

## O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: Uma perspectiva fenomenológica

The reflective encounter as a psycho-educative practice:  
A phenomenological perspective

Heloisa Szymanski<sup>1</sup>

Luciana Szymanski<sup>2</sup>

**Resumo:** O objetivo do presente artigo foi descrever uma prática psicoeducativa denominada *Encontro Reflexivo*. O Encontro Reflexivo é uma atividade grupal de que se pode lançar mão sempre que houver uma demanda de um grupo de pessoas em busca de soluções e alternativas para questões comuns e significativas de sua existência. Nesta publicação, discorremos sobre essa questão considerando seu desenvolvimento a partir das atividades de pesquisa e intervenção junto às famílias, grupos e comunidades. O artigo foi organizado do seguinte modo: inicialmente, apresentamos as bases teóricas dessa prática, a fenomenologia existencial e a proposta dialógica de Paulo Freire e, a seguir, descrevemos todos os momentos da prática mencionada.

**Palavras-chave:** Encontro Reflexivo; Práticas psicoeducativas; Fenomenologia; Práticas Dialógicas.

**Abstract:** The goal of this article is to describe a practice called psycho-educative called Reflective Encounter. The Reflective Encounter is a group activity that you can use whenever there is a demand from a group of people in search for solutions and alternatives for common and significant issues of their existence. In this publication we speak about this question considering its development from research and intervention activities along with families, groups and communities. The article was organized as follows: initially we present the theoretical bases of this practice, the existential phenomenology and dialogical proposal of Paulo Freire and, then, we describe all the moments of the practice mentioned.

**Keywords:** Reflexive Encounter; Psycho-educational Practices; Phenomenology; Dialogical Practices.

<sup>1</sup> Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Escola, Comunidade e Família - ECOFAM. Autora do livro *Relação Família-Escola: desafios e perspectivas* e organizadora do livro *A Entrevista na Pesquisa em Educação: a prática reflexiva*. E-mail: [heloisa.szymanski@gmail.com](mailto:heloisa.szymanski@gmail.com)

<sup>2</sup> Docente do curso de Psicologia da PUC-SP, do Programa de Estudos Pós Graduaados de Educação: Psicologia da Educação e responsável pela Linha de Pesquisa Práticas Institucionais na Abordagem Fenomenológica. Desenvolve e orienta pesquisas na interface da psicologia e educação a partir do olhar fenomenológico. E-mail: [lucianaszymanski@gmail.com](mailto:lucianaszymanski@gmail.com)

## **1. Introdução: Situando a prática**

As raízes do Encontro Reflexivo estão sediadas na prática do trabalho com pequenos grupos atendidos em instituições e/ou em consultório, sendo que, muitas vezes, esses encontros são interdisciplinares, isso é, o grupo pode ser acolhido em conjunto com outros profissionais e a partir de abordagens distintas, como

o psicodrama e a fenomenologia-existencial. Os fundamentos teóricos que embasam essa prática vieram da teoria de campo de Kurt Lewin (1935; 1947) na área de estudos de pequenos grupos, das ideias de Jacob Levy Moreno (1974), da fenomenologia existencial e, ainda, de Paulo Freire (1972/2005;1994;1996). Vejamos, brevemente, as duas primeiras, apenas com o intuito de situá-las na origem dos grupos reflexivos.

Kurt Lewin (1935; 1947) é reconhecido como um dos pioneiros no desenvolvimento de trabalhos com pequenos grupos no âmbito da Psicologia Social. Essa área de estudos, mais tarde, constituiu um campo denominado “Dinâmica de Grupo”, que se expandiu de inúmeras e diferentes maneiras. Não é, entretanto, o objetivo deste artigo tratar da produção acadêmica sobre esse tema, mas tão somente lembrar que os estudos da obra de Kurt Lewin (1935; 1947) e a experiência de uma das autoras em trabalhos com pequenos grupos, iniciada na década de 60, contribuiu especialmente de três maneiras para o desenvolvimento da prática que, mais tarde, assumiu a forma de “Grupos Reflexivos”:

- A primeira foi pela possibilidade de se desenvolver uma prática de pesquisa-ação, que se constituiu em uma oportunidade de desenvolver um projeto de atenção psicoeducativa e de se pesquisar questões relacionadas às articulações entre Escola, comunidade e família;
- A segunda foi sua descoberta de que a mudança de modos de agir arraigados tem maior probabilidade de ocorrer quando são os próprios membros do grupo que, convencidos da necessidade de mudar, trazem sua experiência e argumentos para a mudança;
- Finalmente, a terceira contribuição refere-se às técnicas de dinâmica de grupo, que até hoje utilizamos e que podem ser poderosos instrumentos de trabalho, conforme os objetivos que se pretende alcançar.

A contribuição lewiniana para nosso trabalho sustentou sempre a postura de valorização das escolhas grupais, enfatizando, como Lewin (1935; 1947), a contínua busca de independência no processo de tomada de decisões. Pode-se, desde já, observar uma semelhança com o pensamento de Paulo Freire (1972/2005) no que diz respeito à valorização da autonomia.

