

VIRGINIA ELIZABETH SUASSUNA MARTINS COSTA

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO A PARTIR DA GESTALTPEDAGOGIA: A  
INTERSUBJETIVIDADE COMO ELEMENTO SIGNIFICATIVO PARA A  
APRENDIZAGEM**

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE GOIÁS  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
GOIÂNIA, 2002.

VIRGINIA ELIZABETH SUASSUNA MARTINS COSTA

**A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO A PARTIR DA GESTALTPEDAGOGIA: A  
INTERSUBJETIVIDADE COMO ELEMENTO SIGNIFICATIVO PARA A  
APRENDIZAGEM**

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação da Professora Dr<sup>a</sup>. Marília Gouvea de Miranda.

**Banca Examinadora**

.....  
Prof.<sup>ª</sup>. Dr.<sup>a</sup> Marília Gouvea de Miranda /  
presidente

.....  
Prof. Dr. José Ternes / U.G.C.

.....  
Prof. Dr. Adriano Furtado Holanda /  
Unimarco / SP

Goiânia, Agosto de 2002.

## **DEDICATÓRIA**

*À minha família, pela compreensão do meu momento existencial.*

*Em particular, ao meu companheiro Tony, por ter feito do seu afeto a “figura”, capaz de tolerar minha presença-ausente.*

*Aos filhos, Danilo, Lívia e Mateus, pela colaboração, carinho e tolerância.*

## AGRADECIMENTOS

*Inicialmente a Deus por me permitir existir...*

*Aos meus pais pelos exemplos edificados...*

*A minha família concretizadora exemplar de que o todo é maior do que a soma das partes...*

*A minha orientadora Prof. Dra. Marília Gouveia de Miranda que participou comigo das minhas angústias e limitações profissionais.*

*A M.s. Eliane Silva, pelo estímulo e colaboração permanentes.*

*Aos integrantes da qualificação, Professores Dr. Adriano Furtado Holanda e Dr. José Ternes, que me ajudaram a reconstruir minhas reflexões iniciais.*

*Aos amigos e funcionários do Instituto de Treinamento e Pesquisa em Gestalt-Terapia de Goiânia - I.T.G.T., que em mim acreditaram e me incentivaram a chegar neste ponto, que é mais de partida do que de chegada.*

## RESUMO

A partir da fundamentação teórica e prática da Gestaltpedagogia e da perspectiva da filosofia de Martin Buber, pretendemos evidenciar a intersubjetividade como um elemento significativo para a aprendizagem, incluindo a percepção que o aluno tem da relação que estabelece consigo mesmo, na relação com a professora e com o conteúdo ministrado. Com este intuito, selecionamos alunos de oitava série do último semestre do ano letivo, da disciplina de português de uma escola preocupada em refletir sobre o tema que nos orientava nesta pesquisa. Os instrumentos que serviram para esta análise em uma perspectiva fenomenológica foram redações e entrevistas realizadas com os alunos. É importante que ampliemos nossa compreensão deste fenômeno, à luz do modelo didático da Gestaltpedagogia, que procura valorizar o aluno na sua totalidade existencial do sentir-pensar-agir, relacionando-a com as três esferas nas quais a aprendizagem ocorre: a esfera de conteúdos específicos (pensar), dos aspectos psicológicos, (sentir) e a dos aspectos político-social (agir), que integrados favorecem a conexão dos aspectos cognitivos, afetivos e sensoriais do ensino, sem a supervalorização de nenhum deles, procurando, portanto, o equilíbrio entre o tema (isso), o indivíduo (eu) e o grupo (nós), conforme a proposta desta abordagem.

## ABSTRACT

This study based on the theoretical and practical fundamentals of Gestalt-pedagogy and on the perspective of Martin Buber's philosophy and to intend to bring into evidence the intersubjectivity as a significant element for the learning process, including the student's perception of the relations established within himself, with the teacher and with the taught subject.

On this intent we have decided to select eight grade students on the last semester of the school year from the discipline of Portuguese language from a school concerned about reflecting on the theme which guided us on this research.

The tools for this analysis into phenomenologic perspective were compositions written by the students and interviews carried out with them.

Is very important to amplify our comprehension of this phenomenon through the didactic model of Gestaltpedagogy, which intends to value the student on his existential totality of the feeling-thinking-acting, relating it to the three spheres on which the learning occurs: the sphere of specific contents (thinking), the sphere of the psychological aspects (feeling) and the sphere of political-social aspects (acting), which together favor the connection of the cognitive, caring and sensorial aspects of education, not overestimating any of them, therefore searching for the balance among the theme (this), the individual (me) and the group (us), as proposed on this approach.

**SUMÁRIO**

INTRODUÇÃO.....	01
CAPÍTULO I	
QUESTÕES BÁSICAS DA FILOSOFIA DE MARTIN BUBER, E DA FENOMENOLOGIA EM SUAS RELAÇÕES COM A GESTALTPEDAGOGIA.....	04
CAPÍTULO II	
UMA INTRODUÇÃO À GESTALTPEDAGOGIA.....	14
CAPÍTULO III	
PERCURSO METODOLÓGICO .....	34
3.1- Procedimentos metodológicos	
CAPÍTULO IV	
COMPREENSÃO DA INTERSUBJETIVIDADE A PARTIR DA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA .....	43
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	59
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	65
ANEXO I .....	68
ANEXO II .....	70
ANEXO III .....	83

## INTRODUÇÃO

Não se pode pensar em subjetividade sem que esta implique na intersubjetividade, pois a percepção do eu implica ao mesmo tempo na percepção do alter ego, do outro. Na elucidação da minha experiência se constitui a elucidação da experiência do outro. Eu sujeito percebo o mundo, mas os outros sujeitos o percebem tal como eu. Isto significa que possuo em mim a experiência do mundo e dos outros, não como uma obra da minha atividade sintética, de certa maneira privativa, mas como de um mundo estranho a mim, intersubjetivo, existente para cada um, acessível a cada um (Martins, 1984, p. 43).

A autora desta dissertação propôs-se a estudar a relação professor-aluno, a partir da Gestaltpedagogia, investigando a intersubjetividade como um elemento significativo para a aprendizagem, aqui posta como uma relação interdependente entre os sujeitos envolvidos na atividade partilhada entre professor e aluno na sala de aula. Nossa opção por esta temática e pelo percurso metodológico adotado, entre outros possíveis na pesquisa, sem dúvida está ligada diretamente à nossa trajetória profissional.

Com base em mais de vinte anos de estudo e de experiência tanto na prática docente nos cursos de Psicologia e de Pedagogia da Universidade Católica de Goiás, como em atividades profissionais em Psicologia Clínica e como Gestalt-Terapeuta, utilizamos a filosofia de Martin Buber (1878-1965) e da Gestaltpedagogia, como suportes nas nossas discussões, pois esta temática merece, de modo mais contundente, destacar-se nas discussões acadêmicas, por ser de fundamental importância para a compreensão do processo educativo.

Martin Buber, pensador essencialmente humanista por sua consideração ontológica do ser humano, apresenta uma concepção teórica que caminha em direção a uma abordagem dialética da realidade e a uma antropologia filosófica. Para o autor, a antropologia filosófica define-se pelo “estudo da totalidade do homem” (Holanda, 1998, p. 37).

Esta visão de totalidade encontra-se referendada também na Gestaltpedagogia, termo utilizado para conceitos pedagógicos que se orientam extensamente nas idéias da Psicologia Humanista, assim como nas idéias teóricas e práticas da Gestalt-terapia e da Gestatpsicologia, motivo pelos quais optamos por utilizá-las como nosso suporte teórico.

Estas perspectivas, discutidas respectivamente nos Capítulos I e II, enfatizam a necessidade de considerarmos a existência do ser humano sempre relacional - ou seja, sempre um “ser-estar-no-mundo e sempre um “ser (estar)-com-outro, bem como o conceito de totalidade. Totalidade que, na concepção da Gestaltpedagogia, alicerçada na perspectiva humanista e na Gestalt-terapia, envolve a noção de que

*... o organismo do ser humano forma uma unidade. Corpo, alma e mente estão numa situação de influências recíprocas e não são, por conseguinte, separáveis ou hierarquizáveis. De modo análogo `unidade corpo-alma-mente é possível se falar da unidade sentir-pensar-agir (ou fazer) (Burow e Scherpp, 1985, p. 59).*

A Gestalpedagogia, discutida mais detalhadamente no Capítulo II, propõe um modelo didático, cujos objetivos envolvem o resgate desta totalidade, nos quais encontram-se inseridos os princípios do ensinar e aprender dialógico, fundamentados nas duas possibilidades do EU se revelar na sua humanidade, na visão de Martin Buber.

Consideramos oportuno resgatar estas perspectivas no contexto pedagógico, por ser este um espaço privilegiado em que os homens estão sendo uns-com-os-outros. Nesse contexto, o homem é capaz de ensinar e aprender atividades essencialmente humanas e profundamente significativas para a sua existência.

Assim, optamos pela abordagem fenomenológica como orientadora de nosso percurso metodológico, apresentada no Capítulo III, que

*... recusa a perspectiva analítica que fragmenta e descreve a realidade, os fenômenos humanos, os processos, e, portanto, também a educação, a escola, a universidade, o ensino e a aprendizagem, como se as partes e aspectos existissem em si e por si mesmos enquanto peças em aula de anatomia. Não pensa o homem como mero corpo ou espírito, indivíduo ou ser social, mas o apreende enquanto totalidade, valorizando o corpo, a inteligência, a imaginação, a emoção, o desejo, enfim, todas as dimensões de sua existência (Coêlho, 1999, p. 88).*

Consideramos necessário afirmar que a utilização desta perspectiva, numa pesquisa empírica, requer recortes e ajustes, uma vez que Husserl, considerado fundador da fenomenologia, nunca se propôs a desenvolver um método para este fim.

O procedimento metodológico, por nós adotado, foi o de estudar a vivência da intersubjetividade na prática pedagógica de uma professora que ministrasse uma disciplina básica na oitava série do ensino fundamental, numa escola particular de Goiânia, e que o fizesse em duas turmas da mesma série, as quais pudéssemos acompanhar. Com o objetivo de caracterizar os sujeitos da pesquisa, aplicamos um questionário junto aos mesmos, seguido de três observações em cada uma das salas de aula das oitavas séries.

Dando prosseguimento ao processo, procuramos investigar mais especificamente a relação do aluno com a professora e com o conteúdo ministrado; para tanto, solicitamos aos alunos que elaborassem uma redação que abordasse tais aspectos. A partir dela, sorteamos, diante dos alunos, seis redações de cada série, a fim de verificar o interesse do aluno em participar do processo posterior, que constava de uma entrevista.

Os relatos dos sujeitos, obtidos mediante as redações e entrevistas, permitiram que apreendêssemos algumas temáticas comuns às experiências dos sujeitos, objetivo da perspectiva fenomenológica por nós empreendida em articulação à pesquisa qualitativa, porque como assevera Coêlho (1999), opõe-se à visão analítica que secciona a realidade e concebe o homem em sua dimensão de totalidade: corpo; inteligência; imaginação; emoção; desejo.

A tentativa de compreensão da vivência, discutida no Capítulo IV, favoreceu a reflexão sobre a forma de como a intersubjetividade, constituída na relação professor-aluno, pode ou não contribuir para o desenvolvimento dos potenciais do aluno na sua totalidade.

Nas considerações finais, retomamos o que a própria fenomenologia nos ensina: há sempre mais a revelar, visto que a compreensão refaz-se a cada instante, sem jamais se dar por acabada.

## CAPÍTULO I

### ALGUMAS QUESTÕES BÁSICAS DA FILOSOFIA DE MARTIN BUBER E DA FENOMENOLOGIA EM SUAS RELAÇÕES COM A GESTALTPEDAGOGIA

No que se refere à filosofia de Martin Buber, filósofo e estudioso do misticismo judaico, em especial à sua vertente hassídica<sup>1</sup>, interessa-nos diretamente a idéia de homem-total, de ser-com-outro, a partir da qual estabeleceu-se uma nova dimensão na Filosofia Contemporânea, a qual expressa a realidade do homem na relação que tem com o mundo, relação que não ocorre *no* homem, mas *entre* este e o que lhe está defronte. Nesse sentido, nos ateremos à sua grande contribuição para a compreensão da questão “O que é o homem”, que exigiu uma revisão das perspectivas sobre o sentido da existência humana e do que é mais característico no homem: sua humanidade.

Sem dúvida, sua grande contribuição foi a descoberta do TU que, por seu turno, remete-nos ao que é essencial no ser humano, ou seja, ao fato de ser-com-no-mundo.

O TU ou a relação são originários. O TU se apresenta ao EU como sua condição de existência, já que não há EU em si, independente; em outros termos o si-mesmo não é substância mas relação. O EU se torna EU em virtude do TU (Buber, 1974, p. XLIX).

O homem, para Buber, define-se a partir das suas atitudes fundamentais EU-TU e da atitude EU-ISSO. Na palavra princípio EU-TU, realiza-se o princípio dialógico que é:

... a forma explicativa do inter-humano. Inter-humano implica a presença ao evento de encontro mútuo. Significa presentificar e ser presentificado. Reciprocidade é a marca definitiva do fenômeno da relação (Buber, 1974, XLVIII).

Na palavra princípio EU-ISSO, por sua vez, realiza-se o princípio monológico do ser do homem, a relação objetivante e às vezes alienante.

O mundo do EU-ISSO supõe o plano da reflexão e da objetivação. O EU do EU-ISSO usa a palavra para

---

<sup>1</sup> No judaísmo da diáspora sempre houve comunidades cujos membros se chamavam “hassid” (piedoso, devoto). O Hassidismo surgiu na Polônia, no século XVIII. Caracterizava-se por um esforço de renovação da mística judaica. (BUBER, 1974, p. XXXV).

conhecer o mundo, para impor-se diante dele, ordená-lo, estruturá-lo, vencê-lo, transformá-lo (Buber, 1974, p. LI).

Nesse sentido, Buber (1974) enfatiza a visão tridimensional do homem que, segundo ele, acontece nas esferas da relação do homem com a natureza (visão material); do homem com o homem (visão humana) e do homem com os seres espirituais (visão transcendental).

Especificamente neste estudo, deteremo-nos na relação que o homem estabelece com o outro, a partir da qual reconhece a subjetividade do outro e estrutura a sua própria, manifestada através do diálogo e das atitudes diante do mundo e do outro, expressa pelas palavras-princípio EU-TU ou EU-ISSO, estabelecendo a intersubjetividade.

Para Buber, por exemplo, o existir humano na sua plena realização deve envolver a relação dialógica (forma explicativa do fenômeno inter-humano), que se refere à atitude um-para-com-outro e não apenas ao relacionamento dos homens entre si, cujo elemento mais importante é a reciprocidade da ação interior.

É preciso perceber e aceitar o outro na sua totalidade, na sua unidade e sua unicidade (...) o diálogo genuíno só se dá em clima de plena reciprocidade, quando o indivíduo experiencia a relação também do lado do outro sem, contudo, abdicar à sua especificidade própria (Buber, 1982, p. 8).

A experiência denominada dialógica, por Buber, é referendada na Gestaltpedagogia como uma relação intersubjetiva, ou seja, como a capacidade do professor de

... ver e aceitar o aluno meramente em sua existência como ser humano, entendendo-o como premissa para o desenvolvimento de um clima de confiança mútua, franqueza e autenticidade de comunicação na sala de aula. A relação intersubjetiva entre aluno e professor significa que este compreende e trata aquele como ser humano total (...). Total também significa que o aluno, como ser humano, é uma unidade orgânica de sentir, pensar e agir (suposição gestáltica da unidade corpo-alma-mente do ser humano) que sempre está presente, portanto também na sala de aula e que, conseqüentemente, precisa ser levada em conta no evento da aula (Burow e Scherpp, 1985, p. 120).

Nesse sentido, a Gestaltpedagogia e a perspectiva Buberiana enfatizam a necessidade de resgatar no relacionamento dos homens, entre si, a existência do outro na sua totalidade.

A Gestaltpedagogia, por meio do alicerce implantado na Psicologia Humanista e Existencial, remete-nos à educação como um espaço onde os homens estão sendo-uns-com-os-outros, tecendo redes de relações nas quais confirmam e desenvolvem suas características especificamente humanas, como a capacidade de escolher, criar, avaliar, auto-realizar-se e de assumir suas atitudes EU-TU e EU-ISSO.

Essa visão de homem, segundo a Psicologia Humanista e Existencial, encontra-se também nas idéias e modelos da Pedagogia Reformadora (Steiner, Montessori, etc), e em conceituações mais modernas, como a Pedagogia Freinet, entre outras. Como salientam Burow et al. (1987), a novidade da Gestaltpedagogia não é a visão de homem na qual se fundamenta, mas um ângulo mais específico com o qual procura ajudar a transpor concretamente estas concepções para a prática de ensino.

No cerne desta abordagem, encontramos, em primeiro lugar, o conceito de contato e o de aprendizagem como um processo de contato. A palavra contato será aqui utilizada como “subjacente tanto à awareness<sup>2</sup> sensorial, como ao comportamento motor” (Perls, 1977, p. 42), e definida como a consciência do comportamento em direção ao campo, organismo e meio, propiciando a assimilação de novidades e rejeitando o não-assimilável. “O alimento, como Aristóteles costuma dizer, é o dessemelhante que pode se tornar ‘semelhante’ e, no processo de assimilação, o organismo é sucessivamente modificado” (Perls, 1977, p. 44). O contato é vitalizante, modificador, sinônimo de crescimento; é o *sangue* do crescimento. Tanto que não tem sentido, referir-se a um animal que respira sem remeter-se ao oxigênio; tratar do comer, sem mencionar a comida; pensar no enxergar, sem relacioná-lo a algo; existir a fala sem comunicadores, ocupar-se do professor desvinculado do aluno. Não existe nenhuma função que não envolva o contato estabelecido no “campo/organismo/meio”.

Nesse contexto, o contato é estabelecido conosco mesmo (nossa unidade corpo-alma-espírito, ou seja, sentir-pensar-agir); com o meio inanimado (matérias, situações, objetos) e com o meio animado (o próximo, amigos, natureza), tanto em nível cognitivo quanto emocional e comportamental, responsável segundo esta abordagem pela aprendizagem como pontuam Burow e Scherpp (1985). O aluno, por exemplo, estabelece contato com sua

---

<sup>2</sup> “Awareness é uma forma de experienciar. É o processo de estar em contato vigilante com o evento de maior importância no campo/organismo/meio, com total suporte sensorio-motor, emocional, cognitivo e energético” (Yontef, 1998, p. 215).

própria unidade (sentir-pensar-agir), com outras pessoas (pais, professores, colegas, etc.) e com o mundo (conteúdo, escola, cidade, estado, país, continente, mundo, entre outros). O contato que ocorre no campo/organismo/meio provoca modificações em dois sentidos: o meio recebe influências do organismo e este do meio. Esta compreensão de contato pode se aproximar do conceito de encontro de Buber, tanto de pessoa com pessoa quanto de pessoa com coisa.

O ponto de contato entre o organismo e o meio, onde eles se tocam, estabelecem trocas e se modificam, e esse processo no qual o indivíduo experiencia estar ligado e separado ao mesmo tempo é denominado pela Gestalt de fronteira de contato. O aluno, na sua fronteira de contato, pode apreender coisas novas do meio e, respectivamente, dar coisas de si mesmo. Para Burow et al. (1987), a aprendizagem não é boa e interessante por si mesma; ela é viva e faz sentido para a vida do outro apenas na *relação* com pessoas e coisas, ou em *função* do contato estabelecido entre campo/organismo/meio.

Assim, encontramos a superação da perspectiva mecanicista e utilitarista do existir humano, tanto na ótica buberiana quanto na da Gestaltpedagogia

Para auxiliar a realização das melhores possibilidades existenciais do aluno, o professor deve apreendê-lo como esta pessoa bem determinada em sua potencialidade e atualidade, mais explicitamente, ele não deve ver nele uma simples soma de qualidades, tendências e obstáculos, ele deve compreendê-lo como uma totalidade e afirmá-lo nesta sua totalidade. Isto só se lhe torna possível, no entanto, na medida em que ele o encontra, cada vez, como seu parceiro em uma situação bipolar. E, para que sua influência sobre ele tenha unidade e sentido, ele deve experienciar esta situação, a cada manifestação e em todos os seus momentos, não só de seu lado, mas também do lado de seu parceiro: ele deve exercitar o tipo de realização que eu chamo de envolvimento (Buber, 1974, p. 151).

Ao mesmo tempo, professor e aluno encontram-se diante da dimensão da objetivação, do discurso científico, da experiência, da dimensão da utilização dos conteúdos formais, que dizem respeito à palavra princípio EU-ISSO. “O curar como o educar não é possível, senão àquele que vive no face-a-face, sem contudo deixar-se absorver” (Buber, 1974, p. 152).

O processo educativo leva o professor a tomar uma atitude diferente visto que “se o homem não pode viver sem o ISSO, não se pode esquecer que aquele que vive só com ISSO não é homem” (Buber, 1974, LIV).

A vivência da intersubjetividade, expressa por estas duas atitudes que se têm diante do mundo e do outro, afirma-se como de fundamental importância para a compreensão do processo de aprendizagem, que passa a incluir o domínio da relação EU-TU, e EU-ISSO também na perspectiva de Burow et al. (1987).

No que se refere à possibilidade do estabelecimento da atitude EU-TU e EU-ISSO, incluir relação com pessoas na perspectiva da Gestaltpedagogia pode nos reportar a Thijs Besens (apud Burow e Scherpp, 1985, p. 61), que também reitera esta possibilidade nos três tipos de relações interpessoais por ele citadas, a saber:

- a relação objetiva funcional: formas de comportamento determinadas pelas leis básicas da sociedade capitalista, em que o ser humano é visto sob o ponto de vista do valor de troca e sob o aspecto de sua função no processo de produção;
- a relação objetual: na qual o outro é visto como objeto de manipulação, de sua funcionalidade quanto a um objetivo a ser alcançado. Dessa forma, as partes de sua personalidade são funcionalizadas;
- a relação intersubjetiva: caracterizada por uma relação horizontal, proporciona aos indivíduos encontrarem-se uns com os outros, como sujeitos. “A força de coesão” entre nós dois não se constituiria de uma coisa ou tarefa, mas de “algo entre nós mesmos”. Este conceito pode ser considerado equivalente ao de relação interpessoal ou ao que Paulo Freire denomina de “princípio dialógico”. Esta dimensão é que garante ao ser humano a consciência de que é determinado e determinante.

