



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar**

**VIVÊNCIAS DIALÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS:  
RESSIGNIFICAÇÃO DE SI NO CONTEXTO DE GRUPOS DE ENCONTRO**

**Francielly de Oliveira Müller Lima**

Brasília, outubro de 2020



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**

**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

**Programa de Pós-Graduação em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde**

**VIVÊNCIAS DIALÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS:  
RESSIGNIFICAÇÃO DE SI NO CONTEXTO DE GRUPOS DE ENCONTRO**

Francielly de Oliveira Müller Lima

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de Brasília, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde. Linha de pesquisa: Desenvolvimento Humano e Cultura. Área de concentração: Desenvolvimento Humano e Educação.

**Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire**

Brasília, outubro de 2020

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

dM958v de Oliveira Müller Lima, Francielly  
VIVÊNCIAS DIALÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS:  
RESSIGNIFICAÇÃO DE SI NO CONTEXTO DE GRUPOS DE ENCONTRO /  
Francielly de Oliveira Müller Lima; orientador Sandra Ferraz  
de Castillo Dourado Freire. -- Brasília, 2020.  
152 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Processos de  
Desenvolvimento Humano e Saúde) -- Universidade de Brasília,  
2020.

1. Formação de psicólogos. 2. Desenvolvimento Humano. 3.  
Abordagem Centrada na Pessoa. 4. Grupo de Encontro.. 5.  
Self Dialógico. I. Ferraz de Castillo Dourado Freire,  
Sandra, orient. II. Título.

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA**  
**INSTITUTO DE PSICOLOGIA**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO APROVADA PELA SEGUINTE BANCA

EXAMINADORA:

---

Orientadora: Profa. Dra. Sandra Ferraz de Castillo Dourado Freire  
Presidente  
Instituto de Psicologia (UnB)

---

Profa. Dra. Márcia Alves Tassinari  
Membro Externo  
Instituto de Psicologia e Psicanálise (Universidade Santa Úrsula/Rio de Janeiro)

---

Profa. Dra. Ângela Uchoa Branco  
Membro Interno  
Instituto de Psicologia (UnB)

---

Prof. Dr. Cláudio Araújo  
Suplente  
Secretaria de Educação do Distrito Federal (SEDF)

Brasília, outubro de 2020

## Agradecimentos

Ao longo da redação deste trabalho, em vários momentos desejei iniciar a escrita dos agradecimentos, mas carreguei comigo também a sensação de que seria especial fazê-lo quando o texto já tivesse corpo, como que sinalizando para mim mesma o fechamento deste ciclo tão importante da minha vida.

Agora, com a dissertação já pronta, revisito esta minha trajetória que teve início em agosto de 2017, quando me matriculei nas primeiras disciplinas como aluna especial na UnB. Ampliando esse olhar para todos os 36 anos da minha vida, é evidente para mim que sempre estive acompanhada... muito bem acompanhada. Sinto-me, assim, privilegiada por poder dizer que jamais estive só em minha trajetória pessoal e profissional e que, portanto, o mestrado é um mérito também compartilhado entre tantos amores que me nutriram nesse percurso. Permitindo-me o choro emocionado, escrevo essas palavras.

Primeiramente, como não poderia deixar de ser, registro aqui minha enorme gratidão e admiração à minha querida orientadora Sandra Ferraz. Foi em uma noite de quarta-feira, no laboratório Diálogo, como aluna especial, que Sandra me recebeu com esse enorme sorriso que ela dá com seus grandes lábios e olhos. Eu me sentindo perdida, chegando atrasada e ela me abraçando com um afetuoso “Seja bem-vinda!”. Nesse mesmo momento, tive meu *imprinting*. Sua amorosidade transborda em suas palavras e ações. Sandra me ensina *sendo*. Agradeço por me autorizar a ser a professora que sou, por me legitimar como pesquisadora, por confiar em mim e me deixar caminhar me sentindo livre, mas sempre com a certeza de que seus braços estavam logo ali, ao meu alcance. Obrigada pela parceria respeitosa, amorosa e confiante!

Agradeço imensamente, com lágrimas nos olhos e sentindo qualquer vocabulário empobrecido diante dos meus sentimentos, à amada amiga Jú, Juliana Lopes. O projeto de mestrado nasceu em seus dedos, enquanto eles organizavam em formato acadêmico minhas ideias passionais. Dividimos a sala de aula como professoras, escrevemos e publicamos juntas

como estudantes do PGPDS e vivemos fóruns e grupos, unidas. Agora, o fechamento desta etapa vem também com sua generosidade em rever e ajustar os detalhes deste documento. Sua parceria, amor, incentivo, motivação, cuidado e assertividade foram absolutamente essenciais. Minha amiga, meu amor, gratidão e admiração imensuráveis a você.

Rodrigo, dono de um pragmatismo fundamental para me ajudar a organizar os pensamentos e devaneios. Obrigada por acreditar em mim todas as vezes que duvidei e por me fazer acreditar (mesmo que fosse mentira) que dois anos passavam rápido. Obrigada pelas broncas e pelos elogios. Você é um enorme presente que recebi da vida!

Léo, meu amigo, obrigada por me fazer acreditar que sou capaz e por me inspirar a romper fronteiras entre o academicismo e a amorosidade. Você me autoriza e valida. Amo e admiro você.

Fádua, minha Fadinha que trouxe pó mágico de incentivo e inspiração nos momentos de angústia. Você me coloca no eixo!

Agradeço à instituição onde leciono, que me recebeu de braços abertos como professora e como pesquisadora, permitindo e confiando em minhas construções, minhas descobertas, meus riscos e paixões. Encontrei na coordenação do curso o apoio que precisava para desbravar esse caminho e o reconhecimento motivador que me ajudou a não desistir.

Aos queridos estudantes de Psicologia com quem tenho o privilégio de conviver e que tanto me ensinam a ser a professora que aprende com vocês. Obrigada por, mesmo sem saberem, me permitirem ser a Fran em sala de aula, com cada vez menos medo. Agradeço por me fazerem sentir na pele ser possível um processo formativo afetuoso, cálido e respeitoso. Vocês deram sentido a esse trabalho!

Agradeço em especial aos sujeitos desta pesquisa, que abraçaram este projeto quando ainda embrionário, permitindo-me vê-los para além das paredes institucionais. Obrigada por

sua abertura, sua verdade, seu carinho, incentivo e parceria. Finalizo essa etapa com lindos registros de tudo o que vivemos juntos!

À Professora Ângela Branco, pelas inspirações vindas de seus textos e suas aulas. Agradeço muitíssimo pelo aceite em participar desta banca e por todas as reflexões e aprendizados que sua trajetória acadêmica deixou a mim e a tantos incontáveis outros.

À querida Márcia Tassinari, avaliadora da minha banca, por ser fonte de inspiração no percurso pela ACP e pela vida. Obrigada por me permitir encontrar a “Márcia” que você tão naturalmente coloca à frente de todas as titulações, méritos e reconhecimentos. Obrigada por todos os “sim” que você me entregou nos últimos anos sem titubear. Você ser Márcia, me liberta para ser Fran. E não é que dá certo mesmo?

Agradeço ao Cláudio Araújo, pela inspiração me dada sem que soubesse, através de sua tese de doutorado. Obrigada por trazer novas e ricas perspectivas para minhas construções acadêmicas e, mais ainda, pela generosidade e abertura em contribuir com meu trabalho lendo-o e estando presente na pré-defesa. Muito obrigada!

Ao amado Marcinho, Márcio Arthoni, pelos incontáveis aprendizados vindos de maneira tão despretensiosa nos últimos meses. Porto de Galinhas selou nossa linda parceira na vida e ter você agora, lendo meu trabalho, sugerindo e me sentindo em cada palavra e contribuindo em minha pré-defesa no Laboratório Diálogo, é um privilégio imensurável! Você é um professor, um amigo, um terapeuta e uma pessoa inspiradora. Obrigada por ouvir meus não-ditos, ler meus não-escritos e não titubear em me provocar!

À Vanessa e Ray, amigas que o mestrado me trouxe. Vocês são riquezas maiores que qualquer titulação! Obrigada pelas acolhidas, pelas palavras de incentivo e por me lembrarem sempre que o barco era um só e nós éramos as timoneiras!

Allan Parente, amigo querido e sempre disponível, agradeço por toda generosidade em cuidar da parte técnica de gravação e sugestões de degravação da pesquisa. Sua ajuda foi fundamental para minha tranquilidade e confiança na qualidade do que viria!

Agradeço ao Heitor Veloso, dono de uma enorme criatividade que deu cor, vida e movimento aos *slides* da apresentação no dia da defesa! Muito obrigada por fazer parte disso comigo!

Agradeço enormemente aos meus pares da ACP e da vida. Bruno e Vivaldi, amigos atemporais, companheiros e autores de lindas tatuagens que tenho em meu coração. Cezar, Mi e Tatá, que me proporcionam a deliciosa experiência de sermos as pessoas possíveis, gratuitamente, sem jamais nos sentirmos endividados um com o outro. Nossa relação me fortalece e faz acreditar ser possível um mundo melhor. O meu é, com vocês.

Ao amado Waltinho, professor, amigo e grande inspiração de humanidade, simplicidade, sensibilidade e delicadeza. Seus ensinamentos seguem comigo.

Minha emocionada gratidão à toda equipe de suporte que me rendeu no lugar de mãe para que eu pudesse frequentar as aulas na UnB, ter tempo para leitura e escrita e participar do espaço acadêmico segura de que meus maiores bens estavam sendo cuidados com amor. Dona Francisca e Berta abriram, muitas vezes, mão dos seus para cuidar dos meus. Minha enorme admiração a essas grandes mulheres que me ensinam que há, na simplicidade, lições impagáveis e impossíveis de serem alcançadas por qualquer título. Sua presença em minha casa, com meus filhos, acalentou meu coração.

À Dona Marta, pelo aprendizado da riqueza que é a multiplicidade das formas de se demonstrar amor. Gratidão por ser avó!

Ao Marquinho e à Jéssica, os tios que todo mundo queria ter e que, com toda a disposição do mundo, alegam, divertem, amam e cuidam. Obrigada pela xícara de chá e pela

taça de *drink*, além dos hambúrgueres, as músicas, as risadas, as noites sem crianças em que pude estudar e a admiração recíproca!

Ao Marcos, meu parceiro da vida. Obrigada por aceitar a Fran, com todo o ônus e bônus! Nossa trajetória, juntos, me ensina diariamente. Agradeço por se recuperar dos sustos a cada nova mudança em que eu insisto em me meter e por aceitar minha intensidade em cada escolha que faço. Juntos, somos melhores. Te entrego meu amor e recebo o seu, sem medo.

Ao Henrique e ao Murilo, meus filhotinhos que dão cor, som, luz, calor e muito barulho à minha existência. Espero, meus passarinhos, que vocês se sintam amados, capazes e potentes! Sua vida me enche de resiliência e me permite estar no lugar que me é mais caro: mãe. Obrigada pelos olhares amorosos, pelas explosões de beijos, pelas perguntas sem vetos e por me reivindicarem quando me deixo ocupar por tudo que importa menos! Vocês me proporcionam a vivência do amor livre e gratuito, e espero que seja ele o combustível de suas vidas! Acreditem no amor, sem medo! Dá certo ser vocês, confiem nisso, não duvidem! E não se esqueçam nunca: eu amo vocês, do jeitinho que vocês são!

Agradeço imensamente aos meus pais, Milton e Zelma, por todo o suporte indispensável a cada degrau da minha história. Os almoços, os lanches nas incontáveis tardes, o lugar de avós e os presentes sem fim me fazem sentir amada e cuidada por vocês. Gosto da mulher que sou, especialmente por ela ser sempre acompanhada da menina e dos registros de filha mais nova que não quero nunca que se apaguem. Obrigada por tanto, sempre.

Finalizo com minha gratidão e admiração ao que sinto ser meu amigo íntimo e companheiro inspirador: Cristo. Experimento diariamente seu amor e cuidado, e aprendo a viver o amor e a aceitação que Ele oferece de maneira única. Tudo o que tenho, o que sou e o que vier a ser, entrego a Ti. Que bom te sentir aqui dentro, vivo em mim.

## Encontro

Eu não estou aqui  
para viver em função  
do que você espera de mim...  
Nem quero que você  
conforme a sua vida,  
ao que eu possa esperar de você.

Que você não se anule  
na intenção de me agradar...  
Nem eu me violento  
para merecer seu amor.

Que eu seja eu  
e você seja você.

Mas você é tão importante para mim,  
que eu não posso lhe magoar,  
sem magoar a mim mesmo...  
Você é tão importante para mim  
que eu não consigo ser feliz,  
sem ter você feliz ao meu lado.

É nesse encontro  
que nos transformamos...  
E é nos transformando  
que nós nos encontramos.

*Escípio da Cunha Lobo*

## Resumo

Diante das demandas da sociedade contemporânea, da complexidade das relações interpessoais e dos desafios crescentes do exercício da profissão, a formação de psicólogos ainda apresenta lacunas no que se refere a uma formação integral. Para além da aprendizagem de teorias, técnicas e recursos de caráter instrumental, o desenvolvimento de habilidades interpessoais e relacionais deve também ser contemplado no percurso acadêmico. Parte-se do pressuposto que é importante, ao futuro psicólogo, vivenciar situações que oportunizem alternativas de posicionamentos pessoais e ressignificações de si para que, assim, possa ser facilitador do processo de desenvolvimento do outro, no futuro exercício profissional. Dessa forma, foi realizado um estudo no contexto de uma atividade vivencial conduzida pela pesquisadora com discentes do curso de Psicologia. Fundamentando-se na Abordagem Centrada na Pessoa (ACP) e na Teoria do *Self* Dialógico (TSD), este trabalho ancora-se na compreensão de desenvolvimento humano como um processo relacional que se constitui mutuamente entre dimensões pessoais e sociais. O objetivo principal da pesquisa foi analisar a ocorrência de possíveis processos de significação e ressignificação do *self* em estudantes de Psicologia ao longo de suas vivências no contexto dialógico de Grupos de Encontro. Os objetivos específicos deste estudo foram: 1) caracterizar o trabalho de Grupos de Encontro como prática dialógica; 2) identificar aspectos dos processos de significação e ressignificação de si dos estudantes de Psicologia a partir das reflexões sobre a experiência nos Grupos de encontro; 3) analisar as mudanças percebidas pelos estudantes nos seus posicionamentos de *self* em relação ao percurso formativo em Psicologia e como resultado da sua participação na pesquisa. Participaram da pesquisa cinco estudantes do curso de Psicologia de uma Instituição de Ensino Superior (IES) e uma profissional recém-formada. Foram realizadas três sessões de Grupos de Encontro e duas sessões de Grupo Focal (GF). Para a construção de indicadores empíricos utilizou-se, como subsídio reflexivo, os registros pessoais dos participantes construídos nos Grupos de Encontro, a Versão de Sentido (VS). O objeto de análise foi o grupo como processo de constituição de si e do ser psicólogo, bem como o exercício interpretativo-constutivo, que teve, como unidade analítica, o processo de ressignificação. Quatro eixos principais emergiram das análises: “Ressignificação de si”, “Ressignificações de si nos Grupos de Encontro”, “Ressignificações de si na formação acadêmica” e “Ressignificações de si na atuação profissional”. Os resultados sugerem que os processos de ressignificação de si e mudanças de posicionamento de *self*, enquanto psicólogos em formação, estão intimamente relacionados a mudanças na forma de perceber diferentes aspectos da sua vida. Destacaram-se mudanças significativas no que diz respeito à aceitação, respeito, generosidade, validação e estima, tanto com relação a si mesmo quanto para com o outro – aspectos que surgiram em todos os eixos analisados. Observou-se, ainda, a postura de cuidar de si, ligada à saúde mental no contexto universitário e maior autoconfiança em seus posicionamentos. A discussão sinaliza a importância do Grupo de Encontro como espaço e situação de diálogo na trajetória de desenvolvimento de psicólogos, no contexto de formação acadêmica. Defende-se, com isso, a implementação de espaços como esse em cursos de Educação Superior, a fim de que a formação pessoal seja contemplada nesse espaço de construção de saber científico possibilitando, assim, uma formação integral desses sujeitos.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Formação de psicólogos; *self* dialógico; Abordagem Centrada na Pessoa; Grupo de Encontro.

## Abstract

Faced with the demands of contemporary society, the complexity of interpersonal relationships and the increasing challenges observed in professional practice, psychologist education still presents gaps regarding academic development. In addition to learning theories, and instrumental techniques and resources, the development of interpersonal and relational skills should also be part of the academic curriculum program. We assume that it is important for the future psychologist to experience situations that provide alternatives of self positioning and self meaning making in order to become a facilitator of the developmental processes of the others in the future. Thus, we conducted a study within the context of a humanist based meeting group with Psychology students facilitated by the researcher. Based on the Person-Centered Approach (PCA) and the Dialogical *Self Theory* (DST), this work is anchored in understanding human development as a relational process that is constituted mutually between personal and social dimensions. The main aim was to analyze how students made sense of *self meaning changes* as experienced in three long-run Encounter Groups. Our specific objectives were: 1) to characterize Encounter Groups as a dialogical practice; 2) to identify aspects of self meaning changes by psychology students based on their reflections about their own feelings towards themselves and towards the others; 3) to analyze how students' *self positions'* dynamics resonate in their academic trajectory in Psychology as a result of their participation in the empirical study. Five psychology students from a Higher Education Institution and an early career professional participated in the research. Three long-run Encounter Groups and two Focus Group sessions were held. For the construction of empirical indicators we used participants' personal notes constructed during the Meeting Groups, the Meaning Version, as a reflexive resource. The object of analysis was the group as a complex social system and as a tool for the constitution and development of the self as a dialogical semiotic system. An interpretative-constructive analytical approach was used as an exercise to understand self positioning and self meaning movements. Four main thematic axes emerged from the analyses: Self meaning changes, Self meaning changes in Encounter Groups, Self meaning changes as academic training, and Self meaning changes in professional practices. Results suggest that participants understood changes in self meaning and *self positioning* closely related to broader changes within different aspects of their lives. Significant changes were highlighted as acceptance, respect, generosity, validation, confidence, esteem, and positive feelings towards oneself and the others. Self caring attitudes were connected to mental health within the university context and greater self-confidence in their personal position taking. The discussion indicates the role of Encounter Groups as a dialogue space and promoter situation relevant in the academic trajectory. A final claim favors the implementation of such spaces in academic programs, in order to promote the connection of scientific knowledge construction and personal development, thus enabling an integral education of these professionals.

Keywords: Human Development; Psychologists education; Dialogical self; Person Centered Approach; Encounter Group.

## Sumário

Resumo	x
Abstract	xi
Lista de tabelas	xiv
Lista de figuras	xv
Tudo começou dentro de mim: a felicidade de pesquisar aquilo que arde meu peito	1
Revisão de literatura e fundamentação teórica: preparando o tubo e os espelhos	6
A formação de pessoas psicólogas no Brasil	6
O processo formativo em Psicologia	7
O papel do professor na formação dialógica de pessoas psicólogas	16
As concepções da ACP, os Grupos de Encontro e as concepções básicas da TSD na prática dialógica em grupo	21
A Tendência Atualizante de Carl Rogers	21
Grupos de Encontro e espaços dialógicos	28
Mudança de posicionamento de <i>self</i> e seus Horizontes de projeção	35
Objetivos	40
Estudo empírico: o caminho para juntar vidrinhos coloridos	42
Percurso metodológico	42
Grupos de Encontro	44
Metodologia	47
Contexto da pesquisa	49
Participantes	50
Procedimentos éticos	55
Procedimentos de construção das informações	56
Observação Participante	57
Versão de Sentido	58
Grupo focal	60
Grupo Focal 1	62
Grupo Focal 2	63
Procedimentos de análise de informações	64
Resultados e discussão: montando o caleidoscópio – o campo me contou...	68
Análises dos grupos focais	69

Ressignificações de Si	71
Ressignificações de si nos Grupos de Encontro	85
Ressignificações de si na formação acadêmica	99
Ressignificações de si na atuação profissional	107
Considerações finais: a cada movimento, novas combinações! A magia da transformação sem fim...	117
Referências	124
Apêndices	131
Apêndice I	132
Apêndice II	133
Apêndice III	134
Apêndice IV	135
Apêndice V	137

**Lista de tabelas**

Tabela 1: Descrição dos participantes do grupo focal.....	50
---	----

## Lista de figuras

Figura 1: Espaço dos Grupos de Encontro.....	49
Figura 2: Esquema do desenho metodológico da pesquisa .....	55

## **Tudo começou dentro de mim: a felicidade de pesquisar aquilo que arde meu peito**

Apresento, como tema de estudo, o processo de desenvolvimento e ressignificação de si facilitado por meio da vivência dialógica de Grupos de Encontro, na formação de nível superior em Psicologia, considerando, ao longo de toda a escrita, a categoria “*self*” ao me referir às ressignificações de si. A especificidade deste tema não é comumente foco de pesquisas na Educação Superior, haja vista o privilégio dado a cenários ligados a políticas, ao currículo, à relação entre professores e o mundo profissional e entre os estudantes e o mercado de trabalho, em pesquisas nesse contexto (Zabala, 2004 citado por Silva, 2009).

Em minhas buscas por publicações acadêmicas dos últimos dez anos, relacionadas a essa temática, mapeei trabalhos correlatos a três temas principais, transversais ao tema da minha pesquisa para serem analisados. Elenquei como tópicos relacionados experiências dialógicas ou grupos vivenciais na Educação Superior, construção e transformação de si na Educação Superior e/ou na perspectiva do *self* dialógico e processos grupais e *self* dialógico. Após o refinamento da busca baseado nos temas supracitados, identifiquei, por fim, 14 resultados, sendo eles seis dissertações e oito teses. Este resultado revela escassez de produções acadêmicas nessa temática, na última década.

O desejo de desenvolver esta pesquisa nasceu da minha prática como docente universitária no curso de Psicologia, além da minha paixão por processos de grupo em minha atuação como psicóloga clínica. A relação afetiva que construía com os estudantes em nossos espaços compartilhados, refinou meu olhar para os processos de mudança vivenciados por essas pessoas que galgavam passos profissionais, ao mesmo tempo que aspectos de seu ser integral eram também tocados, coloridos e ressignificados.

Meu interesse de pesquisa concentrou-se, então, em compreender como essas mudanças fomentadas no contexto formativo influenciavam o desenvolvimento pessoal e profissional desses estudantes, os quais entendo serem aspectos interdependentes do desenvolvimento do

sistema de *self*, bem como seu processo de aprendizagem e a construção de relações interpessoais.

A experiência dos Grupos de Encontro, projeto iniciado por mim, já regular na instituição em que lecionava, mostrou-se ser, então, um cenário rico para acolher protagonismos individuais e grupais, trazendo esse espaço dialógico como fomentador do desenvolvimento humano. Seria, então, esse o foco para minha lupa de pesquisadora.

Desde a escrita do projeto de pesquisa, fui delineando, por meio dos planos, questionamentos e esboços, uma pesquisa de campo qualitativa que buscava compreender o significado dos relatos dos sujeitos sobre transformações em si a partir de uma perspectiva dialógica, que entende que o processo de desenvolvimento humano se dá nas interações do indivíduo com o mundo.

Minhas raízes teóricas aportadas na Psicologia Humanista (Maslow, 1968; Moreno, 1975; Perls, 1977; Rogers & Rosenberg, 1977) não me impediram de encontrar nutrientes em outros solos, tendo a Teoria do *Self* Dialógico (TSD) (Hermans, 2001) alimentado importantes reflexões e construções que geraram o desabrochar de novos ramos, de onde germinou esse primeiro fruto.

A construção de indicadores empíricos veio, então, dessa metodologia qualitativa que teve como principal método dois Grupos Focais (GFs), os quais possibilitaram o diálogo entre os sujeitos com foco nas vivências dos Grupos de Encontro. Após a transcrição dos diálogos construídos nos GFs, busquei articular os achados e informações com as perspectivas teóricas da Abordagem Centrada na Pessoa (ACP), de Rogers & Rosenberg (1977) e da TSD. O final desse esforço físico e mental se configurou como um texto acadêmico e científico, que apresenta discussões sobre as ressignificações de si oriundas de vivências dialógicas no contexto universitário.

A qualidade na formação de psicólogos está diretamente ligada ao compromisso científico e social de nossa profissão. Quanto mais aspectos destes sujeitos holísticos forem contemplados no processo formativo, maiores chances se têm de oferecer à sociedade profissionais capacitados, qualificados e comprometidos com a ética e com a responsabilidade dessa profissão tão necessária. Isso é especialmente verdade em tempos de adoecimentos físicos e psíquicos, como o que vivemos no atual momento de pandemia da COVID-19, quando a saúde mental está em foco.

Organizei este estudo em três partes. A parte I, com revisão de literatura e fundamentação teórica, apresenta dois capítulos. O capítulo um apresenta um panorama histórico sobre a formação de pessoas psicólogas no Brasil e as competências e habilidades que devem ser desenvolvidas, ao longo deste processo formativo. Ressaltei a necessidade de uma formação que contemple as subjetividades dos sujeitos, bem como ofereça espaços de promoção de saúde mental para os estudantes, haja vista as agruras inevitáveis nesse percurso formativo.

A formação em Psicologia traz, arraigada em si, um convite ao autoconhecimento e à ousadia para transformação pessoal que acontecerá, inevitavelmente, colocando em xeque a possibilidade de um processo formativo tecnicista e teórico. Explorei, ainda, a importância da relação professor-aluno nessa formação, entendendo essa interação como catalisadora de uma aprendizagem significativa, autônoma e emancipatória.

No capítulo dois, apresento os principais conceitos da ACP, fazendo um mergulho mais profundo em trabalhos com grupos e os pressupostos epistemológicos que os alicerçam. A proposta acepista traz como noção-chave a confiança em um potencial para o crescimento intrínseco a todo organismo vivo, chamado de Tendência Atualizante. A confiança na Tendência Atualizante possibilita ao facilitador do processo de desenvolvimento do outro

(neste caso, o professor/psicólogo) acreditar em uma formação responsável, autônoma e potente, assumindo ele, assim, uma postura dialógica que contribuirá com esta formação.

Apresentei aproximações teórico-metodológicas com a perspectiva do *self* dialógico, entendendo que, para compreender a formação e a transformação das realidades psicológica e social, é indispensável abordar o dialogismo. Apenas existimos na relação com o outro, e é essa mesma relação que pode propiciar transformações em uma pessoa, no outro e na sociedade, já que as infindas interações que o sujeito estabelece com o meio e com o outro é que tornam possível a construção do pensamento humano e suas transformações (Bakhtin 2003).

Cabral e Sales (2019) destacam que o *self* dialógico pode ser entendido por meio da percepção de que o ser humano vive num espaço não apenas externo, mas interno. Neste espaço interno, diferentes movimentos podem acontecer, possibilitando a sensação de proximidade ou distância de nós mesmos. Além disso, habitamos, também, espaços estendidos, compreendendo a ideia de que nossas mentes são povoadas por diferentes pessoas que desempenham papéis particulares. Essas posições são dinâmicas e, portanto, modificam-se.

Destacarei, assim, dentro desta perspectiva, as mudanças de posicionamento de *self* (Hermans, 2001) e seus Horizontes de Projeção (Araújo, 2016), que são entendidos, respectivamente, como as transições nas posições do *self* do sujeito, propiciadas por sua interação com o meio e com o outro, e como perspectivas do futuro que integram o sistema de *self* possibilitando, ou não, um sentido de continuidade de si.

A parte II deste trabalho se refere ao estudo empírico. Apresenta o contexto da investigação, os procedimentos metodológicos, os instrumentos, o desenho metodológico, os procedimentos de análise das informações e os procedimentos éticos da pesquisa. Destaco que o procedimento de análise das informações fundamenta-se em uma análise dialógica do conteúdo, de Marková (2007), mais especificamente no nível das interações socioafetivas. Essa análise me permitiu uma exploração dos aspectos dos posicionamentos dinâmicos do *self*, de

Freire & Branco (2016), e das ressignificações de si construídas a partir do contexto dialógico de grupo de encontro.

A Parte III apresenta e discute os resultados construídos a partir da realização dos GFs que tiveram, como eixo dos diálogos, as vivências de Grupos de Encontro, das quais os sujeitos haviam participado. Discuto as descobertas e informações apreendidas no campo, relacionando-as com achados teóricos e conceitos-chave que fundamentam minhas elaborações científicas e acadêmicas. Apresento minhas impressões e a sistematização de conhecimentos construídos a partir de uma intensa imersão nos dois anos de minha dedicação a este projeto.

Abordo detalhadamente os quatro eixos que conduziram as reflexões aqui construídas, a saber: “Ressignificações de si”, “Ressignificações de si nos Grupos de Encontro”, “Ressignificações de si na formação acadêmica” e “Ressignificações de si na atuação profissional”, alinhando os indicadores empíricos ao referencial teórico da ACP e da TSD, com destaque para as mudanças de posicionamento de *self* e seus HPS.

Na parte IV, apresento as considerações finais e principais implicações do estudo que apontaram para importantes ressignificações de si, bem como as mudanças na percepção de seus posicionamentos de *self* como efeitos das vivências dialógicas de Grupos de Encontro.

Apresento, ainda, nessa seção, contribuições acadêmicas e sociais desta pesquisa, além de suscitar as possibilidades de benefícios de práticas dialógicas na Educação Superior que favorecem a implementação de espaços dialógicos no contexto acadêmico, ajudando, com isso, a aprimorar o desenvolvimento de habilidades sociais, ao mesmo tempo que promovem saúde mental aos estudantes.

## **Revisão de literatura e fundamentação teórica: preparando o tubo e os espelhos**

### **Coisas que aprendi com os livros...**

A presente seção apresenta os eixos teórico-epistemológicos que sustentam este estudo, bem como as fontes que desaguaram em minhas construções empíricas a partir desta pesquisa. Ressalta aspectos do processo de desenvolvimento humano e o tema da formação de psicólogos, organizando a apresentação em dois capítulos: (1) A formação de pessoas psicólogas no Brasil; (2) As concepções da ACP, os Grupos de Encontro e as mudanças de posicionamento de *self* no que se refere ao psicólogo em formação, na prática dialógica em grupo e as concepções básicas da TSD.

### **A formação de pessoas psicólogas no Brasil**

O presente capítulo oferece um panorama histórico sobre a formação de pessoas psicólogas no Brasil e algumas competências e habilidades importantes de serem desenvolvidas, ao longo do processo formativo. Explorarei, ainda, a relevância da relação professor-estudante na formação profissional de psicólogos.

Por que “pessoas psicólogas”? Inicialmente, desejo expor minha escolha em usar o termo “pessoas psicólogas”, em vez de referir-me apenas à formação de psicólogos. Assumo uma visão holística de ser humano, na qual seria impossível dissociar o processo formativo profissional de um percurso construtivo pessoal.

A formação em Psicologia implica, inevitavelmente, em um processo de desconstrução de verdades pessoais e descobertas e novas edificações, as quais estão diretamente relacionadas à pessoa que vamos nos tornando, em um eterno devir. Por esse motivo, acredito que a formação de pessoas psicólogas traz, intrínseca a si, um convite ao autoconhecimento e à coragem para transformar-se e modificar-se que não poderá ser negado.

Rey (2003) compreende a subjetividade como produção social, o que possibilita discussões que demonstrem outras formas de compreender a vida, sem fragmentá-la em vida pessoal e profissional.

Essa formação integral, que considera aspectos outros da vida do sujeito e não só conteúdos acadêmicos, cognitivos e intelectuais, leva a uma transformação em direção a uma singularidade que torna o indivíduo um ser único, mas que se dá no contato com o outro e com o mundo. Dessa forma, o sujeito “se (trans)forma, afastando-se de si mesmo, indo ao encontro do mundo e, posteriormente, retornando para si” (Leite, 2016 p. 12). Abraço, então, essa visão, experimentando em mim mesma a impossibilidade dessa dicotomia.

### **O processo formativo em Psicologia**

A escolha pela profissão acontece cedo, em nosso país. Por volta dos 17 anos, os jovens que finalizam o Ensino Médio e têm condições de ingressar na Educação Superior optam pelo curso que dará continuidade à sua trajetória acadêmica. Nesse momento, o foco dessa escolha volta-se para a atuação profissional e inserção no mercado de trabalho.

O INEP (2019) aponta que o crescente número de ingressantes na Universidade é um indicador de que essa população merece ser vista como importante foco de estudos, já que, ao entrar na Educação Superior, esses indivíduos muitas vezes deparam-se com grandes mudanças em seu cotidiano. Almeida e Soares (2003) defendem que essa transição é exigente e confronta os estudantes com vários novos desafios em diferentes áreas de suas vidas. Esses complexos processos de formação relacionam-se com a construção da identidade e amadurecimento pessoal e profissional nas relações com colegas, familiares e profissionais.

O ingresso na Educação Superior tem sido compreendido como momento potencializador de crises no processo de desenvolvimento dos jovens. Há uma grande importância para as Instituições de Ensino Superior (IESs) estarem atentas às percepções dos

estudantes sobre suas vivências acadêmicas. Esse cuidado pode contribuir para a diminuição da evasão do curso, além de ajudar na construção de intervenções de apoio ao universitário, minimizando as dificuldades enfrentadas nesse seu novo contexto e nova realidade (Cardoso, Garcia & Schroeder, 2015).

Ambientes dialógicos são os cenários mais estabelecidos de contextos importantes para a aproximação à identidade profissional dos estudantes universitários. O sujeito se constitui no momento ativo dos diferentes espaços dialógicos em que atua, onde o diálogo implica em produções de sentido diferenciadas (Jorge, 2015).