O psicodrama, no início dos trabalhos com as famílias, mostrou-se uma prática que atendia nosso objetivo de um encontro que possibilitasse a construção de um saber sobre práticas familiares dialógicas, baseado na troca de experiências (MALUFE, SZYMANSKI, 1997). Moreno (1974) refere-se ao psicodrama como “[...] a extensão da vida e da ação, mais do que sua imitação, mas, onde há imitação, a ênfase não está no que imita, mas na oportunidade de recapitular problemas não resolvidos dentro de um ambiente social mais livre, mais amplo e mais flexível” (MORENO, 1974, p. 39). O psicodrama permitiu, no início do projeto de trabalho com as famílias, a possibilidade de se viver situações familiares “como se”, assim como de vivenciar possíveis saídas. Depois de um tempo, foram desenvolvidas novas formas de se trabalhar com o grupo de pais, mas até hoje ainda lançamos mão de técnicas psicodramáticas, de acordo com os objetivos do encontro.

Outra vertente que influenciou o desenvolvimento do Encontro Reflexivo foi a prática clínica das autoras com crianças, famílias e casais na abordagem fenomenológica, que prioriza uma escuta voltada para a compreensão da experiência do outro tal como é narrada por ele, e o cuidado de não interpretá-la à luz de ideias pré-concebidas, sejam elas teóricas ou não. Esse modo de compreender exige o procedimento de se avaliar continuamente as próprias “opiniões prévias”, que é como Gadamer (2002) se refere às antecipações que fazemos diante de uma situação ou texto que desejamos compreender e que podem se revelar errôneas. Esse autor refere-se a “arte da compreensão” como um processo de correção contínua da compreensão, “depurada de adaptações inadequadas” (GADAMER, 2002, p. 401). Daí decorre o cuidado com as palavras, a preocupação em manter a fidelidade ao que foi dito pelos interlocutores e o aprofundamento de seu sentido. O caráter hermenêutico dessa postura busca sempre uma compreensão compartilhada ou a co-construção do sentido. O pensamento fenomenológico existencial será abordado em outros momentos, ao longo da descrição das práticas.

O pensamento de Freire (1972/2005), bastante influenciado por Martin Buber (1997), como também foi o de Moreno (1974), trouxe uma inestimável contribuição da prática reflexiva como modo privilegiado de educar. A complexidade do seu pensamento tem sido subestimada por aqueles que o compreendem de modo raso, mas, ao nos aprofundarmos em sua obra, percebemos a sua contribuição para além da área educacional e o potencial de mudança que o autor oferece. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação e na reflexão” (FREIRE, 1972/2005, p. 90). Para Freire (1972/2005), o diálogo concretiza-se no encontro entre homens, que articula ação e reflexão, visando transformações no sentido de se construir um mundo cada vez mais humanizado, é o “[...] caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (p. 91). O pensamento freireano sempre acompanhou o desenvolvimento de nossas práticas psicoeducativas (SZYMANSKI, 2011). Em outro momento, voltaremos à contribuição de Paulo Freire de modo mais aprofundado. Por ora, nosso objetivo é o de registrar a presença de seu modo de pensar nos fundamentos da prática de Encontros Reflexivos.

Gostaríamos de ressaltar que, desde sua origem, a prática dos Encontros Reflexivos resultou de uma profunda articulação entre a teoria e a experiência profissional que, como diz Paulo Freire, referindo-se ao “pensar certo”, “[...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer” (FREIRE, 1996, p. 43). Com o tempo e com os procedimentos planejados e executados com diferentes grupos, por exemplo, famílias, mães, pais, adolescentes, crianças, educadores, em contextos vários, tais como Escola, comunidade, Centros de Educação Complementar e domicílios, sistematizamos as características principais dos Encontros Reflexivos, que serão apresentadas a seguir, assim como sua sustentação teórica nos diferentes momentos de que se constitui.

## 2. Encontro: O que é isto?

A vida é a arte do encontro, embora haja tanto desencontro nesta vida. (MORAES, Samba da Bênção).

Quando duas pessoas se encontram, trata-se sempre do encontro entre dois mundos, duas visões e duas imagens de mundo. (GADAMER, 2002, p. 246).

A palavra “encontro” vem do latim “à frente de”, formado por IN-, “em”, + CONTRA, “contra”, e

tem muitos significados, tais como “chegar um diante do outro [...]; ação ou efeito de descobrir, de achar [...]; embate [...], combate ou enfrentamento [...]; competição, disputa [...]; reunião de pessoas ou especialistas para discutir determinado assunto ou tema [...]; conjuntura [...]” (HOUAISS e VILLAR, 2001, p. 1137). O verbo “encontrar” tem os significados de

deparar com [...]; passar a conhecer, a ter consciência de; descobrir, atinar com, inventar [...]; recuperar, reaver [...]; alcançar (condição ou situação que se quer ou se procura) [...]; ter contato físico, ger. violento, com [...]; condição, situação ou estado [...]; defrontar-se com (alguém ou algo) que representa obstáculo ou força hostil [...]; receber [...]; fazer entrar em união, juntar-se [...]; experimentar (sensação ou experiência) [...]; ver tb. sinonímia de *aceitar*, *entrevêr* e *explicar*. (Ibid., p. 1138).

Uma palavra tão simples e presente em nossa fala cotidiana e com tantos significados que foram acrescentados ao longo de séculos de uso. Pode-se notar tanto seu lado “pacífico”, de união, descoberta, invenção, de consciência, recuperação, de alcançar algo e de ter uma experiência (que pode ser boa ou não), como o lado “agressivo e hostil” de embate, confronto e disputa. As palavras são sábias, pois tanto no cotidiano como na prática reflexiva continuamente nos defrontamos com todas as nuances dessas duas possibilidades em um encontro entre pessoas. O que se pretende no Encontro Reflexivo é co-construir uma situação dialógica e transformadora, mas com a consciência de que esse processo não ocorre sem conflitos, mediações e superações que propiciam soluções novas para as questões trazidas pelos protagonistas.

