

PSICOLOGIA CLÍNICA E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: RELATANDO UMA PESQUISA FENOMENOLÓGICA COLABORATIVA¹

*Shirley Martins de Macêdo**

RESUMO. Este artigo é resultado de uma experiência de um grupo de estudo em pesquisa fenomenológica em psicologia. O grupo foi formado em abril de 1998 e encerrado em março de 1999, sob a orientação da autora. Em encontros semanais ou quinzenais de duas a três horas eram discutidos textos sobre fenomenologia e a influência desta no saber e na pesquisa em psicologia, com destaque para a área clínica. A pesquisa serviu para possibilitar aos membros aprenderem o método fenomenológico pela vivência do próprio método, além de ter viabilizado um estudo clínico do processo de aprendizagem significativa vivenciado pelos participantes.

Palavras-chave: Pesquisa fenomenológica colaborativa, aprendizagem significativa, Psicologia Clínica.

¹ Este trabalho teve o apoio do Departamento de Psicologia, da Clínica Psicológica e do Laboratório de Pesquisa em Psicologia Clínica (LABCLIN) da UFPE. Foi apresentado no IX Encontro Nordeste da Abordagem Centrada na Pessoa, ocorrido em Valença/BA, de 21 a 25 de abril de 1999. Agradecemos as participações, no início do nosso grupo de trabalho, de Darlindo Ferreira de Lima e Luziane Carneiro Lyra Santos, respectivamente psicólogo/professor da UFPE e aluna de graduação da UFPE.

Participaram da pesquisa e da análise dos dados como colaboradoras as alunas Karina Magna Lima, Sílvia Raquel Moraes, Valéria Maria Teixeira, Veruska Moreira.

* Psicóloga; Psicoterapeuta; Especialista, Mestre e Supervisora de Estágio em Psicologia Clínica; Professora da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE; da Faculdade de Ciências Humanas de Olinda - FACHO e da Associação de Ensino Superior de Olinda - AESO.

Endereço para correspondência: Shirley Martins de Macêdo. Rua Xavantes, 128, Casa Amarela, CEP52.070-180, Recife/PE. Fone: (81) 442.5240.

e-mail: shirleymacedo@ig.com.br ou shirleym@aeso.br

CLINICAL PSYCHOLOGY AND MEANINGFUL LEARNING: REPORT ON A PARTICIPATIVE PHENOMENOLOGICAL RESEARCH

ABSTRACT. This article is the result of a study-group experience on phenomenological research upon psychology. Such group was formed in April 1998, and ended in March 1999, being under the author's guidance during that time. During weekly and bi-weekly meetings of two or three hours time, texts about phenomenology and its influence upon knowledge and in psychology research have been discussed, emphasizing the clinical area. The research served as an opportunity to the group members learn about the phenomenological method through real life experiences, as well as to develop a clinical study on the meaningful learning process.

Key Words: Participative phenomenological research, meaningful learning, Clinical Psychology.

OLHANDO A PSICOLOGIA CLÍNICA COMO POSSIBILIDADE DE FAVORECER A APRENDIZAGEM EM EDUCAÇÃO

Não conheço melhor maneira de combinar aprendizagem vivencial profunda com as aprendizagens teóricas e cognitivas mais abstratas, além dos três passos...: viver totalmente a experiência, reouvi-la de forma vivencial-cognitiva e estudá-la mais uma vez, tendo em vista todas as pistas intelectuais (Carl Rogers).

O relacionamento interpessoal é, segundo Giovanetti (1996, p. 128), “o elemento anterior à constituição do homem como subjetividade”; uma condição primordial para que ocorram no indivíduo mudanças significativas no sentido de crescimento pessoal e de estabelecimento de relações sociais mais promissoras.

Acredito que, seja qual for a esfera em que se desenvolva um relacionamento interpessoal calcado em atitudes de respeito, autenticidade, aceitação da diferença do outro e compreensão empática da situação deste outro, é possível promover um encontro intersubjetivo fomentador de mudanças organísmicas significativas nos parceiros envolvidos na relação.

São atitudes como estas que permeiam o trabalho de psicólogos, pesquisadores e psicoterapeutas existenciais-fenomenológicos, mais

particularmente os envolvidos com a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Como profissional da área, defendo que estas atitudes, que representam um “jeito de ser”, tal como diria Rogers (1980/1983), são essenciais à prática profissional, seja qual for a área de atuação de um psicólogo da ACP: educação, empresa, instituição, consultório, comunidade etc.

Acreditando, também, que tais atitudes dão suporte para que um trabalho terapêutico² seja realizado em quaisquer destas áreas, mesmo que a terapia não seja o objetivo, defendo que é possível um estudo clínico³ de um processo interpessoal (e intrapessoal) dinamicamente permeado por tais condições.

Penso assim porque concebo a clínica como básica ao trabalho do psicólogo, seja ele de que área for. O “olhar” clínico possibilita uma escuta, que é permeada por uma relação de ajuda, para promover saúde mental, meta primordial da Psicologia.

Como profissional de ajuda, o psicólogo clínico não faz apenas diagnóstico e psicoterapia (Augras, 1978/1994). Concluo disto que é sua atuação como profissional - que treina uma escuta voltada para a ajuda - que mais o caracteriza como clínico. E é esta escuta clínica que acredito ser fundamental para a atuação do psicólogo em outras áreas de aplicação de seu conhecimento, como a Educação, por exemplo. No presente estudo, a ajuda foi no sentido de, num espaço educativo, possibilitar a aprendizagem de conceitos e idéias interligada a uma re-significação da realidade pelos educandos, alcançando mudanças orgânicas significativas, que favoreceram o crescimento pessoal e, conseqüentemente, a melhoria da saúde mental dos mesmos.

COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO PELA APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA

... Só de fato por milagre é que os modernos métodos de ensino ainda não liquidaram inteiramente a sagrada curiosidade da pesquisa; pois essa delicada plantinha,

² Considera-se trabalho terapêutico aquele que é capaz de promover mudanças orgânicas, sejam estas cognitivas, perceptuais, pessoais, na capacidade de experientiação etc.

³ Já o estudo clínico é aquele feito tendo por objeto estas mudanças orgânicas.

além de certa estimulação, necessita, sobretudo, de liberdade; sem esta, estiola-se e morre fatalmente”
(Albert Einstein)

O princípio que permeia as idéias aqui defendidas é o de que a educação deve ser um processo aberto e livre, para transformar a realidade do educando, facultando-lhe conscientizar-se do seu potencial motivador, aprendendo a aprender e a escolher os princípios básicos de sua autodisciplina (Guedes, 1981). Assim, o educador permite que o educando descubra, por sentimentos e através da própria experiência, a significação da realidade, a fim de orientar-se pelo sentido social desta mesma realidade, sem ser objeto de uma educação alienante, que escravize suas possibilidades criativas (La Puente, 1978; Buber, 1987).

Neste sentido, a educação é uma experiência profundamente humana. Isto quer dizer que o educando olha para dentro da própria corrente experiencial (La Puente, 1978), prestando atenção ao que está sentindo, para que novos significados sejam produzidos. Isto corre através da interação entre símbolos e experiência, o que proporciona a dinâmica experiencial de um processo de ensino-aprendizagem.

Os passos dialéticos que constituem o processo de ensino-aprendizagem muitas vezes são os formadores e transformadores da subjetividade (re)criada a partir do contato entre professor e aluno, ou seja, uma experiência significativa deste processo: o que se criou a partir do contato, o que se construiu em termos de subjetividade humana, o que se ampliou em termos de conhecimento.