A partir destas formas de se relacionar diante do mundo e do outro, o que nos interessa, em particular, nesta reflexão é evidenciar como os alunos envolvidos na relação com a professora vivenciam a relação consigo mesmos, com a professora e com o conteúdo, à luz da perspectiva da Filosofia de Buber e da Gestaltpedagogia.

Refletir sobre a vivência do ser-com-o-outro, remete-nos a uma perspectiva fenomenológica que teve como objetivos: enriquecer as teorias científicas com um fundamento que permitisse um reencontro com a experiência original da consciência do fenômeno, ou seja, como este é sentido e significado na relação do sujeito com o mundo.

Superar a dicotomia instaurada pelas correntes filosóficas antecessoras, em especial o criticismo e o empirismo “reunindo dialeticamente, na intencionalidade o homem e o mundo, o sujeito e o objeto, a existência e a significação” (Rezende, 1990, p. 34-35), foi um dos objetivos principais da fenomenologia, que teve em Edmund Husserl (1859-1938) um dos principais destaques.

Reunir dialeticamente o homem e o mundo, sujeito e objeto, a existência e a significação, leva-nos a reconhecer que toda consciência é consciência de alguma coisa, ou seja, não existe fenômeno que não seja para uma consciência e não há consciência que não seja consciência de algo. Assim, consciência para a fenomenologia não é tida como normativa e reguladora, mas como intencionalidade, como um movimento de estender-se a, de abarcar, de permanecer atenta, na medida em que intencionalidade deve ser compreendida com o sentido de “tender para”, de “significação”, ou em outras palavras, de tender para algo, significando-a, (Damke 1995) e não como sinônimo de ação proposital. Consciência intencional significa ter um caráter ativo, indagador, reflexivo e criador. Para toda modalidade de consciência tem-se uma correspondência ou uma certa maneira do objeto apresentar-se à consciência. “A todo conteúdo visado, a todo objeto (NOEMA), corresponde uma certa modalidade da consciência (NOESIS). O objeto é o correlato intencional do pólo subjetivo” (Capalbo, 1996, p. 19).

Noese significa ter consciência noema aquilo de que se tem consciência. Nossos atos psíquicos sempre se referem a um objeto e o fazem aparecer. Escreve Husserl: “Não vejo sensações de cores, senão coisas coloridas, nem ouço sensações de som, senão a canção da cantora” (Reale e Antiseri, 1991, p. 562). Para o autor, é fundamental descrever efetivamente o que se dá à consciência e o que se manifesta; o que se manifesta é o fenômeno e não sua aparência. Continua Husserl “eu não escuto a aparência de uma música, eu escuto a música; eu não sinto a aparência de um perfume, eu sinto o perfume; nem tenho a aparência de uma recordação, eu tenho uma recordação” (Reale e Antiseri, 1991, p. 563). Conseqüentemente, ouvir nos trará sempre a descoberta de sons, enquanto ver proporcionará a descoberta da cor, ausência de luz; não existe, pois, dados sensoriais isolados e com sentido em si mesmos.

A cada aluno estudado corresponderá uma consciência (noesis), e a partir de como ele vivencia o fenômeno da relação com o professor, com o conteúdo ministrado e consigo mesmo (noemas), é que elaboramos nossa reflexão, tendo por base a filosofia de Buber e a Gestaltpedagogia. Pretendemos, pois, que cada sujeito da pesquisa faça uma descrição de sua vivência no que refere ao fenômeno investigado, por meio das redações e entrevistas, recursos metodológicos por nós utilizados.

Evidenciar a forma como o fenômeno por nós investigado se manifesta à consciência dos sujeitos, buscando as descrições de suas experiências na relação professor-aluno, de acordo com seu mundo vivido, remete-nos novamente à fenomenologia, no que concerne à sua própria definição, considerada como:

... a ciência das essências, isto é, dos modos típicos do aparecer e manifestar-se dos fenômenos à consciência, cuja característica fundamental é a intencionalidade. Com efeito, a consciência é sempre consciência de alguma coisa. Quando eu percebo, imagino, penso ou recordo, eu percebo, imagino, recordo alguma coisa (Reale e Antiseri, 1991, p. 562).

A referência de Husserl sobre a importância de resgatar o “mundo vivido”<sup>3</sup> encontra-se na obra *A crise das ciências européias e a fenomenologia transcendental*, surgida em 1954, postumamente. Nela, o autor enfatiza a crise das ciências, não no que se refere à sua cientificidade, mas no que esta pode representar para a existência humana, expressando que a crise das ciências é a

... queda da intencionalidade filosófica, é a “queda do naturalismo”, é a redução da racionalidade à racionalidade científica. Assim, “o categorial”, isto é, as categorias científicas, substitui-se ao concreto, ao pré-categorial, vale dizer, ao mundo-da-vida (Lebenswelt) (Reale e Antiseri, 1991, p. 566).

Nesse estudo optamos por esta metodologia por acreditarmos nos aspectos vividos dos fenômenos humanos, deixados de lado ou distorcidos pelos métodos das ciências naturais, elaborados para agirem com fenômenos da natureza e não com fenômenos experienciados. É com este mundo da vida que o aluno estabelece sua relação, campo/organismo/meio, que pretendemos trabalhar, e não mundo como ele é pensado.

Para atingi-lo, entretanto, Husserl propôs a *epoché*; embora ela tenha alguma analogia com a dúvida cética (dúvida cética da qual tira o termo *epoché*) e também com a dúvida metódica cartesiana, ela não significa propriamente duvidar.

Efetuar a *epoché* significa muito mais suspender juízo, antes de tudo, sobre tudo o que nos dizem as doutrinas filosóficas, com seus inconcludentes debates metafísicos, sobre o que dizem as ciências, sobre aquilo que cada um de nós afirma e pressupõe na vida cotidiana, isto é, sobre as crenças que tecem aquilo que Husserl chama atitude natural. A atitude natural<sup>4</sup> do homem é feita de

<sup>3</sup> “Mundo da vida” (Lebenswelt) terminologia que Husserl utilizou em substituição ao termo experiência vivida, segundo, Abbagnano, (1984).

<sup>4</sup> “A concepção do senso comum é chamada por Husserl de atitude natural” (Moreira, 2002, p. 85). A ela Husserl opõe a atitude filosófica ou a atitude fenomenológica, segundo a qual, o mundo é simplesmente o que ele é para a consciência, ou seja, fenômeno.

persuasões variadas úteis e necessárias à vida cotidiana (Reale e Antiseri, 1991, p. 563).

A época fenomenológica torna-se, então, uma tentativa de nos colocar diante do sujeito que expõe aquilo que faz sentido na sua experiência intersubjetiva, enquanto sujeito da pesquisa, suspendendo nossas idéias ou conceitos e deixando que o fenômeno da relação se desvele na experiência dos sujeitos pesquisados, no seu mundo vivido.

É este sentido encarnado da experiência que pretendemos investigar, objetivando uma descrição cada vez mais detalhada do que ‘é’, não enfatizando o que ‘*seria*’, ‘*poderia ser*’, ‘*pode ser*’ ou ‘*foi*’. É o mundo da vida, é o mundo como ele é vivido, mundo de experiências vividas, de memórias, percepções, antecipações, nunca estático e final. “É uma espécie de rio heraclítico, meramente subjetivo e aparentemente impossível de apreender” (Abbagnano, 1984, p. 92). Este é o mundo que vivemos intuitivamente, pré-reflexivamente e pré-objetivamente.

A perspectiva fenomenológica reporta-nos ao suporte teórico dos gestaltistas que, recorrendo sempre à experiência imediata, ao mundo como visto na percepção comum, sustentam o pensamento de que, olhando para o mundo exterior, vislumbram sempre um certo número de objetos, não como conjunto de sensações, mas totalidades unificadas, que não estão isoladas e separadas de um fundo.

A suposição básica da gestaltpsicologia é que a natureza humana se organiza em estruturas ou totalidades, sendo desta maneira percebida pelo indivíduo e só pode ser compreendida como uma função daquelas estruturas ou totalidades das quais se compõe (Burow e Scherpp, 1985, p. 24).

A descrição por meio da qual o sujeito expõe aquilo que faz sentido, manifestado pela linguagem escrita ou verbal, é reveladora do contato que estabelece no mundo da vida, reveladora de sua intencionalidade. Daí, podermos afirmar que o mundo fenomenal apresenta um sentido que é fruto das intersecções das experiências individuais e coletivas, e não do somatório das coisas existentes.

Por certo que o outro não nos é dado como os demais objetos intencionais. Eu tomo consciência da sua existência assim como ele toma consciência da minha existência, e, ambos, têm consciência de que o outro tem consciência da nossa consciência a seu respeito (Heckert, 1996, p. 12).

O fato é que estamos sempre diante do mundo humano, lugar na experiência existencial na forma de cultura. Não nos referimos a um culturalismo que aborda a cultura numa relação de causa e efeito, supondo a exterioridade entre eles, mas a uma constatação da mútua implicação do homem e da cultura, em razão da estrutura do fenômeno que reúne dialeticamente, na intencionalidade, o homem e o mundo, a existência e a significação. “Em termos que se inspiram na lingüística saussuriana, a cultura é o significante deste significado que é a existência” (Rezende, 1990, p. 59).

O processo educativo é uma forma do homem relacionar-se com o mundo. Não sendo mônada, nossa consciência é também social e intencional. A educação, que neste entendimento também é intencional, perde sua dimensão essencialmente intelectual, conteudista, como argumentam Coêlho (1999).

... a tarefa da educação, para a filosofia existencial, consiste em afirmar a existência concreta da criança, aqui e agora. A existência do ser humano não é igual à de outra coisa qualquer. Sua existência está sempre sendo, se formando; não é estática. O homem precisa decidir-se, comprometer-se, escolher; precisa encontrar-se com o outro (Gadotti, 1999, p. 160).

É senso comum dizermos que o aluno não é uma tábula rasa, porque ele somente pode ser compreendido em sua relação com o mundo, estrutura básica, captada pelo homem no seu próprio existir. Trabalhar, pois, a partir das manifestações do vivido pelos alunos é valorizá-las enquanto expressão do ser-no-mundo.

Portanto, refletir sobre estas questões leva-nos, mais uma vez, à fenomenologia, visto que, por meio de sua metodologia, pretendemos atender requisitos que postulam o reconhecimento da intersubjetividade, uma vez que apontam meios para elaboração de uma compreensão objetiva, como afirma Merleau-Ponty (1994, p. 18):

... a aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção de mundo ou da racionalidade. A racionalidade é exatamente proporcional às experiências nas quais ela se revela. Existe racionalidade, quer dizer: as perspectivas se confrontam, as percepções se confirmam, um sentido aparece.

A Fenomenologia encaminha-nos também, a explicitar às bases filosóficas, teóricas e o modelo da didática da Gestaltpedagogia, e sua relação com a perspectiva da filosofia de Buber, suporte teórico que orientará nossa reflexão.

Nesse sentido, precisamos circunscrevê-la inicialmente para que possamos discorrer sobre a perspectiva metodológica por nós adotada, facilitando, assim, a compreensão dos dados, dos resultados e da discussão.

## CAPÍTULO II

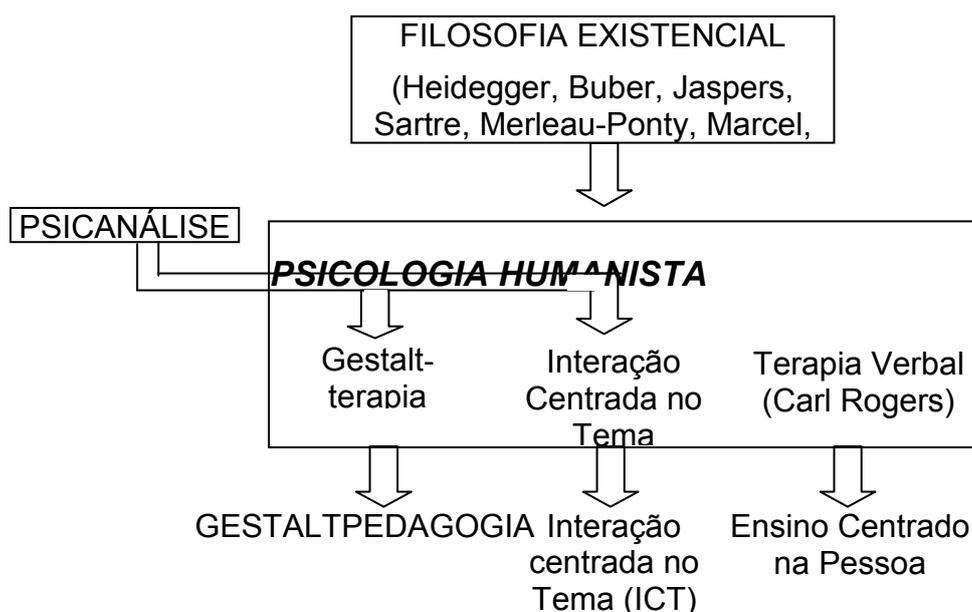
### UMA INTRODUÇÃO À GESTALTPEDAGOGIA

A Gestaltpedagogia, consoante Burow e Scherpp (1985), é um termo abrangente para conceitos pedagógicos que se orientam extensamente nas idéias teóricas e práticas da Gestaltpsicologia e da Gestalt-terapia. Fundamenta-se também nos conceitos da Psicologia Humanista, cujas raízes espirituais e históricas remetem-nos ao Humanismo, à Filosofia Existencial e à Fenomenologia, sendo designada como “terceira força” na Psicologia, em virtude da insatisfação com as duas abordagens psicológicas predominantes - psicanálise e behaviorismo.

Adeptos desta “terceira força”, Burow e Scherpp (1985) ressaltam quatro teses fundamentais:

- 1- *pessoa que vivencia*. A vivência como fenômeno é colocada como figura, e as explicações teóricas, bem como o comportamento observável, são considerados secundários à luz do vivenciar e de seu significado para o ser;
- 2- as características especificamente humanas, ou seja, *a capacidade de escolher, a criatividade, a avaliação e a auto-realização*, colocadas em contraposição a uma concepção mecanicista e reducionista do ser humano;
- 3- a escolha das questões e dos métodos de pesquisa é orientada pelo *sentido* dos fatos, em contraposição à ênfase na objetividade, em detrimento do sentido;
- 4- o valor e a dignidade do ser humano - existe o interesse pelo *desenvolvimento das forças e capacidades inerentes a todo ser humano*, ao assumir, no descobrimento do seu eu, no seu relacionamento com os demais entes humanos e com grupos sociais, uma posição central.

Esta posição da Psicologia Humanista influenciou o desenvolvimento de abordagens terapêuticas, como: Terapia Verbal, Gestalt-terapia, Interação Centrada no Tema, Bioenergética, Psicodrama, Análise Transacional, dentre outras, antes que, no final dos anos sessenta, ela se tornasse também fértil em termos da Pedagogia. **(Figura 1)** (Burow et al. 1987, p. 12).



Observamos, também, a influência decisiva do Existencialismo já referendado tanto na Psicologia Humanista e Gestalt-terapia quanto na Gestaltpedagogia. Este Existencialismo é entendido como “qualquer filosofia que seja concebida e se exerça como análise da existência, desde que por ‘existência’ se entenda o modo de ser do homem no mundo” (Abbagnano, 1984, p. 127). Filosofia esta que, por sua vez, compreende a existência do ser humano concreto, individual e relacional: sempre um “ser (estar)-no mundo” e sempre um “ser (estar)-com-os-outros”.

A visão existencial acredita que as pessoas estão sempre refazendo-se e descobrindo a si mesmas, não existindo, portanto, nenhuma natureza humana a ser descoberta definitivamente, uma vez que há sempre novas possibilidades a serem exploradas. Em decorrência destas concepções existencialistas, a abordagem gestáltica apresenta uma imagem positiva do ser humano ao destacar o princípio do *self-support*, segundo o qual dispomos de todo equipamento necessário para enfrentar a vida, faltando-nos, às vezes, a consciência de nossas forças, motivo pelo qual nos alienamos.

Referendando-nos, ainda, à Figura 1, observamos que a Gestaltpedagogia também recebeu influências da Gestalt-terapia, as quais enfatizamos a seguir.

Ao lado de Perls, designado inventor da Gestalt-terapia, destacamos o mérito de Paul Goodman que, como co-autor do livro *Gestalt-Therapy* e co-fundador do Institute for Gestalt Therapy, em Nova York e Cleveland, “ampliou os horizontes da Gestalt-terapia e da Gestaltpedagogia no que se refere ao inter-relacionamento da sociedade como um todo” (Burow e Scherpp, 1985, p. 22). Seus questionamentos político-pedagógicos relativos à sociedade e, em especial, ao sistema educacional americano ocorreram por meio das perspectivas da Gestalt-terapia.

A Gestalt-terapia surgiu, então, “como uma revisão da Psicanálise clássica e, rapidamente, tornou-se um sistema abrangente e independente, para integrar conhecimentos de origens variadas, em uma metodologia clínica unificada” (Yontef, 1998, p. 155). A partir de preocupações clínicas, de desenvolvimento e caracteriológicas da psicanálise, consideradas em parte como dualista, atomística e aristotélica, segundo Burow e Scherpp (1985) a Gestalt-terapia desenvolve reflexões que envolvem três aspectos principais: uma concepção da relação corpo-mente que seja integradora, ao invés de dualista; uma noção de configuração ou estrutura que abranja a complexidade das inter-relações de fatores biológicos, psicológicos e socioculturais, dos quais a experiência e o comportamento do homem são resultantes; um método de pensamento que, afastando-se das explicações causais lineares, aproxime-se do método dialético, ao focalizar interação e mudança, enquanto processos contínuos de diferenciação, integração e rediferenciação de opostos, ou seja, o método fenomenológico. Diante de tais preocupações, Perls lançou mão das observações de Wilhelm Reich, da Psicologia da Gestalt de Wertheimer, da Teoria do Campo de Kurt Lewin, da Teoria Organísmica de Kurt Goldstein, da perspectiva existencial e do pensamento oriental.

Com base nos estudos de Köhler (1968), Hall e Lindzey (1971, 1984), Burow e Scherpp (1985), Ginger e Ginger (1995), Yontef (1998) e Penna (2000), entre outros, abordaremos sucintamente as influências de cada uma dessas correntes na Gestalt-terapia, para chegarmos à Gestaltpedagogia.

Wilhelm Reich era analista de Perls no início de 1930 e no que se refere à influência de Reich, no pensamento de Perls, observamos uma relação estabelecida por este último entre as resistências psíquicas e as “courças musculares”, reconhecidas nas manifestações corporais. Reich foi quem primeiro chamou a atenção de Perls para a função da musculatura como courça, aspecto importante da medicina psicossomática.

Quanto à Psicologia da Gestalt, do ponto de vista histórico, Penna (2000), refere que do movimento inicial de reação contra o elementarismo,<sup>5</sup> representado tanto por Ehrenfels quanto por Husserl, derivam três escolas: a Escola de Graz (Alexius von Meinong, V. Benussi e Witaseck); a Escola de Leipzig (Felix Krüger, Volkelt, Sander, outros) e a Escola de Berlim ou Escola Gestaltista, propriamente dita (Wertheimer, Köhler e Koffka).

A Escola de Berlim ou Escola Gestaltista, elaborou uma teoria que ficou conhecida como Psicologia da Gestalt, a qual referendamos como Gestaltismo ou Psicologia da Forma. Para tanto, contou com a contribuição de Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt Koffka (1886-1941) que basearam seus estudos no físico Ernst

---

<sup>5</sup> O termo elementarismo neste estudo refere-se à perspectiva da psicologia estrutural e associacionista, que reduziām o fator psíquico a elemento.

Mach (1838-1916), e no filósofo vienense e psicólogo Ehrenfels (1859-1932). Estes dois últimos desenvolveram uma psicofísica com estudos sobre as sensações (o dado psicológico) de espaço-forma e tempo-forma (o dado físico), relacionando, em outras palavras, sensação e forma.

No contexto desse estudo, particularmente, citamos Köhler (1968) e Koffka (1975). O primeiro, além de ser conhecido pela aplicação da teoria da Gestalt à biologia e à física, tornou-se famoso nos Estados Unidos ao publicar, em 1929, seu clássico *Gestalt Psychology*, no qual apresenta sistematicamente estudos relacionados com o emprego do conceito da Gestalt aos processos mentais mais elevados dos animais. Kurt Koffka (1975), autor do livro *The Growth of the Mind*, publicado em 1921, focalizou os problemas do desenvolvimento e da aprendizagem articulando-os à Gestalt.

Nesse sentido, este movimento contribuiu relevantemente para estudos da percepção, linguagem, inteligência, aprendizagem memória, motivação, conduta exploratória e dinâmica de grupos sociais, consoante Santos Filho (2000).

De acordo com Penna (2000), o conceito de *Gestaltqualität* utilizado pela primeira vez em 1890, por Ehrenfels, refere-se à a estrutura como conjunto não-somativo ou aditivo, exemplificado pelo processo que envolve uma melodia, da seguinte forma:

A possibilidade de defini-la como simples adição de sons musicais revela-se excluída pela presença de uma propriedade: a da transposição. A mesma melodia poderia ser executada, sem perda da sua identidade, em diferentes tons. A melodia seria, pois, uma estrutura não somativa, ou melhor, uma *Gestaltqualität*. Nela, Ehrenfels distinguiria entre os elementos fundamentantes e as *Gestaltqualitäten*, ou seja, entre os elementos de suporte, os *Grundlage* e as estruturas propriamente ditas. Para Ehrenfels, tanto os dados sensoriais quanto as *Gestaltqualitäten* pertenceriam ao domínio da sensibilidade. Em outras palavras, as *Gestaltqualitäten* revelar-se-iam como dados sensoriais, embora distintos das sensações (Penna, 2000, p. 17).

O fato de a mesma melodia poder ser executada em diferentes tons, sem a perda de sua identidade, deve-se à sua essência que pode ser designada, segundo Dartigues (1992), como um invariante ou estrutura que persiste a despeito de todas as variações possíveis. “Como a essência, a ‘forma’ é uma totalidade estruturada que se define por si mesma e não a partir dos elementos que a compõem” (Dartigues, 1992, p. 38).

Assim, devemos admitir que a possibilidade da transposição da melodia é constituída pela invariabilidade da proporção entre os elementos e não pelos elementos tomados particularmente, o que nos remete, segundo Dartigues (1992), à sinfonia com a qual Husserl ilustra seu conceito de essência.