O Encontro Reflexivo é uma prática de que se pode lançar mão sempre que houver uma demanda de um grupo de pessoas que desejam buscar soluções e alternativas para questões comuns e significativas de sua existência. Um grupo de pais e mães, por exemplo, deseja buscar alternativas de práticas educativas para com seus filhos, professores almejam descobrir modos de lidar melhor com a indisciplina, gestores procuram compreender dificuldades para uma ação coordenada da equipe ou desejam implantar mudanças administrativas, jovens querem pensar nas suas escolhas profissionais. Os exemplos podem se multiplicar indefinidamente, tanto no trabalho em instituições de saúde ou educacionais, organizações comunitárias, empresas e onde quer que grupos se organizem para debater questões de importância para eles.

O grupo oferece um ambiente propício para se narrar experiências, ouvir a si mesmo, o outro, reconhecer o impacto das próprias ideias no outro, entre pessoas que vivem situações semelhantes. Em um encontro grupal, a interação favorece a lembrança, reinterpretações, comparações e o resultado é uma produção conjunta, uma criação. Uma bela imagem para representar o que foi dito acima é trazida por Gadamer (2002), citando Leibniz, é a de que “[...] a multiplicidade de espelhos do universo, representado pelos indivíduos, singulares, forma na sua totalidade um único universo” (p. 26). Para Gadamer (2002), um encontro que possibilite a descoberta de algo ainda desconhecido em nossa própria experiência de mundo realiza a condição de diálogo, que é “uma força transformadora” (p. 247). Nesse sentido, o Encontro Reflexivo constitui-se em uma oportunidade de se articular mudanças, uma vez que a riqueza de ideias que flui da narrativa das experiências é muito grande em uma situação de grupo, possibilitando uma atmosfera facilitadora da construção de novos caminhos para as questões debatidas. São possibilidades e não uma garantia de que tais processos ocorram de fato, pois eles dependem de um grande número de fatores, entre eles, a habilidade de condução de grupos por parte do/a Coordenador/a, a clareza dos objetivos propostos, a adequação das atividades desenvolvidas, a disponibilidade de trocas de experiência por parte dos/das participantes e sua disposição ou não para mudar sua compreensão e ação *vis à vis* o tema de que se trata.

A utilização de encontros grupais em pesquisa ocorre quando se deseja obter um conhecimento multifacetado de um dado fenômeno, incluindo tanto a singularidade como a articulação entre as várias experiências, os encontros e desencontros, a dinâmica das contradições e o processo de compreensão desse processo. É um modo de se compreender fenômenos complexos que ocorrem na interação humana. Na pesquisa interventiva e participativa, o Encontro Reflexivo é um instrumento valioso, pois além de oportunidade de trabalhar com as demandas de um grupo, traz ricas informações sobre o fenômeno estudado.

Quando a demanda do grupo vai além de uma demanda pontual, os Encontros Reflexivos podem tornar-se uma atividade exercida por um período mais longo de tempo, como no caso de solicitação de orientação sobre questões significativas para os membros do grupo como, por exemplo, educação dos filhos em relação a temas como agressividade, sexualidade, consumismo, diálogo, ou, no caso de educadores, na elaboração conjunta, execução e acompanhamento de projetos pedagógicos, práticas de ensino, relação entre família e Escola, entre outros.

Antes, porém, de iniciar a descrição do Encontro Reflexivo, seria importante pontuar que, como qualquer prática profissional ou de pesquisa, as considerações de aspectos éticos antecedem todas as etapas de sua realização.

### 3. Aspectos éticos

Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. (FREIRE, 1996, p.19).

Como ponto de partida, o respeito aos aspectos éticos deve permear todos os momentos e procedimentos do Encontro Reflexivo, desde o cuidado de não expor jamais nenhum participante a situações em que ele possa vir a ser julgado ou discriminado, de limitar-se a exposição pessoal às questões que o grupo se propõe discutir, de nunca realizar ou permitir avaliações ou análises pessoais dos participantes, de garantir que os resultados sejam sempre uma produção grupal e que todas as contribuições sejam consideradas, até o compromisso do sigilo, entre todos, daquilo que foi falado no grupo. A presença deve ser livre e atitudes como a de uma escuta atenta e de respeito a diferentes valores e crenças devem ser estimuladas, tanto quanto têm que ser desencorajados os movimentos de imposições de ideias e atitudes de intolerância. Pode-se depreender do que foi dito acima que, além do cuidado ético, o/a Coordenador/a do encontro deve ter uma boa formação e prática na condução de grupos.

A parte seguinte será dedicada à descrição dos procedimentos e dos fundamentos teóricos de cada um.

### 4. Momentos do encontro reflexivo

A realização do Encontro Reflexivo dá-se em quatro momentos distintos, mas complementares: (1) Planejamento; (2) Atividade preparatória; (3) Narrativas e reflexões sobre a atividade anterior; (4) Reflexão focada na demanda e (5) síntese final.



