

O papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik

Antonino Condorelli*

Clarice Ferreira Guimarães**

Cláudia Regina da Silva de Azevedo***

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir sobre o papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik. A discussão apresentada emerge de estudos realizados na disciplina “Ateliê de pesquisa: complexidade e educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) sobre as obras do teórico Boris Cyrulnik e expressa um aprofundamento reflexivo sobre os conceitos e ideias do autor sistematizados durante as aulas, relacionando-os com os relatos de uma professora sobre a sua experiência em sala de aula como tutora de resiliência. A partir dessa discussão, consideramos que a escola é o local de referência para as crianças, local de aprendizado e construção de relações que servem de base para a vida. Nesse espaço, o professor torna-se, assim, peça-chave no processo de promoção da resiliência, tecendo os vínculos que revitalizarão a emoção, que funda o social, sendo fonte de apoio para a superação das adversidades, aprendendo a ser professor/aluno no convívio diário, pertencendo à escola por opção, podendo e querendo construir-se a partir de vivências íntimas e eficazes, gerando novas formas de ser e de viver.

Palavras-chave: resiliência, educador, tutor de resiliência.

The role of the educator as a tutor of resilience in the light of Boris Cyrulnik

Abstract

This article sets out to discuss the role of the educator as a tutor of resilience in the light of the ideas of Boris Cyrulnik and is based on studies carried out in the subject “Research Workshop: complexity and education” on the theoretical works of Boris Cyrulnik in the Post-Graduate Education Program at the Federal University of Rio Grande do Norte. It

* Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: condor_76@hotmail.com.

** Pedagoga, especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Maurício de Nassau, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: claricefguimaraes@yahoo.com.br.

*** Pedagoga, aluna especial do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte. E-mail: claudiaeluana@yahoo.com.br.

presents a serious reflection on the author's concepts and ideas, systematized during the classes, and relates them to a teacher's account of her experience in the classroom as a tutor of resilience. Based on this discussion, we believe that school is a reference point for children, a place for learning and building relationships which serves as a basis for life. In this space, the teacher thus becomes the key figure in promoting resilience, forming bonds which will revitalize emotion, which provides a foundation for the social sphere, as it is a source of support for overcoming adversity, learning to be a teacher-student on a daily basis, belonging to the school by choice, being able to and willing to form oneself out of intimate and affective experiences, generating new ways of being and living.

Keywords: resilience, educator, tutor of resilience.

Introdução

O ser humano possui uma extraordinária capacidade de retomar o próprio desenvolvimento psíquico após golpes (traumas) que estilhaçaram o seu universo sensorial e simbólico. Tal capacidade é denominada por Boris Cyrulnik (2004) de *resiliência*, termo emprestado da Física que designa a capacidade de certos corpos de voltarem à forma anterior após sofrerem uma deformação.

A resiliência não é um processo linear, determinado de antemão a partir de certas causas que produzem sempre e necessariamente os mesmos efeitos. Depende das interações complexas e nunca previsíveis de inúmeras variantes. Mas é favorecida por dois elementos imprescindíveis, embora nem sempre suficientes por si só: vínculo e sentido. É o próprio sujeito que promove a sua resiliência, quando encontra vínculos significativos que lhe permitam reconstruir o sentido. Os outros, então, passam a representar o papel de tutores de resiliência.

Somos seres globais, plásticos e relacionais, pois, para tornarmos nossa história de vida coerente e sensata, dependemos da interação com o outro. Nesse sentido, após um trauma, a presença do outro representa o ponto de apoio imprescindível para a re-elaboração do universo psíquico, que está em permanente processo de desconstrução, construção e reconstrução ao longo de toda a existência.

Nesse processo, encontra-se a escola, representando o primeiro contexto relacional do ser humano fora do lar, e o educador, que a partir deste momento passa a ser uma das figuras centrais do universo de sentido da criança e o será mais tarde para o adolescente e para o adulto envolvido em processos educativos, podendo desempenhar um papel essencial na cons-

trução de resiliência. Mesmo que inconscientemente, a simples presença do educador e o vínculo, muitas vezes silencioso, que estabelece com o aluno, provocam neste último modificações neurais, metabólicas, afetivas, corporais, além de contribuírem para a transformação das suas representações, na estruturação de novos estilos relacionais, na resignificação dos seus traumas ou no seu desmoroamento psíquico. Um simples olhar pode ajudar a provocar a resiliência ou a derrota psicológica de uma criança.

Nesse sentido, o presente artigo tem como objetivo discutir sobre o papel do educador como tutor de resiliência à luz das ideias de Boris Cyrulnik. A discussão apresentada emerge de estudos realizados na disciplina “Ateliê de pesquisa: complexidade e educação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN sobre as obras do teórico Boris Cyrulnik e expressa um crescimento reflexivo sobre os conceitos e ideias do autor sistematizados durante as aulas.

