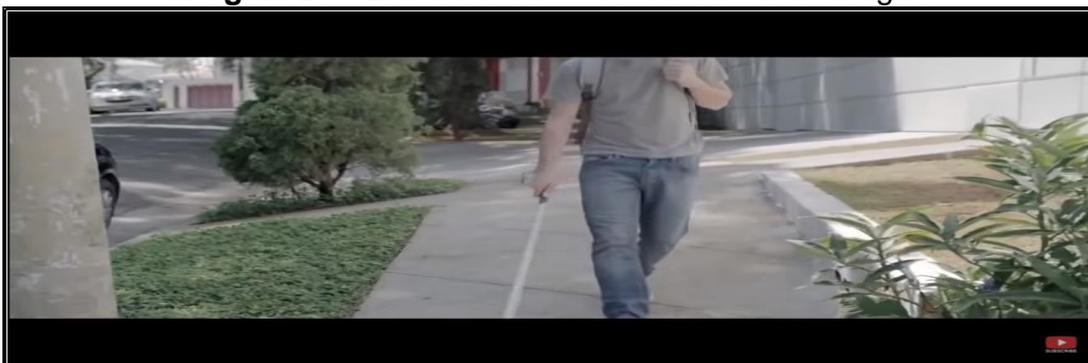
Entre o emaranhado de possibilidades que a vida oferece, é preciso escolher e buscar se tornar o humano que se deseja. A principal preocupação do homem é estabelecer e perseguir um objetivo, e é esta busca que é capaz de dar sentido à sua vida, fazendo para ele valer a pena viver, e não a satisfação de seus instintos e o alívio de tensões [...]. Não se trata, portanto, de um sentido para a vida em termos gerais, mas um sentido pessoal para a vida de cada indivíduo, que este escolhe, quando encontrado (2012; p.1). A questão do sentido da vida, abordado na Análise Existencial de Viktor Emil Frankl tem uma abrangência muito grande, envolve o aprimoramento não só da pessoa como também da sociedade, e por ser o mais intrínseco dos problemas humanos (GOMES, 2013, p. 217).

E, finalmente, terminamos nossa pesquisa (dissertação) com um trecho de um sensível texto de Frankl que ilumina nossa proposta de mais poesia e de mais poiesis na formação da professora de Educação Especial que atua na classe regular e nos Atendimento Educacionais Especializados, AEE. Com essa citação, isso de clarear caminhos, se amplia na nossa ideia da formação humanista-existencial da professora: "[...] o [...] *[ser humano]* de hoje, conhece [...] *[na]* sociedade o fato de possuir instintos, o que temos de mostrar-lhe *[à professora, na nossa proposta de formação]* que ele possui também espírito<sup>41</sup> – espírito, liberdade e responsabilidade" (Frankl, 1991, 116).

---

<sup>41</sup> ***Espiritual***: o termo "espírito" tem sua raiz etimológica do Latim "spiritus" que é "respiração" ou "sopro". Pode relacionar-se com o termo "coragem", "vigor". Faz referência à sua raiz no idioma PIE \*(s)peis- ("soprar"). Na Vulgata, a palavra em Latim é traduzida a partir do grego "pneuma" (πνευμα), (em Hebreu (רוח) ruah), e está em oposição ao termo anima, traduzido por "psykhē". Geralmente se relaciona a "energia vital" que se manifesta no corpo físico. Pela Psicologia, o termo está ligado a uma "atitude mental dominante" de uma pessoa ou de um grupo, aquilo que o estimula ou o motiva a fazer ou a dizer coisas de um determinado modo, tipo: "espírito conciliador", "ele tem um espírito perverso na sua base", "espírito de porco" etc. Parte da Filosofia: o espírito vivifica o "ser no mundo"; também permite ao ser perceber o elo entre o corpo e a alma; o espírito pode ser identificado com alma e vice-versa, sendo utilizados de forma equivalente para expressar a mesma coisa. Em FRANKL: é um conteúdo "não corpóreo" da existência humana, pertencente ou afetando a natureza imaterial da alma da pessoa. É uma dimensão que transcende as condições biológicas, psicológicas ou sociais da vida. ***Núcleo espiritual-da-pessoa***: Termo da Antropologia Filosófica de Max Scheler que designa a dimensão espiritual do ser humano que orienta a vida (da pessoa), por meio da qual ele decide intencionalmente seu sentido de vida e assume seu lugar [...] no [mundo]" (SOLOMON, 2015, p. 7). Tradução de Moura e Pinel.

**Imagem 26 - Leonardo caminhando com sua bengala**



**Fonte:** Cena *Hoje eu quero voltar sozinho*, 2014.

### ***Cantares***<sup>42</sup>

Antônio Machado (1875-1939)

[...] Caminhante, são tuas pegadas

o caminho e nada mais;

caminhante, não há caminho,

se faz o caminho ao andar.

Ao andar se faz o caminho,

e ao voltar os olhos para trás

se vê a senda<sup>43</sup> que nunca

se há de voltar a pisar.

Caminhante não há caminho

senão rastros no mar... [...] <sup>44</sup> [...] <sup>45</sup>

<sup>42</sup>No filme, Leonardo faz o caminho ao andar. Ele tem a bengala, por ex., que é uma ferramenta que pode ser ensinada nos Atendimento Educacionais Especializados, AEE. Ao mesmo tempo, Léo faz diversos caminhos ao andar, criando simbólicas sendas, como no caso das sendas do amor, da resiliência, dos enfrentamentos aos preconceitos dos colegas, do apoio dos professores etc. Na nossa percepção fenomenológica, Leonardo, como um estudante, ensina as professoras que irão fazer a formação, ao pesquisador e ao orientador de que há momentos, em que como profissionais criadores de práticas educacionais, podemos criar sendas ao andar, pois "nem sempre" há caminhos totais, plenos. Um desses casos pode ser nossa proposta da formação humanista-existencial da professora de Educação Especial, haja vista que essa abordagem teórica e prática educacional não se propõe definitiva, sólida, única verdade etc., ela está sendo sempre construída, criada, produzida por aqueles que a vivenciam nas suas sendas e na senda de cada um. A nossa proposta de formação, por si só, é uma senda.

<sup>43</sup>"Senda" é um caminho estreito, na maioria das vezes, um caminho produzido pelo próprio caminhante, seja homem ou animal.

<sup>44</sup>[...] Caminante, son tus huellas/ el camino y nada más;/ caminante, no hay camino, / se hace camino al andar. // Al andar se hace camino/ y al volver la vista atrás/ se ve la senda que nunca/se ha de volver a pisar.// Caminante no hay camino/sino estelas en la mar...[...]

<sup>45</sup> Tradução: Moura e Pinel.

## 7 PALAVRAS FINAIS

Descrevemos um contexto brasileiro paulista, provavelmente em um bairro classe média da capital de São Paulo, no ano de 2014. Nesse contexto, se desvela Leonardo, um jovem estudante cego. Ele mora/reside e estuda aí, está numa escola privada onde, alguns professores, trabalham no clima da "inclusão subjetiva" (PINEL, 2015), ou seja, apresentam tais profissionais do magistério com uma forte motivação para incluir, emitindo valores psicológicos positivos, produzindo relações interpessoais positivamente potentes, além da inclusão pedagógica explícita como no uso, em sala de aula, de ferramentas adequadas ao processo ensino-aprendizagem de sucesso do referido estudante cego. Entretanto, ainda que Leonardo seja um personagem de cinema, ele sofre preconceitos de seus colegas, por ser cego e gay, especialmente de dois deles. Leo encontra sentido da (sua) vida no amor presente na sua amizade por Gi, seus pais e sua avó, bem como no trabalho, ou seja, ele dá importância ao labor escolar e no sofrimento inevitável de enfrentar preconceitos por ser cego e gay. Num dia, na sua sala de aula, chega um aluno de fora que se nomeia Gabriel e, a partir daí, o sentido da (sua) vida se acopla ao amor romântico. Tanto o amor, quanto o labor e o sofrimento dão sentido à vida de Leonardo, tornando-o um ser de resiliência. Quando um jovem como Leonardo, desvelando-se nos seus "modos de ser" de "ser no mundo" amoroso, no labor e nos preconceitos, vivenciando uma escola inclusiva, uma família amorosa e confrontativa, e experienciando o "amor romântico", o ser humano parece autorizar-se ser enfrentativo, resiliente, belicoso, criando forças para viver. O amor romântico transformou Leonardo para melhor, tornando-o mais humano, demasiado. Entretanto, Leonardo ficou impactado pelo romance, mas isso não acontece de modo isolado, pois sem o amor-amigo de Gi e de sua família (pais, avó), sem o amor da escola inclusiva pela via de dois professores (uma professora de História e um professor de Biologia e meio ambiente), sem o trabalho a que ele se dedica com afinco, respondendo positivamente às propostas oferecidas pelos professores escolares, e o ato belicoso de enfrentar os dois preconceituosos, parece-nos que o amor romântico não teria o significado que tem nele.

## REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Estudos sobre a personalidade autoritária** – São Paulo: Unesp, 2019.

AFONSO, Larissa Maria da Silva. "**O menino é cego, depois ele é gay e dá tudo certo no final**": pedagogia cultural do filme "Hoje Eu Quero Voltar Sozinho". Dissertação de mestrado. Universidade Federal de São João Del Rey, São João Del Rey, Minas Gerais, 2018. 126p. Disponível em: <https://ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/mestradoeducacao/Dissertacao%20Larissa%20Afonso.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

AKKARI, Abdeljalil; MESQUIDA, Peri; VALENÇA, Regina Berbetz. Prolegômenos para uma prática educativa existencialista. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.115-120, maio/ago., 2003. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189118067009.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2021.

ALVETTI, Celina. **O Sujeito no Audiovisual**. Transcrição literal do seminário entregue à turma de Comunicação audiovisual: ênfase em jornalismo. PUC-PR. 15 - jun. 2002.

AMATUZZI, Mauro Martins. O uso da versão de sentido na formação e pesquisa em psicologia. **Coletâneas da ANPEPP**. Disponível em: <https://www.anpepp.org.br/acervo/Colets/v1n09a01.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2021.

AMATUZZI, Mauro Martins. **Versão de sentido**. Disponível em: <http://nepfe.blogspot.com/2015/10/versao-de-sentido-por-mauro-amatuzzi.html>. Acesso em: 28 jul. 2021.

AMATUZZI, Mauro Martins. **Por uma Psicologia Humana**. 3ed. Campinas: Alínea, 2010.

AMIRALIAN, M. L. T. M. **Deficiência Visual**: perspectivas na contemporaneidade. 1. ed. São Paulo: Vetor. 2009.

ANATOMIA do corpo. **Pálpebras inferiores e superiores: função e anatomia**. S/d. Disponível em: <https://www.anatomiadocorpo.com/visao/olho-humano-globo-ocular/palpebra/>. Acesso em: 22 jun. 2021.

ANDES. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. **Nova Política Nacional de Educação Especial segrega crianças com deficiência**. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/nova-politica-nacional-de-educacao-especial-segrega-criancas-com-deficiencia1>. Acesso em: 27 abr. 2021.

ANDRADE, Claudia Castro de. A fenomenologia da percepção a partir da autopoiesis de Humberto Maturana e Francisco Varela. **Griot – Revista de Filosofia**. v. 6. n. 2. São Paulo, 2012.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 10ª ed. São Paulo: Atlas, 2010.

AQUINO, Thiago A. Avellar de. **Sentido da vida e valores no contexto da educação**. São Paulo: Paulinas, 2015.

ASUAJE LEÓN, Rosa Amelia. La pedagogía existencial y la resiliencia como principios de enseñanza a personas con diversidad funcional. **Educere**, Universidad de los Andes Mérida, Venezuela. Vol. 17, núm. 56, enero-abril, 2013, pp. 77-88.

BARBIERI, Greice Ane (Org.). **A ausência do estudo de sociologia e filosofia e como isso afeta os indivíduos e as sociedades**. 2019. Disponível em: <<http://eventos.ifc.edu.br/sepe/wp-content/uploads/sites/22/2019/11/A-AUS%C3%80NCIA-DO-ESTUDO-DE-SOCIOLOGIA-E-FILOSOFIA-E-COMO-ISSO-AFETA-OS-INDIV%C3%80DUOS-E-AS-SOCIEDADES.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BARROS, Cristiane Basilino Soares. **A educação inclusiva na perspectiva da logoterapia**: refletindo possibilidades e limites. Dissertação de mestrado. Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba - UEPB, 2014.

BIBLIOTECA Virtual da Saúde. Ministério da Saúde. **13/12 – Dia do Cego**. S/d. Disponível em: <<http://bvsms.saude.gov.br/component/content/article?id=2857>>. Acesso em 23 jun. 2021.

BOCK, Ana Maria Mercês et al. Adolescência: tornar-se jovem. In **Psicologias**: uma introdução ao estudo da Psicologia. 13. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. p. 179-188.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**; ética do humano, compaixão pela terra. 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

BORRILLO, Daniel. **Homofobia**: história e crítica de um preconceito. Belo Horizonte: Autêntica. 2010.

BOWLING, Brad. **Oftalmologia Clínica**: uma abordagem sistêmica. 8 ed. Rio de Janeiro: GEN Guanabara Koogan, 2016.

BRAGIO, Jaqueline. **A fenomenologia de ser professora em uma classe hospitalar**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019. 238 f.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência. 1994.

BRASIL. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. 26 de agosto de 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020**. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida. Diário Oficial da União. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm)>. Acesso em: 23 jun. 2021.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Especial. 1994.

BRUNS, M. A. T; DI-MASSO, M. C. S (Orgs.). **Envelhecimento humano: diferentes perspectivas**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2007.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. A relação afetivo-sexual de pessoas dotadas de visão com pessoas cegas. **Revista do Instituto Benjamin Constant - IBC**. São Paulo. v. 16. n. 4. p. 357-62.

BRUNS, Maria Alves Toledo; GRASSI, M. V. F. C. Sexualidade: o discurso do corpo – um estudo de caso. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**. São Paulo. v. 2. n. 1. p. 65-92. 1991.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos avançados**. São Paulo. v. 17. n. 49. p. 209-231. 2003.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. O ensino de história da psicologia através de documentos inéditos: uma experiência nos arquivos Helena Antipoff. In: 8º Congresso Norte-Nordeste de Psicologia, 2013, Fortaleza, Ceará. **Anais do 8º Congresso Norte-Nordeste de Psicologia - Psicologia, contemporaneidade e inserção social - desafios e perspectivas**. Fortaleza, Ceará: Universidade Federal do Ceará, 2013. v. 1. p. 1-2.

CAMPOS, Regina Helena de. **Helena Antipoff**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Massangana, 2010.

CARNEIRO, Cláudia; ABRITTA, Stella. Formas de existir: a busca de sentido para a vida. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 14, n. 2, p. 190-194, dez. 2008. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672008000200006&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672008000200006&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em: 08 mar. 2022.

CARVALHO, Wilson Júnior de; ARAÚJO, Leão, Bruna Alves; PALMEIRA, Charleston Teixeira. Locução e Audiodescrição nos Estudos de Tradução Audiovisual. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Ago 2017. v. 56. n. 2. p. 359-378. ISSN 0103-1813.

CASTRO, H. C. *et al.* Ensino Inclusivo: um breve olhar sobre a educação inclusiva, a cegueira, os recursos didáticos e a área de biologia. **Revista Práxis**. Bahia. v. 7. n. 13. jan. 2015.

CHAUÍ, Marilena. Sobre as Classes Sociais: Uma Nova Classe Trabalhadora Brasileira. Universidade de São Paulo - USP. **Poverty in Focus**. n. 26. p. 21-24. 2013.

COLÉGIO SÃO FRANCISCO. **Descrição**. Portal São Francisco. Disponível em: <https://www.portalsaofrancisco.com.br/portugues/descricao>. Acesso em: 15 ago. 2019.

CORDEIRO, Kelly Maia; FONSECA, Mirna Juliana Santos. Cinema na Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual: uma relação possível. *Revista Periferia*, v. 9, n. 1, jan./jun. 2017 - Dossiê: Educação Especial e Inclusiva. p. 334-358.

