

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

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

VITOR GOMES

**TRÊS FORMAS DE SER RESILIENTE: (DES)VELANDO A RESILIÊNCIA DE
ADOLESCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR**

VITÓRIA
2004

VITOR GOMES

**TRÊS FORMAS DE SER RESILIENTE: (DES)VELANDO A RESILIÊNCIA DE
ADOLESCENTES NO ESPAÇO ESCOLAR**

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

Área de concentração: Educação Especial: Abordagens e tendências.

Orientador: Prof. Dr. Hiran Pinel
Universidade Federal do Espírito Santo

VITÓRIA

2004

Á força inerente ao ser humano e que faz dele um forte... um resiliente.

Agradecimentos:

Ao professor Hiran Pinel, por me ensinar, por meio de seus atos o valor de três palavras básicas: liberdade, solidariedade e amizade.

À professora Denise Meyrelles, pelo seu constante apoio e gentileza comigo.

Ao professor Carlos Eduardo Ferrazo, pela liberdade de produção proporcionada aos seus alunos em suas aulas.

Ao professor Jayme Doxey, pela lição da flexibilidade, demonstrando que é possível fazer ciência sem perder o humor.

À professora Maria Alves de Toledo Bruns, por sua gentileza e sua produção, que me foram úteis em minha pesquisa.

À professora Alina Bonella, por minha revisão de texto.

À escola onde fiz a pesquisa, por sua gentileza e colaboração, por meio de seus professores e coordenadores. Em especial à Penha e Conceição, cordiais colaboradoras deste trabalho.

A Bob, Macabéa e Tempestade, por suas lições de força.

A minha família, pelo apoio e carinho.

Aos amigos(as), pelas conversas.

E ao meu aparelho de som, meu aliado durante a pesquisa, por ter suportado os altos volumes a que era submetido ao som do "VAN HALEN".

"Não siga pelo caminho que a estrada o leva,
faça o seu caminho e deixe um rastro".

Ralph Waldo Emerson

RESUMO

Trata-se de um estudo fenomenológico-existencial que recorre a uma Fenomenologia com inspiração em Merleau-Ponty e variante em Sanders, acrescido de uma linguagem literária/poética, da forma como é recomendada por Stanley e Hall. O objetivo desta pesquisa é (des)velar as táticas pessoais (entre jovens) de enfrentamento à adversidade. Teoricamente, fundamenta-se no Humanismo Fenomenológico-Existencial utilizando: Carl Ransom Rogers e o seu conceito de Tendência Atualizante; Antônio Carlos Gomes da Costa e sua percepção psicopedagógica de que a resiliência pode ser aprendida e ensinada; e, por último, Paulo Freire, em sua vertente existencialista, em que destaca o valor da escola como local de esperança. Para responder a esse objetivo utiliza de observação tendendo a uma não diretividade, na qual, analisando comportamentos/attitudes de três jovens de uma 8ª série do Ensino Fundamental, de uma escola pública da Prefeitura Municipal de Vitória, Estado Espírito Santo, associando tal idéia comum à Abordagem Centrada na Pessoa(Carl Rogers) à outras técnicas comuns ao método fenomenológico. Nesta pesquisa (des)vela-se que a resiliência se torna presente por meio de três estados da existência: 1º) (des)velando as dores: os impactos; 2º) após a queda: atuando na zona de pós-impacto; e 3º) o (re)nascido de fênix. (Pro)cura, finalmente, mostrar a importância desse estudo na compreensão do comportamento desses e de outros jovens, acreditando que os resultados obtidos nesta pesquisa podem auxiliar/provocar o educador em suas práticas intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial; Psicopedagogia; Resiliência; Pesquisa Fenomenológica; Psicologia Educacional.

ABSTRACT

This is a phenomenological-existentialist study that resorts to a phenomenology inspired in Merleau-Ponty and Sanders, adding a literary/poetical language as it is recommended by Stanley and Hall. The objective of this research is to reveal the personal tactics (used among young people) in order to face adversities. Theoretically, it is fundamented on the phenomenological-Existentialist humanism. It uses Carl Ransom and his concept of self-actualization tendencies; Antônio Carlos Gomes da Costa and his psychopedagogical perception that resilience can be learned and taught, and finally, Paulo freire, in his existentialist branch, in which he highlights the value of school as a place of hope. In order to reach this objective it was utilized a non-directive observation, in which it was analysed the behaviour/ Attitudes of three eighth grader young people from a primary public school in Vitória , Estate of Espírito Santo. It is associated the idea of Person Centered Approach (Carl Rogers) to other techniques that are common to the other techniques that are common to the phenomenological method. In this research it is revealed that resilience happens by means of three states of existence: 1º) revealing pain: the impacts; 2º) after fall: atuando in the the post-impact zone; and 3º) the (re)birth of Phenix. Finally, it tries to show the importance of this study to understand the behavior of the three young people aforementioned and other ones, having the belief that the results obtained here can help/stimulate the educator in his/her interventionist practice.

Key-words: Special Education; Psychopedagogy; Resilience; Phenomenological research; Educational Psychology

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	11
1.1 INTERROGAÇÃO/PROBLEMA E OBJETIVOS.....	12
1.2 JUSTIFICATIVA.....	12
2 A RESILIÊNCIA EM MÚLTIPLOS ASPECTOS	14
2.1 UMA (RE)VISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	16
2.1.1 Alguns estudos relevantes	20
2.2 FATORES DE RESILIÊNCIA: o que a literatura científica nos (des)vela.....	23
2.2.1 O HUMOR, A AUTO-ESTIMA E O OTIMISMO	25
2.3 RESILIÊNCIA, ADOLESCÊNCIA E ESCOLA	33
2.4 RESILIÊNCIA E SÓCIO-HISTORICIDADE.....	39
2.4.1 Resiliência e cultura	44
2.5 RESILIÊNCIA E RELIGIÃO/MITOLOGIA	48
2.6 RESILIÊNCIA E MOVIMENTO.....	53
3 (DES)VELANDO OS ASPECTOS METODOLÓGICOS	55
3.1 SOBRE A RELAÇÃO (EU-TU)/(EU-NÓS).....	55
3.2 POR QUE A FENOMENOLOGIA ENQUANTO MÉTODO DE PESQUISA?....	56
3.2.1 O que é Fenomenologia?	57
3.2.2 A relação entre a Fenomenologia e Psicologia	59
3.3 QUAL A OPÇÃO TEÓRICA DE NOSSA PESQUISA?.....	61
3.3.1 A tendência Atualizante	60
3.3.2 A nossa idéia de escola	62
3.3.3 A resiliência na concepção de Costa	65
4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA	67
4.1 A ESCOLHA DA ESCOLA.....	67
4.2 NOSSOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS.....	67
4.3 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?.....	68

4.4 NOSSO POSICIONAMENTO/AÇÕES DURANTE A PESQUISA	69
4.5 O TIPO DE PESQUISA/ O MÉTODO FENOMENOLÓGICO.....	69
4.6 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS.....	70
4.6.1 Entrevistas	71
4.6.2 Autobiografias	72
4.6.3 Diário de campo	73
4.6.4 Versão de sentido	73
5 HISTÓRIAS DO DIA A DIA: O (DES)VELAR DE NOSSO DIÁRIO DE CAMPO.....	75
5.1 O PRIMEIRO CONTATO.....	75
5.2 O DIA DOS SEGREDINHOS.....	80
5.3 AVANÇANDO PASSOS.....	82
5.4 AS HISTÓRIAS DE MACABÉA, TEMPESTADE E BOB.....	83
5.4.1 A História de Macabéa	83
5.4.2 A história de Tempestade	85
5.4.3 A história de Bob	86
5.5 REVELAÇÕES DE MACABÉA.....	87
5.6 ENTRE AMIGAS.....	89
5.7 O DIA DE TEMPESTADE.....	90
5.8 PERTO DE TEMPESTADE.....	92
5.9 O DIA DE BOB.....	94
5.10 ENTRE CELULARES E MOEDAS.....	96
5.11 O DIA DO CONVITE.....	98
5.12 CONFUSÕES E APELIDOS.....	100
5.13 O HUMOR DE MACABÉA.....	101
5.14 O NOSSO PRIMEIRO ENCONTRO.....	102
5.15 DEPOIS DO ENCONTRO.....	104
5.16 VISITA AO ASILO.....	106
5.17 O FILME.....	106

5.18 ROSAS.....	107
5.19 DESPEDIDAS.....	109
6 (DES)VELANDO OS DADOS.....	111
6.1 A TOUCA DE BOB.....	111
6.2 RELAÇÃO COM O GRUPO DE: BOB, MACABÉA E TEMPESTADE.....	113
6.3 A CONQUISTA DA CONFIANÇA	114
6.4 MANEIRAS DE SER RESILIENTE.....	116
6.5 O JOGO DO FELIZ.....	119
6.6 OS TRÊS MOMENTOS DA RESILIÊNCIA.....	122
6.6.1 (Des)velando as dores: os impactos	122
6.6.1.1 Família e doença: na vida de Tempestade.....	123
6.6.1.2 Família e separação: os impactos na vida de Bob.....	125
6.6.1.3 Família e Rejeição: falando sobre Macabéa.....	128
6.6.2 Após a queda: atuando na zona do pós-impacto	132
6.6.2.1 “Sem lenço e sem documento “.....	133
6.6.2.2 Os Agentes externos e internos.....	134
6.6.3 O (re)nascer de Fênix	143
7(IN)CONCLUSÃO.....	146
8 REFERÊNCIAS.....	148
APÊNDICES.....	155

APÊNDICE A - Instrumentos não utilizados na leitura de dados.....	156
APÊNDICE B - Entrevistas.....	159
ANEXOS.....	165
ANEXO A Autobiografias escritas.....	166
ANEXO B Autobiografias em Quadrinhos.....	178

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)

G633t Gomes, Vitor, 1976-
Três formas de ser resiliente: (des)velando a resiliência de adolescentes no
no espaço escolar / Vitor Gomes. - 2004.
145 p. ; il.
Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Espírito Santo, 2004.

1. Resiliência (Traço da personalidade) 2. Psicologia fenomenológica

CDD: 155.232

Bibliotecária: Eugenia Mágná Broseguini – CRB 12ª Região nº 408

1 INTRODUÇÃO

A história da humanidade foi construída apesar (e com) das adversidades com as quais o homem sempre manteve um relacionamento de dança, um verdadeiro movimento corporal dançado que, em alguns momentos, foi mortal, seja devido ao próprio dançarino, seja devido ao ambiente provocador desse som nem sempre translúcido. Afinal, o que dizer da Peste Negra, das Grandes Guerras, da fome e das catástrofes naturais? O que dizer do ser diante dessas intempéries? O quê?

Sabemos também que a humanidade sobreviveu a todos esses tormentos perseverando, persistindo e continuando sua caminhada existencial de ser no mundo. É bem verdade que muitos caíram e nunca se ergueram, mas é também igualmente verdade que houve tantos outros que apesar (e com) de todo o sofrimento tiveram forças para se reerguerem e/ou continuar e enfrentar seus desafios adversos.

Essa fantástica capacidade de enfrentamento, denominada resiliência, é o que procuraremos investigar neste estudo, tentando compreender o que leva de fato um ser humano a resistir. E mais, propomos, de modo específico, direcionar tal estudo investigativo, como parte da nossa dissertação de Mestrado em Educação, na linha de pesquisa Educação Especial: abordagens e tendências, no contexto escolar. Assim, objetivamos compreender o aluno que vivencia estigmatizações/rótulos/discriminações e/ou possui alguma necessidade especial (incluímos as necessidades psicológicas/emocionais nessa categoria), no sentido de (des)velamento dessa **força interior que o faz continuar** tendo bom desempenho acadêmico, apesar (e com) seus problemas ou dificuldades.

É sobre três alunos que vivenciaram estigmatizações, rótulos e problemas familiares, do tipo pais toxicômanos, divórcio, ou rejeição, que trata este estudo. Mas, apesar de (e com) tudo, esses alunos continuaram sua caminhada existencial “amparados” e apoiados fundamentalmente pelo ambiente escolar, que exerceu um papel fundamental em suas vidas.

1.1 INTERROGAÇÃO/PROBLEMA E OBJETIVOS

A interrogação ou problema desta pesquisa é:

Como se (des)vela a resiliência psicológica de três jovens de uma oitava série de uma escola pública, no espaço escolar?

Os objetivos desta pesquisa são:

- efetuar um estudo compreensivo de base fenomenológico-existencial, demonstrando, por meio dos símbolos ou ações desses jovens, as suas formas de serem resilientes e assim, maneiras de ser resiliente;
- (des)velar,¹ a partir das descrições, a presença cristalizadora da resiliência dentre esses adolescentes, que são alunos de uma sala de aula, dentro do contexto de uma escola pública da Prefeitura Municipal de Vitória, Estado do Espírito Santo;
- construir significados para o sentido de ser resiliente, contidos nos comportamentos/atitudes (des)veladores de resiliência.

1.2 JUSTIFICATIVA

A compreensão da resiliência pode ajudar professores e outros profissionais que trabalham com jovens a refletirem sobre suas práticas, de maneira que possam contribuir para a solidificação de comportamentos resilientes.

Este estudo pode evidenciar caminhos possíveis aos professores para ajudar seus alunos a superarem adversidades para que possam também serem enfrentativos no ofício educador, tendo em vista ganhar mais respeitabilidade social e praticar uma pedagogia resiliente.

¹ ¹Obs.: O leitor perceberá, ao longo de nosso trabalho, a nossa utilização de palavras divididas entre parênteses, como exemplo: (des)velar. Tal fato dá-se como forma de manipular/demonstrar o número de sentidos (sentidos) e possibilidades que uma palavra, ou expressão possui. Gostaríamos de deixar claro que tal fato ocorre meramente por nossa opção literária, independente da etimologia das palavras. É importante ressaltar que flexibilizamos resilientemente nosso texto utilizando ao longo dele a primeira pessoa do plural e do singular (EU-NÓS).

Um estudo mais aprofundado desta capacidade humana, a resiliência, direcionada à questão escolar, pode contribuir para que o ambiente de ensino e suas práticas possam ser concebidos em caráter pluridimensional e interdisciplinar, tornando a sala de aula, ou o ambiente escolar, em geral, **verdadeiramente inclusivos**, isto é, acolhedor a todos e com uma significativa abertura às alternativas de ação escolar.

2 A RESILIÊNCIA EM MÚLTIPLOS ASPECTOS

Pretendemos descrever a resiliência sobre múltiplos aspectos: desde seus conceitos básicos, fazendo com que esses aspectos possam dialogar por meio das definições de alguns teóricos, como, também, emergir de outros temas num permanente diálogo (inter)disciplinar.

Instigado por um diálogo que podemos dizer que foi fundamental, durante o processo de formulação do presente trabalho, e exatamente por esse fato, optamos por iniciar este capítulo com o relato de tal conversa. Entretanto, admitimos que, por uma questão de lapsos que a memória pode causar, talvez não consigamos descrever com tanta beleza e minúcia aquele valioso momento de trocas de idéias.

Sobre os materiais e o ser humano

Conversando com um amigo, que tem formação em metalurgia, ouvi algumas lições bem interessantes sobre a questão da resiliência. Tentando ser fiel ao que ele me disse, reproduzirei tal conversa, da maneira que possa permitir a (minha) memória, sem esquecer, no entanto, de lembrar que a única “coisa” de que eu posso dispor é o que sobra das minhas lembranças em um contato tão generoso, caracterizado pelo que o sentido do outro (alteridade) possa ensinar-me: pois, creia-me, é a verdade sentida!

Nossa conversa começa com uma pergunta dirigida a mim: o que é mais resistente: o ferro ou o aço? Imediatamente respondo que é o aço. E ele me pergunta por que e obviamente não sei responder à questão. E é a partir desse fato que recebo uma interessante explicação sobre resiliência em materiais.

Ele começa explanando sobre a diferença entre o ferro e o aço, explicitando que o primeiro possui uma maior dureza e rigidez, derivada de sua maior inflexibilidade. Quanto ao segundo, ele afirma possuir uma maior flexibilidade e por (com) isso, maior maleabilidade e menor rigidez.

Na conversa, ele me leva a entender que a resiliência dos materiais está derivada diretamente de sua maior flexibilidade. Constituindo-se o aço um material com maior resiliência do que o ferro, consegue retomar a sua forma original com maior facilidade.

Depois dessas explicações, começamos a pensar sobre a capacidade de enfrentamento do ser humano. É a esse processo que vamos chamar de **resiliência psicológica**, transpondo o que acontece com o aço e o ferro para os indivíduos, o crescimento e aprendizagem humanos.

Ele falou de indivíduos que popularmente são chamados de “rochas”, ou seja, pessoas que aparentam possuir uma grande força psicológica e grande capacidade de resistência, “de nunca cair”, ou “dar o braço a torcer”, realmente inflexíveis, mas, quando enfrentam um fato inusitado, uma perda, um trauma psicológico, simplesmente ficam completamente desorientados e por vezes não conseguem livrar-se ou conviver com tal fato. Assim, por meio de sua fala, pude diferenciar a questão da resistência e da resiliência.

Tais indivíduos (os rochas) são, na verdade, resistentes. Da mesma forma que o ferro, dificilmente são dobrados, sendo verdadeiros guerreiros na vida e na capacidade de enfrentamento da realidade. Entretanto, não são resilientes por sua incapacidade de conviver com o inusitado; com um fato novo, que os “machuque” de forma profunda.

Falando sobre o inverso, também, por muitas vezes, vemos indivíduos que rotulamos/estigmatizamos como psicologicamente frágeis, ou ainda infantis, mas que, quando enfrentam uma situação realmente traumática, apresentam uma incrível capacidade de enfrentamento e (super)ação desses fatos.

Um acontecimento curioso que nos veio à memória, exatamente no momento que transcrevíamos este trecho do texto, foi um caso policial ocorrido, há poucos dias (de quando elaboramos esta parte de nosso trabalho), a respeito de um menino que perdeu a mãe e o pai (ambos assassinados) tendo sua irmã presa como suspeita de participação do crime, mas apesar (e com) de todo sofrimento

ocasionado por essa tragédia, ele demonstra uma capacidade de enfrentamento surpreendente, (des)velando um sentimento de perdão em relação a sua irmã. Outra curiosidade sobre tal caso é que essa criança é descrita na imprensa por pessoas próximas como introspectiva, frágil, tímida e não muito sociável.

Dito isso nos questionamos: o que é força de fato? O que transforma um indivíduo em alguém psicologicamente forte? Seria a inflexibilidade? Ou, pelo contrário, o que até então consideramos uma fragilidade: como a flexibilidade?

Dessa forma, sinceramente somos levados a (re)conceituar o que é a “força” de fato, se a inflexibilidade e a extrema rigidez do ferro (mas, quando se quebra, torna-se impossível corrigir tal dano); ou se, pelo contrário, a flexibilidade do aço que resiste a tantas pressões, apesar (e com) das marcas, continuando... no movimento... contínuo movimento... saltando para trás e arremessando-se para frente.

2.1 UMA (RE)VISÃO BIBLIOGRÁFICA

O estudo da psiqué humana nos remonta a questionamentos, conflitos análises e a sentimentos, que vão desde a autopiedade até o egocentrismo, não obviamente no sentido “piagetiano”, mas no sentido popular do termo, como sinônimo de centralidade egoísta (ensimesmamento; em si mesmo), que não deve ser confundida com individualismo, isto é, a crença nas ações individuais do ser singular, na pluralidade de ser.

Dentre os vários fenômenos que remontam o comportamento humano, a resiliência é um dos mais interessantes. Afinal, que capacidade humana é essa de superar situações negativas? Que força é essa que nos faz resistir? Que força é essa que nos faz continuar a caminhar apesar dos dissabores, dos revezes, das dores, das adversidades?

Se nos remetermos à origem do termo, como uma maneira de mergulhar de forma mais profunda no tema, correremos o risco de “molhar” apenas os nossos calcanhares, mas tudo possui seus riscos e, dessa forma, assumiremos este:

somos ou não resilientes?

A palavra resiliência, derivada do verbo latino resilio (re+salio), possui, etimologicamente, o significado literal de salto para trás, voltar saltando, podendo, também, ser interpretada como retirar-se sobre si mesmo, encolher, recuar. Segundo o Dicionário Universal da Língua Portuguesa (2002),

Como a capacidade de resistência ao choque de um material, definida em medida pela energia absorvida pela ruptura de uma amostra de seção unitária deste material; energia necessária por unidade de volume para deformar um corpo elástico até o seu limite de elasticidade.

Notamos, predominantemente nos dicionários que consultamos, a definição sob a ótica da Física para o termo, o que demonstra que tal expressão ainda não possui muita popularidade nas Ciências Humanas.

O termo resiliência foi usado primeiramente na Física, tendo como precursor o cientista inglês Tomas Young, que, em 1807, introduz a noção de módulo de elasticidade (TAVARES et al., 2001). A partir disso, seu uso e significação passam a ser sinônimos relativos à capacidade de maleabilidade ou flexibilidade possuída por um material, termo que é de uso comum na metalurgia, que tem como um dos principais focos justamente o estudo da resiliência em materiais.

Contudo, a partir de 1966, com seu artigo: “A influência do filósofo Teilhard de Chardin em meu pensamento em relação a natureza da doença psiquiátrica e no papel da psicoterapia na recuperação de clientes“, baseado na obra “The Phenomenon of Man” (O Fenômeno do Homem), o médico psiquiatra Frederich Flach transpõe tal significado para as ciências humanas como sinônimo da **capacidade humana de enfrentamento de situações adversas**. Para Flach (1991), muito mais do que uma capacidade psicológica é também, uma capacidade biológica individual.

Claro que a questão da resiliência não é uma questão meramente psicológica. É física também. Ter resiliência exige que os processos fisiológicos dos nossos corpos ativados pelo estresse, funcionem bem. (FLACH, 1991, p. 12).

Entretanto, não podemos ignorar que existem outros termos que também são usados para simbolizar essa capacidade humana de enfrentamento (YUNES; SZYMANSKI, 2001), como exemplo: “invulnerabilidade” introduzido pelo psiquiatra infantil E. J. Anthony na literatura da Psicopatologia. Contudo, por tal termo passar uma idéia de resistência absoluta e intocabilidade, um dos pioneiros, Michael Rutter (1985), já atentava para a necessidade da utilização de um termo mais palpável, que soasse mais humano e realista.

Para Costa (1999), resiliência **é a capacidade de resistir e crescer na adversidade**. É uma capacidade/comportamento que pode ser ensinada(o) e aprendida(o). Essa palavra é também definida como a capacidade de o indivíduo ou do grupo de resistência à própria destruição [FRANCO; APOLONIO, 19 - -]. E, ainda vista como capacidade de recuperação, adaptação [VICENTE, 19 - -], ou a capacidade de lidar com o estresse, o sofrimento, a doença ou a dor (BOCALANDRO, 2002).

Conforme podemos observar, apesar (e com) das diferenças conceituais entre os autores, em termos de Ciências Humanas (que é nosso foco), todos apontam um ponto em comum, que pode resumir-se na capacidade humana, seja ela individual, seja coletiva, de superar/lidar positivamente com uma situação adversa, de enfrentar o desconforto e ser tocado por ele; por vezes machucado e derrubado, mas, fundamentalmente, de ter forças para se levantar. É dessa força que trata este estudo, dessa fantástica capacidade de continuar, de sobreviver e de seguir em frente.

Ressaltamos que, em vários momentos no texto, acrescentamos ao termo resiliência o adjetivo psicológica, chamando, assim, essa capacidade/comportamento de “resiliência psicológica”. Tal fato/opção dá-se por dois motivos básicos ao meu ser iniciante e responsável, na minha resiliente construção de ser, no ofício de pesquisador: o primeiro diz respeito ao aspecto que queremos focar de tal tema, os aspectos psicológicos predominantemente afetivos. Fato esse que não excluirá de nossa análise, mesmo que não explícita, aspectos cognitivos, sociais ou históricos, serem indissociáveis (VYGOTSKY, 1984; WALLON, 1974; BRUNER, 1998). Faremos isso, para fins de pesquisa, acreditando que tal ato

investigativo poderá fornecer uma qualidade significativa ao termo e, ao mesmo tempo, fornecer uma direção ou um norteamento ao nosso ser pesquisador, evitando discussões amplas, que, nesse contexto, seriam inadequadas, visto nosso desejo de aprofundamento assumido no plano psicológico. Esse rumo é o que construiremos nesta pesquisa que, segundo Frankl (1991), é o ser de sentido que somos!

O segundo aspecto é que autores, como Flach (1991), denotam a tal termo também características biológicas, pois, além dos aspectos psicológicos, existem na resiliência questões biológicas ligadas aos impulsos e à produção de distresses. À primeira vista, podemos entender que só é resiliente um indivíduo que goze tanto de um bom estado de saúde psicológica como também de orgânica-corporal. Contudo, descartaremos esse aspecto neste estudo, sem, sobretudo, negá-lo.

Sabemos, pela realidade sentida ao redor, pelas leituras de biografias (por exemplo), observar a existência de pessoas que, apesar de apresentarem déficit orgânicos e/ou físicos, ainda assim encontram forças para serem enfrentativas. Nesse sentido, interrogo: o que dizer de indivíduos com necessidades especiais e mundialmente reconhecidos?

Bethoveen perdeu gradualmente sua audição e enfrentou situações adversas. Com comportamento absolutamente enfrentativo em sua caminhada existencial, não ignorou suas dificuldades, mas, apesar delas (e com elas), continuou sua batalha no ofício de musicista/músico e compositor. Podemos citar, ainda, casos como o do cientista Stephen Hawking ou do guitarrista norte-americano Jason Becker, que tiveram perda quase total dos movimentos do corpo derivada de atrofia muscular grave e mesmo assim continuam suas vidas, de forma otimista e produtiva transcendendo ao seu próprio estado de doença.

Ambos, cientista e artista, assessorados pelo que a tecnologia lhe proporcionam, persistem, ousam persistir, navegando bravamente em direção ao futuro, sem nunca esquecer o passado, em alguns momentos caindo, mas, fundamentalmente, tendo força para se colocar em pé e prosseguir. Essas

pessoas continuam na batalha na vida; na dolorosa batalha da vida, que traz alegrias, mas também tristezas. Na batalha da resistência, sem apagar as dores/sofrimentos, pois a resiliência psicológica só tem significado ou valor com (e pelas) quedas. Esse fator psicológico impõe e institui uma atitude/comportamento iluminada(o) pelo seguir em frente: eis um dos modos de ser resiliente.

É claro que uma estrutura biológica favorável é importante para o desenvolvimento e aprendizagem da resiliência, mas não se podem negar as exceções, como no exemplo explicitado. Por esses dois motivos básicos, conduziremos nossa pesquisa, enfocando seu (des)velamento, o aspecto afetivo/emocional/psicológico, respaldando-nos no plano teórico em uma Psicologia Fenomenológica-Existencial..

A força psicológica individual, que resulta nesse processo de enfrentamento: a resiliência, chamaremos de “resiliência psicológica”. Contudo, durante o texto, usaremos as duas expressões por acreditarmos que isso não influirá na compreensão do texto. Afinal, muito mais do que a discussão sobre uma expressão, nosso estudo trata-se de um mergulho existencial e no distanciamento reflexivo, buscando uma redução fenomenológica (Epoché) em **nosso olhar/observar acerca de três jovens de uma escola pública, objetivando uma melhor e mais refinada compreensão desta espetacular faculdade humana, de resistência e continuação de ser do ser: de ser resiliente. E mais que isso, do ser resiliente dentro da escola.**

2.1.1 Alguns estudos relevantes

O estudo da resiliência psicológica é realmente recente no Brasil. Uma prova disso é que, quando acessamos buscadores na internet sobre o tema, a maioria absoluta dos estudos são em idiomas estrangeiros, dentre os quais destacamos o espanhol e o inglês. Entretanto, apesar de não existirem tantos estudos sobre o tema em nosso país, indubitavelmente, os trabalhos que com os quais tivemos contato possuem valiosas contribuições, pois acrescem aos que desejam um maior aprofundamento sobre o tema, como em nosso caso. E mais que isso, demonstram o quanto a questão da resiliência é de fundamental importância para

um conhecimento mais aprofundado dos processos internos/inerentes à realidade escolar.

Contudo, o estudo da resiliência é muito mais amplo do que meramente a realidade escolar. Dessa forma, para entendermos melhor de que maneira ela se processa nessa realidade, é necessário entender de que forma a resiliência ocorre no ser humano, em sua multiplicidade e individualidade.

O pioneiro no estudo da resiliência psicológica é Flach (1991). Em seu livro “Resiliência: a arte de ser flexível”, traz um importante estudo sobre o tema, enfocando-o em seu aspecto individual, que está carregado de histórias pessoais ou, ainda, constatadas ao longo de sua carreira de psiquiatra, trazendo ao leitor uma visão de como a resiliência se apresenta ao longo da vida do indivíduo, em suas mudanças profissionais, pessoais ou até mesmo biológicas. Indica como as experiências estressantes/destressantes dos períodos de transição de nossa vida ou fatos isolados (também traumáticos) nos conduzem a desenvolvermos a resiliência.

Um dos pilares da teoria de Flach (1991) é o que ele chama de lei da ruptura e reintegração, que trata de como o ser humano reage à adversidade, sendo, num primeiro momento, desestruturado por uma experiência adversa e avançando para um estado de caos (desintegração) e, a partir daí, reintegrado. A essa reintegração ele chama resiliência.

Outro importante estudo, destacado por Yunes e Szymanski (2001), é o do também psiquiatra Michael Rutter que, devido às suas inúmeras contribuições de publicações ou pesquisas empíricas, tem orientado e norteado vários trabalhos até os dias atuais. Um dos principais estudos de Rutter, em 1970, investigou meninos e meninas provenientes de lares desfeitos por conflitos e as relações entre os efeitos desses conflitos familiares no desenvolvimento das crianças.

Dentre os resultados de tal estudo, podemos destacar que Rutter encontrou duas interessantes evidências: a primeira diz respeito à maior vulnerabilidade do sexo masculino a tais fatores estressores ou de risco, e a segunda diz exatamente que

unicamente um fator traumático (estressor/destressor) não representa impacto significativo, mas a combinação de dois ou mais fatores diminuem as possibilidades de conseqüências positivas no desenvolvimento, assim como o adicional de mais estressores aumenta o impacto de outros estressores presentes.

Sobre a questão da resiliência, Yunes e Szymanski (2001) destacam uma importante contribuição: o estudo de Martineau, especificamente o derivado de sua tese de doutorado, que deixa clara a questão da relatividade da resiliência, tendo, assim, diferentes formas, entre diferentes indivíduos, em seus diferentes contextos.

Dentre os estudos produzidos no Brasil, destacamos os de Costa (1999), que não acredita na resiliência como uma capacidade inata, mas como algo que pode ser ensinado e aprendido. Enfatizamos, também, Tavares (2001), que acredita que o estresse/destresse da sociedade ocidental causa constantes impactos nos indivíduos, seja pelo modelo de trabalho excessivo e estressante, seja pela pressão que o indivíduo sofre pelos modelos de sucesso e fracasso, seja por ter que atender a certos padrões e exigências sociais. Assim, acredita que, para construirmos a resiliência, é necessário mudar a sociedade, tornando-a menos burocrática.

Outro estudo que destacamos é o de Bocalandro (2002), que acredita numa abordagem holística da resiliência, ou seja, numa concepção ecológica de realidade, na qual a resiliência é definida como a interação harmoniosa entre homem e ambiente e por isso, para ser resiliente, é necessário buscar sempre tal equilíbrio. Com visão semelhante em termos de relação de equilíbrio, Trombeta e Guzzo (2002) acreditam que a resiliência só é possível quando existe um equilíbrio entre “fatores de risco” que são impactos ou situações desfavoráveis ao indivíduo, e os fatores de “proteção”, ou seja, situações favoráveis em sua vida.

Já Moysés (2002) destaca o papel fundamental da auto-estima positiva, para o desenvolvimento do indivíduo capaz de lidar positivamente com a adversidade.

2.2 “Fatores” de resiliência: o que a literatura científica nos (des)vela

Em princípio, falando um pouco sobre as aspas no título, especificamente na palavra fatores dá-se basicamente por uma questão única: sendo a nossa perspectiva de pesquisa existencial/fenomenológica, tal palavra soa um tanto incoerente, talvez por imprimir um aspecto quantitativo/exatista em questões de cunho psicológico do ser, soando como uma tentativa de mensurar modos/formas de ser do ser. Contudo, é necessário dizer que na literatura consultada, tal expressão é utilizada de forma bastante freqüente. Sendo assim, optamos, neste momento, por utilizá-la como vem sendo empregada na literatura.

Somos levados e gostaríamos de levar o leitor a alguns questionamentos, por exemplo: como um indivíduo se torna resiliente? Que fatores são esses que o fazem ter essa capacidade de enfrentar situações adversas? De onde vem tal força?

Sobre os fatores de risco e de proteção, e tentando melhor defini-los, podemos dizer que, quanto aos primeiros, trata-se dos fatos traumáticos ou estressantes/destressantes que acontecem na vida do indivíduo e que deixam marcas. Já os fatores de proteção são todos os apoios que um indivíduo recebe e que o protegem desses impactos traumáticos. Na literatura, conseguimos identificar vários fatores protetores, dentre eles: auto-estima positiva, humor, otimismo, temperamento maleável, disciplina pessoal, estabilidade emocional, capacidade de adaptação, boa aparência, talento, competência e outros.

É do equilíbrio dos fatores de risco e de proteção que surge a resiliência, sendo, basicamente, o estado de equilíbrio ou (re)equilíbrio, no qual, os traumas ou impactos são aliviados por fatores, que, de alguma forma, “abraçam” e protegem a pessoa.

Segundo Trombeta e Guzzo (2002),

O risco e a proteção seriam dois pólos de uma mesma variável funcionando num continuum. Por exemplo, uma relação familiar positiva seria um fator de proteção enquanto que um desacordo em família seria

um fator de risco. Auto-estima positiva seria proteção e, negativa, representaria risco [...]. Para que um indivíduo seja considerado resiliente, é preciso que exista um balanço, um equilíbrio, uma combinação entre os fatores de risco e de proteção.

Flach (1991) ao invés de definir a resiliência como esse equilíbrio de fatores, conclui que a resiliência existe por um fator básico, que ele chama de **lei de ruptura e de reintegração**, definindo, assim, o ciclo como principal responsável para a formação de indivíduos resilientes.