O artigo foi estruturado em três partes, além desta introdução e das considerações finais. A primeira parte aborda aspectos relacionados à resiliência que expressa a capacidade humana de superar traumas psíquicos. A segunda parte discute o papel do educador como tutor desse processo de resiliência, com base nas ideias de Boris Cyrulnik. E a terceira parte ilustra tais discussões com o processo de resiliência de uma criança chamada Carolina, com base em relatos de uma professora sobre a sua experiência em sala de aula enquanto tutora desse processo.

A capacidade humana da resiliência

A impossibilidade de se reduzir os fenômenos humanos a uma única (ou somente algumas) das suas dimensões, aliás, a própria arbitrariedade das grades conceituais que separam o biológico do psíquico, o inato do adquirido, a esfera neurofisiológica da afetiva e a relacional, a natureza da cultura etc., e a busca do lugar do homem na aventura da vida são os eixos que atravessam a obra e a praxe clínica e social de Boris Cyrulnik, permitindo-lhe uma exploração ampla, sem pré-conceitos, alheia a qualquer reducionismo e determinismo unicausal do fenômeno da resiliência.

Faz sentido – provoca-nos o neuropsiquiatra e etólogo francês – perguntar-se se o ser humano é um conjunto de processos bioquímicos, um ser psicossocial ou um construto sociocultural? Por que opor em vez de unir?

A diversidade dos modos de abordagem não é exclusiva: o nível genético serve de base ao nível bioquímico, que baseia o nível neurofisiológico, que baseia o nível comportamental, que baseia os níveis relacionais, afectivos, significativos, políticos, poéticos. Cada uma destas perspectivas refere-se aos seus próprios modelos. O drama consiste em opô-los, em vez de os coordenar. (Cyrulnik, 1993, p. 333)

Faz sentido dilacerar o que, como afirma Edgar Morin (2003a, p. 89), é “complexo, no sentido originário do termo *complexus*: o que é tecido junto”? Onde termina a natureza e onde começa a cultura?

Como não ver que o mais biológico – o nascimento, o sexo, a morte – é, ao mesmo tempo, o mais impregnado de símbolos e de cultura? (...) Nossas atividades biológicas mais elementares, comer, beber, dormir, defecar, acasalar-se estão estreitamente ligadas a normas, interdições, valores, símbolos, mitos, ritos, prescrições, tabus, ou seja, ao que há de mais estreitamente cultural. Nossas atividades mais espirituais (refletir, meditar) estão ligadas ao cérebro, e as mais estéticas (cantar, dançar) estão ligadas ao corpo. O cérebro, pelo qual pensamos, a boca, pela qual falamos, a mão, com a qual escrevemos, são totalmente biológicos e, ao mesmo tempo, culturais. (Morin, 2003b, p. 53)

A existência humana não é lógica, mas *dialógica*, no sentido que Morin atribui ao termo: uma “unidade complexa entre duas lógicas, entidades ou instâncias complementares, concorrentes e antagonicas que se alimentam uma da outra, se completam, mas também se opõem e combatem” (Morin, 2003b, p. 300). O indivíduo humano “é, ao mesmo tempo, 100% biológico e 100% cultural” (Morin, 2003b, p. 53).

Um olhar atento sobre nós mesmos nos mostra que não apenas a dicotomia natureza-cultura é ilusória e artificial, como também o é a histórica contraposição cartesiana corpo-mente. É possível, nos lembra Morin (2003a, p. 53), “atingir o psíquico pelo químico, atingir o bioquímico pelo psíquico e, às vezes, atingir um e outro mudando as condições de vida”. Natureza, cultura, sociedade, mente, corpo: nenhuma destas dimensões pode ser e se expressar fora da interação com todas as outras e é na encruzilhada entre elas, mostra Cyrulnik, que se produz ou se desfaz a resiliência.

Vínculo e sentido: são estas, para Cyrulnik (2005), as principais chaves desta faculdade. Quando, “apesar do sofrimento, um desejo é murmurado, basta que outro ouça-o para que a brasa da resiliência torne a se acender” (Cyrulnik, 2005, p. 184).

Essa necessidade de ligação que nos empurra em direção ao apego, à criação de vínculos, e o nosso aparelho neurológico e biopsíquico que, por um lado, nos permite conceber e compartilhar universos despercebidos – isto é, afastados do contexto imediato da percepção, feitos de representações e preenchidos por sinais e símbolos (Cyrulnik, 1999) – e, por outro, nos torna aptos a representar o universo mental do outro – a capacidade de empatia (Cyrulnik, 1999) – possibilitam a estruturação de mundos intermentais a partir dos quais opera-se a permanente construção, desconstrução e reconstrução do sentido que atribuímos aos fenômenos.