COSTA, Cláudia Lúcia da. Educação em tempos de pandemia: ensino remoto emergencial e avanço da política neoliberal. **Revista Expedições: teoria da História e historiografia**. 2020. v. 11. n. fluxo cont. ISSN 2179-6386.

DELGADO, Guilherme Costa. Desigualdades sociais face ao desenvolvimento científico e tecnológico: antinomia ou problema histórico?. **Revista da Associação Brasileira de Saúde Coletiva**. 2017. v. 22. n. 7. ISSN 1413-8123.

CUCAGNA, Osvaldo Hugo. Viktor Frankl, vicisitudes de suhistoria. **Topia**. Em: 12/12/2000. Disponível em: <https://www.topia.com.ar/articulos/viktor-frankl-vicisitudes-su-historia>. Acesso em: 09 mar. 2022.

DAMÁSIO, Bruno F. et al. **Logoterapia e educação**. São Paulo: Paulus, 2010.

DUBAL, Aline Machado; OLIVEIRA, Dudlei Floriano De Oliveira. Cine inclusão: pensando a inclusão através do cinema. **Bem legal revista**. Porto Alegre: UFRGS, 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/revistabemlegal/Vol.1%20n01%20-%202017/cine-inclusao-pensando-a-inclusao-atraves-do-cinema>. Acesso em: 06 jun. 2018.

EOCA, Diana Carvalho de. **Por que a nova política de educação especial é vista como retrocesso?** UOL. 2020. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/ecoa/ultimas-noticias/2020/10/23/por-que-nova-politica-de-educacao-especial-e-vista-como-retrocesso.htm>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FARIA, Emilianna Siqueira Henrique de. **As contribuições do pensamento de Viktor Frankl para a educação.** 2006. 87 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade do Oeste Paulista. Londrina. 2006.

FERNANDES, M. **Descrição.** Toda matéria. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/descricao/>. Acesso em: 11 ago. 2019.

FERNANDES, Hedlamar; PINEL, Hiran. Formação de professora de educação especial hospitalar por meio de um grupo de estudo com o livro "Em busca de sentido" de Viktor Frankl (1946). **Anais do III Seminário de Educação Especial no IFES.** Cariacica (ES): IFES, 2019.

FERREIRA, Pedro Barcellos. **"Eu não quero voltar sozinho"**: a representação audiovisual da homossexualidade em ambiente escolar. Trabalho de conclusão de curso - TCC. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Ciências Sociais e Humanas. Curso de Comunicação Social. Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014. 72p.

FILME B. **Daniel Ribeiro.** 2015. Disponível em: <<http://www.filmeb.com.br/quem-e-quem/diretor-montador-roteirista/daniel-ribeiro>>. Acesso em 23 jun. 2021.

FINKELSTEIN, V. ***A Personal Journey into Disability Politics. Independent Living Institute (ILI).*** 2001. Disponível em: <<http://www.independentliving.org/docs3/finkelstein01a.html>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FLORIANI, Marlei Adriana Beyer. **Educação inclusiva.** São Paulo: UNIASSELVI, 2017.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica: fundamentos, método e pesquisa.** São Paulo: Cengage Learning, 2012.

FRANKL, Viktor E. **Fundamentos Antropológicos da Psicoterapia.** Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FRANKL, Viktor E. **A presença ignorada de Deus.** São Leopoldo: Sinodal, 2003.

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração.** Trad. Walter O. Schlupp. Petrópolis: Vozes, 2019.

FRANKL, Viktor Emil. **A psicoterapia na prática**. Trad. Cláudia M. Caon. Campinas, SP: Papirus. 1991.

FRANKL, Viktor Emil. **Psicoterapia e Sentido da vida**: fundamentos da Logoterapia e análise existencial. Trad. Alípio Maia de Castro. São Paulo: Quadrante, 2003.

FRANKL, Viktor Emil. **Psicoterapia para todos**: uma psicoterapia coletiva para contrapor-se à neurose coletiva. Trad. de Antonio Allgayer. Petrópolis, RJ: Vozes. 1990.

FRANKL, Viktor E. **O que não está escrito nos meus livros**. São Paulo: É Realizações, 2010.

FRANKL, Viktor E. **A vontade de sentido**; fundamentos e aplicações da Logoterapia. São Paulo: Paulus, 2011.

GOMES, José Carlos Victor. **A psicoterapia existencial humanista de Viktor Emil Frankl**. São Paulo: Loyola, 1987.

GRAUP, Susane et al. Características da marcha de um paciente com osteoartrose de quadril com e sem auxílio de bengala. **Fisioterapia e Pesquisa**. São Paulo. v. 16. n. 4. p. 357-362. 2009.

HOJE eu quero voltar sozinho. Direção: Daniel Ribeiro. Produção: Daniel Ribeiro e Diana Almeida. Lacuna Filmes. Brasil, 2014.

ILHÉU, Taís. **Retrocesso de 60 anos**: o decreto de Bolsonaro para a Educação Especial. Guia do estudante. Disponível em: <<https://guiadoestudante.abril.com.br/atualidades/retrocesso-de-60-anos-o-decreto-de-bolsonaro-para-a-educacao-especial/>>. Acesso em: 27 abr. 2021.

JANNUZZI, G. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados. 2004.

KOHATSU, Lineu Norio. O uso do vídeo na pesquisa de tipo etnográfico: uma discussão sobre o método. **Psic. da Ed.**, São Paulo, 25, 2º sem. de 2007, pp. 55-74 - Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psie/n25/v25a04.pdf> - Acesso em: 15 mar. 2022.

LÄNGLE, Allfried. **Viver com sentido**. Petrópolis: Vozes; São Leopoldo: Sinodal, 1992.

LEÃO, Gabriel Bertozzi de Oliveira e Sousa; SOFIATO, Cássia Geciauskas. A educação de cegos no Brasil do século XIX: Revisitando a História. **Revista**

**Brasileira de Educação Especial.** Jun 2019. v. 25. n. 2. p. 283-300. ISSN 1413-6538.

LEMINSKI, Paulo. LEMINSKI, Paulo. **Caprichos e relaxos.** São Paulo: Brasiliense. 1985.

LIMA, Hedlamar Fernandes Silva. **Naruto, um aluno com craniofaringioma na educação especial hospitalar:** um estudo fenomenológico e existencial inspirado em Paulo Freire. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018. 144 f.

LINS, Cicero Rosa. Vagalumes cegos. In: **Cícero no Estúdio Showlivre 2014.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=5AJX53bVBw8>. Acesso em: 14 mar. 2022.

LIONCO, Tatiana; DINIZ, Debora. Homofobia, silêncio e naturalização: por uma narrativa da diversidade sexual. **Revista de Psicologia e Política.** São Paulo. v. 8. n. 16. p. 307-324. dez. 2008.

LOURENÇO, Rafael. **Anatomia do olho humano.** 2021. Disponível em: <<https://www.kenhub.com/pt/library/anatomia/anatomia-do-olho-humano?fbclid=IwAR2oBZKyHoms1dYsak0WUgHQgxQX7EbLD8RhNrQiR3Haan17R-s8bqHH7KM>>. Acesso em: 23 jun. 2021.

LOURO, Guacira. Pedagogia da sexualidade. In: LOURO, Guacira. **O corpo educado:** pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica. 2000. p. 07-34. MBEMBE, Achille. **Necropolítica.** 3. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MEDINA FILHO, Antonio Luiz de. Importância das imagens na metodologia de pesquisa em Psicologia Social. **Psicologia & Sociedade,** 25(2), 263-271. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/rTBYnGwZvRYPzDXQ76bgQkw/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 15 mar. 2022.

MENDES, Rosana Maria; GOMES, AdriellyAntonia Santos; CAPORALE, Silvia Maria Medeiros. A Deficiência Visual e a Baixa Visão: estado da arte das pesquisas acadêmicas em Educação Matemática. **Bolema:** Boletim de Educação Matemática . Jan 2021. v. 35. n. 69. p. 413-431. ISSN 0103-636X.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção.** 2. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1999.

MIGUEZ, Eloísa Marques. **Educação em busca de sentido:** pedagogia inspirada em Viktor Frankl. São Paulo: Paulus. 2014.