## 4.1. Planejamento

O ponto de partida na elaboração do plano de trabalho é *compreender a demanda* com a maior clareza possível. Vejamos, como exemplo, uma demanda de um grupo de mães: “Como lidar com a agressividade dos filhos?” (SZYMANSKI, 2009). O primeiro passo é esclarecer de forma mais completa e aberta possível a própria compreensão de “agressividade”, “agressividade em crianças”, “agressividade em crianças que moram em um bairro pobre da periferia de São Paulo”, “mães que moram na periferia da cidade de São Paulo”. Este é o momento que se devem, na “[...]elaboração da posição prévia, da visão prévia e concepção prévia, assegurar o tema científico a partir das coisas elas mesmas” (GADAMER, 2002, 74), carregada sempre de pressuposições constituídas ao longo das nossas experiências no mundo. Trata-se de dar conta do “lugar” de onde consideramos o fenômeno “agressividade”, no caso: nossa própria posição social, nível de conhecimento sobre o fenômeno, nossas disposições afetivas e experiências relativas ao tema. Na verdade, esse “lugar” não é um espaço propriamente dito e sim as relações dialógicas estabelecidas entre o sujeito “agressor” e seu meio social. Essa preocupação é, acima de tudo, ética, pois se constitui em um cuidado para não iniciarmos um trabalho com pré-julgamentos em relação às pessoas envolvidas e em relação ao seu modo de vida. Essa análise prévia é necessária para possibilitar uma atitude de abertura à compreensão da demanda dos participantes.

Em uma segunda etapa, passa-se a *definir claramente os objetivos* do encontro. Continuando com o exemplo da demanda do grupo de mães citada acima, “como lidar com a agressividade dos filhos?”, cumpre esclarecer que os Encontros Reflexivos aconteciam dentro de um projeto de pesquisa e intervenção que visava compreender as práticas educativas daquela população, os valores, crenças e concepções relativas a elas e conhecer a disposição das famílias quanto à adoção de práticas dialógicas na Educação Infantil<sup>3</sup>. Essas metas pautavam a definição de todos os procedimentos dos encontros grupais e, no exemplo acima, os objetivos específicos do encontro foram assim delineados:

- a. Conhecer como as mães compreendiam “agressividade”;
- b. Lembrar situações de agressão vividas por elas quando crianças e na idade adulta;
- c. Considerar a relação agressividade/violência;
- d. Perceber a criança como agente de atos agressivos e como objeto de agressão;
- e. Lembrar modos de lidar com a agressividade de seus filhos já experimentados pelo grupo de participantes e que foram considerados “satisfatórios”, no sentido de todos os protagonistas terem sido respeitados e a ação agressiva ter sido interrompida;
- f. Compreender as condições que tornaram aquela ação como sendo “bem sucedida”, segundo sua avaliação.

Os objetivos são o norte de todas as atividades desenvolvidas no Encontro Reflexivo e de todas as questões dirigidas ao grupo. Mesmo que a intervenção não esteja associada a um projeto de pesquisa, é fundamental ater-se aos objetivos para evitar que o grupo caia num tom confessional ou no mero palavreiro vazio, perdendo, assim, seu caráter psicoeducativo ou de mudança. Além do mais, são os objetivos que dirigem a escolha dos procedimentos, uma vez que essa atividade se dá em uma situação de trabalho e não

<sup>3</sup> Demanda oriunda do grupo de pesquisa por parte de educadores e da liderança comunitária, preocupados com as práticas educativas violentas adotadas por muitas famílias do bairro.

de lazer, o que não tira o caráter muitas vezes lúdico e prazeroso das atividades desenvolvidas.

A terceira etapa do planejamento consiste em *delinear claramente cada momento do Encontro Reflexivo*, com a descrição das atividades e as questões desencadeadoras nas suas diferentes etapas.

As perguntas apresentadas aos participantes durante o encontro têm uma importância muito especial, pois são o caminho para possibilitar lembranças, para relatar experiências e refletir sobre elas. Gadamer (2002) se refere à pergunta como tendo por essência “colocar possibilidades e mantê-las em aberto” (p. 81) no sentido da consideração dos próprios preconceitos e da disponibilidade para ouvir o outro. Para esse autor, “a arte de perguntar é a arte de continuar perguntando; isso significa, porém, que é a arte de pensar.” (p. 540) e de conduzir uma verdadeira conversação.

As questões elaboradas durante o encontro têm a característica de possibilitar narrativas de experiências e devem ser formuladas de modo que sua resposta traga lembranças de fatos vividos, presenciados ou narrados por outrem. Benjamin (1996), ao referir-se à narrativa, aponta para a importância da experiência passada de pessoa para pessoa, uma comunhão entre narrador e ouvinte. Ao solicitar narrativas, estimula-se a “faculdade de intercambiar experiências” (BENJAMIN, 1996, p. 198), que esse autor informa ter caído em desuso. O narrador explicita sua compreensão ao narrar, ao trazer a experiência para a linguagem, interpretando-a e possibilitando o intercâmbio com aqueles que partilham com ele um mundo comum. Muitas vezes, é no momento da lembrança e da narração que o narrador se depara com novas interpretações da experiência que viveu.

É preciso cuidar para que os termos da questão desencadeiem lembranças e não meras “explicações” ou “teorias” sobre o fenômeno em pauta. As questões “o que”, “como”, “quando”, “onde” sugerem descrições e narrativas, assim como a solicitação para que o/a participante “conte”/narre uma experiência. Questões que demandam o “porquê” apelam para a busca de causas, explicações e justificativas.

Há também um tipo de questão muito significativa que chama o/a participante à reflexão sobre o “sentido” e a intenção pretendida de suas escolhas e indaga o “para que” de uma ação ou atitude. Nem sempre essa intenção está clara e a situação de reflexão em grupo pode ser muito útil para o esclarecimento daquela. Segundo Critelli (1996), sentido é “[...] o mesmo que destino, rumo, a direção do existir” (p. 53); é a “base das escolhas que fazemos” (p. 98) para existir e para cuidar de viver. Ao fazer-se uma escolha de um modo de agir, por exemplo, tem-se uma meta em vista, que nem sempre está clara, mas é influenciada por valores, crenças, pelo modo como se percebe o outro e a si mesmo diante do outro, por sentimentos e emoções. Ao se refletir sobre o “sentido” das ações, podem-se vislumbrar novas metas, novos horizontes.