Instituições de ensino são espaços que favorecem, para além da transmissão de conhecimentos científico-culturais, interações dos estudantes entre si e com docentes e outros atores, institucionais ou não. A vivência dessas relações promove possibilidades de formação e os contextos influenciam e participam da mediação dos processos de mudança, interferindo no desenvolvimento pessoal e profissional das pessoas envolvidas nessas interações (Jorge, 2015).

O espaço acadêmico da Educação Superior – e suas especificidades – aparece como destaque para alguns autores (Tacca, 2006; Marinho-Araújo, 2009; Marinho-Araújo & Bisinoto, 2011; Jorge, 2015), que defendem esse ambiente como promotor de um contexto dinâmico e histórico de mudanças nos estudantes. Esses sujeitos passam por transformações qualitativas que marcam de modo definitivo seu desenvolvimento integral e suas futuras atitudes pessoais e profissionais, a partir da mediação de atividades intencionais e conscientes.

Para Jorge (2015), “os processos de aprendizagem que ocorrem na Educação Superior participam das configurações subjetivas do jovem em formação e estão imbricados no seu desenvolvimento pessoal e profissional” (p. 119). Rey (2003) aponta que é impossível separar a natureza psicológica do aprender da subjetividade, a qual é construída pelo caráter cultural

da existência humana e sua produção simbólica, que estão presentes em espaços dialógicos no ambiente universitário.

Coadunando com esse entendimento de aprendizagem na Educação Superior, também a formação em Psicologia apresenta especificidades que vão além de uma formação técnica. A experiência universitária no curso de Psicologia “proporciona diferentes caminhos qualitativos a quem os vivencia” (Mori, Fuchijima e Cordeiro, 2019, p. 174).

O ensino da Psicologia ainda é marcado por uma ideia dicotômica entre teoria e prática, onde a primeira aparece como apêndice da segunda e não relacionada a ela. Persiste, ainda hoje, na graduação em Psicologia, uma lógica tecnicista que tem como objetivo instrumentalizar o estudante para a atuação reproduzível. Um indício dessa prática é priorizar o desenvolvimento de habilidades de execução, em vez de reflexão e estímulo aos processos de subjetivação (Mori, Fuchijima e Cordeiro, 2019).

Nos anos 60 e 70, a formação de psicólogos no Brasil era restrita a uma pequena parcela da sociedade brasileira. Os interesses dessa formação associavam-se aos interesses da elite que servia à Psicologia, como as indústrias, escolas e consultórios, buscando sempre a adaptação dos sujeitos a uma sociedade em transformação. Nessa época, o foco curricular eram disciplinas teóricas isoladas que se distanciavam das questões do cotidiano e de problemas que poderiam ser postos à Psicologia (Bock, 2015).

A noção central de aprendizagem nos cursos de formação era o acúmulo de informações que deveriam vir da sala de aula, sendo os estágios considerados apenas como lugares de aplicação do conhecimento. O foco teórico estava em autores estrangeiros, vistos como “donos do conhecimento e da verdade”, sendo que seus saberes eram passados de forma mecânica e automática, caracterizando-a, assim, como uma formação conteudista e tecnicista, com foco em apresentar teorias psicológicas, formas e roteiros para intervenções e aplicação de testes (Bock, 2015).

Com a inauguração da Psicologia comunitária e a inserção de psicólogos no sistema de saúde, ficou notória a incompatibilidade entre as demandas reais da prática diária desses profissionais e seus instrumentos e teorias. Despertou-se, assim, para a possibilidade de abertura à revisão de teorias, à construção de novos instrumentos de intervenção e à chance de atuação em cenários ainda não pensados. A constatação desse distanciamento da prática com a teoria trabalhada na formação de psicólogos, favoreceu a pressão às universidades, sendo exigida uma outra formação (Bock, 2015).

Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, passou-se a desenhar o novo perfil da graduação, tendo como maior diferencial o rompimento do currículo mínimo e a proposta de um currículo integrado, baseado com competências e habilidades. É, nesse cenário, que são estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), representando essa ruptura, trazendo a formação pautada no desenvolvimento de habilidades e competências e minimizando o enfoque dado ao processo formativo baseado em conteúdos (Bernardes, 2016).

Os anos 1990 são um marco para essa mudança de perspectiva na aplicabilidade da Psicologia e, conseqüentemente, da formação de psicólogos. Novos currículos, a mudança do lugar de importância dos estágios e a criação das clínicas-escola onde os estudantes pudessem atuar na prática profissional sob a supervisão de um professor, evidenciavam o interesse pela transformação na formação de pessoas psicólogas, buscando-se “como” e “o que” mudar. Apesar de resistências e tentativas de manutenção da formação anterior, os psicólogos e estudantes estavam engajados em construir um saber de aplicabilidade social e lutaram por isso (Bock, 2015).

Pode-se observar que ainda é atual que concepções inovadoras no campo da Psicologia convivam com práticas conservadoras. Deveras, esse convívio acontece na Educação como um todo e não estaria a formação de psicólogos livre desse movimento, acumulando, na verdade,

o fluxo entre ambas essas forças, tanto na prática do psicólogo quanto em seu processo de formação – como se fosse possível distanciar saberes de fazeres.

Não é prudente que, na Psicologia, mantenha-se um olhar para o padrão dominante do humano como algo natural, desconsiderando-o como sujeito social e histórico. As práticas psicológicas não devem ser curativas e fechadas no sujeito, sem que haja um comprometimento com o mundo onde este está inserido, se constitui e é constituído nas relações sociais que estabelece. Neste sentido, é um sujeito que, ao transformar o mundo, transforma-se a si mesmo, constituindo consciência e produzindo significações e cultura (Bernardes, 2016).

O curso de Psicologia não deve ser visto apenas como um curso que busca ensinar conceitos, teorias e ferramentas psicológicas para os estudantes, mas sim por trabalhar com a subjetividade humana, sendo que muitos dos conteúdos emocionais dos próprios universitários serão mobilizados, ao longo dessa formação. Estes sujeitos entram em contato com sua própria subjetividade ao serem apresentados a teorias psicológicas e, não raro, vivenciam sofrimento psíquico enquanto estão aprendendo teoricamente sobre o mesmo (Bock, 2015).

É como se, ao longo de sua formação, aprendessem teoricamente sobre um conteúdo que, ao mesmo tempo, vivenciam de diferentes maneiras. Estudar sobre desenvolvimento humano, transtornos, ansiedade, psicopatologias, possibilidades de mudança, crescimento pessoal e autoconhecimento afeta direta ou indiretamente cada um dos estudantes, haja vista estarem eles mesmos imersos nessa “amostra” do seu objeto de estudo, que é o próprio ser humano.

A formação de pessoas psicólogas implica, então, em se considerar inúmeros aspectos que irão influenciar o desenvolvimento de diferentes habilidades nesses sujeitos, bem como ancorá-los teoricamente para suas práticas profissionais.

De acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) – da Câmara de Educação Superior (CES) – nº 5, de 15 de março de 2011 (Ministério da Educação, 2011),

que instituiu as DCNs para os Cursos de Graduação em Psicologia, no Brasil, orientando princípios, fundamentos, condições de oferta e procedimentos para o planejamento, implementação e avaliação destes cursos, o psicólogo graduado deve ser capaz de: diagnosticar, avaliar e atuar em problemas humanos de ordem cognitiva, comportamental e afetiva; coordenar e manejar processos grupais; atuar inter e multiprofissionalmente; realizar orientação, aconselhamento psicológico e psicoterapia; levantar questões teóricas e de pesquisa; e gerar conhecimentos a partir de sua prática profissional.

Para que esses objetivos na formação sejam alcançados, essa resolução aponta um conjunto de competências a serem desenvolvidas pelo curso e as habilidades nas quais essas competências se apoiam (Ministério da Educação, 2011).

Como uma das habilidades que sustentam as competências básicas apresentadas na Resolução CNE/CES nº 5 de 2011, o texto aponta, no artigo 9º (p. 4), “descrever, analisar e interpretar manifestações verbais e não verbais como fontes primárias de acesso a estados subjetivos” (Brasil, 2011). Dessa forma, recai sobre os deveres das atividades acadêmicas criar subsídios para que as competências, as habilidades e os conhecimentos fundamentais básicos para a prática profissional sejam desenvolvidos pelos futuros psicólogos.

Dourado, Quirino, Lima e Melo (2016) defendem que todas as competências apresentadas na Resolução CNE/CES nº 5 de 2011 estão vinculadas à escuta clínica, já que esta, dentre outras, faz parte das habilidades interpessoais que se espera serem desenvolvidas por estudantes de Psicologia. Sendo essa uma habilidade relacional, não poderia ser apreendida ou exercida apenas no contato teórico com conteúdos acadêmicos, sendo necessário o exercício e a vivência de uma relação em que o próprio estudante pudesse experimentá-la e essa habilidade fosse, assim, ensinada.

Dessa forma, a própria subjetividade do estudante está implicada no processo de desenvolvimento desta e de outras habilidades interpessoais, sendo impossível essa dissociação entre subjetividade e aprendizagem (Dourado, Quirino, Lima e Melo, 2016).

É importante ressaltar que não cabe ao profissional da Psicologia solucionar problemas ou aconselhar seus clientes dizendo o que eles devem ou não fazer. O papel destes profissionais é, dentre outros, atuar e intervir, colaborando com a compreensão dos processos intra e interpessoais de cada pessoa que atende, de maneira empática e compreensiva, respeitando os valores e princípios significativos para cada sujeito (Ministério da Educação, 2011).

Nos primeiros semestres do curso de Psicologia, é possível observar que os estudantes fazem essa escolha profissional baseada no estereótipo do psicólogo como um conselheiro e alguém que ajuda as pessoas a sanarem seus sofrimentos, por meio de orientações, dicas, recomendações e pareceres. Nessa posição, o psicólogo ocuparia o lugar de detentor do saber, aquele que conhece as possibilidades de soluções e conduz seus clientes a esse objetivo.

Entretanto, ao longo da formação, espera-se que esse sentido de ajuda se transforme, afastando-se do senso comum, enquanto os estudantes reposicionam-se como profissionais, não mais no lugar de conselheiros e detentores do saber. Deseja-se que a compreensão de si como futuro psicólogo modifique-se, possibilitando ressignificar os estereótipos atribuídos socialmente a esse profissional e desenvolver recursos de relações intersubjetivas importantes para a sua prática.

Outra atribuição importante do psicólogo em diversos contextos de sua atuação, de acordo com as Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil e que integra o catálogo brasileiro de ocupações, é a facilitação de grupos. Essa atividade é atribuída ao profissional da Psicologia em diferentes possibilidades de atuação, como psicólogo clínico, do trabalho, educacional, do esporte, social e da saúde (Conselho Federal de Psicologia, 1992).

Em sua prática, enquanto facilitador de grupos, o psicólogo deve construir um espaço de diálogo onde os sujeitos possam protagonizar suas atuações, permitindo assim que os holofotes estejam sobre os participantes e não detendo o poder do protagonismo. Cabe, ao facilitador, encorajar o grupo e/ou os sujeitos a assumirem o papel de agentes, tornando-se ativos e responsáveis na situação. O psicólogo deve apresentar manejo de técnicas que viabilizem a leitura da subjetividade humana, a fim de que essa sua habilidade de facilitador de grupos seja eficaz e repercuta no resultado do seu trabalho.

Essas atribuições do profissional de Psicologia evidenciam a necessidade do desenvolvimento de habilidades sociais nos estudantes. Essa evidência não é novidade, apesar de, ainda, ser atual a preocupação com esse aspecto da formação. Bandeira, Quaglia, Freitas, Souza, Costa, Gomides e Lima (2006), em sua pesquisa com profissionais da Psicologia sobre habilidades interpessoais na atuação do psicólogo, apontaram déficits das mesmas tanto para estudantes do início quanto do final do curso, sugerindo que os cursos de Psicologia não contemplam a formação dessas habilidades.

Construir uma relação com o outro que seja promotora de desenvolvimento e facilitadora de crescimento pessoal e profissional, diz respeito a uma aprendizagem onde a subjetividade desse sujeito seja considerada e creditada como aspecto motivador para o processo de aprendizagem autônoma e com sentido.

Para Rey (2003), ensinar não é apenas apresentar conteúdos novos a um sujeito, mas sim utilizar esse conteúdo como mola precursora do pensamento e da constituição subjetiva dessa pessoa. Dessa forma, a subjetividade não pode ser dissociada da construção de um conhecimento, já que o sentido pessoal deste saber será construído por cada sujeito de maneira particular. É possível inferir que esse sentido pessoal é um fator motivacional para os estudantes no processo de aprendizagem, pois os inspira e incentiva a assumirem responsabilidades por si mesmos e por sua própria educação.

A comunicação que se estabelece entre professor e aluno é uma das ferramentas que irá facilitar o processo de desenvolvimento dos estudantes. O *self* é sempre considerado de forma singular de acordo com cada relação humana com os outros sociais, sendo constituído no encontro com esses outros. Os processos de alteridade são aspectos importantes do processo de significação de si. Os processos de comunicação relacionam-se com a expressão da voz, da personalidade e da manifestação do *self*, passando pelo crivo do sentido que cada pessoa atribui à mensagem, decodificando-a, trazendo elementos afetivos e subjetivos (Valsiner, 2014).

É deste movimento de internalização da mensagem, atribuição de sentido e devolução deste novo conteúdo ao contexto, por meio da negociação de sentidos nas interações com os outros, que surge a semiosfera ao redor dos corpos, levando a pessoa à ação em seu contexto no momento imediato em que está vivenciando (Valsiner, 2014).

Neste trabalho, o *self* é compreendido como plural, polifônico e dinâmico (Bakhtin, 2006; Branco, 2018; Hermans, 2001; Valsiner, 2014). O sistema de *self* de um sujeito é multifacetado e se constitui ao longo do desenvolvimento ontogenético em sua trajetória de vida. Esse sistema é estruturado dinamicamente no processo de internalização e negociação de vozes (Bakhtin, 2006), considerando as experiências socioafetivas como parte desse processo. Na experiência universitária e nas relações estabelecidas nesse contexto, os sujeitos passam por processos de intensa transformação e importantes transições, no sentido de que iniciam a jornada como estudantes e finalizam como psicólogos.

A criação de espaços dialógicos de aprendizagem, onde há maior abertura para a circulação de diferentes vozes em um clima solidário e cooperativo, pode auxiliar nos processos de ressignificação de si dessas pessoas. A consideração dos sujeitos implicados nesse processo deve ser não apenas valorizada, mas construída e incentivada. A possibilidade de desenvolvimento está presente na situação relacional com o outro mais experiente que cria

oportunidades de avanço no lugar de criar metas específicas a serem alcançadas igualmente por todos (Tacca, 2015).

Dessa forma, a relação professor-estudante na formação em Psicologia tem grande relevância para as discussões deste trabalho, haja vista a confiança que tenho no tipo de aprendizagem que nós, professores, podemos facilitar ao assumirmos uma postura dialógica de abertura, receptividade e encorajamento aos estudantes.

### *O papel do professor na formação dialógica de pessoas psicólogas*

Ao mergulhar em minhas leituras sobre a relação professor-aluno como catalisadora de uma aprendizagem significativa (Rogers, 1985) e emancipatória, meu lugar de professora universitária no curso de Psicologia foi também tocado, mobilizado e revirado. Não pude, então, resistir a dedicar um espaço neste estudo para refletir e buscar fundamentos teóricos que subsidiassem a prática docente, ao mesmo tempo que nutrissem minha esperança e confiança em uma educação libertadora e na formação de pessoas psicólogas que são transformadas ao longo de seu processo formativo.

Uma aprendizagem significativa é capaz de provocar mudanças profundas na pessoa, incluindo seu comportamento, suas escolhas futuras, sua atitude ou sua personalidade (Rogers, 1985). É uma aprendizagem penetrante que não se reduz ao aumento de conhecimento, mas impregna diferentes aspectos da vida desse sujeito. Quando este tipo de aprendizagem acontece, a pessoa é capaz de atuar no mundo de maneira diferente, levando em si as transformações vivenciadas neste processo.

De acordo com essa perspectiva, evidencia-se a relevância da relação professor-aluno como sendo ela mesma uma ferramenta de construção de saberes. Na formação em Psicologia, o professor tem o papel crucial de construir com o estudante uma relação em que este possa

experimental confiança, autonomia, empatia e consideração, desenvolvendo, assim, a habilidade de multiplicar essa postura em sua atuação profissional.

O estudante, ao ter a chance de experimentar nele mesmo, em seu processo formativo, os benefícios desta relação dialógica, terá maior facilidade no desenvolvimento de respeito e confiança no outro. Dessa forma, a construção de saberes vai além da didática em sala de aula, alcançando dimensões relacionais que irão repercutir na qualidade da formação que se propõe.

A maioria dos professores parece estar convencida de que os valores humanos, o desenvolvimento moral e a motivação social não são questões relativas ao seu trabalho dentro da sala de aula (Branco, 2018).

Especialmente no curso de Psicologia, há uma cultura de enfatizar aos estudantes que o espaço de formação não é o lugar para buscar autoconhecimento ou tratar de suas próprias questões emocionais. Perpetua-se um discurso de “curso de Psicologia não é para fazer terapia” e os estudantes são, veladamente ou não, incentivados a distanciar-se da própria história, como se esta não estivesse diretamente ligada à forma como irão construir sua aprendizagem.

No entanto, é possível perceber que, na prática docente da formação de pessoas psicólogas, os temas abordados em sala repercutem e tocam em conteúdos emocionais pessoais dos estudantes, trazendo ecos e mudanças internas a partir do sentido dado ao que foi exposto pelo professor. Esses sujeitos estão diretamente implicados na construção de novos saberes, que irão perpassar sua própria vivência e repercutir nas diferentes relações que estabelecem com o mundo (Martinez e Rey, 2019).

A subjetividade do professor deve ser considerada como parte construtiva dessa sua ação profissional e nunca desvalorizada. Nota-se a relevância da experiência subjetiva na construção profissional já que “muitos professores orientam sua ação docente muito mais pela experiência vivida como estudantes no sistema educativo do que pelo supostamente aprendido nos sistemas de formação docente” (Martinez e Rey, 2019, p. 18).

Construir no espaço acadêmico um clima dialógico de segurança emocional, onde os estudantes possam transitar entre seus conteúdos internos e simbolizá-los, pode favorecer o desenvolvimento de uma postura fundamental para a formação do psicólogo: exercitar um olhar generoso e respeitoso para si, promovendo autocuidado (Rogers, 1972).

Dessa forma, o processo de autoaceitação será facilitado, levando os sujeitos a tornarem-se mais congruentes e autênticos, haja vista a ausência de ameaças às suas experiências internas que poderão ser validadas pelo outro (Rogers, 1972). O professor tem importância fundamental neste processo, ao se disponibilizar para assumir esse papel, pois possibilita a subjetivação da experiência vivida historicamente nas ações dos indivíduos (Martinez e Rey, 2019), neste caso, os estudantes de psicologia.

Rogers (2001) destaca que sentir-se aceito pelo outro é um fator facilitador do processo de autoaceitação. Da mesma maneira, o processo de autoaceitação é também facilitador do desenvolvimento da capacidade de aceitar o outro da maneira que é. Dessa forma, em um ciclo que se retroalimenta, a pessoa torna-se mais capaz de ser congruente consigo e exercer a empatia com o outro, habilidade que se espera do psicólogo.

Percebe-se que relações dialógicas desprovidas de condicionalidades para a aceitação criam um clima favorável para que o potencial de desenvolvimento, que já é presente na pessoa, encontre as condições para se desenvolver. Na educação, esse clima favorável pode ser facilitado pelo professor, criando a possibilidade de o estudante protagonizar seu processo de educação, por meio de uma postura formativa autêntica bem-sucedida, onde o aprendizado e o amor à aprendizagem são definidos como o próprio objetivo, em vez de terem o significado associado a um resultado mensurável (Depalma, Matusov e Smith 2009).

Essa relação dialógica facilitaria, pois, a construção de um “senso de si” e a autorrealização em si mesmo pois, ao encontrar sentido para esse aprendizado dentro de si, o

interesse pela aprendizagem promoveria a autoatualização genuína dos potenciais desses estudantes (Rogers, 1972).

Com isso, o professor deve entender a importância das interações diárias, promovendo relações de confiança, encorajando a cooperação, a autonomia e a criatividade para o autodesenvolvimento dos estudantes (Branco, 2018).

Na graduação em Psicologia, essa postura também pode ser promotora de uma formação mais completa e qualificada. Desenvolver atividades que facilitem o diálogo, a colaboração e a flexibilidade, assumindo valores construtivos e promovendo a relevância da comunicação e relacionamentos humanos, facilita o desenvolvimento do indivíduo que será evidenciado nas atitudes dos estudantes e, conseqüentemente, em sua postura como psicólogos.

A falta de empatia por parte do professor com relação a seus estudantes pode interferir diretamente em seu desempenho escolar, levando-o ao fracasso, por exemplo. Há uma relação muito próxima entre “a falta de empatia na relação professor-aluno, valorização do modelo pedagógico tradicional/normativo e a rotulação/estigmatização dos alunos que não seguem estritamente a norma/padrão esperado de aprendizagem” (Insfran, 2019, p. 70).

Não é possível dissociar do professor a responsabilidade de oportunizar relações que promovam uma aprendizagem significativa. O professor é responsável por oportunizar essa aprendizagem e colaborar para isso. Cabe a ele dar liberdade para que a curiosidade do aluno direcione seus próprios interesses, devendo o professor instigar e motivar esse interesse em saber e conhecer, assumindo uma postura de abertura ao questionamento e à exploração (Rogers, 1972).

O educador deve promover uma aprendizagem que seja vivencial, atravessando a experiência do estudante de estar no mundo e contemplando, nessa aprendizagem, aspectos que vão além da dimensão cognitiva (priorizada no modelo educacional tradicional). O professor,

para ser de fato facilitador da aprendizagem, precisa confiar na capacidade das outras pessoas (os estudantes) de pensar, sentir e aprender por si mesmas (Rogers, 1972).

Nesse sentido, observa-se que há, nas mediações pedagógicas propostas pelo professor, elementos que buscam propiciar um ambiente permeado por aspectos da dialogicidade, sendo esses os promotores de uma educação emancipadora. É mediante uma proposta de diálogo indagatória, reflexiva e crítica que se pode possibilitar a mudança do paradigma do professor/psicólogo detentor do saber e transmissor de verdades, para uma postura autônoma de seus estudantes/clientes (Mendes, 2015).

Trago, aqui, uma reflexão subsidiada no Art. 13, § 3º da Resolução CNE/CES nº 5 de 2011 (Ministério da Educação, 2011), que trata da formação de professores de Psicologia, entendendo que nós, docentes da Educação Superior em Psicologia, fazemos parte dessa população.

Cabe a nós estarmos abertos a transformações pessoais em nós mesmos, ao longo de nossa prática docente, buscando uma visão abrangente do papel social do educador e refletindo sobre nossa prática e a necessidade de aperfeiçoamento em nossa atuação educacional. Estamos incumbidos da responsabilidade por articular e utilizar conhecimentos, competências e habilidades desenvolvidos no curso de Psicologia para a ampliação e o amadurecimento do nosso próprio papel de professores.

## **As concepções da ACP, os Grupos de Encontro e as concepções básicas da TSD na prática dialógica em grupo**

Este capítulo introduz os principais conceitos da ACP e o pensamento de Carl Rogers. Em seguida, irei me debruçar com maior ênfase em seus trabalhos com Grupos de Encontro e os pressupostos epistemológicos que os fundamentam, buscando caracterizar contextos grupais como espaços dialógicos e trazendo referências atuais com foco na Educação Superior. Apresentarei a ideia de Tendência Atualizante, ressaltando a importância de uma relação favorável à sua manifestação, sendo essa construída a partir de atitudes facilitadoras.

A perspectiva da TSD é apresentada aqui como uma ampliação do trabalho realizado nos Grupos de Encontro, no sentido de relacionar os processos de ressignificação de si em situação das interações dialógicas. Articulo, assim, ressignificações de si enquanto futuros psicólogos e o conceito de Horizontes de Projeção de *Self* (HPS) com o processo de desenvolvimento e ressignificações, possibilitado este pelo diálogo desenvolvido nas situações de pesquisa.

É importante destacar que meu ponto de partida inicial para as construções e reflexões advindas desta pesquisa é atravessado pela Psicologia Humanista, uma vez que minha trajetória pessoal, profissional e identificação teórica se amparam nela. O que me proponho a fazer, a começar por este capítulo, é buscar um diálogo com a perspectiva do *self* dialógico, construindo possíveis aproximações que entendo serem absolutamente enriquecedoras para o contínuo desenvolvimento da ciência da Psicologia.

### **A Tendência Atualizante de Carl Rogers**

Carl Ransom Rogers (1902-1987), psicólogo, professor e pesquisador norte-americano, é o fundador da ACP. Rogers é referido como um psicólogo “clínico por excelência e por dedicação, terapeuta por convicção e escolha – e com tal desenvoltura que quase se acredita ter

sido especialmente talhado para tal tarefa”. Algumas dimensões de Rogers vêm “sendo negligenciadas ao longo do tempo tanto pelos estudiosos quanto pelos pares, em parte, por causa da extrema simplicidade de sua proposta e de sua ‘técnica’” (Holanda 2009, p. 41).

Sua teoria apresenta como noção-chave a confiança em um potencial para o crescimento inerente a todo organismo vivo, ao qual o Rogers chamou de Tendência Atualizante. Ele defende que o ser humano possui uma tendência natural a desenvolver-se o mais completa e complexamente possível. A Tendência Atualizante é, portanto, a capacidade inata que os sujeitos possuem de autodirigir-se no sentido de buscar suprir suas necessidades. É uma tendência natural à evolução, à atualização e à autorrealização (Rogers & Kinget, 1977).

O grande pilar da teoria acepista é a convicção de que a Tendência Atualizante está presente em todos os seres humanos, incubada ou expressa, capacitando sujeitos a compreenderem a si mesmos e resolverem seus problemas de modo autônomo para alcançar a satisfação e o êxito necessários ao ajustamento psíquico. É importante ressaltar que, ao mesmo tempo que as pessoas têm essa capacidade, têm também a tendência para exercê-la (Rogers & Kinget, 1977).

Os pressupostos epistemológicos dessa teoria afirmam que para que o potencial da Tendência Atualizante se manifeste, é necessário que haja um clima interpessoal favorável a isso. Essas condições dizem respeito a relações humanas calorosas, permeadas pelo afeto e, mais ainda, pela aceitação como base fundamental deste relacionamento (Rogers & Rosenberg, 1977).

Rogers (1983) considera ser imprescindível que a pessoa possa vivenciar um relacionamento humano cálido e verdadeiro, onde encontre um clima de segurança emocional que a permita experienciar genuinamente todas as suas vivências internas, sem julgamentos ou ameaças à aceitação de seu *self*, que é entendido como o autoconceito da própria pessoa.

Este clima de permissividade emocional foi chamado de liberdade experiencial. Rogers e Kinget (1977) entendem liberdade experiencial como o fato de um sujeito se sentir livre para reconhecer e perceber conscientemente suas experiências e sentimentos da forma como os experimenta. É um clima favorável que possibilita um ambiente livre de ameaças, críticas ou julgamentos ao que a pessoa está vivenciando internamente, dissipando possíveis defesas e deformações na tomada de consciência do que experienciamos.

A liberdade experiencial facilita a mudança da personalidade. Quanto mais livre for para tornar-se consciente de si e do que vivencia no momento imediato, maior a chance de construção da congruência do Eu, que diz respeito a um estado de acordo interno e maior aceitação de si. O Eu (*self* – conceito de si mesmo) diz respeito a um constructo fenomenológico que representa a forma como a própria pessoa percebe que está sendo (Rogers & Kinget, 1977).

Intencionalmente, uso o verbo “ser” no gerúndio para ressaltar a constante transformação que vivenciamos em todos os momentos. Dessa forma, nomeia-se de Noção do Eu as características que a pessoa percebe como descritivas de si. São gostos, qualidades, defeitos, capacidades, limites, valores e outros, que o sujeito reconhece como constituintes da sua identidade. O “Eu” é, portanto, a totalidade de sua pessoa tal como ela a percebe (Rogers & Kinget, 1977).

Quanto mais realista for a noção do Eu, tanto mais eficaz será sua tendência à autoatualização. Dito em outras palavras, quanto maior for a liberdade para que a experiência vivida seja simbolizada, e trazida à consciência, mais chance tem essa noção de se aproximar do Eu Real e distanciar-se do Eu Ideal. O Eu Ideal diz respeito às expectativas, construções sociais ou aspectos de si que o sujeito considera que deveria ter ou ser, mas que não correspondem ao que de fato diz respeito a si mesmo. O Eu Real relaciona-se às vivências

internas reais e genuínas que se passam em cada pessoa, independentemente de sua moral (Rogers & Kinget, 1977).

Para que o clima de liberdade experiencial seja criado, três atitudes chamadas facilitadoras precisam ser assumidas por alguém que deseja se colocar como facilitador do processo de desenvolvimento do outro, o viabilizando. As possibilidades inerentes à pessoa (Tendência Atualizante) seriam ativadas quando ela pudesse vivenciar relações desenvolvidas num clima permeado por atitudes psicológicas facilitadoras, que seriam operacionalizadoras de uma mudança de personalidade (Rogers, 1983).

Essas atitudes são consideradas condições nomeadas de “necessárias e suficientes”, e dizem respeito à “congruência”, “compreensão empática” e “consideração positiva incondicional”. Essas atitudes poderiam, então, ser evocadas pelo psicólogo, pelo professor, por médicos, pais ou quaisquer outras pessoas que, em seus papéis sociais, entendessem poder facilitar transformações e desenvolvimento do outro (Rogers, 1983).

A atitude de “congruência” integra pensamentos, sentimentos e comportamentos, e implica na capacidade de ser o que realmente se é, com reconhecimento e aceitação de si mesmo e de suas vivências, de forma clara. Este conceito diz respeito à capacidade da pessoa de tornar acessíveis à consciência os sentimentos que está vivenciando, ou seja, simbolizá-los. Viver estes sentimentos, senti-los na relação em que estão acontecendo e, se julgar adequado, comunicá-los. Dessa maneira, o sujeito não se nega e, quanto mais for capaz de ouvir e aceitar o que ocorre em seu íntimo sem medos e receios, maior será o grau da sua congruência (Rogers, 2001a).

A “compreensão empática” é a atitude que se refere à abertura do facilitador para compreender o outro a partir de seu próprio ponto de referência. Nas palavras de Rogers, compreender empaticamente é “[...] viver temporariamente sua vida, mover-se delicadamente dentro dela sem julgar, perceber os significados que ele/ela quase não percebe, tudo isso sem

tentar revelar sentimentos dos quais a pessoa não tem consciência, pois isto poderia ser muito ameaçador” (Rogers & Kinget, 1977, p. 73).

Esta atitude diz respeito, então, à empatia, à disponibilidade afetiva para o outro. Ao longo deste trabalho, farei uso desta palavra, sempre carregando-a do sentido atribuído por Rogers ao conceito de compreensão empática, ou seja, a habilidade e flexibilidade de abertura ao outro, disponibilizando-se, assim, a ter sua perspectiva e reconhecê-la como verdade, sem julgar, sentindo com a pessoa e comunicando as emoções que reconhece.

A terceira e última atitude facilitadora é nomeada “consideração positiva incondicional”. Essa postura do facilitador relaciona-se à sua abertura e aceitação de todas as vivências emocionais do outro, sem julgá-las ou atribuir-lhes valores relativos. Isso implica que o facilitador (psicólogo, professor, pai, mãe e outros) esteja pronto a aceitar o outro seja o que for que esteja sentindo no momento (Rogers, 1983).

Paixão, medo, raiva, angústia, euforia, amor, coragem, ódio, indiferença ou qualquer outra vivência interna, são recebidos com consideração por serem a genuína e legítima experiência vivida por outra pessoa. Quando o facilitador está experienciando uma atitude calorosa, positiva e de aceitação para com aquilo que está no outro, isso oportuniza a mudança nessa pessoa (Rogers, 1983).

Um ponto relevante a ser destacado é que, além de essas atitudes estarem presentes na relação, é imprescindível que o sujeito facilitado as perceba. Em um processo terapêutico, a qualidade da expressão é mais relevante do que o conteúdo propriamente dito, sendo também importante a aproximação do indivíduo de sua própria experiência no momento vivido. Dessa forma, respostas compreensivas, chamadas de “respostas reflexas”, tornam-se uma maneira significativa de mostrar a realidade do sujeito a ele mesmo, respeitando seu interior como algo digno de confiança e de valor. Essas intervenções são uma modalidade de expressão empática (Holanda, 2009).

O objetivo do psicoterapeuta centrado na pessoa é participar da experiência imediata do cliente. Dessa forma, a comunicação do terapeuta deve buscar englobar os significados do sujeito, “ao ponto de retomá-lo e lhe dar uma forma equivalente ou, pelo menos, suscetível de ser reconhecida como sua” (Rogers & Kinget, 1977, p. 53).

Partindo desse objetivo, as respostas compreensivas, ou respostas reflexas, aparecem como intervenções comunicadoras da compreensão empática apreendida na escuta. As respostas compreensivas são uma ferramenta fundamental nessa comunicação, demonstrando compreensão e aceitação do outro sem a necessidade de interpretar, orientar, tranquilizar ou explorar mais profundamente outros aspectos não apresentados pela pessoa. Esse tipo de comunicação facilita a construção de um clima de empatia e segurança emocional, onde os julgamentos perdem espaço e amplia-se a aceitação dos sujeitos e suas experiências (Holanda, 2009).