A forma é, pois, para o próprio Husserl, um invariante, o invariante que, na diversidade e mudança das sensações pelas quais um objeto de dá para mim, me permite captar este objeto como sendo sempre o mesmo (Dartigues, 1992, p. 38-39).

A assertiva acima pode sugerir um parentesco entre a noção fenomenológica de essência e a noção de forma do movimento gestaltista, escola que agrupou antigos discípulos de Husserl e que, embora devotados a pesquisas experimentais, estabeleceram limites estreitos entre o domínio da experimentação e o da experiência, no sentido fenomenológico.

Este movimento, consoante Penna (2000), surge na mesma época como uma das principais tendências teóricas do século XX, dentre outras, como o *funcionalismo*, o *estruturalismo* e o *behaviorismo*. O autor relata que, ao mesmo tempo em que Titchener, considerado o fundador do Estruturalismo, publicava seu manual na Alemanha sobre este referencial teórico, Angell publicava, em Chicago, suas exposições sobre o Funcionalismo, John Watson preparava seu grito de guerra do Behaviorismo e Max Wertheimer publicava, em Berlim, estudos experimentais sobre o movimento aparente que marcou o advento da Escola de Berlim.

Como confirma Penna (2000), a publicação de Wertheimer marca a construção da Teoria da Percepção, convertida posteriormente em Teoria Cognitiva, que posteriormente, com Koffka (1975), foi transformada em Teoria do Comportamento.

Heidbreder (1981) afirma que toda e qualquer experiência do movimento percebido não era uma combinação de sensações visuais, nem um mosaico de partes combinadas, misturadas entre si e fundidas de uma determinada forma.

A Gestaltpsicologia contraria tanto a Psicologia Estrutural quanto o associacionismo, reduzindo o fator psíquico a elementos (atomismo). Isso compromete a tese na qual ela (a gestaltpsicologia) se fundamenta de que o todo é maior e diferente do que a soma das partes, ou seja, fatos, percepções sensoriais, formas de comportamento e fenômenos são definidos e alcançam seu significado independente e específico só quando de sua organização e não já através de seus componentes individuais. A natureza humana organiza-se em estruturas ou totalidades e sentido, e é dessa forma percebida e compreendida, em função

daquelas estruturas ou totalidades das quais ela se compõe, conforme afirmam Burow e Scherpp (1985).

Por meio de tal sustentação, a Psicologia da Gestalt, pontua a necessidade de considerarmos na análise dos processos psíquicos, a análise do processo global dos fatores que nela interferem. Assim, a Psicologia da Gestalt, na Alemanha, como o Behaviorismo, nos Estados Unidos, surgiu como uma posição evidenciada pela seguinte afirmação “parece haver para a Psicologia, exatamente como para todas as demais ciências um único ponto de partida: o mundo tal como o descobrimos, de maneira simples e desprovida de crítica” (Köhler, 1968, p. 9). Diferentemente do associacionismo, que indagava “de onde vem”, tentando identificar uma cadeia causal, a Psicologia da Gestalt perguntava: “como” um dado fenômeno é constituído; “de que forma” são tecidas as inter-relações entre suas partes; “em função de que” se estrutura o todo de uma determinada maneira e não de outra; como ocorrem mudanças nessa estruturação; existe uma “tendência direcional” nessas mudanças? Estas e outras questões, como as relacionadas aos movimentos aparentes e às alterações perceptivas relativas a pequenas mudanças nas condições externas, constituíram, historicamente, o ponto de partida da Psicologia da Gestalt.

Para Yontef (1998), a Psicologia da Gestalt tornou-se um método fenomenológico experimental baseado em uma estrutura conceitual do holismo, sendo denominada Teoria de Campo, por Kurt Lewin (1973).

**Experimentos de como ocorre a percepção da teoria behaviorista levaram a questionamentos implícitos, como dissemos, quanto à relação de causa e efeito entre o estímulo e a resposta. Para os gestaltistas, o processo de percepção ocorre entre o estímulo que o meio oferece e a resposta do indivíduo, levando ao raciocínio de que o comportamento deve ser compreendido considerando-se as condições nas quais ele ocorre.**

Hall e Lindzey (1971) reiteram que a maneira como um objeto é percebido é determinada pelo contexto ou configuração total em que o objeto está envolvido. A percepção, consoante estes autores, é decorrente das relações entre os componentes de um campo perceptivo e não das características físicas dos componentes individuais. Neste sentido, a percepção sensorial, as formas de comportamento e os fenômenos, na realidade, são definidos por meio de sua organização no campo e não pelos seus diversos componentes, adquirindo sentido independente e específico somente mediante essa organização.

Este conceito de campo remete-nos à Teoria de Campo de Kurt Lewin (1973), cuja influência evidencia-se na escola Gestaltista. De acordo com Hall e Lindzey (1971), Kurt Lewin, associado a psicólogos da Gestalt, como Wertheimer e a Köhler, na Universidade de Berlim após à primeira guerra mundial, desenvolveu uma teoria que no seu entender não era um novo sistema de psicologia, mas um conjunto de conceitos que poderia ser utilizado para representar a realidade psicológica.

As características de sua teoria podem ser resumidas da seguinte forma:

... (1) o comportamento é função do campo que existe no momento em que ele ocorre; (2) a análise começa como a situação como um todo, e da qual são diferenciadas as partes componentes; (3) a pessoa concreta, em uma situação concreta, pode ser representada matematicamente (Hall e Lindzey, 1971, p. 234).

Partindo, pois, da Psicologia da Gestalt, Lewin procurou construir um conhecimento novo e genuíno, abandonou a preocupação psicofisiológica (limiars de percepção) da Gestalt e buscou na física as bases metodológicas para seus conceitos. O conceito principal de sua teoria é o de “espaço vital” - definido como a totalidade dos fatos coexistentes e mutuamente interdependentes - que determina o comportamento do indivíduo em um dado momento.

O campo, na abordagem exposta acima, é compreendido não como realidade física, mas sim fenomênica, a qual pode ser concebida como o campo comportamental da Gestalt, ou seja, a maneira particular como cada indivíduo interpreta uma determinada situação. Não se refere apenas à percepção (enquanto fenômeno psicofisiológico), mas também a características de personalidade do indivíduo, relacionadas com a sua situação existencial ligadas ao acontecimento, na forma em que são representadas no seu espaço de vida atual. É esta a perspectiva utilizada também pela Gestalt-terapia, ou como se encontra na assertiva de Yontef (1998, p. 184): “o organismo não tem significado separado de seu ambiente (e o ambiente fenomenológico tem significado apenas conforme percebido pelo observador)”.

Com esta orientação, a *teoria de campo* parece ser capaz de evitar dilemas como os criados pelo pensamento dualista, do modo mecanicista de compreensão. Diante da questão “o indivíduo cria o seu ambiente ou o ambiente cria o indivíduo”, que seria estudada de uma maneira linear no modo mecanicista, a teoria de campo ratifica que campo indivíduo/ambiente é uma fatalidade unitária, haja vista que tudo o que afeta o campo, afeta igualmente todo o resto e vice-versa.

Diante dessa mútua interdependência, podemos afirmar que nossas atividades perceptivas se concentram nas necessidades emergentes que percebemos no campo, que se tornam figuras em relação a um contexto no qual elas ocorrem (fundo). Após a satisfação da necessidade que emerge, a percepção concentra-se em uma nova necessidade, fazendo surgir

uma nova figura. A percepção, a partir de então, concentrar-se-á em como satisfazer esta nova necessidade, fechando a Gestalt aberta.

Vale lembrar, como assevera Penna (2000), que a relação figura/fundo não é irreversível. Na verdade, as funções de figura e fundo são intercambiáveis, embora o que constitua o tema da percepção seja a figura.

Esta dinâmica entre a figura e fundo pode ser perturbada à medida que certos acontecimentos, como necessidades ou medos, fiquem mantidos no fundo, interrompidos na sua expressão e na possibilidade de se tornarem figura. Como consequência, gestalten<sup>6</sup> podem ficar constantemente abertas, impedindo que a dinâmica figura-fundo aconteça livremente e que novas gestalten surjam misturando-se com outras, também presentes nesse processo, bloqueando a pessoa diante de seu processo perceptivo.

Esse pressuposto, entre outros, refere-se a uma série de leis que rege a percepção de estruturas subordinadas ao princípio geral, denominada de Lei da Boa Forma ou Pregnância, uma das mais conhecidas da Psicologia da Gestalt. Segundo ela, dadas as condições momentâneas, é o melhor modo de se captar um conjunto não somativo que se consuma: sempre predominará aquela configuração, uma Gestalt (conjunto organizado de figura e fundo) com uma organização mais estável ordenada e harmoniosa. Na realidade, diante de um desequilíbrio no campo, haverá tendência das partes reorganizarem-se de forma que a energia redistribua-se e o equilíbrio seja restabelecido dentro das condições que o campo ou o contexto permitirem.

Ampliando as bases da percepção e aprendizagem da Psicologia da Gestalt, a Teoria Organísmica de Kurt Goldstein pode ser considerada tanto quanto a Teoria de Campo de Kurt Lewin, uma extensão dos princípios gestaltistas ao organismo como um todo. Por exemplo, a partir de observações realizadas em soldados com lesão cerebral e de estudos sobre distúrbios de linguagem, Kurt Goldstein, neuropsiquiatra, concluiu que “determinado sintoma não pode ser compreendido somente a partir de certa lesão orgânica, senão também pelo organismo como um todo” (Hall e Lindzey, 1984, p. 30). Kurt Lewin, por seu turno, apresenta reflexões que vão além da preocupação com a percepção, enquanto fenômeno psicofisiológico, ao considerar características de personalidade, componentes emocionais e outros aspectos representados no espaço vital do indivíduo, buscando na física as bases metodológicas de sua psicologia.

---

<sup>6</sup> Gestalten é o plural de Gestalt

A organização inicial do funcionamento orgânico obedece ao mesmo princípio da percepção, denominado figura e fundo, sendo este considerado uma unidade, pois o que ocorre em uma parte do organismo afeta o todo. A Teoria de Campo evidencia leis pelas quais o organismo inteiro funciona para a compreensão de qualquer de suas partes, sendo “mais popular entre os psicólogos clínicos interessados na totalidade do que junto aos psicólogos experimentais interessados em processos separados ou funções, tais como a percepção e a aprendizagem” (Hall e Lindzey, 1984, p. 31).

Tendo a totalidade como premissa central, o homem é visto como uma unidade corpo-alma-mente, que alcança e mantém seu equilíbrio por meio do processo homeostático ou auto-regulador. Desse modo, o homem é determinado por suas relações consigo mesmo e com o meio, e delas é determinante, ao assumir suas responsabilidades perante tais relações.

A Teoria Organísmica se desenvolveu a partir da necessidade de tratar o indivíduo como um todo unificado, em oposição à proposta feita por Descartes, no século XVII, dividindo o indivíduo em duas entidades separadas, corpo-mente (embora inter-relacionadas) e à tradição britânica da Wundt, que atomizou a mente, reduzindo-a a elementos isolados de sensações, sentimentos e imagens (Hall e Lindzey, 1984).

Outra influência que também tinha como objetivo retomar a discussão sobre a dicotomia sujeito-objeto, posta pela teoria cartesiana do conhecimento e de muita valia para a psicologia da Gestalt, e, mais contemporaneamente, tanto para a Gestalt-terapia como para a Gestaltpedagogia, foi a Fenomenologia.

Considerada como filosofia e método, embora tenha como precursor Franz Brentano (final do século XIX), teve em Edmund Husserl (1859-1938) seu grande formulador, influenciando pensadores como Heidegger, Jaspers, Sartre, Merleau-Ponty e outros.

O resultado da dicotomia entre o racionalismo, acentuando o papel do sujeito, e o empirismo, privilegiando a determinação do objeto conhecido, constou do permanente dualismo psicofísico, da separação corpo-espírito e homem-mundo. Em meio a este contexto, a Fenomenologia posiciona-se afirmando que toda consciência é intencional, seja no sentido de que não há consciência separada do mundo, mas que toda consciência *tende* para o mundo, assim como não há objeto em si que não seja para uma consciência. O objeto é, pois, um *fenômeno*, etimologicamente, “algo que aparece” para uma consciência. O conceito de intencionalidade implica esta particularidade da consciência: ser a consciência *de* alguma coisa.

Como a Gestalt-terapia, a Fenomenologia pontua que não há *fatós* isolados com a objetividade pretendida pelo positivismo, pois o mundo não é percebido como um dado bruto desprovido de significados. O mundo percebido é o que é *para mim*, resultante do sentido e da rede de significações *doados* pela consciência, visto que esta “vive” imediatamente como doadora de sentidos. A criança, por exemplo, não percebe o mundo por fragmentos sensoriais ligados pelo processo de associação, pelo qual se faria a percepção do mundo em percepção e em idéias. Não existe excitação sensorial isolada, mas, sim, em função de uma totalidade que não se reduz à soma das partes. O mundo apresenta-se inicialmente, na sua totalidade na sua forma e na sua configuração e só depois a criança, no caso, atentar para os detalhes.

Contrariando o behaviorismo, tanto a Gestalt-terapia, a Gestaltpedagogia, quanto a Fenomenologia, asseveram que, numa análise fenomenológica “a falta de atenção de um aluno”, por exemplo, *não é*, mas *significa algo*. Se numa terapia reflexológica há algo a ser descondicionado, numa postura gestáltica e fenomenológica, ela exprimirá algo a ser compreendido. À relação mecânica E-R (estímulo-resposta) do behaviorismo, a Fenomenologia ressalta a oposição entre o sinal e o símbolo indicando o sinal como parte do mundo físico e o símbolo parte do mundo humano do sentido. Este será buscado via descrição cada vez mais detalhada do que *é*, em detrimento do que seria, poderia ser, pode ser e foi, ao situar, entre parênteses, idéias preconcebidas sobre o que é relevante, a fim de se descobrir a formação de padrão do campo perceptivo, de uma maneira tal que as realidades significativas fiquem aparentes, nas quais os fatores relevantes se encaixam em relação ao todo.

Finalmente, achamos necessário registrar a influência do pensamento oriental na obra de Perls, entre eles, o Taoísmo e o Zen-Budismo, que o fez refletir acerca do desenvolvimento e mudança como processos dialéticos de diferenciação; do trabalho de integração de polaridades; da importância da concentração no “aqui e agora”; do corpo como morada do espírito; da aceitação da “teoria paradoxal da mudança” que, embora pareça um paradoxo, afirma que a condição para que a mudança ocorra seja a aceitação temporária do estado momentâneo, como enfatizam Ginger e Ginger (1995). O paradoxo não ocorre, visto que por detrás deste conceito existe a lei filosófico-dialética da unidade dos opostos, sobre o sentido da impermanência: “não podemos nos banhar duas vezes no mesmo rio” (Ginger e Ginger 1995, p. 90). Ressaltamos que os aspectos elencados, dentre outros, influíram diretamente a Gestaltpedagogia.

Inspirada nas orientações da Psicologia da Gestalt, Gestalt-terapia e da Psicologia Humanista, esta última, predominando sobre outras concepções pedagógicas, a

segundo Burow e Scherpp (1985), a Gestaltpedagogia, apresenta três grandes direções: Interação Centrada no Tema (ICT), *Confluent Education* e Pedagogia Integrativa. A primeira delas é a Interação Centrada no Tema-ICT, desenvolvida por Ruth Cohn e colaboradores como uma tentativa de procurar encontrar equilíbrio entre o tema (isto), o indivíduo (eu) e o grupo (nós). O método de Cohn fundamentando-se no experimentalismo e na Psicologia Humanística apresenta formulações de importantes regras aos princípios da Gestalt-terapia (Burow e Scherpp, 1985).

A segunda direção, denominada *Confluent Education*, refere-se à tentativa de desenvolver um currículo e uma metodologia que abrangessem os campos afetivo e cognitivo da aprendizagem, facilitando sua integração: “Sob a direção de George I. Brown, um grupo de pedagogos californianos examinou em 1967 a co-atuação de gestalt-terapia e de processos de aprendizagem na sala de aula” (Burow e Scherpp, 1985, p. 103). Trabalhando com Perls, no *Institute de Esalen*, Brown adquiriu experiência como gestalt-terapeuta e *awareness-trainer*, e seu projeto, apoiado pela Fundação Ford, foi posteriormente adotado pelo programa *Development and Research in Confluent Education - DRICE*.

A terceira direção - Pedagogia Integrativa - é atribuída a Petzold, colaborador do *Fritz Perls Institute Düsseldorf*, que recorreu à Gestalt-terapia, ao psicodrama de Moreno e ao teatro terapêutico de Iljines, para tornar realidade, nos campos social e ecológico, o aprendizado cognitivo, afetivo e somato-motor. Diferentemente da *Confluent Education*, atribuiu maior valor à dimensão corporal por meio da educação respiratória e dos movimentos (Burow e Scherpp, 1985).

Outros teóricos, como Besems e Phillips, tentaram elaborar esboços teóricos utilizando, por sua vez, conceitos teóricos da Gestalt-terapia; o primeiro desenvolvendo o conceito do ensino “intersubjetivo”, enquanto o segundo, segundo desenvolveu o conceito de *Confluent Education* (Burow e Scherpp, 1985).

Nesse sentido, observamos que as três direções da Gestaltpedagogia tentam desenvolver um currículo e uma metodologia que contemplem os campos afetivos e cognitivos da aprendizagem, ao objetivarem em incluir nesse processo os aspectos cognitivos, afetivos e sensorio-motores do aluno, procurando equilibrar o tema (isto), o indivíduo (eu) e o grupo (nós).

Esta tentativa remete-nos às suposições antropológicas do ser humano, focalizadas na Gestaltpedagogia, baseadas na Filosofia Existencial e na Psicologia Humanista que orientam seus objetivos educacionais, como sendo:

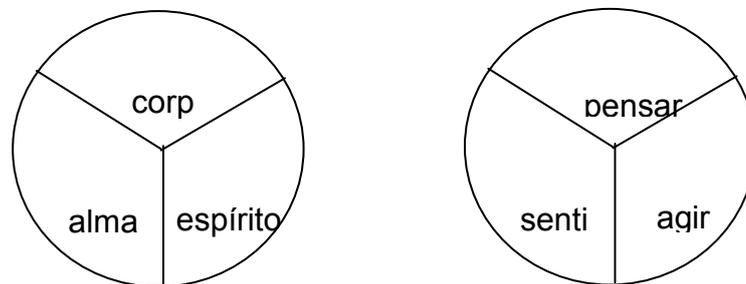
- o ser humano é no fundo um ser digno de confiança;
- o ser humano carrega dentro de si um enorme potencial de possibilidades cuja liberação depende somente da criação das premissas correspondentes;
- o ser humano é um ser social;
- o ser humano é por si só ativo e por isso muda-se a si mesmo constantemente e suas relações com o meio;
- o indivíduo visa um desenvolvimento global de suas capacidades e possibilidades;
- as ações do ser humano só podem ser compreendidas em sua totalidade (Burow e Scherpp, 1985, p. 108).

Quanto à totalidade, em coerência com as concepções da Gestalt, da Psicologia Humanista e do pensamento buberiano, abordaremos as seguintes perspectivas:

- 1-o indivíduo como unidade corpo-alma-espírito (pensar-sentir-agir);
2. a relação Eu-Tu: encontro entre pessoa-pessoa ou pessoa-coisa;
3. a relação indivíduo e grupo como unidade;
4. a relação entre o ser humano e mundo/cosmos como unidade.

**1. O indivíduo como unidade corpo-alma-espírito, ou seja, pensar-sentir-agir (figura 2).**

**Figura 2 – Unidade Corpo-Alma-Espírito**



Fonte: Burow et al. (1987, p. 17).

As atividades que envolvem esta unidade sentir-pensar-agir são referendadas por Burow e Scherpp (1985) no *Princípio do Aprendizado pela Experiência*, entendida aqui como experiência global, envolvendo o organismo como um todo. Este princípio, ao considerar a unidade existencial (corpo-alma-mente), sugere que os alunos devam ser estimulados não apenas intelectualmente, mas, também, emocional e fisicamente.

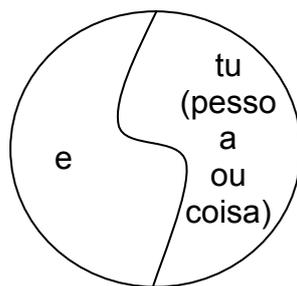
Vivenciar a literatura significa (também) descobrir que sentimentos um texto desperta em mim, verificar se entendemos o que o escritor quer dizer; significa a percepção das reações corporais (excitação, arrepios) (Burow e Scherpp, 1985, p. 123).

Aprender, para a Gestaltpedagogia, significa levar em consideração a percepção dos fatores intervenientes e presentes na situação de ensino no aqui-e-agora, envolvendo atividades anteriormente citadas ou seja, pensar, sentir e agir, referentes à totalidade do ser humano. O princípio que focaliza a experiência cognitiva e sensorial ocorre no presente, visto que a força do ser humano está no presente, em contraposição à ênfase atribuída ao passado pela psicanálise sendo denominado de *Princípio do Aqui-e-Agora*. Nosso sistema sensório-motor só funciona no presente e esse funcionamento permite-nos sentir nossa experiência atual. Transposto para a aprendizagem, o princípio do aqui-e-agora tornou-se: “nós só aprendemos no aqui-e-agora”, que, por sua vez, ocorre no aprender pela experiência, permanecendo presente no “aqui-e-agora”.

Esse funcionamento do organismo encontra-se lesado em função da dinâmica figura-fundo, a qual é decorrente do *Princípio da Gestalt Fechada* que, em termos práticos, acentua a tendência de uma tarefa interrompida em fase de execução (gestalt aberta), apresentar preferência em relação à execução de uma outra tarefa da mesma natureza em função da necessidade de seu fechamento. Este princípio é consequência do dinamismo figura e fundo, muitas vezes bloqueado devido a situações traumáticas, o que pode gerar um acúmulo de gestalten abertas, ou seja, de situações não resolvidas, que forçam sua presença incessantemente no primeiro plano (figura), prejudicando a capacidade de ação no aqui-agora da experiência, à medida que sua presença dificulta o contato com a figura emergente.

## 2. A relação EU-TU como encontro entre pessoa-pessoa ou entre pessoa-coisa (figura 3).

**Figura 3 – EU-TU / Encontro Pessoa-Pessoa / Pessoa-Coisa**



Fonte: Burow et al. (1987, p. 17).