No exemplo acima, os objetivos convidam a perguntas como: “Vocês poderiam contar uma situação em que seu filho/a, ou outra criança foi agressiva? O que ela fez? (Pedem resposta narrativa)”; “Qual era sua demanda, o que ela queria? (Pedem reflexão sobre o sentido – intenção)”; “Quando ela começou a ficar agressiva nessa situação? (Pede resposta narrativa); E o que você fez? O que o outro adulto ou criança fez?” (Pedem resposta narrativa); “O que você queria da criança naquele momento?” (Pede reflexão sobre o sentido-intenção), “Como a situação foi resolvida?” (Pede resposta narrativa); “Vocês poderiam dar um exemplo de uma situação de agressividade de criança que, na sua avaliação, foi bem resolvida?” (Pede resposta narrativa); “O que você queria da criança na situação que “deu certo”? (Pede reflexão sobre o sentido-intenção).

Outro caminho de questionamento poderia ser: “Alguém aqui conheceu alguma criança agressiva quando era pequeno/a? O que ela fazia? O que os adultos faziam?” (Pedem resposta narrativa); “Alguém aqui gostaria de contar se acha que foi agressivo/a quando criança? O que fazia? (pede resposta narrativa). O que queria?” (Pede reflexão sobre o sentido-intenção); “Como os adultos respondiam?” (Pede resposta narrativa); O que os adultos queriam?”(Pede reflexão sobre o sentido-intenção); “Alguém aqui gostaria de contar se, quando criança, recebeu agressões de outras crianças ou adultos? Que agressões? Como os adultos respondiam?” (Pedem resposta narrativa). “O que os adultos queriam?” (Pede reflexão sobre o sentido- intenção). Essas duas últimas questões exigem que o grupo tenha muita confiança no/a Coordenador/a e deve haver o cuidado de que nada será comentado fora do grupo. Pode-se notar que as questões desse bloco convidam os participantes a se colocar no lugar da criança agressiva, a olhar o fenômeno na perspectiva do outro, ou, pelo menos, tentar afastar-se do lugar do adulto. Voltaremos a essas questões na fase preparatória do Encontro Reflexivo, lembrando que é na fase de planejamento que as perguntas devem ser construídas.

## 4.2. Fase Preparatória

[...] o homem não é um espírito e um corpo, mas um espírito com um corpo, que só alcança a verdade das coisas porque seu corpo está como que cravado nelas.(MERLEAU-PONTY, 2004, p.17).

Um acontecimento vivido é finito, ou pelo menos encerrado na esfera do vivido, ao passo que o acontecimento lembrado é sem limites, porque é apenas uma chave para tudo o que veio antes e depois. (BENJAMIN, 1994, p. 37).

Sempre lembrando que os objetivos devem guiar todos os procedimentos, inicia-se a fase preparatória do Encontro Reflexivo, que é uma aproximação ao tema escolhido e que apresenta algumas características fundamentais:

- a. Estar necessariamente associada ao que foi vivenciado pelos participantes em relação ao tema que se vai tratar. Não se trata de uma vivência qualquer, mas a que foi vivida com uma “[...] ênfase especial que lhe empresta um significado duradouro.” (GADAMER, 2002, p. 119). Para Gadamer (2002), a vivência se constitui na lembrança, e o que se pretende nessa primeira fase do Encontro Reflexivo é tirar do esquecimento as situações vividas relacionadas ao tema que se está trabalhando. Esse autor traça um paralelo entre a noção de aventura, que traz algo de novo para nossa vida, e a vivência, afirmando que “cada vivência é trazida para fora da continuidade da vida e está, ao mesmo tempo, relacionada com o todo da própria vida” (GADAMER, 2002, p.130);
- b. Envolver atividades conjuntas que envolvam o corpo, como movimentos, jogos, desenhos, colagens, dramatizações, música, vídeos ou atividades de construção de alguma coisa. Tais exercícios apresentam um viés lúdico, mas não são meros divertimentos para “aquecer” o grupo. Eles podem, de fato, “aquecer”, entrosar, relaxar, divertir e tudo isso pode ajudar muito, mas não se pode esquecer que eles servem para despertar lembranças significativas em relação ao tema tratado. As lembranças não chegam como meras recordações de fatos, mas “mostram” como tais fatos afetaram cada um. Com o corpo participando do processo de lembrança, o que é rememorado vem com a situação como um todo, associado ao mundo em que ocorreu, com as sensações que o corpo sentiu e a compreensão se formou. É certo que tudo se passa no presente, mas sofre as influências de uma vida inteira e é



assim que será organizada a narrativa nos momentos seguintes do encontro.

A atividade preparatória deve começar com uma apresentação de todos os participantes, com alguma atividade de apresentação, caso eles não se conheçam. No exemplo, trata-se de um grupo que já tem contato há muito tempo entre si e com os profissionais tendo participado de vários encontros anteriores. Caso não haja essa condição, o Coordenador do grupo deve tomar algumas precauções no sentido de evitar expor o grupo a atividades com as quais possa não se sentir à vontade, o que significa que é importante colher algumas informações sobre o grupo, além de ter muita clareza sobre os objetivos do trabalho, antes de planejar as atividades. Vale lembrar que alguns grupos não se identificam com atividades de movimento e alternativas podem ser pensadas para que eles entrem em contato com a questão disparadora de modo confortável, daí a importância do planejamento.