Sendo mais claro, Flach acredita que, nos momentos de mudança extrema na vida de um indivíduo, sua estrutura de bem-estar é rompida, levando-o até um estado de caos, e é depois desse estado que surge a resiliência, sendo sucedida pelo estado de reintegração e, finalmente, formando uma nova estrutura de bem-estar.

Um fator interessante na questão da resiliência é que, para o desenvolvimento de tal capacidade, é necessário que ocorra, a princípio, um impacto inicial (trauma), pois é a partir dele que nasce no indivíduo a capacidade de (super)ação, de ter a força para agir e continuar.

Os fatores traumáticos são vários, extremamente relativos e individuais, o que não exclui a possibilidade de a resiliência ocorrer de forma coletiva. Por exemplo: na (super)ação de um povo após o impacto da morte de uma figura importante em seu país, alguém que simbolize o orgulho nacional.

Ainda sobre a questão da relatividade dos fatores, tal fato se dá pela representatividade que possuem para cada indivíduo. Assim, o que, para alguns, são fatos extremamente banais, para outros são muito profundos, (re)levantes e traumáticos. Ex.: a morte de um animal de estimação.

Mesmo reconhecendo a relatividade dos fatores de risco, vários autores classificam alguns deles como mais comuns. Para Flach (1991), tais fatores são naturais e ocorrem também em cada estado de mudança no indivíduo, seja ela biológica, seja psicológica, como nas fases de transição: infância-adolescência,

adolescência-vida adulta. Guzzo e Trombeta (2002), fazendo uma revisão de estudos na área, sobre esses fatores, destacam: pobreza crônica, temperamento difícil, mau humor, passividade, senso de inferioridade, depressão, auto-estima negativa e outros.

É nesse ponto que entra a influência da família, do meio social, enfim, no sentido que foi social e historicamente ensinado a cada indivíduo, quando ele introjeta o que significa cada fato/situação (VYGOTSKY, 1984). Dessa forma, sendo uma questão tão individual, e assim relativizada, torna-se necessário um olhar sensível e reflexivo sobre o ser humano, no sentido de compreendê-lo empaticamente, colocando-se em seu lugar (o do outro de si), e não banalizando a sua dor.

Tal fenômeno (a resiliência) ocorre com tanta frequência em nossa vida cotidiana que, por vezes, não somos capazes de percebê-lo e nem mesmo nos damos conta de sua existência. Assim, é necessário um olhar mais abrangente e mais profundo, sensível e em alguns momentos, afastado/distanciado (*epoché*), (mesmo acreditando que não é possível total afastamento) para compreender o fenômeno como um todo; um olhar fenomenológico-existencial, que compreende a estrutura de ser do ser em sua multiplicidade e forma.

2.2.1 O HUMOR, A AUTO- ESTIMA E O OTIMISMO

Dentre tantas características levantadas na literatura, utilizaremos a expressão Tríade de reação para denominar o humor, a auto-estima e o otimismo (juntos) como uma forma de destacá-los em relação às outras características elencadas na literatura. A Tríade de reação age como uma verdadeira “alavanca”, ou seja, como uma singularidade de personalidade ou forma de ser que favorecem o processo de resiliência psicológica.

A literatura elenca essas características junto a outras, como: racionalização, autoconfiança, temperamento maleável, entusiasmo, serenidade, bom senso, classificadas como de proteção (TROMBETA; GUZZO, 2002) e (YUNES; SZYMANSKI, 2002).

Ressaltamos, ainda, que essas características da Tríade são levantadas na literatura consultada de uma forma unânime pelos(as) autores(as). Dentre eles(as): Costa (1999), Bocalandro (2002), Flach (1991) e Caliman (2000), sem, entretanto, nenhuma denominação especial. Dado a isso, assim como em nossa constatação, terem sido verificadas nos três jovens observados em nossa pesquisa, acreditamos que assim o humor, a auto-estima e o otimismo são fundamentais na formação do indivíduo capaz de enfrentar a adversidade.

Neste momento, então, explanaremos um pouco sobre estas três palavras: humor, auto-estima e o otimismo.

O humor

É a capacidade fundamental do ser humano de sensibilidade à realidade que o cerca. Trata-se de uma sensibilidade quase artística, um olhar diferente, que dança com a (in)coerência, mas sempre a serviço da (ir)reverência, da capacidade de ir ao encontro do riso, ao encontro reverencial ao riso, do riso sarcástico, irônico, por vezes ingênuo, incoerente, mas fundamentalmente riso.

O humor é definido como:

Tendência estética e filosófica de mostrar o ridículo da condição humana e provoca o riso. Termo derivado de antiga crença na influência dos fluidos do corpo sobre o caráter dos indivíduos (ENCYCLOPAEDIA Britannica do Brasil, 2003).

Encontramos, em nossa pesquisa, três teorias principais, que compreendem a questão do humor de forma distinta. A primeira é a Teoria da Superioridade, a segunda a Teoria da Incoerência e a terceira a Teoria do Alívio (ENCICLOPÉDIA Microsoft Encarta, 2000) que passaremos a descrever neste momento.

A Teoria da Superioridade tem Tomas Hobbes (1588-1679) como seu provável criador. Está pautada na crença de que a essência de uma piada, ou situação humorística, dá-se pelo sentimento de superioridade de um indivíduo diante do outro. Um exemplo disso, seriam os principais grupos-alvos das situações humorísticas: o bêbado, o homossexual, o sovina, o deficiente, a prostituta, o

negro, o japonês, o português e outros. Sempre colocados como pontos centrais de situações cômicas, nas quais o autor da piada, na maioria das vezes, se coloca numa posição externa ou superior a seu “alvo”. Segundo Alexander Bain (1818-1903), todo humor envolve a degradação do outro, um fato que ocorre nem sempre de forma consciente.

Já a Teoria da Incoerência, desenvolvida por Immanuel Kant (1724-1804), crê que, na verdade, o humor não está baseado na necessidade de degradação do outro, mas na capacidade de frustração de uma expectativa, como nos trocadilhos ou nas sátiras. Nesse fato residiria a essência de uma situação cômica. Um exemplo ilustrado disso é a frase do célebre escritor Inglês Oscar Wilde: “O trabalho é a maldição da classe bêbada”. Tal frase é um interessante exemplo, à medida que há uma frustração de expectativas, uma sátira ao enobrecimento do trabalho, na qual o ouvinte é frustrado em suas expectativas, diante de um desfecho diferente da frase popular: “O trabalho dignifica o homem”.

Quanto à Teoria do Alívio, é influenciada pelo pensamento de Sigmund Freud (1856-1939), creditando ao humor a capacidade de distencionar e distrair a nossa “censura interna”, ocasionando, então, uma imensa descarga cartática de prazer. Assim, uma situação obscena ou até mesmo um insulto, por serem ditos inebriados de comicidade, perdem sua agressividade e, dessa forma, o indivíduo se vê envolvido pelo prazer proporcionado pelo humor distraíndo o seu senso de moralidade e censura.

O papel do humor no indivíduo resiliente

Depois desta exposição sobre as três principais teorias que envolvem o humor e admitimos que nenhuma delas explica, em sua totalidade e profundidade, essa capacidade humana, assim como nenhuma delas pode existir sem a outra, já que o humor, como o ser humano, é múltiplo. Ou seja, cada situação humorística pode envolver uma das três teorias, dependendo muito da intenção do emissor da piada, seja esta de forma consciente ou não. Assim, não se pode deixar de admitir que o humor (o bom humor), sem dúvida, possui papel fundamental na vida do indivíduo resiliente.

Segundo Costa (1999, p. 161), “O humor desconcerta e ameniza o efeito aterrador da vivência trágica. Como diz Drummond, torna leve e brando o que é de natureza corrosiva”.

Podemos, por exemplo, imbuídos pela Teoria da Superioridade, afirmar que o indivíduo resiliente, quando ri de si mesmo, de sua própria condição humana, de suas dores, traumas e fraquezas, demonstra um sentimento de (superior)idade, diante (e com) dos seus problemas, transcendendo a humilhação.

Já imbuídos da Teoria do Alívio, poderíamos afirmar que o humor no resiliente seria uma forma de suavizar e sublimar sua dor existencial, por meio de um altivo senso de comicidade, tornando-se um cômico socialmente útil e até respeitado, pois se alivia e provoca o alívio do outro.

Entretanto, imbuídos pelo espírito da Teoria da Incoerência, poderíamos dizer que o humor na resiliência (e no resiliente) apresenta a mesma característica fundamental de frustrar expectativas. Afinal, como um indivíduo que sofreu algum trauma, ou possui qualquer fator que provoque adversidade, pode persistir e continuar?

Sobre isso Flach (1991) destaca que é de fundamental importância o humor apurado do indivíduo resiliente como fundamental para a sua maneira positiva de lidar com as situações adversas.

Assim, o humor na resiliência (e no resiliente) é uma forma de frustrar as expectativas sociais, pois, onde se espera um comportamento de derrota, de desamparo, de entrega, encontra, ao contrário, persistência e alegria. Alegria de quem, como diria Nietzsche (2001) ri de si mesmo, de sua própria dor e (des)vela a imensa comicidade que envolve a comicidade e a pateticidade do sofrimento, das angústias, que são “exorcizadas” pelo poder sagrado do riso e da gargalhada. Da “santa” ironia, seja ela imbuída do sarcasmo voltairiano, ou da simplicidade do “Carlitos” de Chaplin; seja ela envolvida da amargura schopenhauriana, ou da força, da “nietzscheana” vontade de poder (NIETZSCHE, 1984) de um homem

forte que segue em frente, nadando contra a corrente das expectativas. Um homem forte, cuja força não está baseada em fatores externos, mas em si mesmo, em sua própria essência, que não reside na fantástica ou sobrenatural força dos super-heróis dos quadrinhos ou da televisão, mas na força individual e interna dos guerreiros da vida diária, dos heróis sem capas, espadas ou escudos mágicos. Dos lutadores anônimos da vida, que salvam a si próprios de suas dores e desamores, em sua grande batalha existencial.

A auto-estima positiva

Definimos auto-estima como a percepção que um indivíduo faz de seu próprio valor, entretanto tal avaliação não é apenas um construto individual, mas também o resultado de agentes externos (PEREIRA, 2001) que interagem e influem em agentes internos. Sendo assim, a visão que um indivíduo tem de si próprio está baseada em sua influência familiar e social, ou seja, derivada do tratamento que ele obteve de sua família ou da sociedade durante a vida, que constitui a sua auto-imagem.

É necessário diferenciar autoconceito de auto-estima, palavras que não são sinônimos, mas, conceitos interligados, sendo o primeiro a percepção que um indivíduo possui de si próprio e o segundo a percepção de seu valor. Dizendo com outras palavras: o autoconceito seria uma definição e a autoestima a sua conseqüência. Um outro agente externo seria a escola e os colegas (influência social). Dando um exemplo mais claro, um(a) aluno(a) que é rotulado(a) como “incapaz” tem mais possibilidades de possuir auto-estima negativa.

Uma contribuição para a compreensão do importante valor da auto-estima no indivíduo é o estudo de Lucia Moysés (2002), que, baseada nas idéias de Vygotsky, ressalta o papel da influência da socialização na formação do conceito e estima dos indivíduos. Moysés também destaca o relevante papel da afetividade na formação do ser humano, assim como suas conseqüências para um bom ou mal desenvolvimento escolar.

Uma das principais características do ser resiliente é justamente a boa auto-

estima, pois é derivado da boa percepção que esse indivíduo possui, do valor de si mesmo (COSTA, 1999), quando, flexivelmente, tal como o aço, volta ao seu estado inicial/original, pois está certo do que é (e como é), e mais, usando uma expressão “sartriana“, está convencido de que, na verdade: “o inferno são os outros...”

É derivado justamente desta boa valoração que o indivíduo tem de si mesmo, que é gerada sua autoconfiança, que serve como uma espécie de “motor” para a sua continu(a)ção, para sua constante e atrevida ação de seguir em frente, dançando com a adversidade, uma dança sem medo, em que se é derrubado por ela em alguns momentos, mas levanta-se para seguir adiante.

Assim, muito mais do que uma mera característica comum ao indivíduo resiliente, a boa auto-estima e o bom autoconceito são indubitavelmente incentivo e força. Metaforicamente dizendo: sua bateria, pois é por meio dela que o indivíduo é energizado, para que possa enfrentar a queda, a adversidade e, dessa forma, conseguir levantar-se e continuar.

O otimismo

Falando neste momento sobre o otimismo, o último vértice do que denominamos Tríade de reação, ou seja, das três características básicas que evidenciamos como geradoras principais da resiliência, vamos nos focar na tentativa de conceituá-la, amparado pelo que a literatura científica (des)vela.

Em busca de uma definição da palavra em sua essência, consultamos o Dicionário Universal da Língua Portuguesa on-line (2002), no qual a palavra é definida da seguinte forma:

Sistema ou filosofia dos que têm fé no progresso moral e material da humanidade, na melhoria das condições actuais² na evolução social para o bem e para o óptimo; disposição natural ou tendência para ver as coisas pelo lado bom, esperando sempre uma solução das situações ainda muito difíceis.

² Em português de Portugal.

Outra importante definição e contribuição acerca de uma melhor compreensão sobre essa característica humana e comum aos indivíduos resilientes, encontramos em Rodrigues (2003), que define o otimismo como a capacidade de ser otimista:

[...] o otimismo não é conteúdo. É um acompanhamento melódico da vida. Como tal, ele nos tira de nós mesmos, para nos devolver a nós mesmos com um pouco mais de confiança. Ele faz com que nossas teorias (teorias sobre nós) acabem dançando no compasso que quisermos. O otimismo é uma celebração de nossas crenças. Ora, essas teorias, que cada um de nós produz para viver melhor, costumam ser poéticas, ou seja, não têm nenhum fundamento fora de si próprias. Estariam certas? Sim, certas na medida em que espantarem a ansiedade. Certas, mas por pragmatismo interior. Dessas crenças participam a superstição, a autopersuasão, a paixão de si, a credence, a loteria, a quimera, o consumismo, etc. Todas essas coisas, ao fim e ao cabo, dizem respeito a nosso panorama mental. Não constituem sonhos. Representam decisões interiores de ver a vida dessa e não de outra maneira.

As duas definições na verdade se completam, fechando em torno de um único foco, a questão da visão, ou seja, definem o otimismo como um estilo de vida, uma forma de ver a realidade, talvez um artifício mental para que enfrentemos nossas adversidades. Conforme Nietzsche (2001, p. 11),

Pois atente-se para isso: foi durante os anos de minha menor vitalidade que deixei de ser um pessimista; o instinto de auto-restabelecimento proibiu-me de uma filosofia da pobreza e do desânimo.

Assim, o otimismo exerce um importante papel na superação das adversidades, já que, justamente depois de um trauma ou situação estressante, tal característica funciona como um eixo norteador ou, ainda, uma fonte geradora de esperança e perseverança. Conforme Flach (1991), o otimismo é uma defesa natural do organismo, que, psicologicamente agredido, reage de forma otimista.

Seja o otimismo uma forma alienada ou não de ver a vida, na verdade, é um recurso humano. Valioso recurso que nos anestesia de nossas frustrações, limitações, dificuldades. Enfim, de nossas dores existenciais, e é esse o importante papel que o otimismo desempenha na vida do resiliente, como uma maneira de gerar esperança, de onde não existe nada; como uma maneira de

enxergar um norte, uma luz, um caminho a seguir, de onde muitos só enxergam um fundo do poço, as trevas e o nada.

Assim, diferente do pessimismo schopenhauriano, em que o otimismo e a vontade são um mal, coisas que mascaram a dor; a dor de viver e a dor da vida, pois a vida é um “mar de dor”, e mais próximo da ironia de Voltaire (2001), em seu escárnio ao otimismo alienado, é preciso atentar não em relação à capacidade otimista humana que nos faz continuar, mas ao otimismo que é usado como uma maneira de docilização do ser humano, que é usado por aqueles que exercem alguma forma de poder e desejam domar qualquer ato de contestação de seus cargos-poderes-crenças; ao otimismo de Leibnitz (1646-1716), representado pela figura de Plangloss, no conto o Cândido (VOLTAIRE, 2001), que acreditava que vivemos no melhor de todos os mundos e que todos os males viriam para o bem e ainda, que devemos ignorar tudo o que acontece em nossa volta e apenas cultivar nosso jardim.

Quando nos referimos ao otimismo, não o focalizamos como forma de manipulação do outro, forma que é utilizada por várias ideologias, de qualquer cunho, mas sim visualizamos em seu cunho individual, ou seja, da mesma forma que Rodrigues (2001) exprime, como um estilo de vida, uma maneira que nos faz persistir e continuar, o otimismo que está baseado em nossa individualidade, o otimismo individual, que fundamentalmente no indivíduo resiliente, exerce um relevante papel, como o terceiro vértice de um triângulo/pirâmide, que tem sobre os seus outros extremos o humor e a boa auto-estima, formando, assim, a figura geométrica fundamental das características/modos de ser, bases do resiliente, sobre as quais todas as outras são derivadas.

Reflexões

É importante ressaltar que as características ou formas de ser resiliente são várias. Contudo, pontuamos, também, que esses traços de personalidade inseridos no que chamamos Tríade de reação, dentre tantas outros, definidos/classificados na literatura são, a nosso ver/sentir, os pontos mais favoráveis em termos individuais no processo de resiliência psicológica. Ou seja,

acreditamos que indivíduos que possuam esses três traços de personalidade são pessoas, provavelmente, mais propícias em “superar”/lidar (FLACH, 1991) melhor com as adversidades de suas vidas.

O destaque dessas três características não é exclusividade nosso, conforme já dissemos, todos os autores (sobre resiliência) com que tivemos contato ou, ainda, que foram citados em nosso trabalho destacam-nas. Contudo, o que fizemos foi apenas ressaltar a Tríade de reação, com o simples objetivo de evidenciá-las, pois essas características foram as únicas, levantadas de forma comum a todos os autores consultados.

2.3 RESILIÊNCIA, ADOLESCÊNCIA E ESCOLA

Torna-se importante ressaltar que a adolescência, como fase, é uma característica/invenção típica das sociedades ocidentais (BOCK et al., 1993) e que a existência de tal fase é questionada por muitos autores. Assim, podemos dizer que, mesmo em nossa sociedade (ocidental), o que existem são adolescentes e não necessariamente a adolescência. Jovens rebeldes, enfrentativos, irônicos, contestadores. Contudo, nem todos os jovens apresentam/apresentarão essas características.

Etmologicamente, o termo adolescência é derivado do verbo latino “adolescere”, que significa basicamente crescer, e tal crescimento corresponde ao período de crescimento acelerado entre a infância e a maturidade (FERREIRA, 1984).

Apenas em termos de curiosidade, ressaltamos que, em outras sociedades, como a dos tobrianeses (nativos da Ilhas Tobriand), não existe uma fase transitória entre a infância e a fase adulta (BECKER, 1984), tendo esse termo ou fase apenas significado nas sociedades ocidentais.

Apesar das controvérsias a respeito do uso do termo, sendo preferido por alguns autores o termo juventude, em detrimento de adolescência, neste estudo, não enfocaremos tal questão/controvérsia. Dessa forma, utilizaremos os dois termos como sinônimos, já que este trabalho não tem como objetivo uma ótica de

aprofundamento terminológico sobre o tema, sem, todavia, negar ou ignorar a discussão sobre o assunto, mas apenas, por nossa opção de estudo, procuraremos direcionar a resiliência no ambiente escolar de três jovens/adolescentes de uma escola pública com impactos de ordem familiar.

Freitas (2002) faz uma retrospectiva social e histórica sobre a história da família, abrangendo desde a Idade Média até os tempos atuais. Traz uma importante contribuição para o entendimento do quanto a influência familiar, sua desestabilidade moral, como sinônimo de virtudes (LOURENÇO, 2000), ou psicológica, pode constituir-se num fator de risco, podendo gerar jovens infratores ou, ainda, indivíduos que não possuem força para superar a adversidade nem para enfrentar os problemas que permeiam suas vidas.

Ainda sobre o aspecto (da má influência familiar e sua influência na formação da delinquência e do delinqüente), foram desenvolvidas outras importantes contribuições, como as de Reichenhein (2003) e Pinel (1989), que destacam a construção sócio-histórica da adolescência e toda a expectativa que se cria no sentido de ser jovem. Entre os jovens empobrecidos e marginalizados, adolescentes judicialmente ditos “infratores de alta periculosidade”, a relação com a família torna-se ansiosa, tensa, desagradável, agressiva... Tudo o que é vivido nessa família parece ser resolvido como se não existisse injustiça econômica. Entretanto, para Pinel (1989), há muitos jovens que, mesmo vivenciando sofrimentos familiares, assim mesmo resistem e mantêm intacto o seu autoconceito.

No aspecto preventivo, uma importante contribuição é a de Freire e Soares (2000) que ressaltam a forma como as atividades de lazer podem se constituir em um fator de proteção, assim como o seu impacto é favorável no aspecto de desenvolvimento do indivíduo. Abordando a questão dos programas sociais e sua importância na formação do ser resiliente, Moysés (2002) oferece uma importante contribuição, semelhante a de Trombeta e Guzzo (2002), demonstrando de que forma o desenvolvimento de programas que incentivem a melhoria do autoconceito e da auto-estima pode servir como um fator de proteção.

Uma leitura que pode ser feita acerca desta linha de raciocínio comum entre Moysés (2002) e Trombeta e Guzzo (2002) é que a auto-estima positiva é um fator fundamental para o desenvolvimento de comportamentos resilientes. Mais do que qualquer outra coisa, a resiliência psicológica se desencadeia a partir do “eu”, da singularidade do indivíduo. Dessa forma, mesmo sendo importantes apoios externos, como o incentivo familiar, dos amigos, o trabalho e outros, o início de todo processo é interno e se dá a partir da vontade e autoconfiança, que são gerados pela auto-estima positiva.

Contudo, é importante ressaltar que o apoio externo ajuda ou pode ajudar o desencadeamento de todo esse processo.

A resiliência em adolescentes no espaço escolar

Neste momento, gostaríamos de ressaltar alguns estudos focalizados no papel da escola como local propiciador de comportamentos resilientes. Quando usamos a expressão escola, utilizamos neste caso específico/momento, como um local em que se aprende e se ensina, abrangendo, assim, as várias instituições ou projetos sociais, que envolvam tal dinâmica, como também a interação social entre os jovens.

Grande parte dos estudos sobre resiliência, dentre os quais já citados Moysés (2002), Trombeta e Guzzo (2002), Winfield (1995) e outros (que serão detalhados um pouco mais adiante), estão concentrados em jovens/adolescentes. Contudo, por alguns deles serem estudos longitudinais, acabam constituindo-se em trabalhos desenvolvidos em longos períodos e, por isso, demoram para serem disponibilizados aos leitores. Outra questão é que existem ainda poucos estudos em língua portuguesa, mas observamos um aumento desde o início da formulação de nosso trabalho até o momento atual, ao acessarmos a internet. Entretanto, se comparados com seus estudos em línguas estrangeiras, constituem-se um percentual muito pequeno sendo socializado.

Trabalhando adolescentes institucionalizados, podemos destacar Hutchinson et al.(1992), que, nos resultados de suas pesquisas, descobrem adolescentes, em

muitos casos, que, apesar de terem sofridos eventos estressantes e problemas familiares, não sofreram distúrbios psíquicos e ainda mantêm seu funcionamento psicológico preservado.

Trombeta e Guzzo (2002, p. 17) tecem um interessante comentário:

Se os pesquisadores procurarem entender como as crianças e adolescentes, profundamente estressados, conseguem se adaptar, a sociedade poderia se beneficiar destas investigações. Os profissionais de Psicologia, de Educação e de outras áreas afins poderiam planejar intervenções, em nível preventivo, que contribuam para a construção dos aspectos relacionados à resiliência.

Ainda sobre a escola Winfield (1995), Cowen (1991) e Hernandez-La Cruz (1999) destacam, em seus estudos, a importância da escola como um importante local para o adolescente ou jovem, devido à sua estada nela em longos períodos. Ressaltam, também, como as interações sociais, ocorridas em tal ambiente, a transformam numa instituição-chave e grande "facilitadora" da resiliência psicológica e da superação das adversidades ou dificuldades, à medida que a escola consegue possibilitar aos indivíduos nela inseridos experiências positivas e significativas, que contribuem para a formação de um indivíduo capaz de lidar com a adversidade positivamente.

Nos resultados da pesquisa de Trombeta e Guzzo (2002), é destacada a importância da escola na cristalização de comportamentos resilientes em adolescentes. Enfatizam, também, que é necessária uma revisão no papel desempenhado pela escola como instituição, para que esta melhor atenda à população com realidades de "risco social", como no caso da população de baixa renda ou, ainda, os marginalizados. Tal pensamento vai ao encontro do pensamento de Winfield (1995), Cowen (1991) e Hernandez-La Cruz (1999), que delegam à escola, devido às possibilidades de intervenções positivas com os alunos, o mesmo papel de importância na formação do indivíduo resiliente.

Por último, destacamos o trabalho de Moysés (2002), que evidencia os vários projetos sociais que alcançaram sucesso no Brasil, trabalhando com crianças e adolescentes/jovens. Ressaltando que o trabalho de autoconceito positivo na

criança, pela escola/instituição ou projeto social, é de fundamental importância para a criação/desenvolvimento de pessoas com uma boa auto-estima. Para Moysés (2002), quando se consegue que um indivíduo tenha uma visão positiva de si mesmo, conseqüentemente, ele terá um maior “amor” por si próprio.

Os adultos costumam reagir aos comportamentos das crianças pequenas ora com aplausos e incentivos, ora com zangas e repreensões [...]. Após um certo período e com as repetições destes padrões de comportamento, aquilo que surgiu como um processo interpessoal começa a ser incorporado à própria estrutura cognitiva da criança, tornando-a pessoal. Agora é ela mesma quem se aplaude diante do desafio finalmente vencido ou se acabrunha diante do fracasso.

Moysés (2002) destaca a importância dos rótulos ou estereótipos que a criança sofre, seja em casa, seja na escola, para a sua própria formação, assim como na sua forma de lidar com a adversidade.

A escola/espço escolar torna-se um local propiciador de múltiplas experiências, nem sempre tão construtivas em termos individuais, contudo amplamente produtoras em termos de aprendizado. Afinal, como diz o ditado popular: “também se aprende através da dor”. E é dessa multiplicidade existente no espaço escolar e, fundamentalmente, da vivência deste/neste espaço que o faz tão rico e valioso.

Ramos (1998) ao analisar o cotidiano escolar afirma:

Foi possível compreender que no cotidiano, de práticas por vezes descontínuas; opressor; premente; às vezes opaco; às vezes brilhante, regido não pela lógica racional, mas pelo caos, que vão se tecendo, entre os muitos fios, o mundo vivido da escola [...].

A multiplicidade que envolve o ambiente escolar (ALVES e GARCIA, 1999) assim como a qualidade e adjetividade de tais situações nele possibilitadas (sendo elas boas ou ruins) são fundamentais e enriquecedoras para o indivíduo.

E exatamente sobre como pode ser enriquecedor o papel da escola que Lima (1989) tece um importante comentário:

É preciso pois, deixar o espaço escolar suficientemente pensado para

estimular a curiosidade e a imaginação da criança , mas incompleto o bastante para que ela se aproprie e transforme esse espaço através de sua própria ação.

Além da questão pedagógica, o ambiente escolar exerce uma influência na vida do indivíduo, ensinando-o, junto com a família, a assumir certas posturas (GALLO, 1999) sendo estas tanto filtradas, como cristalizadas através dos anos. Assim, o ambiente escolar não pode nem deve deixar de lado estas duas facetas: tanto a formação/instrumentalização pedagógica, como também a formação da cidadania que cristaliza e estimula a liberdade e a responsabilidade social.

Quando falamos de cidadania e liberdade, não podemos nos esquecer de Paulo Freire que nos traz importantes lições acerca de como deve ser a escola e, fundamentalmente, o papel do professor inserido nela. Mesmo não utilizando a palavra resiliência, é clara a intenção de Freire em designar ao professor e a escola o papel de incentivadores.

Segundo Freire (1997, p. 80):

Há uma relação entre a alegria e a esperança. A esperança de que o professor e o aluno juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.

E completa:

É preciso, porém, que tenhamos na resistência que nos preserva vivos[...] fundamentos para nossa rebeldia e não para a nossa resignação em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na rebeldia [...] que nos afirmamos. (p. 81).

Freire (1992) também destaca a escola como um ambiente multirrelacional e dialógico e delega ao professor tanto a necessidade de incentivar o diálogo, como, também, de fazer parte dele mesmo, proporcionando ao espaço escolar a criticidade necessária à formação do cidadão.

Sobre a questão da multiplicidade relacional proporcionada pelo ambiente escolar, Nilda Alves e Regina Leite Garcia desenvolvem importantes estudos destacando o aspecto (inter)relacional que ocorre na escola, como também questões externas a ela, como a questão política (políticas públicas) e seu direcionamento de competência exclusivo aos profissionais inseridos dentro

desses ambientes.

Alves e Garcia (2003) destacam que tal procedimento fica bastante evidente nos freqüentes cursos de capacitação de professores, que demonstram a quem os governantes dirigem a culpa pelo lastimável papel da educação brasileira.

As autoras defendem que tal direcionamento de culpa consiste numa ignorância da realidade escolar, de uma ótica reducionista que está reduzida a gabinetes e não à realidade em si.

E acrescentam que

Muito se fala sobre escola, de fora, de longe, desconhecendo o que acontece a cada dia, dentro da escola, onde interagem os profissionais que nela atuam, alunos e alunas, pais, mães e comunidade. A escola de que falam é uma simplificação a partir de um paradigma reducionista que ignora a complexidade do que se passa e se cria nesse espaço/tempo de aprender e ensinar, de construção de múltiplas subjetividades, de encontros e desencontros, de socialização [...] (2003).

Alves e Garcia (2003) acreditam que é necessário uma (re)significação conceitual, na qual exista a valorização das experiências prévias e valiosas dos alunos e pais, valorizando, assim, os cotidianos vividos, bem como as trocas de informações, proporcionadas pelo processo socializador da escola. Mais que isso, defendem uma nova maneira de educação/escola, na qual o prazer deve estar indissociado do saber; reconhecendo o espaço/tempo escolar em permanente transformação.

A concepção sobre o espaço escolar é observada de forma clara em nossa pesquisa, sendo este um ambiente em freqüente ebulição, assim como ambiente de freqüente desordenação/(re)ordenação em termos de relações.

2.4 RESILIÊNCIA E SÓCIO-HISTORICIDADE

Advertimos em relação à linguagem um pouco mais áspera utilizada neste item. Contudo, encontramos, assim, uma forma de nos aproximar da maneira de ser (teoricamente falando) sócio-histórica, colocando em foco a questão da

resiliência psicológica. Solicitamos a compreensão em relação ao nosso comportamento/escolha por esse linguajar, que não necessariamente expõe o nosso ponto de vista pessoal. Entretanto, atrevemo-nos, sem arrogância, a olhar com os olhos do outro; a olhar com os olhos/modo de ser do pensamento sócio-histórico.

Depois da abordagem da resiliência em seu aspecto inicial, expondo ou (des)velando o que a literatura nos apresenta a respeito de sua definição, as várias abordagens que são focadas como um construto psicológico, como também numa dimensão biopsicológica, como se pode perceber em Flach (1991). Abordaremos, como característica sócio-historicamente ensinada/apreendida/construída, e mais, observando de que forma é utilizada como um mecanismo apazigua(dor)/pacífica(dor)/dociliza(dor) ao longo da história da humanidade.

Desde os nossos primeiros anos de vida, em nossa socialização primária (familiar), ouvimos de nossos entes mais próximos, e é óbvio que estamos falando como sociedade judaico-cristã-ocidental, o quanto é importante não guardar mágoas/rancores dos problemas que vida nos reserva, e mais, o quanto torna-se necessário e nobre a superação das adversidades, dos problemas, dos impactos. Enfim, de tudo que, de alguma forma, nos traz algum “ferimento”, na alma(psiqué), ou não.

Tal ideologia nos é transmitida de várias maneiras, desde nossa socialização primária/familiar, até quando adentramos ao ambiente escolar (socialização secundária) com seus valores e normas; até as influências dos múltiplos âmbitos de nossa sociedade, chamados por Althusser (1983) de Aparelhos Ideológicos do Estado (AIE), abrangendo desde a religião, com seus valores dogmáticos inseridos na moral cristã, como: a piedade, o amor ao próximo e a capacidade de superar a adversidade por meio do perdão (iluminados pela frase bíblica: “ofereça a outra face”), até as questões políticas, as quais, sob a batuta dominante dos democratas/democratizadores (pseudodemocratas) nos são impostas por meio da perfidez escamoteadora do julgo legal, que toda a mudança deve ocorrer de forma pacífica e ordenada, e mais, que cabem às pessoas específicas (os

políticos) que são a deturpação do sentido etimológico grego (polis+akos) que diz respeito à vida social, e não ao profissional parlamentar, fruto de uma democracia representativa, que faz/fez desaparecer o termo real da palavra, que é sinônimo do processo livre de apresentação de idéias, como também de convivência social na pólis (cidade/sociedade) do cidadão que representa a si mesmo; sentido real da democracia.

Tal propagação ideológica dá-se por meio das figuras idealizadas, ou transformadas em heróis/ídolos na nossa sociedade, como John Lennon, Jesus, Buda, Pelé e outros. Apenas como exemplo, poderíamos utilizar M. Ghandi (1869-1948), grande artífice de uma revolta pacífica pela independência da Índia (em relação à Inglaterra); cujo aspecto da personalidade é enaltecido e glorificado.

Contudo, heróis/mitos, como Ghandi, ideologicamente podem ser lidos como símbolos/incentivos à docilização dos comportamentos para conseguir a vitória, simbolizados/personificados pela frase popular: “quem espera sempre alcança”, e ainda como um incentivo à fraqueza/passividade, que serve ao homem que, por não possuir a força para conseguir seus objetivos acovarda-se (NIETZSCHE,1984) protegido pela ideologia docilizadora construída historicamente por nossa sociedade.