Esse nível de totalidade refere-se ao *Princípio do Aprender e Ensinar Dialógico*, que se fundamenta nas duas possibilidades do Eu se revelar como humano, segundo Martin Buber (1982), as quais são expressas pelos pares das palavras princípio: EU-TU e a atitude EU-ISSO. Na primeira realiza-se o princípio dialógico e, na segunda, o princípio monológico. Para a Gestaltpedagogia, os objetivos do ensino fundamentam-se além

do âmbito cognitivo (EU-ISSO), pontuando a dimensão da relação estabelecida entre professor e aluno (EU-TU), tendo como finalidade a utilização de seus princípios para alcançar tanto objetivos tradicionais, quanto novos, ou seja, objetivos emocionais e sociais de ensino. Nesse sentido, há que se levar os professores a substituírem questões como “transmitir melhor os conhecimentos” por: “como conseguir realizar a intersubjetividade com os alunos”, colaborando, assim, para o desenvolvimento de sua totalidade existencial. Esta realização é premissa para que o processo de ensino e aprendizagem se efetue.

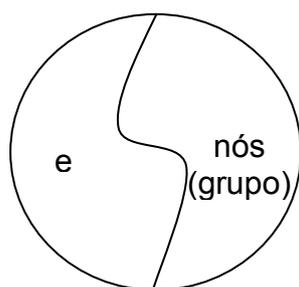
Conforme afirma Damke (1995), o conhecimento é um dos modos de apropriação do mundo, de forma que as diferentes disciplinas escolares, enquanto corpo de conhecimento sobre a realidade tematizada, são produtos de modos específicos de intencionalidade da consciência.

É a partir dessa mesma intencionalidade que nos colocamos em contato com o outro, mediante nossa subjetividade que, na intenção de sobreviver, precisa da comunicação das consciências. “Esta supõe um mundo comum para mediar o encontro onde as consciências se constituem em intersubjetividade” (Damke, 1995, p. 77).

A educação torna-se um processo mediante o qual nós nos objetivamos e em intersubjetividade encontramos o reconhecimento de nossa subjetividade. “A partir da intersubjetividade constituída em mim, constitui-se um mundo subjetivo comum a todos” (Ribeiro, 1999, p. 43).

### **3- A relação entre indivíduo e grupo como unidade (figura 4).**

**Figura 4 - Indivíduo-Grupo-Comunidade**



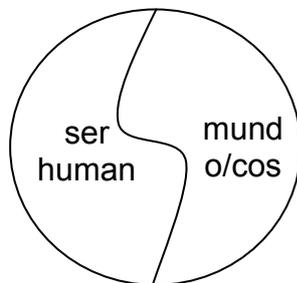
Fonte: Burow et al. (1987, p. 18).

A Figura 4 pode ser relacionada com o *Princípio do Estímulo à Consciência (Awareness)*, centrado no objetivo que todo ser humano possui de identificar de maneira integral e correta a totalidade de sua vivência, no aqui-e-agora, a partir da consciência de si mesmo e do outro, por meio de seus equipamentos sensorial, motor e intelectual. Estar

consciente, portanto, é apresentar “uma percepção exata das coisas que no aqui-e-agora acontecem ‘em mim, comigo e à minha volta’” (Burow e Scherpp, 1985, p. 85).

#### 4- A relação entre o ser humano e mundo/cosmos como unidade (figura 5):

*Figura 5 - Ser Humano - Mundo/Cosmos*



Fonte: Burow et al. (1987, p. 18).

Segundo Burow e Scherpp (1985), é fundamental para o ensino totalizado considerar a multiplicidade de sentidos, assim como relacionar os aspectos cognitivo e emocional da aprendizagem, tornando acessível, na sala de aula, as possibilidades de pensar, sentir e agir, disponíveis no ser humano, segundo as concepções aqui expostas. É fundamental também, que a unidade ou totalidade considere a visão global de polaridades, como: cabeça-corção, espírito-corpo, razão-sentimento, bom-mau, e outros, ou, mais especificamente, na escola, bom-ruim, certo-errado e limitado-inteligente.

Nesse sentido, a Gestaltpedagogia salienta que as habilidades e interesses de alunos e professores desenvolver-se-ão no processo ensino-aprendizagem quando as compartimentalizações do ser humano: rápido *ou* lento, bom *ou* ruim, limitado *ou* inteligente, adaptado *ou* desadaptado, social *ou* anti-social, deficiente *ou* não-deficiente, dentre outros, forem transformadas numa visão de totalidade, ou seja, numa visão que apreenda o aluno e o professor, conforme a situação: rápido *e* lento, bom *e* ruim, limitado *e* inteligente, adaptado *e* desadaptado, social *e* anti-social, deficiente *e* não-deficiente, e outros.

Hall e Lindzey (1984) consideram outro aspecto importante na Teoria Organísmica de Kurt Goldstein, na Psicologia Humanista e na Gestaltpedagogia que se refere à necessidade do organismo de atingir sua Auto-Realização.

O conceito de Auto-Realização é definido pela Teoria Organísmica como a tendência criativa da natureza humana, através do qual o organismo desenvolve-se plenamente. Diante de uma necessidade, o organismo organiza-se para superá-la, e a satisfação da mesma é a auto-realização (Hall e Lindzey, 1984).

A auto-realização é uma característica especificamente humana, segundo a Psicologia Humanista, que se contrapõe à visão reducionista do ser humano. Refere-se ao anseio que o organismo humano possui de se mover em direção às coisas e valores que façam sentido para sua existência. Na Gestaltpedagogia, encontramos esta característica referendada pelo *Princípio do Estímulo do Auto-Suporte*, que nos remete às suas suposições antropológicas básicas, as quais reconhecem o ser humano como um organismo digno de confiança e que carrega em si um enorme potencial de possibilidades, dependentes somente da criação de premissas correspondentes para que possam ser liberadas e realizadas. Favorecer o conhecimento e o reconhecimento das capacidades, habilidades, necessidades e interesses dos alunos, assim como oferecer-lhes condições para que elas se expressem, e que tenham mais possibilidades de experimentá-las e vivenciá-las, propiciam a satisfação da necessidade de auto-realização.

Outras características especificamente humanas - consideradas pela Psicologia Humanista e influenciada pela Filosofia Existencial, como citam Burow et al. (1987), e que possuem referência direta com os princípios da Gestaltpedagogia - acentuam que o ser humano não só *pode* escolher e decidir, mas *deve* fazê-lo, à medida que se confronta, ininterruptamente, com sua liberdade, marco fundamental da sua existência, assumindo suas responsabilidades diante desta. Segundo os autores, esta liberdade requer uma percepção consciente do sujeito da situação, no que se refere a duas direções:

1. percepção voltada para o interior (meus pensamentos, sentimentos, interesses, necessidades, resistências, mal-estar, dentre outros);
2. percepção voltada para o exterior (até que ponto os sentimentos, pensamentos, necessidades dos outros e do meio voltam-se na minha direção? Que outras condições ou estruturas do meio voltam-se para mim)?

Na prática, isto significa que o professor deve saber com clareza, o que a instituição quer dele e o que ele quer da instituição (percepção voltada para o exterior); o que as notas fazem com ele e o que ele faz com as notas (percepção voltada para interior). O constante processo de decisão ao qual o professor está exposto, seja analisando a si próprio ou o meio exterior, torna possível o desenvolvimento de habilidades que possibilitem a ele lidar com conflitos, confrontos e a suportar os próprios sentimentos. Habilidades estas tão importantes, como o desenvolvimento de outras permitem agir com a alegria, amor, felicidade, o ceder e o poder perder. Nesse processo, aluno e professor estabelecem um maior

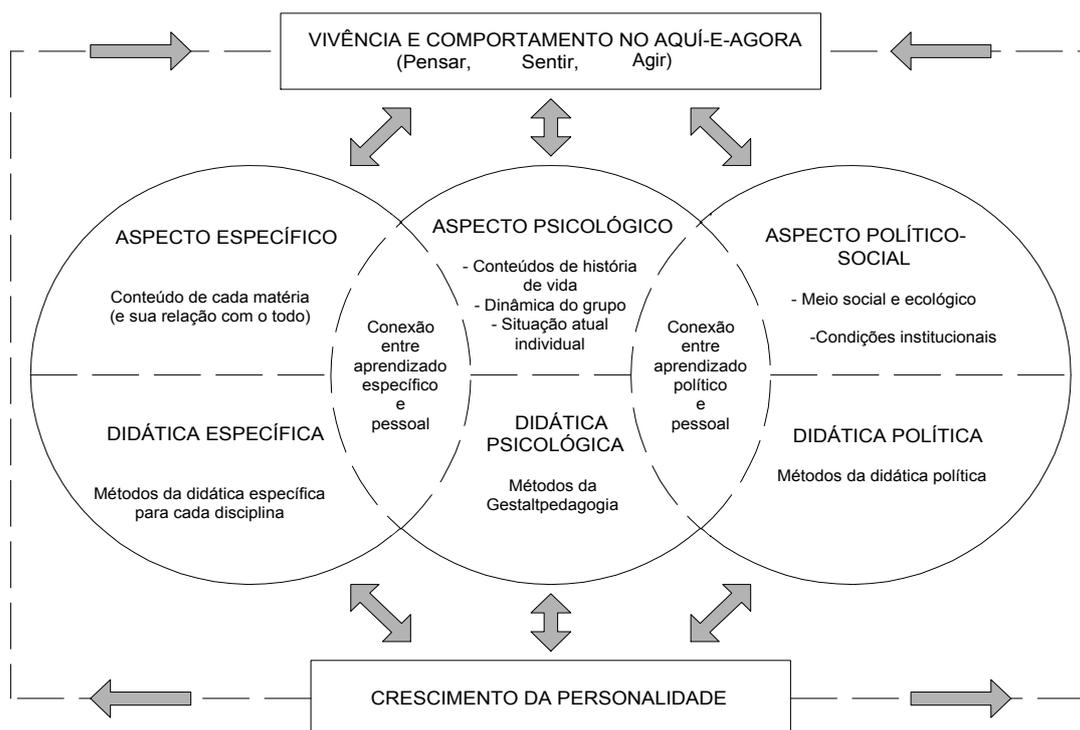
contato com seus aspectos cognitivos e emocionais, facilitando as condições para que possam diferenciar a responsabilidade com a qual têm que agir e aquelas que podem delegar ao meio.

Esse processo é citado pela Gestaltpedagogia por meio de dois princípios: o primeiro, denominado *Princípio do Arcar com a Responsabilidade*, significa assumir a própria liberdade diante da escolha na visão de homem do existencialismo, frente ao processo da aprendizagem e à responsabilidade em relação a elas. Esse processo implica, ainda, utilizar modelos verbais de orientação Gestáltico-pedagógica, em que “alunos e professores são encorajados a dizer preferencialmente ‘eu’ ao invés de ‘a gente’, ‘alguém’ ou ‘nós’, bem como ‘você’ ao invés de ‘ele’, ‘um’, ou ‘alguém’” (Burow e Scherpp, 1985, p. 121), expressando o que querem na primeira pessoa do singular; o segundo, intitulado *Princípio da Espontaneidade*, decorrente do aprender pela experiência, corresponde à tentativa do ensino gestáltico-pedagógico suscitar no aluno o contato com suas possibilidades, em meio às suas necessidades, assumindo, em relação a elas, sua posição de responsabilidade.

Finalmente, o *Princípio da Concentração sobre o Contato* remete-nos a nossa discussão anterior, sendo responsável pela qualidade das relações travadas no campo/organismo/meio.

A relação estabelecida pelos alunos, nas dimensões citadas, podem ser contempladas no modelo da didática da Gestaltpedagogia, mencionado por Burow et al. (1987), a partir da Figura 6 abaixo:

**Figura 6 – Modelo de Didática da Gestaltpedagogia.**



Fonte: Burow et al. (1987, p. 27).

Na Figura 6, observamos, nas três circunferências, a representação de como a aprendizagem ocorre: a partir da interpretação de conteúdos psicológicos e didática psicológica; de matérias específicas e didática específica relacionadas aos conteúdos político-sociais e didática política. A integração das três esferas é apresentada pelas linhas tracejadas, sendo que a parte superior refere-se à descrição do que cada uma representa e a inferior, às suas respectivas didáticas, por meio das quais seus objetivos serão alcançados. Pretendemos salientar a importância da nova forma didática, na qual o cerne é também representado pela centralização na pessoa e pelos princípios e métodos da Gestaltpedagogia.

A conexão entre o aprendizado específico e pessoal, fruto da intersecção dos aspectos específicos, psicológico e político-social, com suas respectivas didáticas, tem como objetivo o crescimento da personalidade, a partir da vivência e do comportamento no aqui-e-agora, que se divide em pensar, sentir e agir, conforme explicitado na Figura 6. Assim, crescimento de personalidade é definido como

... o processo de “auto-conscientização” e de assimilação de conteúdos de aprendizagem (integração consciente de conhecimentos ao “eu”). Uma vez que este crescimento é, entre outros, o resultado da integração dos diferentes aspectos, nós também falamos de um processo de

aprendizado integrativo e de um processo de ensino integrativo (Burow et al., 1987, p. 26).

A fim de que a aprendizagem ocorra segundo esta perspectiva, o aluno deverá processar o conteúdo das três esferas no tocante a determinado assunto, o que favorecerá o crescimento da personalidade, como expuseram Burow et al. (1987).

Este modelo, continuam os autores, tem como objetivo consubstanciar a visão dos aspectos a serem considerados num planejamento de ensino, evitando a supervalorização de algum deles. Evidentemente, o valor do ensino gestaltpedagógico dependerá do grau de integração destes aspectos.

Por aspecto específico, os autores entendem o conteúdo de cada matéria, sua relação com o todo, e a relação entre elas e o mundo dos alunos, expressando, assim, a importância das relações pessoais dos professores e alunos com o objeto de estudo. No caso em que o professor perde o contato com o objeto de ensino, lidando com ele de maneira formal e sem envolvimento afetivo, o avanço e a motivação dos alunos serão prejudicados. Também a relação pessoal do aluno com o tema é uma condição importante para que ocorra o processo de aprendizagem. Por didática específica, Burow et al. (1987) entendem os meios e formas adequados de lecionar determinada disciplina, os quais envolvem componentes afetivos que, para a Gestaltpedagogia, desempenham um papel importante em todas as aulas específicas, para que estas não se tornem sem vida, mas, sim, uma parte integrada da pessoa.

Por aspecto político-social, compreendemos todas as condições institucionais nas quais o ensino ocorre, envolvendo desde a escola (espaço físico, diretrizes, outros) até o país no qual determinada escola encontra-se inserida, passando por características do bairro, cidade, estado. Estas condições influenciam tanto aluno, quanto instituição e professores, visto que nesse meio estabelecem-se suas relações, e ali adquirem e trocam conhecimentos que são devolvidos ao meio.

O aspecto psicológico, por fim, compreende os conteúdos de história de vida dos alunos (ex. sua relação com a família), a dinâmica do grupo no qual encontra-se inserido (agressão contra um colega ou professor) e sua situação atual individual (ex: dor de cabeça). A didática psicológica, respectivamente, estará atenta a estes aspectos, que, no dia-a-dia do ensino, tornam-se relevantes em dois níveis: o da discussão (no sentido de agir e refletir) com o “eu” (de mim mesmo), com o grupo, com o professor, ou a partir da relação entre membros do grupo e o segundo, da conexão entre aprendizado específico e pessoal (Burow et al., 1987).

No cerne da didática psicológica, encontra-se a concepção humanista de que em última instância é o ser humano, ele próprio, quem aprende a ser ele, no contato estabelecido consigo mesmo, com o outro (por ex. professora, grupo) e com determinados conteúdos específicos ou políticos, sendo, afinal de contas, a única pessoa que, de acordo com seus interesses (auto-realização), sente, pensa e age, de maneira particular e única.

Então, necessitamos resgatar aqui nosso objetivo, que é verificar como os alunos envolvidos na relação professor-aluno estabelecem contato consigo mesmos, com a professora e com o conteúdo, à luz da Filosofia de Buber e da Gestaltpedagogia.

Em síntese, consideramos que todo processo é mais rico do que o produto. O objetivo destas reflexões não foi fechar algo que, por sua natureza, é e está aberto: a fundamentação teórica desta abordagem. Paradoxalmente, é interessante que assim seja, a fim de que permaneça a necessária abertura para outras reflexões à frente da formação de novas gestalten teóricas.

### CAPÍTULO III

#### PERCURSO METODOLÓGICO

... primeiro, a existência de outros homens, inteligentes (dotados de consciência) e, segundo a experienciabilidade (em princípio similar à minha) pelos outros homens dos objetos no mundo de vida... Sei que “o mesmo” objeto deve, necessariamente, mostrar-se sob diferentes aspectos para cada um de nós. Primeiro, porque o mundo ao meu alcance pode não ser idêntico ao mundo ao seu alcance, etc; porque o meu AQUI é o seu LÁ; e porque a minha zona de operação não é a mesma que a sua. E, segundo, porque minha situação biográfica com seus sistemas de relevância, hierarquias de planos, etc, não é a sua e, conseqüentemente, as explicações do horizonte de objetos em meu caso e no seu podem tomar direções inteiramente diferentes (Schütz e Luckmann, 1973, p. 59).

Diante dos métodos das ciências físicas, filósofos e pesquisadores preocupavam-se com os métodos para investigar as ciências sociais. Uns legitimavam o uso do mesmo método em todas as ciências, como Comte, Mill e Durkheim, posicionados numa tradição empirista estabelecida por Locke, entre outros (baseados na explanação causal das ciências da natureza), e de um lado oposto, estavam Dilthey, Rickert, Weber e Husserl (baseados numa tradição idealista kantiana) que propunham a utilização de um método científico específico para as ciências sociais e humanas.

Até a virada do século XX, as ciências sociais haviam adotado o modelo das ciências naturais, tanto para a Sociologia (Comte e Durkheim), quanto para a Psicologia (Mill, entre outros) e, de modo semelhante, para a Pedagogia, que assimilou o método científico adotado por estas duas disciplinas.

O desenvolvimento da Psicologia e da educação ocorreu dentro do paradigma das ciências naturais, à moda da Sociologia comteana e durkeimiana, até os anos 70, como salienta, Santos Filho (2000), com exceção feita às pesquisas de Piaget, na Suíça, de Vigotsky, Luria e Leontief, na União Soviética, a partir da década de 30; e de Rogers e Maslow, a partir da década de 40 e as de Bruner, a partir da década de 50, nos Estados Unidos.

A pesquisa qualitativa em Psicologia da Educação no Brasil, surgiu por volta de 1967, tornando-se mais conhecida a partir de então, como assinalam, Bicudo e Martins (1989). Para estes autores, a metodologia de pesquisa qualitativa é de natureza teórica e

prática, sendo que o ponto de partida que a caracteriza refere-se às observações empíricas e às experiências vividas pelo sujeito. As diferenças metodológicas encontradas nas suas diversas modalidades referem-se aos meios de delimitar o campo de pesquisa e à própria natureza dos fenômenos estudados.

A noção de fenômeno que orienta o presente estudo, cujo objetivo é o de evidenciar como ocorre o fenômeno da relação professor-aluno, principalmente no que se refere à relação vivenciada pelo aluno com a disciplina e a professora, na dinâmica da sala de aula, fundamenta-se na perspectiva fenomenológica.

O significado de “fenômeno” vem da expressão grega *fainómenon* e deriva-se do verbo *fainestai* que quer dizer mostrar-se a si mesmo. Assim, *fainómenon* significa aquilo que se mostra, que se manifesta. *Fainestai* é uma forma reduzida que provém de *faino*, que significa trazer à luz do dia. *Faino* provém da raiz *Fa*, entendida como *fos*, que quer dizer luz, aquilo que é brilhante. Em outros termos, significa “aquilo onde algo pode tornar-se manifesto, visível em si mesmo”. *Fainomena* ou *fenomena* são “o que se situa à luz do dia” ou “o que pode ser trazido à luz”. Os gregos identificavam os *fainomena* simplesmente como *ta onta* que quer dizer “entidades”. Uma entidade, porém, pode mostrar-se a si mesma de várias formas, dependendo, em cada caso, do acesso que se tem dela (Bicudo e Martins, 1989, p. 22).

Fenômeno é o que se mostra por si mesmo em um local situado, em uma situação onde o sujeito experiencia, por exemplo, sentimento de ciúmes, cujo acesso a ele ocorre pelo próprio sentimento “ciúme” e, indiretamente pela descrição do sentir ciúme pelo sujeito em questão. Neste sentido, existe sempre uma relação entre o fenômeno que se mostra e o sujeito que o experiencia.

Retrospectivamente, observamos que, nos últimos doze anos, muito tem-se publicado sobre a concepção fenomenológica da educação (Rezende, 1990; Forghien, 1993; Coêlho e Garnica, 1999; Bicudo, 2000), e sobre a modalidade fenomenológica de, conduzir pesquisa em psicologia (Bicudo e Martins, 1989; Bruns e Holanda, 2001) trabalhos que ofereceram subsídios para o planejamento dos procedimentos utilizados nesta pesquisa.

A investigação fenomenológica difere do método científico tradicional, que envolve procedimento canônico caracterizado por problemas e hipóteses, definição de variáveis, teoria explicativa, manipulação e medidas, e tratamento estatístico, assumidos como válidos e apropriados à ciência positivista norteada pela atitude natural que concebe, por

princípio, as coisas como conteúdos distintos dos fenômenos e manifestações, conforme salienta Bicudo (2000).

Na atitude natural, a consciência é ingênua, vê os objetos como exteriores e reais. “Verdade é entendida como adequação”. “A concepção do senso comum é chamada por Husserl de atitude natural” (Moreira, 2002, p. 85). A ela Husserl opõe a atitude filosófica ou a atitude fenomenológica, segundo a qual o mundo é simplesmente o que ele é para a consciência, ou seja, um fenômeno. Esta atitude não nega o mundo, apenas enfatiza que o objeto é constituído na consciência, e nela a coisa não é tida como sendo em si, uma vez que:

- 1°. não está além da sua manifestação e, portanto, ela é relativa à percepção e dependente da consciência;
- 2°. a consciência não é parte ou região de um campo mais amplo, mas é ela mesma um todo que é absoluto, não dependente, e que não tem nada fora de si (Bicudo, 1999, p. 17).

