

# O VÍNCULO AFETIVO NO PROCESSO ENSINO APRENDIZAGEM: UM ESTUDO “FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL”

## THE AFFECTIONATE BOND IN THE PROCESS TEACHES LEARNING: AN STUDY "PHENOMENOLOGY-EXISTENTIAL"

Carlos Antonio dos Santos<sup>1</sup>

Hiran Pinel<sup>2</sup>

### Resumo

Este artigo objetiva refletir teoricamente questão dos vínculos afetivos nos processos de ensino-aprendizagem (escolar e não escolar-informal e não informal) numa perspectiva da pesquisa “fenomenológica-existencial”. Buscamos a partir de um grupo focal, sentidos/significados das experiências vividas nestes espaços/tempos e práticas/saberes desse estudo.

**Palavras-chaves:** experiência, ensino-aprendizagem, escolar e não escolar, vínculos afetivos, sentido e significado.

### Summary

This article aims at to reflect subject of the affectionate bonds theoretically in the teaching-learning processes (school and no school-informal and no informal) in a perspective of the "phenomenology-existential" research. We Looked for starting from a focal group, senses/meanings of the experiences lived in these spaces/times and practices/you know about that study.

**Word-key:** experience, teaching-learning, school and no school, affectionate bonds, sense and meaning.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela UFES/PPGE. Graduado em Educação Física pelo CEFAN-RJ. Professor do Curso de Educação Física do Centro Universitário São Camilo – Espírito Santo.

<sup>2</sup> Doutor em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo/PPGE. Psicólogo. Professor da UFES/PPGE.

Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação – CE. Av. Fernando Ferrari s/n, Goiabeiras, Vitória-ES – Brasil – CEP: 29.060-900 – E-mail: hiranpinel@ig.com.br

## 1 - INTRODUÇÃO

### 1.1 - TRAJETO DO ESTUDO FENOMENOLÓGICA-EXISTENCIAL

Trata-se de um estudo teórico-reflexivo (Vergara, 2005)<sup>1</sup>, a partir da experiência dos autores nos seus ofícios de pesquisadores, professores, educadores e terapeutas<sup>2</sup>. Objetivamos estudar os “*vínculos afetivos*” nos processos de ensino-aprendizagem (escolar e não escolar – formal e informal). Para alcançar esse objetivo, efetuamos um “*grupo focal*” onde depois escutamos, sentimos e produzimos sentidos<sup>3</sup> e significados<sup>4</sup> a partir dos discursos advindos das experiências<sup>5</sup>.

Um estudo bibliográfico pode ser produzido por meio do método fenomenológico-existencial de pesquisa (Forghieri, 2004; Pinel, 2005). Para levar a efeito, e cumprindo as normas científicas dessa área, escolhemos discursos práticos, advindos das experiências. Uma experiência é aquilo que (co)mover os sujeitos, aquilo que provoca e evoca sentido no ser sendo dos pesquisadores.

Entretanto a suspensão nem sempre é total (Forghieri, 2004; Merleau-Ponty, 1972), e por isso emergiram autores indicando-nos lugares, tempos, projetos vivido em (com) panheirismos entre os dois pesquisadores. Nesse contexto emergiram alguns autores, uns mais citados outros menos, mas todos presentes na produção textual, assim como apareceram artes e literatura, especialmente cinema e “(...) frases clichês – síntese existencial de ser do ser cinéfilo” (Pinel, 2005; p. 1). Eis alguns cientistas: Morin, Maturana, Rivière, Gendlin, Boff, Santos etc.

## 2 - RESULTADOS E DISCUSSÃO

### 2.1 - O COMEÇO DE UMA LONGA AMIZADE<sup>6</sup>

Um dos grandes desafios que se apresenta nesse atual século XXI é a questão das relações humanas. Essa temática, de fato sentido, sempre (pré)ocupou a humanidade, e Freud (S/d.) mesmo já pontuava a melancolia do sujeito frente ao abandono do outro. Com o passar dos tempos, o homem abriu a visão para o universo. Galileu inventou o telescópio e nós não conseguimos ver que universo somos nós. Apesar dos avanços científicos em todas as áreas do conhecimento, a ciência não tem dado a devida importância a esse tema tão relevante para a evolução da humanidade.