Vale destacar, ainda, que as respostas compreensivas devem refletir, inclusive, o não-dito do sujeito. É importante que o psicólogo desenvolva, ao longo de sua formação, a capacidade de ouvir atentamente inclusive o que não é verbalizado pelo cliente, cabendo a ele compreender a dimensão do silêncio e o que ele comunica. Schütz e Itaquí (2016) apresentam diferentes possibilidades de comunicação através do silêncio no contexto de psicoterapia, sendo importante que o psicólogo saiba identificar e facilitar a experiência do cliente, respeitando-o, compreendendo-o e lidando com suas próprias possíveis angústias nestes momentos de ausência de fala.

A confiança incondicional na Tendência Atualizante da pessoa é condição *sine qua non* para que o facilitador possa criar, então, as possibilidades favoráveis para que o potencial do outro se desenvolva. Esse processo que envolve a Tendência Atualizante e as atitudes facilitadoras pode ser representado pela analogia do terapeuta com o jardineiro (Pinheiro, 2014).

O jardineiro não é capaz de fazer a semente brotar ou a planta crescer. Ele pode sim, criar as condições necessárias para que a planta tenha suas necessidades supridas e possa seguir seu caminho. Cabe, portanto, ao jardineiro, regar, cuidar do solo, buscar condições adequadas de insolação e podar a planta, mas não é ele quem a faz crescer.

Da mesma forma, o terapeuta não é capaz de mudar seu cliente. Ele pode, por meio das atitudes facilitadoras, criar um contexto adequado e um tipo de relação favorável para esse desenvolvimento, mas o potencial é da pessoa. Portanto, o facilitador deve investir na própria relação terapêutica como terra fértil que dará sustentação ao processo de crescimento e desenvolvimento do outro.

Por meio desse clima favorável ao desenvolvimento, com liberdade, autonomia, acolhimento, respeito e validação, a pessoa é capaz de desenvolver uma maior confiança em si e em seu referencial interno para fazer escolhas na vida.

Rogers (1983) chama essa abertura a si de funcionamento pleno. Esse processo está presente quando a pessoa se torna mais capaz de viver plenamente com cada um de seus sentimentos e reações, fazendo uso cada vez maior de sua própria experiência interna para vivenciar o mais precisamente possível a situação existencial interior e exterior. Dessa forma, o sujeito passa a utilizar todas as informações que seu sistema nervoso pode lhe oferecer de forma consciente, reconhecendo que seu organismo total (sensações e sentimentos) pode ser mais sábio do que a sua própria consciência.

Ao longo de sua trajetória como psicólogo, professor e pesquisador, Rogers observou que este clima favorável ao desenvolvimento era potencializado quando havia um grupo de pessoas se relacionando com aceitação, respeito e autonomia. Seu interesse por relacionamentos interpessoais, processos sociais e formação e transformação da cultura, evidenciou-se em sua última década de trabalho, quando passou a dar maior foco aos trabalhos com grupos do que a atendimentos bipessoais (Cury, 1993).

Nesse momento, a confiança nos potenciais de autorregulação e autoatualização individuais ampliou-se para o grupo, passando a serem reconhecidos como uma capacidade do próprio grupo, que passou a ser visto como totalidade organísmica dinâmica e integrada, com potencial autorregulador e autoatualizante (Fonseca, 2002).

### **Grupos de Encontro e espaços dialógicos**

A palavra “grupo”, para Rogers (1978), é usada intencionalmente num sentido de experiência de grupo planejada e intensiva. Este espaço é relativamente não estruturado e o próprio grupo escolhe objetivos e direções pessoais. A responsabilidade do líder é, em primeiro lugar, a facilitação da expressão dos sentimentos e pensamentos por parte dos membros do grupo. Há, tanto no líder quanto nos membros, “uma concentração no processo e na dinâmica das interações pessoais imediatas” (p. 16).

A partir da vivência de um grupo, ocorre o desenvolvimento das potencialidades dos indivíduos. Rogers (1978) ressalta que “um grupo tem, dentro de si mesmo, as capacidades de ajustamento necessárias para conquistar maior grau de harmonia interna e produtividade para alcançar um ajustamento mais efetivo de seu ambiente” (p. 35). Os processos de grupos terapêuticos funcionam como um microcosmo representante da comunidade, onde problemas relacionais e tendências sociais podem ser observados e compreendidos. A riqueza de um espaço de grupo, permite que novos caminhos sejam nele vivenciados, proporcionando reflexos terapêuticos aos participantes, além de oportunizarem impactos e mudanças sociais (Cooper, O'Hara, Schmid & Wyatt, 2007).

O espaço de grupo pode possibilitar a ampliação do cruzamento e identificação com as histórias de cada membro, permitindo um apoio mútuo na apreensão do sofrimento do outro, já que “uma pessoa explora os seus próprios sentimentos, mas também os seus sentimentos sobre os outros (além do facilitador) em relação com ela” (Wood, 1983, p. 28).

Nos diálogos construídos nos Grupos de Encontro, em um clima psicológico de segurança, no qual a liberdade de expressão e a redução de defesas estão presentes, muitas das reações imediatas dos membros em relação aos outros e a si próprio tendem a serem expressas. Scorsolini-Comin e Santos (2010) defendem que esse caráter dialógico favorece a liberdade mútua de expressar sentimentos reais, positivos e negativos, num clima de confiança recíproca.

O desenvolvimento acontece num movimento de interação social onde a pessoa entra em contato com seus outros e o meio no qual vivem, utilizando a palavra como expressão possível dessa relação pessoa-cultura. Nesse movimento de reciprocidade de um eu para um outro e deste outro para o eu, o desenvolvimento ocorre em um processo dinâmico. “Nessa interação, cada pessoa, com suas características conflitantes, traria uma voz independente. Essas vozes diferentes e simultâneas implicam na concepção de sua coexistência e na possibilidade do diálogo entre elas” (Scorsolini-Comin e Santos, 2010, p. 753).

O teórico literário russo Mikhail Bakhtin (1895-1975) considera que a experiência verbal é uma ação estética e interdependente na relação eu-outro. Dessa forma, pode-se dizer que existe uma experiência estética na vivência do grupo, uma vez que o campo do sensível e das percepções é aberto e permeável, além de fomentado e produzido por meio da interdependência dos enunciados.

Discursos são construídos em e a partir dos grupos, em uma produção mutável e encadeada, a qual inclui também, discordâncias, contradições e oposições. O caráter dialógico do grupo proporciona uma saída de si em direção ao outro e novas possibilidades de discursos em transformação, não sendo uma esta produção coletiva de concordâncias, mas sim, justamente por seu caráter dialógico, mediada por ambivalências.

Bakhtin apresenta o conceito de dialogismo que permeia toda a sua obra. Este conceito pode ser definido como o princípio constitutivo da linguagem, o que quer dizer que toda e qualquer linguagem, em todo e qualquer campo é impregnada por relações dialógicas. Essa

concepção dialógica dá destaque ao caráter coletivo e social da produção de discursos sendo, então, o ser humano considerado um “intertexto”, haja vista que não existe isoladamente. Sua vida e sua existência são tecidas, construídas e transformadas nesse constante imbricar-se com a experiência do outro (Scorsolini-Comin e Santos, 2010).

Vale ressaltar, ainda, que o dialogismo não se expressa apenas por meio das palavras faladas ou escritas, mas também naquelas implícitas em nossa comunicação verbal ou não-verbal, no campo semiótico (Scorsolini-Comin e Santos, 2010).

Esse ambiente dialógico de interação com o outro facilita a redução da rigidez defensiva e favorece que os participantes possam, então, ouvir-se uns aos outros e aprender uns com outros. Nesse contexto torna-se possível, ainda, significar o afeto como processo de relação na medida em que as pessoas se afetam mutuamente. Cada sujeito aprende como é visto pelos demais e como se vê nesses outros, ressignificando-se nas relações interpessoais (Rogers, 1978).

A riqueza dialógica é evidenciada quando se observa um crescente nessa comunicação honesta e horizontal, onde novas ideias, novos conceitos e novas direções podem surgir. A mudança e a transformação podem, então, ser recebidas como desejadas e não mais como ameaçadoras. Em uma situação dialógica, diferentes signos são compartilhados. Um signo compartilhado funciona como promotor de desenvolvimento quando continuamente atua como orientador da atividade humana (Valsiner, 2012).

Os trabalhos com grupos em contextos educacionais apresentam potenciais que podem repercutir em diferentes esferas da vida do indivíduo. No que diz respeito à Educação Superior, Branco e Pan (2016) destacam que rodas de conversas no espaço acadêmico são importantes ferramentas para diminuir a autocobrança e tensão dos estudantes, favorecendo a desculpabilização e promovendo o engajamento desses sujeitos em ações coletivas no contexto

universitário, o que pode ajudar na construção de um ambiente fomentador de saúde emocional aos estudantes.

Espaços de grupo, onde há um facilitador que assume a função de promover um clima favorável ao diálogo, são ambientes caros e potentes. Quando o facilitador se disponibiliza ao grupo como unidade e também acolhendo individualmente as demandas dos participantes, podem ser mobilizados ecos que levam os sujeitos a reverem suas próprias condutas – no grupo e fora dele (Rogers, 1978).

Os Grupos de Encontro são um espaço dialógico, já que fomentam um contínuo de interações que permitem aos sujeitos que os constituem serem colaboradores para uma mudança positiva. Além disso, essas interações possibilitam a integração de cada pessoa ao todo, estabelecendo um projeto conjunto de ampliação do entendimento e envolvimento nos assuntos relacionados às situações ali vividas ou imaginadas (Cabral e Sales, 2019).

Dessa forma, a mudança surge como consequência de um diálogo fomentador e de relações colaborativas, possibilitando que sentidos e entendimentos “sejam conjuntamente construídos e que uma conversação dialógica ocorra numa disposição à dúvida e ao questionamento do que já se sabe. Essa postura permite que os sujeitos se arrisquem a serem aprendizes a cada novo encontro” (Cabral e Sales, 2019, p. 33).

Vivências em grupo em um contexto formativo acadêmico trazem, para além da construção de conhecimentos teóricos e técnicos, possibilidades de transformações pessoais a partir de relações construídas nesse espaço, que influenciarão o desenvolvimento desses sujeitos. Desenvolvimento é o processo de mudanças que se configura nas relações dialógicas entre os sujeitos e os contextos sócio-históricos, sendo o ambiente da formação em nível superior um importante espaço para o desenvolvimento humano (Santana, 2010).

A partir de uma perspectiva semiótica do desenvolvimento humano e com um olhar dialógico da constituição do *self*, destaca-se que situações dialógicas no ambiente acadêmico

promovem, entre outras transformações, dois tipos de mudança na dimensão pessoal, a saber, mudanças de posicionamento com relação ao próprio programa educacional em questão e posicionamentos autorreflexivos em relação à prática profissional (Santana, 2010).

Em contextos acadêmicos, espaços dialógicos podem ser estabelecidos de maneira despreziosa nas relações dos estudantes entre si e/ou com professores. Porém, podem, ainda, serem organizados intencionalmente, quando o professor convida os estudantes a essa construção, assumindo ele próprio uma postura horizontalizada onde a autonomia, a liberdade e o respeito aos estudantes são valorizados.

Konopka (2015) apresenta uma intervenção dialógica em Grupos de Encontro com estudantes do curso de medicina da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no Rio Grande do Sul (RS). Entendo este contexto como um espaço dialógico por possibilitar uma postura de autenticidade, valorização, confiança e empatia do professor para com os estudantes. O ensino centrado no aluno, proposto por Carl Rogers, aparece não como um método ou uma teoria, mas uma maneira de se posicionar na relação entre o professor e seus estudantes, onde o aspecto formativo supera o informativo.

Por meio da vivência desse espaço dialógico de grupo de encontro, no contexto de formação acadêmica, os estudantes tiveram a possibilidade de desenvolverem atitudes positivas e transformações pessoais, apresentando mudanças de atitude nas dimensões social, de crença, conhecimento e ética (Konopka, 2015).

Experiências dialógicas em grupo na formação em Psicologia possibilitam a construção de um espaço para a ampliação da compreensão de si e do outro, favorecendo o autoconhecimento dos psicólogos. Espaços dialógicos permitem a construção da autonomia do grupo para que os membros decidam, juntos, os rumos de cada encontro. Em contextos acadêmicos que envolvem professores e estudantes, um ambiente dialógico dissemina a autonomia, não sendo, então, o professor o detentor do poder (Rosmaninho, 2015).

Essas vivências possibilitam o acesso a histórias e sentimentos que possam ser compartilhados pelo grupo, tornando-se gatilho disparador de transformações. Esse espaço dialógico em grupo traz grandes contribuições. Entre elas, podem-se destacar a possibilidade de estar na presença do outro e a facilitação do acesso ao sentido e experiências pessoais que ocorrem simultaneamente no compartilhamento coletivo e no olhar sobre o outro (Rosmaninho, 2015).

Destaca-se, ainda, a importância do cuidado para com a própria percepção de si, para que se possa compreender o outro em seu mundo e sua singularidade, habilidade fundamental para a prática profissional de psicólogos (Rosmaninho, 2015).

Os grupos de encontro, bem como outros espaços dialógicos que possam vir a ser constituídos no ambiente acadêmico de Educação Superior, em especial na formação em Psicologia, possibilitam o desenvolvimento de um processo de (re)significação de si. Facilitam, ainda, o exercício da alteridade e seu manejo, o que pode ser caracterizado, também, como faceta de uma formação pessoal dos futuros psicólogos (Martines, 2017).

Espaços dialógicos em grupo na graduação em Psicologia se mostram, então, uma importante ferramenta de sustentação e significação de símbolos que mostram ser o ingresso na universidade um momento de mudanças, bem como de enfrentamento de angústias e medos para os estudantes (Martines, 2017).

Esse clima de liberdade e respeito, característico de espaços dialógicos, muitas vezes raro no contexto universitário, facilita o desenvolvimento de habilidades interpessoais. É possível perceber que muitas vezes essas habilidades não são desenvolvidas, pois o próprio ambiente acadêmico é estruturado hierarquicamente, sem que os estudantes sejam acolhidos em suas demandas ou olhados com individualidade.

Isso porque o ambiente acadêmico, especialmente no setor privado, nem sempre prioriza em seu currículo práticas vivenciais e experiências de grupo como parte formativa do

desenvolvimento das competências profissionais. Isso, talvez, se dê por sua estrutura normatizada por políticas e organizadas hierarquicamente por meio de programas e cursos, currículo diretivo e, muitas vezes, hiper estruturado, com priorização dos conteúdos.

Como consequência, é comum que os estudantes não se sintam acolhidos em suas demandas, nem olhados em sua individualidade. Depalma, Matusov e Smith (2009) destacam que modelos de educação que focam em um resultado específico e não no processo de construção do saber são mais difíceis, mais estressantes e menos agradáveis, além de o aprendizado não ser automotivado.

Espaços dialógicos de autocuidado são uma importante estratégia promotora de saúde emocional no contexto universitário. Konopka (2015), ao apresentar e discutir intervenções dialógicas com estudantes do curso de medicina, observou que esses estudantes tiveram a possibilidade de desenvolver atitudes positivas e transformações pessoais, condutas também favoráveis à saúde mental. Medeiros (2018) defende que espaços dialógicos na Universidade são também facilitadores do enfrentamento de dificuldades e obstáculos encontrados pelos estudantes, tanto neste contexto quanto fora dele, ao longo de sua formação. Esse fato relaciona-se diretamente à promoção de saúde emocional no contexto acadêmico.

Enquanto práticas formativas, os espaços dialógicos contribuem com um olhar dialógico frente aos problemas acadêmicos, além de apresentarem capacidade de ser uma estratégia formativa no ensino e na extensão universitária. Tais práticas favorecem discussões a respeito de uma maneira diferente de compreender a vida, sem fracioná-la em vida pessoal e profissional. Espaços dialógicos contribuem com a formação de psicólogos, com o processo de aprendizagem e desenvolvimento e com a produção de subjetividade na Educação Superior (Ribeiro, 2018).

Relações dialógicas estabelecidas no contexto universitário tem um caráter afetivo, que é entendido como fator componente de espaços dialógicos. Aspectos afetivos da socialização

acadêmica são promotores de efeitos notáveis sobre o desempenho pedagógico e a formação profissional, demonstrando serem facilitadores da superação das adversidades tanto acadêmicas quanto pessoais dos estudantes (Medeiros, 2018).

### **Mudança de posicionamento de *self* e seus Horizontes de projeção**

Para compreender a formação e a transformação da realidade psicológica e social, é imprescindível que o dialogismo seja abordado. Nossa constituição humana é, inevitavelmente, relacional, sendo assim, os processos de construção e de mudança estão sempre ligados a conexões com o outro, o que garante sua condição de desenvolvimento.

O papel que exercemos uns na vida dos outros é sempre ambivalente e dependemos de nossas relações de alteridade. Somos pessoas ativas na construção dessas relações, ao mesmo tempo que é transformada por elas. As ações e os pensamentos humanos só encontram sentido se a sociabilidade e a natureza relacional forem consideradas. Tanto em nível ontogenético quanto filogenético, a existência humana é resultado da constante relação do sujeito com o mundo (Araújo, 2016). A pessoa só existe na relação com os outros: é na relação com o outro que se dá a própria existência.

Bakhtin (2003) discorre sobre a construção do pensamento humano e suas transformações como resultado das infindas interações que o sujeito estabelece com o meio e com o outro.

De acordo com Araújo (2016), “nós resistimos à fala do outro, nos apropriamos dela e a ressignificamos de modo criativo. Assim, nossos discursos são repletos de outros discursos, nossas falas são mestiças, e nossas vozes, povoadas por vozes ‘estrangeiras’” (p. 11). É nesse processo relacional que nossa construção pessoal acontece, sendo ela transformada e ressignificada a partir da internalização de outros diferentes. Dessa forma, a formação subjetiva

é dependente dos contextos sociais, e da complexidade imprevisível das interações humanas, que possibilitam, também, novas significações e mudanças de posicionamento do *self*.

Os processos subjetivos são entendidos para além de um fenômeno individual, constituindo-se como processos inter-relacionados no social, individual e cultural. Dessa forma, a vivência dos processos subjetivos acontece em contextos sociais e refere-se a outros sociais que colaboram na construção do *self*. É nessa interação que as relações intersubjetivas são estabelecidas (Freire, 2018).

Hubert Hermans, psicólogo holandês, criador da TSD, compreende o *self* abrangendo-o não apenas como unidade, mas também como multiplicidade, e estendo sua constituição ao ambiente. Nessa perspectiva, o Eu (*self*) tem a possibilidade de mudar de posições num espaço imaginário, estando este intimamente entrelaçado com o espaço físico, conforme as mudanças em uma situação e tempo específicos (Hermans, 2001).

A TSD volta o olhar para o processo de mudança configurado pelo sujeito em suas interações com o outro. Hermans e Hermans-Konopka (2010) defendem que o *self* é considerado como um eu polifônico que está continuamente transformando-se e ressignificando-se. Esse processo ativo é entendido por meio das interações sociais e mudanças históricas, localizadas em determinado tempo e lugar. Segundo Scorsolini-Comin e Santos (2010), essas mudanças que os sujeitos são ou virão a ser dependem de um “continuum de rupturas, apropriações e transformações que se dão à medida que nos desenvolvemos e interagimos com nossos múltiplos outros” (p. 750).

Esse processo contínuo de mudanças é mobilizado por meio da construção de um *self* orientado para o desenvolvimento que leva a transformações, as quais possibilitam a criação de novas alternativas que podem resultar em diferentes ações.

De acordo com Araújo (2016), “considerando a interdependência entre organismo e ambiente, a tarefa de investigação do sistema de *self* é processual e exige evidenciar a complexidade das relações semióticas, possibilitadas pelos contextos socioculturais” (p. 14).

Hermans (2001) sugere a compreensão do sujeito a partir de seus vários “eu” que estão em constante interação. A pluralidade de vozes, reflexões e sentimentos é expressa por meio da linguagem e dá origem a novas significações que possibilitam mudanças em seus posicionamentos a partir desse diálogo. Segundo Carolino (2018), de forma dinâmica e polifônica, os sujeitos constituem-se e se posicionam nas suas relações, possibilitando processos de significação e ressignificação. Ocorre desenvolvimento e diálogo tanto em nível intraindividual quanto com outros sociais, o que acontece em um tempo irreversível e garante a singularidade de cada experiência.

Os signos compartilhados em culturas diferentes são estabelecidos em cada sociedade e contexto de maneira singular. Além disso, o sentido dado por cada indivíduo aos signos também varia e autorregula o processo de constituição das posições do Eu (*I-position*).

Estas são entendidas por Hermans (2001) e Hermans e Hermans-Konopka (2010) como fazendo parte de um *self* povoado por diferentes vozes que integram, exatamente, um conjunto dessas posições do Eu. Essas posições modificam-se, ao longo das interações do sujeito com os outros e dos diálogos entre as várias posições, em uma dinâmica desenvolvimental que possibilita mudanças de posicionamento do *self*.

O Eu (*I*, em inglês), enquanto agente, localiza-se em posições (*I positions*) diferentes, apresentando mobilidade entre essas posições. Sendo assim, pode-se dizer que o *self* compõe-se por movimentos dialógicos entre estas posições, tendo como base a concepção de que as relações entre sujeito e cultura são de natureza dialógica. Nessa interação, os signos apresentam-se como “mediadores e reguladores dessas relações e da construção dos

posicionamentos e reposicionamentos do sujeito em desenvolvimento” (Cavalcante, 2019, p. 25).

O conceito de posicionamento de *self* é considerado um construto dinâmico interpretativo que identifica as diferentes posições psicológicas tomadas pelos sujeitos diante dos outros. Freire e Branco (2017) destacam o fator dinâmico do processo de posicionamento do *self* que se modifica ao longo do tempo, em contexto e experiência específicos, fomentando a construção e reconstrução de significados.

Entender os posicionamentos do *self* como emergindo de relações sociais específicas ao longo da vida do sujeito, não exclui da estrutura do *self* dialógico o diálogo com o tempo futuro que constitui, também, a experiência do presente. Sobre essa trajetória pessoal temporal, Araújo (2016) discorre:

A pessoa constrói trajetórias de desenvolvimento na relação de aproximação e distanciamento entre história coletiva, experiências vividas e perspectivas futuras e, nesse processo, orienta seu modo de ser e sentir no mundo. Ela constrói e reconstrói enredos de si, utiliza e transforma a própria trajetória mediante interações no presente, ressignificações do passado e futuros imaginados (p. 14).

Esses novos horizontes de autoprojeção no futuro são integrados ao sistema de *self* passando a colaborar com a coordenação das ações da pessoa no presente, trazendo a possibilidade da construção de um sentido de continuidade de si, um gerúndio, um vir-a-ser localizado numa temporalidade atual.

Araújo (2016) propõe o conceito de HPS, buscando contribuir com a compreensão do modo como a orientação para o futuro passa a integrar o sistema de *self*, possibilitando um sentido de continuidade de si. Ao inserir um futuro imaginário no diálogo com signos do

passado, o sujeito cria perspectivas de construções a respeito de diferentes possibilidades para o futuro.

Sob esse prisma, podemos nos aproximar de construções e reflexões a respeito das ressignificações de si possibilitadas por perspectivas do futuro no que diz respeito à formação do psicólogo. Considero que tais projeções, apesar de remeterem ao tempo futuro, estão constituindo a relação que o sujeito estabelece com o outro e com o meio no momento presente, integrando, assim, quem ele está sendo no agora.

A educação desempenha uma função crucial no desenvolvimento. Ela é uma busca constante de adequação de uma cultura às necessidades dos sujeitos e à maneira que significam seus conhecimentos socializados para ajustar-se às necessidades do seu grupo social (Ressurreição e Sampaio 2017).

Nesse sentido, a entrada na universidade oferece diferentes elementos culturais que influenciam as transições que os jovens vivenciam ao longo de seu processo de desenvolvimento, sendo esse espaço um campo fértil para aquisição da responsabilidade, pois possibilita a reflexão de valores, normas, repertórios simbólicos, experiências emocionais, conhecimentos e práticas que integram as relações dialógicas. Dessa maneira, as experiências vividas no contexto acadêmico podem ser dinamizadoras de novos sistemas de orientação dos jovens estudantes em outros aspectos de suas vidas (Ressurreição e Sampaio 2017).

É possível, assim, dizer que os HPS estão presentes no sistema de *self* do sujeito, orientando suas escolhas no agora. A escolha por cursar Psicologia carrega, em si, uma orientação futura de ser psicólogo. É impossível, então, dissociar das vivências acadêmicas neste processo formativo aspirações futuras que irão influenciar sua maneira de ser no agora, incluindo sua postura, sua forma de comunicar-se, de ouvir e de estabelecer relações, que estão orientadas para o ser psicólogo.

## Objetivos

Em minha própria vivência profissional, enquanto psicóloga e professora da Educação Superior no curso de Psicologia, encontrei combustível para percorrer a jornada da pesquisa acadêmica em três dimensões relevantes: acadêmica, pessoal e social.

Na primeira delas, destaco que este trabalho fomenta produções acadêmicas que buscam conciliar duas abordagens da Psicologia, a ACP e a TSD, fomentando diálogos e possíveis aproximações teóricas, além de trazer contribuições para analisar e discutir a temática da formação de pessoas psicólogas.

Nutri-me também com o incentivo pessoal de poder rever, refletir e transformar minha própria prática profissional, ressignificando minha atuação como professora e confiando nas reverberações oriundas desta dedicação em lugares onde meus próprios braços jamais poderiam alcançar.

Este estudo contribui, ainda, em uma dimensão social, com a possibilidade de melhor qualidade na oferta de serviço psicológico à comunidade, que receberá profissionais melhor capacitados e mais sensíveis, com maiores chances de contribuir em diferentes setores onde o psicólogo pode e deve atuar com excelência e compromisso social, haja vista o despertar de possibilidades para uma melhor qualificação dos estudantes de Psicologia.

Fundamentada, então, na compreensão de desenvolvimento humano como um processo relacional que se constitui mutuamente entre sujeitos e cultura, e considerando que estudantes de Psicologia precisam experimentar, em si mesmos, transformações pessoais e ressignificações de si para que, enfim, possam ser facilitadores do processo de desenvolvimento do outro, exponho a seguir a organização dos objetivos da pesquisa.

**Objetivo geral**

Analisar a ocorrência de possíveis processos de significação e ressignificação do *self* em estudantes de Psicologia ao longo de suas vivências no contexto dialógico de Grupos de Encontro.

Este objetivo geral foi desdobrado em três objetivos específicos:

1. Caracterizar o trabalho de Grupos de Encontro como prática dialógica;
2. Identificar aspectos dos processos de significação e ressignificação de si dos estudantes de Psicologia a partir das reflexões sobre a experiência nos Grupos de encontro;
3. Analisar as mudanças percebidas pelos estudantes nos seus posicionamentos de *self* em relação ao percurso formativo em Psicologia e como resultado da sua participação na pesquisa.

## **Estudo empírico: o caminho para juntar vidrinhos coloridos**

### **Percurso metodológico**

Ao ingressar no mestrado, minha maior motivação vinha do desejo de pesquisar e construir conhecimento científico sobre as transformações pessoais vividas pelos estudantes do curso de Psicologia, ao longo de sua formação, e que eu, como professora universitária, tinha o grande privilégio de acompanhar.

Reforcei, então, a busca por trabalhos que me auxiliassem no entendimento aprofundado sobre esse fenômeno. Talvez, meu primeiro grande desafio tenha sido desconstruir uma ideia de ciência positivista tão arraigada em mim que sequer percebia atravessar minha forma de compreender minhas leituras, na busca de validar o tema que me propunha a estudar. Impregnada por esse entendimento de pesquisa alimentado em mim durante a graduação, e que mantive sem questionar durante meus anos de prática, enquanto psicóloga clínica, desencadeei um tipo de auto boicote que tinha como pano de fundo a insegurança de que o que eu estava me propondo a fazer talvez não fosse ciência.

Sair dessa enrascada exigiu a rica e difícil desconstrução em mim de uma ciência dura, positivista e pautada no desejo de comprovações empíricas que pudessem ser replicadas em contextos semelhantes com variáveis controladas. Por mais que eu me considerasse livre das influências da lógica pragmatista na minha atuação como psicóloga e professora, compreendi que meu pensamento de pesquisadora ainda trazia marcas dessa perspectiva que se dedica a compreender e explicar fenômenos naturais. Era meu primeiro preconceito sendo quebrado a respeito do que é ciência e de como esta deve ser construída.

Desfeitos esses primeiros nós, percebi, aos poucos, ser não só admissível como também fundamental ter na ciência a visão de ser humano que norteava minhas outras relações com o mundo. Parecia ser, então, possível fazer ciência e construir uma pesquisa a partir de uma visão

de ser humano construtivo e agentivo, dotado de potenciais de ressignificar-se, e que se modifica o tempo todo, enquanto altera seu meio e é também transformado por ele.

Como acontece com muitos pesquisadores, meu objeto de pesquisa foi se modificando ao longo do percurso do mestrado e também ao longo das minhas vivências, enquanto professora universitária. Entre tantas outras atividades enquanto docente, eu vinha facilitando há quase três anos as vivências de Grupos de Encontro com os estudantes de psicologia.

Ao fim de um desses encontros, enquanto falávamos sobre o que acabáramos de viver e guardávamos os colchonetes e almofadas, ficou claro para mim o quanto os estudantes percebiam-se diferentes ao longo da vivência desse processo. Foi assim, em uma conversa despreziosa, que meu objeto de estudo se evidenciou de maneira mais definida: era sobre essas mudanças nas ressignificações de si que eu desejava me debruçar nesta pesquisa.

Percebi, então, que os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa atenderiam a esse meu desejo de mergulhar mais profundamente nas subjetivações que aconteciam em cada um de nós neste cenário. Os pressupostos teóricos-metodológicos que sustentam, portanto, este trabalho, partem de uma epistemologia dialógica e cultural, a qual atende a demandas de uma perspectiva cultural e dialógica do processo de desenvolvimento humano. Dessa forma, ancorei-me no entendimento de linguagem de Bakhtin (2006), Bruner (1997) e Vygotsky (2003), onde esta é entendida como um importante instrumento semiótico que possibilita a construção e a negociação de significados.

A possibilidade de realizar uma pesquisa com o foco no processo, nas interações interpessoais e nas relações dialógicas construídas no próprio espaço da pesquisa, seduziu-me imediatamente. Pareceu-me pertinente que uma pesquisa a respeito das ressignificações e transformações pessoais decorrentes da construção de um espaço dialógico possibilitasse que os holofotes estivessem voltados para a vivência, o acompanhamento e o entendimento deste processo.

A pesquisa qualitativa foca nos fenômenos relacionados ao universo dos significados, conjunto de crenças, valores e atitudes e das relações humanas, e o objetivo é compreender e interpretar a realidade social (Minayo, Deslandes, Neto & Gomes, 2010). Esta abordagem teórico-metodológica considera que as ações humanas têm um significado e uma motivação subjetiva que dificilmente podem ser compreendidos por meio de métodos objetivos e quantitativos. Exige que o pesquisador esteja imerso no campo de estudo, lidando com a intersubjetividade dos participantes.

Os significados que os participantes dão ao problema é que possibilitam a construção do conhecimento científico, analisando-se microprocessos por meio do estudo dos processos subjetivos individuais e grupais (Creswell, 2010).

O interesse do pesquisador está voltado para as experiências e interações dos indivíduos, buscando ter acesso às suas particularidades. Gibbs (2009) aponta a possibilidade de a pesquisa qualitativa integrar coleta e análise de dados em uma mesma etapa. Como possíveis instrumentos para construção de informações nesta metodologia, o autor se refere a: entrevistas individuais ou grupais, observação participante etnográfica, correio eletrônico, GFs, documentos, como livros e revistas, diários, conversas em redes sociais, fotografias, filmes, entre outros.

### **Grupos de Encontro**

Meu ingresso no mundo acadêmico, enquanto docente universitária no curso de psicologia de uma universidade privada, suscitou em mim inúmeras inquietações que me acompanhavam desde minha graduação, mas estavam adormecidas pelo deleite que sentia na minha prática enquanto psicóloga clínica. O contato com os estudantes, a relação carregada de afeto que eu nutria por eles e meu entusiasmo com sua formação, me tornaram entusiasta da

busca por espaços no contexto acadêmico onde suas angústias, medos, conquistas e quaisquer outras emoções pudessem ser acolhidas e compartilhadas.

Fundamentada até então apenas na proposta da Psicologia Humanista e, mais especificamente, nos pressupostos da ACP, propus aos estudantes Grupos de Encontro mensais, em tardes de sábados, onde pudéssemos estar juntos para entrar em contato com nossas vivências no momento presente, exercitando o foco no aqui e agora, um dos pressupostos da fenomenologia também presente no pensamento da ACP. O objetivo dos Grupos de Encontro era proporcionar a vivência de um ambiente acolhedor, no espaço acadêmico, onde as condições necessárias para a autoatualização sugeridas por Carl Rogers – pela ACP – estivessem presentes. Segundo Rogers e Kinget (1977) esse ambiente acolhedor possibilita o contato do participante com sua própria experiência imediata, a prática de atitudes facilitadoras, além do desenvolvimento pessoal e, conseqüentemente, profissional dessas pessoas.