MIGUEZ, Eloísa Marque. **Educação em Viktor Frankl**; entre o vazio existencial e o sentido da vida. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 2015.

MINISTÉRIO da Saúde. **Biblioteca Virtual em Saúde do Ministério da Saúde**. S/d. Disponível em: <<https://bvsms.saude.gov.br/>>. Acesso em: 22 jun. 2021.

MIRANDA, Márcio Lúcio de; MIRANDA, Clara Feldman. **Construindo a relação de ajuda**. Belo Horizonte: Crescer, 1983.

MÓNACO, María. **El poema sinlector es inconcebible**. Disponível em: <https://nestorbelda.com/poema-sin-lector-inconcebible/>. Acesso em: 11 mar. 2022.

MORATO, HenrietteTognetti Penha, ROCHA, Maria Cristina. Educador de rua: um desafio à abordagem centrada na pessoa? **Boletim de Psicologia**, v. 42, n. 96/97, p. 1-13, jan./dez. 1992.

MOREIRA, Jefferson da Silva. Aportes teóricos do pensamento de Paulo Freire e Viktor Frankl à educação: aproximações e distanciamentos. **Revista Discentis**, UNEB, DCHT - XVI, Irecê, v. 8, n. 1, p. 46 - 57 , jun./dez. 2020. Disponível em: [https://www.revistas.uneb.br/index.php/discentis/article/view/7179/pdf\\_1](https://www.revistas.uneb.br/index.php/discentis/article/view/7179/pdf_1). Acesso em: 16 mar. 2022.

NATIONAL, The. Start a war. In: **Boxer**. 2007. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=k1UwnMJ-5KE>. Acesso em: 09 mar. 2022.

NELINO, José Azevedo de Mendonça. **A humanização na pedagogia de Paulo Freire**. São Paulo: Recife (Pernambuco): UFPE, 2006.

NELINO, José Azevedo de Mendonça. **Pedagogia da Humanizacao**; a Pedagogia Humanista de Paulo Freire. São Paulo: Paulus, 2009.

NOVIKOFF, Cristina. Pensar a potência dos afetos na e para a educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**. Caxias do Sul. v. 20. n. 3. p. 88-107. 2015.

OLIVEIRA, Fernando Bonadia de. Espinosa e a radicalização ética na educação pública. **Revista Educação e Sociedade**. Campinas. v. 33. n. 118. p. 191-204. 2012.

ORBOLATO, Loiane Maria Zengo; MANZINI, Eduardo José. Avaliação e Treinamento das Técnicas Básicas e Iniciais para a Locomoção com A Bengala em Ambientes Escolares. **Revista Brasileira de Educação Especial**. 2020. Bauru. v. 26. n. 2. p. 267-282.

ORGANIZAÇÃO Mundial de Saúde - OMS. **Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde**. São Paulo: EDUSP, 2015.

PEREIRA, Clevisson Junior; FERNANDES, Dalvani. Cultura e Dimensões do Viver em Yi-Fu Tuan: algumas aproximações geográficas. **RA'EGA - O Espaço Geográfico em Análise**. Curitiba. v. 22. n. 2. p. 53-93. 2011.

PETRELLI, Rodolfo. **Fenomenologia: teoria, método e prática**. Goiânia: Editora da UCG, 2001.

PINEL, Hiran et al. **Cinema, Educação & Inclusão**. São Paulo: Clube de Autores, 2011.

PINEL, Hiran. Nascimentos! Inventando e produzindo “nascimentos de protagonistas estelares” nas existências e nas práticas educacionais (escolares e/ ou não). In: JESUS, Denise Meyrelles de Jesus, BAPTISTA, Claudio Roberto, VICTOR, Sonia Lopes. **Pesquisa e educação especial: mapeando produções**. Vitória: EDUFES, 2012. p. 271-311.

PINEL, Hiran; SOBROZA, Márcio Colodete; DRAGO, Rogério. Cinema & Pedagogia Hospitalar: o filme “Doutores da Alegria” na produção discursiva acerca da compreensão e da formação do pedagogo hospitalar-clown. In: PINEL, Hiran; COLODETE, Paulo Roque; SANT'ANA, Alex Sandro C. **Pedagogia hospitalar numa perspectiva inclusiva: um enfoque fenomenológico existencial**. Teresina, Piauí: Edufpi, 2015. p. 100-112.

PINEL, Hiran. **Método fenomenológico-existencial de investigação (e de intervenção)**: Aplicações na Educação Geral, Educação Especial & Pedagogia Social. Vitória, ES: NUEx-PSI, 2014.

PINEL, Hiran. **Educadores de rua, michês e a prevenção contra as DST/AIDS: uma compreensão frankliana do ofício no sentido da vida**. Tese de doutorado. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo - IP/USP, 2000.

PINEL, Hiran. **Análítica existencial das políticas de engajamento presente no filme "Hoje eu Quero Voltar Sozinho", de Daniel Ribeiro**. Vitória: Grufei, 2016.

PINEL, Hiran. **Apenas dois rapazes e uma educação social: cinema, existencialismo e educação**. Experimental do autor. Vitória. 2005.

PINEL, Hiran. **Arquivos privados com escritos avulsos e esparsos, científicos e literários, poéticos e artísticos do professor Hiran Pinel**. Vitória, ES: Experimental do autor. 2021.

PINEL, Hiran. **Educação Especial & “Clínica-ká”**: algumas questões históricas, princípios, métodos... 2ª ed. revista/ampliada. São Paulo: Clube de Autores. 2012.

PINEL, Hiran. **Educação Especial &Clínica-ká**: algumas Questões Históricas, Princípios, Métodos... São Paulo: Clube de autores, 2011.

PINEL, Hiran. **Educadores da noite**: educação especial de rua, prostituição masculina e a prevenção as DST/AIDS. 2 ed. Belo Horizonte: NUEX-PSI Editorial. 2003. 1 CD-ROM.

PINEL, Hiran. **Mistérios de uma vida, um belo segredo**: memorial descritivo fenomenológico de um professor universitário de educação especial e inclusiva. Memorial descritivo com vistas à progressão funcional para professor titular. Centro de Educação. Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Vitória, Espírito Santo, 2016.

PINEL, Hiran. **O conceito de “otimismo trágico” de Viktor Emil Frankl**: subsídios para o exercício do/no ofício educador social. 2011. Disponível em: <<https://psicologado.com/atuacao/psicologia-social/o-conceito-de-otimismo-tragico-de-viktor-emil-frankl-subsidios-para-o-exercicio-do-no-oficio-educador-social#ixzz353hhdt18>>. Acesso em: 06 jun. 2018.

PINEL, Hiran. **Método fenomenológico puro e mesclado; aplicando o método fenomenológico à Educação Especial Escolar e Não Escolar & Pedagogia Hospitalar**. Texto didático e experimental. Vitória: Do Autor/ Enviado via e-mail, 2017.

PINEL, Hiran. **A morte de Liev Semionovich Vigotski**: por uma psicobiografia fenomenológico-existencial. Belo Horizonte: Du Montes, 1995.

PINEL, Hiran. **O termo "patologias do cuidado" de Leonardo Boff: uma compreensão fenomenológico-existencial da Covid-19**. Vitória (ES): Monografia de conclusão curso especialização lato sensu em Psicologia existencial humanista e fenomenológica, 2020.

PINEL, Hiran. O processo vivencial de ser estudante cego na sindemia da Covid-19. Blogspot: **Vida como obra de arte**. Vitória (ES): domingo, 17 de abril de 2022. Disponível em: <http://hiranpinel.blogspot.com/2022/04/o-processo-vivencial-de-ser-estudante.html>. Acesso em: 06 jun. 2021.

PIRES, R. S.; PLÁCIDO, R. L. A educação da pessoa com deficiência visual: marcos históricos e políticos da formação e atuação docente. **Revista Linhas**. Florianópolis. v. 19. n. 39. p. 30-54. 2018.

PLATÃO. **El Banquete**. Original de: 385-380 a.C Disponível em: <https://historicodigital.com/download/Platon,%20el%20banquete.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2022.