A esse respeito, Alexander (1993) – em um contexto corporal<sup>7</sup> - nos alerta dizendo, “*não ter acontecido o mesmo intento, não fez igual progresso em relação à aquisição do controle essencial que é de controlar a natureza essencial no interior de si mesmo*” (p. 96). Para ele, apesar de todas as conquistas da ciência, a cada momento encontramos novos problemas, inesperados, complexos, e um dos mais importantes é o das relações humanas. As guerras, os seqüestros, as violências, as misérias econômicas, as humilhações que intencional ou não provocamos etc. Santos (2000) – em outro contexto teórico - fala-nos que essa esta é uma das grandes promessas não cumpridas pelas ciências modernas, redundando-se e, efeitos perversos. Uma coisa que ficou na promessa! Prometeu e não cumpriu, com isso aumentou a desigualdade social inter-países e dos países do Terceiro Mundo, a liberdade nunca experienciada de modo holística, violações constantes contra os humanos e seus Direitos, paz não perpétua (uma promessa kantiana), abusos e maldades contra crianças e adolescentes, humilhações e abusos contra: as mulheres, negros e gays etc. Já a promessa de dominação da natureza se fez ao bel prazer da perversão humana, produzindo desmatamentos, poluição das águas etc. Um ato criminoso contra as coisas do mundo (materiais; natureza, signos etc.). Boff (2001) descreveria o descuidado, no sentido, de uma humanidade que não crê no cuidado, na ternura com e para a Terra, o Planeta.

Para isso recorreremos principalmente ao pensamento de Maturana, 1998, Edgar Morin, 2004, P. Riviere, 1988<sup>a</sup> e também outros autores que possam contribuir para a discussão/reflexão e elaboração desse texto.

Acreditamos que este breve estudo venha contribuir e ampliar o debate/reflexão sobre essa temática, que muitas vezes fica apenas no discurso ingênuo de alguns pensadores humanistas, ou então não chegam a ser visto com a devida relevância por parte de pesquisadores que estão preocupados com uma ciência e sem compromisso com o ser humano, no sentido proposto por nós e pelos autores que fundamentam este estudo.

## 2.2 - CONTEXTUALIZANDO A TEMÁTICA: O PENSAMENTO DOS AUTORES ESTUDADOS

O homem, historicamente, é um ser que se apropria do seu contexto social de vida através de um processo permanente de interação. Edgar Morin afirma que *“os indivíduos humanos produzem a sociedade nas interações e pelas interações, mas a sociedade, à medida que emerge, produz a humanidade desses indivíduos, fornecendo-lhes a língua e a cultura”* (2004: P.95). Assim, segundo ele somos produto e produtores de um sistema de reprodução que vem desde o início dos tempos, e nos tornamos produtores a partir do acasalamento.

Pichon-Rivière<sup>8</sup> (1988<sup>a</sup>) apreende o homem em uma só dimensão, a humana. A pessoa é uma totalidade integrada por três dimensões: a **mente**, o **corpo** e o **mundo exterior** que se interagem dialeticamente, numa complexa e híbrida dinâmica. Sua visão está centrada nas relações interpessoais, denominada por ele como do vínculo ou dinâmica, elaborada a partir da Psicanálise e seus contatos com o marxismo. Nesse sentido *“o vínculo é uma estrutura dinâmica em contínuo movimento, que engloba tanto o sujeito quanto o objeto, tendo esta estrutura características consideradas normais e alterações interpretadas como patológicas”*.(p. 12). O vínculo é estabelecido pela totalidade da pessoa, uma gestalt, em constante processo de evolução.

Por outro lado, Maturana (1998), em seus estudos, denominados por ele *“Biologia do Conhecimento”*, procura ultrapassar o pensamento ocidental - dualista,

cartesiano, mecanicista. Ele propõe estabelecer uma continuidade entre o social e cultural. Aqui, o ser vivo/ humano, são sistemas fechados operacionalmente, “*autopoiéticos*”<sup>9</sup> e estruturalmente determinados. Ele defende que as emoções são fenômenos do reino animal. O que denominamos de humano, “*se constitui justamente no entrelaçamento do racional com o emocional, na linguagem fez desabar o imperialismo da razão*” (p.07). Tal como Freud (S/d) ele insere o humano no lugar dele, sendo o psicanalista arrasa(dor) desse ente, e o outro simplesmente o nomeia.

### 2.3. O VÍNCULO AFETIVO: IMPULSOS E DESVARIOS NAS RELAÇÕES HUMANAS

O homem é um ser relacional, da alteridade. Estamos em interação permanente com pessoas, animais, objetos, signos etc. Caímos em desvario, depois nos entristecemos. Levantamos com a cabeça erguida e novamente mergulhamos no outro o que nos pontua: Eu<sup>10</sup> existo! O afetivo dos nossos contatos imediatos e mediatizados é o “*leitimotv*” nos nossos envolvimento existenciais. De acordo com Biaggio (1981), a “*ligação afetiva*”, é a própria sede do vincu(lar)<sup>11</sup> que um ente<sup>12</sup> ou animal forma com um indivíduo específico. Nesse sentido, estamos construindo e desfazendo vínculos em nossas interações sócio-culturais, em contato e desconectado do outro, dos outros e dos objetos. Somos finitos, incompletos, efêmeros até ai, nesse vinculamento derivado daí mesmo – desse contexto com o outro de mim.