Os Grupos eram não-estruturados, não havendo um tema específico preestabelecido para ser discutido. Os membros escolhiam objetivos e direções pessoais espontaneamente, responsabilizando-se pelo andamento do Grupo. Dessa forma, os participantes desenvolviam abertura para ouvirem a si próprios em uma atitude de autocuidado. Além disso, tinham a chance de ouvirem e se conectarem aos outros, com suas peculiaridades e diferenças, potencializando a possibilidade da construção de um espaço para o encontro interpessoal, a comunicação eficiente e o crescimento humano.

Os encontros eram independentes, podendo os interessados participar aleatoriamente dos que lhe fossem possíveis, sem necessidade de inscrição. O clima de liberdade e autonomia permeava o contato dos participantes entre si e com o grupo como um todo.

Os Grupos de Encontro eram sempre iniciados com uma fala minha compartilhando com os participantes, logo no início, a responsabilidade pelo andamento daquele encontro,

explicando que não havia de minha parte uma proposta a priori ou uma atividade específica planejada. Explicitava ao grupo meu desejo de despir-me do papel de “professora” guia ou hierarquicamente superior (quase que inevitavelmente atribuído à figura de professor), retirando, inclusive, meu crachá institucional.

Assumia, assim, explicitamente, o lugar de facilitadora do Grupo com uma postura horizontalizada e afetuosa. Essa atitude facilitava aos participantes saírem do lugar de espectadores passivos e assumirem uma postura proativa, responsável e corajosa dentro do grupo.

Vendruscolo, Ferraz, Prado, Kleba e Reibnitz (2016) defendem que em um espaço dialógico ocorre a colaboração entre os sujeitos, ainda que com diferentes funções, pois a responsabilidade acontece mediante a comunicação entre eles. Dessa forma, não cabe, em um espaço dialógico, uma relação vertical, mas sim sujeitos que se encontram buscando sintonia.

Era também nessa intervenção que eu trazia meu olhar para mim e compartilhava com o Grupo como me sentia naquele momento, com relação às pessoas que estavam ali e com a minha escolha de estar presente naquele espaço. Sinalizava, ainda, meu desejo de construirmos juntos um espaço de escuta acolhedora e colocava-me disponível de forma muito interessada em qualquer coisa que alguém quisesse compartilhar. Essa atitude funcionava como um convite para que os demais participantes também ousassem fazer esse mergulho em si mesmos e compartilhassem com os demais o que percebiam presente em si, caso desejassem.

Em todos os Grupos sempre houve pessoas que participavam pela primeira vez e outras que já frequentavam esse espaço. Qualquer um podia, então, falar de si da maneira que lhe fosse possível. Seguia-se, assim, um movimento de falas e escutas muito sensíveis, onde cada sujeito podia acessar suas emoções presentes naquele momento e compartilhá-las, se fosse o caso, com o restante do Grupo.

No decorrer do Grupo de Encontro, momentos de silêncio e reflexão também aconteciam. Estes eram igualmente acolhidos pelos participantes, não havendo regras para mantê-lo ou quebrá-lo. Quem desejasse falar, poderia fazê-lo ao mesmo tempo que poderíamos todos mantermo-nos em silêncio em contato com nossas experiências internas e com nossas reflexões, se assim desejássemos.

No início do semestre, as datas dos Grupos de Encontro eram divulgadas aos estudantes pela coordenação do curso de Psicologia, evidenciando a não necessidade de inscrição e a abertura a todos os estudantes, independente do semestre em que estavam matriculados.

De maneira despretensiosa, os Grupos de Encontro foram se tornando conhecidos pelos estudantes, que eram mensalmente lembrados e convidados a participarem desse espaço. Eventualmente, pessoas de outros cursos, convidados pelos estudantes do curso de Psicologia, também participavam dos encontros. Os grupos tomaram forma e ganharam reconhecimento institucional, passando a fazer parte dos projetos de extensão da instituição. Na prática, nada mudou durante os encontros, mas os participantes poderiam, então, receber certificados de participação.

Foi nesse contexto de solo fértil e de construção de relações facilitadoras do processo formativo de psicólogos, que me senti seduzida pela pesquisa. Ouvir relatos dos estudantes sobre mudanças pessoais vividas durante o curso e durante as experiências de grupo de encontro, aguçou minha curiosidade e meu desejo de me aprofundar na compreensão dessas ressignificações catalisadas nesse ambiente dialógico, construído dentro do espaço acadêmico de formação de nível superior.

## **Metodologia**

Nesta sessão são apresentados os procedimentos metodológicos desenvolvidos ao longo do processo investigativo. A seguir, exporei o percurso e procedimentos escolhidos que me

permitiram sistematizar saberes e construir conhecimentos a partir de minha própria vivência acadêmica e docente, enquanto pesquisadora implicada diretamente em todas as etapas desse processo, bem como no contexto em que essa experiência se construiu. Penso ser importante ressaltar, ainda, que o método foi utilizado, aqui, de acordo com Marková (2007), como ferramenta de descoberta, e não para provar algo. Esteve, portanto, “centrado na produção de pensamentos e na invenção de novos fenômenos em vez de em testes, hipóteses e procura de provas” (p. 199).

Para que os objetivos dessa pesquisa fossem alcançados, optei por uma pesquisa qualitativa utilizando dois procedimentos para a construção de indicadores empíricos: observação participante e GF. Utilizei, ainda, como disparador para o segundo GF, o instrumento de Versão de Sentido (VS) (Amatuzzi, 2001), produzido pelos participantes nos Grupos de Encontro prévios à pesquisa. A VS é um documento de auto relato livre, que não tem a pretensão de ser um registro objetivo do que aconteceu, mas sim uma reação viva a isso.

Selecionei seis participantes para comporem os dois GFs que se seguiriam no caminho metodológico desta pesquisa, sendo seus instrumentos os roteiros que se encontram nos Apêndices I e II. A descrição e critérios de inclusão dos sujeitos é apresentada no tópico “participantes”.

Antes de detalhar cada uma das etapas metodológicas desta pesquisa, entendo ser importante contextualizar o cenário onde essas vivências aconteceram. Desejo explorar detalhes desse espaço, a fim de proporcionar ao leitor melhor entendimento de cada uma das construções feitas a partir dessa experiência de pesquisa.

## Contexto da pesquisa

O estudo foi realizado em uma instituição privada de Educação Superior<sup>1</sup>, em funcionamento no Distrito Federal (DF) há várias décadas. A pesquisa empírica ocorreu a partir do contexto dos Grupos de Encontro no curso de Psicologia, facilitados por mim.

Selecionei três datas específicas, quando aconteceriam os três Grupos da pesquisa, todos no primeiro semestre de 2019. Esteve presente nestes Grupos a seguinte quantidade de participantes: Grupo 1 - 43 pessoas, Grupo 2 - 23 pessoas e Grupo 3 - 26 pessoas. Os participantes desses Grupos específicos foram informados sobre minha intenção de pesquisa e convidados a construir registros de VS (modelo do instrumento no Apêndice III) após a vivência destes Grupos.

Foi utilizada uma sala específica da instituição, reservada para a realização dos Grupos que aconteciam um sábado por mês, das 14:00 às 18:00 horas. A sala era descaracterizada das salas de aula convencionais. As cadeiras eram retiradas e colchonetes eram colocados no chão e cobertos com um tapete de EVA, formando um confortável tatame. Sempre havia pipocas e amendoins ao centro desse tatame intimista, para que os participantes pudessem sentir-se convidados a petiscar alguma guloseima enquanto falávamos de nossas vivências, além de lenços de papel para o caso de algum participante que se emocionasse querer usá-los. Esse espaço era também preparado com várias almofadas, criando um ambiente aconchegante e acolhedor, conforme mostra a Figura 1.

---

<sup>1</sup> O nome da IES que foi *locus* do estudo é mantido em sigilo, com o objetivo de preservar a identidade dos participantes.



Figura 1: Espaço dos Grupos de Encontro

A porta da sala permanecia fechada, mas sempre com um bilhete escrito “Grupo de Encontro: sinta-se à vontade para entrar”. Dessa forma, mantínhamos a privacidade das falas feitas nesse espaço, mas havia abertura aos que quisessem entrar e participar deste momento.

Não havia compromisso de permanência no grupo durante todo o período, apesar de a grande maioria dos participantes sempre chegar e sair no horário destinado ao encontro. Essa liberdade era um elemento fundamental para que os participantes se sentissem de fato independentes e autônomos para escolherem estar no Grupo, enquanto houvesse sentido para eles.

### **Participantes**

Quando foram divulgadas as datas dos Grupos daquele período (primeiro semestre de 2019), os estudantes foram convidados a participar deste estudo, sendo orientados sobre a necessidade de estarem presentes nas três datas específicas dos Grupos de Encontro da

pesquisa, caso desejassem se voluntariar para esta. Estes Grupos se constituíram enquanto *locus* das transformações referidas e refletidas pelos participantes nos GFs. Esse foi o primeiro critério na escolha dos sujeitos que seguiram como participantes na segunda etapa da pesquisa.

Foram escolhidos cinco estudantes do curso de Psicologia, cursando no momento da realização dos Grupos os 6º, 7º, 8º e 9º semestres, além de uma profissional recém-formada (um semestre de conclusão do curso). Desses participantes, três eram do sexo feminino e três do sexo masculino, com idade entre 22 e 44. Os outros critérios de inclusão dos participantes foram:

- Paridade de gênero;
- Estudantes que tivessem participado de mais vivências de grupo de encontro anteriores à pesquisa;
- Sujeitos que tivessem, no mínimo, no 6º semestre do curso, já que é a partir desse período que se inicia, no percurso formativo, a atuação prática como psicólogos.

A Tabela 1 mostra os sujeitos selecionados a partir dessa análise:

<b>Nome</b>	<b>Gênero</b>	<b>Semestre cursado nos Grupos de Encontro</b>	<b>Semestre cursado no Grupo Focal</b>	<b>Número (aproximado) de Grupos que participou</b>
Jô	Feminino	Formada há 1 semestre	Formada há 1 ano	9
Isabela	Feminino	9º	10º	8
Cibele	Feminino	8º	9º	9
Daniel	Masculino	7º	8º	6
Mário	Masculino	6º	7º	8
Bruno	Masculino	9º	10º	7

Tabela 1: Descrição dos participantes do Grupo Focal.

Ao longo do capítulo de análise e discussão de dados, os participantes são tratados por nomes escolhidos por eles próprios, tendo sido respeitada, inclusive, a escolha de cada um em manter ou não seus próprios nomes. As descrições a seguir foram também escritas por cada um deles, porém, senti ser importante acrescentar, na sequência, descrições sobre cada participante.

1 - Me chamo Isabela, tenho 23 anos e estou no último e 10º semestre de Psicologia. Participo dos Grupos de Encontro desde o 3º semestre. Durante o curso me interessei por diversas áreas e teorias, tendo um considerável percurso dentro da saúde mental e da saúde coletiva. Hoje, ao olhar para essa etapa da minha vida, vejo que o que me marcou e encantou, e ainda encanta, são os preciosos momentos de encontro e cuidado, seja com uma pessoa ou com um grupo, e em qualquer lugar.

Minhas observações: Isabela mostrou-se muito animada ao ser convidada para a pesquisa. Se apresentou e falante e não raro compartilhou com o grupo questões pessoais sem demonstrar inibição, ao expressar seus sentimentos. Foi ativa na dinâmica do grupo, sempre se expressou verbalmente, foi atenta à fala dos demais e tinha falas acolhedoras para com os outros participantes. Declarou ter interesse em pesquisas acadêmicas e relatou sentir-se privilegiada por ter conseguido contribuir com a construção deste estudo.

2 - Eu sou Jô, tenho 44 anos. Sou psicóloga, da ACP, mas também sou estudante de Psicologia e de mim mesma.

Minhas observações: Jô, como gosta de ser chamada, contou sentir-se emocionada com o convite para participar da pesquisa. É uma mulher de olhar penetrante e escuta atenta ao não dito. Durante os Grupos, quando se comunicou verbalmente, o fez com grande carga emocional. Mostrou amorosidade e postura acolhedora com os demais participantes. Conseguiu se fazer entendida na profundidade de seus sentimentos, ainda que não expusesse explicitamente situações de sua vida.

3 - Eu sou Daniel, estudante do 8º semestre de Psicologia e tenho 25 anos. Sou um ser humano que vive em busca do autoconhecimento, da autorrealização e, acima de tudo, do serviço à humanidade. Eu busco sempre viver a vida fazendo o bem ao próximo, ser e espalhar o amor e a paz, além de desfrutar o máximo possível de toda condição humana.

Minhas observações: Daniel se mostrou discreto. Demonstrou surpresa quando fez o primeiro contato para convidá-lo a participar da pesquisa, contando não saber como poderia contribuir, apesar de querer fazer parte disso. Possuía uma delicada distinção, pensava antes de falar, refletia em silêncio e tinha o rosto expressivo. Quando verbalizava o que se passava em si, o fez com emoção. Não era falante, mas se mostrava absolutamente presente. Quando era atravessado pela fala do outro, expressava isso com a singularidade de seu sotaque.

4 - Eu sou Mário, tenho 22 anos e sou estudante do 7º semestre de Psicologia. Me tornei um estudante de Psicologia muito feliz, após ser um estudante de Ciência da Computação muito infeliz. Me apaixonei pela clínica e pelo processo de autoconhecimento e ressignificação no período instável entre faculdades, que também me abriu os olhos e horizontes para as mais diversas possibilidades de existência e experiência. Nesse âmbito, já pulei da capoeira para o Pilates, para yoga e para o circo, depois alguns semestres de japonês e agora me preparo para testar aulas de dança. Pretendo me manter sempre em movimento e conhecimento. Acredito hoje que a experiência humana é variada demais para eu não variar pelo menos um pouco junto com ela.

Minhas observações: Mário aceitou sem questionamentos o convite para participar da pesquisa. Se mostrava silencioso em palavras e expressivo com o olhar. Esteve em silêncio em diversos grupos, do início ao fim, mas evidenciando sua escuta, presença e inteireza. Falava pouco, vivia muito e interagiu em silêncio, na maioria das vezes. Por questões de saúde, não pôde participar do segundo encontro de GF.

5 – Sou Bruno, tenho 26 anos, sou introvertido, autocrítico, empático e prudente. Sou estudante de Psicologia no 10º semestre, interesse-me pelas áreas da saúde e da educação, preferindo trabalhar com manejo de grupos. Gosto dos espaços solitários e de ter um momento para mim, mas também compreendo a potencialidade dos espaços de convivência em grupo como espaços terapêuticos e de formação. Me preocupo com a ética e dever da profissão, visando sempre fazer um trabalho que contribua para espaços que promovam saúde.

Minhas observações: Bruno mostrou-se muito disponível para contribuir com este estudo. Tinha um quê de timidez que se dissolvia em sua postura falante. Foi verbalmente ativo tanto nos Grupos de Encontro quanto nos GFs, destacando que ser falante é uma atitude incomum em suas relações. Utilizava muitas metáforas para dar forma, cor e tom ao que se passava em si, fazendo uso desse recurso também para checar se compreendeu o outro corretamente. Suas metáforas eram, muitas vezes, facilitadoras para o grupo como um todo.

6 – Cibele 25 anos, curso Psicologia. Sou aluna do 9º semestre e frequento os Grupos de Encontro desde o 6º semestre. Busquei inicialmente o Grupo por curiosidade e interesse em aprender e experienciar a proposta da ACP. Por gostar muito da proposta realizada, também tenho o hábito de trazer novos estudantes para participarem da experiência. Pretendo futuramente me aprofundar mais na ACP.

Minhas observações: Cibele foi outra aluna que aceitou com animação ao convite para participar da pesquisa. Sua presença não passava despercebida. Sua espontaneidade era evidente. Se mostrava falante, mas resguardando discretamente fatos de sua vida. Falava sem medir palavras e gostava de teorizar sobre as próprias experiências. Era afetuosa e movimentava-se fisicamente no grupo, oferecendo toques carinhosos e companhia aos participantes.

Quando a pesquisa foi realizada, todos os sujeitos tinham tido experiência, no percurso formativo, na atuação como psicólogos em atividades distintas em semestres diferentes, a saber:

- No 6º semestre, os estudantes realizam atividades de acolhimento e triagem de possíveis clientes na clínica escola da Instituição. Ao longo deste semestre, eles fazem entrevistas iniciais com pessoas que se inscrevem para o serviço de atendimento psicológico na clínica, cabendo a esses estudantes encaminhar tais clientes ao serviço mais apropriado às suas demandas (psicoterapia individual, psicoterapia familiar, psicoterapia de grupo, avaliação psicológica e demais serviços oferecidos pela clínica escola);
- No 8º semestre, os estudantes desempenham atividades de avaliação psicológica tanto com adultos quanto com crianças. Ao longo desse processo, os estudantes realizam entrevistas e aplicam testes psicológicos, elaborando laudos de avaliação psicológica para os clientes;
- No 9º semestre, iniciam-se os estágios específicos, onde os estudantes vão a campo para atuar em uma das seguintes áreas da psicologia: saúde, educação, social, organizacional, clínica e saúde mental.

### **Procedimentos éticos**

A fim de preservar os sujeitos e as instituições que participam de estudos científicos, códigos de ética em pesquisa com seres humanos foram construídos por associações profissionais e acadêmicas. Alguns dos objetivos desses códigos perpassam o desejo de garantia aos sujeitos de terem autonomia para escolherem ser participantes de pesquisas científicas de forma voluntária, tendo o direito de serem informados sobre a natureza da

investigação e suas possíveis consequências e riscos. Prioriza-se também que os sujeitos tenham sua identidade e integridade protegidas.

Dessa forma, a presente pesquisa atendeu às Diretrizes e Normas regulamentadoras de Pesquisa envolvendo Seres Humanos definidas pela Resolução nº 196 de 1996 (Conselho Nacional de Saúde, 1996). Foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade de Brasília (UnB), sob Parecer nº 3.527.081, e recebeu o Certificado de Apresentação para Apreciação Ética (CAAE) de nº 11946219.4.0000.5540.

Os participantes estavam cientes e de acordo com todos os procedimentos da pesquisa, tendo sido apresentado a cada um o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que consta no Apêndice IV, para que atestassem e formalizassem sua concordância em participar do estudo.

### **Procedimentos de construção das informações**

Minhas experiências de aprendizado e construção pessoal e profissional nos Grupos de Encontro me fizeram escolher esse cenário como campo da pesquisa. Cada etapa foi sendo construída a partir da vivência da etapa anterior, totalizando, assim, dois espaços de construção de indicadores empíricos. Apresento um esquema (Figura 2) com o desenho metodológico do estudo, com o objetivo de oferecer ao leitor uma exposição geral do processo de pesquisa, o qual é discutido detalhadamente em seguida.

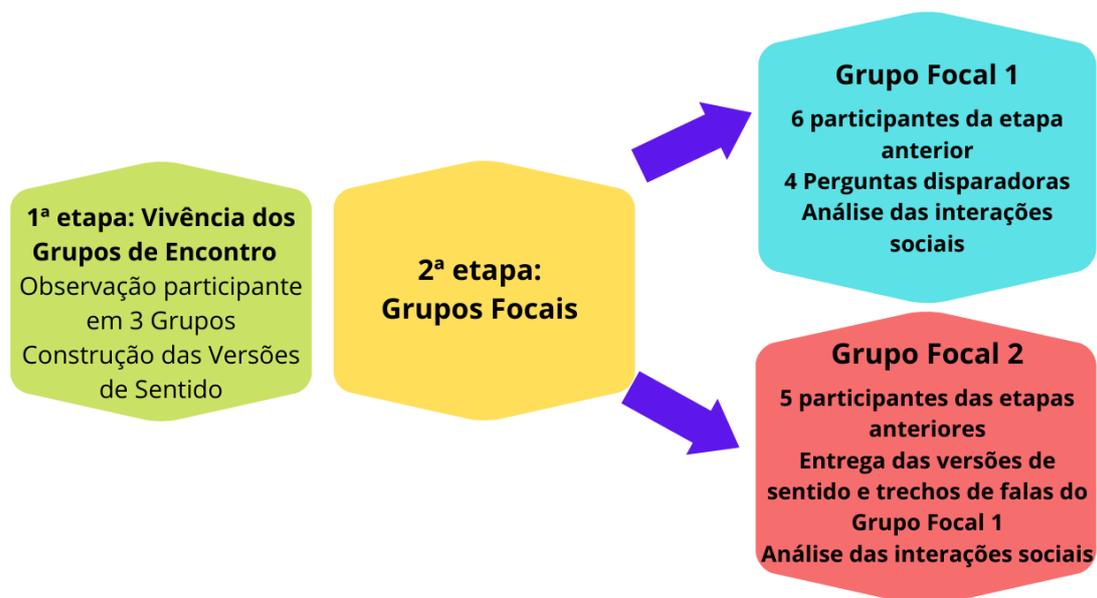


Figura 2: Esquema do desenho metodológico da pesquisa

### Observação Participante

Estruturei uma metodologia que pudesse ser utilizada sem que a experiência do grupo de encontro fosse alterada ou afetada pelo viés acadêmico da pesquisa. Por esse motivo descartei, logo no início, a primeira ideia, que seria registrar um Grupo em vídeo, já que, ao consultar os participantes sobre essa possibilidade, evidenciou-se um desconforto com o registro de suas falas e imagens, ainda que essas fossem acessíveis apenas a mim. Tal incômodo estava ligado ao fato de muitas vezes os conteúdos emocionais compartilhados nesse espaço relacionarem-se à própria instituição acadêmica, e a confiança do Grupo pareceu ficar abalada com a possibilidade de serem gravados.

Busquei, então, uma segunda possibilidade metodológica. Foi na Observação Participante que me senti finalmente confortável para iniciar a pesquisa de campo. A Observação Participante é um método de estudo oriundo da Antropologia social que tem sido apropriado e desenvolvido por variadas áreas do conhecimento, incluindo a Psicologia e a Educação. Tal metodologia pareceu-me oportuna, já que esta é uma técnica que possibilita,

para além da aquisição de informações sobre uma dada realidade, a identificação de problemas, o entendimento de conceitos, bem como a análise das relações. Segundo Mónico, Alferes, Parreira e Castro (2017), esta é uma maneira de observação natural, uma forma especial de observação útil na fase preliminar de estudos científicos, respondendo a propósitos de exploração e de descrição.

Nessa abordagem de observação etnográfica, o observador participa ativamente nas atividades, sendo requerida sua capacidade de se adaptar à situação. Ele é levado a partilhar papéis e hábitos do grupo observado, encontrando, assim, condições favoráveis para observar situações e comportamentos que dificilmente ocorreriam na presença de estranhos (Pawlowski, Andersen, Troelsen & Schipperijn, 2016). Sendo assim, o observador é considerado um participante, pois integra-se ao grupo e à sua vida.

A observação desenvolvida nesta pesquisa ocorreu em três momentos. A fim de organizar o campo para este estudo, bem como de construir a pesquisa a partir dessa experiência de Grupos de Encontro que já aconteciam mensalmente, selecionei três datas já previstas para realização dos mesmos, mantendo a proposta de encontros subsequentes e com intervalo de um mês entre eles. Ao final de cada um dos três Grupos de Encontro, todos os participantes construíram um registro escrito de VS.

### **Versão de Sentido**

Ao final da vivência de cada um dos três Grupos de Encontro, seguiu-se a construção pelos participantes dos registros nas VSs que serviriam, num próximo momento, como dispositivo para o segundo GF.

De acordo com Amatuzzi (2001), a VS é um recurso que trata da descrição de breves relatos da experiência imediata do psicoterapeuta/estudante. A VS possibilita um olhar para si e a autorreflexão, sendo um registro verbal feito, neste caso, por escrito, imediatamente após a

experiência da vivência do grupo de encontro (Lopes, Müller, Freire & Pulino, no prelo). Registros escritos são importantes instrumentos para a narração reflexiva, podendo ser considerados propulsores do desenvolvimento da capacidade de autoanálise, reflexão e reconstrução da própria ação (Rosa & Boszko 2019).

Os estudantes receberam a instrução de descreverem suas percepções sobre si naquele momento, incluindo sentimentos e sensações, como um convite a se olharem. A VS é uma versão do sentido vivido de um encontro, feita logo após sua ocorrência, e pode auxiliar no aprimoramento e na transformação pessoal, levando os estudantes ao protagonismo de sua formação pessoal e, conseqüentemente, profissional. Segundo Amatuzzi (2001) “como produção, a [...] [VS] é a fala, mais autêntica possível, que toma como referência intencional um encontro vivido, pronunciada logo após sua ocorrência [...]” (p. 84).

A VS pode, ainda, ser considerada um produto, por ser um texto expressivo da experiência imediata, escrito por iniciativa da própria pessoa, ou solicitado por um interlocutor. Segundo Vieira, Bezerra, Pinheiro e Branco (2018), esta é uma maneira de se aproximar da experiência que mobiliza a experiência genuína. O processo de refletir sobre a própria ação é uma importante ferramenta para que o sujeito possa construir pontes que o aproximem da própria experiência vivida. De acordo com Rosa e Boszko (2019), este processo fundamenta-se em uma concepção dialógica e reflexiva, tendo por objetivo possibilitar o desenvolvimento da espiral autorreflexiva constituinte do sujeito.

Seguindo os critérios já expostos anteriormente, selecionei os seis sujeitos que participaram, então, da segunda e última etapa da pesquisa: duas sessões de GF.

### **Grupo focal**

Na segunda e última etapa deste trabalho, utilizei o GF para construção das informações, sendo este o cerne da pesquisa de campo, de onde foram oriundos os principais indicadores empíricos analisados.

A fim de atender aos objetivos específicos da pesquisa, caracterizando os Grupos de Encontro como um espaço dialógico, identificando aspectos do processo de significação e ressignificação e mudanças percebidas pelos estudantes nos seus posicionamentos de *self*, por meio dessa vivência, optei pelo GF como método, especialmente por sua natureza inerentemente dialógica (Marková, 2007).

Meu desejo era criar um espaço de diálogo com foco nas vivências dos Grupos de Encontro, onde os participantes pudessem se envolver em uma discussão livre, na qual conversassem juntos. Trad (2009) defende que a adoção do GF na pesquisa qualitativa atende ao objetivo de apreender percepções, opiniões e sentimentos frente a um tema determinado, em um ambiente de interação.

GF é, de acordo com Marková (2007), um método de pesquisa baseado em discussões abertas em grupo que analisam um conjunto específico de questões socialmente relevantes. Em certos aspectos, espera-se que os GFs tenham discussões espontâneas e informais, semelhantes às que ocorrem em cafés, ruas e bares. Nas últimas duas décadas, os GFs tornaram-se um dos métodos preferencialmente utilizados nas ciências sociais, explorando questões de interesse público, opiniões, crenças, representações sociais e outros.

O GF é aplicado como técnica quando o “pesquisador tem como objetivo coletar informações sobre um determinado tema específico por meio da discussão participativa entre os participantes, reunidos em um mesmo local e durante certo período [...]” (Kinalski, Paula, Padoin, Neves, Kleinubing & Cortes, 2017).

Valoriza-se, nos GFs, a interação entre os participantes e o pesquisador, tendo-se como gatilho discussões focadas em tópicos específicos e direcionados, possibilitando, assim, a troca de experiências, conceitos e opiniões entre os participantes. O GF oportuniza, ainda, discussões e reflexões pautando-se na aprendizagem e na troca de experiências sobre o tema em questão, potencializando o protagonismo dos participantes na medida em que dialogam e constroem coletivamente os resultados da pesquisa.

Marková (2007) sinaliza que os GFs, de um modo geral, envolvem de quatro a doze pessoas que exploram em conjunto questões levantadas pelo pesquisador. Seu objetivo é, necessariamente, para fim de pesquisa, e é justamente isso que os diferenciam de outros tipos de grupos de discussão, como conversas em grupo, sessões de terapia em grupo, grupos de apoio e outros. Dessa forma, um GF não é apenas um grupo do qual os indivíduos são simplesmente membros. Em vez disso, as interações em focos distintos se desdobram de diferentes maneiras, dependendo de que tipo de atividade comunicativa eles decretam.

O GF foi, então, escolhido por possibilitar, durante sua utilização, a construção de um espaço dialógico onde os participantes desta pesquisa poderiam posicionar-se, expressar-se, perceber-se em si e no encontro com o outro. Considerei, ainda, a relevância de, por meio do GF, poder criar um clima amistoso e cálido, como o experimentado durante os Grupos de Encontro. Meu desejo foi possibilitar uma atmosfera descontraída entre os participantes, construindo, a partir do diálogo e de acordo com Marková (2007), sentidos para as experiências de grupo de encontro.

Dessa forma, os sujeitos tiveram a chance de descortinar para si mesmos aspectos de sua ressignificação e transformação pessoal fomentadas tanto no decorrer da participação dos Grupos de Encontro, quanto durante o próprio GF, ou seja, em todos os passos metodológicos percorridos ao longo da pesquisa. Para Freire (1998, p. 97), “[...] ninguém desvela o mundo ao

outro e, ainda, quando um sujeito inicia o esforço de desvelamento aos outros, é preciso que estes se tornem sujeitos do ato de desvelar”.

Realizei, assim, duas sessões de GF, ambas no semestre subsequente à realização dos Grupos de Encontro, com intervalo de uma semana entre elas. Optei por esperar alguns meses entre estas duas etapas da pesquisa, a fim de proporcionar um intervalo de tempo que possibilitasse aos sujeitos significarem de maneira mais consistente suas experiências nos Grupos. Além disso, pareceu-me relevante aguardar a conclusão de mais um ciclo de vivências práticas da profissão de psicólogo em sua formação, sendo coerente, então, aguardar o fechamento do semestre letivo. Sendo assim, o intervalo entre o último grupo de encontro e o primeiro GF foi de cinco meses.

### ***Grupo Focal 1***

A primeira sessão de GF, da qual o roteiro encontra-se no Apêndice I, aconteceu na mesma sala onde haviam ocorrido os Grupos de Encontro. Tomei o cuidado de ambientalizar este espaço com as mesmas características deste primeiro momento da pesquisa, organizando-o com o tatame de colchonetes e almofadas, esperando que o vínculo anterior já experimentado ali trouxesse à tona também uma confiança construída previamente. Intencionalmente, desejei provocar nos sujeitos memórias relativas aos Grupos e às suas experiências ao longo desses encontros.

As falas dos GFs foram gravadas em áudio com a devida anuência dos participantes e transcritas para a realização da análise. Ressalto que durante a realização dos GF, estive presente também como participante deste trabalho.

As perguntas disparadoras foram organizadas a partir dos objetivos da pesquisa. Tiveram caráter intencional de condução do diálogo para questões relacionadas aos Grupos de Encontro como prática dialógica, bem como os aspectos de mudanças percebidas por eles nas significações que emergiram no espaço dos Grupos de Encontro e, ainda, os novos

posicionamentos de seu *self* que surgiram em decorrência dessas experiências. As perguntas foram as seguintes:

1. Ao pensar sobre as experiências dos Grupos de Encontro do semestre passado, o que lhes vem à mente? Como foi viver a experiência dos Grupos?
2. Percebe mudanças em você a partir das vivências dos Grupos?
3. Com relação a ver-se como psicólogo, houve mudanças?
4. Há algo na vivência dos Grupos que pode ser levada para a sua atuação como psicólogo?

Após a acolhida dos participantes, com entusiasmo, pipoca e amendoins, exatamente como sempre fazia nos Grupos de Encontro, orientei-os a sentarem no espaço do tatame já organizado com as almofadas coloridas. Coloquei, diante de cada sujeito, cartões numerados de um a quatro contendo, em cada um, uma pergunta disparadora. As perguntas estavam viradas para baixo e os participantes deveriam gerenciar o tempo de uma hora à sua própria maneira, respondendo e conversando sobre os tópicos, sendo que só poderiam virar o cartão para lerem a pergunta seguinte, após sentirem que o tema anterior havia se esgotado.

Após a degravação deste primeiro GF, selecionei falas de cada um dos participantes que explicitassem ressignificação de si, enquanto futuros psicólogos, percebidas por eles ao refletirem sobre os significados de suas vivências nos Grupos de Encontro. Utilizei essas falas, juntamente com as VSs, como dispositivos disparadores para realização do segundo GF.

### ***Grupo Focal 2***

Na segunda sessão de GF, a sala foi novamente preparada seguindo a mesma organização dos Grupos de Encontro. Após a acolhida dos participantes, estes foram convidados a sentarem-se no tatame com almofadas e entreguei, a cada um, um envelope contendo seus três registros de VS e uma quarta folha com trechos de suas próprias falas do

primeiro GF, selecionados por mim. Os envelopes foram abertos pelos sujeitos e aguardei o diálogo espontâneo surgir.

É importante destacar que, neste segundo GF, o participante Mário esteve ausente. Ele me comunicou, com lamento, já no dia, que não poderia estar presente pois havia adoecido. O grupo aconteceu com fluidez e foi muito rico e proveitoso, apesar da ausência de Mário que, mesmo sentida, não comprometeu o processo de construção de informações desta pesquisa.

Essa sessão de GF teve, também, duração de uma hora.

### **Procedimentos de análise de informações**

A partir do entendimento de que a construção e análise das informações de pesquisa é um processo interativo que envolve os posicionamentos do pesquisador frente ao fenômeno estudado, abrangendo sua visão de mundo e seus pressupostos teórico-metodológicos (Crawford e Valsiner, 2002), busquei procedimentos metodológicos que integrassem minha perspectiva de pesquisa.