Uma educação assim concebida promove o que se chama de **aprendizagem significativa**, definida por Carl Rogers (1969/1971) como um processo auto-iniciado de descoberta e compreensão, que tem a qualidade de um envolvimento da pessoa como um todo, tanto no aspecto cognitivo quanto no sensível, modificando tanto o comportamento quanto as atitudes, e até a personalidade do educando, que passa a significar a experiência como um todo, a partir de um *locus* de avaliação que se encontra nele mesmo.

Para La Puente (1978), esta aprendizagem é guiada a partir da experiência. É ela que cria o novo, o que, na relação entre símbolo e experiência, representa a experientiação, o significado sentido, vivido concretamente pelo educando (e pelo educador) numa determinada realidade.

Baseando-se em Gendlin, La Puente ainda salienta que a experientiação na aprendizagem significativa pode ser entendida como

um dado: experienciado em processo, concreto e imediatamente presente; incompleto e pré-conceitual, mas consciente e implicitamente significativo, além de ser capaz de diferentes conceitualizações; que tem lugar no campo fenomenal da pessoa; que pode ser empírica e internamente observável pela própria pessoa ou por terceiros, através de interações com qualquer tipo de simbolização; para o qual a pessoa pode se referir diretamente, através ou não de conceitos; autopropulsor de mudanças; e que quase sempre ocorre numa interação humana.

Este processo constitui uma aprendizagem do tipo “por descoberta”, ou “por redescoberta”, em que o pensar implica uma corrente de sentimentos e experiências que se referem a alguma coisa concreta, e em que a criatividade rompe esquemas mentais. Contudo, isto só ocorre se houver uma educação, um ensinamento para se experienciar sistematicamente.

Enquanto na aprendizagem semântica há sentido para a evolução da inteligência e da consciência cognitiva, na aprendizagem significativa o sentido do crescimento total humano (envolvendo cognição, percepção, afetividade, emoção etc) só pode ser vivido se o processo de ensino-aprendizagem for levado a efeito por uma intenção pedagógica que possibilite uma experiência de encontro entre o educador e o educando⁴. É possível, através deste processo, aprender a ser humano, para se existir como tal (ver Rezende, 1990).

Portanto, a partir de uma prática pedagógica livre e sistemática ocorre uma dinâmica no sentido de o aluno ir conhecendo-se a si mesmo, escolher a própria direção e ter um posicionamento crítico diante da realidade. O aluno participa cognitivamente, social e afetivamente de um processo de construção de conhecimentos e desenvolve livremente sua capacidade criadora e transformadora da realidade social.

Parece viável propor, então, que a aprendizagem significativa envolva, também, um processo que pode ser tido como terapêutico. Uma aprendizagem que advém da troca de experiências verdadeiramente humanas, do contato entre professor-aluno, de uma relação exclusivamente experiencial, possibilitadora do crescimento intelectual e vivencial, parece ter relação direta com um processo terapêuticamente vivenciado, já que esta aprendizagem indica se construir num nível intra e

⁴ Acredito que seja importante que essa intenção pedagógica seja permeada, também, pelas atitudes de aceitação positiva incondicional, compreensão empática e autenticidade, entre outras.

intersubjetivo dinâmico. Amatuzzi (1989) já salientava que a educação “tem uma tarefa que bem poderíamos chamar de terapêutica também, à medida que não apenas promove mas resgata” (p.179) no educando um novo dizer-se a si mesmo.

Dois estudos anteriormente realizados por mim (Macêdo, 1997 e 1999) servem de base para a idéia acima. No primeiro, procurei compreender, através de Versões de Sentido, um processo individual, experienciado por uma aluna integrante de um grupo que compunha uma disciplina de pós-graduação, cuja professora era profissional da ACP e defendia as atitudes básicas para com os alunos de respeito, autenticidade, aceitação incondicional e compreensão empática. No segundo, procurei compreender, através de relatos escritos, um processo grupal, vivido por quatro mestrados e pelo professor de uma disciplina de Mestrado, cuja prática em sala de aula se baseava na Pedagogia da Libertação defendida por Paulo Freire. Este professor também reconhece a importância das atitudes acima citadas, trabalhando com metodologia fenomenológica de pesquisa.

Ambos os estudos apontaram para mudanças terapêuticas ocorridas no processo de aprendizagem significativa. Em outras palavras, estudando com educadores que defendiam em suas práticas clínicas as mesmas atitudes, os envolvidos naqueles processos não vivenciaram uma aprendizagem comum, mas uma aprendizagem significativa, desde que as práticas pedagógicas adotadas foram possibilitadoras de crescimento intelectual e vivencial.

EDUCAR PELA PESQUISA

... é fundamental que se passe de objeto a sujeito, implicando a participação plena do aluno, que, no fundo, deixa de ser aluno para tornar-se parceiro de trabalho (Pedro Demo).

Além dos pressupostos sobre aprendizagem significativa, um outro pressuposto toma lugar aqui: o da aprendizagem significativa da prática da pesquisa.

Demo (1998) argumenta que para educar pela pesquisa o professor deve ser pesquisador, sabendo manejar a pesquisa como

princípio científico e educativo, fazendo dela uma atitude cotidiana. Entende que um tipo de educação como esta deve ser guiada por uma relação entre sujeitos participativos, na qual questionar reconstrutivamente seja um desafio comum. Neste sentido, o aluno passa a questionar a realidade e reconstruí-la de maneira competente. Por sua vez, o professor “precisa saber propor seu modo próprio e criativo de teorizar e praticar a pesquisa, renovando-a constantemente e mantendo-a como fonte principal de sua capacidade inventiva”(p.15).

Assim, é muito importante conduzir os conteúdos teóricos articulados com uma evolução prática para ao mesmo tempo, dar oportunidade ao educando de reconstruir um conhecimento, e não repeti-lo acriticamente.

Estes pressupostos, aliados à concepção de uma possível articulação entre prática clínica e de educação em Psicologia, levam-me a pensar numa possibilidade de promover a aprendizagem da pesquisa fenomenológica pela discussão dos conteúdos teórico-filosóficos da mesma, articulados a uma vivência da prática destes conteúdos.

A PESQUISA E SEU OBJETIVO

A oportunidade de colocar minhas idéias em prática começou quando, trabalhando no âmbito do ensino de graduação na UFPE, formei, no início de 1998, um grupo de estudo sobre pesquisa fenomenológica em Psicologia. Senti necessidade de levar este grupo a pensar, sentir, refletir e vivenciar os conteúdos programados ao longo do período em que transcorreram os encontros.

Os componentes do grupo, inicialmente, éramos: eu, cinco alunas de graduação e um psicólogo recém-formado. Para as alunas tudo era novo: nunca haviam entrado em contato com a filosofia fenomenológica nem com temas de pesquisa na área. O psicólogo havia estagiado em gestalt-terapia, fazia um curso de aperfeiçoamento na área e se interessava por fenomenologia. Este psicólogo e uma aluna desistiram de suas participações devido a compromissos pessoais e profissionais impedirem uma frequência constante aos encontros do grupo. Assim, o grupo que vivenciou o processo em sua totalidade foi composto por mim e por quatro alunas de graduação.

Como coordenadora do grupo, pretendia ter as mesmas atitudes que procuro ter como pessoa e psicoterapeuta, e dinamizar um processo educativo formador e transformador de estudantes de graduação em

pesquisadores e profissionais, pensando neste processo como gerador de mudanças individuais, tanto intelectuais quanto experienciais.