Pichon – Riviere (1988<sup>b</sup>), em seus estudos sobre o processo grupal, destaca que o objeto da Psicologia é compreender a relação dialética entre a estrutura social e a fantasia inconsciente, articulada pelo vínculo, sendo o grupo seu campo operacional natural. Nas relações grupais – daí mesmo – é que se permite sentir o interjogo entre o psicossocial e o sócio-dinâmico através de observações das formas de interação, dos mecanismos de assumir e atribuir papéis<sup>13</sup>. Esse autor aponta a questão da transferência e contra transferência na situação grupal, ou seja, como a questão do vínculo é importante para compreender o processo relacional do ser humano.

Para Maturana o homem é movido pelas emoções – condutoras do viver. O racional se constitui nas coerências operacionais dos sistemas argumentativos que construímos na linguagem para que nossas interações sociais justifiquem nossas ações. O sistema racional, para ele, é fundamentado em regras previamente aceitas a partir de uma emoção. São as emoções que determinam ou especificam nossos agir no mundo, um algo de biológico. As emoções ganham aqui mais significados: são a base de nossos relacionamentos! Em nossos contatos com o outro estão presentes emoções como tristeza, medo, raiva, alegria, amor etc. Biologicamente falando, as emoções são disposições corporais dinâmicas que definem os diferentes domínios de ação move(dor)rãs. Uma (co)moção! O amor é a emoção que nos permite interagir socialmente, construído como algo do bem. O amor é a emoção que nos permite interagir com o outro, fazendo do outro um legítimo outro na convivência social. Só existe o fenômeno social se o outro for aceito na convivência, for contaminado pela amorosidade cuidadosa. Sendo assim, pode-se afirmar que somos animais dependentes do amor (Maturana, 1998: P. 22-25). Sem amor, diz a literatura popular, tudo acaba em mim e junto com o outro: “ - *Gostaria que você tirasse de mim o amor que tenho por você como está a me mandar embora da sua casa*”<sup>14</sup>.

Desde a nossa gestação necessitamos desse amor para o nosso processo de desenvolvimento humano, para respirar, para viver. Grande parte dos problemas de relacionamento humano vem da negação desse amor, desse partir antes da hora, dessa desilusão de não ser “*tocado pela pele*” do outro, pelo abandonado provocado por seres desamados e impregnados de sentimentos abandônicos. Se não me sinto aceito em minhas relações ou não aceito o outro, nego a essência da minha existência biológica, aquilo que compõe o complexo e híbrido mosaico do meu ser. Com base no pensamento de Maturana, podemos afirmar que somos filhos do amor, nascidos desse nucléolo. “Nascimento” do ser encarnado, como diz Lispector (1999) na sua poética. Um “*nascimento estrelar protagônico*” (Pinel, 2005). Daí, desse micro-cósmico contexto, é que podemos sentir e ver – bem como compreender – as relações sociais, fundamentadas pelo amor. Para que uma relação seja considerada humana e social, é necessário haver comprometimento, solidariedade, compaixão, cumplicidade, humildade, coragem. Empatia, confrontação, aceitação (in) condicional. concretude, imediaticidade ou

melhor, aceitação múltipla, de todos os envolvidos no processo relacional. As relações humanas não devem ser na competição, e isso nos invoca uma luta – às vezes inglória, mas não menos salutar – contra os ditames do neo-leralismo (Mancebo, 2002) prega(dor) de subjetividades como o egoísmo e a competição desenfreada, onde o Ter é melhor que Ser. A competição nega o lado humano das relações, porque nega o outro, pois vencer significa negar o seu oponente (Outro). Ao negar o outro (um ato suicida) - até porque estamos envolvidos na exclusão advinda do “*status quo*” estabelecido, nessa sociedade de classes - estamos negando o outro de nós mesmos, nossa cara humana. Esquizofrenizo no sentido social da (com)vivência. Abandono o (com) prometimento, o (com) partilhamento. Só existimos socialmente se houver uma relação dialógica com as pessoas que habitam no nosso contexto social de vida.

#### 2.4. AFETIVIDADE NAS RELAÇÕES EDUCADOR-EDUCANDO

Ora, as relações sociais têm como base as relações de produção da sociedade capitalista. Nela o mais importante é o produto, ou seja, a produção, e não o processo de desenvolvimento humano, um crescer em direção a sua própria cara humana. O ambiente produz coisas e coisas para que haja uma intencionalidade nesse amor que conduz o desenvolvimento/ aprendizagem, e a escola e organizações não escolares são inventadas com esse objetivo: o de resgatar (im)possibilidades, de dizer e mostrar um outro lado da sombra. A sombra mesma como (im)possibilidade de (des)velamentos daquilo escurecido, e que assim deve permanecer na linha da afetividade (in)contida. Tida em mim mesmo, no meu/ nosso ser. Mas essa intencionalidade frutificam amores e amorosidades?