A faculdade do ser humano de criar e viver em mundos totalmente despercebidos, a sua necessidade premente de sentido e a construção intersubjetiva deste último têm, a nosso ver, duas implicações fundamentais. A primeira é que tudo aquilo que consideramos “acontecimento” é um recorte sensorial e sensato do real operado pelo sujeito a partir da própria sensibilidade a determinadas informações e não é, portanto, o mesmo para todos. A sensibilidade de cada indivíduo é produto da sua ontogênese, dos vínculos e os tipos de apego construídos na sua infância e no decorrer do seu desenvolvimento, dos universos de sentido que estas relações contribuíram para estruturar:

Para experimentar um sentimento de acontecimento, é necessário que alguma coisa no real provoque uma surpresa e um significado que a tornem saliente. Sem surpresa, nada emergiria do real. Sem ser saliente, nada chegaria à consciência. Se um pedaço de realidade não “quisesse dizer nada”, não se transformaria nem mesmo em uma lembrança. [...] Quando um fato não se integra à nossa história porque não faz sentido, ele se apaga. (Cyrulnik, 2005, p. 9)

Consequentemente, para que haja trauma é necessário que um evento ou uma agressão sejam “significativas” para o sujeito, que não possam ser absorvidas no seu universo de sentido, mas que o abalem, desestruturando-o. As sensorialidades nas quais estamos envolvidos desde que nascemos, carregadas de sentido ao encarnar em gestos, mímicas, expressões, palavras, atitudes, o mundo mental das figuras de referência do nosso universo relacional (mãe, pai, parentes etc.), e as interações que construímos ao longo dos nossos primeiros anos impregnam na nossa memória biológica uma pré-disposição ou sensibilidade para determinadas informações do ambiente que, para nós, adquire saliência e significado.

O primeiro golpe provoca a dilaceração do sentido, mas o que realmente dói e ameaça o desenvolvimento do indivíduo é um segundo golpe: o da representação que se faz do acontecimento traumático, o significado que lhe atribui e as emoções que isto gera. É a este segundo golpe que nos referimos quando falamos em “traumatismo psíquico” (Cyrulnik, 2004).

Essas ideias nos levam, a nosso ver, à segunda implicação essencial da capacidade humana de criar e compartilhar mundos despercebidos e de representar o universo mental do outro: a constatação de que o sentido de um acontecimento é uma construção intersubjetiva na qual intervêm múltiplos fatores, fortemente entrelaçados, desde o temperamento individual à representação que o sujeito constrói das possíveis reações do ambiente familiar e social à narração da própria experiência, da aceitação ou a rejeição do seu relato por parte do seu ambiente aos discursos sociais dominantes, da presença ou ausência de espaços e oportunidades para reelaborar e encenar a sua história, à presença ou ausência de figuras de apego significativas etc.

é no olhar ulterior, na representação do fato, que nasce a emoção provocada pelo acontecimento. O que o ferido pensa acerca do que lhe aconteceu e o sentimento que experimenta depende tanto da narrativa que ele faz para si quanto da que ele faz para os outros, sendo necessário adicionar a narrativa dos últimos. É na confluência de todos estes mundos intersubjetivos que nasce o sentimento atribuído ao acontecimento. (Cyrulnik, 2005, p. 100)

Mais uma vez, isto acaba com qualquer determinismo, mostrando que a resiliência é um processo complexo no qual intervêm uma imensa multiplicidade de fatores entrelaçados, um processo que pode ser promovido ou dificultado a qualquer momento, em qualquer fase do desenvolvimento de uma pessoa:

Estamos longe das causalidades lineares em que um agente provoca um efeito [...]. Nas teorias da resiliência, o sujeito está submetido à influência de uma constelação de determinantes entre os quais se debate e onde vai buscar intencionalmente os tutores ao lado dos quais poderá retomar o seu desenvolvimento. (Cyrulnik, 2006, p. 174)

Cyrulnik (2006) coloca o sujeito no centro da promoção da sua própria resiliência: na complexa teia de fatores que estimulam a retomada do

desenvolvimento ou o mergulho no desespero, o indivíduo nunca perde a faculdade de tomar consciência da sua condição, a qualquer momento, e de procurar nesta colmeia de influências os tutores que poderão promover a saída do abismo. Ele também mostra que as mesmas causas não produzem sempre e em todos os mesmos efeitos, que a biografia de cada indivíduo é um conjunto indissociável, único e irrepetível de fatores genéticos, neurofisiológicos, biológicos, psíquicos, relacionais, socioculturais, e é a interação, nunca linear nem previsível, entre todos eles, que promove ou dificulta a resiliência.