Para a análise e discussão das informações construídas ao longo desse trabalho, e com vistas a alcançar uma melhor compreensão sobre as contribuições que a vivência de Grupos de Encontro gerou para a resignificação de si, enquanto futuros psicólogos, nos sujeitos, adotei, como procedimento analítico-metodológico, uma análise dialógica de conteúdos. Cabe lembrar que me importei em não perder de vista aspectos relevantes ao longo dos passos metodológicos, sendo eles a compreensão das discussões e dos diálogos construídos em cada etapa além dos posicionamentos dos sujeitos durante esse percurso.

Para a análise das informações construídas nos GFs, busquei leituras que propusessem um olhar dialógico para esses indicadores empíricos. Dessa forma, ancorei-me na proposta de procedimento analítico para GFs de Marková (2007), a qual defende que “fazer ciência normalmente tem sido algo como a arte da descoberta e a luta para inventar novos fatos” (p.

198), argumentando que GFs podem ser analisados de diferentes formas, dependendo do tipo de problema em questão e da orientação teórica do pesquisador.

Marková (2007) critica que a análise de conteúdo convencional ilustra o conteúdo, sem muita análise, apresentando alguns trechos e fazendo vista grossa ao fato de que “um discurso, no nosso caso, GFs, é inerentemente dialógico” (p. 195). Dessa forma, não faz jus à riqueza comunicativa das informações que o campo oferece.

Baseada na concepção de ciência, identificada como uma grande aventura intelectual que exige criatividade e exploração e requer do pesquisador intuição e novas ideias, as análises levaram em consideração o fato de que o diálogo não é uma transmissão de informação ou de fatos neutra, do orador ao ouvinte. O conteúdo que os participantes comunicam e as formas em que estes conteúdos circulam, não podem ser separados das interações, bem como das relações em que os sujeitos estão envolvidos (Marková, 2007).

A análise dialógica do conteúdo permite que o pesquisador vá além das demonstrações empíricas para a elaboração de conceitos considerando, no entanto, que a clarificação de conceitos não é o fim em si mesma. Para além disso, ela instiga que mais perguntas significativas sobre o conteúdo sejam feitas e, assim, se amplie o campo de pesquisa (Marková, 2007).

A análise pode basear-se numa transcrição integral ou parcial da discussão em grupo. Nesta pesquisa, optei pela análise da transcrição integral, buscando reconhecer interações comunicativas e indicadores afetivo semióticos nos diálogos estabelecidos e nas interações verbais. Essa análise fornece uma visão geral dos conteúdos que foram coconstruídos no grupo, além de permitir a caracterização da comunicação estabelecida entre os participantes.

Foram foco de análise dos GFs as interações entre os sujeitos ocorridas neles, buscando identificar as mudanças nos sentidos e significados vividos e elaborados pelos participantes. Marková (2007) sugere três passos analíticos para uma análise dialógica de GFs: caracterizar

rótulos e episódios presentes no discurso dos interlocutores no local do encontro; encontrar tópicos recorrentes que serão temas, que são aspectos do discurso coletivo dos GFs; identificar os pressupostos subjacentes, que são as interações dos discursos com as tradições socioculturais.

A partir desse referencial teórico-metodológico, adotei, por fim, os níveis de análise propostos por Marková (2007).

Com base nestes passos, tem-se três níveis de análise do discurso em circulação no GF: interações entre os indivíduos; interações entre as ideias; interações entre diferentes culturas discursivas (Carolino, 2018).

Nesta pesquisa, adotei a análise das interações entre indivíduos, observando como as pessoas interagem para construir significados, como articulam e circulam suas vozes, como se posicionam na dinâmica do diálogo e a forma que articulam as ideias e as vozes por meio de seu discurso. Esse procedimento de análise me permitiu explorar os aspectos das mudanças nas significações dos posicionamentos de *self*.

Freire e Branco (2016) sugerem a construção de categorias analíticas a partir da relação dos posicionamentos de *self* presentes nos relatos e reflexões do sujeito. As autoras buscam identificar e analisar indicadores de posicionamento do *self* considerando, ainda, ações comunicativas e metacomunicativas observadas nas interações sociais em um contexto específico.

Busquei dialogar, ao longo das análises desta pesquisa, com essas ações, identificando e construindo esses indicadores. Foi possível observar e analisar mudanças em processo de significação dos posicionamentos de *self* enquanto psicólogos em formação, a partir das vivências dialógicas da pesquisa, incluindo a participação nos Grupos de Encontro e GF. Aspectos de mudança de posicionamento dos sujeitos foram evidentes, tanto em seus discursos quanto em sua postura com relação ao grupo. Apresentarei essas mudanças de posicionamentos

evidenciadas na análise deste trabalho, ao longo da próxima seção, onde os resultados serão discutidos.

### **Resultados e discussão: montando o caleidoscópio – o campo me contou...**

No presente capítulo, apresento os resultados encontrados ao longo deste trabalho. Ele carrega, em si, a responsabilidade de expor minhas âncoras teóricas, relacionadas com cada descoberta e informação apreendida no campo, nas diferentes etapas do processo de pesquisa.

Além disso, nele aparecem diálogos com alguns conceitos-chave que fundamentam minhas elaborações científicas e acadêmicas. Ao longo do percurso de construção de informações e imersão no campo, com meu olhar enxergando por meio dos olhos da pesquisadora que fui me tornando, alguns fundamentos teóricos evidenciaram-se importantes de serem abrilhantados. O campo foi se desvelando a mim, com boa medida de significados e sentidos, aspectos teóricos que não tinham sido pensados a priori, mas que se sobressaíram ao analisar as construções possíveis a partir da exploração das valiosas informações que me confiara.

Encontra-se aqui, então, nesse conjunto de discussões, o coração pulsante da minha pesquisa. Explanarei os resultados de tudo o que foi vivido, observado, construído e fomentado no campo, com base em pesquisas anteriores e importantes leituras. Trarei, assim, minhas impressões e a sistematização de um conhecimento experimentado visceralmente ao longo desses dois anos de gestação.

É importante explicar, com a intenção de facilitar ao leitor a compreensão das análises e discussões aqui apresentadas que, na transcrição das falas dos sujeitos, utilizei as seguintes notações: (a) itálico e aspas para sinalizar o discurso direto, nos trechos literais das falas dos participantes; (b) reticências, para sinalizar as pausas na narrativa; (c) colchetes, para acrescentar informações que visam elucidar a discussão apresentada; (d) reticências entre parênteses, para indicar que foi excluído um trecho da narrativa.

## **Análises dos grupos focais**

Após ouvir e ler a gravação das sessões dos GFs de maneira mais global e despreziosa, atentei minha escuta, conforme sugere Marková (2007), para captar temas e tópicos que eram relevantes, tanto para o grupo que discutia, quanto para os objetivos desta pesquisa. Dessa forma, caracterizei, a priori, 10 tópicos que eram recorrentes e que apareciam na discussão de forma relevante. Para essa primeira classificação, elegi as seguintes categorias: ver-se psicólogo, qualidade da escuta, impacto na formação, respeito ao outro, mudanças em si, um espaço dialógico, confiança no grupo, sentimentos em relação ao grupo, espaço terapêutico e autocuidado.

Em um segundo momento, defini quatro temas que se tornariam, posteriormente, os eixos que conduziram as análises das interações presentes neles. Os temas que norteavam esses eixos foram aspectos do discurso coletivo que nasceram da articulação das categorias anteriormente caracterizadas. Dessa forma, fui delineando encadeamentos que aproximavam falas dos tópicos preliminares, evidenciando estreita relação entre eles.

Esses eixos condutores das análises foram nomeados da seguinte forma e abarcaram os respectivos tópicos: “Ressignificações de si” (mudanças em si); “Ressignificações de si nos Grupos de Encontro” (um espaço dialógico, confiança no grupo, sentimentos em relação ao grupo, espaço terapêutico e autocuidado); “Ressignificações de si na formação acadêmica” (impacto na formação e respeito ao outro); e “Ressignificações de si na atuação profissional” (ver-se psicólogo e qualidade da escuta). A construção da organização dos tópicos e temas encontra-se no Apêndice V.

O eixo “Ressignificações de si” contemplou aspectos diretamente relacionados às mudanças e transformações que os sujeitos conseguiam observar em si, seus comportamentos, posturas e sentimentos, independente da dimensão para as quais se direcionavam.

O eixo “Ressignificações de si nos Grupos de Encontro” integrou relatos que se relacionavam às experiências dos Grupos de Encontro, considerando qualquer referência, direta ou indireta a esse espaço e os sentimentos dos sujeitos com relação a ele.

O eixo “Ressignificações de si na formação acadêmica” abarcou as interações do diálogo que faziam menção à repercussão das experiências de grupo de encontro em sua jornada acadêmica, contemplando influências em suas relações no contexto universitário, seus posicionamentos enquanto estudantes e qualquer outro fator que remetesse a impactos em seu percurso formativo.

Por fim, o eixo “Ressignificações de si na atuação profissional” abrangeu as reflexões relacionadas à postura profissional, o diferencial do tipo de escuta que o psicólogo deve oferecer, além de explanações relacionadas à forma que se projetavam em sua prática profissional futura.

É importante ressaltar que todos os quatro eixos estão imbricados e relacionam-se entre si. Como todos os aspectos analisados dizem respeito a transformações vivenciadas e observadas pelos participantes, é impossível dissociá-las, especialmente se trago a perspectiva de ser humano holístico que se transforma, de acordo com Leite (2016,) pessoal ao mesmo tempo que profissionalmente. Essa divisão neste trabalho teve objetivo didático, a fim de facilitar a análise das informações.

Dessa forma, considere as interações entre os sujeitos como solo fértil para o desencadeamento desse processo de mudanças. Scorsolini-Comin e Santos (2010) ressaltam que a pessoa humana é compreendida como um conjunto de relações sociais: o ser humano não pode mais ser estudado como ser isolado, sob a perspectiva de uma postura individualizante que não olha para além de uma constituição física. Partindo dessa premissa, considerarei as relações e as construções conjuntas vividas em momento, espaço e contexto específicos.

Explorarei, nesse momento, cada um desses eixos de maneira mais minuciosa e detalhada.

### **Ressignificações de Si**

*“Fazendo psicologia você está ficando cada vez mais louco... ‘ah, se eu não fosse! Acaso eu ainda seria eu ou seria outra pessoa?’” – Daniel.*

Não poderia iniciar esse capítulo de outra maneira, senão expondo e discutindo fragmentos preciosos das falas dos sujeitos, as quais começam a adentrar, especificamente, no tema “Ressignificações de si”. Selecionei trechos das falas dos diálogos construídos ao longo dos dois GFs que apresentassem relatos de mudanças pessoais, em diferentes âmbitos, percebidas em si por cada um deles.

Ao longo das conversas desenvolvidas nos GFs, ficou evidente que, no que diz respeito a mudanças em si facilitadas pelas vivências dos Grupos de Encontro, o que é mais apontado pelos participantes refere-se a uma maior autoaceitação. Esse tema surge recorrentemente em diferentes tópicos, evidenciando que é um aspecto muito significativo de transformação pessoal para os sujeitos.

Todos os participantes referem-se, em algum momento, a um processo de maior aceitação de si e maior abertura para ser quem se é, como se aproximando-se de maneira gentil de seu Eu-Real e distanciando-se do Eu-Ideal que corresponde mais às expectativas externas do que de fato quem se é (Rogers & Kinget, 1977). Carl Rogers apresenta como um dos indicativos de crescimento pessoal ao longo de um processo de desenvolvimento, a maior abertura e maior aceitação de si.

Através das atitudes facilitadoras (congruência, compreensão empática e consideração positiva incondicional), assumidas pelos participantes ao longo das vivências de grupo de encontro, os sujeitos relatam experimentar mudanças relativas a um olhar de maior autoacolhimento e autorreconhecimento. Dessa forma, essa conduta demonstra ser precursora

e facilitadora de uma maior aceitação de si dos participantes dessas vivências (Rogers & Rosenberg, 1977).

Esse fato caracteriza o grupo de encontro como um espaço dialógico e terapêutico, por facilitar o processo de transformação pessoal que acarreta, entre outras coisas, em maior aceitação de si (Branco e Pan, 2016). Esse aspecto será desenvolvido na próxima sessão, onde apresentarei as falas relacionadas ao Grupo de Encontro, caracterizando-o como um espaço dialógico, porém, pensei ser importante sinalizar este ponto, aqui, haja vista a relação entre clima favorável à mudança terapêutica e transformações pessoais.

A maior aceitação de si aparece nas falas dos participantes com entusiasmo, transparecendo, para além da expressão verbal, satisfação com essa constatação. Os sujeitos demonstram ter atitudes mais respeitadas consigo mesmos, e maior consideração com suas próprias vivências internas, indicando uma maior satisfação pessoal com quem estão se tornando. Isabela referiu-se ao Grupo como *“o primeiro espaço e o primeiro momento em que eu tive a abertura e a possibilidade de me aceitar para depois levar isso para a terapia”*.

Aceitar-se a si mesmo e às vivências internas que experiencia em um dado momento, surge como indicador de maior generosidade consigo, menor autocobrança, inclusive no que diz respeito a acolher melhor os próprios erros, limites e imperfeições. Essa postura de maior tolerância consigo relaciona-se, também, à melhor saúde emocional (Ribeiro, 2018).

Isabela destacou a importância de aceitar seus próprios erros: *“parece que foi um processo de aceitação, sabe, das limitações, assim. Como se antes eu não pudesse errar ou pudesse ter erros e limitações, como qualquer pessoa [...]. É legal a gente perceber esse movimento de errar e tudo bem errar, entendeu? É tipo... Não acabaram as nossas ações no erro”*.

A relevância dessa postura é ressaltada por Branco e Pan (2016), que defendem a importância de espaços dialógicos no contexto acadêmico como ferramentas para diminuir a

autocobrança e tensão dos estudantes. As rodas de conversa, assim como os Grupos de Encontro, demonstram favorecer a desculpabilização, o que pode ajudar na construção de um ambiente promotor de saúde emocional desses sujeitos.

Considerar a si mesmo como digno de confiança, apesar das limitações que dizem respeito à nossa condição humana, demonstra ser um importante combustível para prosseguir na caminhada da formação pessoal e, para além disso, na jornada da vida.

Daniel também percebeu essa mudança com relação à autoaceitação, ressaltando que *“eu vi que com os grupos, eu aprendi muito mais a ser respeitoso comigo mesmo”*. Para Rogers e Kinget (1977), a vivência desse espaço dialógico de acolhimento e afeto, demonstra facilitar o processo de desenvolvimento de maior benevolência e generosidade consigo mesmo, facilitando mudanças que dizem respeito à aceitação de sua humanidade e imperfeição. Essa postura de aceitação é o primeiro passo para a mudança interna.

Mário se referiu a essa transformação como *“catalisador para mudanças, para percepção de processos internos seus ou processos grupais em que você se implica e que vão dar em algum lugar”*. De acordo com Rogers (1983), essa abertura a si independente do que se passa internamente, demonstra um processo de funcionamento pleno.

Esse espaço de liberdade experiencial (Rogers & Kinget, 1977), onde não há expectativas a serem atendidas, mas sim um clima de acolhimento mútuo onde quem se está sendo realmente pode ser visto, encoraja os participantes a assumirem seus sentimentos, primeiramente para si mesmos e, posteriormente, aos demais membros do grupo, em uma atitude de congruência.

Dessa forma, surge também nas falas dos sujeitos uma maior segurança para terem a si mesmos como referenciais de aprovação, parecendo ser menos imprescindível atender a expectativas externas. O Grupo parece não apenas facilitar essa mudança, mas ela se estende para além desse contexto, como relatou Daniel: *“Eu me livrei de uma carga que foi sempre*

*tentar me construir a partir das expectativas dos outros [...]. Vivenciando esses grupos, eu vi que, nossa, eu posso ser eu aqui dentro e quando eu saio eu continuo sendo eu, e eu não preciso mais seguir aquele padrão”.*

Essa maior segurança para ser quem se é, surge em outros discursos, como compartilhou Jô: *“Eu acho que participar aqui dos grupos e estar aqui hoje, inclusive, nesse grupo, me mostra isso; que eu tô segura”.*

Essa postura de maior aceitação e clareza de si, relaciona-se à atitude de congruência (Rogers, 2001a), um estado de acordo interno promotor de saúde emocional. É possível perceber que os participantes desta pesquisa desenvolveram maior grau de congruência ao longo das vivências de grupo de encontro.

O fato de essa mudança se estender, segundo o relato dos participantes, para além do contexto do Grupo coaduna com a hipótese de Rogers (1978), ou seja, de que essa experiência possibilitaria aprendizagens que transporiam, temporária ou mais duradouramente, para relações com familiares, colegas, crianças ou outras relações sociais.

Para além da aceitação das próprias limitações, ficou evidente também uma maior estima por si como mais uma das mudanças identificadas pelos sujeitos. Jô, em um de seus relatos, contou que *“eu descobri isso também depois dos grupos, que eu gosto de mim. Gosto de estar perto de mim”.* Compartilhando dessa mesma sensação, Isabela falou em seguida: *“É! Eu também senti isso há algum tempo!”.*

Jô, ao abrir o envelope e ler suas VSs no segundo GF, retomou essa reflexão e compartilhou, emocionada, seu entusiasmo ao perceber-se mais acolhedora de si e respeitosa com seu próprio tempo: *“eu estou adorando isso porque eu sempre tive muita pressa de crescer, de mudar e de agradar aos outros, sabe? E é tão gostoso quando eu leio isso aqui... eu me agrado de mim. Porque eu sempre tive que agradar todo mundo. Então, agora não.*

*Agora, eu me agrado de mim*”. Este trecho demonstra mudança em processos de significação percebida por Jô em relação a “agradar aos outros” e “me agrado de mim”.

O contexto de Grupos de Encontro permitiu que os sujeitos percebessem que os juízos dos outros, embora ouvidos e levados em consideração pelo que são, não poderiam servir de guias para suas escolhas nem serem a bússola que norteia as direções que decidem tomar em suas vidas. Tal postura coaduna com a perspectiva de maior autoconfiança e congruência construídas no percurso de autoconhecimento apresentado por Rogers (2001a), o qual reitera que apenas uma pessoa pode reconhecer que alguém procede com honestidade, aplicação, respeito ou franqueza; apenas uma pessoa pode saber se o que alguém faz é falso, inútil ou bondoso – e essa pessoa é ela mesma.

Diversas falas surgem fazendo referência aos Grupos de Encontro como espaço facilitador de mudanças que se relacionam a maior autoaceitação, acarretando em posturas de maior receptividade à própria individualidade.

Cibele, mesmo relatando ter dificuldade em colocar em palavras a dimensão das mudanças que percebe em si fomentadas nas vivências dos Grupos, contou que se sente mais segura para ser a pessoa que é, atribuindo a isso melhora significativa em seu estado de melancolia: *“o Grupo me mudou de uma pessoa para outra [...] eu não sei o que explicar, não tenho palavras para dizer a minha mudança de pessoa [...]. Sem isso [os Grupos de Encontro] eu tava lá, uma pessoa depressiva até hoje”*.

O discurso de Cibele aponta para uma importante ressignificação de si, inclusive com relação ao que ela mesma denomina de estado depressivo. Sua fala demonstra uma nova significação de seu *self* de “depressiva” para “autoconfiante”. Esse trecho sinaliza que o contexto do grupo de encontro é um espaço de promoção de saúde mental, onde os estudantes podem desenvolver estratégias pessoais para lidar com inevitáveis sofrimentos oriundos tanto

da formação acadêmica como de outras circunstâncias de suas vidas, conforme defendido por Ribeiro (2018).

Cibele trouxe em seu discurso sobre essa ressignificação a seguinte frase: “*Eu estou levando a vida mais leve*”, sinalizando, ainda, ter observado transformações em aspectos de “introversão” para “extroversão” e de “insegurança” para “segurança”, especialmente para se relacionar com outros, incluindo seus professores. Cibele contou que passou a vê-los como pessoas, e não apenas como o papel social ocupado por eles naquele contexto, sentindo-se mais confortável para se relacionar com essas figuras antes apenas de autoridade.

Foi possível observar mudanças percebidas por Cibele em seus posicionamentos de *self*. Esses novos significados aparecem em aspectos como “vida pesada” para uma “vida mais leve”, “introversão” para “extroversão” e “insegurança” para “segurança”. Essa ressignificação da aceitação de si aparece vinculada ao maior conforto para se relacionar com figuras de autoridade, destacando-se, ainda, mudanças nessa percepção de si com novos significados de “depressiva” para “autoconfiante”.

A maior aceitação de si aparece associada a uma mudança de posicionamento na forma de se relacionar com os outros. Alguns aspectos interessantes surgem nessa temática, dentre eles uma atitude de maior tolerância e aceitação do outro. Essa maior abertura para relacionar-se com diferentes alteridades demonstra habilidade de compreensão deste outro, o que é fundamental para a prática do psicólogo (Rosmaninho, 2015).

A interação que acontece entre o “eu” e o “outro”, possibilita, por meio da linguagem, uma construção dialógica, ressignificações de si e mudanças de posicionamento de *self*. A linguagem é social e não individual, estando ligada a estruturas sociais e culturais que atravessam as dimensões do *self*. Sendo assim, ao interagir com o outro, a pessoa passa a ser parte dele e vice-versa, o que possibilita a manifestação das alteridades e a construção de uma

unidade que as engloba. É nessa interação que ocorre o entendimento de si e do outro. Na visão bakhtiniana de alteridade:

[...] é possível entender o outro de uma maneira original, pois ele é referido não como alguém que está fora de mim, que é estranho a mim, mas como alguém que me constitui, que contribui para o processo de construção de um eu que não me pertence integralmente e que somente existe a partir do olhar do outro. Assim, eu e outro se constroem mutuamente a partir de referenciais temporais e espaciais que os antecedem, são seus contemporâneos e, ao mesmo tempo, são seus herdeiros, no bojo de um processo no qual há múltiplas possibilidades de vir a ser (Scorsolini-Comin e Santos, 2010, p. 750).

Dessa forma, a construção dialógica possibilita essa ressignificação de si por meio da interação com o outro diferente. Nessa perspectiva, “se torna impossível uma formação individual sem alteridade, pois o outro delimita e constrói o espaço de atuação do sujeito no mundo” (Scorsolini-Comin e Santos, 2010, p. 750).

O grupo de encontro surge, nesse contexto, como facilitador do estabelecimento de relações e da construção de vínculos afetivo-emocionais criados a partir da possibilidade de conexão com o outro. Essa vivência demonstra sensibilizar os estudantes para a importância de saberem estabelecer laços afetivos, levando-os a uma maior valorização da parceria de outros ao longo da jornada da vida.

Medeiros (2018) defende que o caráter afetivo é um fator componente de espaços dialógicos. Para além da caminhada acadêmica, os sujeitos referem-se a um maior prazer em perceberem-se abertos a relações interpessoais, experimentando, assim, a sensação de parceria e cumplicidade que substituem sentimentos de solidão e desamparo experimentados em diferentes ocasiões.

Abrir-se para construir relações e saber arquitetar essa construção é uma importante habilidade que o psicólogo deve ter, já que parte fundamental de seu trabalho, em qualquer contexto, é a capacidade de estabelecer vínculo.

O cuidado para com a própria percepção de si é de suma importância para que se possa compreender o outro em seu mundo e sua singularidade (Rosmaninho, 2015). Dessa forma, essa ressignificação relatada pelos sujeitos pode ser associada tanto ao melhor exercício da profissão de psicólogo, quanto à melhor qualidade de vida dessas pessoas que passam a usufruir de relações de cuidado mútuo promotoras de saúde emocional.

Isabela relatou ter percebido essa maior aceitação do outro quando explicitou que *“não é só me aceitar, mas aceitar os outros também”*. Nesse sentido, Jô também destacou que sente maior segurança para estar com o outro, inclusive profissionalmente. Em sua fala, ela disse *“eu me sentia muito sozinha e hoje eu não me sinto mais sozinha, justamente porque aprendi que estar dentro do consultório, na clínica, é estar numa relação; ainda que eu esteja ali para o outro, o outro tá ali”*.

Essa habilidade interpessoal demonstra ser desenvolvida a partir do sentimento de pertencimento e companheirismo desfrutado pelos participantes ao longo das vivências de grupo de encontro.

É possível notar que, estando mais confiante em si e aceitando-se de maneira mais genuína como pessoa irremediavelmente imperfeita, a incompletude do *self* é incorporada com mais leveza ao processo existencial. As ressignificações de si e mudanças de posicionamento do *self* são agregadas pelo que são e não mais por um julgamento de valor moral. De acordo com Scorsolini-Comin e Santos (2010):

[...] o desenvolvimento não é limitado pelas condições históricas e culturais do indivíduo, mas um elemento que dialoga constantemente com essa realidade,

adequando-se ao papel, negando-se ou afirmando-se, o que conduz à reflexão sobre a ideia de desenvolvimento não necessariamente ligada à melhoria, mas sim à transformação (p. 750).

Com essa receptividade ao próprio gerúndio e devir, abrindo-se à incompletude do *self* que, com certeza, faz com que nem sempre atuem como gostaríamos de atuar, a pessoa torna-se também mais tolerante, receptiva e compreensiva com os outros (Rogers, 1983).

É possível perceber, nessa transformação, um menor receio em compreender o outro, visto que a compreensão implica também em certo risco de alguma alteração na própria pessoa, ou seja, se me permito realmente compreender o outro, é possível que essa compreensão acarrete uma alteração em mim. Nesse sentido, a inovação e a mudança tornam-se desejáveis, em vez de possibilidades ameaçadoras (Rogers, 1978).

Nas relações construídas no contexto de Grupo de Encontro, os participantes demonstram menos medo de mudar, sentindo-se mais livres para compreenderem-se mutuamente e, conseqüentemente, ressignificarem-se. Há, nesse sentido, maior confiança no lugar de vulnerabilidade.

Ainda sobre o exercício de abrir-se para estabelecer relações com o outro, Bruno apresentou um rico relato sobre transformações em sua postura ao longo dos Grupos de Encontro. Ele contou que, no percurso de sua vida e nas primeiras vivências do Grupo, se *“percebia como sendo muito difícil de criar vínculos, de compartilhar, sendo sempre muito fechado e retraído, na minha”*. Ao falar sobre suas participações nos Grupos, sente que foi ressignificando-se nessas experiências, contando que se deu conta de uma importante construção pessoal, que foi relatado por ele da seguinte forma: *“no Grupo eu percebi que alguns dos melhores momentos da minha vida, foi quando eu compartilhei com alguém”*.

De acordo com Rosmaninho (2015), compartilhar histórias e sentimentos com o outro é um importante gatilho disparador de transformações pessoais.

Bruno seguiu seu discurso construindo falas sobre essa ressignificação de si, comentando que pode perceber *“o quanto essas relações são importantes e o quanto eu queria que as pessoas me vissem, mas eu não deixava que ninguém me visse. Era muito raro eu deixar alguém se aproximar de mim, sabe? Aqui eu pude abrir portas e janelas nessa minha fortaleza interior”*.

As vivências nos Grupos surgem como valorosas para a transformação dessa perspectiva de Bruno, sendo importante ressaltar que ele comentou sobre essas ressignificações de si, sinalizando-as como portas e janelas em sua fortaleza de autopreservação construída ao longo de sua vida.

Foi possível observar, assim, mudanças em processo de significação nos posicionamentos de *self* de Bruno, identificados como “fechado em si” para “aberto para o outro”. Nota-se um ponto de mutação de “isolamento afetivo” para “receptividade ao outro”, sendo essa mudança metaforizada por ele como “portas e janelas” em sua “fortaleza interior”, referindo-se a uma postura de autopreservação construída ao longo de sua vida.

Vale ressaltar que metáforas são figuras discursivas muito comuns utilizadas na maioria das expressões e conhecimentos socialmente partilhados (Marková, 2007). Bruno fez uso deste recurso em diferentes momentos, obtendo êxito em sua tentativa de fazer-se entendido pelos demais participantes que são, na maioria das vezes, mobilizados pelas metáforas por ele construídas.

Bruno identificou os Grupos como o espaço onde ele se autorizou a correr o risco de abrir-se para uma relação com outros, permitindo-se ser visto. Esse fato pode também ser relacionado ao que Rogers chamou de clima de liberdade experiencial (Rogers & Kinget, 1977) podendo, então, Bruno sentir-se livre de ameaças, críticas ou julgamentos a respeito de suas experiências e sentimentos. Sobre essa abertura, ele disse: *“Eu acho que nessas conversas,*

*nesses momentos que isso foi permitido, sabe, a mim. Que eu me permiti a fazer isso. Acho muito legal”.*

Por sentirem-se mais seguros de quem são, surge nos participantes uma maior abertura para permitirem-se serem vistos pelo outro, possibilitando, assim, a construção de relações interpessoais mais genuínas e verdadeiras, ou seja, maior autoaceitação gera maior confiança para relacionar-se com outros. De acordo com Rosmaninho (2015), essas relações, por sua vez, podem também possibilitar mudanças e autoconhecimento, sendo a própria compreensão de si importante para que se possa compreender o outro em seu mundo e sua singularidade. Bruno verbalizou, ao falar dessa sua experiência, *“eu percebo isso. É na relação com o outro, que eu me identifico”.*

Estando mais segura de si e, permitindo ao outro sentir-se também mais seguro dele mesmo, a pessoa percebe-se mais aberta à sua própria realidade e, conseqüentemente, à do outro. Essa aceitação parece diminuir a necessidade de remediar as coisas. Quanto mais respeito há para consigo e atenção para ouvir o que se passa em seu íntimo, e quanto mais procura-se ampliar essa mesma atitude de respeito e escuta para com os outros, maior respeito há pelos processos da vida e menor necessidade de modelar as pessoas ou controlá-las, manipulá-las para que sigam no caminho que não é o escolhido por elas mesmas, tolhendo sua liberdade (Rogers, 1983).

Ao serem perguntados de forma mais direta sobre os pontos em que mais percebiam mudanças em si, as palavras que mais apareceram no discurso dos participantes foram: liberdade, maturidade, respeito (a si e ao outro), aceitação (de si e do outro), reconhecimento e autoconfiança. De acordo com Konopka (2015), essas palavras podem ser atribuídas ao contexto dialógico experimentado nos Grupos, sendo essas, características de espaços assim. As falas relacionadas e esses termos são, conforme supracitado, carregadas de sentidos e

significados sobre as transformações percebidas por eles como decorrentes das vivências do grupo de encontro.

Após mergulharem na leitura e observação dos seus registros da VS, no segundo GF, houve unanimidade entre os participantes ao manifestarem a percepção de que havia implicado, em seu processo de mudanças, um percurso de desenvolvimento e ressignificação de si. Cibele, Isabela e Daniel manifestaram verbalmente essa compreensão ao dizerem, respectivamente, *“Eu cresci!”*; *“É. Eu também tive essa sensação”*; *“Eu vejo que com cada coisa eu cresci. Em cada momento, pelo menos um passo à frente”*.

Esse processo aproxima-se do que Rogers (1983) chamou de funcionamento pleno, onde a pessoa demonstra-se segura para viver plenamente cada uma de suas experiências e reações presentes no momento, utilizando-as como bússola para orientá-las em suas escolhas futuras que levarão ao contínuo devir.

Os sujeitos desta pesquisa explicitaram estar vivenciando este processo de ressignificação, reconhecendo em si a potencialidade para estabelecer relações em que essa sabedoria de si mesmo seja creditada, respeitada e considerada, e não violentada.

Para finalizar a discussão dos aspectos que surgiram na temática de “Ressignificações de si”, trarei ao leitor um ponto que me foi surpreendente ao longo da análise: chamei esse aspecto de “a dor e a delícia de ser o que é”.

Após apontarem diversas mudanças percebidas por eles como satisfatórias, os participantes trouxeram à tona um tópico que diz respeito a incômodos que eles compreendem como oriundos dessas mesmas transformações em si, especialmente na qualidade da escuta que estão sendo capazes de vivenciar, discutida mais detalhadamente no eixo “Ressignificações de si na atuação profissional”.

Ao compartilharem sentimentos de maior autoaceitação, maior aceitação da alteridade do outro, e maior disponibilidade para legitimar e validar esse outro, ou seja, maior capacidade

de compreender empaticamente, os participantes deram-se conta de um dissabor em suas demais interações, já que eles também se tornaram mais exigentes com a escuta que recebem em suas relações interpessoais. As falas seguiram no sentido compartilhado de que o tipo de escuta empática com a qual aprenderam a se relacionar durante os Grupos de Encontro, e percebem como efetiva, respeitosa e acolhedora, não é comum no cotidiano.

As manifestações evidenciaram frustração e grande insatisfação com a constatação de que não recebiam em suas relações interpessoais a mesma qualidade de escuta que se sentiam oferecendo, o que se tornou uma agrura em seus processos existenciais. É como se tivessem se tornado mais exigentes na qualidade da escuta que querem receber, como se não fosse possível retroceder nesse percurso de formação e transformação que os modifica como pessoas. Como disse Isabela *“fica difícil aceitar menos do que isso”*.

Bruno apresentou esse incômodo associando-o a mudanças na sua própria forma de ouvir o outro. Ele disse: *“comecei a tentar legitimar mais o sentimento das pessoas. E aí que eu acho que vem [...]. A gente quer que a gente seja legitimado também, não é? A gente quer que o nosso sentimento seja legitimado, que a gente possa ficar com raiva e é isso aí!”*.