O sistema educacional – formal, informal, escolar, não escolar – está, em boa parte das vezes, voltado basicamente para a formação profissional, e o saber saboroso do ato sentido de conhecer não dá frutos nem sentidos. Há um (im)pedimento, uma desesperança que Cêdo et al. (1998) descreveu como Síndrome de Bournout, uma desistência que tende a dominar os seres no magistério. Como preparar nossos alunos para o mercado profissional, se o desemprego é evidente? Como aprovar nossos alunos em universidades públicas de qualidade sem competição, sem “*decoreba*”<sup>15</sup>, sem massacramento, sem

anulação do ser? Como produz intervenções junto às classes operárias, para que elas tenham acesso a uma universidade pública de qualidade? Etc. Há, pois um sentimento (advindo da vida afetiva) de estar a deriva, e uma contra-ação, uma apatia, uma desilusão... Viver não tem a precisão científica do positivismo, e arriscamos a dizer, quer nem a navegação é tão precisa como supõe nossa arrogante afirmação de uma ciência que impõe uma única verdade.

Nessa conjunção de ser e seres – sempre sendo – (re)aparecem os movimentos holísticos inventados também dos entre-cruzamentos de lugares longínquos como os hippes e a contra-cultura da Paz e do Amor, num gesto de “*mandar tudo pro inferno*”<sup>16</sup>. O projeto político-pedagógico, em algumas instâncias, não tem focado a vida afetiva, como se ela já tivesse se odiado, e adiado sua permanência ali na intencionalidade de produzir e inventar modos de desenvolver-se e de aprender. Mas temos também presenciado “*ilhas*” institucionais de respeito e resgate do agir (num tresloucado movimento – um devenir) humano a partir dos princípios da liberdade, solidariedade, bem-estar na finitude, felicidade, prazer, alegria etc. Uma “*subjetividade inclusiva*” (Pinel, 2004; Colodete, 2003) conduzida por esses valores e atitudes, tudo muito mutante/ mutantis, num frenesi dos entre-lugares que clamam e demandam pelo viver, e não apenas pelo (sobre)viver<sup>17</sup>. Um evento provocado! É + vento: é um ar-ventaneidade que se fortifica, mesmo que provoque nossa dor!

Em nosso entendimento a educação demanda inventar sentido-sentido, (pró)curar o ser sendo – que mesmo na sua incompletude – se mostra, ao olhar sentido, no Total/ Integral, no contexto da não fragmentação que, na modernidade, tende a dicotomizar. Nesse sentido, vale o texto de Larrosa (2004), que denuncia aquele período como caracterizada pelo excesso de informação, o que impede a experiência, para ele essencialmente positiva, marcante. Apreender esse ser sendo total é, pois, dentro do poder emanado do século 20, algo inscrito numa outra ordem, a da (im)possibilidade, mas que nas possibilidades utópicas do pesquisador - interessado em contrapor a dominação – se justifica, como acreditar nos sonhos e neles investir. Concorde Morin (2004) de que o educar deve (pró)curar ir além da ação de encher as cabeças de nossos discentes de

informações, transformando-os mesmos em aluno<sup>18</sup>. Ao contrário de uma cabeça cheia, é vital

uma “cabeça bem feita” significa que em vez de acumular o saber, é mais importante dispor ao mesmo tempo de:  
 - uma aptidão geral para colocar e tratar os problemas;  
 - princípios organizados que permitam ligar os saberes e lhes dar sentido. (Morin, 2004; p. 21)

Nossos estudos e pesquisas têm tentado desenvolver uma Educação em que a preocupação com a memorização de informações, perde o significado histórico do conhecimento, da sua apreensão sentida – antes de aprender, senti! Conhecer nesse sentido não deveria ser uma obrigação, mas sim uma busca, uma descoberta e é para isso que produzimos práticas educativas provoca(dor)as, como a “*inter(in)venção (psico)pedagógica*”.(Pinel, 2003; Colodete, 2004). Os seres humanos precisam conhecer porque é vital para sua manutenção, interação e integração com outros indivíduos, e com o meio ambiente onde se vive, um conhecimento provoca(dor), emancipador, produtor de autonomia, de “*nascimentos estelares de protagonistas*” (Pinel, 2005).

Nesse contexto de invenção de nascimentos estelares, apreendemos que o conhecimento não se adquire apenas na escola, havendo outros espaços inventivos, prazerosos. A evolução e complexidade do nosso mundo social contemporâneo apontam para uma Educação Ambiental, ou seja, o conhecimento acontece através da interação dos seres humanos em todo o planeta. No dizer de Maturana,

o educar-se se constitui no processo em que a criança ou adulto convive com o outro, e ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço da convivência. (P. 29)