Para Cyrulnik (2009, p. 183), “cada história de vida é uma aventura humana única”. Assim, cada ser humano tem uma ontogênese única e é no conjunto inextricável das sensorialidades sensatas em que esteve envolto, das relações afetivas que construiu, dos encontros significativos que teve, dos espaços e oportunidades de socialização que encontrou, dos discursos dos meios familiar e institucional onde viveu e uma infinita miríade de outros fatores entrelaçados e indissociáveis que se gestaram a sua resiliência ou seu desmoronamento psíquico.

A unicidade de cada existência humana torna o conceito de resiliência mais “um modo de nomear a singularidade e a criatividade da conduta humana, individual ou coletiva, quando obtém bons resultados em situações adversas”, como afirma Rodríguez (2005, p. 137), do que uma soma de fatores que, nas mesmas circunstâncias, produzem sempre os mesmos efeitos. Essa perspectiva preserva dois elementos imprescindíveis da condição humana: o inesperado e o imprevisível.

Nesse sentido, Cyrulnik critica todas as ideias que pretendem reduzir o homem a uma única das suas dimensões, como as que pretendem estabelecer uma relação determinista entre condições socioeconômicas e sofrimento psíquico. Para ele, é no entrelaçamento de fatores bioquímicos, psíquicos, sociais, culturais etc. que se produzem o trauma e a resiliência, e promover esta última, avivar as brasas que permitem aos seres humanos transformar seus sofrimentos em poesia, música, narrativa, pensamento, ciência, engajamento social significa, necessariamente, agir também sobre as condições do ambiente, sobre os discursos culturais e as relações sociais, sem cair, porém, na crença ingênua e dogmática de que uma simples mudança destas últimas levaria a uma transformação do homem na sua inteireza.

A imensa plasticidade do ser humano, a impossibilidade de qualquer redução dos processos de resiliência a causas únicas e lineares e a faculdade

do sujeito de construir o sentido da própria existência representam, a nosso ver, a essência da perspectiva cyrulnikiana sobre a capacidade humana de retomar o próprio desenvolvimento após um trauma:

[...] para pensar a resiliência é preciso fazer da nossa história uma imagem em que cada encontro é uma escolha de vida. Esse modo de dar um sentido não inexorável à própria vida demonstra uma capacidade de liberdade íntima. Autoriza mil roteiros possíveis, com as hesitações, os golpes de sorte e as angústias que toda escolha provoca. [...] Essa pequena liberdade é um artesanato em que cada gesto e cada palavra podem modificar a realidade que nos arrasta e construir a resiliência como um antedestino. (Cyrulnik, 2006, p. 32)

O educador como tutor de resiliência

Somos seres globais em permanente devir, possuímos uma imensa plasticidade e necessitamos de vínculos para construir uma história coerente e sensata de nós mesmos. Os tipos de apego que construímos nas nossas interações precoces nos impregnam determinadas sensibilidades e estilos relacionais. Mas a construção da nossa resiliência ou do nosso desmoroamento psíquico é um processo que se gesta ao longo de toda a nossa existência. Desde muito cedo, ao afastar-nos da nossa família e da bolha sensorial que esta estruturou ao nosso redor, vivenciamos novos encontros, interagimos com novos ambientes, mergulhamos em novas ecologias de relações e os vínculos que estabelecemos ao longo dessas aventuras afetivas podem reforçar ou modificar profundamente as tendências adquiridas nos nossos primeiros anos:

Mal acabaram de adquirir sua base de segurança (mamãe, papai, a casa, as rotinas), [as crianças] são deixadas em um novo mundo, com uma professora desconhecida que se ocupa de outras vinte crianças e companheiros com os quais elas entram em rivalidade em um espaço austero e coercitivo. [...] O adulto familiar não é mais a única imagem saliente de seu mundo [...]. [...] as crianças aprendem a se apegar a outras crianças com as quais experimentarão outras maneiras de amar. (Cyrulnik, 2005, p. 65)

E a partir do momento em que os adultos familiares não preenchem mais a totalidade do mundo da criança, a criação de novos estilos relacio-

nais, de novas maneiras de pensar a si mesmo e de enxergar o mundo tornam-se possíveis.

Esta “antropologia do vínculo”¹ que Cyrulnik propõe nos leva a refletir sobre o papel central que o educador, enquanto figura significativa em diversas etapas do desenvolvimento de um indivíduo na sociedade ocidental contemporânea, pode desempenhar na construção da resiliência.

Se o encontro é a condição estruturante da nossa identidade, das narrativas sobre nós mesmos, do nosso universo de representações, do nosso mundo emocional e dos nossos estilos relacionais, o educador transmitirá muito mais ao educando – seja ele uma criança, um adolescente ou um adulto – por meio do seu modo de estar no mundo, da sua forma de construir e alimentar relações intersubjetivas – que abrangem, necessariamente, todas as dimensões humanas: a cognitiva, a afetiva, a corporal etc. – do que por meio de seus conhecimentos.