Decerto que eu não estava pretendendo um processo psicoterápico de grupo, já que o grupo envolvido tinha por objetivo último a orientação inicial de possíveis futuros pesquisadores fenomenológicos; mas eu acreditava, com base em experiências anteriores, que um processo não apenas transmissor de conteúdos, mas provedor de troca de experiências, permeado por atitudes como as já mencionadas, seria passível de ser estudado clinicamente. Esperava, também, que o estudo clínico do processo deste grupo, constituído de pessoas interessadas e/ou engajadas com a prática científica da pesquisa, teria reflexo no social mais amplo, já que, ao optar pela ciência da Psicologia e pela prática da pesquisa, todos os membros do grupo, conhecendo o próprio processo formador e transformador de conhecimentos, tornar-se-iam mais capazes de fomentar mudanças sociais significativas.

Inicialmente, o grupo estudava e discutia textos e trabalhos de pesquisa na área. Logo em seguida, senti que precisaria articular teoria e prática, para que as alunas não ficassem a especular o que era a metodologia de pesquisa que estavam aprendendo. Foi aí que surgiu o projeto da presente pesquisa, baseado numa curiosidade minha em saber como estava sendo o processo de construção de conhecimento deste grupo; tanto o meu processo de construção/reconstrução do que seja pesquisa fenomenológica quanto o das alunas.

Morato (1996), falando sobre supervisão, acredita que

o questionamento sobre o processo de aprendizagem significativa e condições para sua ocorrência perspectiva-se na formação do psicólogo. Suas demandas por formação que articule a experiência da prática (disponibilidade, intuição) com conhecimentos teóricos apontam uma ação e atuação pré-reflexiva, que requer mais investigação no campo do ensino e aprendizagem desses profissionais (p.94)⁵.

⁵ Na presente pesquisa, estas idéias também são consideradas ampliáveis ao âmbito da formação de pesquisadores em Psicologia Fenomenológica.

Estas palavras me deram mais suporte para reconhecer a importância de estudar clinicamente processos de aprendizagem significativa, já que optei pelas áreas da clínica e da educação como possibilidades de promover mudanças construtivas nos seres humanos.

Contudo, é bom que fique claro que o objetivo não é investigar a hipótese básica defendida por Carl Rogers (p.e., 1977 e 1980/1983) de que um ambiente impregnado pelas atitudes básicas de autenticidade, compreensão empática e aceitação positiva incondicional leva a mudanças terapêuticas, mas procuro, através da consideração destas atitudes e de outras possíveis atitudes facilitadoras no âmbito da prática do ensino, proporcionar oportunidades para que os alunos aprendam *significativamente*. E, se aprendizagem significativa pode levar a mudanças terapêuticamente vivenciadas, como se dá este processo? Em outras palavras, meu objetivo foi **estudar, através de um olhar clínico, o processo de aprendizagem significativa, vivido por um grupo de estudo, sobre pesquisa fenomenológica em Psicologia**, considerando que este grupo foi coordenado por um professor que procura adotar em sua vida pessoal e profissional as atitudes acima mencionadas, como facilitadoras de ajuda.

Tal objetivo foi discutido com os outros membros do grupo, passando a ser um objetivo coletivo, que levou à frente esta pesquisa. Assim, caminhamos para experienciar e estudar o processo grupal, tendo por base a aprendizagem significativa vivenciada por todos.

A METODOLOGIA FENOMENOLÓGICA CONSIDERADA

Baseei-me no estudo de AmatuZZi (1995 e 1996) sobre Versão de Sentido (VS). Este autor enfatiza que um relato escrito, a exemplo da VS, pode ser viável para uso em formação e pesquisa em Psicologia. Segundo ele, este instrumento pode **presentificar o sentido** de um encontro, presentificação que “atende, em linguagem científica, a um objetivo ou intenção de conhecimento”(p.20). Propõe, assim, uma escrita imediata da VS após os encontros para os quais ela se destina - psicoterapia e supervisão de estágio, por exemplo.

Para estudar o processo, então, sugeri a todos do grupo que, ao final de cada encontro, escrevêssemos, cada um, um pequeno relato de nossa experiência naquele momento; um relato sobre o que tinha sido mais significativo, fosse aprendizagem de conceitos, trocas de idéias,

sentimentos desencadeados etc. A escrita do relato não poderia ultrapassar o dia do encontro. Seria importante, também, realizarmos relato quando faltássemos, para sentir no que a falta pôde influenciar na aprendizagem.

Em decorrência de algumas diferenças entre os relatos da presente pesquisa e a VS tal como proposta por Amatuzzi (como, por exemplo, a não realização imediata do relato após os encontros e os relatos das faltas), preferimos dar o nome apenas de relatos escritos e não VS, embora eu não creia que tais diferenças cheguem a comprometer o real sentido que Amatuzzi dá ao instrumento de sua autoria. Ou seja, não creio que eu tenha usado um instrumento que difira, em conteúdo e significado, do daquele autor, mas preferimos nomear nosso instrumento, apenas, de relato escrito. Inicialmente, não recorri a nenhuma referência bibliográfica para conduzir a pesquisa no grupo. Apenas seguia uma intuição. Dois meses depois, o movimento do grupo me levou a crer que a pesquisa fenomenológica colaborativa seria a alternativa mais viável. Recorri, então, aos trabalhos de Halling & Leifer (1991), Halling, Kunz & Rowe (1994) e Halling & Rowe (1997), desenvolvidos nas Universidades de Duquesne e Seattle, nos E.U.A., sobre análise fenomenológica intersubjetiva e pesquisa colaborativa em educação. Também consultei a metodologia proposta por Chaves & Mendonça (1997), antigas colegas do curso de Mestrado na PUCCampinas.

Chaves & Mendonça (1997) acreditam ser a intersubjetividade a mola mestra da pesquisa fenomenológica. Para elas, o conhecimento deve ser produzido tendo por base uma relação empática, em que o outro é sempre parceiro de pesquisa, nunca objeto de conhecimento. A compreensão empática da condição do sujeito da pesquisa é colocada em palavras, a ele, pelo pesquisador. Ele, então, tem a oportunidade de confirmar a validade do conhecimento do pesquisador. Assim, as autoras privilegiam o movimento dialógico entre pesquisador e participante da pesquisa, concebendo a produção de conhecimentos na esfera da intersubjetividade, pois acreditam que é nela que o significado do fenômeno emerge.

Sua metodologia consiste de duas etapas: elaboração de relatos escritos da experiência e encontro dialógico. No encontro dialógico, há a apreensão de significados, a atualização/reelaboração do relato a partir desta apreensão e a síntese do relato. Essas etapas foram criadas para relatos de um único sujeito. Assim, elas sugerem que no caso de se investigar mais de um processo, o pesquisador faça uma síntese geral

acerca do vivido como um todo, e, no caso de mais de um sujeito, o pesquisador faça uma síntese das sínteses, buscando invariantes nas sínteses dos relatos de cada sujeito.

Como conclusão, defendem que esta metodologia contribui para o aperfeiçoamento de novos métodos de ensino em Psicologia Clínica que priorizem o treinamento da escuta terapêutica de base existencial-fenomenológica, a fim de que o aprendiz exerça a compreensão empática e a aceitação/confirmação da diferença do outro.

Por sua vez, os professores/pesquisadores das Universidades de Duquesne e Seattle propõem que a pesquisa colaborativa seja uma forma viável de articular prática clínica e de pesquisa para facilitar a educação de graduandos em Psicologia.