#### 4.2.2. Os momentos da fase preparatória

Após a apresentação das pessoas, os objetivos da atividade devem ser explicitados, reportando-se à demanda feita anteriormente pelo grupo de participantes. Se for parte de uma pesquisa, é quando a Declaração de Consentimento Livre e Esclarecido deve ser apresentada, assim como a solicitação de permissão para se gravar e filmar. Algumas questões desencadeadoras devem ser feitas nesse momento com o objetivo de aproximação ao tema. No exemplo, cuja demanda era “como lidar com a agressividade dos filhos”, podem ser feitas algumas questões, tais como as sugeridas nos parágrafos anteriores: “Alguém aqui conheceu alguma criança agressiva quando era pequeno/a ou mais recentemente? O que ela fazia?”; “O que os adultos faziam? O que ela fazia? O que parecia querer?”; “Como as pessoas ficam quando estão agressivas?”. Temos aqui a oportunidade de iniciar as narrativas de experiências sobre o tema ao falar de situações vividas, pois o grupo aproxima-se de um modo mais descritivo de ver o fenômeno. Cabe ao/a Coordenador/a orientar o grupo no sentido de lembrar que não é o momento de buscar “explicações” e “teorias” para o fenômeno, no caso, “agressividade”, mas de lembrar como ele ocorreu e que sentimentos e pensamentos ocorreram. Essa conversa inicial serve para os participantes tomarem conhecimento dos objetivos do encontro e começarem a apropriar-se do tema. Depois de alguns relatos, sugere-se uma atividade grupal associada ao tema do encontro.

No exemplo acima, foi realizada a atividade denominada *Role Playing*, ou Jogo de Papéis, no qual duas mulheres do grupo de mães aceitaram representar o papel de mãe e quatro outras representaram os filhos numa encenação em que cada mãe teria dois filhos; o restante do grupo de participantes era observador. Foi escolhida uma atividade que trazia elementos do cotidiano vivido por mães e filhos, com a solicitação que houvesse interrupções de seus afazeres, briga entre irmãos, desobediência às regras. As “mães” tiveram como tarefa elaborar, durante o jogo, um cartaz que representasse sua vida cotidiana, fazendo recortes e colagem de gravuras levadas pelo grupo de profissionais, contendo figuras de suas tarefas diárias e, ainda, deveriam cuidar dos filhos durante a atividade. O grupo das “crianças” teve a tarefa de brincar, interrompendo a mãe, solicitando sua atenção, brincando agitadamente, contrariando as regras, simulando uma briga entre si. No cenário havia uma porta por onde as crianças não podiam passar, a representação de um fogão e de objetos que as crianças não podiam pegar para não se machucar, ou para não quebrar, por exemplo, copo com água. Ao final de cerca de cinco a dez minutos de representação, a atividade era interrompida e os papéis eram invertidos as mães representariam os filhos e vice-versa.

Deve ser lembrado aqui que o grupo de mães já tem contato há muito tempo entre si e com os profissionais e se sentem à vontade para envolver-se em atividades de dramatização. No caso de grupos cujos membros não se conheçam, deve-se escolher atividades cuja participação seja voluntária, que não exijam contato físico nem exposição pessoal, para que os participantes sintam-se sempre respeitados.

O segundo momento da atividade vivencial, ainda na fase preparatória do Encontro Reflexivo, é o de “colocar em palavras” os sentimentos, pensamentos, dúvidas e reminiscências que a atividade provocou no grupo de participantes. No nosso exemplo, solicitou-se tanto aos “atores” como à plateia que trouxessem suas impressões. Continua-se no modo descritivo, solicitando-se relatos e não explicações, prescrições, conselhos, normas ou avaliações. Não se trata de uma simples evocação, mas de trazer à tona as reações despertadas pela atividade preparatória, no caso, a representação, e que foram vividas por um “sujeito encarnado”, como diz Merleau-Ponty (2004, p. 21). Esse autor, referindo-se às coisas, mas que é lembrado aqui para a consideração de uma experiência de relação interpessoal, afirma que o que vivemos permanece em nós “[...] como emblemas das coisas que amamos ou detestamos” (Ibid., p. 24). No caso da agressividade, o corpo está sempre em questão, pois atinge e é atingido pelo outro. Merleau-Ponty (2004), referindo-se ao ser humano, nos diz que o corpo do outro, desde as primeiras experiências, “[...] lhe aparece investido de significação emocional, [e] é assim que ele aprende a conhecer o espírito, tanto como comportamento visível quanto na intimidade de seu próprio espírito” (Ibid., p. 48). Como o corpo do outro aparece para a criança que, impulsivamente, usa seu próprio corpo para agredi-lo? Como essa experiência é compreendida por ela? O que diz o corpo dos adultos diante de sua agressividade e o que fica registrado na memória?

No exemplo, ao falar das emoções despertadas pela atividade e que envolviam situações do cotidiano, as mães usaram expressões como “o sangue ferve” quando a criança não obedece, ou quando ela própria era provocada quando criança. Expressões como “não dá para segurar”, sentimentos como raiva, humilhação, impaciência foram evocados. A dor de surras levadas na infância e as injustiças e punições imerecidas são lembradas, assim como o medo da agressividade do adulto. Pode-se notar que “agressividade” deixa de ser uma abstração e é trazida à condição de experiência vivida, com o corpo e emoções presentes, com uma história e uma situação. Houve, como sempre há, nas histórias e sensações narradas, aspectos comuns e diferenças, desacordos, assim como concordâncias.