Muitas crianças têm no seu professor favorito um modelo de identificação e fazem de sua escola seu lugar de referência, seu lar, aquele lugar onde “sabem” que possuem fontes de apoio e compreensão, aquele lugar onde o riso e a alegria podem estar presentes, aquele lugar seguro. Neste aprendizado de ser professor, olhar cada aluno como único no desafio do encontro com o novo e permitir a esta criança descobrir(se), construir(se), aceitando-a e sendo fonte de apoio às suas descobertas, confirmando-a na aceitação de si, na descoberta de si e de um autorrespeito que possibilitará uma convivência segura e flexível, permitindo uma transformação permanente a cada desafio, transformação que a torne resiliente. No entanto, os professores não sabem que têm muito mais poder do que imaginam:

É espantoso constatar o quanto os professores subestimam o efeito da sua pessoa e superestimam a transmissão de seus conhecimentos. Muitas crianças, mas muitas mesmo, explicam em psicoterapia o quanto um professor modificou a trajetória de suas existências por uma simples atitude ou por uma frase, anódina para um adulto, mas perturbadora para a criança. (Cyrulnik, 2005, p. 70)

Para ilustrar tais conceitos, apresentamos o caso da aluna Carolina, que contou com o apoio de uma tia e uma de suas professoras como tutoras de sua resiliência. Ambas marcaram a sua vida, principalmente pelas relações de afeto, cuidado e diálogo.

Um processo de resiliência: o caso de Carolina

Carolina é uma criança de seis anos de idade que, durante o primeiro ano do Ensino Fundamental, vivenciou alguns acontecimentos, tais como: a separação de seus pais, os estímulos sensoriais contraditórios que os pais contribuíram para estruturar pela semantização divergente entre Carolina e sua irmã e a violência física frequentemente exercida contra a menina. Esses fatores impediram-na de construir um apego seguro, gerador de confiança, para explorar o mundo sem medo e revolta.

Tais acontecimentos transformaram Carolina de inteligente, madura e sociável em uma criança amarga, triste, com comportamento difícil, recusando-se a fazer as tarefas e a participar das atividades propostas, enfrentando e desafiando professoras e colegas. A afetividade das professoras mostrou à criança um caminho diferente para vivenciar e superar esses acontecimentos.

Inicialmente, durante os momentos de intervenção das professoras, a aluna se isolava ou entrava em conflito com palavras e/ou agressões físicas. Os colegas corriam com medo, porque Carolina era a mais alta da turma e tinha muita força, enquanto as professoras tentavam pelo menos se defender das agressões, geralmente segurando as pernas e braços da criança, para não machucá-las. Quando, vencida pelo cansaço, Carolina se debruçava nos braços das docentes num choro inconsolável, expressando seu sofrimento em frases do tipo: “Mamãe vive dizendo que só faço coisas erradas.”, “Papai foi morar em um apartamento porque mamãe pegou ele com uma namorada.”, “Profe, não entendo por que papai tem uma namorada e é casado com a minha mãe!”, “Sempre que minha irmã apronta, a mamãe também bate em mim.”, “Hoje eu vi papai brigando com minha mãe, ele queria o carro e ela escondeu a chave. Ele machucou ela e saiu.”. Esses e muitos outros acontecimentos vieram à tona nesses momentos. E, por meio de sua partilha, começou a se criar uma bolha sensorial impregnada de afetividade entre a criança e as professoras e a forma com que Carolina lidava com esses acontecimentos começou a ser transformada. O diálogo foi o caminho para concretizar esse laço transformador.

Paulo Freire (1996) concebeu uma pedagogia dialógica na qual o vínculo entre educador e educando – construído por meio da palavra, de sensorialidades sensatas e da aceitação e partilha do mundo do segundo por parte

do primeiro – representa o fundamento imprescindível para a recriação conjunta da realidade. O autor tinha plena consciência de que a repercussão do educador na vida do educando não é produto da transmissão de conhecimentos, mas da criação de “[...] possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições [...]” (Freire, 1996, p. 52).

Preocupar-se com o que o aluno sente e pensa, cuidar do educando: a mensagem de Paulo Freire (1996) fundamenta-se na percepção de que a relação que se estabelece entre este e o educador é o elemento essencial, o alicerce sobre o qual estrutura-se a construção conjunta do conhecimento e possibilita transformações cognitivas, afetivas, comportamentais e socioculturais em ambos.