E como pode ser visto sentido a Educação é um processo permanente que acontece a partir de nossas relações sócio-culturais, dentro e fora da escola, formal ou informalmente. Freire (1987; Barreto, 1998), produz críticas a “*educação bancária*”, um ato mecânico de adaptação e acomodação em que o humano é concebido como um ser de adaptação e objeto a ser manipulado por métodos autoritários, ou seja, uma educação opressora. Nesse contexto, marxista e existencial, ele acaba por revelar uma educação libertadora, dialógica,

conscientizadora dos homens e de suas relações com o mundo. É através do diálogo que se supera essa relação autoritária e dominadora. O vínculo, ou ligação afetiva, o lado humano das relações sociais se constrói de uma forma dialética da ação/reflexão/ação. Ao se construir o vínculo, nesta dinâmica relacional, “o educador já não é o que apenas educa, mas o que enquanto educa é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa” (P.64). Nesta ótica da relação dialógica, educadores e educandos se ligam afetivamente, tornam-se sujeitos do processo de ensinar e aprender. Buscam juntos a apropriação do mundo, sem necessidade de opressão da prática tradicional, bancária. O diálogo se (dê)svela na compreensão, entendimento, aceitação mútua. Nossa educação, sócio-historicamente, tem sido uma educação autoritária, bancária. Essa vivência freireana foi muito forte, principalmente no período do regime autoritário militar. Ao mesmo tempo, Maturana afirma que as,

interações baseadas na obediência, na exclusão, na negação, no preconceito, não podem ser ditas sociais, pois negam a nossa condição básica de seres dependentes do amor. Isto é, negam o outro como legítimo na convivência e fazem adoecer. Instituições e pátrias baseadas no argumento da racionalidade e da obrigação são, portanto, anti-sociais e devem ser repensadas. (1998: P.08)

A visão que permeia nossa educação é racionalista/dualista, separa o corpo da mente, natureza e cultura, razão e emoção, conforme sinalizou Maturana no início desse trabalho. Ela fragmenta e descaracteriza o processo de conhecer e aprender do ser humano. Ao inventar modo de educar a condição humana, Morim (2002), recomenda que ser humano deve

reconhecer-se em sua humanidade comum e ao mesmo tempo reconhecer a diversidade cultural inerente a tudo que é humano... Conhecer o humano é, antes de mais nada, situá-lo no universo e não separá-lo dele. (P.47)

Nesta perspectiva, o conhecimento é fundamental para a vida. Por isso, é fundamental o relacionamento dos seres humano ente si e o relacionamento da humanidade com o meio ambiente, de uma forma não fragmentada. Essa é a proposta da educação escolar e não escolar. A educação, nesse sentido, se presentifica na (com)vivência, nas relações interpessoais, no nosso viver cotidiano, e não apenas no espaço de determinado sistema educacional. As relações humanas demandam “*entre-lugares*”, que sem escamotear conflitos e

sofrimentos – eles mesmos produzem sentido da vida (Frankl, 1991) – (pró)cure focar a ser da relação, que sonha com o impossível (ser completo), capaz de transcender adversidades e vicissitudes e que é sujeito da sua história.

Assim, em Freire (in Barreto, 1998), os seres da vinculação dialógica revelam suas condições: a) o amor ao mundo e às pessoas; b) a humildade; c) a fé na “*gente*”; d) a manutenção da esperança; e) pensar crítico, mas sem perder a amorosidade. Uma educação aqui, é a humanista e começa por essa invenção de um complexo e híbrido espaço dialógico – que pontua o outro de mim mesmo. O diálogo é consigo mesmo, com o outro, com o mundo.

O ser sempre humano clama tomar consciência de si mesmo, tomar posse de seu corpo, em um movimento provoca(dor), que porta em si “*afetocognição*” “*desenvolvimentoaprendizagem*”. Conhecer a si mesmo pode ser aqui a base de nossa (com)vivência. Uma experiência sentida do que está sendo de relações humanas. Sentindo-me à deriva, num estado reacional de perdição, um fecha-se na cápsula de mim mesmo, ou distante desse meu ser sendo, vivendo na mente as memórias do que existiu (forma mais segura de ser, porque foi), desconecto-me com o mundo e comigo mesmo, tendo um sentido que não se mostra aberto na alteridade: Como vou me relacionar com o outro? O que é esse Outro provoca(dor)? Não me compreendendo, como vou compreender o outro? Se não tenho amor por mim, como vou amar o outro? E mais: não cuidando de mim, não cuido das coisas desse mesmo mundo, sua “*gente mesma*” absorvida na mundanidade, e nem apreendendo os jogos enredados das relações do outro para mim. Enclausurado, passo a viver com medo, e isso, é muito pouco: uma metade de medo e outra de uma (sobre-vida).

O mal que produzo mais me provoca estupor. E nesses vínculos afetivos, posso ir para espaços públicos e beber a tempestade (já que semeiei vento)<sup>19</sup>. Vou? Será?

### 3 – TECENDO GÊNESES DE MIM

Um bom diálogo é uma dança, e como Gaiasa (2000) diz

sempre que você está se entendendo bem com alguém, ele dança – faz gestos e caras – ao som e ritmo da música de sua voz. O mesmo vale para você, quando for a vez dele. Caso contrário, se não estiverem ambos dançando, ficarão falando sozinhos, não havendo “troca de idéias” (ou do que quer que seja). (p.52).