Halling & Rowe (1997), por exemplo, ao participarem com um grupo de graduandos em Psicologia, novatos em pesquisa fenomenológica, procederam de maneira colaborativa e verificaram que o conhecimento pode ser alcançado através de uma exploração comum de uma experiência, sem necessariamente ser dependente de especialistas. Ou seja, os estudantes foram capazes de criar e recriar conhecimento sobre pesquisa fenomenológica em Psicologia sem serem *experts* no assunto, como eram seus orientadores. Mas isso só era possível a partir do que eles chamam de estrutura (*structure*) e liberdade (*freedom*) na prática da pesquisa fenomenológica em Psicologia.

Já em 1991, Halling & Leifer propunham uma abordagem colaborativa baseada na fenomenologia dialógica, e falavam sobre *structure* e *freedom* como dimensões essenciais do contexto dialógico da pesquisa. *Structure* é a “espinha dorsal” da conversação, baseada no rigor e na integridade, na sistematização da pesquisa. *Freedom* quer dizer liberdade, espírito de exploração e descoberta, através do qual o sujeito se apresenta genuinamente aberto e receptivo para o novo e para o diferente. Os autores defendem que no interjogo entre estrutura e liberdade é que se cria a tensão dinâmica e a ambigüidade criativa, que fazem do diálogo um processo excitante.

Os autores salientaram a importância deste tipo de pesquisa para a Psicologia e a Educação, em que dados de pesquisa são compreendidos primordialmente através de um diálogo aberto entre pesquisadores, com relação ao fenômeno sob investigação. Para eles, a validade da pesquisa e, conseqüentemente, a verdade do conhecimento produzido pela mesma, emerge apenas no contexto do dialógico (parafraseando Buber). Também defenderam que o grupo de pesquisa colaborativa com estudantes de

graduação serve como um excelente treinamento metodológico. Ainda enfatizam que o processo do grupo está intrinsecamente relacionado com a qualidade do estudo.

Considerando que o contexto dialógico é essencial não somente em ensino e psicoterapia mas também em pesquisa, Halling, Kunz & Rowe (1994) acreditam que uma abordagem dialógica de pesquisa supere a dicotomia entre pessoal e profissional, entre objetividade e subjetividade, sem sacrificar a objetividade do conhecimento. Defendem uma dimensão ética e epistemológica que focalize a natureza do conhecimento e suas implicações para a vida pessoal e profissional do educador/psicólogo. Acreditam que o conhecimento objetivo tem distanciado o homem de sua experiência como humano. Assim, o dialógico possibilitaria uma compreensão intersubjetiva, proveria um meio de reconhecer tendenciosidades, preconceitos e envolvimento subjetivo com o tema, a fim de resguardar o caráter fenomenológico de uma pesquisa (a necessidade da redução fenomenológica) e uma possibilidade real de interpretação. É possível se ter acesso a múltiplas possibilidades do fenômeno, ou seja, a uma rica compreensão dos dados.

Além disso, os autores argumentam que o fenômeno investigado afeta “poderosamente” os pesquisadores. Alertam que não é que eles estejam sugerindo que grupos de pesquisa fenomenológica sejam terapêuticos, mas que a abordagem dialógica neste tipo de pesquisa, ao buscar o significado da experiência, funciona como uma “boa” psicoterapia. Eles acreditam que certas atitudes, para um bom professor e psicoterapeuta, também sejam requeridas na pesquisa dialógica, quais sejam: abandonar o julgamento prévio sobre o outro e sobre o fenômeno; ser aberto ao novo, ao surpreendente, que contém a experiência do outro; estar voltado a uma aprendizagem baseada numa compreensão comum. Uma boa forma de realçar estas atitudes é o psicólogo/educador ter um bom treinamento psicoterapêutico.

Propõem que os seguintes fatores tornem o diálogo possível: cada grupo encontra a própria maneira de caminhar; questões pessoais e emocionais têm que ser atendidas ao longo do caminho, dependendo de como a confiança seja desenvolvida; e a compreensão da descrição da pesquisa nasce com o diálogo, antes que pela determinação prévia de procedimentos. Assim, além da estrutura e da liberdade, descrevem outra característica do contexto dialógico em pesquisa: a confiança genuína entre os membros do grupo - o que permite o respeito pelas descrições e histórias de cada membro. Salientam que quando a estrutura, a liberdade e

a confiança estão presentes e suportadas no processo dialógico, um fundamento de coesão e comprometimento comum emerge quando o diálogo caminha e se expande entre os membros do grupo. Quando grupos trabalham assim, pesquisadores aprendem sobre a importância da cooperação, o espírito e a prática da fenomenologia e as próprias criatividades. Também aprendem sobre responsabilidade, liberdade, permissividade e abertura.

No contexto dialógico, permitir e confirmar uma posição, uma idéia, explicar uma verdade própria, individual, e escutar a verdade do outro não é oposicionismo, mas interdependência. Isto pode frustrar, desapontar e gerar angústia, que chega porque os membros não têm habilidade para compreender as próprias limitações ou as dos outros. No entanto, isto é um meio de experienciar conhecimento através do respeito pelo outro e pelo fenômeno. Portanto, “supera-se, em larga medida, a dicotomia entre a sala de aula e o mundo fora dela, entre pesquisa e experiência de vida, e entre pesquisa e prática clínica” (Halling, Kunz & Rowe, 1994, p. 128⁶).

OS PASSOS PERCORRIDOS

Passamos a analisar os relatos em grupo. Ou seja, ao mesmo tempo que íamos estudando os conteúdos teóricos sobre fenomenologia e sua relação com a Psicologia, íamos sentido como estes conteúdos estavam nos tocando enquanto pessoas. Como passamos a ter encontros semanais, intercalávamos as atividades, ou seja, num encontro estudávamos só os textos, no outro líamos e analisávamos os relatos. Mas os relatos eram feitos após todos os encontros.

A princípio, sem ter em mãos uma metodologia de pesquisa colaborativa, nosso grupo terminou por conduzir uma análise que, de alguma forma, inovava as metodologias de análise propostas pelos autores mencionados, ou seja, criamos e recriamos nossa própria maneira de analisar em pesquisa fenomenológica colaborativa, a partir de um processo que vivemos, o qual, certamente, foi diferente dos vividos por aqueles outros autores e seus grupos. Mas não perdemos de vista a sistematização da pesquisa fenomenológica. Ao ter acesso aos textos sobre pesquisa colaborativa, tivemos certeza de que estávamos no

⁶ Tradução nossa.

caminho adequado. Continuamos nossa análise tal como o nosso caminhar ia delimitando.