A sociedade judaico/cristã/ocidental construiu-se diante de certos valores/comportamentos descritos como ideais em nossa sociedade e que servem como uma maneira de legitimar o poder dominante, já que tais valores incentivam comportamentos submissos, que são mascarados pela denominação/elóquio/adjetivo de pacíficos/pacificadores. A questão da resiliência psicológica pode ser inserida nesses valores, pois, à medida que são enaltecidos, os valores que ressaltam a questão do homem que supera a adversidade, por meio do perdão/piedade em relação ao outro que lhe fere, e à medida, ainda, que é definida, por Cowen e Work (1988), Monteiro et al. (2001), Flach (1991), em linhas gerais, como a capacidade de superação da adversidade, superação vista como literal e sem marcas, ou seja, se alguém/algo lhe causa feridas, você lhe perdoa ou cria mecanismo para lidar com o impacto e,

assim, supera o seu problema. O próprio termo é definido de uma forma bastante servil, ou ainda enaltecida da passividade pessoal, sendo mascarado pela palavra ou o comportamento/prática transcendental do perdão, fazendo o sujeito atuar de forma a manter a ordem estabelecida.

É preciso atentar também quanto ao uso ideológico/político da resiliência psicológica como valor/símbolo, já que um exemplo disso pode ser “encontrado”, entre outras práticas, enaltecidas dos valores nacionais e do povo brasileiro, na ditadura militar do Brasil (1964-1985), visto como cordial amável e pacífico. Dessa forma, suprimindo ou tentando suprimir qualquer ânsia revolucionária que emergisse, sendo rechaçada como um comportamento “desordeiro” e que deve ser punido em nome dos valores nacionais estabelecidos.

Ressaltamos que comportamentos/características como a resiliência psicológica são utilizados(as) ao longo da história da humanidade como uma forma de legitimar e suprimir a reação do povo em reação às políticas públicas, servindo como legitimadora pacífica da manipulação ideológica do Estado.

Dentro do cenário histórico exposto, a questão da tecnologia, e fundamentalmente as tecnologia da informação e comunicação, que acreditamos ter tido como marco a invenção da imprensa por Gutemberg, serviu como massificadora das informações e, assim, automaticamente foi responsável pela massificação ideológica dos valores estabelecidos (BARROS, 1997).

A impressão e tradução da Bíblia para vários idiomas (apenas como exemplo) e sua disponibilização à população vêm propagar certos valores hoje tidos como ideais na sociedade ocidental/cristã.

A respeito do papel da tecnologia, afirma Thompson (1995, p. 45):

[...] a importância da tecnologia ao aproximar pessoas e interesses, ligadas não mais por uma contiguidade física, mas por uma proximidade ideológica, numa universalização de crenças, opiniões e valores, pelo menos entre aqueles atingidos e identificados com seus pressupostos [...].

A tecnologia serviu/serve, sobre o julgo do que se chama globalização, como uma fonte propagadora ideológica, sobre a questão da resiliência nos processos de comunicação. Barros (1997) afirma que a tecnologia é o processo de aptidão/interação/reação à fonte emissora, ou seja, a maneira com que um indivíduo assimila e reage à informação que lhe é apresentada.

Assim, acrescentamos a afirmação de Thompson (1995) que diz que a tecnologia não apenas aproxima interesses como também os cria, tentando pacificar/"passivizar", por meio de um consenso fabricado, o conceito de resiliência desenvolvido por Barros (1997), que originalmente deu ênfase à questão da comunicação social. Podemos afirmar que a mídia/meios de comunicação podem induzir as pessoas que têm acesso a ela a uma reação, adversa ou não, bem como incentivar/potencializar/criar uma adversidade e, assim, estimular uma reação. Tal abstenção ou não reação pelo indivíduo é devidamente rotulada com a estigmatização de um indivíduo como alienado/politizado. Ou seja, a mídia pretende induzir pessoas a reagirem de acordo com seus interesses.

Um importante exemplo sobre o fato histórico do movimento dos "caras pintadas" é (des)velado por Barros (1997):

Por sua dimensão interativa os meios eletrônicos participam da transformação dos valores, formando uma moral contemporânea, ao sabor das relações, não necessariamente vingando uma possível intencionalidade transformadora [...]. O exemplo dos caras pintadas: É provável que arquétipos e padrões orquestrados de bens culturais contribuam para com a socialização dos indivíduos e até mesmo para a formação da sua identidade. [...] o que fez ressurgir as passeatas, protagonizadas por 'caras pintadas' - numa evidente nostalgia da década de sessenta - que levaram milhares de jovens às ruas, exigindo a cassação do presidente da República, narcotizados pelo falso sentido de participação.

Assim, os meios de comunicação de massa podem conduzir a um processo resiliencial, de reação em frente a uma adversidade, por exemplo um governo dito/tido/afirmado como corrupto/injusto. Dessa forma, a resiliência serve aos interesses estabelecidos dos que geram a chamada opinião pública, fabricando, ou tentando fabricar um consenso coletivo, sobre o qual caberá o rótulo de

alienado/despolitizado aos que discordam ou se opõem à opinião das massas, manipuladas/direcionadas pelos interesses das classes dominantes.

A resiliência psicológica serve ou pode servir, sobre uma ótica sócio-histórica, como uma das formas/maneiras de legitimação ou ainda manipulação para atendimento de certos interesses, sejam eles do Estado, sejam da mídia, que não necessariamente possuem os mesmos interesses. Sendo assim, não podemos negar o impacto dos aspectos sócio-históricos na construção da categoria resiliência.

2.4.1 Resiliência e cultura

A princípio, é necessário que definamos o que é cultura e, para isso, primeiramente consultamos o Dicionário Brasileiro Globo (1993) que define cultura como “*Ato, efeito, ou modo de cultivar; conjunto de operações necessárias para que a terra produza; ou ainda [...] estado de quem tem desenvolvimento intelectual; conjunto de conhecimentos; instrução*”. Como podemos perceber, a palavra cultura possui vários significados, desde a cultura como sinônimo agrícola, como também podendo significar intelectualidade. Entretanto, nós a abordaremos, neste momento, em seu sentido expresso pela antropologia, ou seja, como conjunto de práticas, teorias, instituições, valores e símbolos produzidos pela humanidade.

Para Chauí (1999, p.9),

[...] O mundo cultural é um sistema de significados já estabelecidos por outros, de modo que, ao nascer, a criança encontra o mundo de valores já dados, onde ela vai se situar. A língua que aprende, a maneira de se alimentar, o jeito de sentar, andar, correr, brincar, o tom da voz nas conversas, as relações familiares, tudo enfim se acha codificado. Até a emoção, que pareceria uma manifestação espontânea, o homem fica a mercê de regras que dirigem de certa forma a sua expressão.

Fazendo uma analogia entre a definição agrícola e a antropológica, diríamos que cultura é o conjunto de modos/coisas criadas/plantadas pela humanidade ao longo de sua história.

Apesar de abordamos a cultura como um item separado, admitimos que ela é a produtora da tecnologia, meios de comunicação, religião e práticas em geral.

Assim, poderíamos também incluir esse tópico específico na categoria de resiliência e sócio-historicidade. Contudo, preferimos separá-lo por uma questão didática.

Dentro do conjunto de crenças/práticas/comportamentos, a cultura humana estabelece/enaltece que a resiliência psicológica, ou seja, o comportamento positivo diante da adversidade (BOCALANDRO, 2002), torna-se fundamental para a continuação/perpetuação da espécie e, dessa forma, estabelece-se, ao longo da história, em nossas sociedades, o incentivo a esse tipo de comportamento. Esses comportamentos podem ser vistos nas cantigas/música populares, nas práticas religiosas e mitologias (descritas no próximo item); nas práticas pedagógicas, nas quais a superação às adversidades é glorificada, por meio de livros, de histórias ou por descrição de comportamentos de figuras transformadas em mártires/heróis por seus atos.

A música popular brasileira é rica de descrições sintéticas da resiliência, fato que é bem revelado na canção popular que encontra respaldo no cotidiano ordinário do homem da rua e no pensamento de Certeau (1991), que pontua as táticas de enfrentamento, apesar das estratégias dos autoritarismos.

Diz a canção “Volta por cima” de Paulo Vanzolini:

VOLTA POR CIMA

Chorei, não procurei esconder
 Todos viram, fingiram pena de mim
 Não precisava
 Ali onde eu chorei
 Qualquer um chorava
 Dar a volta por cima que eu dei
 Quero ver quem dava
 Homem de moral não fica no chão...
 Reconhece a queda e não desanima
 Levanta sacode a poeira e dá volta por cima

Outra forma interessante de (re)vel(ação) da resiliência se dá nos ditos populares e nos provérbios, dentre os quais nos remonta à memória um em especial, que, em seus sábios dizeres, ensina uma lição de resiliência: “Quanto mais profunda a lama, mais bela é a flor de lótus que nasce dela”.

Assim, podemos perceber quanto o tema da resiliência, da capacidade de enfrentamento pós-impacto é popularmente abordado, bem como a forma como é incentivada pelas pessoas. Afinal, quem nunca ouviu frases do tipo: "Quem fica de boca aberta engole mosca" ou, ainda " Vai ficar aí vendo a banda passar?" que, analisadas com maior profundidade, nos remontam à idéia de incentivo, de movimento, de oposição à inércia, do saudável movimento para frente, do modo de ser resiliente. É um incentivo a uma existência verdadeiramente ativa/altiva, o que demonstra que o povo, em sua maneira natural, corriqueira e na simplicidade de seus ditos, mostra-se como sábio e incentivador à formação de indivíduos realmente enfrentativos. Parafraseando a letra de Vanzolini: de indivíduos que se erguem apesar de toda poeira e intempéries da vida, se balançam num ato de "purificação", de limpeza e continuam, seguem em frente, ousam seguir.

Assim, podemos afirmar que a resiliência psicológica é um construto da sociedade humana, para atendimento de suas próprias necessidades e, dessa forma, conforme Costa (1999, p. 159), "[...] *a mesma pode ser ensinada e apreendida*[...]", afastando-se, dessa forma, dos conceitos com abordagem meramente inatistas/naturalistas.

Admitimos que, para abordar a relação da resiliência psicológica e cultura, faz-se necessário um estudo mais aprofundado, por se tratar de uma questão mais complexa do que se possa imaginar. Sendo assim, não foi nossa pretensão abordar essa questão profundamente, sem, entretanto negar que tal relação, além de constituir-se numa interessante/fascinante questão para estudos, faz-se necessária, quem sabe, para uma pesquisa específica sobre o tema de resiliência e cultura, assim como várias outras que giram em torno dessa relação.

O Desamparo Adquirido

Da mesma forma que a arte, em geral, aborda a questão da resiliência, como podemos perceber na letra de Paulo Vanzolini, focaliza também o seu estado antagônico, chamado Desamparo Adquirido, termo cunhado por Seligman (1975, 1979) como também trabalhado por Jesus e Gama (1991).

Tentando conceituar o que é o Desamparo Adquirido, Nunes (1988, p.9.) afirma:

Desamparo adquirido- definido como traço emocional, desenvolvido após repetidas situações não gratificantes, de impotência e impossibilidade de promover mudanças nos eventos externos a ele relacionados. Esta predisposição é detectada através da atribuição de causa que o sujeito faz dos eventos negativos. Trata-se, assim, de uma tendência do sujeito a atribuir causas em uma dimensão interna (tendência assumir a responsabilidade pela causalidade dos eventos negativos, que são julgados como decorrentes de ausência de capacidade pessoal); estável (causas com características permanentes ao longo dos tempos) e global (as atribuições causais feitas pelo sujeito são generalizáveis a outros eventos).

Falamos de uma queda sem a capacidade de levantar, quando a fragilidade domina o sujeito. Ele parece ter mergulhado em um poço, sem fundo, num abismo, escuro abismo, úmido e frio... Ali, cuja luz, parca luz, parece atrever-se tão distante e inacessível que lhe tira a vontade de lutar: frágeis ossos, músculos derretidos. Nunes (1988) estudou essa infelicidade aprendida, essa descrença depressiva entre alunos de uma escola pública capixaba, investigando neles o impacto da repetência crônica.

Ainda sobre a questão do desamparo adquirido, remontamo-nos aos dizeres de duas poesias do livro “EU” (1912) do poeta brasileiro Augusto dos Anjos (1884-1914), que exprime poeticamente o que é (como é) a questão do desamparo.

PSICOLOGIA DE UM VENCIDO

Eu, filho do carbono e do amoníaco,
 Monstro de escuridão e rutilância,
 Sofro, desde a epigênese da infância,
 A influência má dos signos do zodíaco.
 Profundissimamente hipocondríaco,
 Este ambiente me causa repugnância...
 Sobe-me a boca uma ânsia análoga à ânsia
 Que se escapa da boca de um cardíaco.
 Já o verme - este operário das ruínas -
 Que o sangue podre das carnificinas
 Come, e à vida em a vida em geral declara guerra,
 Anda a espreitar meus olhos para roê-los,
 E há de deixar-me apenas os cabelos
 Na frialdade inorgânica da terra!

SONETO

Agregado infeliz de sangue e cal,
 Fruto rubro de carne agonizante,
 Filho da grande força fecundante
 De minha brônzea trama neuronal,

Que poder embriológico fatal
 Destruiu, com a sinérgia de um gigante,
 Em tua morfogênese de infante
 A minha morfogênese ancestral?!
 Porção de minha plásmica substância,
 Em que lugar irás passar a infância,
 Tragicamente anônimo, a feder?!...
 Ah! Possas tu dormir feto esquecido,
 Panteisticamente dissolvido
 Na noumenalidade do NÃO SER!

É dessa profunda dor, como vimos nesses dois poemas de “EU” (ANJOS,1912), que se pode ilustrar o que é (como é) o que se chama Desamparo Adquirido, que trata do comportamento do indivíduo que, não conseguindo resistir às adversidades, entrega-se por completo; uma entrega sem luta... sem resistência... Apenas uma passiva e dolorida entrega... uma entrega imbuída de dor e sofrimento, na qual não existe acalento que possam satisfazê-lo, apenas escuridão. Entretanto, tal dor também merece ser estudada em um sentido diferente da produção do Desamparo Adquirido, mas que nessa vivência dolorida pontua de sublime estética (tão belo é sofrer!) e ética (quão digno é sofrer!). A par desse reconhecimento, é vital (vida) reconhecer o enfrentamento da experiência negativa transformada em positiva: resiliência psicológica, forças interiores (também sublimes) das quais tratamos neste trabalho.

2.5 RESILIÊNCIA E RELIGIÃO/MITOLOGIA

Tentaremos resgatar a presença da resiliência por meio de alguns mitos com algumas passagens/acontecimentos de algumas religiões, fatos que simbolizam a superação diante das adversidades da vida. Nossa opção de entropor, neste tópico, um traço entre as palavras religião e mitologia não se trata de questão preconceituosa ou ainda anti-religiosa, mas por apenas acreditar que a religião e o mito conseguem/conseguiram manter um saudável diálogo ao longo da história humana, e ainda se pode afirmar que algumas características da mitologia ou histórias mitológicas podem ter sido assimiladas por algumas religiões. Dessa forma, o mito e sua construção emergem geralmente do seio do povo encontrando aí receptividade. Daí a importância dos mitos na construção da categoria resiliente.

Justificamos que os sucintos relatos que fizemos, assim como os comentários, sintetizando os contos/histórias mitológicas/as ao máximo, ocorreram por nossa opção de não nos aprofundarmos em tal interessante questão, mas mesmo sem o devido aprofundamento tais sínteses serviram/servem como uma maneira de (des)velar/ilustrar a resiliência psicológica ao longo da história humana, seja por meio de algumas histórias mitológica, seja relatos históricos/religiosos que descrevemos.

Começamos, então, nosso diálogo entre a religião, mitologia e sua relação com a resiliência psicológica.

O mito da Fênix

Conta a mitologia grega que a Fênix foi uma ave fabulosa que, após longos anos de vida, consumia-se a si própria no fogo (símbolo da purificação) e renascia de suas próprias cinzas (COTTERELL, 1998).

O mito de Fênix personifica o (re)erguer-se após o impacto pela dor/adversidade, no qual o fogo, metaforicamente, simboliza a dor; a dor que purifica e que faz surgir um outro ser no ser, a calcigenação que leva o homem a uma outra etapa de sua vida, que o faz perseverar e seguir. Assim, por meio de Fênix, é possível fazer duas importantes considerações:

- 1 A dor/adversidade/queda traz a purificação;
- 2 A purificação traz à vida um novo ser, o ser resiliente.

Assim, existe uma relação de mútua dependência entre a adversidade e a superação, já que se faz necessário o surgimento da primeira, para que possa surgir a segunda. Dessa forma, a queda leva o indivíduo ao “Purgatorium” (local de purificação), conduz o indivíduo a um estado de (re)avali(a)ção de seu ser diante da adversidade. E é nesse estado de (re)avali(a)ção que surge ou pode surgir a resiliência, estado que o mito da fênix simboliza, ou seja, do (re)nascido diante à adversidade.

A mitologia nórdica

A mitologia nórdica, ou Viking, consiste em relatos fantásticos sobre feitos de deuses, como uma forma de justificar certos fenômenos da natureza ou fatos desconhecidos pelos homens da Antigüidade que habitavam os países hoje conhecidos como Suécia, Dinamarca, Noruega e Islândia. As narrativas desses povos estão contidas em duas coleções chamadas “Edas” (ENCICLOPÉDIA Microsoft Encarta, 2000). A mais antiga é uma poesia que data de 1056 e a mais moderna é uma prosa de 1640.

Os relatos são diversos e com extrema riqueza poética. No geral, trata-se das histórias de seus inúmeros deuses (antropomórficos), dos quais Odhin é o grande pai e Locki, seu filho, a personificação do mal. Destacam-se também, entre outros: Freyja, deusa da fertilidade; Bragi, deus da poesia; Heindall, o vigia dos deuses; Thor, também filho de Odhin, que armado de Mjöltnir, o martelo mágico, luta contra os gigantes e as conspirações de Locki, o perverso.

Sempre (re)erguendo-se diante as adversidades (STURLUSSON, 1993), muitas vezes provocadas por seu meio irmão Locki, Thor³ permanece honrado e fiel a seu pai Odhin. Assim, a família e a identificação masculina, pelo menos aqui, parecem ser baseadas no ser resiliente, opondo-se à inveja fraternal.

Os relatos mitológicos de Thor ressaltam o valor da honra/fidelidade, como uma maneira de reagir à adversidade, incentivando os homens da Antigüidade a manterem-se em pé, apesar (e com) das intempéries da vida. Logo, a mitologia serve como uma forma de estímulo à resiliência, seja ela no cunho individual, seja coletivo, conforme veremos no tópico a seguir.

³ A lenda de Thor foi transformada num desenho animado (adaptado da mitologia escandinava) da TV dos anos 60, com o nome de O Poderoso Thor (The Might Thor) exibido no Brasil no fim dos anos 70 até o início dos anos 80, assim como também virou histórias em quadrinhos. Ambos (desenho e quadrinhos) foram produzidos pela Marvel.

Jó

O Velho Testamento relata a história de um homem que se mantém fiel ao seu deus apesar (e com) das intempéries da vida. O texto bíblico começa com uma provocação de Lúcifer, que questiona a fidelidade de Jó a Deus, afirmando que ele só é fiel porque possui uma boa vida financeira. Dito isso, Deus ordena, então, a Lúcifer que retire o que Jó possui, como uma provação. Feito isso, Jó permanece fiel. Resumindo o conto, Lúcifer questiona várias vezes a fidelidade de Jó e Deus permite que Jó seja assolado pela miséria, pela desgraça, doença, amargura e infelicidade. Apesar de tudo, Jó permanece fiel a Deus.

Jó simboliza o período histórico no qual a Cristandade se encontra, sendo perseguida em alguns momentos de forma até violenta. Apenas lembrando ao leitor, só por meio do imperador Constantino (313d.C.), no Edito de Milão, que foi declarado o fim das perseguições e a liberdade de culto aos cristãos.

Diante de tais perseguições, os cristãos necessitavam de histórias/contos que, de alguma forma, lhes concedessem estímulo e apoio naquele momento adverso. Fazendo uma leitura de acordo com a resiliência, tal apoio consistia no que Trombeta e Guzzo (2002) chamam de fatores de proteção.

Contos/histórias, como o de Jó, serviram/servem como forma de estimular um povo a perseverar e olhar ao norte, tentando enxergar a luz em meio as trevas; servindo como uma forma de animar, no sentido grego da palavra de dar alma a um povo (animus), de fazê-lo forte para reagir positivamente diante da dor, da tormenta e da adversidade; de estimular a reação e a resiliência perante o que é adverso.

A história de Sidarta

Conta a história que um jovem chamado Sidarta Gautama,⁴ um jovem príncipe, vivia enclausurado num castelo por seu pai, que o privava de conhecer o “mundo

⁴Sidarta: personagem do livro homônimo de Hermann Hesse, que conta a história do chamado Buda original (Sidarta), um jovem rico que, quando se depara com a velhice, a miséria e a morte, tem sua vida transformada.

exterior”. Ele tinha medo que seu filho se tornasse um asceta, um homem cuja vida está centrada apenas no aspecto espiritual, negando-se a participar da vida material.

Com o passar do tempo, a curiosidade do jovem crescia em relação ao mundo externo e Sidarta, numa noite, quando todos dormiam, foge do castelo de seu pai, vestido em roupas simples e perambula pela cidade (HESSE, 1998). Até então, ele não conhecia velhice, doença nem morte; o efeito de tal passeio/conhecimento fez com que o grande temor de seu pai se consolidasse: Sidarta torna-se um asceta e ganha com o tempo vários seguidores. Sidarta torna-se o ícone principal do que é conhecido hoje como budismo e é considerado pelos adeptos dessa religião como o “Buda original”.

A história de Sidarta/Buda inspira/estimula a reação diante da dor; o surgimento de um novo ser, mais forte, psicologicamente resiliente, que é capaz de continuar apesar (e com) ela. Mais que isso, o budismo prega uma relação saudável com a dor, acreditando nela como uma forma de purificação espiritual para o homem e o sofrimento como parte, fase do crescimento humano. Sendo assim, o sofrimento traz dignidade; digna idade/fase/estado. Estado superior, mas não de superioridade. Estado em que é possível intercambiar com a dor e o sofrimento, sem medos e angústias. Estado/estágio dignificante/ dignifica(dor) que dignifica a dor, deixando-a digna e bela, tal como a escadaria que conduz ao divino, à divina reação, ao divino surgimento de um novo ser no ser.

As histórias dos heróis mitológicos

As histórias dos heróis mitológicos, assim como as dos heróis modernos são histórias de superação a adversidade, mais que isso, pode-se dizer que o herói/heroísmo faz-se diante do adverso, só fazendo sentindo a sua existência (do herói) pelo existir da adversidade, da meta a ser cumprida ou do desafio a ser ganho. As lendas/mitos de heróis e de atos heróicos servem como uma maneira de gerar/incentivar/ensinar ao povo a superação diante dos problemas e dificuldades.

Cada uma das lendas dos bravos heróis, e fundamentalmente em cada ato ou ação do herói se ensina/significa o que é ser um ser humano ideal. Encontramos no herói as características idealizadas no/do homem pela humanidade. O homem com qualidades perfeitas morais, éticas e de bravura, adjetivado pelos conceitos de super-homem, ou seja, de qualidades/modelos ideais num ser humano descrito por tantos pensadores, dentre eles, Aristóteles, Platão, Nietzsche e outros (DURANT, 1996).

No comportamento de cada herói, podemos ler uma mensagem/estímulo a ser transmitida à humanidade. Na mitologia celta, o lendário rei Arthur simboliza a sabedoria e justiça (COTTERELL, 1998) de um homem que não perde a sua honra/moral diante da adversidade. Nos heróis mitológicos gregos, como Hércules, Jasão e Aquiles, representa-se a bravura e o enfrentamento direto à adversidade, ensinando valores, como a lealdade, e fundamentalmente a necessidade de seguir de maneira perseverante diante das intempéries, levantando-se diante/depois delas e seguindo o caminho. Sendo assim, o herói é aquele que se (re)ergue diante/depois dos impactos que o ferem mas nunca o matam.

Na mitologia cristã, podemos citar Sansão, que simboliza a lealdade e fidelidade, o herói que, mesmo sendo assolado pela desgraça; por fim, novamente se purifica/dignifica reagindo diante da adversidade, sacrificando-se num ato transcendental de reação e mantendo-se fiel aos seus princípios e à sua fé.

2.6 RESILIÊNCIA E MOVIMENTO

“Fiat Lux“, o Big Bang, a dança de Shiva...

O movimento começa, trazendo mobilidade à imobilidade, ação à inação; e a desordem se cria, se espalha, se auto-reproduz... trazendo dor, sofrimentos, angústias, tristezas, como também, alegrias e esperanças; criando ânsias... criansias...crianças. O movimento mutável da palavra, que transforma um em outro, o vir-a-ser, ao já sendo, que talvez já foi, pois o movimento é assim, dinâmico, inesperado, curioso, por isso movimento. Movimento que podemos

observar claramente ao nosso redor, em todas as rel(ações), inter-rel(ações), mas, fundamentalmente, nas ações, das quais não conseguimos nos livrar nunca, pois agimos, interagimos, caminhamos na incerta... incerteza, dando movimento a tudo que nos cerca, pois o movimento também é parte de nós...

Continuamos em meio e com o movimento, numa relação de amor e ódio, pois o movimento nos traz glórias e amores, mas também desamores e derrotas; duras derrotas, que martelam nosso espírito, esculpindo-o, mas, como toda escultura, deixando marcas; marcas que jamais esqueceremos, que nos machucam, fardos que carregamos...

Por ser movimento, traz também capacidade de superar(ação), de continu(a)ção, de dar continuidade à ação, à nossa vida. Assim, o movimento nos traz paradas, mas também a capacidade de continuar, de sermos resilientes, de nos mantermos em pé, apesar e com a adversidade. Capacidade de dançarmos com a adversidade, em alguns momentos coladinhos, em outros, numa confortável distância, na qual, sinceramente, preferimos sempre estar. Por isso (e com isso), do mesmo modo que amaldiçoamos o movimento, pois ele e seus agentes temporais nos levam a perder as pessoas que mais amamos (nossos entes queridos), nos traz também novas possibilidades e, fundamentalmente, a esperança, pois até caixa de Pandora,⁵ com todos seus males, também a possuía... esperança, que alguns chamam de alienação ou ilusão, mas o que importa isso? O que importa, se vivemos na verdade ou na farsa? No conhecimento ou na ignorância?

O que importa é que mantemos nossa existência em movimento... movimento contínuo e intermitente... que nos faz jogar nossos corpos ao mar da incerteza e deixar a onda passar sobre nós. E, quando voltamos à areia da praia, baseados na ilusão da fé, da ciência ou de nós mesmos, continuamos e damos um novo impulso à roleta existencial... E, assim, perpetuamos o movimento... E assim... somos resilientes.

⁵Pandora, é um dos contos da mitologia grega sobre uma caixa que, quando aberta, liberou pelo mundo uma série de desgraças, mas que, por fim, revela a esperança, a esperança que fez o homem continuar e levantar depois de tais adversidades.

3 (DES)VELANDO OS ASPECTOS METODOLÓGICOS

Após a apresentação dos conceitos, que consideramos indispensáveis para a compreensão dos aspectos básicos da pesquisa, faz-se necessário (des)velar o véu simbólico (literariamente falando) que envolve os aspectos metodológicos. Algumas das questões desses aspectos serão respondidas diante de perguntas que imaginamos que o leitor nos faria; exatamente por isso, alguns tópicos são intitulados como perguntas.

(Re)saltamos (re+salio), da mesma forma que fizemos na seção 1, a necessidade do uso dos parênteses () durante o nosso trabalho; que é um recurso fenomenológico/literário usado por teóricos como Boff (1999), Heidegger (1995) e Pinel (2000) como uma maneira/forma de (re)significar; (des)velar os vários sentidos-sentidos, assim como as várias possibilidades de análise/interpretação que possui uma palavra.

3.1 SOBRE A RELAÇÃO (EU- TU)/(EU-NÓS)

Antes de tudo, gostaríamos de justificar o nosso uso variado das pessoas do singular e do plural (EU-NÓS). Tal fato dá-se, por acreditarmos que devemos nos aproximar do nosso leitor em certos momentos; da mesma forma como em outros nós afastamos, ou ainda enxergar/analisar questões junto com o leitor. Assim como eideticamente ao aspecto mais profundo do fenômeno, o que é bem comum na Psicologia e no método de pesquisa fenomenológico, no qual a relação eu-tu não é uma dualidade, ou seja, não compreende como asséptica a relação entre sujeito/objeto (FORGHIERI,1993).

Sendo a nossa opção metodológica a Fenomenologia, cremos que, com o uso variado das pessoas EU-NÓS, conseguimos o nosso objetivo de aproximação com o tema, o que, na abordagem centrada na pessoa, chama-se: “empatia” (ROGERS; ROSENBERG, 1977) que basicamente consiste em o pesquisador/terapeuta colocar-se no lugar do outro, do sujeito de sua pesquisa. Contudo, em alguns momentos, quando usamos NÓS, temos como objetivo evidenciar um certo distanciamento, “impondo”, mas sem imposições, um caráter

mais acadêmico/técnico ao nosso texto e nem por isso, menos “flexível”.

Acrescentamos, também que, sendo a resiliência movimento, conforme a sua etimologia latina (RE+SALIO), um salto pra trás, com o uso flexível das pessoas (EU-NÓS), “movimentamos” nosso texto e usamos tal expressão em oposição ao que é estático. Optamos por um texto móvel/em movimento e abertos aos fatos que pudermos observar/sentir em nossa pesquisa. Assim, preferimos a abertura “desarmada” ao fenômeno, abertura que pretendemos evidenciar em nosso texto.

3.2 POR QUE A FENOMENOLOGIA COMO MÉTODO DE PESQUISA?

Optamos pela Fenomenologia como método, por duas questões fundamentais. A primeira diz respeito à sua concepção humanizada (humanista/existencial) de ciência, que a leva teoricamente a um mergulho existencial mais profundo diante do fenômeno, por meio das várias reduções e das exaustivas análises e (re)análises sobre os dados. Obviamente, quando falamos de redução, estamos nos (re)ferindo à (im)possibilidade de ela mesma existir, pois, como bem destaca Bruns (2003), a subjetividade/objetividade são indissociáveis, evidenciando que a neutralidade científica é impossível, tanto que o pesquisador “[...] *tem a norteá-lo um arcabouço teórico que informa a escolha do objeto, todos os passos e resultados teóricos e práticos*” (MINAYO, 2003).

O segundo ponto/questão diz respeito à posição fenomenológica de abertura ao fenômeno, no qual o pesquisador, ao contrário das abordagens não filiadas dessa linha de pensamento, não se sente (numa abordagem de Merleau-Ponty) numa posição de neutralidade diante do fenômeno. Ou seja, a Fenomenologia admite o rompimento com a dualidade sujeito-objeto. Como nossa pesquisa é numa ótica humanista e qualitativa, acreditamos que o método fenomenológico de pesquisa é amplamente favorável.

Quanto à questão de nossas influências, devemos admitir que optamos por uma abordagem mais próxima à de Merleau-Ponty, exatamente por acreditar que se

pode alçar um olhar mais profundo diante do fenômeno em questão: a resiliência psicológica. Mais que isso, um olhar que procura enxergar bem além do que os olhos podem ver, um olhar imbuído, conforme Rogers, da visceralidade do conhecimento múltiplo, que se dá investido não apenas dos aspectos racionais, mas numa verdadeira corda que ao mesmo tempo entrelaça a percepção e a emoção (ROGERS; ROSENBERG, 1977).

3.2.1 O que é Fenomenologia?

A Fenomenologia é uma fusão das palavras gregas **phainomenon** (fenômeno) e **logos** (estudo/idéia), sendo, assim, então, o estudo do fenômeno; ou, ainda, um discurso esclarecedor sobre aquilo que se mostra (PINTO; LOPES, 2000). Uma das características da Fenomenologia é o rompimento com a dualidade sujeito-objeto. Com isso, questiona-se também questões sobre a neutralidade cientificista/científica.

Assim, a Fenomenologia, como método, é uma forma de fazer ciência que compreende a humanidade/humanização de uma pesquisa científica, estando ela também influenciada pela formação ideológica do pesquisador, apesar de visar à essência dos fenômenos, para o qual busca a *époché* (afastamento). Contudo, a grande controvérsia consiste no fato de que poderia o pesquisador ou não se afastar totalmente e analisar o fenômeno num estágio de suspensão conceitual? Daí, faz-se diferença entre os teóricos Merleau-Ponty X Husserl.

O precursor da Fenomenologia é considerado Franz Brentano, que também é psicólogo. Mas é seu discípulo Edmund Husserl, criador/formulador de suas principais idéias, que é considerado por muitos como o criador (re)significador da Fenomenologia, que foi enriquecida/acrescida de concepções de outros pensadores sucessores de Husserl, dentre eles: Jean Paul Sartre e Marcel Merleau-Ponty.

Como método de pesquisa, a Fenomenologia é vista por Husserl como a descrição exaustiva do fenômeno e dos invariantes detectados nas diferentes descrições (BICUDO, 2000) para que, por meio da inteligência e da reflexão, possa o pesquisador ser conduzido à essência do fenômeno.

A Fenomenologia ganha terreno como uma maneira de (re)significar e resilienciar o homem em seu sentido de esperança, já que a ciência e a tecnologia não conseguiram atuar em seu papel de “salvadora” do homem, como se acreditava no positivismo e, pelo contrário, imbuíu o mundo em guerras e crises financeiras e toda subjetividade egoísta a partir do capitalismo. Mais que isso, a suposta ciência, em sua suposta infalibilidade, não revelou respostas desejadas pelo homem, mostando-se relativamente ineficaz no controle do meio físico.

Em Husserl, a Fenomenologia contém alguns aspectos importantes. Dentre eles, a busca do rigor, acreditando que é possível a chamada *epoché* no pesquisador, ou seja, a suspensão absoluta de crenças e hipóteses acerca do fenômeno estudado. Concebe, ainda, que, por meio da redução fenomenológica (várias reduções), é possível chegar ao “eidos”, à essência de cada fenômeno, manifestando a intencionalidade transcendental; aniquilando o eu psicofísico e atingindo o “Eu” absoluto ou transcendental que pode ser lido como a consciência metafísica ou divina ou ainda a verdade absoluta.

É por meio de Merleau-Ponty que se trabalha a noção de sujeito carnal, em oposição às (pro)posições idealistas/metafísicas de Husserl, e mais que isso, um sujeito intencionalmente posto do mundo que se (re)vela como ser-no-mundo e ser com o mundo, numa relação de mútua dependência, na qual cada um depende do outro para existir.