QUEIROZ, Marcos Tadeu Pereira de. “**Cinema contra a homofobia**”: a utilização do cinema como recurso pedagógico contra a homofobia. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Goiás, Regional Catalão, Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais, Departamento de História, Catalão, Goiás, 2019. 109p.

RAMOS, Santiago Daniel Hernandez Piloto. Educação e cinema: o sujeito e as configurações subjetivas a partir do diálogo polifônico mediado pela sétima arte. **Pró-Discente: Caderno de Produção Acadêmico-Científica**. Programa de Pós-Graduação em Educação, VitóriaES, v. 23, n. 2, p. 80-97, jul./dez. 2017. p. 80-97.

RIBEIRO, Ernani Nunes; LIMA, Francisco José de. Contribuições da áudio-descrição para aprendizagem de educandos surdos. **Revista Brasileira de Tradução Visual**. São Paulo. v. 2. p. 1-16. 2010.

RIBEIRO, Jorge Ponciano. **Teorias e técnicas psicoterápicas**. Petrópolis: Vozes, 1986.

SÁ, Elizabet Dias de; CAMPOS, Izilda Maria de; SILVA; Myriam Beatriz Campolina. **Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: deficiência visual**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Secretaria de Educação Especial. Brasília, 2007.

SÁENZ-MACANA, Angélica María; DEVÍS-DEVÍS, José. La homofobia en la educación física escolar: una revisión sistemática. **Movimento**. v. 26. ed. 26072. 2020.

SALLES, Walter. Prefácio, cinema em construção. In: DESBOIS, Laurent. **A Odisséia do Cinema Brasileiro: da Atlântida a Cidade de Deus**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016. p. 06-08.

SANTOS, Adriana Prado Santana; LUEDERS, Janaina. 2. ed. **Deficiência visual: fundamentos e metodologias**. Indaial: UNIASSELVI, 2019.

SILVA, Alexandre Chaves da; SANTOS, Carlos Alberto dos. Lâminas em alto-relevo para ensinar fenômenos ondulatórios a deficientes visuais. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. 2018. v. 40. n. 4. ISSN 1806-1117.

SILVA, Luciene M. da. O estranhamento causado pela deficiência: preconceito e experiência. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 33 set./dez. 2006; p. 424-561.

SILVA, Monara Santos. **As questões de gênero sob as lentes do cinema: uma análise a partir do filme "Hoje eu quero voltar sozinho"**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, Sergipe, 2017. 93p.

SILVEIRA, Márcio Velloso da; BARTHEM Ricardo Borges; SANTOS, Antonio Carlos dos. Proposta didático experimental para o ensino inclusivo de ondas no Ensino Médio. **Revista Brasileira de Ensino de Física**. 2019. v. 41. n. 1. ISSN 1806-1117.  
SILVEIRA, Marina Lemos da. Há coerência entre a vida e a obra de Viktor Frankl? **Revista Logos & Existência**. v. 1. n. 2. p. 115-127. 2012.

SILVÉRIO, Alessandra. Filme: Realidade ou Ficção? **Revista Mnemocine**. Disponível em: <<http://www.mnemocine.com.br/aruanda/silverioficcaoedoc.htm>>. Acesso em: 08 mar. 2021.

SOLOMON, Robert C. Glossary of terms: Frankl. **Logo Therapy**. 6:16. Ano de 2015. Disponível em: <[https://www.academia.edu/39384324/Frankl\\_Glossary](https://www.academia.edu/39384324/Frankl_Glossary)> Acesso em: 20 mar. 2022.

SOUZA, Carlos Roberto de. Raízes do cinema brasileiro. **ALCEU**. v. 8. n. 15. p. 20-37. dez. 2007. p. 20-37.

SOUZA, P. M. **Relatório mensal** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <kluca@yahoo.com.br> em 15 mar. 2012.

SPALTON, David J. Spalton et al. **Atlas de Oftalmología Clínica**. 3 ed. Madrid: Elsevier, 2006.

SYNCHRONIZATION *in* Birkenwald. Produção: Viktor Emil Frankl. Estados Unidos, 1983.

ROEHE, Marcelo Vial. Psicologia e filosofia na abordagem fenomenológico-existencial: um estudo sobre Frankl e Heidegger. **Rev. abordagem gestalt.**, Goiânia, v. 25, n. 3, p. 323-330, dez. 2019. Disponível em: <[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672019000300011&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672019000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 08 mar. 2022.

SALOMON, Robert C. et al. **Glossary of terms: Frankl**. Austin, Texas (USA): Glossary.DOCX, 2015. Tradução: Hiran Pinel e Menderson Rezende.

TEIXEIRA-FILHO, Fernando Silva; RONDINI, Carina Alexandra; BESSA, Juliana Cristina. Reflexões sobre homofobia e educação em escolas do interior paulista. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 725-742, dez. 2011.

SOUZA, Emiliania Aparecida de.; GOMES, Eliseudo Salvino. Educação, um processo de humanização na visão frankliana. **Foro de Educación**, 11(15), 2013, p. 215-228.

Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2013.011.015.010>. Acesso em: 23 mar. 2022.

SOUZA, Emiliana Aparecida; GOMES, Eliseudo Salvino, Em. A visão de homem em Frankl. **Logos & Existencia**: Revista da Associação Brasileira de Logoterapia e Análise Existencial. 2012. V. 1, nº 1.

UNION of The Physically Impaired Against Segregation - UPIAS. **Fundamental principles of disability**. London: UPIAS, 1976.

VELOSO, Caetano. O leãozinho. In: Bicho (álbum). Rio de Janeiro: Polygram, 1977.  
VILLELA, Lucinéa Marcelino; ITURREGUI-GALLARDO, Gonzalo. Audiodescrição e Consciência da Diversidade: Videoclipe “Flutua”. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Set. 2020. v. 59. n. 2. p. 1513-1530. ISSN 0103-1813.

XAVIER, Eliane Maria. **A importância das atividades físicas adaptadas para cadeirantes nas aulas de Educação Física**. Trabalho de conclusão de curso - TCC. Universidade Federal de Brasília. Faculdade de Educação Física Educação a Distância. Ariquemes, Rondônia, 2014. 65p.

## ANEXO 1 - FICHA DETALHADA DO FILME " HOJE EU QUERO VOLTAR SOZINHO"

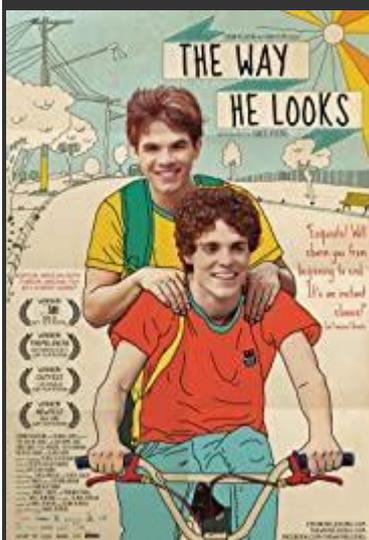
FONTE 1: <<http://www.filmeb.com.br/quem-e-quem/diretor-montador-roteirista/daniel-ribeiro>>. Acesso em 23 jun. 2021.

FONTE 2: <<https://www.imdb.com/title/tt1702014/>>

FONTE 3: <[https://www.imdb.com/title/tt1702014/fullcredits?ref\\_=tt\\_ov\\_st\\_sm](https://www.imdb.com/title/tt1702014/fullcredits?ref_=tt_ov_st_sm)>

### Hoje Eu Quero Voltar Sozinho (2014)

12 | 1h 36min | Drama, Romance | 10 April 2014 (Brazil)



[Play trailer with sound](#) 1:43

Leonardo is a blind teenager searching for independence. His everydaylife, therelationshipwithhisbest friend, Giovana, andthewayheseesthe world changecompletelywiththearrivalof Gabriel.

TRADUÇÃO: Leonardo é um adolescente cego que busca independência. Seu dia a dia, o relacionamento com sua melhor amiga, Giovana, e a maneira como ela vê o mundo mudam completamente com a chegada de Gabriel.