Os passos seguidos foram:

1. **Leitura Integral/ contato com o todo:** Antes dos encontros escolhíamos alguns relatos para serem lidos num dia. Podíamos ler três ou quatro relatos de um único sujeito ou um relato de cada sujeito feito num mesmo dia. Sentimos, com o decorrer dos encontros, que a necessidade de cumprir o prazo para a realização da pesquisa e a importância de estudar o processo de cada um antes de conhecermos sobre o processo do grupo nos impeliam à primeira opção. Líamos cada um dos relatos quantas vezes fossem necessárias à compreensão de cada membro do grupo. Cada um fazia suas anotações. Esta compreensão poderia se dar em apenas uma palavra ou frases, ou mesmo poderia ocorrer de alguns membros, ou todos, não conseguirem dizer em palavras o que captavam, e então guardavam suas interrogações para o momento subsequente.
2. **Encontro com os significados:** Depois, cada um lia sua compreensão. Nunca havia uma ordem fixa, mas o autor do relato, geralmente, era o último que lia a compreensão que tinha. Nesta leitura em conjunto, significados iam emergindo; íamos, através do diálogo, encontrando os significados que, para o autor do relato, estava mais próximo do que ele quis revelar com o que escreveu. Estávamos analisando o relato num determinado momento do processo, mas, considerando que o relato tinha sido feito no passado, sentíamos que os significados não estavam “estacionados” lá trás, no momento em que foram revelados na escrita do sujeito, porém era um significado que pertencia a uma cadeia, que levava o sujeito a experienciá-lo naquele momento presente da leitura. Muitas vezes o sujeito “ia e voltava no tempo”, isto é, lembrava-se de como foi o encontro para o qual o relato foi escrito e se lembrava de outros fatos pessoais que ocorreram fora do encontro do grupo mas que terminaram por influenciar no mesmo. Sentimos que naquele momento éramos mais que um grupo de estudo: éramos pessoas, dialogando sobre nosso crescimento pessoal e nosso desenvolvimento intelectual.
3. **Presentificação do sentido do relato:** Procurávamos chegar a um consenso em uma frase ou várias que estivessem mais próximas do

sentido daquele relato. Enquanto não sentíamos que esgotáramos as possibilidades do sentido ele não era configurado em palavras que o representassem, ou seja, cada um falava, argumentava, inquiria tanto o colega autor do relato quanto os outros, até que, para nós, o que estávamos apreendendo se tornasse presentificado em palavras. Mas só quem podia sentir que a presentificação colocada em palavras revelava o sentido do relato era o próprio sujeito que o escreveu. Isto consumiu tempo, e foi preciso muita sensibilidade e abertura interior de cada um. Muitas vezes estávamos impedidos de escutar o relato de um colega ou mesmo o nosso relato, e isto era trabalhado no próprio grupo. Parávamos as leituras e tentávamos escutar quem, no momento, estava mobilizado.

4. **Síntese do processo individual:** Devido ao término dos encontros do grupo e à não possibilidade de novos encontros, por motivos acadêmicos, tanto este quanto o último passo foram realizados por mim, embora as sínteses tenham sido entregues aos membros do grupo para confirmação. Amatuzzi (1996) propõe que é tanto mais apropriado para um pesquisador reescrever uma VS quanto mais ele tenha participado da re-criação do sentido no grupo de interlocução. Assim, como fui participante do grupo, tomei para mim a responsabilidade de sintetizar os processos individuais (e grupal), para que fosse possível concluir esta pesquisa. Neste passo, tentei redizer, ao fim de cada processo, a partir de uma linguagem existencial-fenomenológica, o sentido do processo de aprendizagem significativa de cada membro que fosse adotada unanimemente por todos do grupo.
5. **Síntese final:** a partir de uma leitura do processo do grupo, tendo por base as sínteses individuais, analisei o que de comum houve para cada sujeito e generalizei o processo de aprendizagem significativa para o grupo como um todo.

Para que se tenha uma idéia dos três primeiros passos, seguem uma amostra de relatos e suas presentificações de sentido⁷:

⁷ Preferiu-se optar por indicações das alunas através de letras e números (E1, E2, E3 e E4), escolhidos aleatoriamente, a fim de preservar suas identidades e seus processos pessoais.

Relato	Presentificação do sentido
<p style="text-align: center;"><u>23 de abril/1998</u></p> <p><u>Educador</u> (S): “Gosto de ser interrogada. Sinto segurança ao responder, mas não tenho medo se a insegurança surgir. Não tenho medo das dúvidas. Para tudo há uma resposta. Se alguém demonstra cansaço e sono, fico chateada, porque gosto da atenção nos olhares das meninas”.</p> <p><u>Educando 1</u> (E1)- “Senti-me rodeada de um novo contexto. Novos conceitos, novas formas de ver o mundo... Interessante foi perceber que de repente não estava tão aberta para o ‘novo’ quanto eu imaginava. Estava tão acostumada a pensar de acordo com o viés da Psicanálise que quando certos conceitos, explicações fenomenológicos me chegam aos ouvidos me dão uma sensação de estranheza, ou melhor, de não aceitação de tais elementos como uma outra forma possível de explicação para as questões da Psicologia. É difícil estar aberto, sem qualquer restrição, ao novo”.</p>	<p>Gosta de ser interrogada e sente-se segura quando tem uma resposta, mesmo sabendo que não tem resposta para tudo que surgir. Fica ansiosa quando tenta atender às expectativas das alunas e não é correspondida da mesma forma.</p> <p>Reconhecimento de que está aprendendo conceitos novos, mas seus preconceitos impedem uma total abertura para aceitar e compreender esses conceitos.</p>
<p style="text-align: center;"><u>18 de junho/1998</u></p> <p><u>Educando 2</u> (E2)- “Até agora não fiz nenhum relato, não entendo bem o porque disso, mas a verdade é que não entrei ainda em sintonia com o grupo (o grupo começou em abril)”.</p> <p><u>Educando 4</u> (E4): “Hoje aprendemos um pouco como é apreender o sentido de nossos relatos, do vivido, como diz S. Mas só praticando é que isso ficará cada vez mais claro para nós. Eu achei interessante o fato de nós (eu, S, E3 e E1) termos escrito coisas bem ‘em sintonia’. Não quis ler meus relatos. Achei que eles estavam muito ‘soltos’ e não tinham nada em comum com os das meninas. Foi muito gostoso discutirmos os relatos. S atentou-me para o fato de eu estar colocando coisas na apreensão dos relatos que eram minhas</p>	<p>Dificuldade em escrever o relato, justificando isso por não estar se sentindo integrada no grupo (lembra de fatos pessoais que contribuíram para isso).</p> <p>Surpresa no compartilhamento de significados com os outros membros do grupo. Sente-se imatura quanto aos sentimentos, mas gostaria muito de poder compartilhá-los com o grupo.</p>

<p>e não de E3. Observei também que no de E1, quando falei ‘constrangida’ aquilo também era comigo. É interessante que eu não havia percebido isso. Só quando E1 disse que o constrangimento não era dela, eu percebi que era meu. S disse também que o ‘precisar’ ler os relatos em grupo também era meu, que eu estava vendo a leitura dos relatos para o grupo como uma obrigação. Senti um pouco a falta de D (psicólogo). Gostaria de discutir mais a parte teórica, ainda estou muito ‘verde’ em fenomenologia, mas acho que posso participar mais das discussões em grupo.”</p>	
<p><u>06 de agosto/1998</u></p> <p><u>S</u> - “Sinto que me mobilizo muito quando falo em amor. O outro é minha fonte de realização, mas preciso aprender a me auto-realizar sem me preocupar se estou frustrando ou não o outro. Só estando realizada, eu consigo me amar e transmitir esse amor ao outro. Creio em mim, creio que posso.</p> <p>Hoje está tudo muito misturado. Minha vida pessoal, minha vida profissional, o que quero dizer para o grupo e o que quero que o grupo entenda. Tá confuso! Não sei até que ponto estou ensinando ou falando da minha vida”.</p> <p><u>E2</u>: “Hoje o grupo teve um significado único para mim. Foi uma verdadeira terapia! Consegui compreender melhor o sentido do amor”.</p>	<p>Re-significando relações com outras pessoas, no que tange à auto-realização pessoal, acreditando que pode se auto-realizar.</p> <p>Confusão de sentimentos, o que impede a assunção do papel de coordenadora do grupo.</p> <p>Sentimento de realização porque no encontro, com sentido terapêutico, re-significou o seu sentimento de amor.</p>
<p><u>19 de outubro/1998</u></p> <p><u>E1</u>- “Fiquei muito feliz com o encontro de hoje. Hoje S trouxe A para falar sobre a pesquisa que ela fez. Adorei o trabalho dela e já fiquei pensando com entusiasmo na minha idéia para o projeto de prática de pesquisa. Engraçado é que de S sempre falou que não tinha tanta complicação como eu falava, mas eu achava que ia ser difícil fazer a pesquisa, porque eu não</p>	<p>Entusiasmo com a perspectiva de poder desenvolver sem muitas dificuldades um projeto de pesquisa fenomenológica.</p> <p>Felicidade por compreender que a pesquisa fenomenológica só é possível a partir da vivência, levando em consideração os sentimentos do sujeito.</p>