Sendo seres globais, a intersubjetividade produz modificações que afetam ao mesmo tempo nossos metabolismos, nossos processos neurais, nossas emoções, nossas representações e nossas relações. Como mostra o psicólogo Daniel Goleman (2006, p. 9):

A descoberta mais importante da neurociência é que o nosso sistema neural está programado para nos conectar com os outros, já que a própria estrutura do cérebro nos torna *sociáveis*, ao estabelecer inexoravelmente um vínculo intercerebral com as pessoas com as quais nos relacionamos.

[...] Quanto maior for o vínculo emocional que nos une a alguém, maior é o efeito do seu impacto. É por isso que as trocas mais intensas são as que acontecem com as pessoas com as quais passamos dia após dia, ano após ano, ou seja, as pessoas que mais nos interessam.

Durante estes acoplamentos neurais, nosso cérebro executa uma dança emocional, uma espécie de tango dos sentimentos. Neste sentido, as nossas interações sociais funcionam como moduladores, termostatos interpessoais que renovam continuamente aspectos essenciais do funcionamento cerebral que orquestra as nossas emoções.

Como bem diz Dalla Vecchia (2005, p. 14), “afeto vem de afetar” e, com certeza, a presença das professoras na vida de Carolina possibilitou tudo isso. Elas se esforçaram para ajudá-la, num trabalho árduo. Foi preciso sensibilidade para perceber as dificuldades da criança, foi preciso desejo para modificar toda essa situação de sofrimento e criatividade para estabelecer estratégias que levassem a criança a sentir-se à vontade para falar de suas dores

e vivências. Inicialmente, as professoras costumavam partir para o enfrentamento com a criança, e esta reagia de forma eufórica, seguida de um choro intenso e narrações de vivências familiares desagradáveis. Aos poucos, as professoras foram percebendo que Carolina, na verdade, estava precisando de muita ajuda, compreensão, paciência e afetividade. Sendo assim, novas estratégias tiveram que ser pensadas.

Na primeira ocasião, foi sugerido à turma que escrevesse do lado de uma folha: “Na minha casa fico feliz quando”. E do outro: “Na minha casa fico triste quando”. Isso para, em seguida, responder por meio de desenho. O registro de Carolina foi bem revelador. De um lado, ela desenhou duas crianças brincando de elástico e de boneca e relatou que era ela e sua prima Lilian. Do outro, desenhou no canto direito da folha um chinelo bem grande e no canto esquerdo uma pessoa com apenas cabeça e olhos cheios de lágrimas. Foi solicitado que ela falasse de seu desenho, apontou para o chinelo e disse: “Essa é a mamãe.” Em seguida, apontou para a pessoa desenhada: “E essa sou eu.” As professoras logo questionaram: “E cadê a boca, os ouvidos, as pernas, o corpo, os braços...?” Carolina, de imediato, respondeu: “É assim mesmo que eu me sinto quando mamãe bate em mim.” É importante destacar que outras crianças haviam registrado que não gostavam quando os pais batiam, mas só Carolina demonstrou tanto sofrimento, tendo em vista que o significado atribuído foi, de fato, impregnado de um sentido que desqualificava a sua condição de existência – ao se sentir um “nada” ou “quase nada” nesses momentos de agressão.

Aproveitando a abertura da criança para falar sobre o acontecimento, as professoras começaram a perguntar sobre o motivo que leva sua mãe a tomar tal atitude e, aos poucos, a criança foi se abrindo e tendo cada vez mais liberdade de expor seus sentimentos. Esse diálogo passou a promover uma maior aproximação entre as professoras e a criança, fortificando esses laços afetivos, ajudando a criança a lidar com seus sentimentos e acontecimentos intrafamiliares e a se relacionar de forma mais calorosa e tranquila com todos ao externalizar tais sofrimentos.

Condizentes com a ideia de Cyrulnik (2005, p. 46), “a estratégia de resiliência consistiria em aprender a exprimir-se emocionalmente de outra forma”. Assim, as professoras foram criando outras estratégias ao reconhecerem a legitimidade do sofrimento de Carolina, o que oportunizou para a

criança narrar e ressignificar suas dores e acontecimentos vivenciados por meio da palavra e não a expressar sua tristeza pela rebeldia. Com base na livre expressão defendida por Celestin Freinet (apud Freinet, 1979), foi criada pelas professoras um painel de manifestações composto pelos seguintes títulos: “Eu sugiro”, “Eu felicito”, “Eu critico”, permitindo às crianças a exposição de suas opiniões e a autoavaliação de cada uma delas a partir do olhar do outro.