O ritmo da dança não depende apenas de um parceiro, mas de ambos. Nesse diálogo corporal, ora um conduz, ora o outro é conduzido. A ressonância acontece através do vínculo estabelecido. O vínculo se constrói a partir da confiança, da esperança e da entrega nas nossas relações, sejam com pais, familiares, amigos, professores...

A base de nossos relacionamentos pode ter como origem os nossos primeiros contatos com mãe, pai e pessoas próximas quando éramos crianças muito pequenas. A forma como fomos cuidados será suporte para nossa auto-estima e “*imagem de si*” (Pinel, 2005) e conseqüentemente para nossos entregares futuros – um logo ali mesmo. Os espelhos criam auto-estima, produzem imagens e mais imagens – uma sobreposta a outra, uma diferente e igual humanamente, uma imagem especular.

O amor é – segundo nossos estudos e pesquisas – o valor preenche da existência. É de onde brota a bruta flor do querer – do desejo de estar com alguém, de gostar e ser gostado e com isso incrementar vínculos de poderes abismais. O vínculo com nossa gênese – naquilo que nos marcou: uma mãe? Um pai? - que na nossa apreensão foi bem ou mal construído, pontua as dificuldades e os sucessos no eu+tu+nós! Mesmo com sofrimentos antigos, há gente se supera. Deste essa gênese mesma, é que somos de alteridade. Afetamos e somos afetados em nossos relacionamentos, num redemoinhos de afecções, diria Espinosa (2005). Contaminado pelos amores e desamores do ser sendo si mesmo no cotidiano do mundo. Estou aqui – numa prática educacional, por exemplo – para afetar e inventar afecções, pois não se consegue sair incólume de uma relação de ajuda para o bem, pois somos “*elos de uma cadeia infinita de bondade*” (D’Amatta, 1994).

Nas questões educacionais – escolares ou não - a educação possa trazer grandes contribuições para as relações humanas e nelas nos educamos pelo diálogo. Trata-se de um espaço/ tempo de diálogo, liberdade de expressão para a crítica, para o relacionamento humano. A didática tem pontuado a discussão reflexiva tentando buscar de soluções ou remedi(ações) conjuntas para esse mundo, que gira numa complexidade perturbante. Complexa mesma! O significado etimológico mesmo do termo “*complexo*” – pontua-nos Morin (2004) - significa tecer juntos a 4 mãos, (com)partilhar saberes e fazeres em (comum)união. A humanidade é construída nas interações sócio-culturais, por isso é complexa; e por ser complexa necessita de ações e reflexões conjuntas, uma descomplicação como fala Andaloussi (2004).

Nesse complexo campo significante “(...) *a escola dá a faca e o queijo, mas não dá a fome*” (Alves, 2004; p. 45-47). Isso complexifica mais os vínculos, agora ligados ao longínquo de mim, mas que sou eu mesmo. Então, toca nossa cara: aprender demanda vontade, desejo. Ao nos emocionarmos aprendemos, pois o leitmotiv é isso ai mesmo de afeto. Afetar.

Afeta-me! Faça-me apreender algo de você em mim, afetando-me! Produza afecções doloridas, que dela aprendo o vinho tinto de quê ou de quaisquer coisas. Enreda-me nas teias tecidas, tecidos de linho da gosma de si, de mim, do mundo! Traceje caminhos comigo, expectorante caminhos, que o corpo emana de tudo que possa haver, dever...

#### 4 – O QUE NOS DESTINA NOS VÍNCULOS: PÓS-ESCRITO

Heidegger (1995) diz que nas artes e literatura encontramos “luz” suficiente para iluminar verdades. Nos vínculos com o leitor compreendemos sentidos. Eis um deles.

Recordamos a cena final da película mexicana “*E sua mãe também*”<sup>20</sup>. Depois dos dois amigos jovens e a mulher madura terem apreendido inventar vínculos de amor e traição, amor e subversão, amor e o que vier... De tudo que o amor juvenil pode vincular com a maturidade, um personagem<sup>21</sup> pede a conta para pagar o café, tomado juntos, sem a mãe erotizada. Seu olhar é de desamparo pelo abandono. Suas mãos vagueiam na procura de algo de sentido. Há sentido?

O ar está pesado e leve, e ele se repete e pede clemência daquilo que se esvai por seus dedos, das mãos e dos pés e no todo corporal que há, na sua focalização gendliana. Há um clima político mais democrático no ambiente, informa-nos em off o narrador benjaminiano. Entretanto, há um corpo/ mente/ emoção ainda marcado pelo militarismo e machismo – como desvinvularme disso daí mesmo? Dos olhos se percebem mudanças e repetições<sup>22</sup>. Ele não se olha, mas se escuta. Sorri. Demanda vínculos amorosos. Um algo que as mulheres não dão conta, em um plano maior de solidão e das músicas bregas rancheiras. Letras que mostram a pedra do porto penetrando-o, e o sangue esvaindo, e o desejo flamboyant na boca. O melhor do amor é sua memória, relembra-nos com insistência fullgaz Prado (1986)<sup>23</sup>.