<p>sabia ainda como fazer o projeto, como fazer a entrevista, como fazer um monte de coisas. Daí, hoje entendi que eu já sei fazer a entrevista e que, como S cansou de falar, o atendimento ao paciente não difere da entrevista da pesquisa em fenomenologia, tomando-se alguns cuidados.</p> <p>Gostei da idéia de trabalhar com as vivências, sentimentos das pessoas em suas experiências. Também entendi o porquê de S dizer que é preciso acreditar realmente no que estamos estudando em fenomenologia, porque senão não dá para fazer pesquisa nessa área. É porque tudo é feito levando-se em conta os sentimentos vivenciados pelas pessoas em suas experiências a partir da compreensão fenomenológica. Estou muito feliz”.</p> <p><u>Educando 3 (E3)</u> - “Senti-me, inicialmente, angustiada por não saber se quero fazer a prática de pesquisa com o tema que já tinha escolhido e também porque inicialmente era como se não estivesse cumprindo com o compromisso de definir algumas coisas em relação à prática de pesquisa. Talvez tenha me cobrado vir com algumas coisas organizadas.</p> <p>Quando S começou a falar de que é comum aparecerem muitas dúvidas na parte inicial do projeto, eu me tranqüilizei mais. Isso também ocorreu quando, após falar sobre minhas dúvidas, A (a convidada) esclareceu algumas coisas da sua experiência e comecei a ver que o tema que vinha pensando em trabalhar é viável ao caminho que quero seguir na prática profissional (a Psicologia Existencial-Fenomenológica)”.</p>	<p>Angústias e dúvidas em relação a aliar prática clínica e de pesquisa e em realizar o projeto, amenizadas por sentir que tanto a coordenadora quanto a convidada também viveram isso em suas experiências.</p>
<p><u>03 de dezembro/1998</u></p> <p>S- “Como é bom conseguir escutar! Em certos momentos tenho receio em expor o real sentido que apreendo, mas sinto que só assim consigo promover o crescimento do outro (ou sua mudança). Sinto isso em E4. Foi bom vê-la parar para sentir-se mais profundamente”.</p>	<p>Satisfação pela própria capacidade de compreensão empática, aliada ao incômodo em não frustrar o outro com compreensões muito realistas.</p>

<p><u>E1</u> - “Acho que sei como E4 se sentiu e está se sentindo. De repente era como se eu estivesse me vendo”.</p>	<p>Identificação com os sentimentos de uma colega.</p>
<p style="text-align: center;"><u>11 de fevereiro/1999</u></p> <p><u>E4</u> - “Nosso encontro de hoje foi muito rico. Percebi o quanto é importante para mim. E3 comentou que lamenta que o grupo precise terminar. Eu também vou sentir falta. Sinto que agora, quase no final do grupo, é que o estou valorizando de verdade. É um grande treino para a nossa escuta e o laço que nos une está se fortalecendo cada vez mais. Espero que nós não nos percamos de vista”.</p> <p><u>E3</u> - “Querida muito vir ao grupo, sinto falta desse grupo, onde tenho aprendido muito, inclusive a me ouvir mais e a respeitar meus sentimentos, além de ouvir os demais. Tenho aprendido muito com a apreensão dos sentidos dos relatos. É muito importante para mim quando S vai nos levando a refletir sobre as possibilidades do que estamos realmente sentindo e querendo expressar nos relatos. É muito importante estar percebendo o processo de cada um no grupo. É bom e importante termos este espaço, onde confiamos realmente uns nos outros e nos ajudamos a nos conhecer cada vez mais. Isto fortalece bastante o grupo. Percebi que não queria terminar o grupo, mas já está tão perto. Está no melhor agora!</p> <p>Hoje percebi que tenho mais vontade de fazer relatos. Nos dias em que ficamos mais nos textos, sem termos uma aproximação maior, sinto falta desses momentos. Estou muito feliz por estar fazendo relatos, sentindo mais que pensando. Só precisam ser menores. Não procuro mais as palavras para escrever e sinto mais vontade de lê-los para o grupo e para mim também. Percebi também que tenho mais vontade de ler sobre a teoria quando temos mais experiências no grupo.”</p>	<p>Sente que apenas quase no final dos encontros é que consegue se abrir mais aos seus sentimentos e aos dos outros. Sua perspectiva é de saudade dos participantes do grupo e de não separação dos mesmos.</p> <p>Sente que os momentos vivenciados no grupo são promovedores de autocrescimento, abertura pessoal e respeito aos próprios sentimentos e aos dos outros, aprendizagem e fortalecimento grupal.</p> <p>A pessoa da coordenadora é sentida como significativa para o desencadeamento desse processo.</p> <p>Dificuldade em se desligar do grupo, reconhecendo que próximo ao fim é que mais consegue se encontrar com os próprios sentimentos.</p> <p>Reconhece que as discussões teóricas apenas são significativas Quando articuladas à prática do vivido.</p>

SÍNTESE DO PROCESSO GRUPAL

Uma leitura do processo do grupo se tornou possível a partir da leitura do processo individual de cada membro. Optamos por salientar as invariantes, nestes processos, e expô-las aqui para fins de análise final, sem, no entanto, dispensar algumas variantes que se tornaram significativas para isso.

No início dos encontros, havia uma dificuldade em aceitar e/ou compreender certos conceitos e idéias da fenomenologia, entre as educandas (E1, E3 e E4), por confusão ou fragmentação de idéias. Por sua vez, a coordenadora apresentava-se ansiosa em saber transmitir os conteúdos filosóficos adequadamente. Todos reconheceram a fragmentação inicial do grupo, mas se dispuseram a se integrar desde que perceberam o receio da desintegração do grupo, assumindo compromisso e responsabilidade diante da necessidade da coesão grupal. Devido ao sentimento inicial de desintegração, havia dificuldade de alguns em exporem sentimentos (E3 e E4). Outros acreditavam mais, por se sentirem responsáveis e pertinentes no grupo (E1 e E2), enquanto eu como, coordenadora, por ansiedade em coordenar o grupo, senti dificuldades em impor limites e mantê-lo coeso. Os momentos das análises dos relatos passaram a ser vistos como possibilidades de levar o grupo à coesão (E1 e S), reconhecendo-se a necessidade de abertura pessoal ao grupo para o processo de aprendizagem teórica e pessoal (E3 e E4). No entanto, houve, inicialmente, dificuldades para isso. Por exemplo, E3 e E4 reconheceram racionalizar mais que entrar em contato com as vivências de seus sentimentos, o que as impedia de conseguirem um contato mais profundo com o próprio processo pessoal. Mesmo assim, acreditei no potencial de todos para viver o processo. As suas atitudes de humildade, confiança, abertura pessoal, respeito, paciência, compreensão empática (tais como narradas em alguns relatos das educandas), foram essenciais para que todos entrassem em contato com suas vivências.