A atividade acima ofereceu oportunidade de vivenciar uma situação comum aos participantes, que, ao narrarem a experiência para os demais, lembraram de sua própria condição de coexistência.

Nesta situação ambígua na qual somos lançados porque temos um corpo e uma história pessoal e coletiva, não conseguimos encontrar repouso absoluto, precisamos lutar o tempo todo para reduzir nossas divergências, nossas palavras mal compreendidas, para manifestar nossos aspectos ocultos, para perceber o outro. (MERLEAU-PONTY, 2004, p. 51).

Ao comentar a experiência, os participantes se veem diante dos outros, com lembranças e compreensões muitas vezes divergentes, e esse é o momento de iniciarmos a etapa seguinte do encontro.

### 4.3. Reflexão focada na demanda

O objetivo deste momento é o de focalizar a demanda já com um olhar acrescido da experiência

vivida e com um contato com as experiências, conhecimentos, crenças e valores dos demais membros do grupo a respeito do tema. Voltamos então à demanda no exemplo “como lidar com a agressividade das crianças” e aos objetivos, são eles:

- a. Conhecer como as mães compreendiam “agressividade”;
- b. Lembrar situações de agressão vividas por elas quando crianças e na idade adulta;
- c. Considerar a relação agressividade/violência;
- d. Perceber a criança como agente de atos agressivos e como objeto de agressão;
- e. Lembrar modos de lidar com a agressividade de seus filhos já experimentados pelo grupo de participantes e que foram considerados “satisfatórios”, no sentido de todos os protagonistas terem sido respeitados e a ação agressiva ter sido interrompida;
- f. Compreender as condições que tornaram aquela ação como sendo “bem sucedida”, segundo sua avaliação.”.

No caso, os quatro primeiros objetivos foram atingidos durante a atividade preparatória, então passamos aos seguintes. Note-se que está implícito no objetivo (e) – lembrar modos de lidar com a agressividade de seus filhos já experimentados pelo grupo de participantes e que foram considerados “satisfatórios”, no sentido de que todos os protagonistas foram respeitados e, ainda, de que *a ação agressiva* foi interrompida. Assim, temos a suposição de que há um conhecimento no grupo sobre modos de lidar com a agressividade das crianças e é importante expressar esse saber. Tira-se do/da “especialista” a exclusividade do saber e parte-se para a co-construção de um conhecimento. Para tanto, é preciso que o educando, termo aqui tomado em um sentido amplo, assuma-se como “sujeito cognoscente e não como incidência no discurso do educador.” (FREIRE, 1994, p. 47).

O objetivo (f) - compreender as condições que tornaram aquela ação como sendo “bem sucedida”, segundo sua avaliação provoca uma reflexão mais aprofundada sobre a prática educativa. Como é importante que todos tenham oportunidade de se expressar, caso seja um grupo grande, de vinte ou trinta pessoas, é conveniente a primeira discussão ocorrer em pequenos grupos de cinco ou seis pessoas.

São então apresentadas as questões desencadeadoras, preparadas durante o planejamento. No exemplo, perguntou-se ao grupo: “Vocês poderiam dar um exemplo de uma situação de agressividade de criança que, na sua avaliação foi bem resolvida?” (Pede resposta narrativa); “O que você queria da criança na situação que “deu certo”? (Pede reflexão sobre o sentido-intenção). É importante que todos tenham oportunidade de contar sua experiência e que reflitam sobre o que desejavam da criança ao fazer sua intervenção, que atitude escolheram tomar, assim como o que aconteceu na situação que poderia tê-la tornado bem sucedida. Ao final, solicita-se que relatem como se sentiram ao resolver satisfatoriamente o episódio de agressividade da criança. Cada pequeno grupo terá um relator que resumirá suas conclusões no grupo maior, que configura o momento final da atividade.

Em nosso exemplo, as experiências consideradas “bem sucedidas” foram aquelas em que se buscou compreender o que a criança queria ou em que se buscou estabelecer uma conversa. “Eu sentei no chão, para poder ficar olho-no-olho e perguntei o que ela queria”; “Eu parei o que estava fazendo e fui falar com ela”; “Respirei fundo e contei até dez e aí comecei a explicar porque eu tinha dito ‘não’”. Um aspecto

interessante a ser ressaltado foi a sensação de bem estar por ter resolvido uma situação difícil sem recorrer à punição física. Algumas mães relataram o quando ficavam se sentindo mal por baterem em seus filhos pequenos.

Para aquele grupo ficou claro que o sentido de práticas autoritárias e agressivas visavam apenas a obediência cega e, ao se lembrarem das próprias surras, referiam-se ao sofrimento e mágoa que ficavam depois da punição. Aquele grupo percebeu que uma ação que busca pelo sentido do modo de agir de uma criança pode ser mais eficaz do que a mera repressão, embora os participantes reconheçam que ela exige mais paciência e tempo, o que nem sempre conseguem. Lembro novamente que é um grupo com o qual se vem trabalhando há anos, sempre na ótica de práticas educativa dialógicas.