Merleau-Ponty revela, para nosso estudo, uma perspectiva bastante rica e significativa, imbuída do existencialismo: a perspectiva de que o homem é definido por seus atos, por sua existência, questionando, assim, os conceitos *a priori*, ou idealistas de destino ou da máxima essencialista, que reza que a essência precede a existência, mas, pelo contrário, em Merleau-Ponty se legitima a famosa máxima existencialista sartriana de que: “a existência precede a essência”. Ou seja, apenas quando o homem existe no mundo e tem consciência plena de seus atos, pode ser julgado e definido, independente de sua origem.

Dessa forma, optaremos/optamos por uma Fenomenologia numa perspectiva

existencialista/existencial, num diálogo permanente com a Psicologia, demonstrando, conforme Forguieri (1993), que é possível a união dessas duas formas de saber, pois, se a Fenomenologia busca justamente a aproximação da essência das coisas (eidos), mantém, de alguma forma, uma relação íntima com a alma(psiqué) humana; eidos+psiqué= essência e alma.

3.2.2 A relação entre a Fenomenologia e Psicologia

A princípio, é preciso deixar claro que o primeiro a articular a Fenomenologia com a Psicologia foi Merleau-Ponty, que viabiliza sua utilização no saber psicológico. Conforme sabemos, até então, mantinha uma relação muito mais próxima ao saber filosófico, que é considerado por Husserl como um saber imbuído do rigor científico.

Em meio à incapacidade positivista de responder aos postulados da psiqué humana, como também num contexto em que o homem anseia por respostas em relação a si mesmo, fato que é personificado em Schopenhauer e suas idéias acerca da vontade (DURANT, 1996), desencadeia-se a necessidade de uma (re)significação ao modo/maneira de se fazer ciência, modo este que, de alguma forma, atenda às necessidades e tenha como foco um mergulho no ego(eu) humano, em seus aspectos psicológicos, ignorados pela ciência dita positivista.

Dessa forma, em Merleau-Ponty e, fundamentalmente, devido à sua forma de fazer Fenomenologia, pode-se perceber a busca da essência, ou às “coisas mesmas”, e a intencionalidade, que é o reconhecimento de que o mundo não é pura exterioridade, assim como o sujeito não é pura interioridade, mas a relação entre o eu-mundo é que os compõe, significando seus atos. Assim, é nessa dimensão de homem, como ser-no-mundo, na sua condição de (co)existência, que se dá a análise psicológica/psicologizada numa busca fenomenológica ao *eidos*, à essência do fenômeno.

Para Forghieri(1993, p. 40),

O eu vive no mundo, mas não se encontra delimitado àquilo que vivencia no momento atual, pois pode, também, dirigir seu pensamento para o que já vivenciou anteriormente, assim como para as prospecções que faz em relação a coisas que tem a expectativa de vir a vivenciar.

Na compreensão/estudo da psiqué, muito mais do que a dimensão EU-TU, HOMEM-MUNDO, é necessário também considerar a relação TEMPO-ESPAÇO. Já que, conforme vimos, as várias relações que compõem a dimensão humana são também atemporais, ou seja, o homem tanto pode (re)ferendar-se no passado, como também na dimensão do futuro, estando ele numa outra dimensão: a do presente.

Dessa forma, Merleau-Ponty acrescenta à Fenomenologia uma dimensão psicológica existencialista, influenciando, assim, outros teóricos, como Boss e Biswanger, que acrescentam e continuam esse legado de Merleau-Ponty, ligando a Fenomenologia à Psicologia (FORGUIERI, 1993).

3.3 QUAL A OPÇÃO TEÓRICA DE NOSSA PESQUISA?

A opção/influência teórica que ilumina a nossa leitura/análise dos dados esta baseado em três teóricos: Carl Rogers, Antônio Carlos Gomes da Costa e Paulo Freire. Na verdade, em pontos específicos em relação às suas idéias, que são a nossa idéia de HOMEM, personificada na concepção de Tendência Atualizante de Carl Ramsom Rogers, a idéia ESCOLA como local de esperança de Paulo Freire e a RESILIÊNCIA, na definição de Antônio Carlos Gomes da Costa.

3.3.1 A Tendência Atualizante

Sobre a nossa idéia de homem, está pautada em um dos pressupostos básicos da Abordagem Centrada na Pessoa, de Carl Rogers (1961), sendo mais específico, na idéia de Tendência Atualizante, que consiste na tendência humana de assimilação, no sentido popular do termo, ou (re)estabelecimento diante do conflito/impacto/novo, ou seja, a tendência natural de

automanutenção/preservação, mantendo-se assim a saúde do organismo.

Para Rogers & Kinget (1977):

Todo o organismo é movido por uma tendência inerente a desenvolver todas as suas potencialidades e a desenvolvê-las de maneira a favorecer sua conservação e enriquecimento [...]. A tendência atualizante não visa somente [...] a manutenção das condições elementares de subsistência como as necessidades de ar, alimentação, etc. Ela preside, igualmente, atividades mais complexas e mais evoluídas tais como a diferenciação crescente dos órgãos e funções; a revalorização do ser por meio de aprendizagens de ordem intelectual, social, prática [...]

Em Pinto(2003):

A tendência atualizante nada mais é do que a crença de que se o outro tiver condições favoráveis, ele se direcionará de modo a suprir as suas necessidades e terá seus sentimentos muito mais claros em si. A partir daí, poderá aceitar e respeitá-los como legítimos e em consequência respeitar também o outro em sua individualidade.

A conceituação de Tendência Atualizante (re)significa e (des)vela numa nova possibilidade de intervenção do professor/pesquisador/terapeuta, como um agente (não definidor) ou, ainda falando em termos piagetianos, como um facilitador de experiências e boas condições ao aluno/sujeito/paciente, que reagirá a tais experiências sem a ajuda/orientação externa, o que o fará por meio da maneira/forma natural de auto-(re)estabelecimento, chamada por Rogers de Tendência Atualizante, a assimilar uma experiência negativa de maneira natural.

Segundo Capelo(2000):

A noção de Tendência Atualizante é para Rogers o postulado fundamental da Abordagem Centrada na Pessoa, à medida que conduz não só à satisfação das necessidades básicas do organismo, como também às mais complexas. A Tendência Atualizante permite, por um lado, a confirmação do Self e, por outro, a preservação do organismo, facultando assim, a consonância entre a experiência vivida e a sua simbolização.

Associando à idéia de Tendência Atualizante a questão da resiliência psicológica, poderíamos afirmar que a resiliência é uma tendência natural de auto-restabelecimento orgânico/psicológico às experiências negativas, fato que é

descrito também por Flach (1991).

Poderíamos afirmar que, diante da experiência negativa, cabe ao professor/terapeuta, sobre a perspectiva da Abordagem Centrada na Pessoa, propiciar experiências positivas, tornando-se um escuta(dor), fazendo que a própria fala do paciente/aluno “ecoe” dentro si, já que, segundo o postulado de Tendência Atualizante este processo de superação/auto-restabelecimento acontecerá de forma natural.

Podemos afirmar, imbuído das idéias da Abordagem Centrada na Pessoa, que o processo de resiliência psicológica é um produto desse processo natural e orgânico denominado de Tendência Atualizante.

Encontramos em Rogers, especificamente no seu conceito de Tendência Atualizante, uma forma existencialista de (des)velar e explicitar a visão de homem, humanista/existencial. Uma forma que nos faz compreender de que maneira pessoas que passam por experiências negativas podem superar ou lidar positivamente com elas, ou seja, a idéia de Tendência Atualizante atende/atendeu a uma de nossas questões que foi respondida na nossa análise/observação do fenômeno, sem dúvida, iluminado por esse postulado básico da Abordagem Centrada na Pessoa.

3.3.2 A nossa idéia de escola

Quando pensamos em escola, inevitavelmente, talvez por nossa formação como educador, lembramo-nos de Paulo Freire, estigmatizado por alguns como ingênuo, revolucionário, mas, sem dúvida, é um dos teóricos brasileiros de maior conceito internacional em termos de educação. E é justamente no pensamento de Freire, especificamente em sua concepção de escola como local de esperança que depositamos nossa fundamentação, que atua como (des)veladora de alguns dados desta pesquisa.

Freire vê a escola como um local de libertação para um povo (FREIRE; BETTO,1985), um local proporciona(dor) da esperança, tanto no ponto de vista individual como coletivo. Em Freire e Betto (1985), podemos perceber, sem querer estigmatizá-los, uma educação/escola politizada e politizadora que, antes de tudo, ensina a cidadania. Mesmo percebendo o caráter social/coletivo e político de suas idéias, fazemos uma leitura em Freire da escola como local significa(dor), que traz um significado às dores e fundamentalmente apoio para a superação das dores, tanto em nível individual como coletivo.

Como local de aprendizado, Freire (1992) vê a escola como uma intermediadora do processo, que se dá nas ricas trocas dialógicas possibilitadas em tal ambiente. Assim, a escola torna-se um amplo local de aprendizado, pois tanto se aprende na sala, como fora dela, aprende-se em cada cantinho, por meio do diálogo, da troca. Em uma leitura mais “livre” de Freire, poderíamos dizer que não há local mais propício do que a escola para se aprender a ser resiliente, a lidar com a adversidade; a ser libertado da dor que ela ocasiona, pois, se a escola pode libertar política e ideologicamente, pode também libertar pela solidariedade e pelas relações interpessoais.

Sobre esse processo de aprendizado, afirmam Freire e Schor (1987, p.60):

O diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual.

Embora se possa aprender a ser resiliente de maneira individual, é justamente na comunicação, nas (inter)relações, que essa aprendizagem é mais eficaz, pois é por meio do outro, da escuta do outro; do outro como escuta(dor) que se ecoa a dor em nosso ser e é, fundamentalmente, com o apoio do outro que nos levantamos “purificados” pela dignidade da dor que continuamos nosso caminho.

Ainda sobre a questão do diálogo, Freire (1997, p.152) desenvolve um interessante comentário:

Como professor não devo poupar oportunidade para testemunhar aos alunos a segurança com que me comporto ao discutir um tema, ao analisar um fato, ao expor minha posição [...] minha segurança não

repousa na falsa suposição de que sei tudo, de que sou o 'maior'. Minha segurança se funda na convicção de que sei algo de que ignoro algo a que junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei.

E completa:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa (p.153).

Para Freire (1997), o professor deve ser um propiciador do diálogo, não o falso diálogo, que parte da concepção de que uma das partes sabe mais do que a outra, e que por isso sua fala deve imperar. Mas, pelo contrário, do diálogo franco, sem medos, em que a concepção-base é de que é possível aprender um com o outro.

Sobre o papel do educador na concepção freiriana, este é ou deve ser alguém que seja capaz tanto de ser um mensageiro de esperança, como também um dignificador de seu aluno, pois é no ato de dignificar o outro que o professor dignifica o seu próprio papel de educador. Sobre o papel de dignifica(dor) do professor, de como fundamentalmente seus atos podem dignificar o seu aluno, afirma Pinel (2000, p.178):

É vital sentir o sentido de ser para o outro ser, construir sua identidade a partir do outro que pontua. Ser comprometido politicamente se concretiza no educador cuidador: educar a dor, cuidar a dor.[...]A vida tem sentido: cuidar a vida.

Freire (1970) oferta um interessante significado ao papel do educador, que extrapola o papel de mero transmissor de conteúdos escolares, mais que isso, transforma-o num educa(dor) de fato, que deve educar de fato a dor de seu aluno. Educar de tal forma que ele mesmo possa lidar com ela positivamente, caminhar apesar (e com). E mais, que a dor apenas o purifique e o faça mais forte. Assim, lembrando a máxima de Nietzsche (2001): o que não mata deve fortalecer.

Encontramos em Paulo Freire, em seu conceito de escola, uma importante

contribuição para o (des)velar dos dados de nossa pesquisa.

3.3.3 A resiliência na concepção de Costa

Um dos aspectos de resiliência abordados por Costa é que ela não é uma característica de pessoas especiais. Pelo contrário, é um comportamento perfeitamente possível de ser ensinado e aprendido.

Costa (1991) afirma, ainda, que a percepção do resiliente está baseada em torno de três eixos básicos. O primeiro deles consiste numa relação de autoconceito positivo, que o leva automaticamente a possuir uma boa auto-estima/auto-imagem, e que, numa última instância, o leva a possuir um comportamento autoconfiante.

O segundo eixo está baseado na relação que este possui com a circunstância dolorosa que, segundo Costa, está alicerçada numa relação flexível, conforme a própria etimologia da palavra (resilio) salto pra trás, levando o resiliente a possuir uma orientação vital de forma que dirige ao mesmo rumo o sentido de autopreservação e crescimento.

O terceiro e último eixo está baseado na dimensão temporal, na qual o resiliente é capaz de capitalizar o passado e o futuro em favor do presente. Isto é, ele busca, seja nas memórias positivas, seja nas boas expectativas em relação ao futuro, forças para o enfrentamento de seus desafios do presente. Um outro ponto sobre o resiliente é que ele, conforme Costa (1999), lida com as situações negativas de duas formas: a primeira delas é abstraíndo-as sobre a forma de humor, descontraindo-as e amenizando-as. A segunda forma racionalizando-a, ou seja, o resiliente transforma o seu sofrimento numa forma de aprendizado.

Assim, da mesma forma que Costa (1991), como educador, acredito e, por isso, neste ponto, transfiro mais uma vez meu texto para a primeira pessoa (EU), que a resiliência é uma capacidade natural humana. Entretanto, como comportamento, pode ser ensinada e aprendida. É nessa condição que acredito que a fala e a história dos jovens pesquisados neste trabalho (conforme veremos

nos próximos capítulos) nos ensina, por meio de suas formas de enfrentamento, maneiras/formas de ser/desenvolver a resiliência psicológica.

Esperamos ter clarificado ou (des)velado ao leitor os motivos por nossas escolhas teóricas para a análise dos dados desta pesquisa, e a escolha específica da Tendência Atualizante (ROGERS,1976), assim, como nas concepções de Paulo Freire acerca da escola como local de esperança e propiciadora de experiências positivas. Por último, defendemos a idéia de resiliência como comportamento que pode ser aprendido e ensinado de Antônio Carlos Gomes da Costa (1999).

4 A TRAJETÓRIA DA PESQUISA

Descreveremos a nossa trajetória de pesquisa, inicialmente, sobre o critério para a escolha da escola.

4.1 A ESCOLHA DA ESCOLA

Com relação à escolha da escola, deu-se por minhas vivências anteriores nela, ainda na graduação, por meio de estágio ofertado por uma disciplina, que me possibilitou o conhecimento sobre a realidade que envolve essa instituição

Acredito que tal escola possibilitou um ambiente bastante favorável para a minha pesquisa. A escola se localiza nos limites entre bairros de subúrbio e áreas ditas nobres. Polariza o contato entre crianças e jovens de diversas classes econômico-sociais, etnias e credos, que convivem juntas, num mesmo ambiente físico, no qual a diversidade se torna evidente aos olhos.

Um ambiente como esse, que permite o “confronto” de várias realidades, pois cada jovem possui a sua peculiaridade, sem dúvida, torna-se um local bastante rico para uma pesquisa como esta que realizamos.

Em nosso contato com a coordenação da escola, fomos generosamente recebidos, expomos o objetivo da nossa pesquisa de mestrado e solicitamos a oportunidade de realizá-la naquele local. A receptividade foi positiva por parte da coordenadora.

4.2 NOSSOS PROCEDIMENTOS ÉTICOS

Utilizamos as Diretrizes e Normas regulamentadoras de Pesquisas Envolvendo Seres Humanos, do Conselho Nacional de Saúde (Resolução 196/96) para pautar os nossos procedimentos éticos. Elaboramos um documento que foi entregue e assinado pelos pais/responsáveis dos menores e pela coordenação da escola, permitindo a nossa pesquisa, demonstrando, assim, boa vontade e cooperação.

4.3 QUEM SÃO OS SUJEITOS DA PESQUISA?

O tema emerge de minha vivência pessoal que também é a vivência com o outro. Vivência em que presenciamos/sentimos vários impactos do "mundo" que nos rodeia. Neste momento, usaremos a expressão mundo como sinônimo das experiências pessoais, que abrangem desde os nossos aspectos emocionais, como decepções, traumas e tristezas, até nossos gostos artísticos e literários, que igualmente nos tocam em igual profundidade.

Tentando encontrar os motivos durante a elaboração deste texto, encontrei, por meio, de minha memória e recordações, que possuem um intenso papel na vida de qualquer indivíduo (FERRAZ, 1998), vários indícios pelos quais optei por um estudo sobre a resiliência em adolescentes de uma escola pública. O primeiro, possivelmente, seja derivado de minha formação, toda em escola pública. Sendo assim, tal fato deu-se por uma questão de identificação. Afinal, quem seriam esses adolescentes se não eu mesmo, o meu próprio reflexo?

Os sujeitos de nossa pesquisa são três jovens de quatorze anos, de uma escola pública, tal como eu fui. Denominei-os: Macabéa, Bob e Tempestade, com o cuidado ético de preservar suas identidades, pois eles são três jovens residentes nas proximidades da escola.

Os três jovens sofrem/sofreram impactos psicológicos derivados de problemas de ordem familiar, que os abalaram/abalam. Bob é filho de pais divorciados, Macabéa é adotiva e Tempestade possui pais tóxicomanos e, por isso, é criada pela avó.

Longe de tentar psicanalisar, pois, temporariamente, não teria a devida capacitação para isso, diria, também, que a opção por adolescentes deu-se por uma questão de empatia, na medida em que, em experiências lecionando, obtive bons resultados e, mais que isso, sempre gostei de lidar com adolescentes. A minha facilidade de relacionamento com adolescentes, como também a busca por indivíduos capazes de expressar com propriedade verbal seus sentimentos direcionaram esta escolha.

4.4 NOSSO POSICIONAMENTO/AÇÕES DURANTE A PESQUISA

Durante a pesquisa, procuramos um posicionamento não diretivo, intervindo o mínimo possível. Como nos postulados da Abordagem Centrada na Pessoa de Rogers (1976), acreditamos que intervir é interferir. Dessa forma, tal como deve ser o posicionamento do pesquisador fenomenológico, deixamos que os dados se revelassem livremente aos nossos olhos, dividindo nosso campo em dois locais de observação. O primeiro deles em sala de aula, na qual permanecíamos no fundo, falando o mínimo possível, o que possibilitou um maior conhecimento, em termos de comportamento, tanto da turma em geral, quanto também dos sujeitos de nossa pesquisa. Posicionamento este que, com o passar do tempo, deixou a turma acostumada com nossa presença entre eles.

Depois de algum tempo, observando-os em sala de aula e, obviamente, escolhidos os sujeitos da pesquisa, seleção feita com a generosa ajuda dos professores da escola, resolvemos fazer alguns encontros com eles fora de sala. Foram quatro encontros, nos quais pudemos conhecer um pouco mais das histórias pessoais de cada um daqueles três jovens.

Nos encontros, da mesma forma como ocorreu em sala, só interferimos em suas falas nos momentos em que consideramos absolutamente fundamentais, que, por sinal, não foram tantos assim, tal a riqueza dos depoimentos.

4.5 O TIPO DE PESQUISA/O MÉTODO FENOMENOLÓGICO

Trata-se de uma pesquisa fenomenológica, ou seja, uma pesquisa cujo objetivo é justamente penetrar/(des)vendar a essência de um fenômeno no mundo, especificamente, neste caso, a resiliência de três jovens no espaço escolar. Não houve aprofundamento nas vidas pessoais das pessoas envolvidas na pesquisa, pelo contrário, procuramos saber apenas o absolutamente necessário e direcionamos todo o nosso foco para responder à pergunta básica que norteia a presente pesquisa: de que forma/maneira se (des)vela/revela a resiliência psicológica desses três jovens no espaço escolar.

É importante dizer que existe apenas um método fenomenológico, contudo este admite muitas variantes. E mais, o direcionamento de como o método será utilizado não depende da área de pesquisa, mas, sim, da maneira de utilização/significação/(re)significação individual de cada autor (MOREIRA, 2002). Assim, no modo como manejamos/utilizamos o método, mesmo aplicando uma variante específica, que foi a de Sanders (1982), o resultado final foi inteiramente pessoal.

O método Fenomenológico de Sanders (1982) consiste, basicamente, da divisão da estrutura da pesquisa em três passos fundamentais. O primeiro é a determinação dos limites “do que” e “quem” será observado, ou seja, a determinação do foco de pesquisa. Em caso de uma pesquisa envolvendo participantes, Sanders sugere de três a seis pessoas no máximo.

O segundo consiste na coleta de dados, que são entrevistas gravadas que depois serão transcritas pelo pesquisador.

O terceiro passo é a análise fenomenológica dos dados, quando são analisados os conteúdos das transcrições e retiradas as unidades de sentido sobre as quais o pesquisador no devido momento as reunirá construindo um conjunto de essências que caracterizam a estrutura do fenômeno.

Depois de apresentarmos o método que utilizamos, torna-se importante ressaltar que tanto Husserl como Merleau-Ponty, em momento algum, especificam rigorosamente um método. Sendo assim, foram criados métodos/variantes diversos.

4.6 INSTRUMENTOS PARA A COLETA DE DADOS

Sobre os instrumentos para a coleta de dados e apresentação dos resultados, podemos dizer que, em nosso trabalho, tais instrumentos são bastante semelhantes com qualquer pesquisa fenomenológica, independente do autor (MOREIRA, 2002). Dentre eles, podemos citar:

a) Entrevistas nas quais, oralmente os jovens (des)velam suas dores. Havia um roteiro inicial, contudo não rígido, pois era adaptado de acordo com as falas dos jovens.

b) Relatos autobiográficos em forma escrita ou oral, que consistiu no relato das histórias de suas vidas por meio de redação/texto escrita/o e histórias em quadrinhos.

c) Diário de campo, no qual o pesquisador cataloga as informações, suas observações dos comportamentos dos participantes de sua pesquisa, abrangendo desde os comportamentos verbais/não-verbais até as suas próprias anotações.

d) Versão de sentido (VS) que consiste no relato imediato após a experiência descrito pelo pesquisador, imbuído de suas sensações/emoções (imediatas) sobre aquele acontecimento.

4.6.1 Entrevistas

Depois de algum tempo com os jovens, à medida que estabelecemos uma relação de confiança, já no final de nossa pesquisa, optamos por utilizar a técnica da entrevista. Entrevistas estas que foram realizadas individualmente, ao contrário dos outros encontros, pois tínhamos o objetivo de captar respostas autênticas e pessoais. Por essa razão, preferimos realizá-las individualmente, utilizando o recurso do gravador e da transcrição escrita.

Torna-se importante revelar que, além das entrevistas, aplicamos **testes desiderativos**, que são testes aplicados para que os sujeitos da pesquisa (des)velem seus desejos e aspirações. Contudo, optamos pela não utilização na nossa leitura de dados, pois, para Sanders (1982), é necessário que o pesquisador em certos momentos diminua os seus dados, restringindo o seu campo/foco para o que considera fundamental na sua pesquisa. Resolvemos apenas disponibilizar os testes diderativos nos apêndices desta pesquisa.

4.6.2 Autobiografias

Dividimos as autobiografias em três formas. A primeira foi a autobiografia em quadrinhos, técnica esta que uma das professoras dos jovens desenvolveu e, gentilmente, cedeu os dados.

A autobiografia em quadrinhos ocorreu da seguinte forma: os jovens descreveram a história de suas vidas, utilizando o recurso das histórias em quadrinhos, usando sempre a primeira do plural (nós) com o objetivo de que dissessem suas histórias sobre um ponto de vista externo, como narradores externos de suas próprias vidas. O objetivo dessa técnica, utilizada pela professora, é que tais lembranças dolorosas fossem mais fáceis de serem compartilhadas sobre um olhar mais externo.

Em nossos encontros com os jovens, que se efetivaram no pátio da escola ou na biblioteca, depois de algumas semanas com eles em sala de aula, procuramos, a princípio (no 1º encontro), desenvolver uma conversa, tentando mantê-los à vontade. Pedimos que se apresentassem e dissessem seus gostos pessoais e o que faziam durante as horas de lazer, enfim, que falassem um pouco de suas trajetórias de vida. Enquanto os jovens conversavam e descreviam suas histórias, aparentemente satisfeitos, procurávamos dirigir o mínimo possível o processo, tentando a aproximação da Abordagem Centrada na Pessoa (ROGERS, 1976). De acordo com essa abordagem, acreditamos/acreditávamos que, quanto menos influíssemos no processo, com mais facilidade o fenômeno da resiliência psicológica se (des)velaria.

No segundo encontro já havia se passado algumas semanas depois do primeiro encontro, pedimos aos três jovens que descrevessem a história de suas vidas por meio de redação. Durante as instruções, procurávamos dar o menor número possível de explicações, deixando que emergissem de tais jovens a iniciativa de da narrativa e forma que achassem melhor. Desse modo, procuramos interferir o mínimo possível, deixando fluir deles todo o sentimento, convertido num texto seu e diante de si mesmo, expressando a sua própria história.

Nessa forma escrita de biografia, a única coisa que pedimos foi que escrevessem a narrativa na primeira pessoa do singular (eu), com o objetivo de se (des)velarem diante de nós.

Utilizamos, basicamente, a técnica autobiográfica de Portuondo (1970), na qual é pedido que a pessoa descreva, numa folha de papel em branco, o seu passado; em outra o seu presente; e, finalmente, na outra folha o seu futuro (suas expectativas). O único acréscimo que fizemos à técnica de Portuondo (1970) foi dividir o futuro em **futuro imaginário**, no qual foi distribuída uma folha para que descrevessem seus desejos de como gostariam que fossem o futuro e em **futuro real**, no qual pedimos que descrevessem em termos de expectativas e não desejos como seria o seu futuro. Dois jovens pediram para se fixar alguma data no futuro. Sugerimos vinte anos, que foi aceito pelos jovens.

Os nomes **futuro real** e **futuro imaginário** foram uma estratégia didática do pesquisador, como uma forma de (des)velar tanto os desejos, quanto também as expectativas desses três jovens acerca do futuro.

4.6.3 Diário de campo

Nosso diário de campo consistiu das anotações de todos ou principais fatos ou acontecimentos que emergiram da observação diária de tais jovens. Procuramos registrá-los o mais rápido possível em nosso caderno, quase sempre imediatamente, com o objetivo/crença de que, o quanto antes o fizéssemos, mais rico e fiel seria o seu conteúdo.

Em nosso diário, pode-se perceber um texto absolutamente descritivo e minucioso, tentando transportar o leitor para que este possa visualizar a realidade e a riqueza dos fatos ali presenciados.

4.6.4 Versão de Sentido

A Versão de Sentido (VS) consiste num relato da experiência imediata do pesquisador ou terapeuta (AMATUZZI, 1995), feito logo após cada sessão,

observações ou intervenções. Esse tipo de instrumento, criado por Mauro Martins AmatuZZi, é bastante utilizado em pesquisas existencialistas e derivadas da abordagem Centrada na Pessoa, como também nas de cunho fenomenológico, ou seja, é bastante popular em abordagens humanistas.

O nosso diário de campo foi elaborado na ótica da Versão de Sentido. Sempre que estávamos em sala nos mantíamos com o nosso caderno, registrando os acontecimentos que emergiam daquela sala de aula e escola e, fundamentalmente, suas relações com os três jovens.

Acreditamos que, com isso, assim como afirma AmatuZZi (1995), tal descrição imediata foi fundamental durante a nossa análise de dados, pois a sensação que tínhamos era a de estar revivendo as descrições.

5 HISTÓRIAS DO DIA-A-DIA: O (DES)VELAR DE NOSSO DIÁRIO DE CAMPO

Neste momento, por meio dos fatos ocorridos durante a convivência com os jovens, procuraremos, iluminado pelos relatos de nosso diário de campo (que será descrito em seguida), transcrito quase que simultaneamente à ocorrência dos fatos, (des)velar a realidade daquela sala de aula.

Ressaltamos, ainda que, para destacarmos as falas daqueles jovens, optamos por apresentá-las em itálico, o que as deixa mais evidenciadas em relação aos nossos comentários/falas ou descrições de situações do cotidiano.

Em relação à divisão do diário de campo, pode ser observado na sequência, foi dividido em dias. Cada dia foi denominado com um título, que retrata o fato mais importante ocorrido, como se estivéssemos contando histórias da vida vivida. Histórias de alegrias, de amores, de solidariedade. Histórias de fidelidade e super(ação). De uma super(ação) que faz com que indivíduos continuem, apesar (e com) das adversidades da vida, a dar continuidade a ela e a serem felizes, a sentirem-se imortais; mas, inegavelmente, de não negar suas dores, pelo contrário, (des)velando-as, deixando-as "às claras", exorcizando-as. É a história de três jovens, com os quais descobrimos, por intermédio da ajuda de alguns professores, que se tornaram companheiros de nossa pesquisa, que tratam estes relatos contidos em nosso diário. Jovens que não existem sozinhos num mundo, mas dentro de um contexto social, dentro do contexto de vários outros jovens, com histórias de vida igualmente ricas e valiosas. Entretanto, cabia-nos a decisão de selecionar, a difícil decisão de fazer escolhas. Decisão de optar por esses três jovens, que, neste momento, após o término de nossa coleta de dados (na escola), acreditamos ter sido a mais valiosa.

5.1 O PRIMEIRO CONTATO

Este é o relato do primeiro dia de nossas atividades de observação na escola. Foi um retorno depois de algum tempo, pois, conforme já dissemos, fizemos estágio de graduação na escola.

Antes de começar as atividades do dia, todos os alunos ficavam postados no pátio em forma de fileiras, à espera da entrada, a qual acontecia de turma por turma. Eu observava tudo e todos, com uma certa ansiedade para conhecer a 8^a série, a sala que observaria, conforme contato prévio com a coordenadora.

Depois de toda a turma entrar, incluindo a professora, adentrei à sala e me apresentei. Ela já tinha sido previamente avisada acerca da minha presença em sala de aula. Mesmo assim, tive o devido cuidado de entregar também uma folha com o resumo das atividades que aconteceriam durante a pesquisa. Logo em seguida, fui apresentado à turma pela professora como um pesquisador da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Ela esclareceu que eu estava ali para fazer observações (cordialmente pontuei que eu era um aluno de mestrado). Logo após, peguei uma cadeira e fui me sentar no fundo da sala, onde poderia ter uma visão geral de todos.

Os jovens encararam minha presença junto a eles de forma natural. Entretanto, alguns rapazes ficaram mais curiosos. Um deles perguntou-me se eu era psicólogo e eu o respondi: "Não!". Um outro jovem o repreendeu num tom inquisidor:

– O rapaz, você não viu a professora o apresentando?

Depois disso brinquei com eles: "Na verdade, sou aluno como vocês daqui e tenho quinze anos". Depois disso eles começaram a rir e disseram:

– Só se for quinze anos de trabalho!

Tal brincadeira foi feita por mim com a finalidade de estabelecer um contato, de forma que a minha presença ali não fosse deixá-los constrangidos.

A primeira aula daquele dia foi de História do Brasil. A professora falava sobre o processo de Independência, citando alguns fatos históricos, como a

“Constituição da mandioca”, que gerava insinuações imbuídas de humor, dando dubiedade à expressão, deixando-a com uma conotação sexual. Entretanto, ela observava e brincava sobre tal fato, o que deixava a aula num clima leve.

Num certo momento, um jovem coloca uma touca com as cores da Bandeira da Jamaica e a inscrição Bob Marley, nome de um famoso cantor de *reggae* jamaicano, que era (o que constatamos no futuro) uma referência para ele. Por isso vamos chamá-lo: Bob.

Observando Bob, eu me lembrava que, na mesma idade dele, eu também fazia coisas parecidas, usando camisetas com as estampas das minhas bandas de *rock* favoritas e tentando ser contestador. Era como se enxergasse a mim mesmo no passado. E o que eu buscava naquela época? Provavelmente o mesmo que ele, fazer parte de algo, de um movimento, ser-sentir o que tais acessórios insinuavam, confiança e rebeldia.

Um dos alunos, que fazia parte de um grupo de quatro alunos que lideravam as brincadeiras e gozações da turma, mostrou-se bastante interessado acerca das observações que pontuava em meu diário de campo. Vamos chamá-lo de Sherlock, uma alusão ao famoso personagem de Sir Conan Doyle, o detetive Sherlock Holmes, devido à sua curiosidade. Assim Sherlock perguntou-me sobre o que escrevia. E respondi-lhe: “Faço apenas anotações sobre coisas que acho interessantes”. Notando ainda sua curiosidade, disse-lhe que, ao final da aula, poderia mostrá-las se assim o quisesse. E ele se deu por satisfeito. Ainda em relação a tal grupo, vamos denominá-los com nomes de personagens da literatura, música, histórias em quadrinhos, como uma forma de preservar suas identidades, como também significar suas atitudes e comportamentos de uma forma mais lúdica.

O grupo era formado por Bob, que tinha um desempenho escolar muito bom, conforme podemos notar na aula, apesar de, em alguns momentos, demonstrar-se disperso e desatento. O segundo era Sherlock, que exercia uma espécie de liderança, sendo seguido pelo seu fiel escudeiro: Watson (outra referência aos personagens de Conan Doyle). O último elemento desse grupo era Thunderbell,⁶ um dos jovens mais altos da turma, contudo ele demonstra um comportamento infantil.

Em seguida, era aula de Português. A professora abordava questões acerca das características do texto narrativo. Depois de colocar algumas delas no quadro, perguntou à turma: “Alguém sabe mais uma”?

Thunderbell prontamente diz: *“Conflito”*.

Sendo ele um dos jovens que liderava as gozações na turma, o conflito era parte cotidiana de sua vida, e talvez a mola propulsora dela, movimento. Algo que, de algum modo, dá cor e forma a ela. Afinal, nem todos aceitam de bom grado toda e qualquer forma de brincadeira ou gozação.

Ao aproximar-se o recreio, Watson pergunta se eu ficaria até a hora da saída. E eu respondo: “Sim”.

Após o recreio, começa a aula de Inglês e a professora observa a turma. Eles se mostram um pouco agitados. Nesse momento, a professora simplesmente os observava em silêncio, com movimentos leves e sutis da cabeça, para baixo e para os lados.

Depois de alguns minutos, um aluno repreende a turma e pede que eles se calam. E todos se calam.