Com o tempo, alguns se sentiam à vontade em expor seus sentimentos, inclusive articulando conceitos teóricos com o próprio processo pessoal de crescimento (E1 e E2). As confusões em relação aos sentimentos é vivida como limitação à abertura aos colegas (E1, E3 e E4). Como coordenadora, também senti dificuldade em compreender alguns significados de meus relatos, apesar de conseguir compreender os das educandas, na maioria das vezes. Algumas educandas passaram um

bom tempo para poder se abrir mais aos próprios sentimentos (E3 e E4), e suas integrações ao grupo apenas foram sentidas como se ampliando conforme iam se permitindo o contato consigo mesmas e confiando mais no grupo, para compartilhar sentimentos e experiências. A confiança é um processo que vai se ampliando, e todos são beneficiados por ela.

Ao finalizar o processo, todos reconhecem terem conseguido um autoconhecimento mais ampliado, tendo re-significado sentimentos e experiências pessoais; uma maior abertura pessoal e uma escuta mais ampla dos sentimentos e experiências dos outros (evolução na capacidade de compreensão empática); uma evolução no que tange aos construtos teórico-filosóficos da Psicologia Existencial-Fenomenológica (aprendizagem intelectual); um maior respeito em relação aos próprios sentimentos. Apesar do sentimento de pesar ter dificultado o desligamento do grupo, todos reconheceram que esta experiência foi possibilitadora do crescimento pessoal e intelectual de todos, inclusive salientam nos relatos que as discussões teóricas foram tão mais significativas quanto mais foram articuladas à reconstrução de experiências pessoais nas experiências vividas em grupo, e que este processo promoveu fortalecimento/integração grupal e o treino da compreensão fenomenológica.

DISCUSSÃO E CONCLUSÕES

... O único homem que se educa é aquele que aprendeu como aprender; que aprendeu como se adaptar e mudar... Mutabilidade, dependência de um processo, antes que de um conhecimento estático, eis a única coisa que tem certo sentido como objetivo da educação... (Carl Rogers)

Os relatos dos membros do grupo parecem apontar que a experiência vivenciada possibilitou um estudo clínico, desde que o processo foi desencadeado, e permitiu uma escuta que promoveu crescimento pessoal. O grupo muitas vezes se tornou terapêutico, mesmo que seu objetivo não tenha sido esta psicoterapia. Mas, já que lidamos com conteúdos vivenciais, experienciamos, no contato interpessoal, cada um de nós e o grupo como um todo; nós nos encontramos com nossas

possibilidades de ser, nossos limites, nossas angústias, nossos medos, nossas fraquezas, nossos interesses pessoais etc. Veja-se os relatos abaixo:

Hoje o grupo teve um significado único para mim. Foi uma verdadeira terapia!

Consegui compreender melhor o sentido do amor. Em outro dia:

Hoje simplesmente extravasei o que tinha dentro de mim (E2).

Gostei de ter ido ao grupo. Senti-me bem estando lá, mas ao mesmo tempo não consegui estar lá por inteiro. Não pude e não consegui me concentrar nos relatos. Senti como uma confusão de sentimentos (os contidos nos relatos, os meus, estavam todos misturados). Até (a coordenadora) percebeu. Preciso resolver logo este impasse.

Não estou mais agüentando (E1).

Para isso foi essencial a confiança. Sentimos, com o passar do tempo, que os membros se abriam mais, inclusive para escrever seus relatos, a partir do momento em que foi compartilhada a confiança no grupo.

... Ainda não me sinto muito à vontade em falar e sinto-me insegura para fazer

Versão de Sentido, mas tentei e já consegui falar um pouco mais... Outro recorte:

Senti ansiedade em ler o relato para o grupo, porque sentia o grupo fragmentado e não queria me expor; não sabia como o relato iria ser aceito". Em outro dia, ela escreve: "Tenho dificuldades de expressar meus sentimentos, e isso ainda é mais difícil em grupo. Apesar da confiança que já tenho no grupo, ainda é difícil (E3).

Gosto quando num grupo se estabelece um clima de sinceridade como o que estou sentindo neste. Fico mais

tranqüila para falar do que me agrada ou do que me desagrada e sinto-me mais à vontade também para ouvir os sentimentos dos outros com relação ao grupo (E1).

Assumir a responsabilidade diante do processo do grupo também foi essencial. Passamos a dividir experiências que estavam além do contexto universitário, passamos a ensinar um ao outro como é que somos e estamos aprendendo a ser pessoa. Passamos a compreender as diferenças um do outro, a nos unir em torno de uma cultura que privilegia o vivido, a harmonia, a sinceridade. Veja-se:

Gosto de compartilhar experiências da minha pessoa com as meninas.

Pela falta de alguns, tenho receio da quebra do ritmo, mas penso que o compromisso deve ser de cada um. Mesmo assim, imponho limites, pois acredito que a crença nos princípios do método fenomenológico é essencial para se continuar nesse grupo... (S)

O grupo foi ótimo. Senti que nosso retorno foi para valer. Todos estão motivados com os trabalhos e eu também. Fiquei preocupada com E1, não sabia o que falar para ela, mas tentei ... (E2).

Testamos, constantemente, nossa capacidade de sermos colegas de curso; de aprender a aprender, compartilhando idéias mas também confrontando crenças, colocando nossos próprios pontos nos “is”. Leia-se abaixo:

Sinto-me ‘habitada’ por sentimentos contraditórios. Estou constatando que é realmente difícil estar aberta ao novo. Quando leio os textos e participo das discussões a respeito da fenomenologia, às vezes sinto-me fazendo novas descobertas, descobrindo coisas em que jamais pensei; outras vezes, sinto-me como se este novo conhecimento não fosse o certo, soa com estranheza diante do que acredito ser ‘o certo’. Não consigo explicar isto muito bem por enquanto (E1).

As meninas parecem ter incorporado o sentido crítico de tudo e isso me satisfaz muito.

Poder articular os projetos de E1 e E3 com os textos de hoje é muito lucrativo.

Temos situações e discussões com base em algo concreto e isso é bom para sentir a objetividade que pode ser articulada com a subjetividade (S).

O relato de E1 acima (assim como o descrito em 23 de abril), é bem demonstrativo da dificuldade que as alunas sentiram, no início, em compreender o paradigma humanista-existencial e a filosofia fenomenológica, já que em suas formações o paradigma psicanalítico é o vigente. Conceitos como *epoché* (redução fenomenológica), intencionalidade da consciência, intersubjetividade, vivido, sentido, significado, compreensão, sociabilidade originária, essência, intenção significativa, intuição das essências, experiência etc, só passavam a ser re-significados teoricamente a partir da experiência dos mesmos em grupo.

Aprendemos não só a fenomenologia, mas a ser cientistas preocupados com o outro, principalmente respeitando nossos diferentes:

Sinto o respeito que há no grupo quando se procura confirmar ou não, com o autor do relato, as apreensões de sentidos; assim como quando se tenta chegar a um consenso a respeito dos possíveis sentidos (E3).