Ao apreender o sentimento de incompreensão compartilhado por eles no momento, eu, como mediadora do GF, busquei sintetizar e organizar os significados do que foi dito. Falei em primeira pessoa, como que dando voz à unidade do grupo e demonstrando empatia ao que apresentavam: *“Então isso também mudou em vocês. ‘Não me incomodava antes e agora me incomoda muito. Eu experimentei a qualidade de uma escuta que modificou a minha exigência no nível de ser escutado também. Eu escuto diferente e, conseqüentemente, eu também quero ser escutado diferente’”*.

Essa fala provocou os participantes a manifestarem-se, demonstrando sentirem-se compreendidos nesse sentimento compartilhado por eles naquele momento. Unanimemente, verbalizaram *“é isso mesmo!”*, *“é exatamente isso!”*.

Apesar da grande satisfação explicitada pelos participantes ao relatarem suas mudanças no que tange à qualidade das relações que se sentem capazes estabelecer, surge também a frustração de não experimentarem essa mesma qualidade relacional tanto quanto gostariam. Me parece pertinente nomear este fenômeno de “a dor e a delícia de ser o que é”. Entendo dessa forma que, como consequência da maior autoaceitação e maior aceitação do outro, os sujeitos apontam o desejo por relações saudáveis onde possam ser eles mesmos.

Como fechamento deste eixo, apresento aqui as principais questões tratadas ao longo desta parte da discussão. Quanto às ressignificações de si que se relacionam aos sujeitos consigo mesmos, o aspecto mais presente nas falas evidencia mudanças em processo de significação relacionados a novos posicionamentos do *self* no tocante à maior autoaceitação – maior aceitação de si e maior abertura para ser quem se é.

Este é um importante indicativo de crescimento pessoal (Rogers e Kinget, 1977), sendo possível, assim, compreender que importantes ressignificações de si oriundas de um espaço dialógico possibilitaram um estado de maior congruência nos participantes.

A respeito das ressignificações associadas aos sujeitos nas relações com outras pessoas, evidenciaram-se aspectos de maior tolerância e maior abertura para relacionarem-se com diferentes alteridades, o que pode ser reconhecido como uma habilidade importante para o psicólogo.

As mudanças em processo de significação nos posicionamentos de *self* mais evidentes nos diálogos foram: “baixa aceitação de si” para “maior autoaceitação”, “pouco acolhimento de si” para “maior autoacolhimento”, “autointolerância” para “maior autorrespeito”, “autoexigência” para “menor autocobrança”, “baixa autoestima” para “maior estima por si”, “insegurança” para “autoconfiança”, “intolerância” para “respeito às alteridades” e “obedecer padrões” para “autonomia”.

## **Ressignificações de si nos Grupos de Encontro**

*“É um espaço de diálogo, de troca de experiências e troca de si mesmo” – Isabela.*

Ao longo do processo de GF, as experiências dos Grupos de Encontro foram constantemente evocadas. No primeiro GF, quando utilizei perguntas disparadoras direcionando a discussão a temáticas específicas, os participantes, com frequência, trouxeram fatos, lembranças e episódios ocorridos durante diferentes sessões dos Grupos de Encontro.

Antes de imergir na análise das falas e construções oriundas dos diálogos ao longo do processo de pesquisa, penso ser importante elucidar qual o sentido da palavra diálogo por mim apreendido.

Mikhail Bakhtin (1895-1975) contrapõe diálogo e discurso monológico, sendo aquele, antes, compreendido como ação entre interlocutores. Ainda que o diálogo aconteça num discurso interior, diferentes vozes são atualizadas pelas pessoas, fazendo com que não haja um discurso único, separado de um contexto, em que não participem outras vozes, outros discursos e outras alteridades. Scorsolini-Comin e Santos (2010), referindo-se ao diálogo bakhtiniano, defendem que uma voz não produz diálogo, havendo, inevitavelmente, a necessidade de um outro que produza sentidos e formas de se compreender a experiência humana a partir da linguagem.

Entre os assuntos relacionados aos Grupos de Encontro discutidos pelos participantes, destacarei aqui tópicos explorados que abrangem ideias sobre essas experiências dialógicas. Apresentarei os pontos onde os holofotes foram acendidos, evidenciando reflexões sobre autocuidado, confiança no grupo e sentimento de unidade, qualidade da escuta empática, abertura à alteridade, respeito e aceitação das individualidades, espaço dialógico, troca de experiências e afetos, liberdade e autonomia, estima e cumplicidade entre os participantes e a vulnerabilidade que possibilita transformações.

Ao longo das manifestações discursivas e metacomunicativas dos sujeitos, a vivência dos Grupos de Encontro foi referenciada como rica e caracterizada como um espaço para olhar para si e acessar seus sentimentos, podendo estes serem expressos livremente. Em diferentes momentos, os participantes comentaram que o contexto dos Grupos era favorável a catarses emocionais, sendo este identificado como um espaço terapêutico.

Sob esse aspecto, Isabela apresentou uma fala que corrobora com o discurso dos demais participantes: *“Inicialmente eu vinha para o Grupo de uma forma mais terapêutica também. Foi aqui que eu comecei a me dar conta de que eu precisava de terapia”*. Os participantes relataram ter percebido uma estreita relação entre os Grupos de Encontro e seus processos psicoterapêuticos, notando que em muitos momentos um foi catalisador para o outro.

Sendo reconhecido como um espaço terapêutico, uma das características atribuídas a ele é o convite para o autocuidado. Os participantes conversaram sobre cuidar de si em diferentes perspectivas. Relataram sentirem-se gratificados com a possibilidade de terem um espaço de autocuidado, reconhecendo a importância dessa atitude tanto para sua saúde mental, quanto para sua formação e atuação profissional.

Isabela e Bruno explicitaram esses aspectos em suas falas quando refletiram, respectivamente: *“se a gente cuida da gente, a gente consegue cuidar do outro de uma forma mais genuína, assim, sabe, mais... A gente consegue se entregar, sem se perder”* e *“como é que eu posso ajudar alguém se eu não estou bem, se eu não estou conseguindo elaborar as coisas que tem na minha vida?”*.

Destacando a relevância da discussão sobre a saúde mental na universidade, é imprescindível perceber que esses estudantes estão atentos à importância do autocuidado ao longo da formação acadêmica, valorizando espaços que facilitam essa atitude como, neste caso, os Grupos de Encontro.

Este fato coaduna com o posicionamento de Tacca (2015), que defende que construir espaços de efetiva troca dialógica em contextos formativos contribui para um olhar mais cuidadoso para si, sendo esta uma atitude promotora de saúde psíquica. Konopka (2015) e Medeiros (2018) também evidenciam as importantes contribuições de espaços dialógicos na universidade como promotores de saúde emocional, corroborando com minhas construções a partir desta pesquisa.

A temática do espaço terapêutico nos Grupos desdobra-se em um ponto muito relevante e evidente nos diálogos dos GFs. Os participantes relataram experimentar um sentimento de confiança com relação aos Grupos, que se mostrou presente em suas falas ora implícita, ora explicitamente. O Grupo foi visto e referido como um espaço dialógico, onde havia uma atmosfera de respeito e cumplicidade. A confiança relacionava-se diretamente ao sentimento de ser considerado, aparecendo nas falas dos sujeitos sua abertura ao Grupo por sentirem-se seguros de que não seriam julgados.

Nesse sentido, Marková (2007) destaca que a confiança no grupo é um elemento fundamental para que as discussões permitam diferentes posicionamentos dos participantes, haja vista a influência dos papéis sociais em diferentes grupos na forma como os participantes assumirão papéis e identidades dentro do grupo.

Os participantes refletiram nos GFs que acreditavam no acolhimento que receberiam nos Grupos de Encontro, estendendo este sentimento ao GF, creditando sua confiança a essas pessoas de uma maneira tão intensa que às vezes ultrapassava a relação de confiança que alguns tinham com seus próprios psicoterapeutas.

Mário compartilhou: *“Aqui no Grupo eu vinha, de fato, para tratar emocionalmente das minhas coisas e aí aqui eu chorava, eu me sentia confortável para chorar, para expor de fato tudo, não me sentindo julgado de forma nenhuma, e eu não conseguia fazer isso na minha*

*terapia*”. Essa fala explicitou sua confiança no Grupo e corroborou com a expressão de outros participantes que se referiram a esse espaço como caro, pela confiança atribuída a ele.

Essa confiança parece ser construída e subjetivada por cada sujeito de uma maneira única. Daniel apresentou uma importante reflexão sobre uma mudança em si no que diz respeito à confiança no Grupo. Ele relatou ter sentido, em suas primeiras participações nos Grupos, receio de falar e não ser compreendido pelos demais sujeitos. Em seu discurso, ele refletiu: *“Eu sentia assim... e se eu falasse algo que ninguém mais ia conseguir se relacionar ou se identificar?”*, dando a entender que de início tinha receio de não ser capaz de provocar empatia nos demais participantes e não ser compreendido sem julgamentos por eles, sinalizando que essa postura se modificou ao longo das vivências dos Grupos: *“Depois já não tinha mais esse medo”*.

A confiança no Grupo apareceu, também, como elemento fundamental para a construção de uma atmosfera emocional acolhedora. A importância desse espaço dialógico de acolhimento apresentou-se como favorável, mais uma vez, à saúde emocional de estudantes universitários, pois sentiram que podiam assumir e serem compreendidos, inclusive em suas limitações. Os participantes destacaram o diferencial desse espaço na universidade, que reconheceram como, muitas vezes, adocedora.

Bruno relatou sua segurança ao ter exposto erros ao grupo e a relevância dessa atitude no ambiente acadêmico: *“[...] a gente muitas vezes fica com medo de errar, com medo de mostrar nossas falhas e, quando você está no espaço sem julgamento, isso é mais leve [...] Me autoriza a aceitar o meu próprio erro [...] principalmente no espaço acadêmico, que é um espaço de muita exigência, sabe?”*.

É importante ressaltar que o clima de confiança e segurança emocional nos Grupos de Encontro referenciado pelos participantes, foi criado também durante as sessões de GF. Este fato pode ser relacionado à postura de abertura e confiança dos participantes durante a

realização dos GFs. Também nessa ocasião, os sujeitos expuseram questões pessoais acreditando que receberiam escuta acolhedora e empática.

Isabela, por exemplo, relatou na primeira sessão de GF, enquanto refletia sobre sua confiança nos Grupos de Encontro, uma situação em que considerou sua postura inadequada, em seu estágio, mas conta ao grupo com tranquilidade, incluindo em sua fala expressões como “*aqui eu posso contar*”, indicando segurança em se expor e confiabilidade no grupo.

Ao se sentirem seguros para expor todas as suas facetas, sem julgamento de valor, os sujeitos demonstram uma atitude de autocuidado. Essa atitude contribui para a saúde mental dos estudantes, favorecendo que eles reconheçam também suas qualidades e pontos fortes, muitas vezes deixados de lado, especialmente na trajetória acadêmica, acarretando baixa autoestima e falta de confiança em si.

Bruno disse que “*às vezes eu acabo esquecendo o quanto eu posso contribuir, o quanto eu acertei. E eu não vejo o quanto eu [acertei] em detrimento de quanto eu errei, sabe?*”. Um espaço dialógico onde há consideração integral dos sujeitos, independente do que sentem ou falam, é promotor de uma maior valorização de si.

Nesse sentido, Rogers (2001b) defende que, quando somos capazes de entrar em contato com nossas dores, limitações e aspectos obscuros de nossa personalidade, sendo aceitos e validados nisso, encontramos, também, forças de crescimento que mobilizam mudança rumo à maior valorização de si e crescimento pessoal, possibilitando novas ressignificações de si.

O sentimento de unidade do Grupo apareceu como um diferencial para o processo de construção de um espaço catalisador de mudanças. Os participantes referiam-se aos Grupos de Encontro não como um agrupamento de pessoas, mas como uma unidade grupal.

Isabela trouxe essa reflexão quando disse: “*Eu acho que isso é uma coisa que é muito interessante. Quando a gente tem um espaço de troca, que acontece genuinamente entre*

*peças que querem compartilhar, a troca vira uma coisa só, entendeu? Tipo, todo mundo vira um”.*

Evidencia-se, nos discursos, que há uma potência diferenciada em um grupo livremente interessado em estar junto. De acordo com Rogers (1978), ser ouvido, compreendido e acolhido por uma só pessoa é transformador, porém, experimentar essa escuta e essa consideração por várias pessoas ao mesmo tempo parece ter uma potência diferenciada para estimular mudanças, transformações pessoais e ressignificações de si.

Jô verbalizou sobre essa potência ao lembrar *“ser acolhido por um grupo tão grande, né [...] teve um dia que contei e éramos 43 pessoas e eu [pensei]: ‘caraca, velho, tanta gente se acolhendo!’”*.

Bruno identificou a potência da escuta empática em grupo como força do Grupo, quando declarou: *“É porque é assim [...] o Grupo ele tem uma força. Ele tem uma coisa diferente [...] conformidade com as pessoas. Tá tudo aqui, tá todo mundo em conformidade”*.

Essa fala apresenta um aspecto importante a ser considerado: havia uma certa coesão no grupo. A disponibilidade emocional dos participantes para estarem ali porque desejavam fazê-lo influenciava a qualidade das relações estabelecidas nesse espaço, pois os sujeitos sentiam-se livres e as diferenças, ainda que presentes, não pareciam ser um impeditivo ou dificultador do diálogo.

Como compartilhou Bruno, *“o Grupo coeso, é uma coisa interessante porque, assim, a gente vê pessoas em fases totalmente diferentes da vida. Aqui no Grupo mesmo, a gente teve pessoas muito mais velhas, pessoas muito mais novas e elas conseguiram dialogar de uma forma muito interessante, né?”*.

Vale ressaltar que coesão não se relaciona à equidade de pensamentos ou ideias no Grupo, mas sim ao sentimento de abertura a relações em que essas diferenças sejam possíveis, reconhecidas, aceitas e acolhidas. Isabela, em resposta a Bruno, trouxe essa reflexão em sua

fala: *“o que você falou, que existe diferença, tipo, até em momentos de diálogo, o diálogo também tenciona, então ele te dá aqueles momentos de conflitos também, né? Eu acho que ter abertura e disponibilidade para vivenciar esses momentos de conflito faz com que eles não se tornem sofridos”*.

É possível perceber, nas narrativas, que não havia um desejo utópico de relações igualitárias, mesmo nos Grupos de Encontro, onde as pessoas tinham posturas parecidas naquele momento. Ao contrário, havia um grande respeito pelas alteridades e singularidades, havendo espaço para falar sobre os possíveis incômodos oriundos dessas particularidades, ampliando-se a possibilidade da construção de um diálogo verdadeiro e genuíno, permeado por afetos e empatia.

Sobre essa tensão no diálogo, Linell (2009) apresenta críticas com relação ao que chama de “diálogo ideal”:

As teorias normativas do 'diálogo' enfatizam a clareza, simetria, igualitarismo, mutualidade, harmonia, empatia, abertura, consenso e um elogio. Ao mesmo tempo, suprimem ou ignoram fenômenos como agressão e o 'eu maquiavélico' (Marková, 1987, p. 198), poder, dominação, lutas por reconhecimento social, ocultação (não divulgação) e também conflitos. Interesses, oposição, mal-entendidos, fragmentação de conhecimento e participação, imprecisão, ambiguidades e negociações de significado, todos amplamente representados na vida social real (Linell, 2009, p. 5).

Scorsolini-Comin e Santos (2010) apontam que na perspectiva dialógica de desenvolvimento, “há espaço para interação, confronto e também para a convivência entre visões díspares de mundo” (p. 255). O sujeito bakhtiniano surge nessa relação com o outro, sendo ele dialógico e seu conhecimento fundamentado em seu discurso. Esse sujeito dialógico bakhtiniano é participante das alteridades de seu discurso, sendo concebido em uma “partição

de vozes concorrentes, posto que a palavra do outro se transforma, dialogicamente, tendo um caráter criativo” (p. 750).

A importância dessas diferenças é destacada por Valsiner (2014), que valoriza a vida em desenvolvimento, caracterizando-a pela construção do processo de heterogeneização. O autor defende a necessidade da abertura às divergências para que novas formas de crescimento possam surgir. No espaço dialógico dos Grupos de Encontro, construiu-se a possibilidade de relações abertas a acolherem e responsabilizarem-se por possíveis desencontros existentes nos diálogos.

Marková (2007) defende que o fato de os sujeitos exporem suas opiniões durante a vivência de um grupo (no caso dessa pesquisa, Grupos de Encontro e GFs), explicita que estes assumem a responsabilidade do que dizem. Nesses contextos, as divergências de opiniões possibilitam que, ao confrontarem “os outros membros do grupo, os participantes tenham a oportunidade de construir novas formas de raciocínio e torná-los explícitos para os outros e para si próprios. A este respeito, o desacordo é um fenômeno interessante a se observar” (p. 65).

Dessa forma, é possível pensar sobre a organização escolar universitária e seu caminho que busca sempre homogeneizar, diminuir ou aproximar diferenças, bem como uniformizar igualitariamente os indivíduos de uma mesma sala, por exemplo, sobre o discurso de se fazer uma educação igualitária e inclusiva. Nesse contexto pode-se pensar que a inclusão de todos os indivíduos nesse processo de desenvolvimento humano só pode acontecer quando suas individualidades forem finalmente incorporadas e aceitas, bem como os desafios e tensões que trazem passem a serem vistos como conflitos bem-vindos para a construção de uma heterogeneidade que orientará o crescimento.

Esse espaço dialógico na universidade favorece a aprendizagem real de recursos intersubjetivos, incluindo a abertura à alteridade do outro, pois possibilita o diálogo e a conexão

entre os participantes, favorecendo o sentimento de pertencimento e relações afetivas mais autênticas.

Nesse sentido, Bruno reconheceu que *“um espaço desses, na universidade, onde a gente ao mesmo tempo aprende e compartilha, é um espaço assim, ímpar. Sabe, é um espaço que ele abre oportunidade para muitas coisas”*. Essas capacidades de empatia e acolhimento que estão diretamente relacionadas à atuação profissional de psicólogos, são exercitadas no contexto de grupo de encontro.

Para que este tipo de aprendizagem se desenvolva, pode-se dizer que é imprescindível que os sujeitos envolvidos estejam abertos para estarem em relação, o que significa disponibilizarem-se para perceberem suas diferenças e identidades na posição que ocupam, o que só pode ser alcançado a partir do diálogo (Tacca, 2015). É esta relação dialógica que auxilia e permite que as possibilidades da pessoa sejam conhecidas, oportunizando que os novos conhecimentos adquiridos sejam considerados como catalisadores que atuam como recursos simbólicos para o amadurecimento e aquisição de competências dos estudantes.

Há uma aprendizagem significativa, quando os sujeitos canalizam o que aprenderam vivencialmente e são capazes de construir espaços de acolhida e escuta parecidos em outros contextos, enquanto psicólogos.

Os participantes relataram aprenderem a facilitar espaços dialógicos onde as pessoas possam trocar e compartilhar experiências e afetos, assim como eles experimentaram nos Grupos de Encontro. Esse impacto em sua atuação enquanto profissionais da Psicologia, será melhor discutido na seção reservada para o tema “Ressignificações de si na atuação profissional”, mas, por ora, interessa-me caracterizar o espaço dialógico do grupo de encontro como fomentador de uma aprendizagem arraigada de sentidos subjetivos significativos para os sujeitos. É possível perceber que houve, entre os participantes desta pesquisa, pontos relevantes de uma aprendizagem significativa (Rogers, 1985), como os discutidos acima.

Outro aspecto frequentemente presente nos diálogos dos GFs, foi a sensação de liberdade e autonomia experimentada pelos sujeitos ao longo das vivências de grupo de encontro. Os participantes referiam-se recorrentemente ao fato de poderem escolher participar dos Grupos se, e somente se, o desejassem fazê-lo. Ressaltaram o valor de não se sentirem comprometidos com mais ninguém além de si mesmos, no sentido de não precisarem estar presentes por receio, medo, ou algum tipo de controle como chamada ou qualquer outro tipo de avaliação acadêmica e institucional. Não se sentirem pressionados a “ter que” alguma coisa, libera nos sujeitos sua potência para autonomia e os emancipa em seu processo tanto formativo quanto pessoal.

Konopka (2015) destaca o valor da construção de relações dialógicas onde o professor assume uma postura horizontalizada e encoraja os estudantes a assumirem uma postura de independência e liberdade.

Mário expressa essa sua percepção ao falar: *“No Grupo, como não é obrigatório, você pode faltar um e voltar no outro, todo mundo que tá presente quer compartilhar, quer estar ali naquele momento, quer dividir aquela experiência”*.

O sentimento de liberdade de escolha, incluindo falar, se expressar ou expor-se, demonstra emancipar os participantes para seguirem suas intuições internas, sendo encorajados a exercitarem o autorrespeito e considerarem sem receios seu próprio tempo e seu próprio processo. Sentir-se acompanhado e validado nessa escolha, traz segurança para bancá-la, desenvolvendo maior autoconfiança, aspecto já discutido na seção destinada ao tema “Ressignificações de si”.

Jô refletiu sobre essa questão, comentando seu posicionamento de auto exploração e autoconhecimento ao longo dos Grupos: *“eu vou até onde eu sei que eu dou conta; eu vou até onde eu sei que não dói e se eu decidir ir para um lugar que vai doer, eu tenho certeza absoluta que eu vou porque eu tenho quem me apoie nesse lugar”*.

Bruno também identificou o Grupo como facilitador dessa postura de assumir-se protagonista da própria vida, que é possibilitada em um espaço de liberdade e respeito ao tempo individual de cada pessoa. Em sua fala ele compartilhou: *“é respeitar o nosso próprio tempo, né? [...] Por eu sentir que eu não tinha obrigação de falar, eu acabava me sentindo à vontade para falar; e eu ia falar, porque eu falava ‘não, eu acho que agora é meu tempo de falar e devo falar disso’”*.

Com relação a essa postura de assumir a responsabilidade por si, Marková (2007) destaca que os membros do grupo estão em constante participação nesse espaço, mesmo quando não falam. São, portanto, responsáveis por monitorar a sua interação que pode acontecer através de “apoio explícito, pedidos de esclarecimento, risos, ou outras reações não-verbais que uma simples transcrição verbal não consegue captar” (p. 59).

Um outro ponto diretamente ligado às interações não faladas nos Grupos de Encontro e explorado pelos participantes, foi o encorajamento sentido por eles, mesmo que de maneira não verbal, a permitirem-se abrir-se para se conectarem com outras pessoas. O espaço do Grupo foi caracterizado como facilitador desse posicionamento de receptividade e conexão. Essa abertura possibilita aos sujeitos verem-se a si mesmos, inclusive nas falas dos outros, já que através de uma escuta sem defesas, as pessoas têm a chance de serem impactadas e modificadas por este toque vindo da direção de outros. Os sujeitos reconhecem o valor e importância de estarem abertos para serem afetados pelo outro (Konopka, 2015).

Quando nos permitimos essa fenda na relação com o outro, renunciamos defesas e ousamos colocarmo-nos em uma relação genuína e autêntica, assumindo, também, um lugar de vulnerabilidade muitas vezes novo e ameaçador para muitas pessoas. Essa posição de vulnerabilidade implica em estarmos disponíveis para sermos transformados. É como se assumíssemos não ser possível sair ileso do encontro com outros que, com suas vivências e

experiências, podem nos afetar. É justamente essa vulnerabilidade que nos possibilita mudanças, pois nos tornam maleáveis e permeáveis pelo fluxo da experiência vivida.

Sobre essa disposição para ser tocado pelo outro, Mário trouxe uma fala carregada de segurança sobre o benefício de se permitir conectar-se com outros: *“às vezes é uma coisa que outra pessoa tá passando e ela tá falando sobre; você tá ali só passivamente, ouvindo, mas você fala ‘péra aí, você tá botando em palavras exatamente tudo que eu tenho passado nos últimos meses todos. Muito obrigado’”*.

Esse lugar de vulnerabilidade nos deixa disponíveis para o outro, liberando o fluxo de uma comunicação mais efetiva e afetiva. Os Grupos aparecem como um espaço onde essa vulnerabilidade e disponibilidade para conectar-se primeiramente consigo e, depois com o outro, são convidativas e tornam-se uma condição que aparecerá à medida que o processo se desenvolva.

Os participantes relatam momentos em que se sentiram tocados e mobilizados pela fala de outros sujeitos conseguindo, através dessa abertura para a conexão, compreenderem questões de si.

Bruno compartilhou alguns momentos em que sentiu clareza do que se passava em si, ao ouvir outra pessoa compartilhar o que se passava nela. Em uma de suas falas, ele ilustrou uma dessas situações vividas no grupo de encontro: *“naquele momento, a pessoa não tava conseguindo colocar em palavras [o que estava sentindo], nem eu. Aí, depois eu falei uma analogia e aí colocou em palavras o que ela tava sentindo e o que eu também tava sentindo. [...] Ela me entendeu; eu entendi ela, eu me entendi; todo mundo se entendeu. Acho que foi muito interessante, foi muito legal colocar isso em palavras”*.

Os Grupos de Encontro demonstraram ter se tornado, para os sujeitos desta pesquisa, um referencial de espaço de construção de relações fomentadoras de ressignificações de si e

transformações significativas, tanto pela possibilidade de verem a si mesmos, quanto pela riqueza de se perceberem através da experiência compartilhada por outros.

Isabela sintetizou essa reflexão ao ter relatado: *“Quando a gente tem espaço de troca, um espaço dialógico, a gente consegue se ver, ver o outro e ver em conjunto e trabalhar isso de uma forma que você não tá sozinha [...]. É exatamente nesses espaços de diálogo, de troca, troca de experiência e troca de si mesmo, sabe?”*.

Antes de finalizar minhas reflexões no eixo “Ressignificações de si nos Grupos de Encontro”, trago uma última construção presente nas falas: os Grupos possibilitaram relações de estima entre os participantes. Os sujeitos relataram que, nesse espaço, compartilharam com cumplicidade momentos de verdades ditas e ouvidas sem os vetos e crivos de valores comumente encontrados em relações interpessoais. Com total liberdade para optarem por participarem dos Grupos quando e como desejassem, os participantes demonstraram, ao final do último GF, que o sentimento que prevalece quando falam dessa experiência é muito prazeroso e caro a cada um deles.

Quando perguntados sobre como se sentiram ao serem convidados a participarem dos GFs como última etapa desta pesquisa, as falas foram carregadas de entusiasmo e conforto por saberem que, ao estar com essas pessoas, haveria grande chance de instaurarem o mesmo clima cálido, afável e respeitoso que experimentavam nos Grupos de Encontro. Este fato evidencia que o vínculo anterior que os sujeitos já haviam experimentado ali trouxe à tona também uma confiança construída previamente.

Ao ter recebido o convite, Isabela compartilhou que seu sentimento foi *“Uhú! Vai dar em grupo!”*. Jô, ao saber quem seriam os demais participantes, contou sentir *“Ah, então estou em casa!”*. Daniel relatou ter compartilhado desse mesmo sentimento ao ter dito *“Eu vou estar em casa!”*, quando foi convidado a participar do GF. Dessa forma, os participantes compartilharam e reconheceram o contexto dos Grupos de Encontro como promotor e

facilitador de relações afetivas importantes para seu percurso formativo, identificando nesse espaço dialógico momentos significativos para sua jornada acadêmica e pessoal.

Para fechar a discussão do eixo “Ressignificações de si nos Grupos de Encontro”, apresento aqui os principais aspectos discutidos ao longo dessas análises: surgem como temáticas principais a confiança no grupo, uma atmosfera de respeito e cumplicidade, o espaço de autocuidado, a qualidade da escuta experimentada nesse contexto e o respeito e abertura às diferentes alteridades.

Além disso, evidenciou-se um valor atribuído ao sentimento de liberdade experimentado pelos sujeitos ao longo dessas vivências, tornando evidente a relevância da autonomia dos estudantes para sentirem-se encorajados, aceitos, capazes. Foi relacionada ao espaço do grupo de encontro a característica de um espaço terapêutico onde o olhar para si era permitido em um clima de segurança emocional. De acordo com Tacca (2015), a construção desse espaço de efetiva troca dialógica em um contexto formativo contribui para um olhar mais cuidadoso para si, resultando em uma postura promotora de saúde mental.

Evidenciou-se, ainda, um sentimento de unidade grupal, em vez da sensação de estarem em um simples agrupamento de pessoas. Foi possível observar a presença de certa coesão no grupo, que não se relaciona à homogeneidade, mas sim à honestidade e respeito para lidar com as alteridades e singularidades em diálogos francos, mas cuidadosos, que permitem desacordos. Neste espaço, as diferenças não parecem ser um impeditivo ou dificultador do diálogo.

O Grupo favoreceu posturas de liberdade, autonomia, aceitação e validação, possibilitando o encorajamento para a abertura e conexão com o outro. Essas são características presentes em espaços dialógicos que permitem relações de qualidade em um fluxo da comunicação afetiva e compreensiva, sendo estas atribuídas pelos sujeitos da pesquisa ao contexto de Grupos de Encontro.

A respeito das mudanças de posicionamento do *self*, os aspectos mais observados ao longo da discussão deste eixo dizem respeito a mutações de: “ser incompreendido” para “sentir-se compreendido”, “fechado em si” para “abertura para relacionar-se”, “estudantes que obedecem regras” para “liberdade e autonomia”, “inadequação” para “validação de si” e “insegurança” para “encorajamento para abrir-se ao outro”.

### **Ressignificações de si na formação acadêmica**

*“É uma fortaleza, mas agora com portas e janelas” – Bruno.*

No eixo intitulado “Ressignificações de si na formação acadêmica”, foi possível perceber diferentes esferas da formação de psicólogo, que foram destacadas pelos participantes como pontos de mudanças vividas por eles. A forma de ouvir apareceu em diferentes falas como resignificada por meio das experiências nos Grupos de Encontro, incluindo o desenvolvimento da habilidade de escutar o Grupo e não apenas um sujeito único, como é mais comumente associado ao trabalho do psicólogo.

Em relação a esse aspecto, Daniel destacou: *“Acaba com aquele estigma de que a gente só trabalha uma pessoa de cada vez”*. Foi explicitamente referenciada por Isabela a participação nos Grupos como catalisadora dessa mudança *“eu acho que muda muito a formação da gente, ter um lugar como esse para se ouvir, ouvir o outro, entendeu?”*.

Também surgiu como aspecto em processo de resignificação, a forma de fazerem pesquisa, associada à escuta diferenciada que desenvolveram nos Grupos. É possível observar mudanças em processos de significação relacionados à formação pessoal, na graduação, como psicóloga, com relação a ser pesquisadora, passando de “pesquiso para comprovar” para “pesquiso para conhecer o que pode surgir”.

Isabela relatou que *“A forma de ouvir, enquanto pesquisadora, deixou de ser como uma mera investigação para comprovar algo já dado à priori e passou a ser uma entrega para*

*descobrir o que poderia surgir*”. A escuta ativa, interessada, mas sem um direcionamento específico, experimentada nos Grupos, trouxe aos participantes uma confiança em permitir que, inclusive em situação de pesquisa, os fenômenos surgissem e se apresentassem. Posso dizer de uma certa medida de tranquilidade e confiança na presença disponível que facilita ao outro, expressar-se de maneira mais livre e genuína, como explicitou Mário *“o outro vai dizer pra gente como é que a gente cuida dele”*.

Sobre esse aspecto, evidenciou-se também nas falas que, ao longo das vivências de grupo de encontro, essa habilidade de escuta ativa e despretensiosa foi sendo desenvolvida. Essa despretensão ou despojamento na escuta, relaciona-se a uma postura fenomenológica. É uma escuta que tem um fim em si mesma, não sendo utilitarista e nem orientada a um outro fim específico. Segundo Dourado, Quirino, Lima e Melo (2016), essa escuta clínica faz parte das habilidades interpessoais e competências que se espera serem desenvolvidas por estudantes de Psicologia.

Os sujeitos fazem referência a si mesmos e a outros estudantes que estavam presentes nos Grupos, sinalizando que seria possível identificar os que estavam mais no início do curso pela ansiedade que demonstravam em tentar resolver, ou pelo menos ajudar de maneira mais diretiva, outra pessoa a resolver seus conflitos.

Cibele relatou *“No início eu ouvia as pessoas e ficava pensando em como ajudá-las a resolver seus problemas. Tinha uma ansiedade para isso. Hoje em dia não, as pessoas me contam as coisas e eu escuto, acolho, compreendo”*.

Mário, também sobre a mudança em sua postura enquanto ouvinte, disse *“Antes eu ouvia e queria resolver. Agora sei que ouvir acolhendo é mais importante que falar ou resolver. Não tenho mais essa ansiedade, essa urgência”*.

É possível notar, nos discursos de Cibele e de Mário, a vivência de processos de ressignificações de si enquanto futuros psicólogos, no diz respeito à sua postura ao ouvirem

outros participantes. Os sujeitos demonstram passar de um posicionamento de “escuta resolutiva” para uma “escuta compreensiva”, relatando perceberem-se menos ansiosos para resolver problemas dos outros e mais disponíveis para acolhê-los.

Os sujeitos observaram, assim, que estudantes que já participavam há mais tempo dos Grupos de Encontro, eram capazes de ouvir fenomenologicamente e com mais confiança. Mário relatou que conseguiam “*ficar mais calmos, só escutar, acolher e dar uma resposta mais compreensiva*”.

Dessa forma, a vivência dos Grupos de Encontro pode ser considerada como contribuição importante para o desenvolvimento de habilidades clínicas, incluindo a escuta clínica, onde os sujeitos puderam, gradativamente, sentirem-se mais seguros de acompanhar o processo de outras pessoas, sem a necessidade de apressar-se para tirá-la do lugar onde ela estava, especialmente quando este era um lugar de dor ou sofrimento (Dourado, Quirino, Lima e Melo, 2016).