Alegando problemas pessoais, a professora precisa sair e acaba deixando

⁶Thunderbell é o gigante que, apesar de seu tamanho, possui o comportamento infantil, do conto infantil: “João e o pé de feijão”. Entretanto, é importante ressaltar para o leitor que tal nome (Thunderbell) foi-lhe dado na adaptação da história para o canal pago Hallmark; com o nome de “A verdadeira história de João e o pé de feijão”.

algumas atividades para que os alunos realizassem sozinhos. Apesar de agitados com sua saída, demonstraram interesse, em sua maioria, em concluir a lição. Em meio a isso, Watson brinca sobre o aspecto físico de uma pessoa na porta da sala. A brincadeira teve a intenção de arrancar-me sorrisos, já que, talvez, eu soasse como a pessoa mais próxima depois dos colegas, provavelmente, por minha idade, como também por ser bem mais jovem que seus professores. Assim, talvez eu fosse seu espelho com alguns anos a mais. Diante do fato (a brincadeira), limitei-me apenas a observar, sem, entretanto, demonstrar qualquer forma de concordância com esse tipo de brincadeira. Depois disso, Watson sente-se um pouco envergonhado e cala-se por algum tempo.

Passado algum tempo, Sherlock e Watson se aproximam e me fazem uma “tempestade” de perguntas: quanto ganho, onde moro, se tenho filhos. Depois de todas as respostas dadas, perguntam também o que farei com minhas anotações. Ambos, de alguma forma, sentiam-se mais expostos a elas (minhas anotações), pois, internamente, talvez acreditassem que estava ali para fiscalizá-los e que aquilo seria usado contra eles. Contudo, tentei deixar claro para eles os meus objetivos, explicando que eles não tinham com o que se preocupar.

Num outro momento, Bob baixa sua touca um pouco até a altura dos olhos, coloca um óculos escuro e, com o dedo indicador em riste, imitando uma arma, fala para seus colegas: “É um assalto”!

Durante todo o dia, percebo no comportamento deles uma constante busca de auto-afirmação. Alguns deles formavam e lideravam grupos e lhes era dado o “poder”, pelo grupo, de decidir quem (e o que) era patético e, por isso, ser debochado, massacrado e “pisoteado”, como também decidia quem era interessante e atraente e, por isso, ser enaltecido e glorificado.

Seu poder e sua autoconfiança eram derivados da complacência do grupo. Entretanto, sua relação com ele (o grupo) era uma relação escravocrata, pois sempre deveria demonstrar algo novo, para manter seu domínio.

Em vários momentos, pude notar também a necessidade de contrapor forças.

Durante a aula de Educação Física, isso fica bem evidente, fato que a professora também percebe e os repreende, dizendo que já sabe que eles são “fortes” e não é necessário provar isso para ninguém.

Com relação ao humor desses adolescentes, podemos dizer que é de conotação degradativa, o que me fez lembrar de Alexander Bain (ENCICLOPÉDIA Microsoft Encarta, 2000) e sua teoria de superioridade, já descrita anteriormente. Pude reparar que, em quase todas as situações consideradas cômicas por eles, sempre havia alguém a ser “alvo de gozação”.

5.2 O DIA DOS SEGREDINHOS

Esse dia começa com duas aulas de Matemática, nas quais, a princípio, eles mantêm um comportamento calmo, apesar das pequenas conversas paralelas, concentrados. Entretanto, com o tempo, a agitação e a ansiedade de compartilhar segredinhos exatamente naquele momento (da aula) tomou conta de quase todos na turma.

Entrando na sala, percebo que alguns jovens foram trocados de lugar. Contudo, sento-me no mesmo lugar (o fundo da classe). Num determinado momento, uma das meninas conta algo para sua colega, que estava sentada ao meu lado, colocando o caderno em seu rosto, impedindo que eu ouvisse do que se tratava. Era como se quisesse compartilhar algo com sua fiel companheira, no entanto, não se sentia à vontade. Afinal, quem era aquela figura intrusa que ficava no fundo da sala, impávido e observando a todos? Será que se podia confiar nele?

Um jovem percebe-me fazendo anotações e pergunta se ele poderia ver depois. Respondo sim, com a cabeça.

Pouco depois, uma aluna pergunta meu nome e eu respondo. Ela parece se satisfazer com minha resposta, agradecendo e calando-se.

A mesma menina que protegeu o rosto com o caderno num outro momento, num intervalo de aula, pede para ver sobre o que eu escrevo. Talvez para, finalmente,

descobrir se eu era ou não uma figura confiável. Eu permito tal leitura, por acreditar que não havia nada a ser escondido e por querer estabelecer, ao longo de nossos encontros, uma relação de confiança. Depois de ler todas as minhas anotações, ela comenta em tom de surpresa com uma amiga:

– *Nossa! ele anota tudo.*

Com o passar da aula, ela conta outro segredinho em voz baixa a uma colega, tentando ser o mais discreta possível. Afinal, eu ainda não era confiável. Um pouco mais à frente falaremos mais sobre ela.

Em outro momento, as alunas próximas a mim começam a conversar, e a professora chama a atenção, perguntando se o assunto teria relação com a aula. Elas respondem positivamente e em tom de brincadeira. E, no mesmo tom, uma delas diz que eu poderia confirmar isso. Diante disso, eu apenas sorrio.

Acredito que, dia após dia, estou começando a me aproximar deles e, apesar de toda a desconfiança em relação a mim e às minhas anotações, aos poucos, sobre a forma de brincadeiras, eles se aproximam de mim. Quem sabe, com o passar das aulas, não poderei conquistar de maneira mais aguda sua confiança? Assim espero.

Esse dia foi todo marcado por conversa paralela e troca de segredinhos entre as meninas, que depois soltavam risadinhas. Segredinhos que as ajudavam a consolidar, cada vez mais, sua relação de companheirismo e amizade. Segredinhos que as ajudavam a superar situações difíceis em suas vidas, que as ajudavam a continuar, a permanecer alegres e sorrindo. A tornar menos cansativas aulas que, talvez por diversos fatores, tais como: ânsia de viver constantemente o “aqui e agora”, eles/elas consideravam “chatas”, ou que neste momento de suas vidas, não eram seu objeto de interesse, mas, assim mesmo, continuavam freqüentando-as, pois sabiam que era nelas que podiam encontrar seus fiéis amigos e amigas com quem caminhavam juntos, compartilhando as dores e os doces sabores de sua juventude.

5.3 AVANÇANDO PASSOS

Durante algum tempo, são repassadas as normas para os alunos. Em tal processo, algumas normas são questionadas, por eles. Esse é um fato comum para a idade, já que talvez questionar as regras represente ser rebelde, enfrentador, é sentir-se para além delas, é ser jovem.

Alguns meninos brincam entre si, repetindo a toda hora apelidos e trocando farpas mutuamente, questionando a todo momento a sexualidade uns dos outros, o que consideram a forma mais eficaz de provocação do outro, como também de chamar a sua atenção.

As meninas trocam bilhetinhos com juras de amor mútuo (amizade), ressaltando o quanto cada uma delas é importante para a outra. Elas compartilham intimidades e têm um relacionamento de bastante união entre si. Lideram até boicotes a outras meninas que, de alguma forma, têm um comportamento agressivo diante de alguma delas. É como o lema dos Três Mosqueteiros⁷: “É um por todos e todos por um”. No caso: “Uma por todas e todas por uma”.

Em relação à expressão: "troca de juras de amor", no diário, elas interpretam (lendo o meu diário) tal frase com conotação de amor no sentido sexual (de amante, ou namorado) e me questionam, indagando o que quero dizer com isso. E eu lhes respondo: “Mas os amigos também amam, é a esse tipo de amor que me refiro”.

Depois de algum tempo, elas brincam, trocando carícias entre si, como uma espécie de deboche ao que escrevi, denotando um senso de humor bastante sofisticado: a ironia.

Tenho sempre permitido a leitura de meu diário, sempre que eles desejam, pois não há segredos a serem velados e tento deixar isso claro. Pelo contrário, estou

⁷ Os Três Mosqueteiros são heróis da literatura infanto-juvenil, criados por Alexandre Dumas, que têm como característica a lealdade um para com o outro.

ali para (des)velar, o que tentarei fazer, por meio, de um relacionamento franco e aberto.

5.4 AS HISTÓRIAS DE MACABÉA, TEMPESTADE E BOB

Com o passar dos dias, não apenas por meio de nossas observações, mas como também pelas generosas contribuições fornecidas por professores e funcionários da escola, selecionamos alguns jovens para observar com mais atenção. Quando ouvimos suas histórias pessoais, por meio de uma professora, conforme descrito a seguir, não tivemos dúvida de que seria de muita validade para nossa pesquisa uma observação mais atenta. Conheçamos, então, um pouco da história desses três jovens.

5.4.1 A História de Macabéa

Durante a hora do recreio (nesse dia), permaneci na sala dos professores, e foi lá que recebi uma generosa contribuição para minha pesquisa: gentilmente uma professora começa a contar a história de vida de alguns daqueles jovens e, assim, demonstrando-me, mesmo que de forma não intencional, caminhos interessantes para minha pesquisa.

Logo que a professora começa a contar a história, lembro-me do livro de Clarice Lispector “A hora da estrela”, que conta a saga de Macabéa, uma menina simples, com uma vida extremamente sofrida, mas que, apesar (e com) de suas misérias, continua. Continua alegremente sua existência. Nesse momento, descobri que aquela jovem deveria ser um dos sujeitos de nossa pesquisa. Por tal lembrança do livro de Clarice Lispector, resolvi chamar essa jovem de Macabéa. Uma Macabéa com ares de Poliana,⁸ que parece estar jogando sempre o “jogo do contente”.

Começamos, então, o relato da professora:

⁸ Poliana é um personagem de Eleanor H. Porter., Refere-se a uma menina que conseguia ver o lado bom de tudo, negando as adversidades e, por isso, permanecia sempre feliz. Ela chamava isso de “Jogo do Feliz”.

Macabéa é uma jovem com vários irmãos, fruto de um relacionamento familiar bastante complexo. Abandonada pela mãe e pelo pai, ela foi entregue a uma família, sendo separada de cada um dos irmãos, pois cada um foi entregue a um lar diferente.

Ela cresce nessa família, com um autoconceito muito ruim. Afinal, sofreu muita rejeição. Era uma família, segundo relatos, de padrão de vida bastante confortável. Contudo, através dos anos, sofreu um franco declínio econômico. Ao que parecia, Macabéa trabalhava bastante nessa casa. Tanto que, num certo momento, a senhora que a adotou foi chamada à escola e foi questionada se ela (Macabéa) teria um papel de filha ou de empregada naquela família.

Tal conversa parece ter causado algum efeito, já que foi por meio dela a “grande virada” de sua vida. Foi a partir disso que a escola e a família começaram a fazer um trabalho conjuntamente, para melhorar o autoconceito e, conseqüentemente, a auto-estima dessa jovem.

Hoje Macabéa é uma linda jovem, que aparenta ser tão alegre, tão carismática, tão esperta. Parece viver uma dualidade: ao mesmo tempo em que guarda ares de ingenuidade e pureza infantil, possui também sonhos juvenis. Percebemos, em seu cândido olhar, em certos momentos, carências (emocionais) e a necessidade de ser tocada. Tocada pela professora, tocada por alguém que conceda um pouco de carinho e atenção, pois ser tocada por ela (a professora) era como ser tocada pela mãe, por uma mãe que nunca a abandonou, que sempre esteve presente ao seu lado, encarnada em seu papel docente.

Assim, a escola, em sua vida, teve o papel de substituir sua família, com uma grande vantagem, pois ela podia até escolher seus irmãos.

Segundo relatos, ela tinha uma irmã na escola, mas não existia qualquer tipo de relacionamento ou laço entre as duas, ela apenas se limitava a dizer ocasionalmente: “Ah! aquela é minha irmã”.

A professora, num determinado momento, conta-me algo que considero bastante

interessante para esta pesquisa: certo dia, Macabéa se aproxima dela (a professora) e lhe pergunta se ela assistiu a um programa policial, que passa numa emissora de TV. Programa este que investiga e reconstitui assassinatos. E a professora responde que não, justificando não gostar muito desse tipo de programa. Foi aí que Macabéa contou que seu pai havia aparecido no programa, por assassinar e tirar a pele de uma pessoa. A professora disse que ficou um pouco constrangida e sem saber muito o que dizer. Perguntei de que forma Macabéa disse isso e se ela estava abatida. A professora me responde que ela parecia completamente indiferente ao fato.

5.4.2 A História de Tempestade

Com essa jovem tivemos uma certa dificuldade em escolher um nome de um personagem da literatura, ou histórias infanto-juvenis, que, de alguma forma, personificasse o seu temperamento. A princípio, pensei em chamá-la Janis, uma alusão à cantora de *blues* dos anos 70, Janis Joplin, que era tida como um "furacão" no palco. Contudo, tendo em vista a morte trágica dessa cantora, vítima de drogas alucinógenas, como também a triste história de sua família, "marcada" pelas drogas, optei por outro nome: Tempestade, uma personagem das histórias em quadrinhos, que tem os poderes de manipular os fenômenos da natureza. Tal nome foi derivado de um fato presenciado por mim, em relação ao seu temperamento: ela adentra a sala de professores, como um tornado, o que descreveremos mais adiante.

Filha de pais com dependência química, Tempestade é assumida por sua avó, que exerce o papel de pai e mãe da menina. Em conversa com a coordenadora, ela diz que, aparentemente, tal senhora é extremamente carinhosa com ela, como também lhe permite algumas visitas à sua mãe. Entretanto, segundo a coordenadora, toda vez que Tempestade volta desses encontros, fica bastante triste e depressiva. E mais, apesar (e com) de tudo, a jovem tem um comportamento de bastante cuidado, de cuidadora de sua mãe, exercendo o papel que talvez ela não tenha conseguido desempenhar com Tempestade.

Tempestade não gosta de falar sobre sua família. Sua alegria e seus interesses estão na escola, como todas as possibilidades de (inter)ação, da ação entre

peessoas, que a escola lhe possibilita. A coordenadora afirma que, em alguns momentos, em conversas com a jovem, ela não gostava de falar sobre sua família e parecia guardar para si seus sofrimentos e mágoas. Contudo, conforme relatos, Tempestade, no último ano, teria sofrido uma forte alergia, ficando toda “empolada”, indo a médicos, que não encontravam causas aparentes para a doença, até a alergia ser diagnosticada como tendo um fundo emocional. Entretanto, apesar (e com) dessa triste história pessoal, Tempestade é uma menina bastante extrovertida, vaidosa e com uma capacidade de expressar-se de forma extraordinária: fala sobre seus namoradinhos, fala sobre seus sonhos, fala sobre suas alegrias, fala sobre tudo! Com exceção de algo: sobre sua família.

5.4.3 A História de Bob

A respeito de Bob, cujo o nome fictício já foi explicado, não se sabe muita coisa, pelo menos, os professores e coordenadores da escola. Assim, com ele, tivemos que fazer “escavações” para encontrar mais dados e (des)velar um pouco sua história de vida. Entretanto, obtivemos algumas informações sobre ele que consideramos bastante valiosas para o nosso estudo.

Bob é filho de pais divorciados e vive com sua mãe e seu irmão mais novo. Na escola é um aluno com bastante brilho, acerta todas as perguntas, termina seus exercícios antes dos outros. Contudo, nas suas falas, segundo relatos, diz sempre que gostaria de estar numa escola particular e não pública. Tendo em vista tal fato, alguns professores perguntaram à sua mãe por que não o colocava por algum tempo numa instituição dessa modalidade. A mãe nunca dava uma resposta convincente. Todavia, acredita-se que a questão seja de ordem financeira. Ela simplesmente não tem condições para fazer isso, mas, por residir num bairro de classe média, provavelmente tenha vergonha de admitir tal fato.

Bob não se expõe muito, mas, ao longo do tempo, e principalmente dos encontros que tivemos com ele fora de sala de aula, ele nos pontua a falta do pai, e carência sentida pelo divórcio de seus pais. Isso é um impacto para ele.

5.5 REVELAÇÕES DE MACABÉA

Entro em sala de aula e, como sempre, sento-me ao fundo. Noto, mais uma vez, os jovens em lugares trocados. Seus comportamentos sempre no início das atividades são bastante relaxados e calmos, mas, com o passar das horas, vão criando ares de agitação.

Depois de algum tempo, Macabéa chega à sala e escolhe sentar-se ao meu lado. Logo que chega cumprimenta-me dizendo bom dia. Eu respondo com um sorriso. Depois de algum tempo, pergunta-me se sou bom em História.

Respondo-lhe que sou razoável. E ela comenta com uma amiga em tom de brincadeira: *“Que bom! ele pode nos ajudar nas tarefas”*. Eu apenas sorrio.

Nesse dia, procurei observar mais atenciosamente seus comportamentos e verifiquei vários fatos que considerei bastante interessantes, dentre os quais pude perceber a sua solidariedade com os colegas. Foi um acontecimento bem simples, mas, em alguns momentos, talvez seja na simplicidade de certos fatos, que (des)velamos a beleza de um ser na existência ou, como diria Heidegger (1995), de um “ser no mundo”.

Um jovem estava sem o material escolar, o que o impossibilitava copiar as tarefas. Diante disso, ele permanece calado em sua carteira, sem pedir ajuda a ninguém. Macabéa percebe e o chama, oferecendo-lhe uma folha para copiar as tarefas escolares. O jovem aceita prontamente a ajuda respondendo-lhe ríspidamente:

– *Me dá!*

Ela rapidamente retira a folha de seu caderno e a entrega com muita docilidade. Tal jovem pega a folha e caminha devagar até a sua carteira, senta-se e começa suas tarefas.

Macabéa pergunta à sala se alguém poderia lhe emprestar uma caneta preta.

Ela repete uma ou duas vezes o pedido. Sua voz ecoa pela sala e volta para si mesma. Naquele momento, ela parecia estar sozinha num vale, pois, cada vez que clamava por aquela caneta, ouvia apenas sua voz retornando para si mesma. Ninguém parecia querer ouvi-la.

O aniversário dela foi há uma semana desse dia (em que estava ali), e eu tive conhecimento, por meio, de uma amiga dela. Mesmo assim eu a cumprimento e pergunto quantos anos ela fez. E ela me responde:

- *Quatorze, ainda!*

E logo após, sorri candidamente para mim.

Depois de algum tempo, ela me pergunta: Você foi ao Vital?⁹ E eu respondo-lhe que não, pois não era o meu tipo de lazer, devido ao estilo musical que lá tocava. Explico que me agradava muito mais outro estilo musical, como *rock*. E ela comenta: “*Rock? Ah! tem várias pessoas aqui que curtem rock.*” E elas as cita uma a uma. Logo depois eu lhe pergunto sobre o que ela gostava. E ela me responde: “*Musica pop, tipo forró. Mas não gosto de funk, pois tem muita sacanagem!*”

Algum tempo depois, o jovem que Macabéa emprestou a folha se aproxima de mim e pergunta: “*Ô tio, o que o senhor anota? Somos bagunceiros?*”. Eu sorrio e lhe respondo que sim, mas digo que eu também era um pouco bagunceiro na idade dele. Foi quando Macabéa comentou com o jovem: “*Ele é o máximo!*”

Noutro momento, Macabéa pergunta-me:

- *É ruim gostar de alguém da sala, né?*

Perguntei por que e ela acabou não me ouvindo. Entretanto, depois ela comenta

⁹ Vitalé uma festa popular em Vitória- ES, na qual as pessoas saem atrás de trios elétricos ouvindo e dançando músicas de artistas baianos.

apontando com o dedo: *“Eu gosto daquele garoto ali”* (esse garoto desperta as atenções das meninas da classe, ele talvez seja a grande referência de beleza para elas). E ela me pergunta:

- *Você já percebeu isso?*

Eu respondo que não. Naquele momento, noto que Macabéa acredita que eu (como pesquisador) seria capaz de enxergar qualquer coisa na sala de aula. Penso em brincar com ela dizendo que não posso ler pensamentos, mas resolvo apenas ouvi-la.

Macabéa, num outro momento, aponta outro jovem que considera arrogante e comenta comigo: *“Ele se acha!”*.

Logo depois disso, eu lhe pergunto se havia alguém na sala de quem ela não gostava. E ela responde que não.

Esse foi um precioso dia para minha pesquisa, porque essa jovem deu-me valiosas contribuições, compartilhando comigo suas emoções. Ela começava a criar um vínculo de confiança e amizade comigo. A partir disso, começo a sentir um enriquecimento considerável de meus dados. E é também a partir daí que, de alguma forma, retomo minhas memórias da adolescência e me lembro o quanto vivia experiências bem parecidas com as dela.

5.6 ENTRE AMIGAS

Como de hábito, chego à sala e sento-me no fundo. Percebo que, nesse dia, existem espaços vagos ao meu redor. Durante a aula, a professora faz algumas perguntas à turma. Bob e Macabéa destacam-se respondendo com correção e depois disso são elogiados pela professora.

Num dado momento, um aluno começa a bater com sua caneta embaixo da carteira, num movimento contínuo, e o ruído começa a tomar conta da sala

inteira. Logo ele é repreendido pelos colegas sobre a forma de brincadeira. A repreensão é inútil, pois ele insiste, num movimento permanente cada vez mais veloz. É quando Macabéa, sentada à sua frente, vira-se para trás e ordena:

- *“Pare!”*

E ele pára.

Durante o decorrer desse dia, Macabéa, num dado momento, pega sua cadeira e anda silenciosamente com ela em passos lentos, um após o outro, até chegar ao fundo da sala. Ela não queria ser percebida pela professora, que passava a matéria no quadro; desejava, sim, que seu ato fosse incógnito, desejava ficar junto a suas colegas. E foi o que fez. Colocou sua cadeira entre a cadeira de duas jovens e permaneceu lá, conversando, trocando sorrisos. Elas estavam à minha direita, afastadas um pouquinho de mim, o que me impedia de ouvir sobre o que falavam, mas podia perceber sua felicidade perto de suas colegas. Por um momento, uma delas olha para mim, talvez percebendo minha atenção voltada para elas. Procuo disfarçar, desviando meu olhar, pois elas queriam privacidade, um momento só para si. Enfim, não queriam ser observadas.

5.7 O DIA DE TEMPESTADE

Nesse dia, diante do rodízio de lugares, Tempestade sentou-se mais perto de mim, o que me propiciou um olhar mais próximo dela, podendo observar-lhe com maior atenção.

Pude notar, nesse encontro, Tempestade passando um álbum de fotografias, mas apenas algumas meninas tiveram o direito de olhar. À medida que ela percebe Thunderbell observando, ela o repreende rispidamente, proibindo-o de olhar. Enquanto uma das meninas observava suas fotos, pude perceber que se tratava de fotos de uma menina de biquíni numa praia, provavelmente Tempestade, não posso assegurar com precisão, pois pude apenas fitar o olhar por alguns segundos.

Tempestade possui um comportamento mais maduro do que Macabéa, pois vive falando de namoradinhos e compartilhando seus segredos com as amigas. É também bastante vaidosa e muito gestual. Vive cercada de suas “fiéis escudeiras”. Em relação ao seu temperamento, em linguagem popular, podemos dizer que ela é “pavio curto”.

Um exemplo do temperamento de Tempestade é o que presenciamos certa vez, quando estávamos na sala de professores: ela adentra extremamente nervosa e gesticulando bastante, queixando-se de uma professora que a colocou para fora de sala. Estavam presentes três professores ao meu lado, e ela não parava de falar. Sempre referindo-se à sua professora com xingamentos.

Falava incensantemente. Ela queria colocar para fora toda a sua raiva e, quanto mais falava, mais gesticulava; e quanto mais gesticulava, seus cabelos balançavam de um lado para outro, como um vendaval que invade uma plantação.

Depois de algum tempo, ela se acalma um pouco e duas professoras começam a lhe fazer perguntas, para que ela refletisse um pouco sobre os que estava acontecendo. Perguntas como: você já reparou que, em nenhum momento da sua fala, existe uma referência respeitosa em relação à sua professora?

Diante disso, talvez, numa tentativa de dar mais credibilidade à sua fala – afinal, ela queria aliados a seu discurso, naquele momento – ela se reporta a mim. E diz:

– *Você deveria estar lá para ver isso.*

Perguntando-lhe o porquê desse seu desejo e ela me responde:

– *Para testemunhar.*

5.8 PERTO DE TEMPESTADE

Chego à sala como sempre em silêncio, pois não desejo ser notado. Afinal, sou observador e não foco de observação. Entretanto, não posso deixar de admitir que, em todos os momentos, sou observado, queira ou não. Assim, não posso controlar a dinâmica que envolve as relações humanas. Dessa forma, mesmo na minha pretensa tentativa em ser apenas um observador, não consigo escapar da condição de observador-observado.

Logo na minha chegada, sou cumprimentado por alguns alunos com gestos e, enquanto caminho lentamente ao fundo da sala, consigo ouvir a voz de Macabéa em destaque:

– *Bom dia, tio!*

Respondo seu cumprimento, sem, entretanto, dirigir meu olhar a ela.

Sentando-me no lugar de sempre, desta vez tive Tempestade exatamente ao meu lado, devido ao já mencionado rodízio de lugares. Tempestade nesse dia, devido à sua maior serenidade e bom humor, tornou-se mais próxima a uma calmaria.

Num dado momento e na iminência de uma prova, que acabou não ocorrendo, Tempestade me faz uma pergunta:

– *O que você fará se me ver colando?*

Eu respondo a tal pergunta dizendo a ela que não se preocupasse, que não estaria ali para ver isso, e que ela não deveria se preocupar com tal fato. Pouco depois, a jovem estica seu pescoço para ler meu diário e eu permito. Talvez esse ato fosse uma forma de saber realmente se eu podia ou não prejudicá-la. Lido o diário, ela fica mais relaxada e menos desconfiada de minha condição ali naquele espaço.

Passado algum tempo, olho para o lado e observo uma jovem chorando e sendo acalentada pelos colegas. Tempestade olha-me observando tal fato e sorri para mim. Talvez estivesse dizendo-me com outras palavras: “Acho que posso confiar em você”.

Bob, nesse dia, senta-se próximo a Thunderbell e a Watson. Toda vez que isso acontece, o seu lado contesta(dor) aflora. Evidencia a contestação de sua, até então, provável dor em estar ali, fazendo emergir para ele o quanto aquele local é uma prisão. Talvez o seu crime seja simplesmente ser diferente dos outros, tendo como punição ter “asas” e ser mantido preso em uma gaiola.

Eles têm nesse dia, uma aula vaga e, dessa forma, eu aproveito a ocasião para observá-los no lado de fora da sala. Alguns, dentre eles Macabéa, brincam de “Corrente papa gente”, que é uma brincadeira que consiste em se sair de mão dadas procurando dificultar que as pessoas fora da corrente andem livremente. À medida que a corrente consegue aprisioná-los (quando prendem em seu centro) eles passam a fazer parte da dela. Macabéa me vê sentado e vai brincar comigo:

– Tio, você agora está na corrente!

Respondo sobre a forma de brincadeira: “Não, comigo não vale, pois estou sentado”. Ela dá risadinhas e continua a sua brincadeira. Ela estava feliz, tão feliz que acabou carregando uma colega nas costas. Afinal, carregou tantos fardos em suas costas: o fardo de ser abandonada pelos pais, de sentir-se triste com a solidão e tantos que não conhecemos e talvez nunca cheguemos a conhecer. Para ela, carregar, nessa alegre brincadeira, uma colega nas costas era uma alegria, pois quem é capaz de carregar a si mesmo diante de tanta adversidade, pode também carregar seu semelhante.

Sempre que observa o meu olhar observador Tempestade sorri para mim. Ela sorriu em vários momentos nesse dia. Seu sorriso parecia tão alegre e sincero, parecia divertir-se com a situação. Era como se dissesse para mim:

– *Eu sei que você está me observando!*

Mas, ao mesmo tempo, também era bastante permissiva e generosa comigo, permitindo o meu olhar.

Tempestade, no final no dia, durante aula, pede-me auxílio em sua lição de Inglês e prontamente eu a ajudo. O mais interessante em tal fato é que ela não deseja que eu faça a lição para ela, mas quer saber o significado de algumas palavras para que ela possa resolvê-la sozinha.

Com relação a Bob, ainda não tive a oportunidade de um contato mais próximo, uma observação mais próxima. Um dos motivos pelo qual isso não tem acontecido até o momento é pela distância física em que sempre estamos, pois normalmente está sentado longe de mim. O segundo motivo é que noto, e isso já foi relatado até na fala dos professores, que ele é um pouco distante deles e, mesmo eu não sendo o seu professor, sinto que ele não se aproxima de mim, ao contrário de outros alunos. Sinto que meu posicionamento bastante contemplativo e pouco interativo talvez deva ser revisto em certos momentos. Acredito que seja o momento de começar a dialogar um pouco mais com os alunos, tomar a iniciativa nos diálogos. Ficando aberto a todas as possibilidades que se evidenciarem.

5.9 O DIA DE BOB

Nesse dia, tive, finalmente, a chance de sentar-me próximo a Bob, devido ao rodízio de lugares. Logo que chego, noto que tem uma cadeira ao lado de Tempestade e ela a protegia com o seu pé, estava reservada para outro. Ela se protegia, não queria ser observada, desejava mais privacidade, tendo ao seu lado um colega, não um observador.

Sendo assim, acabo sentando exatamente ao lado de Bob, no fundo da sala, e ele tem um posicionamento bem distinto do de Tempestade e Macabéa, ficando, aparentemente, bem indiferente à minha presença ao seu lado e, em momento

algun, toma iniciativa de começar qualquer tipo de conversa comigo. Percebo, assim, que eu deveria tomar a iniciativa. E foi exatamente o que fiz. Com o pretexto de saber o horário deles naquele dia, eu me dirijo a Bob, mostro o horário deles escrito em meu caderno e peço sua confirmação se o esse estava correto. Ele apenas responde rápido e rispidamente:

– *É!*

Passado algum tempo, faço uma nova tentativa de aproximação, perguntando-lhe se ele não estava com sono. Ele me responde que não. Foi quando lhe disse que eu ainda não estava habituado com aquele horário. Dessa vez, ele sorri amistosamente e responde:

– *Você vai se acostumar!*

A minha presença ali a seu lado não lhe despertava o menor interesse ou curiosidade. Ao contrário dos outros que me faziam perguntas, quando estavam ao meu lado, ele não demonstrava qualquer interesse de aproximação, nem a mim, nem aos seus professores e, aparentemente, nem a qualquer figura adulta.

E se o leitor pergunta-se o porquê, presumo que, nesse momento, ainda não poderei oferecer uma resposta mais satisfatória. Entretanto, ainda estando em processo de desenvolvimento de nossa pesquisa e, implicitamente, desse jovem que, conforme já mencionado, possui comportamentos bem semelhantes ao meu em sua idade, posso levantar a suposição, tentando remontar-me às lembranças que possuo de quando tinha a sua idade, de que talvez Bob se sinta tão autônomo e livre que, em sua cabeça, uma aproximação de seus professores, seria interpretada como uma forma de se ganhar algo em troca, facilidades acadêmicas. Assim, ele não quer ser interpretado como um jovem interesseiro e, na tentativa de evitar qualquer interpretação mercantil de um comportamento de aproximação, ele reprime tais contatos.

Numa segunda hipótese, poderíamos também supor que Bob se sente tão independente, que acredita que não precisa de nenhuma figura adulta (seja

professor ou não) para ajudá-lo. Afinal, “ele já possui o conhecimento”. Dessa forma, não precisa de professores para seu aprendizado; é capaz de aprender por (e com) si mesmo.

Num momento desse dia, Macabéa olha para mim e diz alegremente:

– *Oi, tio!*

Ela parece-me bastante festiva, saltitando sorrindo, brincando consigo mesma. Ela pega um aviãozinho de papel e arremessa-o, ele levanta vôo e choca-se com a hélice do ventilador de teto da sala e cai no chão. Macabéa gargalha. Afinal, não seria um acidente aéreo daquele que iria estragar seu dia.

Já estou há pouco mais de um mês com eles e, à medida que os dias se passam com minha permanência ali com aqueles jovens, sinto que começo a montar o quebra-cabeça que envolve a vida e o comportamento desses três jovens, dessas três personalidades distintas, dessas três maneiras de ser um enfrenta(dor), de enfrentar a dor que a vida lhes traz e se (re)erguer em sua caminhada existencial. Três formas de ser: Macabéa, Tempestade e Bob.

5.10 ENTRE CELULARES E MOEDAS

A primeira coisa que percebo, logo que chego à sala é a excitação dos jovens sobre a estampa e a frase da camisa, que a turma pretende fazer. Pelos seus comentários, desejam uma estampa com a frase mais polêmica ou confrontadora possível.

Depois de algum tempo, ouve-se uma música suave e todos se voltam-se para a sua direção. Era um toque de um celular. O som ecoava pela sala. Tempestade atende o telefone e aí descobrimos quem era a dona dele, ela permite que o aparelho toque por alguns segundos. Depois disso, vários jovens gritam:

– *iiiiiiiiiiii!* (tom de repressão).

A jovem estava feliz e orgulhosa com sua nova aquisição. Queria mostrar para todos que tinha um celular. Mas, talvez, para ela, isso significasse muito mais, significava que agora ela era uma pessoa mais importante e tinha pessoas ligando para ela. Provavelmente, sentia-se mais amada e fundamentalmente mais adulta, seu grande sonho. Era uma forma de transcender aquela fase de sua vida em que, dentro de um corpo adolescente, existia um ser que queria profundamente crescer, de ir além, de romper suas barreiras e inseguranças pessoais, de se auto-afirmar e aquele aparelhinho (para ela) era aquilo, a possibilidade de ser adulta por alguns momentos.

Depois de algum tempo, Bob começa a caminhar pela sala e pergunta a uma colega: " Você trouxe meu livro?". Diante da resposta negativa da jovem, ele caminha lentamente em direção à sua cadeira, senta-se e dirige-se à turma:

– *Alguém pode me emprestar o livro?*

Macabéa prontamente estende-lhe o braço atendendo ao seu pedido. Ele pega o livro em silêncio e eles não trocam nenhuma palavra. Na verdade, até o presente momento, ainda não os vi conversarem.

Macabéa não hesita em ofertar ajuda sempre que alguém pede. A solidariedade com o outro é bastante latente em sua personalidade. Ela, que foi abandonada, não abandona; que foi deixada, não deixa; que é, em alguns momentos, decepcionada, não decepciona. Ela é naturalmente uma ajudadora e sua ajuda é sempre desinteressada. Ajuda por um ato de solidariedade, de cuidado, a um amigo ou não.

Quando a hora do recreio se aproxima, a história de um dos dias anteriores se repete (vide Revelações de Macabéa), e a jovem volta-se para a turma e diz:

– *Alguém tem trinta centavos? (e não obtém resposta).*

Ela, então, dirige-se diretamente a seus colegas:

- *Você tem trinta centavos, “X”?* (resposta negativa).
- *Você tem trinta centavos, “Y”?* (resposta negativa).
- *Você tem trinta centavos, “Z”?*(resposta negativa).