Ressaltamos que a visão pedagógica de Freinet é, por si mesma, provocadora de superações de traumas e aprendizagens. Dentre as suas diferentes formas de expressão (linguagem escrita, desenho, fala, pintura, entre outras), a livre expressão era, para esse autor, a melhor forma de conhecer o lado psíquico e intelectual da criança, e nesse trabalho podemos afirmar que foi a grande incentivadora do encontro da criança com os traumas que lhe afligiam e que, conseqüentemente, afetavam o seu rendimento escolar. Ao possibilitar a autoavaliação, nos momentos em que as questões do dia a dia acerca do comportamento, das atitudes e do seu próprio rendimento durante a aula, a criança conscientiza-se em relação a si mesma e em relação a sua convivência social e escolar. Como a sala era trabalhada de forma que houvesse confiança e respeito mútuo, a criança sentia-se confortável para refletir sobre os seus atos e sobre o que eles acarretariam. Portanto, a pedagogia de Freinet trouxe grandes contribuições para o processo de superação do trauma pela criança, sendo geradora de resiliência.

Além disso, houve contribuições da literatura infantil nesse processo, ao serem lidos alguns livros que tratavam de sentimentos e da forma como podemos lidar com eles, tais como: *Ficar com raiva não é ruim*, de Michaelene Mundy, da Editora Paulos, *O livro das virtudes para crianças*, organizado por William J. Bennett, da Editora Nova Fronteira, que traz histórias sobre a prática dos bons hábitos e de regras do bom convívio, entre tantos outros.

É relevante destacarmos que todo esse processo de “afetar” foi permitido pelas relações de “afeto”. Nesse sentido, reafirmamos a necessidade de se promover uma pedagogia que estimule as relações afetivas entre educador e educando e dos educandos entre si, incluindo o contato, a carícia, a ternura e qualquer manifestação espontânea de afetividade. Uma perspectiva que quebra as tradicionais barreiras físicas, psicológicas e simbólicas entre os sujeitos envolvidos no processo educativo e se fundamenta na per-

cepção de que a troca efetiva pode sentar as bases para a construção de uma personalidade resiliente, posto que contribui para estruturar vínculos significativos, ao transmitir um sentido de acolhimento, aceitação, confiança, intimidade, abertura. Como mostra Cyrulnik (2005), o menor gesto que veicule a mensagem “você existe para mim e me importo com o que você faz” contribui para estruturar relações significativas que modificam a nossa sensibilidade do mundo, as nossas emoções e as nossas representações, reorganizando a imagem que temos de nós mesmos e o sentido que conferimos à nossa história.

Foi nessa perspectiva que o agir das professoras amenizou o sofrimento de Carolina. Ao perceber que as atitudes da criança estavam interferindo no desenvolvimento das atividades da sala de aula, magoando algum colega e mais ainda ela mesma, as professoras passaram a se aproximar, fazer carinho, e dizer: “Eu sei que você hoje está triste por alguma coisa, mas não é assim que você vai resolver o seu problema.”, “Vem cá, me conta como foi o seu dia hoje.”, “Muito bem! Hoje fiquei muito feliz pelo seu comportamento!”, “Gosto muito de você!”, “Como você está linda!”, “Quer conversar?”. Assim, a distância, a severidade e a incompreensão iniciais das professoras foram substituídas progressivamente por um vínculo promotor de novas estruturas de sentido: o acolhimento, a escuta, a mão estendida, a disposição para ouvir e compreender as dificuldades afetivas da criança.

Paulo Freire (1996, p. 159-162) tinha plena consciência desta necessidade:

[...] Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna. [...] não posso fechar-me a seu sofrimento ou a sua inquietação porque não sou terapeuta ou assistente social.

Por meio do seu estilo afetivo e relacional, o educador pode transmitir ao educando, cuja ontogênese tornou-o sensível para determinadas sensorialidades, aceitação incondicional, admiração, abertura e confiança, assim como distância afetiva, autoritarismo, incompreensão ou desprezo. O significado atribuído aos gestos, os olhares, as posturas, as palavras, os silêncios e outros sinais emitidos pelo educador são uma construção intersubjetiva na

qual participam a sensibilidade impregnada previamente no educando, suas emoções e suas representações. Sendo o sentido – como afirmamos no tópico anterior, baseando-nos em Cyrulnik (2005) – produto da confluência da narrativa que o sujeito faz para ele próprio com a que faz para os outros e os relatos desses últimos, os mesmos campos sensoriais e os mesmos sinais não produzem, para todos, os mesmos significados. Isso quer dizer que não há nenhum determinismo na construção de sentido e nem sempre, nem necessariamente um educador que procure estruturar relações afetivas que inspirem aceitação e confiança no educando obtém esse resultado, já que, como vimos, a resiliência é um processo complexo e multidimensional no qual intervém uma miríade de determinantes cujas interações diferem de indivíduo a indivíduo, constituindo biografias únicas. Mas quer dizer também que toda relação entre educador e educando produz modificações em um e outro, desencadeia processos bioquímicos e afetivos que impregnam na memória do segundo determinados significados, emoções e representações. Como afirma Paulo Freire (1996, p. 73):

[...] o professor autoritário, o professor licencioso, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca.