“ – *A conta, por favor?!*”, diz timidamente o personagem.

Um vínculo que não nos deixou intacto está inscrito na ordem do impagável, e o corpo todo (um experienciar organísmico) traz mapas, marcas e macas dizendo por onde sentimos andar, e que mãos nos tocou, evocou a amar – afetamentos, afecções.

Você não pode pagar essa experiência como se objeto fosse, tentamos dizer ao personagem, como se ele nos escutasse. Está destinado: Nunca mais seremos o mesmo depois de inventar vinculamentos e deles não sair ileso.

“ – *A conta, por favor?!*”

A cena vincular está aberta. Sejam bem vindos!

---

<sup>1</sup> Artigo advindo do projeto de pesquisa “**LABORψPSI**” – Laboratório de (Psico)Pedagogia Escolar e Não Escolar”.

<sup>2</sup> Carlos é terapeuta corporal; Hiran é doutor em Psicologia, psicólogo clínico e especialista em Psicopedagogia.

<sup>3</sup> Sentido é norte, rumo, direção... O que conduz o ser a ser, no plano simbólico para o concretamente real ou sentido.

<sup>4</sup> No sentido de intencionalidade cognitiva (pensada; descrita etc.).

<sup>5</sup> Experienciar: aquilo que nos toca – o nosso ser – através das experiências vividas. Uma experiência segundo Pinel (2005) pode ser positiva e/ ou negativamente vividas no plano da vida afetiva.

<sup>6</sup> Parafrazeando a fala final da película “*Casablanca*” (Curtiz, 1942). Queremos nos re(ferir) à construção da amizade mesma, entre o aluno/orientando (Carlos) e o professor/orientador (Hiran).

<sup>7</sup> Estudos e tentativas como de Gendlin (1978), inclusive pontuam essa tendência de resgatar o corpo como jeitos humanos de produzir mais dignidade nos modos de ser sendo no mundo.

<sup>8</sup> Esse psicanalista foi objeto de um estudo psicobiográfico produzido por Pinel (2004; p.1).

<sup>9</sup> Humberto Maturana e Francisco Varela, na década de 1970, revolucionam a Biologia e as Ciências Cognitivas com uma nova teoria sobre o funcionamento dos seres vivos na qual não separam os fenômenos da cognição do próprio processo de viver (Maturana & Varela, 1991). Por esse motivo, chamam essa teoria de Biologia do Conhecer. Para dar conta dessa inseparabilidade como também da autonomia de um sistema vivo, eles elaboram o conceito de *Autopoiesis*. Essa expressão vem do grego, *auto* (por si mesmo) e *poiesis* (criação), Pellanda (2005).

<sup>10</sup> O Eu ou Ego aqui pode ser compreendido como um algo construído na relação mesma no mundo.

<sup>11</sup> É interessante a nossa produção lúdica com essa palavra parecendo que é nos vínculos que reside (lar) o nosso ser sendo. É o espaço que nos abraça, e nos aquieta – bem como nos provoca e evoca a mudar, a gritar os gritos mais abismais, profundezas nunca d’antes vistas/sentidas.

<sup>12</sup> No sentido de ser humano. Aquilo que é Do Ente: do ser sendo humano.

<sup>13</sup> A Psicologia Grupal Freud-marxista de Pichon-Rivière inventa o instrumental – e apenas isso – denominado Grupos Operativos (GO). Esse instrumento foi utilizado na nossa linha de pesquisa, junto a professoras resistentes ao movimento inclusivo na escola, resultando em bons movimentos grupais, mais compromissados com os oprimidos (Colodete e Pinel, 2003).

<sup>14</sup> Diz o personagem de Vera Fischer em “*Laços de Família*” (Manuel Carlos, 2005).

<sup>15</sup> Trata-se de algo facilmente esquecido, pois foi memorizado com essa finalidade, esquecer!

<sup>16</sup> No cântico de Roberto e Erasmo Carlos (1968) “*Quero que vá tudo pro inferno*”, cuja letra supõe uma influencia dos tempos que propunham advir, mas que o próprio ídolo retrocedeu, pelo amor individual – religando-se, ao cria(dor), mas a si mesmo, o Criador.

<sup>17</sup> No sentido de sobre a vida; viver em cima da vida, abafando-a, impedindo-a do corpo e alma humanos respirar, focalizar-se (“*focuzing*” de Gendlin, 1988).

<sup>18</sup> Etimologia do termo “*aluno*”, *aluno* provém do verbo latino *alere*, que significa nutrir, alimentar, sustentar. Mamede (2005) faz severas críticas aqueles que associam o termo aluno com ausência de luz, que para ele é desprovido de fundamentação etimológica.

<sup>19</sup> Parafrazeando Chico Buarque em “*Bom Conselho*”.

<sup>20</sup> “*Y Tu Mama También*”. *Direção*: Alfonso Cuarón (2001).