A perspectiva metodológica da fenomenologia ocupa-se, conseqüentemente, da desconexão do método científico de pesquisa e da utilização da atitude fenomenológica em oposição à atitude natural. As correlações estatísticas são substituídas pelas descrições individuais e as conexões de causa e efeito pelas interpretações subjetivas, a partir das experiências vividas. A atitude fenomenológica não se dirige aos fatos, entendidos aqui, como “ocorrências, realidades objetivas, relações entre objetos e dados empíricos já disponíveis e apreensíveis pela experiência, observáveis e mensuráveis no que se distinguem de fenômeno” (Garnica, 1999, p. 113).

A investigação fenomenológica, na medida em que não pretende verificar mas dar conta do que acontece pelo clareamento do fenômeno e construir uma compreensão de algo, como enfatiza Amatuzzi (2001), diferencia-se dos critérios da ciência positivista como os relacionados com:

- ... a adequação entre a observação do existente e o observado, sendo este o sentido de verdade; neutralidade do investigador em relação ao que se observa e as análises que efetua; objetividade na efetivação das análises e respectivas interpretações (Bicudo, 2000, p. 72).

Para atingir este objetivo, devemos dispender um esforço sistemático nas várias instâncias desta investigação, o que sugere uma perspectiva metodológica caracterizada por

uma operação denominada *epoché*, ou seja, uma operação que proponha a colocação das crenças, que tecem aquilo que Husserl denominou de atitude natural, em suspensão.

Desse modo, a fenomenologia é considerada um movimento filosófico, que tem como objetivo a investigação direta e a descrição de fenômenos experienciados, onde as afirmações da atitude natural são colocadas em suspensão, não para anulá-las ou negá-las, mas para evitar contaminação de quaisquer teorias e explicações apriorísticas, com o fim de chegar “à-coisa-mesma”, ou seja, ao fenômeno como ele se manifesta à consciência.

A forma de contemplar o esforço sistemático do método sugere uma perspectiva que exige a descrição exaustiva do fenômeno, revelando-se nos seus invariantes de forma que se possa atingir sua essência, apreendendo não apenas *o que* se revela, mas *como* se revela. Dessa feita, considerada como ciência das estruturas essenciais da consciência, a fenomenologia, por meio dos estudos correlatos dos atos intencionais (*noesis*) e os seus referentes objetivos (*noema*), envolve um esforço sistemático de purificar os fenômenos de todos os ingredientes factuais, assim como de qualquer interpretação prévia.

Com isso, é necessário salientar que Husserl nunca propôs a desenvolver um método para se realizar pesquisa empírica.

A Fenomenologia deveria, isto sim, fornecer um caminho para o desenvolvimento das ciências eidéticas, as ciências das essências, que formariam a base racional das ciências positivas, como ele chamava as ciências físicas e naturais. A mera transposição do método fenomenológico para o contexto empírico, pois, não poderia fazer-se sem adaptações e concessões de rigor (Moreira, 2002, p. 113).

Este é o “ponto cego”, continua Moreira (2002), na tentativa da comunicação entre os domínios filosófico e o empírico, que culminam nas várias feições que o método fenomenológico, “emprestado” da filosofia de Husserl, adquire no contexto da pesquisa empírica. Entre elas, encontra-se a de Van Kaam, o primeiro autor reconhecido a propor o método fenomenológico para a pesquisa empírica, em 1959, seguido por Giorgi, Colaizzi e Sanders, entre outros.

Nessa tentativa de reflexão sobre a adaptação do método fenomenológico (na filosofia) para o contexto da pesquisa empírica, Moreira (2002) afirma também que, embora a maioria das variantes do método fenomenológico não mencione a redução fenomenológica, a busca de essências no contexto empírico sempre se faz presente.

Na aplicação do método fenomenológico à pesquisa, o fenômeno é algum tipo de experiência vivida, comum aos diversos participantes (...). Os diversos aspectos da experiência, comum a todos os participantes, constituem-se na essência dessa experiência vivida (Moreira, 2002, p. 114).

Conseqüentemente, os aspectos que não são comuns aos demais participantes, não são constitutivos da essência, e, portanto, não interessam ao pesquisador.

Embora não mencionada diretamente entre todos os pesquisadores que utilizam o método fenomenológico no contexto da pesquisa empírica, a *epoché* é referendada por Van Kaam, Colaizzi, Sanders e Giorgi.

Outro aspecto importante desta adaptação refere-se à apreensão de relações ou conexões fundamentais entre as essências que, no método fenomenológico e na filosofia, segundo Moreira (2002), ocorrem por intermédio de uma operação chamada variação imaginativa livre, que se caracteriza pela idéia

... de manter uma essência constante e tentar combiná-la com várias outras, deixando de fora algumas de suas características, substituindo-as por outras, ou adicionando essências não encontradas nelas (Moreira, 2002, p. 99).

Esta variação imaginativa livre, que no método fenomenológico aplicado à filosofia leva à essência, é substituída na pesquisa por uma análise consciente elaborada pelo pesquisador a partir dos depoimentos dos participantes, sob diferentes formas, de acordo com as variantes do método de pesquisa utilizado. Esta análise, entretanto, sempre reconhecível, culmina com o levantamento das temáticas comuns aos participantes.

Em síntese, a aplicabilidade do método fenomenológico à pesquisa empírica, com as devidas adaptações e concessões de rigor e com suas variações, objetivam: partir de um fenômeno (experiência vivida); encontrar a essência do mesmo, tendo por base os diferentes aspectos da experiência comum aos participantes, assim como desenvolver uma análise elaborada pelo pesquisador sobre os depoimentos dos mesmos, que constituirão as temáticas comuns evidenciadas.

A pesquisa qualitativa assumida satisfaz as exigências epistemológicas inerentes aos estudos da subjetividade (como parte constitutiva do indivíduo e ela mesma constitutiva da cultura) e da intersubjetividade (fruto do contato de duas subjetividades).

As formas, de investigação do humano são, essencialmente, modos de *ser* humanos. Para realizar uma pesquisa em esta orientação, faz-se mister a utilização de um método de descrição e análise de processos que seja compatível com a tradição de uma psicologia de cunho humanista, no sentido de valorizar aspectos da intersubjetividade humana. (Holanda, 2001, p. 39).

Estando explicitada e fundamentada a metodologia que orienta esta investigação, consideramos necessário apresentar algumas decisões e considerações metodológicas assumidas, ao longo do processo, tanto no que se refere à escolha do local e dos sujeitos envolvidos, quanto no que concerne aos instrumentos utilizados na coleta dos depoimentos e o seu conteúdo.

### **3.1- Procedimentos Metodológicos**

Com o objetivo de compreender a relação intersubjetiva estabelecida entre o professor e seus alunos, na dinâmica da sala de aula, decidimos estudar a interação de uma professora de português, em duas turmas de oitavas séries do ensino fundamental de uma mesma escola. Pretendíamos refletir sobre o contato estabelecido por alunos de duas turmas diferentes com a mesma professora, observando também o conteúdo ministrado e as interações entre eles.

Para tanto, escolhemos uma escola particular de Goiânia, situada em bairro tradicionalmente reconhecido pela predominância de famílias de classe média alta<sup>7</sup>, por apresentar condições físicas, materiais e pedagógicas de ensino adequadas, supondo que a presença destas condições devessem preexistir a uma proposta que pretendia verificar a relação professor - aluno. Além disso, a opção por essa escola, em particular, ocorreu pela facilidade de acesso e pelo fato de a mesma ter uma proposta pedagógica que expressa a preocupação em compreender e aprimorar a questão que orienta o presente estudo, conforme pudemos verificar na entrevista com seu vice-diretor.

Num primeiro contato com o vice-diretor, explicitamos detalhadamente os objetivos da pesquisa, assegurando-lhe a manutenção do sigilo da identificação da instituição e também dos dados da pesquisa. Além disso, a pesquisadora comprometeu-se a apresentar os resultados obtidos, caso fosse de interesse da instituição. Após esses entendimentos, aguardamos uma resposta do responsável pela instituição, ou seja, do seu diretor geral, com quem, posteriormente, estabelecemos contato.

---

<sup>7</sup> São omitidos outros dados referentes à escola para evitar sua identificação.

Após a confirmação da possibilidade de realizarmos a pesquisa nesse estabelecimento, solicitamos ao vice-diretor a indicação de um professor que ministrasse uma disciplina básica na oitava série do ensino fundamental, e que o fizesse em duas turmas para que pudéssemos acompanhá-las. Diante da sugestão de que escolhêssemos para o estudo um professor da disciplina de Português, verificamos que a instituição mantinha quatro turmas de oitavas séries, com 40 alunos em cada uma, havendo em cada classe, semanalmente, cinco aulas de Português, e como a carga horária do professor comportava apenas vinte e cinco aulas semanais, a escola mantinha duas professoras de português, que dividiam as quatro turmas de oitavas séries, ficando cada uma com duas classes.

A escolha da professora dessa disciplina devem-se, também, ao interesse do vice-diretor educacional em compreender a manifestação do interesse e de prazer demonstrado pelos alunos regularmente matriculados em duas oitavas séries, onde uma das professoras ministrava aulas e compreender, também, a relação vivenciada entre eles, estabelecida de forma que provocava reclamações por parte dos alunos não matriculados nessas turmas.

Diante dessas informações, tentamos suspender ou colocar entre parênteses as informações obtidas a respeito dos sujeitos da pesquisa, para tentarmos encontrar neles e por meio deles, a manifestação intersubjetiva da relação professor-aluno.

Inicialmente, optamos por entrar em contato com as turmas e a professora em questão, por meio da observação das aulas, tentando ficar atenta aos fenômenos que surgiam nessa relação e procurando evitar preconceitos ou julgamentos que poderiam interferir na pesquisa. Procuramos, primeiramente, uma aproximação com a experiência vivida pelos sujeitos, não permanecendo apenas como um mero expectador, mas como alguém que procura chegar aos significados atribuídos por estes, vivencialmente.

Após seis observações, três em cada turma, captamos tipos de contato estabelecidos entre a professora e os alunos e vice-versa, que se repetiam a cada aula. Dentre eles, a maneira da professora transmitir o conteúdo das aulas, os recursos didáticos empregados, a forma de sugerir a participação dos alunos, os diálogos entre eles, a abordagem de assuntos que despertavam maior ou menor interesse, as soluções para os conflitos que ocorriam no decorrer da aula, a situação de avaliação, a diferença do clima da sala de aula, em de uma aula de gramática e em uma aula de poesia, dentre outros.

Objetivando a coleta dos dados, após o consentimento dos sujeitos, conforme a Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, que trata das normas de pesquisa com seres humanos, sobre a caracterização dos alunos envolvidos, principalmente no que se refere

ao contato estabelecido com a disciplina Língua Portuguesa, e sobre outras questões referentes à sua relação com a instituição, decidimos utilizar um questionário, elaborado e aplicado junto a todos os alunos das duas oitavas séries, perfazendo um total de 80 sujeitos.

Esses dados evidenciaram que os alunos têm majoritariamente 14 e 15 anos de idade, havendo equiparação na distribuição entre meninos e meninas. Mais da metade estuda na escola desde as primeiras séries e a absoluta maioria nunca teve reprovações anteriores. As disciplinas de Inglês e Português foram indicadas como aquelas em que eles apresentam mais dificuldades. Em relação à disciplina Português, mais da metade dos alunos considera que o rendimento nas outras disciplinas é superior a esta, mas poucos tiveram que fazer recuperação.

Na tentativa de evidenciarmos a vivência do relacionamento professor-aluno, principalmente no que se refere à relação com a disciplina e a professora, nosso objetivo principal, solicitamos aos alunos a elaboração de uma redação, com a seguinte orientação: criar um texto dissertativo expondo sua opinião sobre a disciplina e seu relacionamento com sua professora. Tivemos o cuidado de esclarecer que as mesmas não seriam lidas pela referida professora.

De posse delas, decidimos por sortear, na presença dos alunos, seis redações de cada série, sendo três pertencentes a alunos do sexo masculino e três do sexo feminino, com o objetivo verificar se aquele que tivesse sua redação sorteada estaria disposto a participar da etapa seguinte que constava de uma entrevista.

Dando prosseguimento ao processo, os alunos sorteados, conforme solicitação da professora dirigiram-se a uma sala de apoio da escola e aguardaram uma chamada. Ao abordarmos o entrevistado, inicialmente, salientamos a importância de sua cooperação com este trabalho acadêmico e nos comprometemos a manter sigilo do que seria dito. Certificamos de que sua participação estava sendo espontânea, obtendo, a seguir, sua permissão para gravação da entrevista.

Nesta etapa, optamos por uma entrevista semi-estruturada para a coleta de dados, cujos tópicos relevantes e significativos definimos posteriormente às seis aulas observadas, os quais apresentamos aos alunos de forma não-restritiva, com o propósito de elucidar respostas amplas. Dentre os tópicos, mencionamos: como é percebida o contato estabelecido entre você e a professora, entre você e o conteúdo ministrado, entre a professora e a turma, tanto em nível afetivo como em nível de conteúdo; você percebe a ocorrência de tratamento diferenciado, por parte da professora em relação a algum aluno?; a professora

expressa suas emoções em sala de aula?; ela permite que os alunos façam o mesmo?, entre outros.

A possibilidade de o pesquisador atuar como facilitador do acesso ao vivido é de fundamental importância nesse tipo de pesquisa, pois muitas vezes os sujeitos envolvidos nunca tiveram oportunidade de, efetivamente, expressar sua experiência. Ao fazê-lo pela primeira vez, freqüentemente, surpreendem-se com o que afirmam.

A entrevista, nesse sentido, encaminha o estudo para um aspecto interessante da pesquisa fenomenológica: o retorno ao vivido, ou a retomada do “mundo da vida” do sujeito-pesquisado mediante seu depoimento. “Vivido” não é o que necessariamente é “sabido” de antemão. É o “vivido”, acessado no ato da relação pessoal, quando surge a oportunidade de dizê-lo. Como salienta AmatuZZi (2001, p. 19), “o vivido é surpreendido na relação, pela própria pessoa, que então o comunica, facilitada pelo pesquisador”.

Dessa forma, o entrevistador deve favorecer a aproximação progressiva do sujeito à experiência vivida, o que pode ser considerada a dimensão “clínica” da entrevista fenomenológica, pois facilita a etapa seguinte que é a sistematização do vivido.

## CAPÍTULO IV

### COMPREENSÃO DA VIVÊNCIA INTERSUBJETIVA A PARTIR DA PERSPECTIVA FENOMENOLÓGICA

O princípio de todos os princípios enunciado por Husserl nas *Idéias* é o seguinte: Toda intuição que apresenta originariamente alguma coisa é, por direito, fonte de conhecimento; tudo aquilo que se apresenta a nós originalmente na intuição (que, por assim dizer, se nos oferece em carne e osso) deve ser assumido assim como se apresenta, mas também apenas nos limites em que se apresenta (Reale e Antiseri, 1991, p. 563).

Segundo AmatuZZi (2001), o relato na pesquisa fenomenológica, não sendo indício de outra coisa, é tomado na sua intencionalidade própria e constitutiva. Não buscamos, como na psicanálise, o não-dito, o escondido, o avesso. O fenômeno almejado se revela na experiência intencional, vivida.

A descrição da experiência, tal qual se manifesta à consciência, faz parte das características desse tipo de pesquisa e ela se subdivide em: descritiva, por partir da experiência e vivência concretas; eidética e empírica, por refletir as generalidades e tipicalidades das vivências e por identificar as essências pré-existentes pela descrição e, finalmente, intencional por revelar a consciência e suas ligações com a experiência (Holanda, 2001).

Assim, utilizando como suporte os aspectos do método fenomenológico aplicado à pesquisa, no que foi possível transpô-lo da Fenomenologia, segundo Moreira (2002), optamos por analisar os dados obtidos por intermédio das redações e das entrevistas feitas pelos doze alunos selecionados, acreditando serem estes instrumentos os que mais nos aproximavam da descrição do mundo vivido do aluno, no que se refere ao seu contato com a professora, com o conteúdo programático e consigo mesmo, objeto de nossa investigação. Solicitamos as redações, pois o relato escrito e a entrevista favoreceriam a pesquisa.

Embora não analisados dentro dessa mesma perspectiva, por sua própria natureza, os questionários (Anexo I) e as observações também possibilitaram uma “aproximação à experiência vivida para além das idéias, teoria, estruturas de pensamento” (AmatuZZi, 2001, p. 21).

No que concerne ao questionário, obtivemos informações a respeito de um dos aspectos por nós investigado, a relação dos alunos com o conteúdo (português), no que diz respeito ao desempenho e à dificuldade em assimilá-lo comparativamente às outras disciplinas

e à recuperação. Por intermédio das observações, percebemos aspectos que demonstraram formas repetitivas de contato na relação professor-aluno, a partir da perspectiva do pesquisador, que nos auxiliaram na compreensão dos significados vividos pelos sujeitos.

O pesquisador utiliza sua própria experiência assim como aquela que os outros têm do fenômeno estudado, para levar a uma inteligibilidade cada vez mais articulada a sua própria concepção, evoluindo pessoalmente para chegar à experiência semi-articulada do sujeito pesquisado (Bicudo e Martins, 1989, p. 78).

A utilização de vários recursos possibilitaram, também, aprimoramento na precisão e clareza dos fenômenos vividos, pois “sempre que um significado é expresso, pode ser comparado a outros significados e quando descobre que certos significados têm algo em comum, então tem-se um conceito” (Bicudo e Martins, 1989, p.88).

No que tange à compreensão da vivência intersubjetiva, a partir dos dados obtidos nas redações e entrevistas, consideramos necessário especificar que o fizemos, sob uma perspectiva fenomenológica, sem utilizar diretamente nenhuma metodologia específica, articulando o que havia de comum entre os diversos autores: a essência do fenômeno definido em relação à sua parcela invariável, que se refere a algum tipo de experiência vivida, comum ao(s) participante(s), obtida após várias leituras dos depoimentos em questão, e à elaboração da análise sobre os depoimentos dos participantes (substituição da variação imaginativa livre do método fenomenológico aplicado à filosofia), o que nos levou a temáticas comuns aos participantes, conforme sugere Moreira (2002).

Registramos, também, que todas as expressões selecionadas remontam às frases retiradas das redações e das entrevistas, a partir das manifestações dos sujeitos. Transcrevemos esses dados na íntegra, obedecendo à seguinte legenda: a primeira letra refere-se ao instrumento utilizado, redação (R) ou entrevista (E); quanto ao número, este serve para identificação do sujeito da pesquisa, e a letra posterior indica a turma de oitava série (E) ou (F).

Na abordagem fenomenológica, estamos em busca dos significados, de expressões claras sobre as percepções que os sujeitos têm do tema em questão, expressas pelo sujeito que as percebe. Achamos importante explicitar que os significados detectados nas descrições têm como referência a totalidade das experiências vividas pelo sujeito, e que eles existem para nós, enquanto pesquisadores, que investigam essa temática. Portanto, os

significados evidenciados são respostas para nossas indagações, no entanto outros pesquisadores podem abordar diferentes questões, elegendo significados diversos.

Concentramo-nos, inicialmente, na leitura da redação e na entrevista de um mesmo aluno, nas descrições de aspectos do mundo-vida de cada sujeito individual, com o fim de nos familiarizar com a experiência vivida pelo aluno, tentando chegar aos significados a ela atribuídos.

Procedendo dessa forma, tentamos evidenciar os diversos aspectos da experiência individual, especificando-os a partir das expressões (escrita e falada), e obtivemos extratos individuais da experiência do sujeito, tanto na redação quanto na entrevista (Anexo II).

O aluno 1 F, por exemplo, afirmou que a professora em questão, como as outras, perdia a paciência com sua turma que admitia era muito “custosa, baguncenta e conversadeira”. Para ele, a referida professora apresentava duas personalidades, por hora “está boazinha” e, de repente, “está xingando” os alunos. Apesar desse aspecto, admitia que a professora tinha um bom relacionamento com a turma, apesar dos momentos conturbados, reafirmando que nunca teve dificuldades pessoais com ela. Particularmente, salientou que a professora ensinava muito bem o conteúdo, caracterizando-a como ótima professora, o que facilitou seu aprendizado do conteúdo específico, além do aprendizado das “coisas do dia-a-dia”, como amizade, sobre si mesmo, entre outros.

O aluno 2 F argumentou que, embora a professora fosse boa e esforçada para explicar o conteúdo específico, era “meio de fase”. Em um dia ela gritava e no outro era educada. “É muito dramática”, “fala muito da vida dela”, dando pouco espaço para que os alunos fizessem o mesmo.

A necessidade de professora e aluno expressarem-se, a respeito de suas vidas é também enfatizada pelo aluno 3 F. Entretanto, a possibilidade de expressão do aluno, no que se refere a algo que tem relação com tarefas e provas, não é experienciada. Admitia que a turma era “baguncenta”, que tinha seus pontos negativos, mas que, apesar disso, conseguia aprender a matéria, disse saber o significado da palavra amizade e se comprometia com os projetos que envolviam a disciplina de português.

Apesar de admitir que a professora em questão era muito boa, o aluno 4 F ratificou que ela gritava com os alunos, diante dos comportamentos que interferiam no andamento da aula, como por exemplo, conversas paralelas, e mesmo questionamentos que os alunos faziam, relacionados ao conteúdo da disciplina. Para este aluno, essa professora ensinou um conteúdo “chato”, de forma a torná-lo “mais chato ainda”, sendo este muito fraco,

se comparado com o conteúdo correlato ensinado em outras escolas. Ainda segundo o aluno 4 F, a professora expressava muito o que sentia, inclusive chegando a chorar algumas vezes, permitindo que os alunos se expressassem da mesma forma.

O aluno 5 F, por sua vez, reconhecia que sua turma “é pesadinha” e que, muitas vezes, a professora tentava explicar com calma, mas que, quando a bagunça persistia, ela perdia a paciência e se alterava em sala de aula. Acreditava que seus problemas de saúde afetavam seu comportamento. Para ele, foi um privilégio estudar com essa professora, que o ensinou não só a gostar de português, mais a viver de formas diferentes, buscando sempre os pontos positivos das coisas.

A “bagunça” da turma também é referendada pelo aluno 6 F, ao destacar que os adolescentes “são mesmo difíceis, inquietos e estabados”. Apesar deste aspecto, salientou que a professora conseguia transmitir o conteúdo proposto, por isso a reconhecia como uma excelente profissional. Segundo ele, “a professora expõe suas opiniões e permite que os alunos também o façam”.