EN

**Director:**

[Daniel Ribeiro](#)

**Writs: (roteirista)**

[Daniel Ribeiro](#) (script)

**Stars:**

[Ghilherme Lobo](#), [Fabio Audi](#), [Tess Amorim](#) | [See full cast&crew »](#)

AddtoWatchlist

71

**Metascore**

From [metacritic.com](#)

Reviews

[76 user](#) | [109 critic](#)



Viewproduction, box office, &companyinfo [↗](#)

**Child Stars ThenandNow**

Check out some ofourfavoritechild stars frommoviesandtelevision. Seehowmanyyourecognizenowthatthey'regrownup.

[Seetheentiregallery](#)

**Related News**

- [New Teaser Trailer for Brazilian Neon Styled Drama 'Divine Love'](#)  
18 February 2019 | The Playlist
- [83 Submissions for Best ForeignLanguageFilmatthe 87th Academy Awards](#)  
11 November 2014 | SydneysBuzz
- [58th BFI London Film Festival – The Way He Looks \(2014\)](#)  
19 October 2014 | Flickeringmyth

[Seeallrelatedarticles »](#)

**Around The Web**

PoweredbyTaboola

## Editorial Lists

Related lists from IMDb editors

### Movies & Shorts Watched 2018 - 2021

a list of 31 titles

created 19 Feb 2018

[See all related lists](#) »

## Share this Rating

Title: **Hoje Eu Quero Voltar Sozinho** (2014)

**IMDb** **7,9/10** ★ **NOTA**

Want to share IMDb's rating on your own site? Use the HTML below.

[Show HTML](#) [View more styles](#)

## User Polls

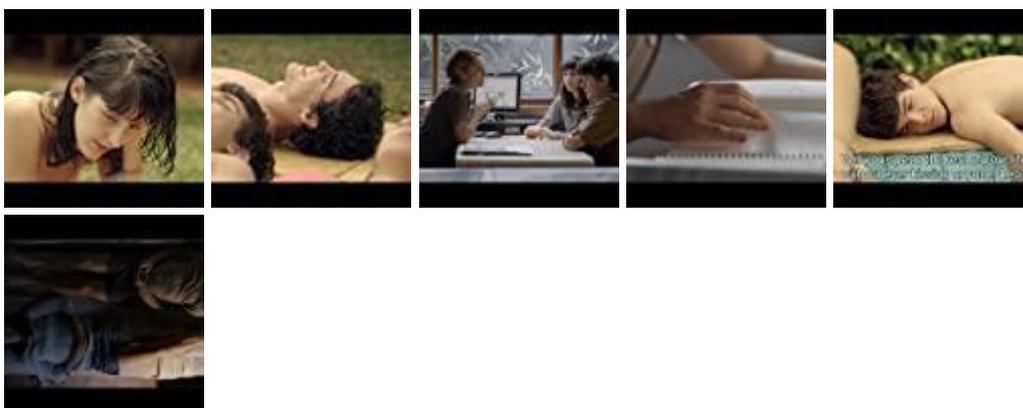
[See more polls](#) »

27 wins & 22 nominations. [See more awards](#) »

## Videos

[See all 2 videos](#) »

## Photos



[See all 37 photos](#) »

[Edit](#)

## Cast/ Elenco

Cast overview, first billed only:



[Guilherme Lobo](#) ... [Leonardo](#)

	<a href="#"><u>Fabio Audi</u></a>	... <a href="#"><u>Gabriel</u></a>
	<a href="#"><u>Tess Amorim</u></a>	... <a href="#"><u>Giovana</u></a>
	<a href="#"><u>Lúcia Romano</u></a>	... <a href="#"><u>Laura</u></a>
	<a href="#"><u>Eucir de Souza</u></a>	... <a href="#"><u>Carlos</u></a>
	<a href="#"><u>Selma Egrei</u></a>	... <a href="#"><u>Maria</u></a>
	<a href="#"><u>Isabela Guasco</u></a>	... <a href="#"><u>Karina</u></a>
	<a href="#"><u>Victor Filgueiras</u></a>	... <a href="#"><u>Guilherme</u></a>
	<a href="#"><u>Pedro Carvalho</u></a>	... <a href="#"><u>Fabio</u></a>
	<a href="#"><u>Guga Auricchio</u></a>	... <a href="#"><u>Carlinhos</u></a>
	<a href="#"><u>Bárbara Pereira</u></a>	... <a href="#"><u>Marta</u></a>
	<a href="#"><u>Matheus Abreu</u></a>	... <a href="#"><u>William</u></a>
	<a href="#"><u>Naruna Costa</u></a>	... <a href="#"><u>Professora Ana</u></a>
	<a href="#"><u>Julio Machado</u></a>	... <a href="#"><u>Professor Rubens</u></a> (as <a href="#"><u>Júlio Machado</u></a> )
	<a href="#"><u>Renata Novaes</u></a>	... <a href="#"><u>Sandra</u></a>

[See full cast »](#)

Produced by

Diana Almeida ... executive producer / producer

Daniel Ribeiro ... producer

Cinematography by

Pierre de Kerchove ... director of photography

Film Editing by

Cristian Chinen

Casting By

Luciano Baldan

Production Design by

Olivia Helena Sanches

Costume Design by

Carla Boregas

Flavia Lhacer

Makeup Department

Ebony ... makeup artist

Production Management

Cristina Alves ... production manager

Giovani Barros ... assistant production manager

Helena Botelho ... assistant production manager

Second Unit Director or Assistant Director

Zoe Guglielmoni ... third assistant director

Flavia Vilela ... second assistant director

Thiago Villas Boas ... first assistant director

## ArtDepartment

Mariana Hermann ... props  
Laura Christov Sancho ... assistant set decorator (as Laura Christov)  
Camila Vieira ... assistantartdirector  
Camis Vieira ... assistantartdirector  
Guilherme Ávila ... constructioncoordinator

## SoundDepartment

Sérgio Abdalla ... sound editor  
Simone Alves ... dialogue editor  
Raul Jooken Baptista ... a.d.r. recordist  
Fabio Carvalho ... soundassistant  
Gabriela Cunha ... soundmixer  
Fernando Henna ... supervising sound editor  
Ariel Henrique ... re-recordingmixer  
William Lopes ... sound editor  
Tales Manfrinato ... sound editor  
Bernardo Marquez ... sound editor  
Guilherme Shinji ... boom operator  
Daniel Turini ... supervising sound editor

## Visual Effectsby

Fernando LuiLatorre ... digital colorist  
Joao Moreira ... assistantcolorist

## CameraandElectricalDepartment

Israel Basso ... keygrip  
Marco Chile Contreras ... firstassistantcamera  
Guilherme Freitas ... still photographer  
André Keller ... secondassistantcamera  
Maurício Leite ... electrician  
Everton Oliveira ... logger

Anísio Pacheco ... gaffer  
Diogo Ribeiro ... videoassistoperator  
Ariel Schvartzman ... steadicamoperator

Costume andWardrobeDepartment

Camila Florentino ... assistant costume designer

Editorial Department

André Pereira ... assistant editor

Script andContinuityDepartment

Jp Teixeira ... script supervisor (as João Paulo Teixeira)

TransportationDepartment

Dedé de Jesus ... production driver

Rodrigues ... driver: cast

AdditionalCrew

Mariana Restani ... productionassistant

Renato Rondon ... set manager

Babi Sonnewend ... Graphic Designer

Thanks

Craig Kestel ... specialthanks

### **Seealso**

[Release Dates](#) | [Official Sites](#) | [CompanyCredits](#) | [Filming&Production](#) | [TechnicalSpecs](#)

[GettingStarted](#) | [Contributor Zone](#) »

**ContributetoThis Page**



**TOP GAP**

Bywhatnamewas Hoje Eu Quero Voltar Sozinho (2014) officiallyreleased in India in English?

**Answer****IMDbPro**View production, box office, & company info [Learn more](#)**More Like This**

Add to Watchlist

Next »

**Eu Não Quero Voltar Sozinho (2010)**

Certificate: Livre Short | Drama | Romance

**8,3/10**

The arrival of a new student in school changes Leonardo's life. This 15 year-old blind teenager has to deal with the jealousy of his friend Giovana while figuring out the new feelings he's having toward his new friend, Gabriel.

TRADUÇÃO: A chegada de um novo aluno na escola muda a vida de Leonardo. Esse adolescente cego de 15 anos tem que lidar com os ciúmes de sua amiga Giovana enquanto descobre os novos sentimentos que está tendo com seu novo amigo, Gabriel.