Macabéa se cala e permanece na cadeira, mas não se sente triste ou abalada, continua com seu olhar cândido, suas bochechas sempre rosadinhas e seu sorriso angelical. Ela não se importa com tal fato e prossegue. Mesmo quando não ajudada, continua a ajudar, a estender sua mão. Assim é Macabéa, uma encantadora e solidária jovem, mas, acima de tudo, uma forte, que apesar (e com) das adversidades da vida apesar (e com) da falta de solidariedade dos outros, continua sua caminhada e, ao contrário do que diz Rousseau (1994), sem ser corrompida pelomeio. E mais que isso, tendo a capacidade de superar os abalos que o ambiente possa lhe causar.

5.11 O DIA DO CONVITE

Começa a aula e a professora discute com eles um conto. Ela pede que alguém faça um resumo do texto. E Macabéa logo se prontifica:

– *Deixa eu!*

A jovem fala com bastante desenvoltura, mas, nas partes do conto que possui uma conotação sexual, ela fica um pouco tímida e com a face levemente avermelhada. Ela fala de forma suave e leve, como uma pluma levada pelo vento.

O conto fala sobre a solidão. Entretanto, quando professora pergunta sobre qual o tema principal do conto, Macabéa fala em voz alta:

– *Alegria.*

E a professora a corrige: “Não! Macabéa, fala sobre a solidão”. E a jovem se

cala. Macabéa faz a todo tempo o jogo do feliz, como Poliana. Não consegue (ou não deseja) ver a (in)felicidade em lugar algum. Já teve bastante dor em sua vida e não quer mais vê-la. Como diz o ditado: “Feche os olhos e o monstro não vai lhe pegar“. Ou ainda: “Longe dos olhos, longe do coração“. Às vezes percebemos que é isso que essa jovem faz, mantém as coisas ruins ” longe” dos seus olhos, pois não poderá senti-las, e sentir é também vivenciar. Talvez, para ela, seja melhor deixar que os fantasmas adormeçam.

Nesse dia, Bob demonstrou-se bem mais próximo a mim. Cumprimentou-me com a mão e disse-me que eu era uma pessoa bem legal. Parece que, nesse momento, aparentemente, eu já havia conquistado a confiança dele.

Depois de algum tempo, chamo Bob e Macabéa, sinto que esse é o momento de lhes fazer o convite e os convido para atividades fora de sala, comigo. Explico no que consistia tais atividades: eram compostas de entrevistas, jogos, testes, etc. Eles demonstram bastante interesse, principalmente Macabéa.

Aproxima-se a hora do recreio e os alunos são liberados aos poucos. Macabéa dirige-se a mim e diz:

– *O tio, você também pode sair.*

E eu lhe respondo com um sorriso.

Apesar de possuir comportamentos infantis em alguns momentos, Macabéa possui outros de extrema solidariedade e altruísmo. Podemos dizer que ela é uma existencialista “nata”; parece compreender os conceitos sartrianos de liberdade e responsabilidade. Conhece sem conhecer, aplica isso na sua vida diária e isso é o que é mais fantástico. Ela é um ser que parece realmente compreender o outro, é um ser que existe com o outro e, em alguns momentos, até para o outro, contudo não num comportamento de subserviência, mas, sim, num comportamento nobre e bastante maduro com o seu próximo.

5.12 CONFUSÕES E APELIDOS

Chego à sala e sou logo recepcionado por um sorriso. Era Macabéa dizendo o seu habitual: “*Oi, tio!*”

Como sempre, respondo-lhe com meu sorriso. Caminho lentamente até o fundo da sala, como de hábito. Contudo, dessa vez, estão sentados próximos a mim outros jovens.

Especificamente, esse foi um dia bastante tumultuado. Eles falavam muito e não demonstravam muito interesse pelas atividades passadas por seus professores. Tinham outros interesses, entre eles, a elaboração da camisa da turma.

Ainda sobre a confecção da camisa, percebo as jovens que estão ao meu lado elaborando uma lista com nomes e apelidos de todos da sala, para serem colocados na parte de trás da camisa. Tais jovens, perguntam previamente, um a um, qual seria o apelido que eles desejavam que estivesse na camisa. Quando perguntaram a Macabéa, ela respondeu com tom de voz bastante natural:

– *Mamute!*

Faremos, neste momento, a descrição física de Macabéa, pois talvez possa ajudar ao leitor a compreender um pouco melhor os possíveis motivos do seu apelido.

Entretanto, caberá ao leitor fazer as devidas associações ou conclusões a respeito de tal apelido. Ela é uma jovem levemente obesa, cabelos negros bem longos e lisos, possui pernas bem grossas, olhos negros, etc.

Depois de algum tempo, pergunto às jovens que estão elaborando a lista se podia-lhes fazer uma pergunta. Elas respondem gentilmente que sim e eu pergunto qual seria o motivo do apelido de Macabéa ser “Mamute”. As jovens me respondem não saber o motivo, mas apenas que o apelido foi lhe colocado pelos meninos na quinta série.

Uma das jovens que estava elaborando a camisa fala em tom enérgico e forte com o outro jovem, e ele responde igualmente de forma enérgica. O motivo de tal agressividade era o apelido colocado na camisa, que insinuava que ele seria um homossexual. Acirrada discussão, Tempestade intervém e diz a jovem:

– Não é dessa forma que se consegue as coisas, acalme-se.

Tempestade, como uma brisa leve e suave, ajuda a acalmar sua colega, que vai gradualmente sossegando. Assim, Tempestade, com todo seu temperamento explosivo, como já presenciamos, ao mesmo tempo que em alguns dias era mais parecido com uma tormenta, em outros, era leve como uma brisa que balança o feno, num movimento de ida e vinda, fluxo e refluxo, de vai e vem, num vento calmo e incrivelmente prazeroso, lento e apaziguador.

Pouco antes de minha saída, Macabéa me chama: “ Ô tio!” – e vai ao meu encontro sempre com um sorriso no rosto, perguntando-me qual seria o dia que eu levaria ela e seus colegas para as atividades fora da sala. Eu lhe informo que seria na semana seguinte.

Ela demonstra bastante entusiasmo e vai avisar ao seu colega Bob. Ela deseja também que eu leve o Watson junto com eles. Entretanto, confesso que ainda não pensei em tal possibilidade, pois o ideal seria se eu levasse Tempestade, pois seriam esses três meu principal objeto de pesquisa, decisão que acabei tomando posteriormente.

5.13 O HUMOR DE MACABÉA

Nesse dia chove, e eu chego em sala primeiro do que grande parte da turma. Converso com Bob e pergunto-lhe se ele poderia sair numa determinada aula, para o nosso encontro, e ele me responde que, naquela aula específica, não poderia, mas em outra não teria problemas. Assim resolvido tal problema, pergunto a Tempestade e a Macabéa se haveria algum problema para elas respondem que não. Dessa forma, fica tudo acertado para o nosso encontro.

Faço o convite a Macabéa e a Tempestade por meio de bilhetes, pois não queria atrapalhar a aula. Uma jovem, percebendo que havia passado tais bilhetinhos, diz em voz baixa:

– *Eu também queria receber um!*

Entretanto, essa jovem não sabia o conteúdo dos bilhetes.

A aula passa e Watson pega duas cadeiras, junta-as no fundo da sala, o local onde está, deita-se sobre as cadeiras. Nesse dia de chuva e também um pouco sonolento, tudo parecia cinzento.

Macabéa, percebendo que o Watson estava deitado quase de bruços, diz:

– *Essa posição dá dinheiro!*

Foi a primeira vez que vi Macabéa fazer uma piada nesse estilo, com humor um pouco mais mordaz e menos ingênuo ou infantil. Ela parecia bastante feliz nesse dia, como em todos os dias em que a vi, mas, especificamente nesse dia, talvez com mais intensidade.

5.14 O NOSSO PRIMEIRO ENCONTRO

Chegada a hora de nosso encontro fora de sala, solicito permissão à professora para a retirada dos alunos. Ela sorri e diz não haver problema. Saio com eles e peço que eles levem consigo um lápis e uma caneta. A turma fica bastante curiosa, e alguns jovens se oferecem para ir também.

Saindo de sala, Tempestade sugere a biblioteca como um local adequado para isso e, assim, fomos para lá e nos sentamos, os quatro, numa mesa quadrada com quatro cadeiras. Bob sentou-se de frente para Tempestade e eu para Macabéa. No começo, tentei deixá-los um pouco mais relaxados e me apresentei de forma mais pessoal, dizendo onde morava, com quem vivia, idade, etc. Pedi que eles fizessem o mesmo. Pela ordem, começam as apresentações com Bob, seguido de Macabéa e, finalmente, de Tempestade.

Bob começa dizendo que mora com seu irmão e sua mãe e que reside no mesmo bairro de sua escola (o que foi uma resposta comum aos três). Ele diz também ter quatorze anos de idade e gostar bastante de música.

Macabéa diz que tem onze irmãos, mora nas redondezas da escola, nasceu no interior do Estado, e que era filha adotiva. Quando ela fala a palavra ADOPTIVA, seu semblante cai por alguns segundos, e ela demonstra uma certa tristeza com tal fato. Mas, logo de volta ao “jogo do feliz”, ela retorna ao seu normal, como quem quisesse mostrar que não gostaria de ter a tristeza como sua companhia.

Tempestade também se apresenta. Sempre muito falante, diz morar com sua avó, um tio e seu irmão de quinze anos. Ela afirma que tem pai e mãe, mas, visivelmente, demonstra um olhar meio triste ao referir-se a eles. Diz também ter quatorze anos, e demonstrava, assim como Macabéa, estar bastante à vontade com os seus colegas.

Depois disso, peço-lhes que assinem um termo de autorização, no qual lhes explico que precisaria da sua autorização para utilizar os dados colhidos com eles. Tento ser bastante claro, e eles compreendem os meus objetivos e assinam a folha sem restrições.

Começamos nossas dinâmicas com duas atividades: a primeira chamada “Jogo do animal” e a segunda “Completando a história”. Não entraremos em detalhes sobre essas atividades, pois não as utilizamos na nossa apresentação e leitura de dados, pelo motivo já apresentado no capítulo IV, ou seja, a diminuição de dados para restringir o foco Sanders (1982). Contudo, essas duas atividades estão disponibilizadas em sua totalidade e com detalhes nos apêndices.

Depois de cumpridas tais atividades, os três jovens retornam à sala de aula parecendo bastante felizes. Logo depois de levá-los até sua sala, vou-me embora e retorno no dia seguinte.

É necessário dizer que tivemos ainda dois encontros: o segundo, no qual,

fizemos uma atividade envolvendo autobiografias com os jovens (apresentamos alguns trechos no próximo capítulo) e o terceiro que foram entrevistas feitas individualmente. Ambos os encontros estão disponíveis nos apêndices.

5.15 DEPOIS DO ENCONTRO

Depois que fizemos nosso primeiro contato fora de sala de aula, encontro este cuja descrição consta em nossos apêndices, eles ficaram sem aula durante alguns dias. Sendo assim, apenas uma semana depois pude vê-los novamente e pude perceber os resquícios daquele momento.

Nesse dia, logo que chego à escola e caminho pelo corredor em direção à sala deles, percebo Tempestade observando de longe a minha chegada e logo observo um discreto sorriso em seu rosto. Parece-me que ela deixa escapar esse gesto involuntariamente. Isso demonstra que já não sou um estranho para ela, talvez seja alguém em quem ela pode confiar; quem sabe até um amigo.

Entro e cumprimento gestualmente com a cabeça alguns alunos, e Bob me cumprimenta com uns tapinhas no ombro. Ele que é ou era (até então) tão averso a qualquer aproximação ou contato físico com seus professores, toca-me. Seu toque, devido às circunstâncias, era, na minha leitura, muito mais que um mero cumprimento; significava, talvez, uma fala gestual que dizia:

– *Em você eu confio!*

As aulas começam, com a já tradicional participação freqüente de Macabéa, como também com a sua solidariedade com os colegas, estando sempre disponível. Depois de algum tempo, a jovem vira-se para mim e pergunta:

– *Ô tio, a gente não vai para fora hoje, não?*

E eu lhe respondo gestualmente que não.

Tempestade, num dado momento, faz-me a mesma pergunta. Entretanto, ela

estava bem longe de mim; estava sentada bem à frente e à minha direita. Minha resposta é a mesma para ela.

O dia passa. Eles acabam por ter uma prova no fim do período. Todos os três parecem bastante à vontade durante a avaliação, nenhum deles aparenta nervosismo ou qualquer tipo de descontrole. Macabéa e Bob terminam a prova primeiro e vão embora para casa. Tempestade fica um pouco mais, sendo uma das últimas a terminar a prova. Depois ela, cuidadosamente, arruma o seu material e entrega a prova à sua professora, em seguida, caminha para o fundo da sala (local onde estou) e, bem próxima a mim, ela pergunta:

– *Ô tio, quando vamos sair de novo?*

E eu lhe respondo: “Provavelmente daqui a uns quinze dias”. E ela retruca:

– *Nossa! Como está longe.*

A respeito dessa fala de Tempestade, tenho dois comentários a fazer. O primeiro deles é sobre o fato de ela ter me chamado: “tio”. Por uma questão básica, Tempestade possui um comportamento menos infantil que Macabéa e, até então, quando se dirigia a mim, sempre o fazia chamando-me por meu nome, fato que eu considerava como uma maneira sobre a qual eu podia perceber que ela me via de maneira diferente de Macabéa, como um igual, e não como um parente ou alguém familiar. Contudo, aquele nosso primeiro encontro, aproximou-a de mim consideravelmente. Ela parecia ter dado um novo significado a mim, já não era mais uma figura distante que parecia querer demonstrar ser uma adulta; eu era um amigo, um amigo bem mais velho, alguém confiável, quem sabe um tio?

Quanto ao segundo comentário é que Tempestade, assim como Macabéa, parece ter apreciado muito aquele encontro. Bob também, mas de forma mais contida. Acredito que aquela atenção que dei aos três, a esses três jovens que possuem pontos em comum e, talvez, o principal, problemas familiares (Bob tem pais divorciados, Macabéa é filha adotiva e Tempestade pais com problemas

com drogas) foi importante para eles se sentirem ouvidos e respeitados. A minha presença ali ao seu lado parecia ter significado (naquele encontro) muito para eles.

5.16 VISITA AO ASILO

Entro na sala e logo sou cumprimentado por Macabéa. Ela havia cortado os cabelos e parecia tentar mostrar a todos. Queria que todos vissem seu novo corte de cabelo e, como sempre, aparentando felicidade, ela mais uma vez pronuncia a frase:

– *Oi, tio!*

Um pouco depois, sou cumprimentado também por Bob que passa na minha frente e solta logo um: “Fala aê Vitor!”

Durante a aula, a professora divulga uma lista dos alunos que farão uma visita ao “Asilo dos velhos” e pede que eles procurem uma outra professora. Dentre os alunos na lista, está Macabéa, o que demonstra, mais uma vez, quanto essa jovem é solidária com o outro.

Depois de algum tempo, incentivada por alguns colegas, Tempestade junta-se a seus colegas e resolve também visitar o asilo. Assim como Sidarta, aquelas duas jovens conhecerão e se depararão com a velhice. Vê-la de frente, e talvez com isso (e por isso), compreenderão a finitude da vida, assim como a finitude de sua juventude. Mais que isso, verão que são mortais e “tocáveis”, seja pela morte, seja pela velhice, seja pela doença, conhecerão o que é (como é) ser humano.

5.17 O FILME

Nesse dia, um dos professores divulga as notas do bimestre, e Bob, especificamente, aguarda ansioso por sua avaliação. Ele não consegue disfarçar sua excitação. Assim que é dita sua nota (10), ele joga seus braços de um lado

para outro, num misto de alegria e alívio; ele realmente parecia contente, pois sua nota foi a maior da sala. Em outras disciplinas, quando divulgadas as notas, Bob parecia mais indiferente, mas, especificamente em Geografia, parecia se importar bastante.

Nas últimas aulas, uma professora resolve passar um filme para eles, intitulado “Domésticas”, que conta a história de várias empregadas domésticas, misturando humor com uma mensagem crítico-social bastante tocante. Fiquei muito curioso para saber como Macabéa reagiria a esse filme. Ela senta-se na fila da frente, bem próxima à tela e, em alguns momentos, incomoda-se com os colegas que apóiam os pés em sua cadeira. Ela os reprime e demonstra claramente sua insatisfação.

O filme é uma comédia, com várias cenas que levaram todos ao riso. Na verdade, quase todos. Macabéa não ria em nenhum momento. Aquela realidade que misturava marginalidade com situações de miséria não lhe provocava riso. Como a jovem estava sentada a uma certa distância de mim, já que estava mais atrás, não pude ver suas expressões faciais, diante daquelas situações do filme, mas uma coisa pude perceber: ela sentia aquele filme de uma forma diferente dos outros. Uma realidade que era tão distante para os outros jovens, para ela parecia muito próxima. Talvez se sentisse tal como uma daquelas empregadas do filme. Identificação empática: sentia na carne suas dores, lembrava seu passado triste e solitário. Era como um esfera que, mais uma vez, era arremessada ao seu peito. Mas ela é como o aço, tem mobilidade e volta ao seu estado inicial, o que não exclui a dor que a esfera causa; dor profunda, dor existencial; dor em assistir à miséria do outro e lembrar a sua própria dor.

5.18 ROSAS

Entro em sala, Tempestade e Bob já entraram; logo após, chega Macabéa carregando orgulhosamente uma rosa nas mãos. Suas colegas logo se aproximam e a saúdam:

– *Aê, arrasando corações!*

A jovem se encabula e responde dando empurrãozinhos com o cotovelo em suas amigas. Ela estava claramente querendo demonstrar a todos o quanto ela podia ser amada e quanto era amada. E sendo esse realmente seu objetivo, posso afirmar que ela conseguiu êxito, pois vários colegas seus notaram tal fato.

Macabéa ainda não havia superado a rejeição que tivera do jovem por quem estava apaixonada; o jovem que, como já foi dito, era objeto de desejo das meninas. Em vários momentos, inclusive nos encontros fora de sala, ela fazia perguntas a Bob em relação a ele, como: se ele estava namorando alguém, etc.

No decorrer da aula, a professora discute sobre o filme que eles viram na última semana: “Domésticas”. Dirige pergunta aos vários jovens da turma, entre eles, Macabéa, Bob e Tempestade. A professora faz uma pergunta comumàs duas jovens: se, por acaso, alguma cena ou personagem havia lhes chamado a atenção.

Tempestade responde que não e a professora pergunta se ela havia gostado do filme. A jovem dá um lacônico: “Sim”

Faço a seguinte leitura dessa jovem: aquela realidade descrita daquele filme, aquela miséria humana, aquele cotidiano servil era absolutamente estranho para essa jovem. Afinal, ela não se identificava com as empregadas; socialmente, o seu papel era o de “patroa”, portanto aquela realidade parecia distante e absolutamente irreal para aquela jovem.

Feitas as mesmas perguntas a Macabéa, ela responde que gostou de uma personagem que vivia de casa em casa pedindo emprego. Tal como Macabéa, essa era uma personagem que vivia mudando de lugar a todo momento. Como Macabéa, ela era muitas vezes rejeitada. Provavelmente isso aproximava a personagem de ficção da jovem que, da mesma forma como aqueles personagens, vivia uma vida carregada de pequenas misérias.

Macabéa parecia se identificar com o filme, mas, ao contrário de Tempestade,

não como a patroa, mas, sim, como a doméstica, e isso trazia-lhe sofrimento. Um fato que, de alguma forma, comprova essa interpretação é o comportamento sério da jovem durante a exibição do filme. Mesmo sendo uma comédia, ela permanecia impavidamente séria. A miséria do outro, mesmo num tom cômico, não lhe fazia bem. A miséria do outro fazia-lhe lembrar-se de sua própria miséria.

5.19 DESPEDIDAS

No último dia daquela estada com aqueles jovens, restou apenas fazer uma entrevista com Bob, já que ele, até então, ainda não tinha sido entrevistado, ao contrário de Macabéa e Tempestade. Contudo, o conteúdo de tal entrevista será apresentado um pouco mais adiante (e em sua totalidade nos apêndices). O que é importante ressaltar, neste momento, é quanto aquele jovem, que parecia um tanto averso à figura de adultos, sentia-se à vontade naquele momento; sentia-se ouvido. Apenas aquela atividade de escuta parecia ter funcionado (ROGERS, 1976) como uma forma de terapia para ele. Conforme suas próprias palavras: sentia-se bem e à vontade para falar de seus problemas (uma referência a nossos encontros).

Depois de ouvir o que Bob disse, lembrei-me de Freire (1997, p. 35) e especificamente de sua fala a respeito do trabalho com o ser humano.

Nas próprias palavras de Freire(1997):

Não importa com que faixa etária trabalhe o educador ou educadora. O nosso é um trabalho realizado com gente miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando [...].

Acredito, e é bem verdade que não foi proposital, que a pesquisa desenvolvida com aqueles jovens serviu como um acréscimo para eles, da mesma forma que para mim. Ambos, pesquisador e sujeitos de pesquisa, sofremos mudanças durante a pesquisa.

As palavras de Bob sobre sentir-se à vontade muito me confortaram, pois, como pesquisador, optei por interferir o menos possível, por meio de uma abordagem

humanista não diretiva. Contudo, é bem verdade que não conseguimos, manter tal posicionamento em todos os momentos, devido ao comportamento de alguns jovens, e me remonto ao próprio Bob, no início de nossa pesquisa, ser um tanto distante. Daí, fazia-se necessária uma intervenção em busca de dados. Dados estes que serão analisados no próximo capítulo.

6 (DES)VELANDO OS DADOS

Depois da apresentação de alguns acontecimentos contidos em nosso diário de campo ou o que encontramos de maior riqueza nele (segundo nossa perspectiva), tentaremos evidenciar alguns fatos que transformamos em temas, sobre os quais teceremos algumas observações.

6.1 A TOUCA DE BOB

Tentaremos, neste momento, “iluminado” por algumas teorias, (des)velar o simbolismo e a transformação que aquela touca exercia sobre Bob.

A princípio, tentemos refletir juntos sobre o que é de fato uma touca? Popularmente, diríamos que um artefato cuja principal função é proteger as cabeças humanas. Poderíamos dizer, também, que serve com funções estéticas. Mas e aquela touca específica com a bandeira da Jamaica, e a inscrição Bob Marley o que significava?

Primeiro, é necessário dizer quem foi Bob Marley e qual estilo/ideologia ele representa. Por fim, qual a sua relação com aquele jovem. Respondendo à primeira questão, é preciso dizer que Marley (apesar de já falecido) é considerado um dos principais ícones do estilo musical chamado *reggae*, que preza pela simplicidade técnica (em termos musicais); como, também, em termos ideológicos, como uma forma de cultura alternativa aos modelos importados e mundialmente conhecidos. Assim, o *reggae* torna-se a personificação do estilo de ser do povo de seu país de origem, a Jamaica, unindo uma forma mais leve e simples de se levar a vida, um pouco mais distanciada do estresse/destresse, tão comum ao modelo de sociedade ocidental. O *reggae* também prima por uma forma alternativa de estética: cabelos rastafari, toucas, camisetas, chinelos.

Assim, podemos dizer que, para Bob, um fã desse estilo musical, aquela touca significa/significava muito mais do que uma questão estética, significa(cava) engajamento, significava (crer) (ser), que o levam a um crescer, a um crescer que a própria etimologia da palavra adolescente (*adolescere*) evidencia. Leva

também à crença, a acreditar em algo que dê um significado à própria vida. Dessa forma, colocar aquela touca significa: crescer, sentir-se mais forte, buscar auto-afirmação; ser o próprio Bob Marley (simbolicamente); ser um ícone, uma referência; ser amado, venerado, ser, às veze, cuspidado e escarrado. Entretanto, fundamentalmente "SER", ser único e, ao mesmo tempo, ser a multidão; ser a si mesmo e ao outro; ser o próximo sem perder-se: SER.

Conforme Becker(1985, p.42):

Em meio a esta crise de identidade, o jovem vai partir em busca de novas identidades, novos padrões de comportamento, sempre que possível bem diferentes dos que seus pais representam. Daí a identificação com todo o tipo de modelos desde Menudo até Gandhi, passando por filósofos, cientistas, políticos, atletas, artistas, etc.

Assim, Bob busca a identificação de seu "EU" no outro; naquele que parece forte e inatingível; no mito, pois querer ser como ele (Bob Marley) é, por alguns momentos, simbolicamente ser o próprio, mesmo tendo consciência de quem realmente ele é: apenas um jovem. Sem dúvida, com aquela touca, ele se sente muito mais do que isso; sente-se forte, amado; sente ter o que ele acredita ter seu ídolo: força.

Parafrazeando Nietzsche, em *Eccce homo* (1991), colocar aquela touca para Bob significa uma dubiedade: morrer como seu pai (ídolo = Bob Marley) e, ao mesmo tempo, envelhecer como sua mãe. Ou seja, ter consciência de sua finitude como ser humano, que a cada dia está mais próximo de sua própria morte; mas, ao mesmo tempo, ter os seus momentos como ícone e, dessa forma, ser eterno. Assim, colocar aquela touca era ser Bob Marley, era estar morto e ser eterno. Finitude/infinitez; era ter/ser um conflito dentro de si mesmo. Era ser a si mesmo e ser seu próprio ídolo; ser o outro.

Dessa forma, aquele símbolo-signo, que era aquela touca, significava a possibilidade de transcender as suas castrações-limitações-inseguranças pessoais, mesmo que por alguns momentos. Era uma forma de ser resistente, de não cair. E, em alguns momentos, também uma forma de levantar-se após as quedas: de ser resiliente.

6. 2 RELAÇÃO COM O GRUPO DE BOB, MACABÉA E TEMPESTADE

Falando um pouco sobre a relação dos três jovens com o grupo, podemos dizer que, apesar de cada um deles ter uma relação, sobre certos aspectos bastante peculiar, podemos dizer também que possuem coisas em comum nessa relação. Começando pelos pontos em comum, diríamos que, para os três jovens, o grupo tem muita importância, principalmente, ser por ele aprovado. Um exemplo disso seria, conforme descrito no diário, seus modelos perfeccionistas de beleza, como podemos observar no interesse de Macabéa pelo jovem considerado mais atraente pelas meninas de sua turma, o verdadeiro “objeto” de desejo delas. Assim, estar com aquele jovem era crescer no grupo, era ser/sentir(se) mais importante, era experienciar, teoricamente, mais amor do grupo por si.

Um outro ponto é que, desses três jovens, Bob é o que tem uma relação de maior dependência com o grupo. Aliás, isso é uma característica dos rapazes da turma. Contudo, mesmo tendo tal relação, fato que o leva, em alguns momentos, a fazer certas “gracinhas” para arrancar sorrisos, ele, definitivamente, é diferente dos outros meninos da turma; parece, cansar-se logo disso.

Já Tempestade parece ter uma relação bastante restrita no grupo. Possui apenas um pequeno grupinho de amigas, que são suas confidentes. Entretanto, é bastante discreta em relação à turma como um todo. Não deseja chamar a atenção. Dos três jovens, visivelmente, ela é que expressa maior autoconfiança. Acredita em si, adora cantar (como ela já disse), tem seus “namoradinhos”, e é bastante vaidosa. Procura ser (e parece ser) umas das jovens com maior maturidade da turma.

Macabéa, em alguns momentos, parece ter uma relação bastante servil com o grupo; na verdade, tal relação é um misto de solidariedade e servilidade, dependendo do ponto de vista. Uma de suas características é estar sempre (pre)sente na necessidade do outro, que, em vários momentos, está ausente das suas necessidades. Mas, assim mesmo, continua a ajudá-lo. Mesmo que, em alguns momentos, sua solidariedade possa parecer muito mais um ato servil,

eladelineia também os limites de sua ajuda; não admite, por exemplo, sentir-se explorada ou ainda rejeitada, conforme veremos adiante.

Ser resiliente, comportamento este que, conforme Costa (1999) é uma qualidade universal humana, não é manter uma relação de total de independência em relação ao grupo, mas, sim, com ele (e apesar dele em algumas situações) manter a sua própria individualidade/características pessoais.

É dessa forma que lemos os comportamentos desses três jovens, que, num grau maior ou menor, mantêm uma relação de dependência com o grupo, mas, indubitavelmente, não “perdem” as suas individualidades, o seu SER individual, as particularidades de si mesmos. E por isso, de alguma forma, destacam características que saltam aos olhos de um observa(dor) atento. Mais que isso, é exatamente por tais fatos que nossa atenção, como pesquisador, foi chamada por essas interessantes figuras humanas, por essas formas de ser, ímpares, cuja história de vida de forma alguma os enfraquece, mas, pelo contrário, os fazem renascer e serem mais fortes (NIETZSCHE, 1991). Tal como a fênix, suas mortes os fazem “ressuscitar” e alçar os vôos mais altos de suas existências; vôos de super(ação) e de força, da fantástica força da flexibilidade do “*resalio*” do salto para trás que lhes dará impulso para um arremesso total para a frente, para adiante, rumo ao horizonte, e por vezes, abrindo o horizonte, para chegar à mais alta montanha e no seu topo dizerem: “Somos senhores de nosso próprio ser.”

6.3 A CONQUISTA DA CONFIANÇA

Como se pode observar lendo o nosso diário, a confiança pelos jovens que observamos foi galgada por nós, num processo gradual. Processo esse que foi um pouco mais demorado com Bob, pois, como se pode ver no diário, tivemos que alterar nosso posicionamento como pesquisador e tomar a iniciativa da aproximação, para que, só assim, pudessemos efetivamente convidá-lo aos nossos encontros desenvolvidos fora de sala, local onde realmente “conquistamos” a confiança desses três jovens e, especificamente, a de Bob.

Nossa relação durante os encontros foi um misto de leveza e confiança, já que eles muitas vezes conversavam sobre aspectos de suas vidas pessoais e compartilhavam isso na minha frente. Creio que o nosso primeiro encontro foi fundamental para que estabelecêssemos essa tão valiosa relação de confiança.

Sobre o que representou os nossos encontros para eles, é melhor ouvirmos com suas próprias palavras o que retiramos das entrevistas que fizemos com cada um dos três.

Vejamos o que eles disseram:

– *Bom... eu me senti mais, sei lá, à vontade pra falar dos meus problemas porque sabia que dali não ia sair, e também era uma pesquisa que precisa, precisava fazer, né? Ah! Eu me senti bem legal em saber que eu fui uma das... das pessoas eu fui escolhida me senti bem legal.. aí eu me senti bem a vontade... fiquei bem feliz com isso aí (TEMPESTADE).*

– *Bem, porque eu coloquei muitas coisas pra fora que eu não colocaria com meus amigos (MACABÉA).*

– *Bem..ué... porque assim eu tô ... dizendo tudo de mim pra você ... assim eu tô até gostando disto...(BOB).*

Assim, nossos encontros com eles fora de sala de aula, nossa escuta e fala não diretiva, pelo menos na maior parte do tempo, de alguma forma, os fizeram sentir-se bem à vontade. E mais que isso, realmente, muitas vezes, até ansiosos, querendo sempre saber quando seria o próximo encontro.

Sinto-me realmente realizado como pesquisador e por isso volto a me expressar na primeira pessoa do singular, pela generosidade e honestidade sobre a qual foram pautadas nossas relações nesta pesquisa; uma relação franca, livre e “desarmada”, que foi de fundamental importância para (des)velarmos, ou melhor, ser (des)velado, diante de nossos olhos, esse modo de ser resiliente em cada um desses jovens que observamos. Um modo de ser que deve ser aprendido

(COSTA, 1999), que nos é ensinado por esses admiráveis jovens, que flertam com suas dores, mas conseguem se reerguer apesar (e com) delas.

Sobre esse modo de ser acrescenta Costa (1999, p.162):

Ao cair, ele revive, vive e antevive situações, ele percebe a si mesmo com o seu próprio olhar e com o olhar dos outros, para, então, assumir a condição de desafiante das dificuldades [...]. Uma vez de pé, o pó da queda é sacudido, é lançado para fora, é exorcizado através de uma “volta por cima”, isto é, de um giro na percepção do ocorrido [...].

Isso demonstra que ser resiliente não significa ser inatingível ou, ainda, indiferente aos traumas ou ferimento que a vida lhes causa; mas, apesar (e com) deles, continuar. É desse modelo-concepção de resiliência que partimos e que é possível continuar. Tal fato pode ser demonstrado um pouco mais adiante, quando serão (des)veladas algumas falas de Bob, Tempestade e Macabéa sobre suas dores.

6.4 MANEIRAS DE SER RESILIENTE

Sendo a resiliência uma característica a ser aprendida e ensinada, conforme Costa (1999), aprendamos, então, observando os modos de ser desses três jovens, que são educandos, ao mesmo tempo que educadores. Educa(dores) na forma de educar nossas dores, na forma de fazer-noslidar melhor com elas. Da forma como esses jovens procedem, por meio das suas maneiras de ser, de suas singularidades, eles nos ensinam, nos educam.

Cada um desses jovens possui características bem peculiares, modos de ser únicos, fato este que os leva a lidar com suas dores de forma bem singular e pessoal. É preciso, contudo, ressaltar que os três jovens possuem algo em comum: suas dores estão concentradas em problemas familiares. Para Bob, o divórcio dos pais; Tempestade, a ausência/distância/doença dos pais; e, para Macabéa, a questão de ser adotiva. Esses fatos, serão abordados melhor no item específico: (Des)velando suas dores.

Assim, esses jovens possuem modos de transcenderem as suas dores, modos pessoais, estratégias de sobrevivência, modos de ser que, para eles, são tão naturais que eles nem se apercebem quanto o são. Tentando sintetizar com três palavras (transformadas numa expressão matemática), a respeito de que formas ou atos eles conseguem seguirem para além de suas dores, diríamos:

Macabéa = SOLIDARIEDADE; Tempestade = AMOR

Bob = CONTESTAÇÃO

SOLIDARIEDADE+ AMOR+ CONTESTAÇÃO = RESILIÊNCIA

Sendo mais específico, o modo de ser de cada um desses jovens: Macabéa no modo de ser solidária com o outro; Bob contestando por meio de símbolos ou comportamentos (vide a “Touca de Bob”); e Tempestade no amor: nos seus “namorinhos” e no carinho por (de) suas amigas, que se tornam o seu grande “ombro” de apoio.

Assim, essas três maneiras de ser dão sentido, e mais, levam esses jovens a transcender suas dores e decepções.