Na turma da 8º E, o aluno 7 pontuou a relação da professora com a turma. Seu ensino “engraçado e diferente”, transcende o conteúdo de português; sua didática envolve a troca de experiências com debates entre eles e sua postura como pessoa, à medida que expressa o que pensa e sente, permite que os alunos façam o mesmo, ajudando-os a resolver problemas que não se restringiam apenas à disciplina em questão. Para ele, a professora confiava nos alunos como professora e amiga. Particularmente, também, atribuiu à professora, a facilidade obtida diante da matéria, promovida pela atitude, da professora em valorizar seu crescente desempenho frente à turma como um todo.

A valorização do desempenho particular também foi vivenciada pelo aluno 8 E, que, mesmo suspenso no dia de uma prova, teve sua nota garantida, anteriormente, em uma outra avaliação, considerada para efeito de média final, o que evitou sua recuperação. A percepção de que a professora tentava resolver problemas dos alunos, que não se resumiam aos escolares, também faz parte do relato deste sujeito. Para ele, a professora “tem um ‘dom’ especial, expressa suas experiências de vida, o que ajuda os alunos a se expor também”. Compromissada e íntegra, experiente e com espírito de adolescente, foi capaz de despertar no sujeito 8 F, o prazer de estudar português e sentimentos e ensinamentos que, segundo ele, são inesquecíveis.

Ensinamentos para a vida toda, como o auto-conhecimento, entre outros, são os evidenciados pelo aluno 9 E. Para ele, a professora não falava e escrevia apenas sobre o conteúdo ministrado. Animada e extrovertida, ensinava com garra, entusiasmo e empolgação,

além de expressar seus sentimentos, levando-os a fazerem o mesmo e a descobrirem lados bonitos e sensíveis dos colegas de sala.

Estabelecer um clima de confiança e cumplicidade entre professor e aluno foi uma habilidade evidenciada pelo aluno 10 E. Nesse clima, ambos expressavam o que pensavam e sentiam, e “a professora os ajuda a resolver problemas que não se limitam ao conteúdo de sua disciplina”. Para ele, a professora era boa, explicava de forma simples e fácil o conteúdo, o que o levou a uma boa assimilação. O sujeito 10 E reiterou que aprendeu “brincando” a disciplina de português, conseguindo “achar graça” e a gostar desse conteúdo. Apesar disso, particularmente, se sentiu “marcado pela professora”, por ser “bagunceiro”, segundo sua própria percepção. Embora tenha melhorado, sentia que a professora vivia com sua imagem do passado.

O aluno 11E salientou as aulas descontraídas e dinâmicas da professora, que não se ocupavam apenas do conteúdo de português, pois estabelecia um clima de confiança recíproca com os alunos, despertando neles a vontade de assistir suas aulas.

Finalmente, o aluno 12 E ressaltou que, na relação com a professora, ele observou que tem hora para tudo: brincar, ensinar e aprender. Evidenciou que aprendeu o conteúdo “brincando”, com prazer e muito motivado. Relatou que a professora ensinou coisas que serão guardadas para o resto da vida como, por exemplo, a coragem para não desistir diante dos obstáculos. Além de ensinar, a professora exemplificou tal ensinamento, a partir de seus problemas de saúde que dificultavam sua fala e o seu caminhar, e mesmo com estas dificuldades, segundo o sujeito 12 E, a professora não os abandonou, porque fez questão de continuar ministrando suas aulas. O clima de intimidade entre professora e aluno também foi mencionado por este sujeito, evidenciando a exposição dos sentimentos, tanto da professora quanto dos alunos. Muitas vezes, aconselhava e expunha seus pontos de vista, inclusive em relação a problemas que não se restringiam, necessariamente, à sala de aula.

Deparamo-nos, pois, neste primeiro momento da análise, com um conjunto de significados atribuídos pelos sujeitos, o que, obviamente, varia de sujeito para sujeito, visto que eles não são meros repetidores de idéias mecanicamente adquiridas, mas atribuidores de significados, conforme identificam Bicudo e Martins (1989). Tais significados ou aspectos particulares de sua vivência na dinâmica da sala de aula, referem-se tanto à relação estabelecida professora-turma, turma-professora, como com a aprendizagem no campo específico da disciplina de português e a partir dele.

Como nosso objetivo, fundamentado na perspectiva fenomenológica, consistiu em considerar apenas os aspectos comuns da vivência da intersubjetividade na relação

professor-aluno, não trataremos dos extratos de relatos individuais. Assim, com base nos extratos individuais, obtidos tanto nas entrevistas quanto nas redações, partimos em busca de depoimentos que nos revelassem alguns aspectos comuns aos demais sujeitos, por nós considerados e denominados como temáticas comuns ou constitutivas da essência da vivência intersubjetiva da relação professor-aluno.

As temáticas evidenciadas nos relatos dos sujeitos, a partir dos diversos aspectos de suas experiências comuns (Anexo III), extraídas das redações e entrevistas, constitutivas do fenômeno por nós investigado, serão tratadas, a seguir, numa tentativa de elaborar uma visão compreensiva da intersubjetividade na relação professor-aluno, referendada pela perspectiva da Gestaltpedagogia e da filosofia de Buber.

Nessa tentativa, focalizamos alguns aspectos das observações, também comuns aos aspectos por nós considerados como constitutivos da essência do fenômeno em questão, pois, por serem comuns, acreditamos que podem colaborar para a ampliação de nossa discussão.

As quatro (4) temáticas comuns evidenciadas abaixo, encontram-se ordenadas a partir do seu aparecimento nos relatos dos sujeitos. São elas:

1. vivência da intersubjetividade na relação professor-aluno;
2. aprendizagem do conteúdo específico da disciplina;
3. aprendizagem pessoal do aluno, conectado à aprendizagem do conteúdo específico de português;
4. vivência em relação ao comportamento específico da professora.

A primeira temática evidenciada pelos sujeitos da pesquisa, principalmente nas entrevistas, por nós denominada de vivência da intersubjetividade na relação professor-aluno, refere-se à capacidade, do professor de perceber o aluno na sua totalidade, na sua unidade, sentir, pensar e agir (suposição gestáltica da unidade corpo-alma-mente) e de estabelecer com ele uma relação na qual se encontram uns-com-os-outros, como sujeitos, dentro da perspectiva da Gestaltpedagogia.

Didaticamente, referimo-nos à intersubjetividade compreendida dentro do modelo didático da Gestaltpedagogia, o que implica a conexão dos aspectos psicológicos da aprendizagem (o sentir), dos aspectos específicos de conteúdos (o pensar) e dos aspectos político-sociais (o agir) articulados ao processo de aprendizagem.

Na ótica buberiana, esta temática remete-nos à essência do homem que, sendo um ser-com-no-mundo, pode estabelecer duas atitudes fundamentais, segundo Buber (1974): a atitude EU-TU e a atitude EU-ISSO, haja vista que não há EU em si, mas apenas o EU de cada atitude essencial.

Nesta temática, evidenciamos uma relação professor-aluno compartilhando sentimentos e o relato de experiências não necessariamente relacionadas ao conteúdo específico da disciplina, envolvendo os aspectos psicológicos da aprendizagem, segundo o modelo didático gestaltpedagógico. São os sentimentos e as experiências segundo os alunos, que promovem não apenas o aprendizado do conteúdo específico da disciplina, mas o auto-conhecimento, aspecto social da aprendizagem, visto que modificam a percepção do aluno, com relação a si mesmo e ao que ocorre à sua volta, incluindo os diversos ambientes nos quais ele firma suas relações sociais.

Entre os relatos dos sujeitos, unânimes em manifestar a expressão recíproca dos sentimentos da professora e dos alunos na dinâmica da sala de aula, evidenciamos os seguintes:

**E (8 E) - Ela compartilha sentimentos com os alunos, passando suas experiências, ajudando-os desta forma. Os alunos compartilham os seus.**

**E (9 E) - Ela expressa seus sentimentos e permite que os alunos façam o mesmo, favorecendo o auto-conhecimento. Conhecimento que é levado para a vida toda.**

Vale ressaltar que, durante as observações, constatamos a expressão de sentimentos da professora e dos alunos, principalmente nas aulas de poesia. Reflexões sobre o sentido da amizade, do amor e do respeito às diferenças mostravam-se presentes na turma, alterando, conseqüentemente, a relação estabelecida com o conteúdo estudado, assim como com o conhecimento que tinham, até então, sobre estas questões existenciais.

Resgatando o cerne da didática gestaltpedagógica, encontramos-nos com a crença humanista de que o indivíduo, no contato estabelecido consigo mesmo e com o outro, aprende a ser ele mesmo, de acordo com seus interesses e necessidades, de maneira particular e única.

A expressão desses elementos afetivos encontra, pois, respaldo no paradigma didático da Gestaltpedagogia, que acentua a necessidade da vivência dos aspectos psicológicos na aprendizagem de conteúdos específicos, a fim de que ocorra, da mesma forma, o crescimento da personalidade do aluno.

Outros alunos, em sua maioria, pontuaram que:

**E (7 E) - Trocamos de experiências. Ela nos ajuda a resolver problemas que não se restringem ao conteúdo da sua disciplina.**

**E (6 F) - Ela coloca suas opiniões o que nos favorece inclusive no futuro e também nos escuta.**

### **E (10 E) - Ela estabelece um clima de reciprocidade e confiança, onde professor e aluno falam o que sentem.**

Estas falas, “*trocamos experiências*”, “*clima de reciprocidade*”, remetem-nos aos eventos que acontecem na fronteira de contato entre organismo/meio; nesta parece ocorrer um dos aspectos da didática psicológica do paradigma didático da Gestaltpedagogia, denominado de método ou “Princípio do aprender e ensinar dialógicos”, que se fundamenta nas duas possibilidades do EU se revelar como humano, segundo Buber (1974), expressas pelos pares das palavras princípio: EU-TU e a atitude EU-ISSO.

Recorrendo a Buber, verificamos que esta perspectiva questiona se toda relação humana não depende, “como aliás, tudo que é humano, das limitações de nossa deficiência, e está submissa às restrições das leis internas de nossa existência com o outro” (Buber, 1974, p. 150).

Diante deste questionamento, Buber (1974) assegura que existem várias relações EU-TU que, por sua própria natureza, e aqui incluímos a relação professor-aluno, não podem se realizar na plena reciprocidade, mutualidade, devendo manter sua característica própria. Para o autor, é o professor quem deve compreender e situar o aluno na sua totalidade; para isso há que encontrar o aluno como seu parceiro, ao colocar-se ao seu lado e exercitar o tipo de realização denominada por Buber (1974) de “envolvimento”.

Envolvimento é um tipo de realização que Buber (1974) faz referência ao caracterizar a não-existência da mutualidade na relação educador e discípulo. É um tipo de realização de encontro, por exemplo, entre o professor e o aluno, numa situação bipolar, na qual o professor, para experimentar a situação na sua totalidade, deve experienciá-la, não apenas do seu lado, mas do lado do aluno, a cada nova situação e em todos os momentos. É dessa forma, que se desenvolve o que Buber denominou de envolvimento.

**... a relação específica educativa poderia não ter consistência se o discípulo, de sua parte, experimentasse o envolvimento, isto é, se ele experienciasse na situação comum, a parte própria do educador. Do fato de a relação EU-TU terminar ou de ela tornar um caráter totalmente de uma amizade, fica clara uma coisa: a mutualidade não pode ser plenamente atingida na relação educativa como tal (Buber, 1974, p. 151).**

Diante da restrição à mutualidade, nesse tipo de relação (professor-aluno), deparamo-nos com o fenômeno da intersubjetividade, circunscrito ao que Buber (1974) alcunhou de envolvimento, uma vez que a mutualidade, por parte do aluno, na relação com o professor violaria a autenticidade de sua missão. “Todo vínculo EU-TU, no seio de uma relação, que se especifica como uma ação com finalidade exercida por um lado sobre o outro, existe em virtude de uma mutualidade que não pode tornar-se total” (Buber, 1974, p. 152-153).

Desse modo, por mais dialógica que seja a relação professor-aluno, ela deve manter sua especificidade de relação pedagógica, na qual o professor não pode abrir mão de seu papel. E como não pode abrir mão de seu papel de educador, a nosso ver, ele também não pode utilizá-lo, no sentido de sobrepor às necessidades individuais e pessoais dos alunos as suas demandas pessoais.

Para alguns alunos, por exemplo, a professora expressava demais seus sentimentos:

**E (2 F) - ... ela fala muito da vida dela. A gente não conversa muito sobre nossa vida.**

**E (4 F) - ....as vezes deixa a gente falar também;**

**E (5 F) - ... ela fala da vida dela e de vez em quando falamos da nossa.**

A forma de se expressar, no caso da professora, levava alguns alunos a considerar que:

**E (2 F) - Ela é muito dramática e fala muito da vida dela, nós conversamos menos sobre a nossa.**

**E (4 F) - Ela fala muito do que está sentindo, às vezes chega a chorar na sala de aula.**

**E (11 E) - ...no meio da matéria ela fala o que aconteceu com ela.**

Os trechos citados oferecem um meio privilegiado para repensarmos a forma do estabelecimento da relação professor-aluno. A forma de expressão dos aspectos emocionais da professora torna-se “figura”, ou seja, ela se sobrepõe à expressão dos aspectos emocionais dos alunos que, sem muito espaço para se manifestarem, permanecem como “fundo” na dinâmica da sala de aula.

Por outro lado, esta relação professor-aluno investigada, parece cumprir sua finalidade de possibilitar a aprendizagem, o que pode ser constatado na segunda temática comum aos sujeitos da pesquisa, a saber: o aprendizado do conteúdo específico da disciplina.

Este aprendizado, na ótica do modelo didático da Gestaltpedagogia, envolve a conexão dos aspectos específicos dos conteúdos (cognitivos) de qualquer disciplina com os aspectos político-sociais (ação), por meio dos aspectos psicológicos da aprendizagem (sentir), favorecendo o desenvolvimento da personalidade do aluno. Na visão buberiana, este aprendizado supõe a relação confirmada no plano da reflexão e objetivação: o domínio da relação EU-ISSO, sem desmerecimento da relação necessária de envolvimento entre professor e aluno.

É interessante verificarmos que os sujeitos revelam íntima relação entre a aprendizagem (aspectos específicos da disciplina) e os aspectos psicológicos da relação com a professora e sua didática psicológica:

**R (10 E) – A aprendizagem ocorreu “brincando” e conseguiu achar “graça” e a gostar de aprender português.**

**E (11 E) - Ela ensina de forma descontraída e dinâmica, o que desperta mais vontade de assistir suas aulas;**

**R (12 E) - Ela ensina de forma que aprendi brincando, de forma prazerosa, motivante e segura.**

Vale pontuar que esta forma de estabelecer a relação entre o conteúdo e o prazer de assimilá-lo, segundo Burrow e Scherpp (1985), remete-nos aos métodos ou princípios da Gestaltpedagogia, orientadores do resgate da totalidade do ser humano e de sua unidade (sentir-pensar-agir).

Descobrir e exercer a possibilidade de aprender o português, de forma prazerosa, entre outras, neste contexto de aprendizagem, desencadeou o desenvolvimento do “auto-suporte” do aluno, “princípio” Gestaltpedagógico, no que concerne, por parte do professor, à criação de condições para que o aluno possa contatar suas capacidades, habilidades e interesses, em meio a este conteúdo teórico.

Outras assertivas evidenciaram o “*princípio do aprendizado pela experiência*” que valoriza o aprendizado integral e o aprendizado de corpo inteiro, acarretando a assimilação do conteúdo, não apenas de forma intelectual. O contato que o aluno desenvolve com a disciplina, por exemplo, modifica a experiência que tem de si mesmo. Assim os sujeitos manifestaram-se:

**R (3 F) - O aprendizado aconteceu e eu me aproximei mais dos projetos que envolviam o português;**

**R (5 F) - Descobri que é possível gostar de português.**

A descoberta de que é possível aprender e gostar do conteúdo português nos faz recorrer, também, ao “*princípio do estímulo à consciência*”, que acentua a capacidade do ser humano de, por meio de seu aparelho sensorial, motor e intelectual, apresentar uma percepção do que ocorre “aqui-e-agora”, nele, com ele e à sua volta. Este princípio pode ser referendado por depoimentos como:

**E (7 E) - Hoje apresento facilidade no português graças a esta professora. Ela ensina de forma diferente com uma dinâmica diferente;**

**R (2 F) - Ela é boa para explicar o conteúdo. Se esforça e dedica para ensina-lo, visto que é uma matéria difícil;**

**E (6 F) - Ensina bem e a gente aprende tudo com ela;**

**R (9 E) - Aprendizagem mais acessível, devido à forma de ensinar: garra, entusiasmo e empolgação.**

**R (8E) - Despertou no aluno o prazer de estudar uma língua tão importante quanto o português.**

Estas expressões puderam ser manifestadas, pela atitude da professora em permitir a exposição das produções literárias dos alunos, que disputavam espaço para fazê-lo. Numa aula, por nós observada, os alunos salientavam o desejo, que era

concretizado, de ler para a turma as poesias de sua autoria, ou mesmo outras, as quais consideravam interessantes para serem discutidas pela turma.

Os depoimentos revelaram, pois, que a forma de ensinar da professora, permitia o contato com o conteúdo específico da disciplina, de forma a modificar a relação do aluno com a sua aprendizagem, bem como alterar a percepção que estes possuíam de si mesmos, dos outros, assim como de questões existenciais por eles vivenciadas.

A modificação na relação estabelecida pelo aluno, nessas dimensões, consigo mesmo, com o outro e com as questões existenciais, por meio da relação firmada com a professora e o conteúdo, são explicitamente manifestadas na terceira temática comum aos alunos, denominada de aprendizagem pessoal do aluno na transmissão do conteúdo específico de português. Acerca dela, os alunos ratificaram que:

**R (1 F) - Aprendi a refletir sobre a amizade, sonhos, aspectos do dia-a-dia que são de grande valia para o auto e hetero-conhecimento;**

**R (3 F) - Aprendi o significado da palavra amizade;**

**R (5 F) - Aprendizado sobre um modo diferente de viver (alegre, buscando os pontos positivos das coisas);**

**R (8 E) - Seus ensinamentos não se referem ao conteúdo da matéria, mas à vida;**

**E (9 E) - Ela favorece o auto-conhecimento, que é levado para a vida toda, extrapolando o conteúdo a ser ministrado;**

**R (12 E) - Ela ensina coisas para se guardar para o presente e para o resto da vida, para futuros desafios como por exemplo: coragem para seguir em frente, não desistir, sobretudo de viver, diante de surpresas e de problemas que parecem não ter soluções (12 E).**

O tipo de aprendizado referido pelos alunos inter-relaciona-se com os objetivos educacionais da Gestaltpedagogia, que se centram no estímulo ao desenvolvimento da personalidade do aluno, no sentido de levá-lo ao auto-encontro, à auto-realização, à auto-satisfação, ao crescimento pessoal, ao desenvolvimento do potencial humano como um todo e à auto-responsabilidade. Estes objetivos são alcançáveis em função da modificação da postura do professor que tem a responsabilidade de conectar e desenvolver os objetivos tradicionais e novos (emocionais e sociais) do ensino, entre outros, como ressaltam Burow e Scherpp, (1985).

Consideramos necessário reafirmar que estes objetivos estão fundamentados nas concepções da Psicologia Humanista e Filosofia Existencial, as quais enfatizam a crença no potencial do ser humano, no seu crescimento, enfim, nas características especificamente humanas; em outras palavras, na capacidade de se auto-realizar, criar, escolher, entre outras.

Estes aspectos também foram revelados em nossas observações, à medida que presenciamos questionamentos por parte da professora, sobre:

O amor é infinito enquanto dura?

Ele é exclusivo?

O que significa vivê-lo em cada vão momento?

Em outras ocasiões, observamos discussões sobre:

... quando alguém aqui sobe na moto pensa que vai morrer?

... é preciso ter a humildade para enfrentar nossas limitações?

Tais perguntas modificavam a forma de participação dos alunos. Outras eram formuladas, gerando grandes discussões em sala de aula. Entre elas:

... quando o homem reza ele agradece a Deus pela vida. A quem o clone agradecerá? O homem está brincando de ser Deus!

Intervenções da professora, como as que se seguem, mostravam, também, o contato com o vivido pelo aluno:

Fulano, eu namoro você e por isso você é exclusivo meu?  
As coisas humanas são eternas?

Finalmente, a quarta temática também comum aos alunos entrevistados relaciona-se com a vivência destes em relação ao comportamento específico da professora, voltado aos aspectos particulares e às suas atitudes. Nesse aspecto, os alunos abordaram o seguinte:

**E (1 F) - Dependendo da situação, ela parece ter duas personalidades;**

**E (2 F) - Grita num dia e é educada no outro;**

**E (5 F) - Se altera com os alunos e eles com ela;**

**E (9 E) - É nervosa e carinhosa, dependendo da situação;**

**E (11 E) - É brincalhona, perde a paciência e depois pede desculpas.**

Estes comportamentos referidos pelos alunos fazem-nos retomar alguns aspectos da teoria de Campo de Lewin e dos princípios da Psicologia da Gestalt. Consoante à Teoria de Campo, Lewin assevera que o comportamento é função do campo que existe no momento em que ele ocorre, não tendo significado em si, separado do ambiente em que ele ocorre. Por exemplo, num dia a professora encontrava-se nervosa e no outro não, dependendo da situação. A dinâmica da sala de aula envolve, muitas vezes, conflitos entre as necessidades dos alunos e da professora. Para os alunos, por exemplo, conversar e atrapalhar a aula são expressões da necessidade de interromperem as explicações da professora por estarem cansados de ouvi-la. Por outro lado, a necessidade da professora de trabalhar o conteúdo de sua disciplina emergia como necessidade principal, de forma a desconsiderar as necessidades dos alunos.

A percepção dos alunos acerca das atitudes da professora ocorreu pelo contexto total, no qual também eles se encontram inseridos, em função de suas necessidades emergentes. Conforme concebe a Psicologia da Gestalt, são as relações entre os componentes de um campo perceptivo, e não suas características individuais, que determinam a percepção. A intersubjetividade, definida como uma relação interdependente entre os sujeitos envolvidos na atividade partilhada, encontra-se, aqui, como elemento constitutivo da percepção da relação por nós investigada.