**Director:** Daniel Ribeiro**Stars:** Guilherme Lobo, Tess Amorim, Fabio Audi[Edit](#)**Storyline**

Leonardo is a blind teenager dealing with an overprotective mother while trying to live a more independent life. To the disappointment of his best friend, Giovana, he plans to go on an exchange program abroad. When Gabriel, a new student in town, arrives at their classroom, new feelings blossom in Leonardo making him question his plans. *Written by Daniel Ribeiro*

TRADUÇÃO: Leonardo é um adolescente cego que lida com uma mãe superprotetora enquanto tenta levar uma vida mais independente. Para decepção de sua melhor amiga, Giovana, ele pretende fazer intercâmbio no exterior. Quando Gabriel, um novo aluno na cidade, chega à sala de aula, novos sentimentos florescem em Leonardo fazendo-o questionar seus planos. Escrito por Daniel Ribeiro

[Plot Summary](#) | [Add Synopsis](#)**Plot Keywords:**

gay love | gay teenager | coming out | first gay sexual experience | coming of age | [See All \(171\)](#) »

**Taglines:**

Note every love happens at first sight.

**Genres:**

[Drama](#) | [Romance](#)

---

**Certificate:**

12 | [See all certifications](#) »

**Parents Guide:**

[View content advisory](#) »

[Edit](#)

**Did You Know?****Trivia**

The script was selected for the Berlinale Talent Campus - Script Station 2010. [See more](#) »

---

**Goofs/ patetices/ erros**

During the camping trip pool scene, the pool side chairs which Gabriel and Leo go to sit down on are a noticeable distance apart in the long shot. When the shot changes to a close up, they are right beside each other. [See more](#) »

TRADUÇÃO: Durante a cena da piscina da viagem de acampamento, as cadeiras laterais da piscina em que Gabriel e Leo vão se sentar estão a uma distância perceptível no plano geral. Quando o plano muda para um close-up, eles estão um ao lado do outro.

---

**Quotes**

Karina: We're going to see the sunset.

Leonardo: Speak for yourself. I'm not gonna see anything.

[See more](#) »

TRADUÇÃO: Citações

Karina: Nós vamos ver o pôr do sol.

Leonardo: Fale por você. Eu não vou ver nada.

---

**Connections**

Featured in [MsMojo: Top 10 Most Underrated Teen Movies of the 2010s](#) (2019) [See more](#) »

---

**Soundtracks**

Beijo Roubado em Segredo

Written by [Tatá Aeroplano](#) and [Juliano Polimeno](#)

Performed by [Tatá Aeroplano](#) and [Juliano Polimeno](#)

Record label: Lacuna Filmes Ltda. / Polana Filmes Ltda.

[See more](#) »

**User Reviews**

**Simple, Subtle and Sweet**

21 April 2014 | by [wel2005](#) – [See all my reviews](#)

A simple, minimalist movie, very different from the current productions. Instead of explosions, too much talk, choppy editing, grandiloquent music, *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* shows the daily lives of ordinary teenagers, revealing their questions, doubts, conflicts, always in a subtle, gentle way. With very little, Daniel Ribeiro conveys much. The film speaks to teens who identify with the characters, especially the gay teens, but goes further by advocating tolerance and relativizing the desire.. The world would be better if there were more movies like this one. *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* won the FIPRESCI prize at Berlin Film Festival. The Hollywood Reporter wrote about the first work of Daniel Ribeiro: "A blind boy falls in love with another boy -- but it's his desire for independence that's the motor of this beautifully observed drama".

TRADUÇÃO: Um filme simples, minimalista, muito diferente das produções atuais. Ao invés de explosões, falas demais, edição cortada, música grandiloquente, *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* mostra o cotidiano de adolescentes comuns, revelando suas dúvidas, dúvidas, conflitos, sempre de forma sutil, gentil. Com muito pouco, Daniel Ribeiro transmite muito. O filme fala com os adolescentes que se identificam com os personagens, principalmente os adolescentes gays, mas vai além ao defender a tolerância e relativizar o desejo.. O mundo seria melhor se houvesse mais filmes como esse. *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* ganhou o prêmio FIPRESCI no Festival de Cinema de Berlim. O Hollywood Reporter escreveu sobre a primeira obra de Daniel Ribeiro: "Um menino cego se apaixona por outro menino - mas é o desejo de independência que é o motor desse drama tão bem observado".

---

65 of 72 people found this review helpful. Was this review helpful to you? Yes No | [Report this Review](#) | [See all 76 user reviews](#) »

### Frequently Asked Questions

[This FAQ is empty. Add the first question.](#)

[Edit](#)

### Details

#### Official Sites:

[Official site \[Japan\]](#)

#### Country:

[Brazil](#)

#### Language:

[Portuguese](#)

#### Release Date:

10 April 2014 (Brazil) [See more](#) »

#### Also Known As:

Todas as coisas mais simples [See more](#) »

#### Filming Locations:

[Rua Dr. Carlos Norberto de Souza Aranha, São Paulo, Brazil](#) [See more](#) »

[Edit](#)

**Box Office****Opening Weekend USA:**

\$26,334, 9 November 2014

**Gross USA:**

\$101,451

**Cumulative Worldwide Gross:**

\$1,207,841

[See more on IMDbPro](#) »

---

**Company Credits****Production Co:**

[Lacuna Filmes](#), [Polana Filmes](#) [See more](#) »

Show more on [IMDbPro](#) »

---

**Technical Specs****Runtime:**

96 min

**Color:**

[Color](#) (35 mm version)

**Aspect Ratio:**

2.35 : 1

See [full technical specs](#) »

[Getting Started](#) | [Contributor Zone](#) »

**Contribute to This Page****TOP GAP**

What is *Hoje Eu Quero Voltar Sozinho* (2014) primarily known as in India in English?

## Você sabia

- Curiosidades

Segundo entrevista ao The MoveableFest, Fabio Audi que interpreta Gabriel é quem sugeriu a Daniel Ribeiro que seu personagem precisava ter uma bicicleta. O curta original não inclui bicicleta, mas Daniel Ribeiro aceitou a sugestão e começou a escrever sobre a bicicleta. Eventualmente, tornou-se uma coisa maior.

- Erros de gravação

Durante a cena da piscina do acampamento, as cadeiras ao lado da piscina nas quais Gabriel e Leo vão se sentar estão a uma distância notável no plano geral. Quando a cena muda para um close-up, eles estão um ao lado do outro.

- Citações

Laura: Onde você estava? Lá fora sozinho no escuro?

Leonardo: É sempre escuro para mim.

- Conexões

Apresentado em MsMojo: Top 10 filmes adolescentes mais subestimados da década de 2010 (2019)

- Trilhas sonoras

O Quebra-Nozes (Op.71) - Dança da Fada Açucarada

Escrito por Pyotr Ilyich Tchaikovsky (como Piotr Ilitch Tchaikovsky) **AVALIAÇÃO**

### PRINCIPAL

8/10

A refreshing, breezy, subversive, overwhelming pick-me-up.

There's an obvious irony about Brazil's foreign language film submission *The Way He Looks* – the protagonist is blind. Naturally, the mission is to show that love isn't superficial, but it is a common theme very well handled by director/writer Daniel Ribeiro. This is familiar territory, exploring the turbulent teen years where alliances are in constant flux, but the film has key subversions of the formula that make it engrossing. Not only through the perspective of the blind, but a homosexual relationship that could hardly be considered an 'issue.' It blossoms organically, approaching it in a blasé way and embracing it without prejudice – outside of standard resistance in the narrative from bully archetypes.

Ghilherme Lobo stars as Leo, a blind teenager who's yet to have his first kiss.

Despite his dependence on the literal guidance of his family and best female friend Giovana, played by Tess Amorim, he longs for escape and begins the process of applying for a student exchange program. However, a new student arrives in their classroom called Gabriel, played by Fabio Audi, who quickly settles into their friendship circle but upsets the balance when a boys-with-boys and girls-with-girls class projects separate them. As they begin spending time with each other, Gabriel adapting to the world of assisting the blind, they bond and their friendship grows to love.