Dessa maneira, os participantes demonstram ter desenvolvido a capacidade de comunicar-se de forma empática através de respostas compreensivas ao longo dos Grupos, acreditando que essa ferramenta é precursora de atitudes autônomas e auto responsáveis em um clima de aceitação e reconhecimento. Os sujeitos apresentam, assim, maior habilidade em construir intervenções que permitam uma expressão mais completa do outro, facilitando a comunicação e gerando cada vez mais espontaneidade (Holanda, 2009).

Tal confiança no processo individual de cada sujeito, que se manifestou em um posicionamento mais seguro relatado pelos participantes, relaciona-se ao fato de terem experimentado eles mesmos os benefícios de serem ouvidos com respeito e sem pressa. Surgiram, também, falas relacionadas a uma maior abertura ao diferente e maior respeito à alteridade de cada um, a partir da vivência de um espaço onde suas próprias individualidades foram aceitas, reconhecidas e legitimadas.

Valsiner (2012) considera que a alteridade se configura como uma característica essencialmente humana e da construção de significados. Em uma perspectiva dialógica, entende-se que os sujeitos constroem conhecimentos e atribuem sentidos e significados sobre o mundo, estando em relação com o outro e interagindo através dos contextos e da linguagem.

Sobre esse aspecto, vale ressaltar a postura de receptividade ao diferente e às singularidades do outro. Beraldo, Ligorio & Barbato (2017) entendem a intersubjetividade como a capacidade da pessoa distanciar o seu próprio ponto de vista e incluir a perspectiva interlocutora da sua própria visão, negociando, assim, significados. Essa postura não se refere apenas à combinação de conhecimentos, mas à agregação de pontos de vista diferentes que permitem produções autorais e a construção de novos conhecimentos que vão além do entendimento individual.

Significados são construídos e sentidos são negociados na tensão entre cultura e cognição no contexto das interações, o que permite que novos significados sejam gerados. Esse processo é chamado de intersubjetividade, que pode ser entendida como um produto cultural da interação cognitiva entre recursos externos e o processo interno de ativação. De acordo com Freire (2018), “as relações intersubjetivas são de fato estabelecidas dentro da interação” (p. 155). Dessa forma, foi possível estabelecer, nos processos dialógicos deste trabalho, espaços de construções intersubjetivas.

Pinheiro (2014) defende que uma relação permeada por confiança, respeito, empatia e aceitação é um solo fértil para que o sujeito desenvolva suas capacidades. Os Grupos de Encontro demonstram ser essa terra favorável para que a semente desenvolva seus potenciais, ou seja, para que os sujeitos se movimentem em direção a seu crescimento e desenvolvimento.

Rogers e Kinget (1977) também defendem que essa potencialidade para se desenvolver satisfatória e construtivamente, a Tendência Atualizante, irá se manifestar de maneira a favorecer o enriquecimento e crescimento da pessoa, uma vez que receber condições favoráveis

para isso. Essas condições, que dizem respeito à apreensão pelo sujeito do sentimento de pertencimento, aceitação e compreensão por parte do outro com o qual se relaciona, estiveram também presentes nos Grupos.

Outro aspecto que chamou a atenção foi que os participantes se referiram aos Grupos de Encontro como um espaço que responde a um anseio por prática profissional. Como os Grupos são abertos a todos os estudantes, independente do semestre cursado, eles têm a chance de, desde muito cedo na formação, exercitar a escuta clínica que é, de acordo com Dourado, Quirino, Lima, e Melo (2016), uma habilidade fundamental ao psicólogo.

Têm, ainda, a possibilidade de, como apareceu também nas falas, exercitarem uma postura de segurança diante do silêncio. Durante os grupos, é muito comum que haja momentos de silêncio que podem vir carregados de muitos significados, como desconforto, reflexão, emoção, ansiedade ou simplesmente a tranquilidade de sentir-se livre para quebrar ou não o silêncio, caso deseje. Suportar o silêncio com tranquilidade e utilizá-lo como momento de autopercepção e autoescuta e de conexão para além da comunicação verbal com os outros participantes, é também um ponto de ressignificação recorrente nas falas.

Mário relatou que *“os momentos de silêncio passaram a ser muito mais confortáveis. No início eu ficava angustiado, mas depois percebi a importância desses momentos até para eu mesmo me ouvir”*.

Ao experimentarem o valor de ter seu silêncio respeitado e, porque não dizer, ouvido, os sujeitos desenvolveram, também a habilidade de oferecer esse mesmo respeito ao outro. O silêncio aparece nas falas dos participantes como um momento rico e produtivo da autoexploração, sendo oportunidades valiosas para que a pessoa se aproxime de si mesma e entre em contato mais profundo com sua própria experiência, coadunando com Schütz e Itaqi, (2016).

Os Grupos de Encontro ajudaram a desenvolver, nos participantes, maior tolerância e tranquilidade diante dessas situações. Amatuzzi (1989) defende que uma escuta efetiva diz respeito a estar atento ao que está sendo dito nas entrelinhas, do que é manifestado na palavra, no gesto ou no silêncio, criando significados para o que é expresso.

Os participantes relataram que perceberam maior eficiência em si no que diz respeito a esse aspecto. Jô compartilhou que *“eu entendi que não precisava ter medo do silêncio e que ele comunicava muitas coisas”*.

É relevante destacar, ainda, que em diferentes momentos surgiram relatos que criticaram a formação de psicólogos de maneira teórica e tecnicista, levando-me a refletir sobre os importantes passos que ainda precisamos dar no que concerne a essa formação, apesar dos grandes avanços já alcançados, conforme defendido por Bock (2015) e Bernardes (2016). As vivências nos Grupos são percebidas como fomentadoras de mudanças subjetivas impossíveis de serem dissociadas da atuação do psicólogo.

Isabela apresentou esse incômodo na seguinte fala: *“nosso processo de formação é muito trabalhado como se fosse uma coisa objetiva; como se a gente não fosse sentir, como se a gente não fosse pessoa, sabe? Como se a gente fosse máquinas, e não é isso que acontece, sabe? A gente tá implicado num monte de coisa, num monte de sentimentos”*. É possível notar, aqui, mudanças em processo de significação relacionados à formação pessoal no percurso acadêmico, passando de “postura de passividade” para “postura crítica”.

A formação profissional parece, inevitavelmente, ter impactos pessoais nos estudantes, estando eles mesmos (suas vivências, experiências, emoções e sentimentos) imbricados nas temáticas acadêmicas e curriculares. Este fato corrobora com a ideia de formação integral defendida por Leite (2016), que considera aspectos diversos da vida do sujeito, para além dos conteúdos acadêmicos, cognitivos e intelectuais. Este seria o caminho para ressignificações de si em direção a uma singularidade que se dá no contato com o outro e com o mundo, facilitando

mudanças características de uma aprendizagem que Rogers (1985) caracteriza como significativa.

Parece-me possível, neste ponto, uma aproximação com as concepções de Bakhtin, que exigem um olhar múltiplo sobre o mundo e sobre o outro. Esse olhar “vê o mundo a partir de ruídos, vozes, sentidos, sons e linguagens que se misturam, (re)constroem-se, modificam-se e transformam-se continuamente” (Scorsolini-Comin e Santos, 2010, p. 751). Essa interação, através da linguagem, possibilita a atribuição de sentido aos diálogos construídos no contexto dos Grupos e que desaguam em ressignificações de si e mudanças nos processos de significação dos posicionamentos de *self* que impactam a formação acadêmica dos participantes.

As vivências nos Grupos de Encontro facilitaram, então, o desenvolvimento de um posicionamento crítico e reflexivo. Este posicionamento considera aspectos da subjetividade e possibilita relações mais autênticas, possíveis através do aprimoramento de habilidades interpessoais que promovem uma aprendizagem significativa. Esse contexto oportuniza aos estudantes relacionarem-se dialogicamente, havendo espaço para a subjetividade de cada um e o interesse legítimo pelo outro. Dessa forma, os sujeitos têm a chance de sentir, ao relacionarem-se com os demais, a repercussão e a relevância da qualidade da relação à qual estão se propondo.

Como destacou Isabela, [o grupo de encontro] “*envolve isso que eu acho o principal do trabalho do psicólogo: a relação, né? Tipo, a gente cria relações, né, constrói isso e eu acho que a nossa base de atuação são as relações*”. Bruno reitera acrescentando “*quando você bota isso [a teoria] na relação, quando você fala alguma coisa em voz alta, você fala: ‘Nossa, olha a repercussão disso na vida da pessoa! Que impressionante’*”.

É possível observar, então, a construção de sentido manifestada através da linguagem, na interação com o outro, o que possibilita que o contexto transforme “a palavra fria do dicionário em fios dialógicos vivos, que refletem e retratam a realidade que a produziu”

(Scorsolini-Comin e Santos, 2010, p. 751). O contexto social dos Grupos permitiu aos participantes perceberem que o desenvolvimento se dá na interação social, em seu contato com o outro e com o meio onde estão, sendo essa relação possível de ser expressa através da palavra.

Finalizando, apresento um apanhado geral dos principais temas discutidos ao longo de sua análise. Surgiram como foco principal os impactos na forma de ouvir dos participantes, sendo essa mudança na formação associada ao fato de se ter um lugar para se ouvir e ouvir o outro. Ressaltou-se também mudanças percebidas na forma de realizarem pesquisa, estando mais abertos para observarem os fenômenos a serem estudados. A confiança na qualidade da presença em uma relação também apareceu como ponto de ressignificação, bem como a confiança no processo do outro e uma maior habilidade em construir intervenções que permitem uma expressão mais completa deste outro.

Também neste eixo surgiram discussões sobre a maior receptividade ao diferente e às singularidades do outro, neste espaço de construção de intersubjetividades. A resposta a um anseio por prática profissional por terem a chance de, desde muito cedo na formação, exercitarem a escuta clínica e uma postura de segurança diante do silêncio, também foi evidenciada como uma importante repercussão em sua formação acadêmica. Além disso, discutiu-se o valor de um espaço que permite a atribuição de sentido subjetivo aos conteúdos estudados, promovendo, assim, uma aprendizagem significativa.

As principais mudanças em processo de significação relacionados à formação pessoal na graduação como psicólogos evidenciadas, neste eixo, dizem respeito a transições de “pesquiso para comprovar” para “pesquiso para conhecer o que pode surgir”, postura de “passividade” para uma “postura crítica” com relação à formação acadêmica e “escuta resolutiva” para uma “escuta compreensiva”.

### **Ressignificações de si na atuação profissional**

*“A gente acompanha a pessoa na chuva, com guarda-chuva” – Isabela.*

No eixo de reflexões sobre a forma de se perceberem enquanto profissionais da Psicologia, vários diálogos surgiram apontando os Grupos de Encontro como um espaço facilitador tanto para o desenvolvimento de habilidades relevantes para o psicólogo, como também encorajador e fomentador de autoconfiança nesses estudantes para suas práticas profissionais.

As narrativas indicam que os participantes reconheceram, nesse contexto, um clima favorável ao aprimoramento da habilidade de escuta empática, além de excitação dos sujeitos ao se reconhecerem como capazes de atuarem na profissão de psicólogo.

Para melhor organização e análise das informações, neste eixo, contemplei pontos que dizem respeito à atuação dos sujeitos como profissionais da Psicologia, levando em consideração suas práticas profissionais, incluindo os estágios. Aspectos ligados a seu processo formativo foram analisados no eixo “Ressignificações de si na formação acadêmica”.

Durante o GF, os participantes sinalizaram resignificações na sua forma de escutar, ao longo da vivência dos Grupos de Encontro. As falas remeteram a transformações que dizem respeito a maior tranquilidade ao ouvir as dores do outro, tendo cada vez menos vontade de resolver o problema da pessoa e cada vez mais interesse na própria pessoa, confiando que esse interesse genuíno seria, então, uma poderosa ferramenta de ajuda (Rogers & Rosenberg, 1977).

A escuta ativa, atenta, disponível e sensível, é uma habilidade imprescindível para o psicólogo, independente da área de atuação. Conforme apontam Dourado, Quirino, Lima e Melo (2016), a escuta clínica é uma das habilidades interpessoais que se deseja que os profissionais de Psicologia sejam capazes de oferecer.

Os participantes relataram reconhecer em si, uma maior confiança de que estavam sendo capazes de oferecer essa escuta qualificada, como compartilhou Mário ao contar que, ao

final dos Grupos, mesmo sem ele ter falado algo, alguns participantes foram até ele agradecer pela sua escuta atenta: *“me dá uma confiança de que a pessoa vai ficar confortável quando eu for [atender] na clínica. Confiança de que pelo menos eu já tenho isso, né? Já tem, pelo menos, um conforto ali. O meu ouvido já serve como... como um amparo pra pessoa”*.

A escuta diferenciada que o psicólogo deve oferecer, está diretamente ligada – especialmente na perspectiva da ACP – à confiança que o profissional tem na capacidade do sujeito de se reorganizar, a partir de reflexões oriundas do acolhimento paciente e cálido oferecido a seu cliente (Holanda, 2009; Pinheiro, 2014).

Não raro, estudantes de Psicologia justificam sua escolha pela profissão baseada no desejo de aconselhar ou ajudar pessoas a resolverem seus conflitos, tendo como ponto de partida para isso posturas diretivas e orientações que não levam em conta a perspectiva do próprio sujeito, mas sim da experiência do profissional ou mesmo da teoria onde ele se ancora.

A escuta empática, acolhedora e sensível é uma importante ferramenta de ajuda que possibilita transformações na pessoa (Rogers & Rosenberg, 1977). Sob esse prisma, a participação dos estudantes nos Grupos de Encontro demonstra ser um rico exercício de tal escuta diferenciada, capaz de promover mudanças potentes nos sujeitos que a experimentam.

Há, nesse contexto, uma maneira de se comunicar muito distinta da encontrada em relações comuns, como familiares e de amizade. A forma empática e compreensiva que os sujeitos se comunicam pode ser apreendida pelos novos participantes, trazendo a dimensão da importância dessa atmosfera de acolhimento para o desenvolvimento humano. Os participantes discutiram no GF, que os Grupos de Encontro foram essenciais para o desenvolvimento dessa habilidade de escuta e comunicação através de respostas compreensivas (Rogers & Kinget, 1977; Holanda, 2009).

Isabela apresentou essa reflexão, carregada de entusiasmo pela checagem emocional de satisfação com sua escolha profissional: *“Eu acho que uma das coisas mais interessantes, é*

*perceber que a nossa escuta é uma escuta como se a gente fosse um espelho mesmo, né? Ai velho, é muito legal ser psicóloga!*”. Sobre essa postura do psicoterapeuta, Schütz e Itaquí (2016) discutem que:

[...] cabe ao psicoterapeuta um papel semelhante ao de um espelho convexo, que concentra e sintetiza o que é expresso pelo cliente e em seguida emite-os de volta, em direção ao mesmo, mas de forma que ele se identifique com o que lhe é retransmitido (p. 79).

Este tipo de comunicação, caracterizado pela escuta que capta o que é transmitido na fala ou na postura do outro, amplificando a mensagem e trazendo aspectos emocionais não verbalizados em sua resposta (Holanda, 2009), é uma habilidade de comunicação empática importante à atuação do psicólogo, que demonstrou ser tanto experimentada quanto apreendida pelos sujeitos.

Cibele ressaltou que foi no espaço do Grupo de Encontro que de fato se percebeu tornando-se psicóloga. A seguinte fala trouxe importantes elementos a respeito dessa construção: *“Com relação a ver-me como psicóloga, com relação às mudanças, eu acho que não houve mudanças porque eu me fiz psicóloga aqui, observando. Observando suas respostas [referindo-se a mim], observando todo mundo. Para mim, eu me fiz aqui como psicóloga e a minha atuação vai levar muito disso. Com as habilidades que eu fui desenvolvendo no Grupo [...], eu sinto que eu posso ser terapeuta”*.

A fala de Cibele pode ser articulada com o conceito apresentado por Araújo (2016), sobre HPS. Os recursos simbólicos utilizados por ela na orientação e no direcionamento de seus processos de transição de desenvolvimento propiciaram o surgimento de novas possibilidades de ser, construindo novos sentidos de si. Essas possibilidades dizem respeito às suas orientações para o futuro que estão imbricadas em seu sistema de *self*. Essa projeção do

futuro agrega ao presente aspectos do passado (como se percebia) e do futuro (o que sente que pode ser).

Além da evidência do desenvolvimento de habilidade de escuta facilitado pela vivência dos Grupos, Cibele trouxe à discussão outro aspecto relevante, que é a confiança em si para projetar-se na prática profissional da Psicologia – novamente, orientações para o futuro que se relacionam aos HPSs. É interessante observar que o eixo de referência para a atuação é, a princípio, externo, estando na professora e/ou nos demais colegas.

O desenvolvimento da autoconfiança passa por atribuir a si a competência antes atribuída às pessoas critério (Rogers e Rosenberg, 1977). Há, ao longo dos relatos de Cibele no GF, a evidência do desenvolvimento de autoconfiança, demonstrando mudança de significação na percepção de seu posicionamento de *self* com relação à futura prática profissional. Essas mudanças transitam entre “espelho-me no outro” para “confio em mim mesma”.

Os sujeitos demonstraram ciência de que são capazes de oferecerem essa qualidade de escuta diferenciada, o que os encorajou a vislumbrar a prática profissional futura com maior segurança. Nas palavras de Cibele, *“antes eu simplesmente saía chegando nas pessoas que contavam alguma coisa e falava: ‘eu vou te levar na Fran, porque a Fran vai resolver todos os seus problemas; você vai falar e isso vai mudar’; e hoje em dia não, as pessoas me contam as coisas e eu simplesmente escuto. Eu me sinto capaz de escutar as pessoas”*. É possível observar mudanças em processo de significação relacionados ao ver-se psicóloga em “ver-se subordinada à atuação da professora” e “ver-se autônoma”, além de “sentir-se insegura” para “sentir-se capaz”.

Essa flexibilidade psicológica possibilita a resignificação e a utilização desse novo olhar para si em sua orientação para o futuro de modo mais congruente. Araújo (2016) defende que as orientações para o futuro integram o sistema de *self* transcendendo as fronteiras do aqui

e agora, dando sentido ao percurso de desenvolvimento de signos que regulam as formas de ser e sentir do sujeito.

Foi possível perceber, também, que as experiências nos Grupos de Encontro repercutiram na atuação dos estudantes na prática como psicólogos, em seus estágios. A confiança na capacidade do grupo e a postura de facilitador de um espaço dialógico e terapêutico onde os membros possam atuar com liberdade e autonomia, surgem no discurso dos participantes, demonstrando que a vivência funcionou como ferramenta de aprendizagem para essa atuação.

Isabela relatou que suas atividades no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) são influenciadas positivamente pelas experiências vividas nos Grupos. Ela exemplificou isso ao ter compartilhado que *“todo o percurso do Grupo me ajuda muito a conduzir grupos no CAPS. Eu estou estagiando lá agora e estou fazendo um grupo de ouvidores de vozes, e às vezes é só deixar [o grupo acontecer] mesmo, sabe?”*.

Outras falas também evidenciaram influência do Grupo na postura dos estudantes quando no papel de facilitadores de grupos diversos em seus estágios, uma atribuição profissional, segundo o Conselho Federal de Psicologia (1992), importante na atuação do psicólogo, em diferentes contextos de sua prática profissional – clínica, escolar, social, organizacional, hospitalar, entre outras. Este relato de Isabela demonstra um aspecto relevante da vivência de uma experiência dialógica em grupo para o processo de aprendizagem, no que diz respeito a tornar-se facilitador de grupos.

A vivência dos Grupos de Encontro mostrou-se importante no desenvolvimento dessa habilidade, sendo esse espaço de encorajamento mútuo criado nesse contexto. Bruno relatou ter se observado e ter-se como um referencial na construção de sua própria habilidade de facilitar grupos. *“Como eu já vi a Fran fazendo aqui, muitas vezes uma pessoa que pode dar uma resposta mais compreensiva que a gente, é a própria pessoa que está participando do*

*Grupo e, fazer esse espaço, trazer esse espaço, eu acho que é um trabalho muito interessante do profissional [psicólogo]”.*

Sob esse aspecto, surgiu também nas narrativas a contribuição das vivências dos Grupos no que diz respeito ao psicólogo colocar-se numa relação de horizontalidade com seu cliente. Indo na contramão da construção do lugar de *expert* que muitas vezes o profissional é tentado a assumir, destaca-se a importância de exercitarem a humildade de reconhecerem que sempre há neles mesmos, como em qualquer outra pessoa, incluindo seus clientes, dores e aspectos pessoais a serem trabalhados. Essa consciência de si permite ao psicólogo o contínuo exercício de autoconhecimento e, conseqüentemente, crescimento e desenvolvimento.

Rosmaninho (2015) destaca o valor dessa percepção de si para que o psicólogo possa, posteriormente, compreender o outro em seu mundo e sua singularidade.

Tal reflexão apareceu na fala de Jô: *“Desenvolvi essa consciência de que eu sempre tenho alguma coisa que pode ser melhorada e que, quanto mais eu melhorar como pessoa, mais eu melho como psicóloga”*. Medeiros (2018) ressalta, nesse contexto, o valor desse olhar para si como atitude de autocuidado, tão importante de ser possibilitada no ambiente acadêmico.

Essa conduta assumida pelo psicólogo é fundamental para o estabelecimento de uma relação dialógica com o outro. É nesse relacionamento horizontalizado e respeitoso que o desenvolvimento é potencializado, sendo este o processo de mudança e ressignificação que se configura neste tipo de relação entre a pessoa e os contextos histórico-culturais (Santana, 2010).

Dessa forma, pode-se inferir que a vivência desse espaço no contexto acadêmico amplia a possibilidade de construção dessas relações em outras circunstâncias da vida do sujeito, nesse caso, inclusive em sua atuação profissional.

Pode-se dizer que a postura de empatia é também desenvolvida a partir dessa consciência. Isso permite ao profissional oferecer melhor qualidade de escuta e relação, além

de entregar a condução e protagonismo do processo terapêutico do seu cliente a ele, que é o maior *expert* em si mesmo e detentor do potencial para o crescimento (Pinheiro 2014). Jô continuou sua fala evidenciando também esse aspecto: “*Eu tenho esse privilégio de fazer do outro o protagonista e, quando ele é o protagonista, eu não tô mais só*”.

Percebe-se, ao longo da formação de psicólogos, a necessidade de desenvolvimento de habilidades interpessoais importantes para a prática desta profissão, tal como a empatia, a escuta não julgadora, o acolhimento, o autoconhecimento e a percepção de si para que, então, possa-se facilitar o processo de desenvolvimento do outro (Oliveira, 2009).

É possível perceber que os sujeitos se referem aos Grupos de Encontro como espaços onde sua alteridade foi reconhecida e legitimada, além de terem tido a chance de desenvolver uma postura de respeito e empatia para com o outro. Essa atitude é fundamental para o psicólogo.

Pode-se, então, caracterizar esse espaço como solo fértil para o desenvolvimento dessas habilidades, de onde brotam frutos que alimentarão de forma respeitosa e afetiva relações promotoras de saúde na prática profissional. Nesses espaços, estabeleceram-se relações intersubjetivas que permitiram o compartilhamento de sentidos, experiências e conhecimentos entre os sujeitos. A intersubjetividade funda a possibilidade do diálogo e do compartilhamento das subjetividades individuais, que se estabelecem por meio da comunicação, revelando a disponibilidade para o outro como uma qualidade importante para esse contexto e estendendo-se como necessária à atuação do psicólogo.

Como desdobramento da reflexão sobre não estar só na atuação profissional, outra aprendizagem significativa que a vivência dos Grupos possibilitou e que surgiu na discussão do GF, foi o trabalho em equipe. Em sua atuação profissional, o psicólogo trabalhará com outras pessoas (Conselho Federal de Psicologia, 1992) e, mesmo que no contexto clínico, a própria relação com seu cliente o colocará num lugar de compartilhamento de espaço. O

trabalho em equipe exige do profissional, além de conhecimento técnico, habilidade de se relacionar, estabelecer vínculos e criar um clima favorável para as trocas interpessoais (Brasil, 2001).

Um espaço dialógico no ambiente acadêmico de formação de psicólogos favorece o desenvolvimento dessa competência profissional, como Isabela trouxe em suas palavras: *“Espaços de grupo são importantes para o psicólogo, entendeu? Tipo, para nossa formação como psicólogo, porque a gente vai trabalhar em equipe [...], até no setting clínico, a gente vai trabalhar em equipe”*.

Esse saber, que não se limita a conhecimentos técnicos, considera que para o seu funcionamento, na prática profissional, precisa haver configurações subjetivas que se tornam parte constitutiva da configuração motivacional da ação profissional. Dessa forma, enquanto profissionais da Psicologia, esses sujeitos irão atuar “não como um saber que se aplica, mas como uma produção subjetiva que se exerce” (Martinez e Rey, 2019, p. 19).

Os Grupos de Encontro são também referenciados como espaço de exercício do sigilo profissional. Os participantes debateram sobre a relevância de sentir na prática a importância do cuidado com o que é exposto no espaço dos Grupos, sendo exercido por cada um deles o respeito e confiança necessários para que a confiança no Grupo permanecesse presente.

Conforme versa o Art. 9º do código de ética profissional do psicólogo, “É dever do psicólogo respeitar o sigilo profissional a fim de proteger, por meio da confidencialidade, a intimidade das pessoas, grupos ou organizações, a que tenha acesso no exercício profissional” (Conselho Federal de Psicologia, 2012).

Para além de conhecer as normas deste código, é importante que os estudantes experimentem um clima de confiança e atribuam sentido ao dever do sigilo. Ao longo dos Grupos de Encontro, esse cuidado foi sendo construído não porque havia uma regra de sigilo,

mas porque os próprios participantes atribuíam valor único a este espaço, zelando pela confiança e respeito àqueles que contribuía com a construção desse contexto.

Mário explicitou esse fato em sua fala: *“A gente discute muita coisa aqui, mas não tem muita necessidade de discutir fora. Me parece que tem um respeito muito grande pelo espaço que criamos aqui”*. Os Grupos de Encontro possibilitaram, de forma autônoma, o exercício desse dever profissional.

Construir no espaço acadêmico um clima de segurança emocional onde os estudantes possam transitar entre seus conteúdos internos e simbolizá-los, expressando o que sentem e pensam, favorece o desenvolvimento de um princípio fundamental para a atuação do psicólogo: um olhar generoso e respeitoso para si, promovendo autocuidado. Dessa forma, o processo de autoaceitação será facilitado, levando os sujeitos a tornarem-se mais congruentes e autênticos, haja vista a ausência de ameaças às suas experiências internas que poderão ser validadas pelo outro (Rogers & Kinget, 1977).

A vivência dos Grupos de Encontro mostrou ser catalisadora de ressignificações de si para os participantes, afetando sua postura enquanto profissionais da Psicologia. Há um valor inestimável nessas transformações, haja vista a melhor qualidade de prestação de serviço psicológico que essas pessoas estarão hábeis a oferecer à sociedade quando lançarem-se em suas práticas profissionais como psicólogos.

Para fechar as discussões apresentadas no eixo “Ressignificações de si na atuação profissional”, destaco os principais pontos aqui articulados. Os participantes evidenciaram o espaço do grupo de encontro como favorável ao desenvolvimento de habilidades relevantes para o psicólogo, além de encorajador da autoconfiança nos estudantes para suas práticas profissionais.

Destacou-se o aprimoramento da habilidade de escuta, maior tranquilidade ao ouvir as dores do outro, desenvolvimento da capacidade de comunicação empática, habilidade ao lidar

com o silêncio e possibilidade da prática do sigilo profissional. Tais competências influenciam a prática profissional dos sujeitos desta pesquisa desde os estágios que estão realizando.

Além disso, sobressaiu-se o fato de serem capazes de colocar-se numa relação de horizontalidade com o outro, permitindo-o ser *expert* de si mesmo, além de terem a chance do aprimoramento do trabalho em equipe. Como mudanças em processo de significação relacionados à atuação profissional como psicólogos evidentes, neste eixo, destacaram-se transições entre “espelhar-se no outro” para “confiar em si mesmo”, “ver-se subordinada à atuação da professora” para “ver-se autônoma” e “sentir-se insegura” para “sentir-se capaz”.

### **Considerações finais: a cada movimento, novas combinações! A magia da transformação sem fim...**

Esta dissertação se propôs a discutir ressignificações de si em estudantes de Psicologia, mobilizadas pela vivência dialógica de Grupos de Encontro ocorridas no contexto acadêmico de formação profissional. Partindo da perspectiva de desenvolvimento humano como um processo relacional que se constitui mutuamente entre dimensões pessoais e sociais, procurei articular impactos percebidos pelos participantes ao longo dessas vivências, com os pressupostos teóricos da ACP, buscando aproximações com a TSD.

A formação de psicólogos apresenta-se como uma complexa articulação entre conceitos, teorias e atitudes a serem desenvolvidas que devem promover o aprimoramento de habilidades e competências exigidas do sujeito em sua prática profissional. Além disso, sabe-se que muitas questões emocionais dos estudantes são mobilizadas ao longo deste processo, haja vista entrarem em contato com sua própria subjetividade ao serem apresentados teoricamente a diferentes processos psicológicos.

A qualidade da aprendizagem advinda da experiência acadêmica parece estar intimamente ligada à qualidade das relações que esses sujeitos serão capazes de estabelecer ao longo deste processo. Relações dialógicas facilitam a construção do sentido subjetivo atribuído aos conteúdos trabalhados no contexto formativo, sendo este um fator motivacional para os estudantes no processo de aprendizagem.

Nesse sentido, a comunicação entre professor e estudantes é uma das ferramentas que facilita este processo de desenvolvimento. Mudanças significativas surgiram a partir da vivência do espaço dialógico de Grupos de Encontro, onde a abertura para a construção conjunta que engloba diferentes alteridades e pensamentos divergentes, em um clima solidário e cooperativo, estiveram presentes.

A construção de espaços dialógicos no contexto universitário demonstrou ser um importante facilitador do processo de desenvolvimento e de aprendizagem dos estudantes. De acordo com Rogers (1983), os pressupostos da ACP sustentam que um clima favorável para este processo requer a presença de atitudes chamadas facilitadoras, a saber, congruência, consideração positiva incondicional e compreensão empática. A partir desse clima de segurança emocional, os sujeitos sentiram-se encorajados a protagonizar de maneira autônoma seu processo de crescimento, aprendizagem e mudanças, sem se sentirem cobrados ou avaliados.

A análise das ressignificações do *self*, realizada ao longo dos quatro eixos que nortearam a discussão, mas mais minuciosamente no eixo “Ressignificações de si”, explicitou que o fator mais evidenciado por esses sujeitos se relaciona diretamente a uma maior aceitação de si e maior abertura para ser quem se é. Os participantes narraram de diversas maneiras e em diferentes momentos como essas ressignificações foram evidentes sob o aspecto de um olhar mais generoso para si, maior auto reconhecimento, menos constrangimento por ser quem se é e maior acolhimento de suas demandas, diminuindo os níveis de culpabilização e autocobrança.

Destacaram-se, ainda, como ressignificações de si, atitudes de maior autorrespeito, maior estima por si, maior autoconfiança e maior receptividade à sua singularidade, sendo esses elementos que surgiram com frequência nos diálogos.

Evidenciaram-se, ainda, aspectos de maior tolerância e maior abertura para relacionarem-se com diferentes alteridades, desenvolvendo maior respeito à diversidade humana e maior abertura para compreender o outro, permitindo-se uma posição de vulnerabilidade para essa conexão.

Foram identificadas, também, ressignificações associadas a impactos na forma de ouvir dos participantes, englobando aprimoramento da habilidade de escuta, maior tranquilidade ao

ouvir as dores do outro, desenvolvimento da capacidade de comunicação empática e prática do sigilo profissional.

É importante ressaltar, ainda, que paralelo à essa maior disponibilidade para o outro, surgiu também o dissabor nas relações, que caracterizei como “a dor e a delícia de ser o que é”. Este aspecto foi evidenciado com o incômodo e insatisfação dos participantes por não receberem, em suas relações interpessoais fora do contexto do Grupo, a mesma qualidade de escuta que estavam sendo capazes de oferecer. O desejo de uma escuta mais qualificada, acolhedora e respeitosa em outras relações mostrou-se inflacionado, levando os sujeitos a uma frustração com relação a esse aspecto em suas demais relações interpessoais.

Foi possível caracterizar o trabalho de Grupos de Encontro como prática dialógica, principalmente no eixo “Ressignificações de si nos Grupos de Encontro”. Foram evidenciadas como características fundamentais desse espaço a confiança no grupo, a atmosfera de respeito e cumplicidade, o espaço de autocuidado, a qualidade da escuta experimentada nesse contexto e o respeito e abertura às diferentes alteridades.

Todos esses elementos aparecem como relevantes para um processo formativo significativo e autônomo, além de imprescindíveis para a criação de um espaço terapêutico no contexto universitário, onde o olhar para si é permitido em um clima de segurança emocional, afetividade, apoio e conforto.

Outros aspectos destacados foram o sentimento de liberdade experimentado pelos sujeitos ao longo dessas vivências, o que evidenciou a relevância da autonomia dos estudantes para sentirem-se encorajados, aceitos, capazes, além do sentimento de unidade grupal, onde as diferenças não foram um impeditivo ou dificultador do diálogo.