Notamos, assim, que foi muito significativo aprender uma teoria sobre vivência a partir da própria vivência da teoria. Em outras palavras, nosso crescimento intelectual estava sendo intrinsecamente relacionado, a todo tempo, com uma experiencição pessoal, e, ao realizar a pesquisa, ao mesmo tempo em que teorizamos sobre a experiência, experienciamos a teoria. Observem-se os recortes de relatos:

Aprendi muito, inclusive relacionei alguns conceitos dados com o meu processo de psicoterapia...". No último relato, ela escreve:

A amizade das meninas e (da coordenadora) foi muito importante para mim. Aprendi muito com todas elas...

Sinto-me muito realizada por ter chegado até aqui, realmente foi o que posso chamar de aprendizagem significativa (E2).

Creio que estou dando novos passos na minha capacidade de compreensão empática. Em outro dia:

A discussão foi acirrada. Pensar sobre escolha e liberdade permitiu-me pensar sobre minhas escolhas... E depois:

Sinto que crio novos conceitos ou definições para mim. Não apenas sobre pesquisa, mas sobre vida. No último relato:

Sinto um sentido sobre pesquisa fenomenológica diferente para mim.

Não só formei alunas de fenomenologia, mas amigas e parceiras de trabalho (S).

Isto nos leva a crer que é viável ensinar o método fenomenológico pela prática do próprio método; mais ainda, é viável educar para a aprendizagem de um método científico que privilegia a subjetividade pelo próprio exercício da subjetividade e da intersubjetividade, da construção e reconstrução, de cada aprendiz e do próprio educador, sobre suas condições subjetivas de trabalhar com a subjetividade do outro, sabendo discernir até que ponto o imbricamento de subjetividades entre pesquisador e sujeito pode dificultar o encaminhamento de uma pesquisa ou facilitar uma compreensão da experiência passível de ser comunicada de maneira sistemática e cientificamente coerente.

Também ficou mais evidente que as atitudes inicialmente postuladas neste trabalho como essenciais num contexto em que se pretenda estudar experiências humanas são essenciais ao desencadeamento de um processo que pode ser estudado no âmbito da Psicologia Clínica para além do *setting* terapêutico.

Para encerrar, deixo um relato do primeiro encontro depois da proposta da realização da pesquisa neste grupo que, curiosamente, colocou-nos em contato com todo o processo que vivemos. E4, autora deste relato, alegava não saber fazer VS ou os relatos como os outros membros faziam, mas parece ter captado o real sentido que estávamos

vivendo naquele momento, e, acima disso, o que estávamos esperando uma da outra. E, curiosamente, apontou caminhos de como se chegar a viver o processo grupal:

S, E1, E2. E3 e eu.

Um grupo que pretende compartilhar.

Existencialismo. Existência. Vivência.

Ser feliz é tudo que se quer.

Intuição. Essência. Consciência.

Palavras novas para mim?

Husserl, filosofia científica.

Eu e tu na relação. Nós. Entre nós.

Conhecimento originário. Insight.

Contradições.

Transcendental. Fora de nós ou dentro de nós? Entre nós? Na relação.

Psicologismo. Cientificismo.

Falso moralismo.

Expectativas. Futuro, presente, passado.

Estrutura. Redução. Sensação...

Boa!

Compartilhar. Significar. Experimentar.

Ser feliz! Existindo. Sorrindo. Chorando.

Morrendo e revivendo a cada instante.

Emoções. Razão, coração. Frustração.

Desilusão.

Pesquisa em percepção.

Sensação de impotência/potência.

Descoberta. Porta que se abre. Acaso?

Sentimento.

Intersubjetividades que se diferenciam.

Novidades? Aprofundamento!

Começo. Contentamento. Expressão.
Dúvida. Esclarecimento. Aceitação. Desafio.
Envolvimento.
Por entre parênteses?
Redução virtual. Incompleta.
Solidariedade! (23 de abril de 1998)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amatuzzi, M.M. (1989). *O resgate da fala autêntica: filosofia da psicoterapia e da Educação*. Campinas, São Paulo: Papyrus.
- Amatuzzi, M.M. (1995). Descrevendo processos pessoais. *Estudos de Psicologia*, 12 (1), 65-79.
- Amatuzzi, M.M. (1996). O uso da versão de sentido na formação e pesquisa em Psicologia. Em Carvalho, R.M.L.L. (Org.), *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta* (pp. 11-24). Coletâneas da ANPEPP, 1(9).
- Augras, M. (1994). *O ser da compreensão: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico*. São Paulo: Vozes (originalmente publicado em 1978).
- Buber, M. (1987). *Sobre comunidade*. São Paulo: Perspectiva. (Coleção Debates, Filosofia)
- Chaves, A.P. & Mendonça, V.M. (1997). Produção de significados: uma proposta de metodologia fenomenológica. *Estudos de Psicologia*, 14(3), 65-68.
- Demo, P. (1998). *Educar pela pesquisa*. Campinas: Autores Associados.
- Giovanetti, J.P. (1996). Fundamentação antropológica da prática psicoterápica. Em Carvalho, R.M.L.L. (Org.), *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta* (pp. 127-134). Coletâneas da ANPEPP, 1 (9).
- Guedes, S.P. (1981). *Educação, pessoa e liberdade: propostas rogerianas para uma práxis psicopedagógica centrada no aluno*. São Paulo: Moraes.
- Halling, S.; Kunz, G. & Rowe, J. (1994). The contributions of dialogal psychology to phenomenological research. *Journal of Humanistic Psychology*, 34 (1), 109-131.
- Halling, S. & Leifer, M. (1991). The theory and practice of dialogical research. *Journal of Phenomenological Psychology*, 22 (1), 1-15.
- Halling, S. & Rowe, J. (1997, julho). *Placing dialogue at the hearth of research*. Trabalho apresentado na Conference on Qualitative Research in Education, University of Georgia, Athens, GA.

- La Puente, M. de (1978). *O ensino centrado no estudante: renovação e crítica das teorias educacionais de Carl R. Rogers*. São Paulo: Cortez & Moraes.
- Macêdo, S.M.(1997). Análise fenomenológica de um processo de experienciãõ em grupo de aprendizagem [Resumo]. *Anais do I Encontro sobre Psicologia Clínica* (pp.167-171). São Paulo: Universidade Mackenzie.
- Macêdo, S.M.(1999). Compreensão fenomenológica de um processo de aprendizagem significativa em Psicologia Clínica [Resumo]. Em Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (Org.), *50a. Reunião anual*, p. 1350. Natal, RN: SBPC.
- Morato, H.T.P. (1996). Aprendizagem significativa e supervisão: um recorte possível. Em Carvalho, R.M.L.L. (Org.), *Repensando a formação do psicólogo: da informação à descoberta*. Coletâneas da ANPEPP, 1 (9), 83-97.
- Rezende, A.M. (1990). *Concepção fenomenológica da educação*. São Paulo: Cortez.
- Rogers, C.R. (1971). *Liberdade para aprender*. (E.G.M. Machado & M.P. Andrade, Trad.) Belo Horizonte: Interlivros (Trabalho original publicado em 1969).
- Rogers, C.R. (1977). Em retrospecto: quarenta e seis anos. Em Rogers, C.R. & Rosemberg, R.L. *A pessoa como centro* (pp. 29-45). São Paulo: EPU.
- Rogers, C.R. (1983). *Um jeito de ser* (M.C.M. Kupfer, H. Lebrão & Y.S. Patto, Trad.; M.H.S. Patto, Rev.) São Paulo: EPU (Trabalho original publicado em 1980).

Recebido em 24/03/00

Revisado em 30/09/00

Aceito em 30/10/00