#### **4.4. Síntese Final**

Nesse momento, ouvem-se os relatos do grupo, anotam-se as semelhanças e as particularidades e elabora-se a resposta surgida no grupo, após todas as atividades. Pode-se dizer que, no exemplo, se construiu uma compreensão própria do fenômeno em questão que, no caso, era “agressividade”. O processo de compreensão, tanto do profissional como dos participantes é acompanhado durante todo o procedimento pelos momentos de reflexão: após a atividade preparatória, quando são apresentadas as narrativas da experiência vivida; durante os pequenos grupos e na síntese final.

A reflexão a que nos referimos no parágrafo anterior deve ser feita de maneira muito cuidadosa. Talvez seja mais fácil começar a dizer como se compreende essa reflexão apontando o que ela não é: não é uma interpretação causal, não é uma interpretação teórica, não é jamais um julgamento ou avaliação. Ela pode ser descrita como um retorno que se dá ao interlocutor da própria compreensão, usando o máximo possível suas próprias palavras, buscando uma conversação, cuja finalidade é chegar a um acordo. Como lembra Gadamer:

Faz parte de toda verdadeira conversação o atender realmente o outro, deixar valer seus pontos de vista e pôr-se em seu lugar, e talvez não no sentido de que se queira entendê-lo, como esta individualidade, mas sim no de que se procura entender o que se diz. (GADAMER, 2002 a, p. 561).

#### **5. Considerações finais**

Todo o processo do Encontro Reflexivo segue a dialética da pergunta resposta da experiência hermenêutica que permite o que Gadamer (2002) chama de “fusão de horizontes”, referindo-se tanto ao encontro da compreensão que trazemos do passado com que se mostra no presente, como à conversação que busca chegar a um acordo entre os protagonistas.

Gadamer (2002) refere-se à compreensão como “participação num sentido comum” (p. 73), na medida em que “[...] procuramos deixar e fazer valer o direito objetivo daquilo que o outro diz” (p. 73). Gadamer afirma que “[...] o objetivo de todo entendimento e compreensão é o acordo quanto à coisa.” (p. 73) e é esse acordo que se procura durante o Encontro Reflexivo, quando durante todo o processo se expressa e se busca validação da própria compreensão. É como se fizéssemos uma revisão contínua do que se foi

compreendendo.

O aspecto mais importante a ser considerado para a compreensão é o da atitude de abertura para o que está se mostrando. Como vimos, desde o planejamento da atividade é fundamental que o profissional ou pesquisador explicita para si mesmo e equipe as suas ideias anteriores a respeito da questão demandada pelo grupo. O fato de se ter um conhecimento prévio sobre o tema que se vai trabalhar com o grupo é o ponto de partida para desenvolvermos nossa compreensão posterior. Não devemos ficar presos, entretanto, a essa compreensão que teve sua origem em contextos anteriores e diferentes daquele com o qual nos deparamos diante de um novo grupo. Como parte da atitude da abertura está a interrogação, que não se dirige somente ao outro, pois, como lembra Critelli (1996), “o interrogador do real deve dispor a si mesmo como alguém a quem também deve voltar sua interrogação” (p. 134).

Ao interrogar o que está se mostrando, é importante ter em mente que é sempre um aspecto da totalidade do fenômeno que está aparecendo aquela que os participantes escolhem mostrar e aquela que o profissional ou pesquisador pode-ver. Uma boa pergunta é aquela que se deixa interpelar pela “resposta latente” da demanda (GADAMER, 2002). Por essa razão, a reflexividade é central no Encontro Reflexivo. Durante todas as atividades, as compreensões são expressas pelos participantes e profissionais e cotejadas em um movimento contínuo de construção. É nessa troca que o sentido do fenômeno vai se desvelando, é no jogo da coexistência, como aponta Critelli (1996), que os significados vão se constituindo e instaura-se o mundo com sua “trama significativa comum” (CRITELLI, 1996, p. 81).

## REFERÊNCIAS

- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas: Magia e Técnica, Arte e Política**. Trad. Sergio Paulo Rouanet. 10ª reimpressão, Ed. Brasiliense, 1996.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton A von Zuben. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997
- CRITELLI, Dulce Mára. **Analítica do Sentido**. São Paulo: Educ, Brasiliense.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 49ª. reimpressão, São Paulo: Paz e Terra, 1972/2005.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**. 9ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança**. 3ª. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1994.
- GADAMER, H-G. **Verdade e Método**. F.P. Meures, Trad., Petrópolis: Ed. Vozes, vol.2, 2002.
- HOUAISS, A., VILLAR, M.S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- LEWIN, K. **A Dynamic Theory of Personality**. New York: McGraw-Hill Inc., 1935.
- \_\_\_\_\_. **Group Decision and Social Change** in Newcomb T.M. and Hartley, E.L., Readings in Social



Psychology, New York: Henry Holt, 1947.

MALUFE, A.B.C., SZYMANSKI, H. **O Psicodrama e o Trabalho educativo com famílias** in Puttini, E.F. e Lima, L..M.S. *Ações Educativas*. São Paulo: Ágora, 1997.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Conversas** – 1948. Trad. Fábio Landa. São Paulo: Martins Fontes, 2004

MORAES, Vinícius. **Samba da Benção**. <http://letras.mus.br/vinicius-de-moraes/86496/>, 2014.

MORENO, J.K. **Psicodrama**, A.B. Weisenberg, Trad., Buenos Aires: Hormé, 3ª. ed.

SZYMANSKI, H. **A contribuição de Paulo Freire para o desenvolvimento de práticas psicoeducativas no encontro escola, comunidade, família**. Revista e-curriculum, S\_, v.7, n.3, <http://revistas.pucsp/index.php/curriculum>, 2011.