Na realidade, diante do desequilíbrio do campo, em função do conflito entre as necessidades dos alunos e da professora, ocorreria uma tendência a sua reorganização. Pudermos observá-la em sala de aula, quando um aluno teve, como necessidade emergente, fazer a tarefa de uma outra disciplina, enquanto ela explicava o conteúdo de sua disciplina. Diante desta situação, notamos a seguinte atitude da professora:

**... quem sabe te dou um tempinho no final da minha aula para você fazê-la. Agora não.**

Também observamos outras formas de agir da professora, com o conflito de necessidades emergentes, em questionamentos do tipo:

**... se for algo interessante eu também quero saber; não fale somente para o seu colega de lado;  
... o que você está falando tem algo a ver com o assunto?  
... não nos prive de estar junto de você; não quero ninguém falando sozinho;  
... se não for algo interessante então se cale.  
Quando estou explicando e tem gente conversando posso considerar como desinteresse. Eu estou achando que estou perdendo tempo.**

Por outro lado, quando percebia algum aluno em silêncio, estimulava sua participação, ponderando:

**... tem gente que ainda não se mostrou, ou turminha vamos, vocês são capazes!**

Outras vezes, utilizava a comparação entre as turmas para manter a disciplina, ao perguntar à 8ª E (turma na qual ministrava aula), diante da 8ª F (que passava no corredor):

**... não é a turma mais linda que passa lá fora? Vocês morrem de inveja!**

Ao mesmo tempo dirigia-se aos alunos da 8ª F, que se encontravam lá fora, expressando-se assim:

**... vocês estão com saudades. Eu já estou indo. É a próxima aula.**

Em algumas situações adotava a forma mais autoritária de relação para tentar resolver o conflito, reafirmando, após algumas tentativas:

**Não falei bem claro, então vou mostrar: minha avó dizia: porta aberta serventia da casa... porta aberta serventia da minha aula... quem quiser relaxar de outro jeito pode sair.**

Verificamos atitudes interessantes da professora, para o estabelecimento do equilíbrio do campo, cedendo algumas vezes aos interesses imediatos dos alunos:

Tudo bem, vamos às dúvidas.

A professora recorria, ainda, a apelos “afetivos” ou “autoritários”, e às vezes batia na mesa para conter o excesso de barulho:

**... se não notaram estou aguardando,  
... por favor podem se retirar.  
Não vou mais parar minha aula. Se tiver que parar a aula mais uma vez vou para o teste.**

Em diversas ocasiões tinha atitudes como:

Turminha vamos lá? Eu entendi. Nós queremos fazer o teste agora. Cansei. Pedi três vezes para vocês. Cada um no seu lugar. Uma folha na carteira agora!. Respondam: Por que preciso de estudar pronome relativo? Quem tem gramática pode pesquisar, quem não terminar não sai para o recreio. Vocês não sabem da importância desse conteúdo? Vão aprender agora! Coloquem sua opinião. Eu vou respeitá-la.

Finalmente, devemos evidenciar que, segundo alguns alunos, as alterações de comportamento da professora vinculavam-se, também, às suas alterações de saúde. Isto pode ser confirmado na assertiva de um dos sujeitos:

R (5 F) - As atitudes da professora mudaram após seus problemas de saúde.

Para outros, em particular, a condição de dinâmica da saúde da professora favorecia seu contato com os alunos, devido à sua responsabilidade diante dessa situação, fazendo com que os alunos nutrissem admiração por ela.

E (12 E) - A professora teve uma bonita atitude por não ter deixado os alunos, de ter feito questão de estar com eles, apesar de sua dificuldade de andar e até de falar às vezes.

E (12 E) - Os alunos têm consciência de que têm que prestar atenção, ficar calados, evitando problemas porque interferiam nos seus problemas físicos.

Esta vinculação é referendada pela Teoria Organísmica de Kurt Goldstein, no entendimento de que o que ocorre em uma parte do organismo nele interfere como um todo e, naturalmente, afeta, também, o campo no qual encontra-se inserido.

As temáticas comuns, as quais tentamos tratar neste contexto, evidenciam vários aspectos da relação intersubjetiva vivenciada na relação professor-aluno, sendo extremamente significativas para a aprendizagem. Aprendizagem compreendida, conforme afirmamos anteriormente, a partir do paradigma didático da Gestaltpedagogia, como a integração dos aspectos específicos do conteúdo ministrado (pensar), aspectos psicológicos (sentir) e político-sociais (agir), diretamente relacionados à visão de totalidade, tanto da Psicologia Humanista quanto da filosofia de Buber. Aprendizagem que, fruto da conexão destes aspectos, tem como objetivo o desenvolvimento da personalidade do aluno na sua totalidade existencial.

Pretendemos ter feito justiça aos aspectos vividos no fenômeno investigado, que, dentro de uma perspectiva fenomenológica, voltaram-se à apreensão da sua descrição, com base na experiência imediata, suporte teórico tanto dos gestaltistas quanto da perspectiva metodológica por nós adotada.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este momento do estudo remete-nos à questão: a criação não é um ato realizado de uma vez por todas, mas um processo contínuo de lutas e reconstruções.

A compreensão, termo essencial da análise que tentamos fazer, é inconclusiva, pois esbarra nos limites da existência de que todos os fenômenos são interpretáveis e reinterpretáveis infinitamente. “O compreensível pode não só revelar-se mas também, ocultar-se no fenômeno, ou seja, a compreensão é sempre ambígua, é iluminação ou mascaramento” (Augras, 1986, p. 84).

Nesse sentido, acreditamos que o estudo da relação professor-aluno, a partir da Gestaltpedagogia, investigada sob uma perspectiva fenomenológica, constitui-se numa aproximação à compreensão da intersubjetividade estabelecida nessa relação e seu significado para a aprendizagem.

A intersubjetividade, neste contexto, é entendida do ponto de vista da Gestaltpedagogia: a capacidade de o professor compreender e tratar o ser humano na sua totalidade existencial, ou seja, como uma unidade orgânica de pensar, sentir e agir. Na prática pedagógica, faz-se sinônimo da conexão entre os objetivos específicos do conteúdo (pensar), dos aspectos psicológicos (sentir) e dos político-sociais (agir), fundamentais para que o processo de aprendizagem se desenvolva.

Assim sendo, este processo não circunscreve a aprendizagem ao âmbito da escolarização, à medida que o aluno é visto como uma pessoa, um ser total, em um processo de vir-a-ser. “Isso significa que ele é tido como um ser que está ali acontecendo, explicitando e atualizando suas possibilidades” (Martins e Bicudo, 1983, p. 64).

Compreender o aluno na sua totalidade, afirmando-a, é a forma, segundo Buber (1974), de realizar as suas melhores possibilidades, exercitando, para isso, o que ele denominou de envolvimento.

Na tentativa de elaborar um estudo compreensivo da intersubjetividade e de seu significado para a aprendizagem, refletimos sobre algumas questões que merecem ser expostas.

A primeira refere-se à tarefa de assumir a tentativa de compreender, aceitar e favorecer o desenvolvimento da totalidade existencial do aluno, encarando-o como um ser possuidor de necessidades físicas e psicológicas, necessidades que se organizam para atingir sua humanização plena, maior realização e atualização de suas potencialidades mais elevadas. Tarefa, entretanto, que exige uma postura específica do professor, precedida da investigação

por parte deste, de como tem estabelecido o contato com sua própria subjetividade. Segundo Burow et al. (1987), tal atitude é importante para que o sujeito assuma sua liberdade, marco fundamental da existência humana, assumindo suas responsabilidades diante dela. Esse marco leva a percepção consciente em duas direções: a percepção voltada para o interior - pensamentos, sentimentos, interesses, necessidades, resistências, mal-estar, dentre outros - e a percepção voltada para o exterior (até que ponto sentimentos, necessidades, pensamentos dos outros e do meio voltam-se na minha direção; que outras condições ou estruturas do meio voltam-se para mim?).

Estes aspectos que envolvem a relação que o professor estabelece com sua totalidade existencial e com sua subjetividade, levaram-nos a refletir sobre a importância de ele reconhecê-la e assumi-la para transformá-la em um instrumento, sem substituí-la ou subestimá-la em relação à subjetividade do outro, favorecendo não só a interação com o aluno, como também o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. Significativa no sentido de que ela se realiza com base no significado para o aluno e não a partir da necessidade do professor de compartilhar sua problemática existencial com o sujeito da aprendizagem. Significativa no sentido de que no processo de aprendizagem, as experiências do aluno são valorizadas e integradas em suas atividades de vida diária e profissional. Significativa, igualmente, por permitir ao “ser-no-mundo” do aprendiz, a articular seus modos próprios de se relacionar com os objetos de estudo.

Em razão disso, é necessário que o professor não apenas promova o auto-conhecimento do aluno, mas que invista no seu próprio, à medida que, não sendo um ser isolado, estabeleça uma relação com os alunos, que inclua, necessariamente, situações concretas de sua história de vida.

Refletir e questionar sobre *como* tem estabelecido contato com sua própria subjetividade, e a serviço *de quem* ela tem sido utilizada na dinâmica da sala de aula, do aluno, de si mesma, do conteúdo em questão, entre outras, são fundamentais para o estabelecimento da intersubjetividade a favor de uma aprendizagem significativa. A propósito, reflexões sobre seu momento de vida atual, suas expectativas profissionais, entre outras, precisam ser reconhecidas pelo docente.

Neste estudo, em particular, chamou nossa atenção as afirmações dos alunos no que se refere ao excesso de comentários que a professora fazia em relação à sua vida emocional, familiar, profissional; muitas vezes, de forma dramática. Também pudemos constatar tal fato em nossas observações

Estas questões levam-nos a refletir sobre a importância de situar a subjetividade do professor em meio a um contexto pedagógico de forma contextualizada, compreendendo-a e redimensionando-a de forma a favorecer uma intersubjetividade, elemento significativo para a aprendizagem, para a manutenção da figura do aluno, ponto central desse processo, aspecto fundamental da perspectiva humanista. A reflexão sobre o risco de tomar a vivência da intersubjetividade como a expressão excessiva de aspectos subjetivos das experiências da professora implica outros desdobramentos, dentre os quais destacamos a segunda questão, tratada no Capítulo IV, relacionada com a forma dialógica de interação estabelecida entre professor e aluno. Essa remete-nos à perspectiva buberiana, no que se refere ao conceito de envolvimento. A relação específica, professor-aluno, por sua própria natureza, contraria a noção de mutualidade da relação EU-TU, por apresentar um fim específico em si mesmo, de um sobre o outro, em que os papéis são previamente determinados. Determinados no sentido de que cabe ao professor vivenciar a situação ensino-aprendizagem, numa posição bipolar, ou seja, de experienciá-la não apenas do seu lado (como professor), mas do lado do seu parceiro existencial (aluno) e não ao contrário.

Segundo Buber, se esta relação se invertesse, ou seja, se o aluno vivenciasse a situação do professor, a autenticidade da missão do educador estaria sendo violada. Para preservá-la e ao mesmo tempo incluir a necessidade de o professor reconhecer e contemplar a totalidade do ser do aluno, o autor propõe o conceito de envolvimento.

À luz desse conceito, este estudo permitiu que esta pesquisadora considerasse a particularidade do ser-com-o-outro, que ocorre na relação professor-aluno. Particularidade que, por um lado, afirma a impossibilidade do estabelecimento de uma entre as duas atitudes fundamentais que o homem toma face ao mundo, atitude EU-TU, mas não nega o aparecimento da atitude EU-ISSO, no sentido de o professor estabelecer uma relação objetivante com o aluno, colocando-o a serviço de suas catarses existenciais. O aluno estaria, assim, vivenciando questões existenciais do professor, muitas vezes separadas do seu momento existencial, cabendo-lhe a responsabilidade de se colocar no lugar do professor, vivenciar a situação bipolar, ocupando seu lugar sem perder a especificidade do papel de aluno, que lhe é próprio.

Dessa forma, estaria a cargo do aluno apreender o professor, não apenas como professor, mas como um ser total, com suas qualidades, tendências e possibilidades. Nesta perspectiva, a intersubjetividade estabelecida violaria a característica da relação professor-aluno.

Das relações estabelecidas entre o Eu (aluno) e o Outro (professor e outros alunos), constroem-se as bases das relações interpessoais e sociais. Essas relações são de caráter afetivo, cognitivo e psico-social, intermediadas pela linguagem (Bicudo, 1999, p. 44-45).

Nessa situação, preocupa-nos a carga emocional a que os alunos estariam sujeitos. Um aluno, por exemplo, afirmou que a professora chegava a compartilhar temas e detalhes sobre a morte de seu pai, que a faziam chorar, assim como a toda a sala de aula. Outras particularidades de sua vida, como sua doença, sua isquemia cerebral, a paralisia do

lado direito, seus sentimentos e sensações eram também vivenciados pelos alunos. Do professor, esperamos um papel que lhe é próprio, o que não significa o desconhecimento ou desprezo pela situação do aluno; próprio no sentido de que possui mais poder para definir as relações por eles estabelecidas.

Outro desdobramento remete-nos à terceira questão, relacionada ao fato de que a intersubjetividade confirmada na relação professor-aluno não deve prescindir do contato do professor com sua própria subjetividade e, conseqüentemente, do uso que dela faz com suas respectivas implicações, no que se refere à distorção do papel do aluno. O professor também não deve ignorar os conteúdos específicos da disciplina a serem ministrados, e a forma como deve se relacionar com sua própria área de conhecimento e os recursos metodológicos utilizados.

Sem dúvida, estes aspectos fazem parte da relação professor-aluno por serem responsáveis pela sua especificidade. Os laços afetivos firmados com os alunos relacionam-se com a forma com que trata o conteúdo específico de sua disciplina e as habilidades de ensino que desenvolve. A dedicação, o esforço com que explica o conteúdo de português, considerada uma disciplina difícil, promoveram em alguns alunos uma aproximação maior com a disciplina e com seus projetos. Em outros, despertou o gosto, o prazer de estudar a língua pátria. Conseguir ensinar esta disciplina para adolescentes irrequietos e cheios de vitalidade, demonstra uma capacidade da professora, fato evidenciado também por outros alunos. Facilidade para entender a matéria foi uma descoberta de outro aluno, a partir do reconhecimento de que a professora se prontificava a favorecer o entendimento e vivência do conteúdo.

Outros alunos afirmaram que, metodologicamente, a professora ensinava o conteúdo de forma simples e fácil, com o emprego de instrumentos, por meio dos quais se aprendia brincando, achando graça e gostando de aprender a aprender. A afirmação sobre a valorização da produção individual de cada aluno, também se fez presente não apenas no relato dos alunos, mas também em nossa observação.

Apresentar domínio do conteúdo, formas adequadas de reflexão, colocar os sujeitos da aprendizagem numa perspectiva de indagação sobre aspectos específicos do conteúdo, relacionando-o com o que ele revela sobre o homem e sua realidade, propiciam ao aluno maior percepção sobre a realidade das coisas, das pessoas e das divergentes visões de mundo que as diferentes pessoas possuem. A nosso ver, tais aspectos obscurecem a prática do processo pedagógico, fazendo parte da relação intersubjetiva entre professor e aluno.

A aula é um lugar de interação entre pessoas, onde ocorre troca de experiências, por meio das quais o aluno experimenta realizar sua tendência básica de se atualizar, preservar e desenvolver suas potencialidades, alcançando o auto-conhecimento.

Esse processo de auto-conhecimento, de descobrir-se na relação consigo mesmo e com o outro, tornando-o singular, diferenciado dos demais seres humanos, foi referendado pelos sujeitos da pesquisa. Segundo os alunos, refletir sobre a amizade, sonhos, aspectos do dia-a-dia, sobre formas diferentes de buscar os pontos positivos das coisas, sobre a família, namoro, ou sobre a própria adolescência, são conteúdos que se referem ao auto e ao hetero-conhecimento, propiciados, freqüentemente, pela professora na dinâmica da aula.

A intersubjetividade, como um elemento significativo para a aprendizagem, exige que o professor reflita sobre os pressupostos humanistas que embasam a Gestaltpedagogia e seu modelo didático-pedagógico. Pressupostos humanistas expressos por meio de suas atitudes para com os alunos, como: aceitá-los dentro de suas limitações e possibilidades; favorecer-lhes o desenvolvimento de sua totalidade; sensibilizar-se com os aspectos lógicos, sensoriais e emocionais do processo ensino-aprendizagem, fazem com que o professor seja significativo, como já afirmamos. Didaticamente, significa procurar um equilíbrio entre o tema (isso), o indivíduo (eu) e o grupo (nós). Significa, ainda, considerar as três esferas da aprendizagem, segundo o modelo da Gestaltpedagogia: a esfera dos conteúdos específicos de cada disciplina com sua didática específica; a esfera dos aspectos psicológicos da aprendizagem com sua respectiva didática psicológica, que inclui os métodos da Gestaltpedagogia, e, finalmente, a esfera relativa ao aspecto político-social e sua didática específica. Considerar as três esferas da aprendizagem implica explorá-las sem supervalorizar nenhum de seus aspectos em detrimento do outro.

Nesta perspectiva gestaltpedagógica, estaria a educação cumprindo o objetivo de favorecer um processo de abertura ao ser, às suas múltiplas dimensões existenciais, ao rever sua dimensão essencialmente intelectual, conteudista, possibilitando o resgate da totalidade existencial que caracteriza sua humanidade. Estaria, ainda, a educação a serviço do desenvolvimento de uma intersubjetividade que contemple o modelo didático da Gestaltpedagogia, cuja totalidade é sinônimo da compreensão do indivíduo na sua unidade, sentir-pensar e agir, exemplificada pela conexão das três esferas da aprendizagem: dos conteúdos específicos; dos aspectos psicológicos e a relativa ao aspecto político-social.

Como argumentam Burow et al. (1987), o valor e o sucesso deste ensino, orientado gestaltpedagógicamente, reside exatamente na possibilidade de integrar estas três

esferas que permitirão, segundo esta perspectiva, o desenvolvimento da personalidade do aluno.

A fenomenologia educa-nos, como expressa Coêlho (1999), para a contínua insatisfação com as conclusões alcançadas e para a busca incessante da verdade:

A verdade nunca se dá por inteiro, como se fosse uma coisa possuída. Não é um dado, mas um processo de contínua produção e superação de si mesma, Enquanto alétheia, é o não esquecido, o não-oculto, o que é visto e lembrado pelo pensamento, desvelamento, “des-cobrir”, manifestação da própria realidade. Busca-la é também colocar-se no plano da utopia e supõe necessariamente liberdade (Coêlho , 1999, p. 93).

Com este raciocínio, referimo-nos a este último momento da presente dissertação, não como considerações finais e, sim, como “considerações iniciais”, à espera de novas investigações que possam ampliá-la, questioná-la, à medida que acreditamos ser a compreensão da intersubjetividade, dentro da perspectiva da Gestaltpedagogia e da filosofia de Buber, um elemento significativo da aprendizagem; por isso mesmo, merece destaque nas investigações a respeito do processo ensino-aprendizagem.

- AUGRAS, M. **O ser da compreensão**: fenomenologia da situação de psicodiagnóstico. Petrópolis: Vozes, 1986.
- ABBAGNANO, N. **História da filosofia**. 3. ed. Lisboa: Editorial Presença, 1984. v. XIV.
- AMATUZZI, M. M. Pesquisa fenomenológica em psicologia. In: **Psicologia e pesquisa fenomenológica**: reflexões e perspectivas. São Paulo: Omega, 2001.
- BICUDO, M. A. **Fenomenologia**: confrontos e avanços. São Paulo: Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. A contribuição da fenomenologia. In: COÊLHO I.; GARNICA A. **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- BICUDO, M. A.; MARTINS, J. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo: Moraes, 1989.
- BRUNS, M. A. e HOLANDA, A. F. **Psicologia e pesquisa fenomenológica**: reflexões e perspectivas. São Paulo: Omega, 2001.
- BUBER, M. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982.
- \_\_\_\_\_. **Eu e tu**. São Paulo: Moraes, 1974.
- BUROW, O. A.; SCHERPP, K. **Gestaltpedagogia**: um caminho para a escola e para a educação. São Paulo: Summus, 1985.
- BUROW, O. A.; et al. **Gestaltpädagogik in der praxis**. Otto Müller Verlag Salzburg, 1987.
- CAPALBO, C. **Fenomenologia e ciências humanas**. Londrina: UEL, 1996.
- COÊLHO, I. Fenomenologia e Educação. In: COÊLHO I;GARNICA, A. **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'Água, 1999.
- DAMKE, I. R. **O processo do conhecimento na pedagogia da libertação**: as idéias de Freire, Fiori e Dussel. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 1995.
- DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1992.
- FORGHIERI, Y. C. **Fenomenologia e psicologia**. São Paulo: Cortez, 1993.
- GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Ática, 1999.
- GARNICA, A. Educação, matemática, paradigmas, prova rigorosa e formação do professor. In: COÊLHO I., GARNICA A. **Fenomenologia**: uma visão abrangente da educação. São Paulo: Olho d'água, 1999.
- GINGER, S.; GINGER, A. **Gestalt**: uma terapia do contato. São Paulo: Summus, 1995.
- HALL, C. S.; LINDZEY, G. **Teorias da personalidade**. São Paulo: USP, 1971.
- \_\_\_\_\_. **Teorias da personalidade**. São Paulo: USP, 1984 v. 2.
- HECKERT, U. Emoção e intersubjetividade. In: **Revista Psiquiátrica Clínica**. São Paulo, 23(1): 11-17, mar.1996.

- HEIDBREder, E. **Psicologias do século XX**. São Paulo: Mestre Jou, 1981.
- HOLANDA, A. F. Pesquisa fenomenológica e psicologia eidética: elementos para um entendimento metodológico. In: BRUNS, M. A. T.; HOLANDA, A. F. (Orgs). **Psicologia e pesquisa fenomenológica reflexões e perspectivas**. São Paulo: Omega, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Diálogo e psicoterapia**. Correlações entre Carl Rogers e Martin Buber. São Paulo: Lemos, 1998.
- KOFFKA, K.. **Princípios de psicologia da gestalt**. São Paulo: Cultrix, 1975.
- KOHLER, W. **A psicologia da gestalt**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1968.
- LEWIN, K. **Princípios de psicologia topológica**. São Paulo: Cultrix, 1973.
- MARTINS, J.; BICUDO M. **Estudos sobre existencialismo, fenomenologia e educação** São Paulo: Moraes, 1983.
- MARTINS, J.; DICHTCHEKENIAN, B. **Temas fundamentais de fenomenologia**. São Paulo: Moraes, 1984.
- MOREIRA, D. A. **O método fenomenológico na pesquisa**. São Paulo: Pioneira, 2002.
- PENNA, A. G. **Introdução ao gestaltismo**. Rio de Janeiro: Imago, 2000.
- PERLS, F. **Abordagem gestáltica e testemunha ocular da terapia**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977.
- PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. São Paulo: Freitas Bastos, 1994.
- REALE, G.; ANTISIERI, D. **História da filosofia: do romantismo até nossos dias**. São Paulo: Paulus, 1991. v. 3.
- REZENDE, A. M. **Concepção fenomenológica da educação**. São Paulo: Cortez, 1990.
- RIBEIRO, J. P. **Gestalt-terapia de curta duração**. São Paulo: Summus, 1999.
- SANTOS FILHO, J. C. **Pesquisa educacional: quantidade-qualidade**. São Paulo: Cortez, 2000.
- SCHÜTZ, A.; LUCKMANN, T. **The structures of the life-world**. Evanston, III: Northwestern, 1973.
- YONTEF, G. M. **Processo, diálogo awareness**. São Paulo: Summus, 1998.