Para Frankl (1991):

Por seu amor a pessoa se torna capaz de ver os traços característicos e as feições essenciais de 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 amor a pessoa que ama capacita a pessoa amada a realizar estas potencialidades. Conscientizando-a do que ela pode ser e do que ela deveria vir a ser, aquele que ama faz com que estas potencialidades venham a se realizar.

Assim, o amor, para Tempestade, é tanto uma forma de transcender as suas dores, como também, uma maneira de conhecer o outro e a si mesma, dando um sentido para tal ato como uma forma de se pontuar enquanto ser-no-mundo (HEIDEGGER, 2001), como pessoa que vive e interage no mundo, portanto mantém uma relação íntima com ele, uma relação de (inter)dependência. Uma

relação de alguém que não ignora o outro, mas, pelo contrário, que existe com o outro, num saudável intercâmbio de seres que (co)existem mutuamente.

Tal como Tempestade, Macabéa também ama outro. Entretanto, ela demonstra tal amor pelos seus atos de solidariedade com o outro.

Segundo Sartre (1997):

O que me revela originalmente o ser do outro é o exame de meu ser na medida em que este me arremessa para fora de mim rumo as estruturas que, ao mesmo tempo, me escapam e me definem.

Macabéa ama numa tentativa também de ser amada, de nunca ser abandonada. Numa tentativa de também não ser/sentir(se) mais abandonada. Contudo, Macabéa tem uma forma diferente de amar, convertida em seus atos de solidariedade, tão evidentes ao longo de nossa estada ali com eles.

Bob demonstra para todos nós que uma das formas de transcender a dor é dedicar-se a uma causa, é estar engajado ideologicamente em relação aos problemas do seu tempo (SARTRE, 1997), conceito este também trabalhado por Frankl (1991), que acredita que o trabalho, o amor ou o sofrimento são formas de encontrar um sentido para as nossas existências. Desse modo podemos “ler” que a “devoção” de Bob ao seu ídolo Bob Marley e à cultura *reggae*, como também a tudo que isso representa (contestação de modelos) é uma forma de ela converter-transcender suas dores por meio da atitude, ou de atitudes de contestação: contestação de modelos, contestação da escola, contestação de seus professores, etc.

Retornando à nossa metafórica expressão matemática, diríamos que os três jovens (Macabéa, Tempestade e Bob), respectivamente, transcendem as suas dores pela solidariedade, pelo amor e pela contestação. A união (soma) dessas formas de ser e dessas três formas de enfrentamento converte-se no resultado do que é ser resiliente para aqueles jovens. Apesar de os representarmos cada um com uma palavra, indubitavelmente, todos os três possuem cada uma dessas formas de enfrentamento dentro de si.

Assim, Macabéa (como uma forma de exemplificar a questão) é solidária com o outro, mas também é uma contestadora. Contesta sua situação como adotiva, contesta qualquer forma de rejeição, contesta a dor do outro, pois, para ela, a dor do próximo é também a sua dor. E mais, a dor do outro pontua sua dor.

Os três jovens possuem comportamentos enfrentativo-resilientes e têm em comum formas de transcender seus sofrimentos, formas de ser singulares e ao mesmo tempo comuns.

Por isso, optamos pela forma/maneira simbólica e representativa da expressão matemática, convertermos suas formas de ser em palavras/ações (solidariedade, amor e contestação) procurando demonstrar como conseguem lidar com seus sofrimentos/impactos e encontrar o denominador comum de ser resiliente.

6.5 O JOGO DO FELIZ

Da mesma forma que dedicamos um tópico para focalizar as características peculiares do indivíduo resiliente, obviamente nas características em comum destacadas na literatura consultada (só para lembramos: humor, auto-estima positiva e otimismo), especificamente, neste momento, traçaremos alguns comentários acerca do humor desses três jovens, que ocorre de forma ímpar em cada um deles, de uma maneira mais ativa, na qual são responsáveis pela piada ou situação humorística, como é o caso de Macabéa, ou de uma forma mais passiva, como no caso de Bob e Tempestade, isto é, são bem humorados, mas preferem rir ou se divertir da situação de humor proporcionada ou planejada pelo outro. Contudo, inegavelmente, todos os três jovens possuem o que popularmente chamamos de “bom humor”.

Macabéa expõe o seu senso de humor sobre uma forma bastante dual e tipicamente sua. Ao mesmo tempo em que possui uma maneira quase infantil de fazer humor, de se divertir em certas situações, que provavelmente seriam ingênuas/infantis, em outros momentos, possui também um humor um pouco mais “picante” (sexualizado) ou degradativo.

Vejamos duas situações retiradas do nosso diário de campo:

1) Ela parece-me bastante festiva, saltitando sorrindo, brincando consigo mesma. Pega um aviãozinho de papel e arremessa-o, ele levanta vôo, choca-se com a hélice do ventilador de teto da sala, e cai no chão. Macabéa gargalha. (vide: “O dia de Bob”).

2) Macabéa, percebendo que Watson estava deitado quase de bruços, diz: “Essa posição dá dinheiro!” (vide o Humor de Macabéa).

Como se pode ver, Macabéa é extremamente bem humorada e seu humor não se restringe a piadas; ela parece se divertir em grande parte do tempo, naquele local: a escola.

Para ela, aparentemente, a escola parece ser a sua segunda casa. Talvez, quem sabe, a primeira, se analisarmos sua sofrida história de vida. Naquele local, ela se diverte com situações aparentemente ingênuas (como no caso da primeira situação descrita).

Seu humor, em grande parte dos momentos, era ingênuo, quase infantil, mas, em outros, também “cáustico”, como na segunda situação descrita. Certa vez, conforme descrição no diário de campo, quando perguntamos sobre qual seria o seu apelido numa camisa que a sala faria, ela não hesita em dizer: “Mamute!”.

Quando perguntamos a Macabéa o que era mamute, ela demonstra saber muito bem (um animal pré-histórico muito semelhante aos elefantes. Contudo, com grandes presas) e parece não se importar. Ela não apenas faz piadas, mas também aceita ser o “alvo” delas.

Fazendo uma nova (re)flexão sobre esse fato, diria que talvez Macabéa se sinta metaforicamente como um mamute, como um ser que consegue sobreviver às mais baixas temperaturas (adversidades) e que permanece vivo apesar (e com)

delas. Um “animal forte” que consegue suportar sobre seus ombros o imenso peso de seus fardos e permanece em seu caminho existencial.

Ainda falando sobre o seu humor ou forma ser, podemos dizer que um fato bem característico é a sua maneira de lidar com situações adversas. Ela simplesmente as ignora. Da mesma forma que a personagem da literatura “Poliana”, de Eleanor H. Porter, ela faz “o jogo do feliz”. Simplesmente, recusa-se a ver (ou ignora), enquanto pode, que a tristeza existe. Um exemplo disso é uma situação descrita no diário:

Iniciada a aula, a professora começa a discutir com eles um conto e pede que alguém faça um resumo. Macabéa logo se prontifica. Quando a professora pergunta sobre qual o tema principal do conto. Macabéa fala em voz alta: “Alegria” (vide: “O dia do convite”).

Na verdade, o conto falava de tristeza. Assim, isso faz com que reiteremos o comentário que fizemos no nosso diário (nossa versão do sentido) no momento em que tal fato aconteceu: Macabéa recusa-se a ver a tristeza. Ela já a possui demais em sua vida, por isso guarda esse papel de sua existência no passado (da tristeza). Ou seja, prefere delegar à sua vida a existência da tristeza apenas no passado. Por isso, quando lê uma poesia ou filme, ou qualquer manifestação da arte, ela vê...precisa ver.. a alegria, pois, se a sua vida não foi tão alegre assim, pelo menos no mundo da arte (fantasia) ou no seu próprio “mundo pessoal”: não há tristezas, solidão, sofrimento ou qualquer coisa que cause dor a ninguém.

No entanto, sua dor pessoal não é apagada totalmente; restam marcas, duras marcas, mas, à sua maneira, Macabéa resiste a elas e apesar delas (e com elas) continua, insiste, resiste em sua maneira pessoal de ser resiliente, de lidar com a adversidade, com as desventuras da vida. Desse modo, defendemos que existem formas e formas de ser resiliente e, sendo assim, Macabéa tem a sua singular forma: prefere colocar os problemas “debaixo do tapete” e se esquecer deles. Quando se lembra, é hora de varrê-los de novo para longe de si de volta para debaixo do tapete.

Talvez se possa perguntar se isso é realmente ser resiliente. Estamos longe de tentar responder definitivamente a tal questão, queremos, apenas reiterar a frase que já dissemos: “existem formas e formas de ser resiliente“. Se resiliência é continuar apesar (e com) a adversidade, diríamos que, de uma forma bem peculiar, Macabéa continua e permanece caminhando. Contudo, devo confessar, e por isso me reporto/reponho, novamente, à primeira pessoa, que, intimamente, acredito que Macabéa seja psicologicamente resiliente.

6.6 OS TRÊS MOMENTOS DA RESILIÊNCIA

A partir deste momento, metaforicamente com o termo da física, utilizaremos o recurso de dividirmos, iluminado pelas concepções de alguns autores, como Costa (1999), Freire (1997), Rogers (1976), assim como, também, pelas próprias falas (ou situações descritas) dos jovens que observamos, a resiliência em três momentos: o primeiro deles (metaforicamente) descreve o impacto esférico/traumas/dores que esses jovens sofreram na vida, e por isso, tal momento será chamado: “**(Des)velando as dores: os impactos**“. Num segundo momento, será abordada a questão do pós-impacto, e o seu processo de super(ação). Entretanto, ainda sobre forte influência do “recente” impacto, este momento será chamado: “**Após a queda: atuando na zona do pós-impacto**“. Finalmente num último momento, que será descrito o processo de resiliência, da resiliência desses três jovens, que sofreram impactos, tiveram um período sobre o efeito de tal impacto/dor, entretanto, após essas duas fases, chegaram à fase final, que é chamada resiliência ou resiliência psicológica. Esse período de superação, com ou sem “arranhões”, chamaremos de “**O (Re)nascer de Fênix**”.

6.6.1 (Des)velando as dores: os impactos

A questão da dor é historicamente inerente ao ser humano. Afinal, por quantos anos a humanidade não esteve (e ainda está) sobre o impacto de guerras, miséria, doenças, catástrofes? Enfim, sobre o impacto das perdas que causam

dores e sofrimentos, que trazem ou (des)velam aos olhos as fragilidades humanas. Tentando compreender o que é a dor, especificamente a dor de ser(existir), vários teóricos mergulharam em busca de respostas, desde Benedetto Croce (DURANT, apud CROCCE, 1996), que acreditava que saber era sofrer por isso uma fonte de dor. Dessa forma, quanto mais sabemos mais sofremos, até Artur Schopenhauer que influenciando o pensamento de Sigmund Freud e F. Nietzsche. Schopenhauer, acreditava que a vontade de viver (de existir), instintiva vontade de viver, de (sobre)viver era a causa de todas as nossas dores, pois é a partir da vida, de viver e, fundamentalmente, vivendo, que nos são ocasionadas as intempéries, os impactos, nossas dores. Poderíamos citar Lacan na psicologia, ou, ainda, Rousseau e a dor do corrompimento da “pureza” humana. Ou ainda, na literatura, a dor dos poetas do romantismo “byronico”; a dor de Macbeth de Sheakespeare, a dor de “ser ou não ser”.

É da dor proporcionada por suas existências, dos impactos de suas vidas, das vidas de Macabéa, Bob e Tempestade, que tratamos neste momento. É importante ressaltar, sobretudo, que, para o (des)velar das dores desses jovens, foram fundamentais as valiosas contribuições que recebemos, tanto deles como também do corpo de profissionais da escola.

Dessa forma, tal (des)velar deu-se não apenas na sala de aula, mas também em generosas conversas na sala de professores e, é claro, no contato direto com os jovens.

6.6.1.1 Família e doença na vida de Tempestade

Por uma estranha coincidência, nos três jovens que observamos, a grande questão, o grande impacto sofrido por eles consiste em problemas familiares. Especificamente, em alguma forma de separação ocasionada por suas famílias. Sendo mais direto: Bob a separação de seus pais, Tempestade a doença dos pais (descreveremos esse fato com mais detalhes) e Macabéa o fato de ser adotiva, ou seja, estar separada (ou ter sido rejeitada) de seus pais biológicos.

Começamos nosso processo de (des)velamento que nos foi revelado por meio das falas dos três jovens.

Tempestade expõe a sua dor, em relação à situação de seus pais, numa conversa informal. Só para lembrar (vide a história de Tempestade): os pais dessa jovem são dependentes químicos (o pai inclusive já falecido). Mesmo diante de toda situação adversa, ela assume a responsabilidade de (cuida)dora de seus pais; mas essa situação, em muitas vezes, traz-lhe sofrimento. Entretanto, ainda assim, ela continua e, conforme nos descreve, mesmo voltando triste depois de ver sua mãe, continua a visitá-la. Transcende aquela situação que lhe traz sofrimento e demonstra um comportamento de resiliência psicológica.

Vejamos uma situação que nos foi relatada pela jovem em uma entrevista, sobre sua visita ao “asilo dos velhos” (um asilo de idosos):

Entrevista(dor) – Das coisas que você viu lá, o que mais chamou-lhe a atenção?

Tempestade – [ela pensa por alguns segundos], Ah eu... tipo assim.. assim...[fica em silêncio por alguns segundos] eu tinha feito uma carta pra uma senhora, e ela tava muito doente, né? Tava na cama. Eu fui entregar a minha carta que eu tinha feito pra ela...na hora que eu fui entregar pra ela, ela ficou me expulsando do quarto, tal ficou falando que não queria nada... que não..[ela hesita] De certa forma eu entendi, porque ela está muito abandonada...os filhos dela abandonaram ela lá... deixaram ela lá. Ela tá se sentindo muito sozinha, por isso que ela, tipo assim, tá meio cismada... tá muito triste ai ela, precisava de mais atenção...

Entrevista(dor) – E essa situação te deixou chateada?

Tempestade – Ah, mais ou menos... mas eu entendi.

Entrevista(dor) – E quando você saiu de lá, qual foi a sua sensação?

Tempestade – Ah! fiquei feliz, entendeu?... porque, tipo assim, acho que eles ficaram felizes por eu ter ido lá... assim pô, Deus me mandou e aí eu ajudei a

eles; e se der, eu vou voltar e vou ajudar mais ainda, o que eu puder fazer, vou fazer!

Essa situação pontua e faz emergir/(des)velar a lembrança dolorida de ter pais dependentes químicos, portanto, uma família “ferida” pela doença. Aquela senhora que a expulsou, nada mais é do que, simbolicamente, a figura de sua própria mãe expulsando-a de sua vida, mantendo-a afastada dela. E ela, tal como fez com sua mãe, assume e respeita a situação da senhora; compreende e aceita uma relação de transcendência com esta, como fez com sua mãe. E mais que isso, apesar(e com) do impacto da rejeição, sublima sua dor, ajudando-a como uma ajudadora, uma (cuida)dora, como alguém que cuida e compreende as dores do outro e assume, perante ele, um papel quase materno, em que, simbolicamente, é para o outro a sua mãe. Se, na sua vida, a sua própria mãe não assumiu o papel de cuidadora dela, ela assumiu diante do seu próximo o papel de mãe. Torna-se a mãe do próximo, a mãe do outro. E quão digna é sua atitude... Quão nobre é esse ato. Assim, Tempestade que, em alguns momentos, é capaz de soltar raios e trovões, também em outros é igualmente capaz de, como uma brisa, acalentar a relva e os mais verdes pastos, de acalentar aqueles que socialmente deveriam assumir os papéis de acalentadora dessa jovem.

Um comentário que se torna necessário a respeito de Tempestade é que, tanto nas entrevistas como nas autobiografias (em quadrinhos e a escrita), a jovem não revela a questão de seus pais. Esse fato só nos é (des)velado por uma professora, numa conversa informal posterior com a jovem, quando descreve tal circunstância, como se tivesse consciência do nosso conhecimento sobre esse fato.

6.6.1.2 Família e separação: os impactos na vida de Bob

Com relação a esse jovem, fui obrigado, pelas circunstâncias, conforme descrito em nosso diário, a mudar meu posicionamento, pois, sendo Bob um pouco mais “distante”, tomei a iniciativa do contato. Entretanto, com o passar do tempo, dos

três jovens, Bob foi o que realmente (des)velou de maneira mais direta sua dor em relação à separação de seus pais.

Apesar de ser um assunto difícil, ele, de maneira alguma, vela a informação. Pelo contrário, nos (des)vela em valiosas respostas.

Vejamos o que diz Bob (num trecho da nossa entrevista):

Entrevista(dor) – Existe algum fato na sua vida, Bob, em que você ficou chateado e que hoje não te chateia mais?

Bob – *Sim, foi o dia da separação do meu pai com a minha mãe.*

Entrevista(dor) – Hoje eles não vivem mais juntos?

Bob – *Não (gestualmente com a cabeça).*

Entrevista(dor) – Como você se sente hoje em relação a isso?

Bob – *Bom... antes eu me sentia muito abalado; agora eu tiro bem...melhor do que antes.*

Entrevista(dor) – Existe algum problema que você não conseguiu superar?

Bob – *Um problema que não consegui superar (pensando em voz alta)...a separação do meu pai e da minha mãe!*

Entrevista(dor) – Ainda hoje te toca um pouquinho?

Bob – *É ... um pouquinho assim ... lá no fundo ainda toca...*

Entrevista(dor) – Mas, apesar disso, você consegue...

Bob – *É..*

Entrevista(dor) – Levar estas coisas?

Bob – *Vai levando...*

Nesse momento, Bob demonstra a sua dualidade e dificuldade em falar e compreender a separação de seus pais, num primeiro momento, admitindo ter superado tal questão e, num outro, dizendo que tal situação ainda lhe “toca” um pouco.

É preciso que se atente sobre alguns fatos. O primeira deles é sobre a nossa perspectiva de resiliência. Acreditamos que a resiliência psicológica é a capacidade de lidar com a adversidade, que está baseada em três momentos (conforme dito anteriormente): o momento do impacto (quando a situação

adversa se apresenta); o momento da queda (quando o indivíduo está em processo de assimilação do “golpe”); e o terceiro momento que é a superação, que não deve ser concebida como “sem arranhões” necessariamente; mas como um momento em que é possível continuar apesar (e com eles).

Assim, diante da nossa visão do que é resiliência, pautada nas concepções de Costa (1999), ou seja, a resiliência não é necessariamente uma superação incondicional, ou sem arranhões, apesar de admitirmos a possibilidade de tal fato também acontecer. Entretanto, admitimos, também, que existem maneiras e maneiras de ser resiliente. Bob tem a sua e cada um de nós possui a nossa forma particular. O que é preciso, então, para algumas pessoas é o aprendizado dessa capacidade. Quando um indivíduo tem dificuldade em desenvolvê-la, ele precisa de ajuda, da mesma forma que Bob obteve.

Ainda em relação à fala de Bob, procuremos dividi-la em dois momentos: o primeiro, quando ele admite o quanto ele lida com a separação de seus pais agora melhor do que antes; e o segundo, quando admite que ainda hoje essa situação lhe toca um pouco.

Quanto ao primeiro momento, não resta a menor dúvida da sinceridade de Bob nessa fala. Ele realmente lida bem com essa situação. Isso é bastante visível na escola e nas relações com seus colegas: tem comportamento absolutamente normal, é bem humorado, alegre, motivado, é um jovem com bom rendimento acadêmico (apesar de algumas notas baixas, que é um problema de toda a sua turma). Enfim, é um jovem no qual a separação dos pais não exerce nenhuma influência, em termos de impedimento em sua vida na escola ou no relacionamento com seus colegas, o que não significa que tal fato não tenha lhe deixado marcas; marcas que ocasionam-lhe (ou podem ocasionar) momentos de tristeza, mas que não influem em sua caminhada existencial.

Quanto ao segundo momento, quando admite, conforme suas palavras, que lá no fundo, esse fato o toca, também é igualmente verdade. Assim, viver tristezas ou momentos tristes não é uma questão exclusiva de Bob; todos nós vivemos.

Se, nesses momentos de tristeza em Bob, emergem as lembranças do divórcio de seus pais, isso não é uma questão definidora em seus comportamentos.

E mais, ele é um resiliente na perspectiva de Costa (1999). Ele possui tal capacidade, como todos nós a possuímos, e nos ensina, ilustra com seus relatos o que é ser resiliente, ou melhor, evidencia que existem maneiras diversas de ser resiliente, (des)velando para nós, de forma bastante rica, qual é a sua maneira-forma de ser: a maneira pessoal-individual de ser enfrentativo, de reagir após a queda ou o impacto, a maneira de ser Bob de ser humano e, como todo humano, vive momentos de altos e baixos; de ascensão e declínio; de dor e prazer, mas, fundamentalmente, apesar (e com) da adversidade, de ser psicologicamente um resiliente.

6.6.1.3 Família e rejeição: falando sobre Macabéa

Dos três jovens que observamos, Macabéa, sem dúvida, é a que possui a história de vida mais sofrida (vide: a História de Macabéa). Mas é igualmente verdade que ela reage a todo esse sofrimento de sua vida de uma forma bem peculiar: vive intensamente a escola e tudo que esta lhe proporciona; procura estar-aparentar felicidade o tempo inteiro, por isso a referência que fizemos ao “jogo do feliz” (do livro Poliana) à sua maneira pessoal de lidar com as dores.

Se pudéssemos sintetizar toda a dor (impacto) na vida de Macabéa com uma única palavra, esta seria: REJEIÇÃO. Ou seja, Macabéa sente-se rejeitada, rejeitada por seus pais biológicos. Toda vez que ouve a palavra ADOTIVA todo aquele sentimento de sentir-se rejeitada vem à tona, parecendo evidenciar ou exteriorizar sua dor.

Vejamos essa situação retirada do Item “Descrição de nossos encontros” disponibilizado nos apêndices:

Macabéa diz possuir onze irmãos, morar nas redondezas da escola, ter nascido no interior do Estado e ser adotiva. Quando ela fala esta palavra: ADOTIVA, seu

semblante cai por alguns segundos, e ela demonstra uma certa tristeza, mas logo volta ao seu "jogo do feliz". Ela volta ao seu normal como quem quisesse mostrar que não gostaria de ter a tristeza como sua companhia.

Esse foi o único momento no qual Macabéa verbalmente (des)vela sua dor de sentir-se como filha "ilegítima", o que, para ela, é sinônimo de rejeição. Contudo, em outro momento, especificamente na sua autobiografia em quadrinhos, atividade desenvolvida em suas aulas, que gentilmente foi cedida para nossa pesquisa, ela evidencia e (des)vela mais uma vez esse fato. Essa situação (dos quadrinhos) consta também nos apêndices, contudo, neste momento, será aqui descrita.

Observemos as frases colocadas pela jovem nos dois últimos quadrinhos de sua autobiografia:

Quadro 10: Pois é essa é a história de Macabéa, **ela foi adotada mas é feliz**.

Quadro 11: **A vida difícil de Macabéa** (ela coloca o título de sua autobiografia no último quadro).

Nessa situação, Macabéa pontua, em primeiro, que supostamente ser adotiva ou adotada é uma situação que não traz felicidade, mas logo se reprime com a frase "**mas é feliz**". Isso demonstra mais uma vez que a situação de ser adotiva-adotada causa-lhe sofrimento, trazendo-lhe sentimentos de exclusão e rejeição.

No segundo momento descrito, ela pontua o título de sua autobiografia, por sinal apenas no último quadrinho, fato esse que nos soa como uma forma de "velar" o quanto pôde a sua dor, mas, num ato de doce entrega ao leitor de sua história, compartilha seu segredo e revela a dor demonstrando que, alternando com aquele daquele cândido sorriso, também possui um "olhar triste" que por vezes aparece.

Contudo, a questão de ser adotiva-adotada não é o ponto principal impactante na vida de Macabéa, mas sim o aparente tratamento diferenciado que ela possui

em sua família adotiva, conforme pode ser visto em nosso diário de campo (vide: a História de Macabéa), no relato da professora sobre a vida da jovem. Ela pontua que Macabéa recebia um tratamento de quase “empregada”, um papel quase servil; situação que não podemos afirmar se continua ou não. Contudo, é importante ressaltar que, durante a apresentação do filme: “Domésticas”, que é uma comédia que conta a vida das empregadas domésticas, Macabéa se comporta de forma bem peculiar. Parece compartilhar as dores daquelas personagens do filme. Mesmo o filme sendo uma comédia, ela permanece sem qualquer sorriso durante sua exibição.

Durante a entrevista que fizemos com Macabéa, pontuamos essa situação. Vejamos as respostas da jovem então:

Entrevista(dor) – Durante aquele filme, “Domésticas”, eu estava sentado um pouco mais atrás de você e por isso não conseguia ver o seu rosto, mas eu notei, ou pelo menos não vi, você sorrir em momento nenhum. Você não achou engraçado o filme?

Macabéa – *Não. Nem um pouquinho!*

Entrevista(dor) - Por quê?

Macabéa – *Porque ele tá contando da vida real; não é nada de brincadeira.*

Entrevista(dor)- E você diria que o filme é uma comédia? [na verdade o filme é uma comédia].

Macabéa – *Mais ou menos, muitas vezes é, muitas vezes não é. De vez em quando fala de um fato real que está acontecendo realmente e, em outro, é brincadeira que eles estão fazendo.*

Entrevista(dor) - Eu estou enganado ou você não sorriu nenhuma vez durante o filme?

Macabéa – *Não. Não ri mesmo não.*

Essa situação pontua um pouco do sentimento de Macabéa diante do outro e de si mesma. O sofrimento do outro é também dela. Ela é naturalmente solidária com o próximo. Tivemos várias situações do diário e em nossas observações que não constam em nossa pesquisa, nas quais pudemos observar sua solidariedade.

E mais que isso, especificamente aquele filme, que pontua a servilidade e as desventuras de ser uma empregada doméstica, expressava para Macabéa, talvez, o sentimento dela. Sentia-se uma empregada (no sentido simbólico); fora (e talvez ainda o seja) tratada como tal, em sua família adotiva.

Assim, a miséria daquelas empregadas do filme era também a sua. Aquelas situações (des)veladas no filme também eram o (des)velamento de suas dores; de sentir/servir e nunca ser servida/sentida/amada; de servir no sentido fraternal do termo, de ser altruísta, de se doar e receber de volta o eco de sua própria voz.

Numa conversa informal com Macabéa e perguntando-lhe de qual personagem do filme ela mais gostou, refere-se a uma das empregadas que vivia mudando de emprego. Ouvindo essa fala da jovem, era como se ela dissesse: me identifico com aquela que é permanentemente rejeitada, me identifico com o que me sinto ou sou: REJEITADA.

Outro fato que ilustra tais sentimentos de Macabéa (descrito por uma professora) é a sua paixão por um de seus colegas de turma, sobre o qual é depositado todo o interesse pela parte feminina da sua sala. Sendo desprezada em seu amor, Macabéa rompe relações com o jovem e não aceita, num primeiro momento, nem a sua amizade.

Diante disso, e já havia passado algum tempo depois desse fato, numa pergunta na entrevista que fizemos com ela, Macabéa diz:

Entrevista(dor) – Me fala um problema que você não consegue superar?

– Pode ser de amizade.. assim que eu não consigo?

Entrevista(dor) – O que você escolher...

Macabéa – *O problema que eu e o “X” [o jovem que é objeto de desejo dela] a gente tá... de mal faz um ano e meio [na verdade faz um mês e meio]. E eu não consigo superar isso...entendeu?... E eu tenho vontade de voltar a falar com ele... só que assim continua estas brigas.. que as meninas da sétima série interrompem e este é o problema que eu não consigo resolver sozinha..*

Entrevista(dor) – Você aceitaria ser amiga dele? [ela queria namorá-lo]

Macabéa – *Com certeza!*

Entrevista(dor) – Mas antes não foi assim?

Macabéa – *...Não...[sussurrando]*

Entrevista(dor) – como você se sente hoje em relação a ele?

Macabéa – *Como assim, de eu ter amizade a dele ou não ter? Do jeito... como eu me ajo... vermelha assim... me sinto meio chata de vez em quando, porque em vez de eu conquistar a amizade dele... eu conquisto a inimizade.*

Diante dessa situação, fazemos duas observações: a primeira é que, o seu amor não correspondido só pontua o sentimento de rejeição que ela possui. Por isso, num primeiro momento, é bastante justificada essa reação mais agressiva em relação ao jovem. Contudo, com o passar do tempo, Macabéa parece transcender a isso, demonstrando o quanto é resiliente, ou seja, apesar de situações bastante doloridas e de fundamentalmente de situações que apenas pontuam cada vez mais suas dores da vida, mesmo após a queda, ela é capaz de se levantar, mesmo tendo alguns momentos em que a dor parece não ir embora, mas apesar (e com) dela continua... permanece caminhando... impacto após impacto... permanece sendo Macabéa, permanece sendo única em sua forma especial de ser resiliente.

6.6.2 Após a queda: atuando na zona do pós-impacto

Seguido do impacto pela esfera, metafórico impacto, segue um período de (re)orientação ou (re)organização do ser (FLACH, 1991), no qual atuam os fatores que, de forma direta ou indireta, influem no processo de resiliência psicológica do indivíduo. É justamente nesse momento que fatores externos e internos atuam no processo pós-traumático, fatores estes denominados: fatores de proteção (TROMBETA; GUZZO, 2002). E é esse momento psicológico, após um indivíduo sofrer algum “abalo” ou alguma adversidade, que ocorre da mesma forma como acontece com o aço, ser empurrado pela esfera e jogado para trás, que denominamos “zona de pós-impacto”, que foi para nós uma forma didática que encontramos para a descrição de tal momento.

É a maneira como esses jovens descrevem de que forma “superaram”, ou lidam melhor com as adversidades, que trata esta parte de nosso trabalho, no qual, tentando dar indícios, assim como também procurando indícios de que forma se pode atuar positivamente para ensinarmos indivíduos a lidarem, de maneira saudável, com seus problemas e desenvolver, assim, a resiliência psicológica.

Nos três jovens que observamos, por meio da análise de nossos dados, identificamos esses três momentos, da form(ação) e que forma-a-ação do indivíduo resiliente. É por meio da fala desses adolescentes que tentaremos ilustrar esses momentos e, especificamente, este segundo momento, após o impacto de uma experiência adversa.

6.6.2.1 “Sem lenço e sem documento”

Este segundo momento, no qual o indivíduo se sente sem rumo ou norteamento em sua vida, é um período de crise. Crise esta que, inevitavelmente, leva o indivíduo a uma (re)avaliação de si, de sua vida e de sua experiência adversa. Enfim, sobre sua própria existência, como ser-no-mundo (HEIDEGGER,1995), como ser que existe no mundo e, como tal, mantém uma relação de (inter)dependência com ele.

É neste momento, como uma forma de ilustrar esta fase que nos remetemos a um trecho da música: “Alegria, alegria” de Caetano Veloso: “Caminhando contra o vento, sem lenço e sem documento, No Sol de quase dezembro, eu vou... O sol se reparte em crimes, espaçonaves, guerrilhas [...] Sem lenço e sem documento, nada no bolso ou nas mãos [...] Eu quero seguir vivendo (...) eu vou...”.

Acreditamos que esse trecho da música, já referida, descreve muito bem este segundo momento: o pós-impacto, no qual o indivíduo perde completamente seu rumo deixando seu corpo ser levado pela (des)motiv(ação), pelo desmotivo a ação. É um momento de entrega e dualidade, no qual o indivíduo tanto pode reagir e, assim, resistir e ser psicologicamente resiliente, como pode também

entregar-se a situação adversa e desenvolver o chamado “desamparo adquirido” (JESUS; GAMA, 1991).

6.6.2.2 Os agentes externos e Internos

Abordaremos o que é descrito por alguns autores como fatores de riscos e proteção e que chamamos de “Agentes internos e externos”, que são, basicamente, apoios, sejam de cunho social (externos), sejam de próprias características/forma de ser individuais que os levam a ser resilientes.

Agentes externos

Neste momento do nosso trabalho, gostaríamos de dar ênfase ao que chamamos de "agentes externos", que são basicamente os apoios que um indivíduo possui do meio para superação das experiências negativas.

Ressaltamos que a expressão agentes externos, na literatura, é denominada como “fatores de proteção” (TROMBETA; GUZZO, 2002). Contudo, a questão terminológica não é a para nós mais relevante. Acrescentamos, também, que neste momento, optamos por usar(criar) esta expressão (“agentes externos”) como uma forma de dividirmos os chamados fatores de proteção em dois itens: aqueles que partem de mecanismos externos do indivíduo e aqueles que partem de suas características interiores/pessoais.

Deixando essa questão terminológica um pouco de lado, e tendo como base o valioso depoimento dos jovens que observamos, em seu ambiente escolar, pudemos perceber o quanto esse ambiente foi incentivador, em seu caso, na superação de situações adversas em suas vidas. Viver intensamente esse ambiente, para eles proporcionou/proporciona um "outro mundo", uma realidade distante dos impactos (daqueles impactos destabilizadores de suas vidas pessoais). Um mundo no qual estão cercados de pessoas de suas faixas etárias (seus colegas) que são fonte de apoio e que, por isso, se sentem mais compreendidos em seus problemas pessoais.

São esses dois fatores possibilitados pelo ambiente escolar que abordaremos neste momento, contudo, gostaríamos de ressaltar que estamos focalizando apenas agentes externos, que influenciaram no processo de resiliência psicológica dos jovens que observamos.

O papel da escola (a escola como apoio)

Na vida desses três jovens, a escola possui um importante papel, atuando tanto como uma forma de apoio, como também um mecanismo desestabiliza(dor) individual. Ou seja, na vida desses indivíduos, a escola agiu como uma maneira de desestabilizar e minar suas dores, a dor de um divórcio dos pais, a dor de sentir-se adotiva e rejeitada, a dor de ter pais dependentes químicos.

Muito mais que desestabilizar e minar suas dores, a escola criou/apresentou-lhes a esperança, não a pseudo-esperança, baseada na alienação, ou no princípio pérfido de enganar o outro ou a si mesmo, mas na esperança que, em Paulo Freire, possui um sentido poético e, ao mesmo tempo, compreendedor do mundo e da realidade que o rodeia, da esperança que a escola deve propiciar ao indivíduo.

Para Freire (1997, p. 80):

Há uma relação entre a alegria necessária à atividade educativa e a esperança. A esperança de que o professor e alunos juntos podemos, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria.