As resignificações de si dos sujeitos em seu percurso formativo em Psicologia foram promovidas a partir das experiências dialógicas aqui construídas. Tal aspecto foi analisado ao longo da discussão dos resultados, em seus quatro eixos. As principais mudanças em processo

de significação relacionados à formação pessoal na graduação como psicólogo encontradas relacionam-se às ressignificações de si.

Destacam-se transições de “baixa aceitação de si” para “maior autoaceitação”, “pouco acolhimento de si” para “maior autoacolhimento”, “autointolerância” para “maior autorrespeito”, “insegurança” para “autoconfiança”, “intolerância” para “respeito às alteridades”, “fechado em si” para “abertura para relacionar-se”, “postura de passividade” para “postura crítica com relação à formação acadêmica” e “escuta resolutiva” para “escuta compreensiva”.

Além desses, vale destacar, ainda, transições de “espelhar-se no outro” para “confiar em si mesmo” e “sentir-se insegura” para “sentir-se capaz”. Todas as mudanças de posicionamento do *self* aparecem associadas ao contexto dialógico de Grupos de Encontro, revelando o efeito deste processo e apresentando esse espaço e as relações nele estabelecidas como fomentadores de novos posicionamentos, evidentemente mais salutares para essas pessoas.

Esta pesquisa apresenta importantes contribuições científicas para a área de Desenvolvimento Humano, especialmente no que diz respeito à fase juvenil e adulta. Nessas fases, os sujeitos permanecem em processo de desenvolvimento, sendo elas também ricas em possibilidades que merecem ser estudadas, pesquisadas e evidenciadas como um momento da vida ainda muito propício para mudanças e ressignificações, considerando-se o constante movimento da vida em busca de atualização e crescimento.

Ainda como contribuição no âmbito teórico, atribuo importante valor aos diálogos teóricos a partir da ACP, acreditando que discussões e articulações entre diferentes teorias que possuem pontos de convergência, contribuem para construções acadêmicas e reflexões científicas que enriquecem interlocuções dialógicas também no âmbito teórico. Ambas as teorias entendem o ser humano como inevitavelmente relacional e dialógico.

Além disso, atribuem valor a processos de desenvolvimento agentivos que reconhecem a subjetividade e a capacidade de o ser humano construir e trilhar, de maneira livre e emancipada, seu próprio percurso existencial, sem desconsiderar o papel do outro e do meio e interações do indivíduo com o mundo, através dos diálogos que estabelece.

Este estudo contribui, ainda, com a temática sempre atual da qualidade da formação de psicólogos. A evidência da possibilidade de ressignificação de si, através de práticas dialógicas na Educação Superior, favorece a implementação de espaços dialógicos no contexto acadêmico que podem tanto aprimorar o desenvolvimento de habilidades sociais, quanto promover saúde mental aos estudantes, os quais enfrentam inúmeros desafios e adoecimentos psíquicos oriundos deste mesmo contexto.

Esses espaços mostraram-se muito relevantes para diminuir as agruras inevitáveis na jornada acadêmica, sendo uma importante contribuição o encorajamento a iniciativas, como a que aqui se apresentou, de criação de espaços como os do grupo de encontro no contexto acadêmico, haja vista as grandes possibilidades de crescimento e saúde oriundas desta experiência. Na busca por uma formação integral, pensar em incluir no currículo da formação de psicólogos espaços como os de grupos de encontro pode favorecer que aspectos da subjetividade e do desenvolvimento pessoal dos estudantes sejam contemplados, acarretando em melhor qualidade nessa formação.

Nesse sentido, esta pesquisa contribuiu não apenas com a formação de psicólogos, mas, ao evidenciar ressignificações de si promotoras de saúde mental para os sujeitos não apenas no âmbito acadêmico, possibilitou reflexões sobre processos formativos na Educação Superior como um todo. Além disso, este estudo apresentou alternativas práticas de melhoria na qualidade da saúde emocional destes estudantes, o que é um importante subsídio social da ciência contribuindo, ainda, com reflexões acerca do processo de transição entre ser aluno e

tornar-se profissional, vivenciado por essas pessoas com uma enorme diversidade de sentidos, subjetivações e contradições experienciais.

Por fim, cabe mencionar limitações deste estudo, que abrangem questões de ordem pessoal e profissional que, apesar de dizerem respeito a mim mesma, são inevitavelmente de relevância social, pois atravessam a realidade de toda a população mundial e, obviamente, dos estudantes de pós-graduação, haja vista o contexto político e de saúde coletiva atual.

Por sentir que meu relato, apesar de pessoal, reflete a realidade da grande maioria das mulheres, estudantes e que trabalham fora, o farei, nesse parágrafo, na primeira pessoa do plural. Destaco que este trabalho está sendo finalizado em um importante momento mundial onde a pandemia da COVID-19 já dura, no Brasil, oito meses.

Quando o isolamento social nos atingiu, foi inevitável a sobreposição de tarefas e exigências que nos levou a somar às atribuições de mãe, professora universitária, psicóloga e mestranda, diversos outros afazeres familiares e de gestão da casa. Passamos por difíceis momentos de reinvenção pessoal para nos adaptarmos às exigências de aulas remotas e familiaridade com ferramentas tecnológicas anteriormente ignoradas. Todos nós, estudantes, professores e comunidade acadêmica fomos inevitavelmente atingidos. Esse fato nos impactou, afetando a disponibilidade de tempo, exigindo atenção constante, além de flexibilidade, criatividade e enorme resiliência, para que novos conhecimentos fossem produzidos e os resultados do estudo alcançados, mantendo os objetivos e a qualidade.

Na especificidade desta pesquisa, esse desafio me proporcionou compreender que outras perspectivas de análise podem ser aprofundadas a partir dos mesmos dados. Abriu-se um novo campo de investimento teórico nesse caminho, um aprofundamento sobre o *self* dialógico onde poderíamos discutir seus desdobramentos mediante HPS em futuros psicólogos. Entendo que tais possibilidades poderão ser desenvolvidas em estudos futuros, continuando a

contribuição dessa temática à formação em Psicologia, à Educação Superior e ao Desenvolvimento Humano na fase adulta.

Essa pesquisa evidencia a pertinência de novos trabalhos com o olhar voltado para uma formação integral e dialógica dos futuros psicólogos. Possibilita, ainda, a proposta de implementação de espaços dialógicos no contexto acadêmico da formação desses profissionais (e outros cursos da Educação Superior), a fim de que a formação pessoal seja contemplada neste espaço de construção de saber científico.

Por último, mas não menos importante, destaco a relevância de acender os holofotes para a questão da afetividade nas relações. Vivemos tempos difíceis, onde a necessidade de cooperação, coletividade e parcerias evidenciou-se fundamental para nossa sobrevivência. A construção deste trabalho, juntamente com todos os processos pessoais que vivenciei nessa jornada, reforçaram em mim a confiança no amor, no afeto, no respeito e aceitação como canais altamente potentes para promoção de saúde, vida e crescimento.

Quiçá tenhamos em nosso novo momento que se reconfigura como “típico”, a valorização do bem-querer, da afetividade e do diálogo em nossas relações acadêmicas, profissionais e pessoais. Não vejo melhor caminho, senão o amor, para mudanças sociais que tanto desejamos e pelas quais somos responsáveis! Desejo que o amor se aproxime da ciência, adentre os muros das universidades, das escolas e das casas, regando terrenos áridos e fazendo germinar a esperança! Que comece em nós!

## Referências

- Almeida, L. S.; Soares, A. P. (2003). Os estudantes universitários: sucesso escolar e desenvolvimento psicossocial. In: E. Mercuri & S. A. J. Polydoro (Eds.). *Estudante universitário: características e experiências de formação* (pp. 15-40). Taubaté: Cabral Editora e Livraria Universitária.
- Amatuzzi, M. (1989). *O Resgate da Fala Autêntica: filosofia da psicoterapia e da educação*. Campinas: Papirus.
- Amatuzzi, M. (2001). *Por uma Psicologia Humana*. Campinas: Alínea.
- Araújo, C. M. (2016). *Desenvolvimento do sistema de self de jovens católicos vocacionados à vida religiosa consagrada* [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília. Recuperado em 22 de setembro 2020, de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/22573>.
- Bakhtin, M. (2006). *A estética da criação verbal*. 4ª edição. Trad. P. Bezerra. São Paulo: Martins Fontes (Textos originais de diferentes datas).
- Bandeira, M.; Quaglia, M. A. C.; Freitas, L. C.; Souza, A. M. Costa; A. L. P., Gomides; M. M. P.; Lima, P. B. (2006). Habilidades interpessoais na atuação do psicólogo. *Interação em Psicologia*, 10(1), 139-149. Recuperado em 25 de fevereiro de 2020, de: [https://www.researchgate.net/profile/Marina\\_Bandeira/publication/273428452\\_Habilidades\\_i nterpessoais\\_na\\_atuacao\\_do\\_psicologo/links/5677eaba08aebcdda0eb9d1a.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Marina_Bandeira/publication/273428452_Habilidades_i nterpessoais_na_atuacao_do_psicologo/links/5677eaba08aebcdda0eb9d1a.pdf).
- Beraldo, R. M. F., Ligorio, M. B., & Barbato, S. (2017). Intersubjectivity in primary and second education: a review study. *Research Papers in Education*, 3(2), 278-299. Retrieved on 24th september, 2020 from: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/02671522.2017.1302497>.
- Bernardes, C. T. R. (2016) *Competências e habilidades na formação em psicologia: os desafios do saber-fazer* [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal de Alagoas. Recuperado em 03 de junho de 2019, de: <http://www.repositorio.ufal.br/handle/riufal/2123>.
- Branco, P. I.; Pan, M. A. (2016). Círculos de conversação: uma declaração da psicologia educacional na escola de medicina. *Psicologia: teoria e prática*, 18(3), 156-167. Recuperado em 25 de fevereiro de 2020, de: <https://dx.doi.org/10.5935/1980-6906/psicologia.v18n3p156-167>.
- Bruner, J. (1997). *Atos de significação*. Trad. S. Costa. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Bruner, J. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed.
- Cabral, D. W.; Sales, C. M. (2019). Contribuições e implicações da perspectiva dialógica: o self do(a) terapeuta na terapia familiar/de casal. *Nova Perspectiva Sistêmica*, 28(63), 21-41. Recuperado em 05 de abril de 2019, de: <https://dx.doi.org/10.21452/2594-43632019v28n63a01>.

Cardoso, L. M.; Garcia, C. S.; Schroeder, F. T. (2015). Vivência acadêmica de alunos ingressantes no curso de Psicologia. *Psicologia Ensino & Formação*, 6(2), 5-17. Recuperado em 25 de fevereiro de 2020, de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612015000200002&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612015000200002&lng=pt&tlng=pt).

Carolino, T. A. (2018). *Dinâmicas desenvolvimentais do ser professor na educação infantil bilíngue* [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35568/1/2018\\_Tha%3%adsAra%3%bajoCarolino.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/35568/1/2018_Tha%3%adsAra%3%bajoCarolino.pdf).

Cavalcante, L. V. C. (2019). *Dinâmicas das significações de si e transições de desenvolvimento de uma criança da educação infantil para o ensino fundamental*. [Dissertação de Mestrado] Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/37239>.

Conselho Federal de Psicologia (1992). *Atribuições Profissionais do Psicólogo no Brasil*. Recuperado em 13 de março de 2020, de: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr\\_prof\\_psicologo.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2008/08/atr_prof_psicologo.pdf).

Conselho Federal de Psicologia (2012). *Código de Ética Profissional do Psicólogo*. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>.

Cooper, M., O'Hara, M., Schmid, P. F., & Wyatt, G. (2007). *The handbook of person-centred psychotherapy and counselling*. Palgrave Macmillan.

Crawford, V. M., & Valsiner, J. (2002). Phenomenon, methodology and interpretation in the study of meaning: American women constructing themselves as mothers and career workers. *Psychology and Developing Societies*, 14(1), 91-129.

Creswell, J. W. (2010). *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 3a. ed. Porto Alegre, RS: Bookman Artmed.

Cury, V. E. (1993). *A Abordagem centrada na pessoa: um estudo sobre as implicações dos trabalhos com grupos intensivos para a terapia centrada no cliente* [Tese de Doutorado não publicada], Universidade Estadual de Campinas.

Depalma, R.; Matusov, E.; Smith, M. (2009). Smuggling Authentic Learning into the School Context: Transitioning From an Innovative Elementary to a Conventional High School. *Teachers College Record*, 111(4), 934-972. Retrieved on 22nd September 2020, from: [https://www.researchgate.net/publication/267241808\\_Smuggling\\_Authentic\\_Learning\\_into\\_the\\_School\\_Context\\_Transitioning\\_From\\_an\\_Innovative\\_Elementary\\_to\\_a\\_Conventional\\_High\\_School](https://www.researchgate.net/publication/267241808_Smuggling_Authentic_Learning_into_the_School_Context_Transitioning_From_an_Innovative_Elementary_to_a_Conventional_High_School).

Dourado, A. M.; Quirino, C. A.; Lima, M. B.; Melo, S. M. (2016). Experiências de estudantes de psicologia em oficinas de desenvolvimento da escuta. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 22(2), 209-218. Recuperado em 25 de fevereiro de 2020, de:

[http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672016000200013 &lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672016000200013&lng=pt&tlng=pt).

Ferreira, K. L.; Schreiber, D.; Puffal, D. P. (2016). Análise reflexiva do turismo em saúde à luz da inovação. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, 10(2), 254-273. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://dx.doi.org/10.7784/rbtur.v10i2.919>.

Fonseca, A. H. L. (2002). O modelo de trabalho em grupos na Abordagem Centrada na Pessoa In: S. L. Gobbi; S. T. Missel; H. Justo; A. Holanda (Eds.). *Vocabulário Da Abordagem Centrada na Pessoa*, Porto Alegre: Vetor.

Freire, S. F. C. D. (2018). Intersubjectivity in Action: Negotiations of Self, other and knowledge in students. In: Branco, A. U & Lopes-de-Oliveira, M. C. (Eds). *Alterity, Values, and Socialization Human Development within educational contexts* (pp. 149-166). Switzerland: Springer.

Freire, S. F. C. D.; Branco, A. U. (2016). O self dialógico em desenvolvimento: um estudo sobre as concepções dinâmicas de si em crianças. *Psicologia USP*, 27(2), 168-177. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://doi.org/10.1590/0103-6564D20160001>.

Freire, S. F. C. D.; Branco, A. U. (2017). Dynamics between self and culture in school: A dialogical and developmental perspective. *Learning, Culture and Social Interaction*, 20, 24-31. Retrieved on 22nd September 2020, from: <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2017.10.004>.

Gibbs, G. (2009). Análise de dados qualitativos. Porto Alegre: Artmed.

Hermans, H. (2001). The dialogical self: toward a theory of personal and cultural positioning. *Culture & Psychology*, 7(3), 243-281. Retrieved on 22nd September, from: [https://www.researchgate.net/profile/Hubert\\_Hermans/publication/228913307\\_The\\_Dialogical\\_Self\\_Toward\\_a\\_Theory\\_of\\_Personal\\_and\\_Cultural\\_Positioning/links/00b49522ef60da3a90000000/The-Dialogical-Self-Toward-a-Theory-of-Personal-and-Cultural-Positioning.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Hubert_Hermans/publication/228913307_The_Dialogical_Self_Toward_a_Theory_of_Personal_and_Cultural_Positioning/links/00b49522ef60da3a90000000/The-Dialogical-Self-Toward-a-Theory-of-Personal-and-Cultural-Positioning.pdf).

Hermans, H.; Hermans-Konopka, A. (2010). *Dialogical Self Theory: Positioning and Counter-Positioning in a Globalizing Society*. Cambridge: Cambridge University Press.

Holanda, A. F. (2009). A perspectiva de Carl Rogers acerca da resposta reflexa. *Revista do NUFEN*, 1(1), 40-59. Recuperado em 13 de março de 2020, de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912009000100004&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912009000100004&lng=pt&tlng=pt).

INEP (2019). *Censo da Educação Superior 2018*. Recuperado em 05 de outubro de 2020, de: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2019/censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2018-notas\\_estatisticas.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf).

Jorge, A. A. F. (2015). *Significados e sentidos acerca de trajetórias de desenvolvimento humano na graduação em enfermagem: contribuições para o ensino na saúde* [Tese de Doutorado] Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura, Universidade de Brasília. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <http://repositorio.unb.br/handle/10482/19769>.

Kinalski, D. D. F.; Paula, C. C., Padoin, S. M. M.; Neves, E. T.; Kleinubing, R. E.; Cortes, L. F. (2017). Grupo focal na pesquisa qualitativa: relato de experiência. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 70(2), 424-429. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2016-0091>.

Konopka, C. L. (2015). *A aprendizagem na concepção humanista de Carl Rogers e sua contribuição para o desenvolvimento das atitudes dos estudantes de graduação em medicina da UFSM* [Tese de Doutorado] Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas, Universidade Federal de Santa Maria. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <http://repositorio.ufsm.br/handle/1/3548>.

Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte: IAP.

Marinho-Araújo, C. M. (2009). Psicologia escolar na educação superior: novos cenários de intervenção e pesquisa. In: C. M. Marinho-Araújo (Ed.). *Psicologia escolar – novos cenários e contextos de pesquisa, formação e prática* (pp. 155-202). Campinas: Editora Alínea.

Marinho-Araújo, C. M., & Bisinoto, C. (2011). Psicologia escolar na educação superior: Construindo possibilidades diferenciadas de atuação. In: R. S. L. Guzzo e C. M. Marinho-Araújo (Eds.). *Psicologia Escolar: Identificando e superando barreiras* (pp. 193-214). Campinas: Editora Alínea.

Martines, P. M. (2017). *Grupos vivenciais de sonhos com estudantes de Psicologia*. [Dissertação de Mestrado] Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Paulo. Recuperado em 06 de junho de 2019, de: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-25072017-100832/pt-br.php>.

Martínez, A. M.; Rey, F. L. G. (2019). A preparação para o exercício da profissão docente: Contribuições da Teoria da Subjetividade. In: Rossato, M. & Peres, V. L. A. *Formação de educadores e psicólogos - contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 13-46). Curitiba: Appris.

Marková, I.; Linell, P.; Grossen, M.; Salavar-Orvig, A. (2007). *Dialogue in Focus Groups: Exploring Socially Shared Knowledge*. Londres: Equinox Publishing.

Marsico, G. (2017). Jerome S. Bruner: manifesto for the future of education, *Infancia y Aprendizaje*, 40(4), 754-781. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://doi.org/10.1080/02103702.2017.1367597>.

Maslow, A. (1968). *Introdução à Psicologia do Ser*. Princeton: Van Nostrand.

Medeiros, N. C. (2018). *A socialização como estratégia de sobrevivência acadêmica de estudantes no ensino superior* (Curso de Pedagogia) [Dissertação de Mestrado] Programa de Pós-Graduação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Recuperado em 21 de maio de 2019, de: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7168350](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7168350).

Mendes, M. J. C. F. (2015). *A importância do diálogo e da dialogicidade na formação de professores na modalidade de educação a distância*. [Dissertação de Mestrado]. Programa de

Pós-Graduação em Educação, Universidade Católica de Brasília. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://bdttd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/123456789/812/1/Maria%20Jose%20Cunha%20Freire%20Mendes.pdf>.

Minayo, M. C. S.; Deslandes, S. F.; Neto, O. C.; Gomes, R. (2010). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ministério da Educação (2011). *Resolução N. 5, de 15 de março*: Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Psicologia, estabelecendo normas para o projeto pedagógico complementar para a Formação de Professores de Psicologia. Recuperado em 25 de fevereiro de 2020, de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=7692-rces-005-11-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=7692-rces-005-11-pdf&Itemid=30192).

Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P. & Castro, P. A. (2017). A Observação Participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Atas - Investigação Qualitativa em Ciências Sociais*, 3, 724-733. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://proceedings.ciaiq.org/index.php/ciaiq2017/article/view/1447/1404>.

Moreno, J. (1975). *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix.

Moreno, M. R. (2015). *Dinâmica das significações de si em crianças na perspectiva dialógico-cultural* [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano, Universidade de Brasília. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: [https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18396/1/2015\\_MonicaRoncancio Moreno.pdf](https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18396/1/2015_MonicaRoncancio%20Moreno.pdf).

Mori, V. D., Fuchijima, B. D., Cordeiro, V. P. M. (2019). Reflexões sobre a graduação como processo subjetivo: desafios da formação do psicólogo. In: Rossato, M. & Peres, V. L. A. *Formação de educadores e psicólogos - contribuições e desafios da subjetividade na perspectiva cultural-histórica* (pp. 159-176). Curitiba: Appris.

Oliveira, M. V. (2009). A ação clínica e os espaços institucionais das políticas públicas: desafios éticos e técnicos. In: H. J. Rodrigues & A. L. Brito (Eds.). *Ano da Psicoterapia: textos geradores* (pp. 106-130). Brasília: Conselho Federal de Psicologia. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2009/05/Ano-da-Psicoterapia-Textos-geradores.pdf>.

Pawlowski, C. S.; Andersen, H. B.; Troelsen, J.; Schipperijn, J. (2016). Children's Physical Activity Behavior during School Recess: A Pilot Study Using GPS, Accelerometer, Participant Observation, and Go-Along Interview. *PLOS ONE*, 11(2), 1-17. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0148786>.

Perls, F. (1977). *Isto é Gestalt*. São Paulo: Summus.

Pinheiro, M. (2014). Teoria paradoxal da mudança. In: K. O. Fukumitsu & L. M. Frazão. *Gestalt Terapia: conceitos fundamentais*, São Paulo: Summus.

Ressureição, S. B., Sampaio, S. M. R. (2017). *Transições e reconfigurações do self de jovens indígenas na experiência universitária*. Psicologia Escolar e Educacional, SP. Volume 21,

número 3, setembro/dezembro de 2017: 495-504. Recuperado em 25 de outubro de 2020, de: <http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n3/2175-3539-pee-21-03-495.pdf>.

Rey, F. L. G. (2003). *Sujeito e Subjetividade*. São Paulo: Pioneira Thomson Editores.

Rey, F. L. G. (2011). *Subjetividade e saúde: superando a clínica patológica*. São Paulo: Cortez.

Ribeiro, P. M. (2018). *Análise de um serviço de pronto-atendimento por pares em contexto universitário* [Dissertação de Mestrado]. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade Federal do Paraná. Recuperado em 01 de junho de 2019, de: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/56170>.

Rogers, C. (1972). *Liberdade para aprender*. Belo Horizonte: Interlivros.

Rogers, C.; Kinget, G. (1977). *Psicoterapia e Relações Humanas*. Vol. 1. Capítulo VI: A Relação. Belo Horizonte: Interlivros.

Rogers, C.; Rosenberg, R. (1977). *A pessoa como centro*. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo.

Rogers, C. (1978). *Grupos de encontro*. São Paulo: Martins Fontes.

Rogers, C. (1985). *Liberdade de aprender em nossa década*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed.

Rogers, C. (2001b). *Sobre o Poder Pessoal*. 4ª ed. São Paulo. Martins Fontes.

Rosa, C. T. W.; Boszko, C. (2019). Dialogando com professores: enfoque na avaliação/reflexão da ação. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 5(13), 141-155. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <http://periodicos.uern.br/index.php/RECEI/article/viewFile/3161/1935x>.

Rosmaninho, M. T. (2015). *Experiential stage in creativity workshop: contributions to the psychologists formation* [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Recuperado em 20 de maio de 2019, de: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/15450>.

Santana, A. C. (2010). *Significações na formação de professores: um estudo dialógico sobre o desenvolvimento docente* [Tese de Doutorado]. Programa de Pós-Graduação em Processos de Desenvolvimento Humano e Saúde, Universidade de Brasília. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/7792>.

Scorsolini-Comin, F.; Santos, M. A. (2010). Bakhtin e os processos de desenvolvimento humano. *Journal of Human Growth and Development*, 20(3), 745-756. Recuperado em 26 de agosto de 2020, de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-12822010000300009&lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-12822010000300009&lng=pt&tlng=pt).

Silva, R. F. (2009). Socializar na universidade: relação com saberes, tempos e formação. In: A. L. Ferreira (Ed.). *A escola socializadora: Além do currículo tradicional* (pp. 73-104). Natal: EdUFRN.

Schütz, D. M.; Itaquí, L. G. (2016). O silêncio na psicoterapia a luz da abordagem centrada na pessoa. *Revista do NUFEN*, 8(1), 76-90. Recuperado em 21 de janeiro de 2020, de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2175-25912016000100006 &lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-25912016000100006 &lng=pt&tlng=pt).

Tacca, M. C. V. R. (2006). Relações sociais na escola e desenvolvimento da subjetividade. In M. I. Maluf (Ed.). *Aprendizagem: Tramas do conhecimento, do saber e da subjetividade* (pp. 60-85) Petrópolis: Vozes.

Tacca, C. (2015). Possibilidades da Teoria Histórico-Cultural e da Subjetividade para Reflexões e Mudanças na Ação Pedagógica de Professores. *InterMeio*, 21(41), 197-210. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <http://seer.ufms.br/ojs/index.php/intm/article/download/2338/1422>.

Telles, T. C. B.; Boris, G. D.; Moreira, V. (2014). O conceito de tendência atualizante na prática clínica contemporânea de psicoterapeutas humanistas. *Revista da Abordagem Gestáltica*, 20(1), 13-20. Recuperado em 21 de janeiro de 2020, de: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1809-68672014000100003 &lng=pt&tlng=pt](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672014000100003 &lng=pt&tlng=pt).

Trad, L. A. B. (2009). Grupos focais: conceitos, procedimentos e reflexões baseadas em experiências com o uso da técnica em pesquisas de saúde. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 19(3), 777-796. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://dx.doi.org/10.1590/S0103-73312009000300013>.

Vendruscolo, C.; Ferraz, F.; Prado, M.; Kleba, M.; Reibnitz, K. (2016). Integração ensino-serviço e sua interface no contexto da reorientação da formação na saúde. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 20(59), 1015-1025. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://dx.doi.org/10.1590/1807-57622015.0768>.

Valsiner, J. (2012). *Fundamentos de psicologia cultural: mundos da mente, mundos da vida*. Porto Alegre: Artmed.

Valsiner, J. (2014). *Invitation to Cultural Psychology*. New Delhi: Sage.

Vieira, E. M.; Bezerra, E. N.; Pinheiro, F. P.; Branco, P. C. C. (2018). Versão de sentido na supervisão clínica centrada na pessoa: alteridade, presença e relação terapêutica. *Revista Psicologia e Saúde*, 10(1), 63-76. Recuperado em 22 de setembro de 2020, de: <https://dx.doi.org/10.20435/pssa.v9i1.375>.

Vygotsky, L. S. (2003). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes.

Wood, J. K. (1983). Sombras da entrega. In: C. Rogers, J. K. Wood, M. M. O'Hara & A. H. L. Fonseca. *Em busca da vida: da terapia centrada no cliente à Abordagem Centrada na Pessoa* (pp. 23-44). São Paulo, SP: Summus.

## **Apêndices**

## Apêndice I

### **Roteiro para Grupo Focal 1** (6 participantes) - Duração 1 hora

#### **Ambientação:**

##### ACOLHIDA:

1. Preparação de mesa com chás, biscoitos, chocolates e água.
2. Organização do espaço físico como nos dias dos Grupos de Encontro: colchonetes no chão, almofadas, lenços de papel, ambiente acolhedor, intimista e informal.
3. Recepção dos participantes, socialização, bate-papo informal.
4. Explicação da pesquisa e assinatura do TCLE e autorização de uso de som da voz.
5. Informações importantes: Serão realizadas duas sessões de Grupo Focal. Esta será a primeira e a segunda acontecerá no dia 07/10, na semana seguinte, às 14:00, no mesmo local.
6. Esclarecer sobre meu interesse em respostas genuínas e o não comprometimento em responderem algo que imaginem que seja o que desejo ouvir. Falar sobre o valor da construção dos dados e da não necessidade de comprovar qualquer coisa que seja.
7. Abrir um espaço para ponderações e curiosidades sobre a pesquisa e esclarecer todas as dúvidas.

#### INTRODUÇÃO À SESSÃO DE GRUPO FOCAL

1. Participantes sentados no mesmo espaço onde os Grupos de Encontro aconteceram, em círculo nos colchonetes e almofadas no chão.
2. Disponibilizar à frente de cada participante, cartões numerados de 1 a 4, contendo em cada um uma pergunta disparadora. Deixar os cartões virados para baixo e orientar os participantes a gerenciarem o tempo de 1 hora à sua própria maneira, respondendo e conversando sobre os tópicos, sendo que só deverão virar o cartão seguinte após sentirem que o tema anterior se esgotou.
3. Orientar que leiam o cartão de número 1 e iniciem o diálogo de maneira livre.
4. Após a discussão de todas as perguntas disparadoras constantes nos cartões, agradecer a participação de todos e lembrá-los do encontro na semana seguinte.

#### PERGUNTAS DISPARADORAS:

- Ao pensar sobre as experiências dos Grupos de Encontro do semestre passado, o que lhes vem à mente? (Como foi viver a experiência do grupo?)
- Percebe mudanças em você a partir das vivências dos Grupos?
- Com relação a ver-se como psicólogo, houve mudanças?
- Há algo na vivência dos grupos que pode ser levada para a sua atuação como psicólogo?

## Apêndice II

### **Roteiro para Grupo Focal 2** (6 participantes) - Duração 1 hora

#### **Ambientação:**

##### ACOLHIDA:

1. Preparação de mesa com chás, biscoitos, chocolates e água.
2. Organização do espaço físico como nos dias dos Grupos de Encontro: colchonetes no chão, almofadas, lenços de papel, ambiente acolhedor, intimista e informal.
3. Recepção dos participantes, socialização, bate-papo informal.

##### INTRODUÇÃO À SESSÃO DE GRUPO FOCAL

1. Participantes sentados no mesmo espaço onde os Grupos de Encontro aconteceram, em círculo nos colchonetes e almofadas no chão.
2. Entregar a cada um dos participantes 1 envelope contendo as 3 versões de sentido escritas por eles nos Grupos de Encontro do semestre anterior e uma folha com frases ditas por eles no Grupo Focal anterior.
3. Orientar os participantes a abrirem seus envelopes e esperar o diálogo espontâneo surgir.
4. Finalizar abrindo espaço para avaliação da pesquisa. Perguntar o que tem a me dizer como pesquisadora/participante e sensações que ficam em cada um enquanto participantes desse processo.

##### FECHAMENTO

1. Considerações a respeito da forma que cada um gostaria de ser caracterizado na pesquisa.
2. Entregar uma folha de papel e caneta a cada um e sugerir que escrevam um parágrafo se apresentando para a pesquisa, escolhendo seus nomes (fictícios ou não) e quaisquer outras questões em especial que os caracterize como sujeitos. Pergunta disparadora: Quem é essa pessoa que participou dessa pesquisa?



## Apêndice IV

### TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “*VIVÊNCIAS DIALÓGICAS NA FORMAÇÃO DE PSICÓLOGOS: RESSIGNIFICAÇÃO DE SI NO CONTEXTO DE GRUPOS DE ENCONTRO*”, de responsabilidade de Francielly de Oliveira Müller Lima, aluna de mestrado da *Universidade de Brasília*. O objetivo desta pesquisa é analisar como o desenvolvimento do *self* é percebido pelos sujeitos ao longo da vivência de processos dialógicos em grupo na formação em psicologia. Assim, gostaria de consultá-lo (a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações que permitam identificá-lo (a). Os dados provenientes de sua participação na pesquisa, tais como Versão de Sentido e gravações em áudio, ficarão sob a guarda do pesquisador responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de Versão de Sentido e Grupos Focais. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em qualquer risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (61)98448-2040 ou pelo e-mail franciellymuller@gmail.com.

A equipe de pesquisa garante que os resultados do estudo serão devolvidos aos participantes por meio de defesa pública de dissertação de mestrado, podendo ser publicados posteriormente na comunidade científica.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto de Ciências Humanas (IH) da Universidade de Brasília (UnB). As informações com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidas através do e-mail do CEP/IH cep\_ih@unb.br.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável pela pesquisa e a outra com o senhor(a).

---

Assinatura do(a) participante

---

Assinatura da pesquisadora

Brasília, 30 de setembro de 2019.



## Apêndice V

### Legenda de cores análise 1 GF

#### 1ª categorização - 10 tópicos

**ROXO** - ver-se psicólogo

**VERDE** - qualidade da escuta

**VERMELHO** - impacto na formação

**LARANJA** - respeito ao outro

**ROSA** - mudanças em si

**MARROM** - um espaço dialógico

**VERDE ESCURO** - confiança no grupo

**AZUL ESCURO** - sentimentos em relação ao grupo

**AZUL** - espaço terapêutico

**AMARELO** - autocuidado

### Legenda de cores análise 2 GF

#### 2ª categorização - Temas recorrentes e tópicos relacionados

“Ressignificações de si” (**ROSA** - mudanças em si)

“Ressignificação de si nos Grupos de Encontro” (**MARROM** - um espaço dialógico / **VERDE ESCURO** - confiança no grupo / **AZUL ESCURO** - sentimentos em relação ao grupo / **AMARELO** - autocuidado / **AZUL** - espaço terapêutico)

“Ressignificações de si na formação acadêmica” (**VERMELHO** - impacto na formação / **LARANJA** - respeito ao outro)

“Ressignificações de si na atuação profissional” (**ROXO** - ver-se psicólogo / **VERDE** - qualidade da escuta)