Assim, afirmamos que a escola é o local de referência para as crianças, local de aprendizado e construção de relações que servem de base para a vida. Nesse espaço, o professor torna-se, assim, peça-chave no processo de promoção da resiliência, tecendo os vínculos que revitalizarão a emoção, que funda o social, sendo fonte de apoio para a superação das adversidades, aprendendo a ser professor/aluno no convívio diário, pertencendo à escola por opção, podendo e querendo construir-se a partir de vivências íntimas e eficazes, gerando novas formas de ser e de viver.

Considerações finais

Ressaltamos que vínculo e sentido, sendo o primeiro uma das condições *sine qua non* para a construção – necessariamente intersubjetiva – do segundo, são, portanto, também na educação, a chave para a promo-

ção da resiliência, o que atribui ao educador uma responsabilidade ímpar nos rumos que poderá tomar a existência do educando. Não é possível fazer previsões, identificar atitudes ou fatores cuja reprodução sistemática geraria sempre e necessariamente os mesmos efeitos, mas com certeza a presença do educador na vida do educando produz transformações que podem tanto incentivar quanto destruir ou dificultar a sua capacidade de ressignificar seus traumas, transformá-los em aprendizagens e retomar seu desenvolvimento.

No que diz respeito à formação de educadores, essa constatação tem uma inevitável implicação: é preciso que o educador tome consciência de que as relações que estabelece com os educandos – que se constroem e se desenvolvem em múltiplas esferas – desempenham um papel decisivo não apenas no desenvolvimento cognitivo destes, mas na construção da totalidade da sua personalidade, contribuindo para estruturar suas emoções e estilos relacionais, suas representações, o sentido que atribuem à sua própria história. Desenvolver esta consciência significa promover a resiliência dos próprios educadores para que tenham condições de construir vínculos afetivos saudáveis, baseados na aceitação, no acolhimento, na escuta e na partilha, com os educandos.

Sem ter desenvolvido a própria capacidade criativa de transformar as adversidades em crescimento, sem recursos internos para enfrentar a complexidade e multidimensionalidade da sala de aula, provavelmente o educador não conseguirá estabelecer vínculos significativos positivos com os educandos, capazes de estimular a resiliência destes últimos. A nosso ver, é extremamente importante, portanto, não apenas introduzir o conceito de resiliência e suas implicações pedagógicas na formação teórica dos professores, mas acima de tudo promover nos próprios processos de formação de educadores a estruturação de vínculos afetivos e a oportunidade de socializar o mundo interior dos formandos, de compartilhá-lo, encená-lo e reconstruí-lo coletivamente. Em síntese, propomos que os processos de formação de professores representem momentos de desconstrução, construção e reconstrução coletiva de sentido sobre si e a própria história, incentivando, assim, o máximo possível um desenvolvimento resiliente dos educadores.

Como mostra Cyrulnik (2004), jamais conseguimos liquidar nossos problemas, sempre resta deles algum vestígio, mas podemos dar-lhes uma outra vida, mais suportável, com sentido.

Notas

1. Expressão forjada por Wani Fernandes Pereira, docente e pesquisadora da Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), que a utilizou em uma aula da disciplina Educação e Complexidade. O uso da categoria “antropologia” no lugar de “psicologia” ou “biologia” deve-se ao fato de Cyrulnik considerar o apego como elemento estruturante da própria condição humana, englobando tanto a dimensão neurobiológica como a psicossociocultural.

Referências

CYRULNIK, B. *Memória de macaco e palavras de homem*. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

_____. *Do sexto sentido: o homem e o encantamento do mundo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1999.

_____. *Os patinhos feios*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *O murmúrio dos fantasmas*. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

_____. *Falar de amor à beira do abismo*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

_____. *De corpo e alma*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

DALLA VECCHIA, A. M. Afetividade: convergência entre educação biocêntrica e a educação dialógica de Paulo Freire. *Pensamento Biocêntrico*, revista eletrônica, n. 2, p. 11-34, jan.-mar. 2005.

FREINET, E. *O itinerário de Célestin Freinet: a livre expressão na pedagogia de Freinet*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOLEMAN, D. *Inteligencia social: la nueva ciencia para mejorar las relaciones humanas*. Barcelona: Kairós, 2006.

MORIN, E. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 8. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003a.

_____. *O Método 5: a humanidade da humanidade, a identidade humana*. 2. ed. Porto Alegre: Sulina, 2003b.

RODRÍGUEZ, D. H. O humor como indicador de resiliência. In: MELILLO, A.; OJEDA, E. N. S. *Resiliência: descobrindo as próprias fortalezas*. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 131-138.

.....
Recebido em: 08 abr. 2010

Aceito em: 10 jun. 2010