Even in the darkest of times, the film is buoyant and breezy. The photography is typically bright regardless, matching the light-hearted tone. It's a slight story, one grounded without high-strung drama or lulls of monotony. In

less careful hand this could be groan-worthy melodrama. The pacing keeps it brisk and focused, never lingering too long or too short on each sequence, but it does ultimately feel a little jumbled and as though it covers a much longer period of time than it most likely does. It's built on a gentle sense of humour, but it's best during the joys of young love and early experiences of tenderness, platonic or otherwise.

In hindsight of knowing that Lobo is not blind and a few years older than his character, his confident and convincing performance is remarkable. Usually great acting can be identified through the eyes, but inherently lacking this ability, he makes up for it with subtle movement in the rest of his face to show his engagement in the moment. The perspective of the blind is richly realized in the film, as Leo has to feel his way through the world. There's a physicality about being blind that the film captures, regarding the way that Leo has to hold onto an arm. Given that Brazilians are also quite affectionate with kisses to say hello and goodbye, the film is particularly intimate.

Amorim is the unsung hero of the film, who easily meets Lobo's match. She has the biggest emotion to work with, initially enamored with Leo then suffering while he unintentionally spends time away from her, and she expresses them with a nuance hinting at her internal conflict. The film thrives on the dramatic irony that Leo can't see any silent reaction from any characters, and it makes every moment rich, rather than obligatory. Audi doesn't quite reach their level, though he rarely has a reason to take things as seriously. Rather, he's a textbook 'manic pixie dream boy,' a popular phenomenon in indie movies these days, but he's on with charm.

The film does opt for certain clichés, particularly with the other classmates, including one girl who tries to make the love triangle into a square. They're quite one-note, which wouldn't be a problem if they didn't show up so often. The conflict with the parents also feels extraneous. The story doesn't need the immigration subplot, especially when Leo is so involved with what's going on at home. At many points, it does feel like they could have gone a lot bolder with those subversions, but these lighter portions are enough to be satisfying. However, especially with its overwhelmingly joyous choice of end credit song, *The Way He Looks* is a refreshing pick-me-up despite its contrivances. Considering its slightness a nomination is a long shot, but it will no doubt be a popular film if it catches on.

8/10

TRADUÇÃO:

### **Uma reviravolta refrescante, alegre, subversiva e avassaladora.**

Há uma ironia óbvia sobre a submissão do filme em língua estrangeira do Brasil *The Way He Looks* – o protagonista é cego. Naturalmente, a missão é mostrar que o amor não é superficial, mas é um tema comum muito bem tratado pelo diretor/roteirista Daniel Ribeiro. Este é um território familiar, explorando os turbulentos anos da adolescência, onde as alianças estão em constante fluxo, mas o filme tem subversões importantes da fórmula que o tornam cativante. Não apenas pela perspectiva dos cegos, mas uma relação homossexual que dificilmente poderia ser considerada um 'questão'. Floresce organicamente, abordando-o de maneira blasé e abraçando-o sem preconceitos – fora da resistência padrão na narrativa dos arquétipos do bully.

Ghilherme Lobo estrela como Leo, um adolescente cego que ainda não deu seu primeiro beijo. Apesar de depender da orientação literal de sua família e melhor amiga Giovana, interpretada por Tess Amorim, ele anseia por uma fuga e inicia o processo de inscrição para um programa de intercâmbio estudantil. No entanto, um novo aluno chega em sua sala de aula chamado Gabriel, interpretado por Fabio Audi, que rapidamente se instala em seu círculo de amizade, mas perturba o equilíbrio quando um projeto de turma de meninos com meninas e meninas os separa. À medida que eles começam a passar tempo um com o outro, Gabriel se adaptando ao mundo da assistência aos cegos, eles se unem e sua amizade cresce em amor.

Mesmo nos momentos mais sombrios, o filme é dinâmico e alegre. A fotografia é tipicamente brilhante, combinando com o tom alegre. É uma história leve, fundamentada sem drama tenso ou calmarias de monotonia. Em mãos menos cuidadosas, isso poderia ser um melodrama digno de gemidos. O ritmo o mantém rápido e focado, nunca demorando muito ou muito curto em cada sequência, mas acaba parecendo um pouco confuso e como se abrangesse um período de tempo muito mais longo do que provavelmente. É construído com um senso de humor suave, mas é melhor durante as alegrias do amor jovem e as primeiras experiências de ternura, platônicas ou não.

Em retrospectiva, sabendo que Lobo não é cego e alguns anos mais velho que seu personagem, sua performance confiante e convincente é notável. Normalmente, grandes atuações podem ser identificadas através dos olhos, mas inerentemente faltando essa habilidade, ele compensa isso com movimentos sutis no resto do rosto para mostrar seu engajamento no momento. A perspectiva do cego é ricamente percebida no filme, pois Leo precisa sentir seu caminho pelo mundo. Há uma fisicalidade em ser cego que o filme captura, em relação à maneira que Leo tem que segurar um braço. Dado que os brasileiros também são bastante afetuosos com beijos de despedida e despedida, o filme é particularmente íntimo.

Amorim é o herói desconhecido do filme, que facilmente encontra o par de Lobo. Ela tem as maiores emoções para trabalhar, inicialmente apaixonada por Leo e depois sofrendo enquanto ele involuntariamente passa um tempo longe dela, e ela as expressa com uma nuance sugerindo seu conflito interno. O filme prospera na ironia dramática de que Leo não consegue ver nenhuma reação silenciosa de nenhum personagem, e torna cada momento rico, em vez de obrigatório. Audi não chega ao nível deles, embora raramente tenha motivos para levar as coisas tão a sério. Em vez disso, ele é um clássico 'manicpixiedream boy', um fenômeno popular em filmes indie nos dias de hoje, mas ele é um com charme.

O filme opta por certos clichês, principalmente com os outros colegas, incluindo uma garota que tenta transformar o triângulo amoroso em um quadrado. Eles são bastante de uma nota, o que não seria um problema se eles não aparecessem com tanta frequência. O conflito com os pais também parece estranho. A história não precisa da subtrama de imigração, especialmente quando Leo está tão envolvido com o que está acontecendo em casa. Em muitos pontos, parece que eles poderiam ter sido muito mais ousados com essas subversões, mas essas porções mais leves são suficientes para serem satisfatórias. No entanto, especialmente com sua escolha esmagadoramente alegre de música nos créditos

finais, *The Way He Looks* é um revigorante, apesar de seus artifícios. Considerando sua leveza, uma indicação é um tiro no escuro, mas sem dúvida será um filme popular se pegar.  
8/10

Read more @ The Awards Circuit (<http://www.awardscircuit.com/>) útil•9

2

- [Sergeant Tibbs](#)
- 14 de out. de 2014

#### **Detalhes**

Editar

- 
- [Data de lançamento](#)
  - [10 de abril de 2014 \(Brasil\)](#)

---

  - País de origem
  - [Brasil](#)

---

  - Central de atendimento oficial
  - [Official site \(Japan\)](#)

---

  - Idioma
  - [Português](#)

---

  - [Também conhecido como](#)
  - Todas as coisas mais simples

---

  - [Locações de filme](#)
  - [Rua Dr. Carlos Norberto de Souza Aranha, São Paulo, Brasil](#)

---

  - [Empresas de produção](#)
  - [Lacuna Filmes](#)
  - [Polana Filmes](#)

---

  - [Consulte mais créditos da empresa na IMDbPro](#)

#### **Bilheteria**

Editar

- Faturamento bruto nos EUA e Canadá
  - US\$ 101.451
  - Fim de semana de estreia nos EUA e Canadá
  - US\$ 26.334
  - 9 de nov. de 2014
  - Faturamento bruto mundial
  - US\$ 1.207.841
- Veja informações detalhadas da bilheteria no [IMDBPro](#)

#### **Especificações técnicas**

Editar

- Tempo de duração
  - 1 hora 36 minutos
  - Proporção
  - 2.35 : 1
- Interpretada por Fábio Audi

Gravadora: Lacuna Filmes Ltda. / Polana Filmes Ltda.

**Avaliações de usuários: 8,4**

Avaliar

**AVALIAÇÃO PRINCIPAL**

8/10