<sup>21</sup> Gael Garcia Bernal (Personagem: Julio Zapata).

<sup>22</sup> Como destaca Freud (s/d) a pulsão de morte é o motor da repetição.

<sup>23</sup> Carlos Antonio foi alfabetizado pela irmã de Adélia Prado, Professora Terezinha Prado. Ele dedica esse artigo a uma outra professora, a doutora Marta Tristão.

---

## 5 – BIBLIOGRAFIA

ALVES, Rubem. **Só aprende quem tem fome.** Entrevista à Revista Nova Escola, São Paulo, nº 153, p. 45-47, Maio/2002.

ALEXANDER, F. Mathias. **A ressurreição do corpo.** São Paulo: Martins Fontes, 1993.

ANDALOUSSI, Khalid. **Pesquisas-ações;** ciências, desenvolvimento, democracia. São Carlos: EdUFSCAR, 2004.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores.** 3ª ed. São Paulo: Arte & Ciência, 1998.

BOFF, Leonardo. **Saber Cuidar.** Petrópolis: Vozes, 2001.

BUARQUE, Chico. **O Político.** Rio de Janeiro: Som Livre, 1990. 1 CD sonoro, faixa 7.

CODO, Wanderley (coor). **Educação: carinho e trabalho.** Petrópolis-RJ: Vozes, 1999.

COLODETE, Paulo Roque. Cinco professores e uma travessia inclusiva. Anais (em CD-ROM) do **7º Seminário Capixaba de Educação Inclusiva.** Vitória (ES): UFES, 2003.

\_\_\_\_\_. **Sobre Meninas na Tempestade: estudo de caso a partir de uma “inter(in)venção psicopedagógica” escolar e não escolar.** Dissertação de mestrado em educação. Vitória-ES: PPGE/UFES, 2004.

**não escolar.** Dissertação de mestrado em educação. Vitória-ES: PPGE/UFES, 2004.

CUARÓN, Alfonso. **Y tu mama también.** México: Anhelos Producciones / Besame Mucho Pictures, 2001. 65 minutos.

Da MATTA, Roberto. Somos elos da cadeia infinita de bondade. **Estado de São Paulo.** São Paulo: 16 de Janeiro de 1994. Sem página.

FRANKL, Viktor Emil. **Sentido da vida: diário de um psicólogo em campo de concentração.** Petrópolis: Vozes, 1991.

- 
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREUD, Sigmund (1919). **Obras completas**. Em papel e em Cd-Rom. Rio de Janeiro: Imago, s/d.
- FORGHIERI, Yolanda Cintrão. **Psicologia Fenomenológica: Fundamentos, método e pesquisas**. São Paulo: Pioneira, 2001.
- GAIARSA, José Ângelo. **O Olhar**. São Paulo: Editora Gente, 2000.
- GENDLIN, Eugene T. **Focusing; proceso y técnica del enfoque corporal**. Bilbao: Mensajero, 1999.
- GLEIZER, Marcos André. A natureza dos afetos: tipos básicos e afetos primitivos. In: \_\_\_\_\_. **Espinosa & a Afetividade Humana**. Rio de Janeiro: Jorge Zahared, 2005.
- HEIDEGGER, Martin. **Ser e tempo**. Petrópolis: Vozes, 1995. Parte I e II.
- LARROSA, Jorge. Experiência e paixão. In.: LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 151-165.
- LISPECTOR, Clarice. Ele me bebeu. In.: BALABANIAN, Aracy. **Contos**. CD. Adaptação e direção Maria Lúcia Lima. São Paulo: Luz da Cidade, 1999. 2º CD; 2ª Faixa.
- MANCIBO, Deise. **Neoliberalismo e produção de subjetividades**. Rio de Janeiro: UERJ, 2002.
- MAMEDE, Newton Luiz. **“Aluno” ou “estudante”**. <http://www.revelacaoonline.uniube.br/ombudsman/aluno.html> [capturado em 29 de agosto de 2005].
- MATURANA, R. Umberto. **Emoções e Linguagem na Educação e na Política**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1988.
- MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 5ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília-DF: UNESCO, 2002.
- \_\_\_\_\_. **A Cabeça Bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

---

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1972.

PINEL, Hiran. Comunicação via e-mail. [hiranpinel@ig.com.br](mailto:hiranpinel@ig.com.br)

\_\_\_\_\_. **Pássaro cuidadosamente sem asas**. Vitória: UFES/PPGE, 2005.

\_\_\_\_\_. **Educadores da noite**. Belo Horizonte: Nuex-Psi, 2003.

\_\_\_\_\_. **Psicologia educacional**. Vol. 1. Vitória: Neaad/ UFES, 2004.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro, Guanabara, 1986.

SANTOS, Boaventura S. **A crítica da razão indolente**. São Paulo: Cortez, 2000.

VERGARA, Sylvia. **Métodos de Pesquisa em Administração**. São Paulo:Atlas, 2005.