**ANEXOS**

**ANEXO I**  
**QUESTIONÁRIO APLICADO AOS ALUNOS DAS OITAVAS SÉRIES**

Aos alunos da oitava série:

Sou aluna do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Goiás e estou interessada em estudar a relação entre alunos e professores em sala de aula. É por esse motivo que tenho acompanhado algumas aulas de Português da professora...

Para completar minha pesquisa, preciso de algumas informações sobre a vida escolar dos alunos. Assim, solicito que cada um de vocês preencha o questionário, que lhe será entregue. Garanto que, todas as informações destinam-se apenas à pesquisa e que ninguém mais terá acesso a elas, portanto, peço que respondam a todas as perguntas com clareza e sinceridade.

Fico muito grata com a contribuição de vocês.

Goiânia, dezembro de 2001.

Universidade Católica de Goiás

Mestrado em Educação

## QUESTIONÁRIO

1. Turma \_\_\_\_\_
2. Nome \_\_\_\_\_
3. Idade \_\_\_\_\_
4. Em que escola você estudava quando cursou (indicar escola e cidade)
  - 4.1. 1ª a 4ª séries: \_\_\_\_\_
  - 4.2. 5ª série: \_\_\_\_\_
  - 4.3. 6ª série: \_\_\_\_\_
  - 4.4. 7ª série: \_\_\_\_\_
5. Há quantos anos estuda nesta instituição? \_\_\_\_\_
6. Você já repetiu algum ano escolar? ( ) sim ( ) não
7. Se sim, quando? 19\_\_ Em qual série? \_\_\_\_ Onde? \_\_\_\_\_
8. Em qual (is) matéria (s) você apresenta maiores dificuldades em assimilar na sua vida acadêmica? \_\_\_\_\_
9. Quais as suas notas na disciplina de português, neste ano?
  - 9.1. 1º Bimestre \_\_\_\_\_
  - 9.2. 2º Bimestre \_\_\_\_\_
  - 9.3. 3º Bimestre \_\_\_\_\_
  - 9.4. 4º Bimestre \_\_\_\_\_
10. Com relação a essas notas, você acha que, em média, elas:
  - ( ) avaliam corretamente seu desempenho na disciplina
  - ( ) estão acima de sua própria avaliação
  - ( ) estão abaixo de sua própria avaliação
11. Você já ficou de recuperação anteriormente em português? ( ) sim ( ) não
12. Com relação às outras disciplinas, seu desempenho é:
  - ( ) comparável ao de Português
  - ( ) em média, superior ao de português
  - ( ) em média, inferior ao de português
13. Você já pensou em estudar em outro colégio? ( ) sim ( ) não
14. Você tem irmão (ãs) que estuda (m) nesta instituição? ( ) sim ( ) não

## ANEXO II

### EXTRATOS INDIVIDUAIS DAS ENTREVISTAS E REDAÇÕES

#### Entrevista – Aluno: 1F

### **Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

#### 1-Vivência do aluno em relação à turma:

- a turma é uma turma muito custosa, conversa muito, bagunça muito, então a maioria dos professores e a professora em questão é uma delas, perde a paciência muito fácil lá.

#### 2-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- ela parece que tem duas personalidades. Uma hora ela é muito boazinha, aí de repente ela vira outra pessoa e começa a gritar, dar chilique, xingar a gente;
- ela tem um bom relacionamento com a turma toda, eu pelo menos, não tive nenhum problema com ela;
- ela puxa o saco do bom aluno, mas, isso o sujeito, acha que é uma coisa normal, de todo professor;
- ela é a professora que mais expõe o lado dela, e acho que isso é um ponto positivo dela. E muitas vezes ela dá abertura para gente fazer isso também.

#### 3-Vivência do aluno na relação com a professora, no que se refere à transmissão de conteúdos:

- ela é uma professora ótima, ela ensina muito bem.

#### Redação – Aluno: 1F

### **Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

#### 1-Vivência do aluno diante do seu aprendizado nas aulas da professora:

- **nas aulas de português aprendeu além do conteúdo, a refletir sobre amizade, sonhos, coisas do dia a dia, entre outras;**
- seu aprendizado foi de grande valia para conhecer a si mesma e a seus colegas.

2-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- ninguém é perfeito, nem os alunos nem a professora. Houve momentos conturbados e complicados entre a professora e alunos.

Entrevista – Aluno: 2F

**Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- no ano passado ela era animada e todo mundo gostava dela, era a melhor. Ela ameaçava ir embora do colégio e da oitava série;
- ela grita num dia e é educada noutro. É meio de fase;
- ela não respeita muito os alunos;
- ela é muito dramática e fala muito da vida dela. A gente não conversa muito sobre nossa vida.

2-Vivência do aluno na relação com a professora, no que se refere à transmissão de conteúdos:

- como professora ela é boa.

Redação – Aluno: 2F

**Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- ela é uma professora extrovertida, mas não é muito educada com seus alunos;
- ela não assume seus erros. Só ela tem razão;
- ela é nervosa e ofende os alunos. Depois vê seus erros e vem carinhosa.

2-Vivência do aluno na relação com a professora, no que se refere à transmissão de conteúdos:

- ela é boa para explicar o conteúdo;
- ela se esforça e se dedica para ensinar português que é uma matéria difícil.

### **Redação – Aluno: 3F**

#### **Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- ela é uma professora que não nos escuta quando queremos discutir algo que tem relação com a tarefas, com provas;
- ela não discrimina os alunos;
- ela fala da vida dela e dá espaço para que falemos da nossa.

2-Vivência do aluno em relação ao comportamento da turma e da professora:

- nossa turma é baguncenta e ela manda a gente calar a boca ou fica esperando, parada no quadro esperando a gente calar a boca. Mandam os alunos sentarem nos lugares e prestarem atenção na aula.

3-Vivência do aluno na relação com a professora no que se refere ao seu papel de titular da turma:

- ela fala que sempre vai defender a gente, só que isso nem sempre é verdade, mas dá para ver que ela defende um pouco;
- a turma é bagunceira, tem pontos negativos e ela fala quais são.

### **Redação – Aluno: 3F**

**Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno diante do seu aprendizado nas aulas da professora:

- o sujeito conseguiu compreender a matéria (formação de palavras) e o significado da palavra amizade;
- *aproximou-se mais do português e dos projetos que envolviam este conteúdo.*

Entrevista – Aluno: 4F

**Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- ela é uma boa professora, mas começava a gritar quando tínhamos dúvidas;
- ela não admitia que estava errada, às vezes;
- às vezes ela ouvia a gente;
- ela implica com os que conversam mais e com quem tem mais dúvidas;
- ela fala muito o que tá sentindo. Chega a chorar na sala de aula. Às vezes ela deixa a gente falar também.

2-Vivência do aluno na relação com a professora, no que se refere à transmissão de conteúdos:

- *o conteúdo que ela deu é muito fraco, comparando com o da escola pública.*

Redação – Aluno: 4F

**Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno na relação com a professora no que se refere à transmissão de conteúdos:

- o conteúdo de português é chato e a maneira como foi dado fez com que ficasse mais chato;
- a professora gritava, e não dava oportunidade para tirar as dúvidas.

Entrevista – Aluno: 5F

**Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- ela se altera com os alunos, fica nervosa e a gente também (coisas de adolescente);
- ela é muito justa;
- ela trata as pessoas normalmente, lógico que tem sempre aquela preferência para quem tira as notas maiores;
- ela fala da vida dela e de vez em quando falamos da nossa.

2-Vivência do aluno em relação à turma:

- é a turma mais pesadinha, de vez em quando a aula tá sem interesse, assim, a gente não tá fazendo nada, aí começa a gracinha e tal, aí vai indo.

Redação – Aluno: 5F

**Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- ela tentava explicar com calma o que o aluno não entendia. Se o fato persistia ela se alterava dentro da sala de aula;
- as atitudes da professora mudaram após seus problemas de saúde.

2-Vivência do aluno diante do seu aprendizado nas aulas da professora:

- o aprendizado sobre um modo diferente de viver, sempre alegre e buscando os pontos positivos das coisas;
- o aprendizado de que é possível gostar de português. Foi um privilégio ter aula com ela.

Entrevista – Aluno:6F

### **Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- ela é muito rígida, segue muito as regras;
- ela faz gracinha, e tem aluno que não gosta das gracinhas dela e vai a ela;
- ela não favorece ninguém, mas ela vai mais intencionada ao aluno que quer prestar atenção;
- ela coloca suas opiniões o que nos favorece inclusive no futuro e também escuta a opinião da gente.

2-Vivência do aluno na relação com a professora, no que se refere à transmissão de conteúdos:

- ela é uma excelente profissional porque ensina bem, a gente aprende tudo com ela.

3-Vivência do aluno em relação à turma:

- os alunos estão estressados de ouvir ela falar, aí começa a conversar, não sei o quê, aí começa a bagunçar.

Redação – Aluno: 6F

1-Vivência do aluno na relação com a professora, no que se refere à transmissão de conteúdos:

- ela é uma excelente profissional e consegue ensinar a matéria para adolescentes (considerando que são difíceis, inquietos e estabados);
- as aulas ficam mais interessantes para pessoas que gostam de brincar, de poesias de crônicas.

**Entrevista – Aluno: 7E****Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do sujeito na relação com a professora, no que se refere à transmissão de conteúdos:

- Hoje apresenta facilidade em português, o que não acontecia antes, graças a ela. Salienta que a professora reconheceu sua melhora no que se refere a nota, e a evidenciou para toda a turma;
- Afirma que sentirá saudades da professora, pois nunca teve uma professora de português tão legal como esta e que, gostaria de encontra-la no futuro, o que a faria feliz;
- ensina de forma engraçada, tem uma dinâmica diferente. As vezes se stressa quando os alunos conversam, mas quando animada conta piada e faz brincadeira;
- ela tem um jeitinho diferente dos outros professores;
- ouve todos os alunos naquilo que eles tem que dizer a respeito de determinados problemas, permitindo que cada um manifeste sua opinião;
- gosta de todo mundo e trata todo mundo igual;
- ela provoca debates em sala, trocam experiências entre si, falam de família, mesmo quando tem ou não matéria para ministrar.

2- Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- a gente pode falar tudo o que pensa, e ela dá conselhos;

- ela adotou nossa turma, (embora não seja professora titular oficial) é a titular do coração. Ajuda-nos a resolver problemas que não se restringem à disciplina de português, incluindo problemas com outros professores;
- ela confia nos alunos (como professora e amiga).

### **Redação – Aluno: 7E**

#### **Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno na relação com a professora, no que se refere à transmissão de conteúdos:

- consegui pegar a facilidade em português que tenho hoje.

### **Entrevista – Aluno: 8E**

#### **Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno na relação com a professora, no que se refere à transmissão de conteúdos:

- **ela me ajudou a evitar uma recuperação (nunca havia ficado) pois, precisava de alguns pontos, considerando a maior nota já obtida, porque no dia na outra avaliação estava suspenso;**
- **ela dá atenção aos alunos que são mais responsáveis e que fazem o que ela pede. Cobra mais dos que não levam nada a sério, mas mesmo com estes, tenta ser gentil e amiga, não discriminando-os.**

2.- Vivência do aluno na relação com a professora:

- ela gosta de ajudar a todos os alunos de uma forma geral. Parece que é um dom, afirma a aluna. Tenta, resolver nossos problemas inclusive os que não tem nada a ver com a matéria, ou seja, com qualquer problema fora da sala, assim como uma mãe;
- ela compartilha sentimentos com os alunos, passando suas experiências de vida, ajudando-os desta forma. Os alunos também compartilham os seus.

**3-Vivência do aluno na relação com a professora, diante do problema de saúde da mesma:**

- ela superou problemas rapidamente, (problemas diante dos quais outras pessoas demorariam mais tempo), motivada, com alto astral, tentando tirar as coisas más da vida, ficando com as boas, fazendo com que sua vida fosse sempre boa.

### **Redação – Aluno: 8E**

#### **Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

1-Vivência do aluno na relação com a professora, no que se refere à transmissão de conteúdos:

- **ela é compromissada e íntegra. Despertou em mim o prazer de estudar uma língua tão importante quanto o português.**

2- Vivência do aluno na relação com a professora:

- **ela é um exemplo de vida e nunca a esquecerei. visto que, seus ensinamentos não se referem apenas ao conteúdo de sua matéria, mas em relação à vida;**
- *ela tem uma personalidade guerreira e lutadora, que nunca desiste;*
- *ela é experiente, mas com espírito de adolescente. Alegre e brincalhona, estimula a todos em seu redor, inclusive a buscar interesses e reivindicar direitos.*

### **Entrevista – Aluno: 9E**

**Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

**1- Vivência do aluno na relação com a professora, diante do problema de saúde da mesma:**

- **ela é nervosa e carinhosa, dependendo da situação.**

**2- Vivência do aluno na relação com a professora:**

- ela não apenas fala e escreve sobre o conteúdo a ser ministrado;
- ela ajuda os alunos diante de seus problemas, inclusive no que se refere à problemas relacionados à outras disciplinas;
- ela dá abertura para todos os alunos e os trata de forma igual;
- **ela expressa seus sentimentos e permite que os alunos façam o mesmo, favorecendo o auto-conhecimento. Conhecimento que é levado para a vida toda.**

### **Redação – Aluno: 9E**

**Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

**1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:**

- **ela permite que os alunos expressem sentimentos o que possibilitou a descoberta de lados mais bonitos e sensíveis de colegas;**
- **ela é animada e extrovertida;**
- **ensina o conteúdo, com garra, entusiasmo e empolgação, o que deixa o conteúdo mais acessível.**

### **Entrevista – Aluno:10E**

**Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:**

**1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:**

- ela fala e escuta os alunos, ajudando-os em relação ao conteúdo de sua matéria e de outras também;
- ela estabelece um clima de reciprocidade e de confiança, onde professor e aluno falam o que sentem;
- com ele em particular, a professora permaneceu com sua primeira imagem, a saber, de bagunceiro.

### **Redação – Aluno: 10E**

Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:

1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- ela é uma boa professora e explica o conteúdo de forma simples e fácil;
- aprendeu brincando e conseguiu achar graça e a gostar de aprender português, tanto que evitou uma recuperação, apesar de se admitir bagunceiro;
- o único problema da professora é não esquecer o passado;
- (se fez bagunça fica marcado).

### **Entrevista – Aluno: 11E**

Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:

1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:

- a professora é brincalhona, perde a paciência e depois pede desculpas;
- na relação com alunos não privilegiava ninguém;
- suas aulas são descontraídas e dinâmicas em comparação com as de outros professores;
- ela desperta mais vontade de assistir suas aulas em comparação com outras professoras.

2- Vivência do aluno na relação com a professora:

- ela foi capaz de criar intimidade e confiança recíproca entre ela e os alunos;
- no meio da matéria ela fala o que aconteceu com ela e a gente também;
- ela não fala só de matéria como as outras professoras.

### **Redação – Aluno: 11E**

Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:

**1-Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:**

- ela é brincalhona o que distrai o ensino do conteúdo de português, muitas vezes, pesado, chato, preocupante.

**Entrevista – Aluno: 12E**

Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:

**1- Vivência do aluno na relação com a professora**

- ela é respeitosa de uma maneira geral, na relação com os alunos;
- a diferença que percebe nesta relação é consequência da diferença individual de cada aluno, mas afirma que, mesmo entre eles, a também percebia uma super amizade;
- ela permite que os alunos questionem seus posicionamentos e exponha seus argumentos, em relação `a problemas como a desorganização da aula. Nestas ocasiões, salienta que, a professora tem um jeitinho carinhoso de falar com a “turminha”;
- ela compartilha suas histórias e permite que os alunos façam o mesmo;
- ela aconselha e expõe seu ponto de vista;
- nesta relação a aluna diz que tem hora para tudo: para a amizade, para brincar, para aprender, para ensinar);
- a professora dá oportunidade para ela chegar e conversar com ela em qualquer momento no presente e este sujeito da pesquisa em particular, demonstra o desejo de encontra-la (os) daqui há uns 20 anos, afirmando que quer ser convidada para o casamento e que estará presente na cerimônia, mesmo que seja, como vovó gagá.

**3-Vivência do aluno na relação com a professora, diante do problema de saúde da mesma:**

- a amizade é recíproca, visto que, não é preciso que a professora peça para cooperar com ela devido à seus problemas de saúde;
- os alunos têm consciência que têm que prestar atenção, ficar calados, evitando problemas porque interferiam nos seus problemas físicos;
- a professora teve uma bonita atitude por não ter deixados os alunos, de ter feito questão de estar com eles, apesar de sua dificuldade de andar e até de falar as vezes.

**Redação – Aluno: 12E**

Os significados evidenciados a partir deste instrumento foram:

**1- A professora vai além do papel de professora de português:**

- ela ensina além do conteúdo de português. O que ela ensina vai além do conteúdo para as provas e avaliações da disciplina;
- na relação com ela, observo que tem hora para tudo;
- para a amizade, para brincar, para aprender, para ensinar;
- ela ensina de forma que aprendeu brincando de forma prazerosa, motivante, responsável e segura o conteúdo de português;
- ensina coisas para se guardar para o resto da vida, para futuros desafios: como por exemplo: coragem para seguir em frente, não desistir, sobretudo de viver, diante de surpresas e de problemas que parecem não ter soluções.

**ANEXO III**

## TEMÁTICAS EVIDENCIADAS NOS RELATOS DOS DOZE SUJEITOS A PARTIR DOS DIVERSOS ASPECTOS DE SUAS EXPERIÊNCIAS COMUNS

**1 - Vivência da Intersubjetividade na relação professor aluno:**

- 1.1 - ela é a professora que mais expõe o lado dela e nos permite fazer isto também (1F);
- 1.2 - ela é muito dramática e fala muito da vida dela, nos conversamos menos sobre a nossa (2F);
- 1.3 - ela fala da vida dela e dá espaço para falar da nossa também (3F);
- 1.4 - ela fala muito do que está sentindo, as vezes chega a chorar na sala de aula. As vezes deixa a gente falar também (4F);
- 1.5 - ela fala da vida dela e de vez em quando falamos da nossa (5F);
- 1.6 - ela coloca suas opiniões o que nos favorece inclusive no futuro e também nos escuta (6F);
- 1.7 - trocamos experiências. Ela nos ajuda a resolver problemas que não se restringem ao conteúdo da sua disciplina (7E);
- 1.8 - ela compartilha sentimentos com os alunos, passa suas experiências, e permite que eles compartilhem os seus (8F);
- 1.9 - ela expressa seus sentimentos e favorece a expressão dos sentimentos dos alunos (9E);
- 1.10 - estabelece um clima de reciprocidade e confiança, onde professor e aluno falam o que sentem (10E);
- 1.11 - no meio da matéria ela fala o que aconteceu com ela e os alunos também (11E);
- 1.12 - ela compartilha suas histórias e permite que os alunos façam o mesmo. Ela aconselha e expõe seus pontos de vista.

**2 - Aprendizagem do conteúdo específico da disciplina:**

- 2.1 - ela é uma ótima professora. Ela ensina muito bem (1F);
- 2.2 - ela é boa para explicar o conteúdo. Se esforça e dedica para ensiná-lo, visto que é uma matéria difícil (2F);
- 2.3 - o aprendizado aconteceu e eu me aproximei mais dos projetos que envolviam o português (3F);
- 2.4 - descobri que é possível gostar de português. Foi um privilégio ter aula com ela (5F);
- 2.5 - ensina bem e a gente aprende tudo com ela (6F);
- 2.6 - hoje apresenta facilidade no português graças a esta professora. Ela ensina de forma diferente com uma dinâmica diferente (7E);
- 2.7 - despertou no aluno o prazer de estudar uma língua tão importante quanto o português. É comprometida e íntegra (8E);
- 2.8 - aprendizagem mais acessível, devido a forma de ensinar: garra, entusiasmo e empolgação (9E);
- 2.9 - aprendizagem ocorreu “brincando” e conseguiu achar “graça” e a gostar de aprender português (10E);
- 2.10 - ensina de forma descontraída e dinâmica, o que desperta mais vontade de assistir suas aulas (11E);
- 2.11 - ela ensina de forma que aprendi brincando, de forma prazerosa, motivante e segura (12E);

**3 - Aprendizagem pessoal do aluno na aprendizagem do conteúdo de português:**

- 3.1 - aprendem a refletir sobre a amizade, sonhos, aspectos do dia a dia que são de grande valia para o auto e hetero-conhecimento (1F);
- 3.2 - o significado da palavra amizade (3F);
- 3.3 - aprendizado sobre um modo diferente de viver, (alegre, buscando os pontos positivos das coisas) (5F);
- 3.4 - por meio de debates falam sobre família, por exemplo, mesmo tendo conteúdo para ministrar (7E);
- 3.5 - seus ensinamentos não se referem ao conteúdo da matéria, mas à vida (8E);
- 3.6 - ela favorece o auto-conhecimento, que é levado para a vida toda, extrapolando o conteúdo a ser ministrado (9E);
- 3.7 - ela não fala apenas da matéria como as outras professoras (10E);
- 3.8 - ela ensina além do conteúdo para as provas e avaliações da disciplina. Ensina coisas para se guardar para o presente e para o resto da vida (12E).

**4 - Vivência do aluno em relação ao comportamento específico da professora:**

- 4.1 - parece que tem duas personalidades (1F);
- 4.2 - ela grita num dia e é educada no outro. Reconhece seus erros (2F);
- 4.3 - ela se altera com os alunos e eles com ela. Suas atitudes mudaram após seus problemas de saúde (5F);
- 4.4 - ela é nervosa e carinhosa, dependendo da situação (9E);
- 4.5 - ela é brincalhona, perde a paciência e depois pede desculpas (11E).