Três jovens, três maneiras de sentir a dor, três maneiras de lidar com adversidade; três formas de caminhar apesar(e com) da desventura. Os três num único local acalenta(dor) que lhes deu esperança, num único local que foi capaz de apaziguar as suas dores: A ESCOLA. E é esse papel acalenta(dor) e apazigua(dor) em suas vidas que a escola teve, e ainda tem, que será (des)velado, neste momento, por meio, da fala desses jovens.

Na vida de Macabéa, muito mais do que um papel simbólico, a escola funcionou como um mecanismo interventor, como se pode observar na história de sua vida

(vide a História de Macabéa). Seja por meio de seus professores, seja por meio de sua coordenadora, que vinha e vem atuando como aconselhadora e, dessa forma, agindo como uma incentivadora de uma boa auto-estima dessa jovem, ou seja, por meio do apoio de seus colegas.

Hoje, conforme dissemos em uma de nossas versões do sentido (AMATUZZI, 1995), contida em nosso diário (vide: história de Macabéa), a escola, simbolicamente, exerce o papel de família para essa jovem, com o diferencial de que, nesse ambiente, Macabéa pode escolher quem ela quer como irmãos e seus pais ou mães (personificados na figura de seus professores).

A escola, simbolicamente como família dessa jovem, é um local que representa um lar. Mais que isso, emocionalmente, a sua casa, na qual, se sente igual aos outros e que, metaforicamente e simbolicamente, todos têm o mesmo pai e mãe (os professores) e, por isso, sentem-se iguais. Como uma “filha legítima”, sente-se verdadeiramente acolhida por esse ambiente que exerce em sua vida um papel fundamental: o de família.

Da mesma forma de Macabéa, também para Bob e Tempestade, a escola teve e ainda tem um papel fundamental de (re)estabelecadora pós-impacto, de uma (re)orientadora, que delinea e indica um “norte” após a tormenta, direcionando o “barco de suas existências” rumo à calmaria na qual depositam seus corpos deixando que a brisa acalente seu ser.

Tempestade (des)vela, por meio de num trecho de nossa entrevista, o quanto a escola exerce o papel de orientação em sua vida.

Vejamos:

– *Com certeza! Na minha família tem muitos problemas até hoje... nunca desisti de ajudar a ninguém... eu sempre ajudo a minha mãe que era pra cuidar de mim... eu que cuido dela.. todo mundo fala isso, a minha família mesmo... Você é muito forte “Tempestade”. Porque eu moro com minha avó, e ela tem problema... minha família toda tem muitos problemas.. e sempre ajudo.. tipo assim, eu tenho uma prima que tem problema em casa, desistiu de estudar; mas*

mesmo com isso mesmo que tá acontecendo, aí que eu tenho que estudar, pra num ter esses problemas... ter estudo... ser alguém bem forte na vida, ter um trabalho tá? (TEMPESTADE).

Observa-se, em nosso grifo, que a escola exerce para Tempestade um papel de incentivadora-norteadora, dando um sentido para a vida dessa jovem, ou seja, em termos de resiliência, poderíamos interpretar a fala contida nesse grifo da seguinte forma: a escola é o princípio de esperança na minha vida. É por meio dela e com ela que continuo, porque acredito que é estando aqui, neste ambiente, que posso crescer e não passar por mais dores na minha vida.

Quando lhe perguntamos o que é ser forte na vida, a jovem responde da seguinte forma:

Alguém tipo de poder; tipo.. você não vai morrer de fome, não vai...você vai poder ter o seu dinheiro, fazer o que você quiser, não vai depender da tua família que também já não é muito bom de economia... acho que é isso... ter sua própria vida(TEMPESTADE).

Assim, Tempestade vê a escola sobre o ponto de vista de libertadora, pontuando, claramente, nesse trecho, que, para ela, ser forte é ser economicamente independente e, num grau mais profundo de análise, seria: ter-sentir-se digna, com dignidade, sentir-se respeitável, cidadã. Em outras palavras, podemos ler tal declaração da jovem da seguinte forma: ser forte na vida é ser o que a escola lhe proporciona. E o que a escola lhe proporciona? Dignidade e possibilidades que fomentam o sentimento de esperança, da esperança que, por meio da escola, poderá transcender a dor e o sofrimento. Conforme afirma Frankl (1991), por meio, do trabalho ou pelo engajamento a uma causa, nos dizeres de Sartre (1993).

Assim, dentro da escola, Tempestade direciona seus olhos ao horizonte, ao futuro, e é nele, ou melhor, no papel transcendental dele, ou seja, em suas expectativas acerca dele que essa jovem busca o apoio para superar as dores do presente e do passado e faz com que ela se mantenha de pé. E mais, faz

com que ela se sinta, como no topo da mais alta montanha, na qual direciona o seu olhar para frente. Perguntamos: o que ela vê ou sente?

Provavelmente, sente-se motivada, incentivada, pois acredita que é justamente em sua frente, no futuro, que estão depositadas suas ânsias vendo nele um papel purificador, uma maneira sublime de purificar a dor, de forma que ela possa sacudir a poeira da queda (do passado) e, depois de sentir-se “limpa”, continuar... continuar graças à visão norteadora proporcionada por essa bela visão do topo da montanha, montanha esta chamada de escolha, ESCOLA.

Os amigos

A escola, além do aspecto norteador e criador de esperança, traz e trouxe/proporcionou, principalmente para esses jovens, um valioso ambiente facilitador de (inter)ações, em que o outro, personificado em seus amigos e amigas, serviu, sem ser “servil”, sem ser um “SER” vil e, muito pelo contrário, pela (e com) a sua solidariedade e apoio, ajudou da mesma forma que um “ombro”, algo em que se apoiar até a “tormenta” passar, num valioso apoio sem o qual não seria possível continuar. É sobre esse apoio e justamente esse apoio que Bob resalta como sendo/tendo sido fundamental, para “superar” (ou lidar melhor) a separação de seus pais.

Quando perguntamos se a escola o ajudou a superar a separação de seus pais, Bob, veementemente, afirma que sim. Com base nessa afirmação, fomos inevitavelmente levados a perguntar de que forma. Vejamos, neste momento, o que Bob nos respondeu:

– Amizade... muitos amigos meus me ajudaram a ficar melhor, entendeu? Eu tenho muitos amigos que, quando eu chegava triste aqui.. os caras falavam comigo: “Não cara, levanta este astral, vamos jogar bola ali, chega aí, rapaz... vamos brincar... aí poxa...(BOB)

Também sobre o papel da amizade (de escola), na sua vida Tempestade fala:

– *Tento ser legal com todo mundo... ter amizade com todo o mundo... e nunca brigar com ninguém... pra nunca assim ficar triste... sempre tem algumas briguinhas assim... mas sempre faz as pazes depois (TEMPESTADE).*

Muito mais do que a escola, em seu aspecto pedagógico e num sentido muito mais amplo, Bob delega a essa escola específica, que é uma escola pública, o papel de um importante ambiente, para o seu “bem-estar”, como também o local em que encontrou apoio por meio de seus amigos e destaca esse papel de solidariedade existente.

Vejamos:

– *Olha, eu já estudei em escola particular [...] e eu estudei nesta escola dois anos, este e o ano passado. Eu não vou dizer que, nesta escola, é melhor, porque eu fiz mais amizade nesta escola que... que nas outras escolas particulares... porque o pessoal de escola particular é muito fechado... muito “narizinho em pé” (esnobes)... Dá uma de bonzão no meio de todo mundo... aí eu não gosto disto.*

Bob ressalta, em suas falas, como acredita que acontecem as relações numa escola pública, em contraposição a uma escola particular, como também, enfatiza o valor dessa escola pública, como um ambiente que lhe proporcionou tais interações com outros jovens, que foram fundamentais para sua assimilação no impacto ocasionado pela separação de seus pais. Como podemos observar em sua fala, Bob, pelo menos em termos de relações de amizade, está muito satisfeito na sua escola pública. Sendo assim, se existe alguma insatisfação em relação à escola pública (conforme fala de um de seus professores) por parte de Bob, não tem relação com os amigos, o problema pode relacionar-se com a questão estrutural.

Os agentes internos

Além dos agentes externos descritos, os agentes internos, ou as características individuais desses três jovens, foram fundamentais para o desenvolvimento do

processo de resiliência psicológica, diante de suas adversidades. É importante ressaltar que os agentes internos ou externos não agem separadamente, mas, pelo contrário, (inter)agem. Dessa forma, foi a (inter)ação desses dois agentes, ou seja, do meio (a escola e amigos) com o seu próprio ser (suas características pessoais), foi essa importante e valiosa “troca” que foi fundamental nesta fase, denominada metaforicamente zona de pós-impacto, que, não resta dúvida, exerceu um fundamental papel para a “superação” ou, como preferimos usar, a maneira como esses jovens passaram a lidar com seus problemas e a sua (re)significação. Parafraseando e adaptando Barros (2003), como um novo ser, como um ser que foi tocado pela adversidade e que depois não sai intacto, pelo menos no caso desses três jovens, mas, pelo contrário, transformam-se metaforicamente num outro ser, um ser pós-impacto, que depois de algum tempo, consegue lidar de forma saudável, tornando o problema apenas um borrão de tinta em suas existências (um borrão não apagado), algo que, apesar da dor, não impede a sua caminhada existencial, como ser-no-mundo (HEIDEGGER, 1995).

Podemos concluir que os “agentes internos”, ou seja, as características pessoais de seu ser (desses três jovens), conjuntamente com os estímulos externos (dos agentes externos) influíram em sua forma de lidar com as adversidades. Dessas formas de ser pessoais de sua personalidade, destacamos a rebeldia (a contestação), o humor e o otimismo.

Sobre a constest(ação), cada um dos jovens a possui de um forma bem peculiar. Bob, por meio de seus símbolos, como no caso de sua touca, que serve como uma forma de abstrair-se da realidade (a dor da separação de seus pais), engajando-se numa causa. A contestação de Bob pode também ser percebida por meio de suas falas num tom agressivo, contestando seus professores, contestando suas dores, manifestando sua contestação e seus protestos de forma muito clara e direta, o que é também uma característica comum de Macabéa e Tempestade, que, num dado momento, esbraveja contra uma professora porque se sentia injustiçada por ela.

Um momento de constestação, muito claro em nossa memória por parte de Macabéa (descrita por uma professora da escola), é quando o seu amor não é aceito por um jovem (objeto de seu desejo na escola) e ela esbraveja dizendo que, se não pode ser sua namorada, amiga também não quer ser. Assim apesar (e com) da sua capacidade solidária com o outro, que, em alguns momentos, podemos confundir com servilidade, ela é capaz de contestar e, por isso, quando se sente rejeitada, não admite o sentimento de rejeição em hipótese alguma, mas ao mesmo tempo, cria artifícios para superar (ou lidar) com essa rejeição, por meio de suacapacidade de ser otimista ou, metaforicamente dizendo, de fazer o seu jogo do feliz.

O otimismo também é uma característica comum aos três. Contudo, em Macabéa e em Bob de forma mais gritante. Em Macabéa, no seu já citado jogo do feliz, que também serve como uma forma de abstraí-la das adversidades da realidade.

Já em Bob, o otimismo pode ser constatado por meio de sua autobiografia (vide apêndices). Esse traço otimista pode ser ilustrado, quando ele descreve como acha que será e como gostaria que o fosse o seu futuro.

Vejamos:

Como imagina que será o seu futuro:

– Eu acho que seria um trabalhador da C.S.T. que recebesse uns R\$ 5.000, ter minha mulher, os meus filhos, ir aos domingos à praia com os amigos e minha família ouvir pagodinho (BOB).

Como gostaria que fosse:

– Bob escreve: Eu gostaria de ser dono de muitas empresas nacionais e internacionais, ter minha família com dois filhos, ter muitas casas e apartamentos espalhados no mundo inteiro e gostaria de reencontrar meus grandes e velhos amigos.

Como podemos observar, Bob imagina que seu futuro, pelo menos em termos socioeconômicos (no padrão brasileiro) com uma visão de otimismo. Torna-se importante ressaltar que dividimos essa seção da biografia, utilizada como instrumento de nossa pesquisa, em duas partes: a primeira, quando pedimos que o jovem dissesse como acha que será o seu futuro e, logo depois, a segunda, quando pedimos que ele dissesse como gostaria que fosse.

O otimismo é descrito na literatura, por alguns autores, como uma característica muito comum aos indivíduos resilientes. É uma forma de abstrair o presente, as situações adversas do presente, arremessando-se ao futuro, depositando nele a esperança de que "dias melhores virão".

Em relação à questão do humor, todos os três são igualmente jovens bem humorados. Gostaríamos de ressaltar que isso está muito além da capacidade de fazer piadas ou de sorrir. Afinal, humor é capacidade de sensibilizar-se perante uma situação cômica, de ter a sensibilidade de captar a comicidade das situações da vida diária.

Esse fato demonstra superioridade diante da própria desgraça. É ter a capacidade de rir de si mesmo (NIETZSCHE, 2001) diante da adversidade. Macabéa é um exemplo. Quando apelidada de "Mamute", ao invés de um comportamento agressivo, pelo contrário, ela ri e se diverte com tal fato, trazendo a situação cômica que provavelmente age contra a ela e convertendo-a a seu favor. Ao contrário de ressaltar a pateticidade do que ser um mamute, demonstra a força do que é ser tal animal, um animal de pernas grossas e resistente, que foi capaz de suportar as terríveis intempéries naturais, um animal extinto e singular, tal como Macabéa.

Assim, podemos concluir que as formas de ser individual desses jovens foram conjuntamente interagindo com os estímulos externos a que eles foram submetidos na escola. Sem dúvida, essa saudável interação serviu como grande base para o surgimento de sua resiliência psicológica, diante das adversidades mais profundas em suas vidas, diante da separação/divórcio (Bob), separação

física ou rejeição (Macabéa) ou separação pela doença ou dependência química (Tempestade).

6.6.3 O (re)nascer de Fênix

Continuando nossa caminhada existencial fenomenológica de pesquisa sobre a resiliência nesses três jovens e, fundamentalmente, chegando o momento final do nosso simbólico terceiro momento do processo de resiliência, resolvemos chamá-lo metaforicamente: o (re)nascer de Fênix. Devemos esclarecer, primeiramente, o motivo dessa nossa referência a tal ave mitológica: da mesma forma que na fábula grega do pássaro que renasce depois da queda no abismo, esses três jovens (re)nascem, (re)vivem, transformam-se num novo ser; dentro da "carcaça" de um velho ser, renascem e continuam diante (e com) da adversidade... simplesmente continuam...

Na literatura, encontramos vários relatos desse momento simbólico de (re)nascimento. Um dos relatos mais belos é o do filósofo Friederich Wihelm Nietzsche, em sua autobiografia intitulada: "Ecce Homo" (Eis o homem!) como numa referência ao momento em que Pilatos apresenta Jesus Cristo à multidão, talvez como numa autoreferência sobre os açoites simbólicos que sofreu, do açoite de ser compreendido por poucos em seu tempo, do açoite de sentir-se traído pelos amigos, do doloroso açoite biológico ao qual a doença lhe feriu.

Nas palavras de Nietzsche (2001, p.11):

[...] atente-se para isso: foi durante os anos de minha menor vitalidade que deixei de ser um pessimista: o instinto de auto- restabelecimento proibiu- me de uma filosofia da pobreza e do desânimo..E como se reconhece, no fundo, a vida que vingou? Um homem que vingou faz bem aos nossos sentidos: ele é talhado em madeira dura, delicada e cheirosa ao mesmo tempo. Só encontra sabor no que lhe é salutar; seu agrado, seu prazer cessa, onde a medida do salutar é ultrapassada. Inventa meios de cura para injúrias, utiliza acasos ruins em seu proveito; o que não o mata o fortalece [...].

É desse instinto natural de auto-restabelecimento que Costa (1991) pode, e deve ser, aprendido e ensinado. É desse instinto de sobrevivência que a história da

humanidade fornece-nos vários relatos: relatos de sofrimento e de perdas, da perda de um mestre que personifica um pai, tal como Sócrates foi para Platão; da falta de amor ou do (des)amor de uma mãe, como no caso de Schopenhauer; da dor do astrônomo Carl Sagan à beira da morte, que não deixa de negar suas idéias, apesar do sofrimento na hora em que se depara com sua finitude; da dor de Spinoza pelo desprezo e rejeição de seu próprio povo; da dor física dos atletas; da dor psicológica de todos nós; da dor dos grandes ícones da história da humanidade, tão dolorida, como a dor anônima de cada indivíduo, na sua forma de ser; da dor generosamente (des)velada para nós desses três jovens que chamamos: Macabéa, Bob e Tempestade.

Este terceiro momento de renascimento só acontece devido aos primeiros, ou seja, existe um impacto inicial (o primeiro momento) que, no caso desses jovens, intitulamos: **(Des)velando suas dores**; um segundo no qual o indivíduo sofre e abala-se diante de tal impacto, intitulado por nós: **Após a queda: atuando na zona do pós-impacto**, em que existe a interação dos agentes internos e externos ou, ainda, o que alguns autores, como Trombeta e Guzzo (2002), definem como a interação entre os fatores de risco e de proteção, ou seja, do balanceamento do impacto com os apoios, externos ou internos, que apoiam o indivíduo, momento este em que a escola manteve um papel fundamental na vida desses três jovens, conforme já foi dito.

Só depois desses dois primeiros momentos (simbólicos), o indivíduo aprende ou desenvolve (ou pode desenvolver) o processo de resiliência psicológica, no qual lidará de maneira saudável com sua adversidade, não deixando que ela seja um empecilho para sua caminhada existencial, prosseguindo, assim, apesar (e com) de seus problemas.

Entretanto, muito mais que ressaltar a dor, este é um momento de falar do (re)nascer, do (re)nascer após o sofrimento e a adversidade, do continuar independente (e com) os problemas, sejam eles derivados de um impacto profundo, sejam oriundos dos pequenos e constantes impactos do dia-a-dia. Assim, falar de resiliência psicológica ou simplesmente resiliência é falar de todos nós, de uma característica tão humana quanto a capacidade de criar ou

destruir. Falar de resiliência é falar da beleza, da beleza purificadoradora da super(ação), da (super)ação que nos faz, lembrando os dizeres da canção de Paulo Vanzolini, levantar, sacudir a poeira e dar a volta por cima.

7 (IN)CONCLUSÃO

Por acreditarmos que seria um tanto presunçoso e falso chamar este final de trabalho de conclusão, quando nos foram (des)veladas pistas para um estudo mais aprofundado, preferimos denominá-lo de (in)conclusão. Assim, elencaremos algumas pontuações diante/após a nossa pesquisa.

Tal como um véu, e como todo véu é sempre possível ver contornos por debaixo dele, contornos que nos sugerem faces, sejam elas com expressões felizes, sejam tristes, mas fundamentalmente faces, faces estas protegidas pelo metafórico véu e, como todo véu, este também não conseguiu esconder totalmente seus rostos que, gentilmente, com o passar do tempo e com nossa convivência, gerou um sentimento mútuo de confiança e, por isso, o gesto grandioso, por parte dos jovens estudantes, de levantar o véu que cobria seus olhos e bocas e sorrir para nós, num gesto sublime de confiança e generosidade. Gesto este que revela/revelou o rosto de três jovens que, apesar da adversidade e fundamentalmente com ela, prosseguem suas vidas.

E de que forma (des)vela-se a resiliência nesses três jovens na escola?

Em seus símbolos, sejam eles celulares, sejam toucas que mais que meramente objetos, para aqueles jovens, significam/significaram formas/instrumentos para se sentirem mais fortes e, dessa forma, enfrentativos em suas formas/maneiras de ser pessoais, que incluem seu senso de humor, otimismo e a capacidade de serem flexíveis com o outro, o que, por sinal, lhes proporciona/ou serem flexíveis com as próprias adversidades, como num movimento, um salto pra trás (resílio) para um novo arremesso para frente.

Esse (des)velamento expressa-se, também, em suas relações de apoio mútuo, proporcionado pelo ambiente escolar. Apoio este que, segundo o próprio Bob, só é possível numa escola pública. Para ele, fundamentalmente, naquela escola. O envolvimento com as atividades da/na escola e o envolvimento com outros jovens, da mesma faixa etária proporciona/proporcionou, aos três uma relação de identificação com os problemas uns dos outros, num ambiente de apoio

mútuo e cooperação: a escola. É justamente neste ambiente, especificamente uma escola pública, que tanto é discutida e discutível, em termos de qualidade de ensino, que foi e é fundamental para esses jovens, como uma forma de apoio. Apoio este que serviu para que eles se tornassem mais enfrentativos diante das adversidades de suas vidas. Escola que os ensina e demonstra de várias formas/maneiras que é possível ensinar e aprender a ser resiliente, que é possível ensinar a enfrentar as adversidades e levantar após a queda.

Entretanto, em termos de pesquisa, é necessário que outros teóricos, com suas diferentes formas de ser pesquisadores, acrescentem mais dados/pesquisas à literatura acerca do tema, em face à sua importância. Esse tema, em termos nacionais, ainda não foi alvo de tantas pesquisas. Faz-se, portanto, necessário desenvolver estudos mais aprofundados acerca das questões abordadas nesta pesquisa, singularidades comuns aos três jovens, que encontramos tanto na literatura consultada, como também nos jovens sujeitos de nossa pesquisa. Singularidades estas que formam metaforicamente uma pirâmide, que denominamos temporariamente: “Tríade defensiva”. Em planos futuros, pode servir de base para, quem sabe, nossos novos estudos.

8 REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina Leite. **A escola de cada dia inventada**. Disponível em: < <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=1184>>. Acesso em: 19 ago. 2003.

AMATUZZI, Mauro Martins. **Crescimento e ajuda**: veredas em psicologia. São Paulo: Cortez, 1980.

_____. Descrivendo processos pessoais: estudos de psicologia, n.1, p. 65-79, 1995. Disponível em: < <http://www.epub.org.br/epsico/amatuzi2.htm>>. Acesso em: 16dez. 2002.

ANJOS, Augusto dos. **“EU”**. Disponível em: <<http://www.thibra.hpg.ig.com.br/eu/principal.htm>>. Acesso em: 23 dez. 2002.

BARROS, Sebastião Amoedo. **Resiliência da cultura**. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1997. Disponível em: <<http://bocc.ubi.pt/pag/barros-amoedo-Resiliencia-Cultura.html>>. Acesso em: 23 jun. 2003.

BAUMEL, Roseli C. de C.; SEMEGHINI, I (Org.). **Integrar/incluir**: desafio para a escola atual. São Paulo: FEUSP, 1998.

BECKER, Daniel. **O que é adolescência?** São Paulo: Brasiliense, 1985. (Coleção Primeiros Passos).

BÍBLIA. Português. **Bíblia sagrada**. Tradução do Centro Bíblico Católico. 34. ed.ver. São Paulo: Ave Maria, 1982.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.

BOCALANDRO, Marina Pereira Rojas. **A resiliência na abordagem holística**. Disponível em: <<http://www.pusp.br/~clinpsic/resiliencia.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2002.

BOCK, Ana. et al. **Psicologias**: uma introdução ao estudo da psicologia. São Paulo: Saraiva, 1993.

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

BRUNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BRUNS, Maria Alves de Toledo. A redução fenomenológica em Husserl e a possibilidade de superar impasses da dicotomia subjetividade/objetividade. In: BRUNS, Maria Alves de Toledo; HOLANDA, Adriano Furtado (Org.). **Psicologia e fenomenologia: reflexões e perspectivas**. Campinas (SP): Alínea, 2003.p.71.

CALIMAN, Geraldo. Promoviere la resilience educativa: daí fattori di rischio ai fattori protettivi. **Lix dalla Fondazione**, Roma: Ups, 2000

CAPELO, Fernanda de Mendonça. A aprendizagem centrada na pessoa: contribuição para a compreensão do modelo educativo proposto por Carl Rogers. **Revista de Estudos Rogerianos**, n. 5. Primavera-verão, 2000. Disponível em: <<http://www.encontroacp.psc.br/aprendizagem.htm>>. Acesso em: 17 set. 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano: artes do fazer**. Petropolis-RJ: Vozes, 1994.

CHANEL, Émile. **Grandes temas da pedagogia**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

_____. **Textos-chaves da pedagogia moderna**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo: Ática, 1999.

CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE. Resolução 196/96. Disponível em <www.unb/fs/laborco/etic292.htm> Acesso em: 20 jun. 2003.

COSTA, Antônio Carlos Gomes. **A presença da pedagogia: teoria e prática da ação socioeducativa**. São Paulo: Global, 1999.

COTTERELL, Arthur. **Enciclopédia de mitologia: nórdica, clássica, celta**. São Paulo: Livros e Livros, 1998.

COWEN, E. L.;WORK, W. C. Resilient children, psychological wellness, and primary prevention. EUA: **American Journal of Community Psychology**, 1988.

HOLLANDA, A. **Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003.

DICIONÁRIO UNIVERSAL DA LÍNGUA PORTUGUESA ON-LINE. Disponível em: <<http://www.priberam.pt/DLPO/>>. Acesso em: 15 dez. 2002.

DURANT, Will. **A história da filosofia**. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Coleção os Pensadores).

ENCYCLOPAEDIA BRITANNICA DO BRASIL PUBLICAÇÕES LTDA. **O humor**. Disponível em: <orbita.starmedia.com/~stargate2/humor.htm>. Acesso em: 3 jan. 2003.

TEORIAS sobre o humor. ENCICLOPÉDIA Microsoft Encarta. [S.l.]:Microsoft Corporation, 2000. 1 CD-ROM.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro. **Dicionário brasileiro Globo**. São Paulo: Globo, 1993.

FERRAZ, Flávio Roberto. **Andarilhos da imaginação**: um estudo sobre os loucos de rua. 1995. 200 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - IP-USP, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.

FERREIRA, Berta Weil. **Adolescência**: teoria e pesquisa. Porto Alegre: Sulina, 1984.

FLACH, Frederich. **Resiliência**: a arte de ser flexível. São Paulo: Saraiva, 1991.

FONSECA, Vitor. **Educação especial**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica**: fundamentos, método e pesquisas. São Paulo: Pioneira, 1993.

FRANÇA, Carlos. **Psicologia fenomenológica**: uma das maneiras de se fazer. Campinas, SP: Unicamp, 1989.

FRANCO, Vitor; APOLÓNIO, Ana Maria. **Desenvolvimento, resiliência e necessidades das famílias com crianças deficientes**. [S.l.:s.n.,199_]

FRANKL, Viktor Emil. **Em busca de sentido**: um psicólogo no campo de concentração. São Paulo: Vozes, 1991.

FREITAS, Luiz Alberto Pinheiro de. **Adolescência, família e drogas**: a função paterna e a questão dos limites. Rio de Janeiro: Mauad, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo; BETO, Frei. **Essa escola chamada vida**: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho. São Paulo: Ática, 1985.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

FREIRE, Teresa; SOARES, Isabel. **O impacto psico-social do envolvimento em atividades de lazer no processo de desenvolvimento do adolescente**. Disponível em:< www.iep.uminho.pt/ceep/rps/rps2-98r.htm>. Acesso em: 10 dez.

2003.

GALLO, Silvio. Transversalidade e educação: pensando uma educação não-disciplinar. In: ALVES, Nilda, GARCIA, Regina Leite (Org.). **O sentido da escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

GOBBI, Sérgio Leonardo; MISSEL Sinara Tozzi (Org.). **A abordagem centrada na pessoa**: vocabulário e noções básicas. Porto Alegre: Unisul, 1998.

HALL, Calvin Springer; LINDZEY Gardner. **Teorias da personalidade**. São Paulo: EPU, 1984.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995. Parte I e II.

HERNADES- LA CRUZ, M. C. **Prevenção do risco psicossocial na escola**. [19-]. Dissertação de mestrado, Universidade de Campinas, São Paulo, [s.d.].

HESSE, Hermann. **Sidarta**. Rio de Janeiro: Record, 1998.

IDE, Saida Marta. Pessoas com necessidades educativas especiais: do currículo ao programa de intervenção educativa. **Temas sobre Desenvolvimento**, v. 7, n. 42, p.14, 1999.

JESUS, Denise Meyrelles de; GAMA, E. M. P. Desempenho escolar: sua influência no autoconceito e atitude em relação à escola. **Cadernos de Pesquisa da UFES**: Educação. Vitória (ES): UFES/PPGE, n. 1, p. 52-62, dez.1991.

KILEY, Dan. **The Peter Pan syndrome-men who have never grown up**. New York: Dodd, Mead & Company Inc; 1983.

KINGET, Marian; ROGERS, Carl. **Relações humanas e psicoterapia**. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

LIMA, Mayumi Souza. **A cidade e a criança**. Rio de Janeiro: Nobel, 1989.

LOURENÇO, Orlando. A moralidade enquanto sistema de significação: uma súplica pela sua dimensão aretaica. **Revista de Psicologia**, n.1 de 2000, resumos. Disponível em:< www.iep.uminho.pt/ceep/rps/rps1-00r.htm>. Acesso em: 10 jan. 2003.

FERNANDES, Francisco; LUFT, Celso Pedro; GUIMARÃES, F. Marques. **Dicionário Globo da língua portuguesa**. São Paulo: Globo, 1993.

LUNARDI, Márcia Lise. Medicalização, reabilitação, normalização: uma política de educação especial. In: Reunião ANPED, 25., Caxambu. **Anais...** Caxambu 2002.

MERLEAU-PONTY, Malcel. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

MONTEIRO, Denise S. dos Anjos et al. Resiliência e pedagogia da presença: intervenção sócio-pedagógica no contexto escolar. In.: BELLO, José Luiz de Paiva. **Pedagogia em foco**, Rio de Janeiro, 2001. Disponível em: <<http://www.iis.com.br/~jbello/fundm01.htm>>. Acesso em: 6 jul. 2002.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira Thomsom, 2002.

MOYSÉS, Lucia. **A auto-estima se constrói passo a passo**. São Paulo: Papyrus, 2002.

MRECH, Leny Magalhães. **O que é educação inclusiva?** Disponível em: <<http://www.regra.com.br/educacao/Oqueeh.htm>>. Acesso em: 24 out.2000.

NIETZSCHE, Friederich Wilhelm. **O anticristo**. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. **Ecce homo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

NUNES, Angela Nobre A. **Impacto do fracasso escolar no desenvolvimento do desamparo adquirido**. 1988. Dissertação (Mestrado em Educação)-Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória-ES, 1988.

PINEL, Hiran. **Adolescentes infratores**: sobre a vida, o autoconceito e a psicoeducação. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 1989.

_____. **Educadores da noite**: educação especial de rua, prostituição masculina e prevenção as DST/AIDS. Belo Horizonte: NUEX-PSI Editorial, 2003. 1 CD-ROM.

_____. Destresse e trabalho. **Jornal Ciência e Labor**, 1991.

_____. Relacionamentos de ajuda nos contextos psicopedagógicos da educação especial: cristalização do cuidado. **Cadernos de Pesquisa em Educação**, Vitória: PPGE/UFES, v. 2. n.12, 1995.

PINTO, Marcos Alberto da Silva. **A abordagem centrada na pessoa**. Disponível em: <http://www.encontroacp.br/conheca_a_acp.htm>. Acesso em: 18 set. 2003.

PINTO, Maria Alice; LOPES, Rosemary Calazans. Fenomenologia, existencialismo e implicações para a educação. **Pró-Discente: Caderno de Produções Acadêmico-Científicas do Programa de Pós-Graduação em Educação**, Vitória, v. 6, n.3, set./dez. 2000.

PORTUONDO, Juan A. **Cuatro tecnicas en el test de aperfection tematica y la autobiografia como tecnica proyectiva**. Madri: Biblioteca Nueva, 1970.

RAMOS, Geruza V. F. Barboza. **O espaço e o cotidiano**: relação dialética

marcando a prática pedagógica. Disponível em
<www.ced.ufsc.br/~neee0a6/RAMOS.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2003.

REICHENHEIM, Michael E.; HASSELMANN M. H.; MORAES, C. L. Conseqüências da violência familiar na saúde da criança e do adolescente: contribuições para elaboração de propostas de ação. **Revista Ciência e Saúde Coletiva**, Disponível em: <www.abrasco.org.br/revista/cienciaesaude/revista4-1.htm>. Acesso em: 10 jan. 2003.

RODRIGUES, Antonio Medina. **O cérebro humano, mais um artista do que um administrador.** Disponível em:
<http://www.lsi.usp.br/~hdelnero/Resenha7.html>>. Acesso em: 3 jan. 2003.

ROGERS, Carl Ransom. **Torna-se pessoa.** São Paulo: Martins Fontes, 1976.

ROGERS, Carl Ransom.; ROSENBERG, R. **A pessoa como centro.** São Paulo: EPU/EDUSP, 1977.

RUTTER, M. Resilience in the face of adversity: protective factors and resistance to psychiatric disorder. **British journal psychiatry**, England, 1985.

SANDERS, Patrícia. Phenology: a new way of viewing organizational research. **Academy of Management Review**, v. 7. n. 3, 1982.

SARTRE, Jean Paul. **O ser e o nada:** ensaio de ontologia fenomenológica. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

SASSAKI, Romeu K. **Inclusão:** construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SELIGMAN, M. Depressive attribution style. **Journal of Abnormal Psychology**, 1979.

_____. **Helplessness.** San Francisco: WH. Freeman, 1975.

STURLUSSOM, Snorri. **Edda em prosa:** textos da mitologia nórdica. Rio de Janeiro: Nurmem Editora, 1993.

YUNES, Maria Angela Mattar; SZYMANSKI, Heloísa. Resiliência: noção, conceitos afins e considerações críticas. In: TAVARES, José (Org.). **Resiliência e educação.** São Paulo: Cortez, 2001.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna:** teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis-RJ: Vozes, 1995.

TROMBETA, L. H., GUZZO, Raquel S. L. **Enfrentando o cotidiano adverso, estudo sobre resiliência em adolescentes.** Campinas-SP: Alínea, 2002.

VANZOLINI, Paulo. **Volta por cima**. Disponível em: <http://www.nacp.rnp.br/~murgel/MPBNet/musicos/paulo.vanzolini/letras/volta_por_cima.htm>. Acesso em: 26 dez. 2002.

VOLTAIRE. **Cândido ou o otimismo**. São Paulo: Martin Claret, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WALLON, H. **Psicologia e educação da infância**. Paris, Lisboa: Estampa, 1975.

WINFIELD, I. The knowledge base resilience in african american adolescents. In: CROCKETT L. J. ; CROUTER A. C. Crouter (ed.) **Pathways through adolescence**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 1995.

APÊNDICES

