

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
SOCIEDADE DE PSICODRAMA DE SÃO PAULO  
CURSO DE PSICODRAMA – CONVÊNIO PUCSP – SOPSP

JULIANA VELLOZO ROMERA CIERI

**Aprendizagem significativa no Ensino Fundamental:  
o olhar de uma professora psicodramatista**

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
SOCIEDADE DE PSICODRAMA DE SÃO PAULO  
CURSO DE PSICODRAMA – CONVÊNIO PUCSP – SOPSP

JULIANA VELLOZO ROMERA CIERI

**Aprendizagem significativa no Ensino Fundamental:  
o olhar de uma professora psicodramatista**

Monografia de conclusão do curso: Formação em Psicodrama do convênio SOPSP – PUCSP, como exigência parcial para a obtenção do título de psicodramatista.

Foco: socioeducacional

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília J. Marino

São Paulo / COGEAE

- 2012-

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Marília J. Marino (orientadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Maristela Teixeira Gasbarro

---

Prof.<sup>a</sup> Yvette Datner

Aos meus irmãos por tornarem a minha vida mais colorida e alegre.

À minha amada avó pelo carinho de sempre.

Ao meu saudoso pai...

## AGRADECIMENTOS

**Aos professores**, pelas valiosas contribuições acadêmicas e pelas vivências psicodramáticas,

**Aos amigos da turma *Jacobinhos***, por compartilharem momentos preciosos de aprendizagem e formação humana,

**Às escolas** das quais fiz parte e ainda faço pelos anos de acolhimento e por acrescentarem em minha formação profissional e pessoal,

**À minha mãe e ao tio Gilson**, meu amor e profundo reconhecimento pelo apoio e incentivo incondicional dedicados ao longo de minha vida,

**Ao David**, meu marido querido, pelo amor pleno e sincero, pela paciência diária e pelo constante incentivo,

**Às minhas amigas queridas**, por fazerem parte de minha vida e compreenderem a correria nos períodos em que preciso me ausentar,

**Aos meus alunos**, pela companhia em tantas tardes de aprendizagem e diversão,

À inesgotável paciência e ao crédito encorajador de minha orientadora **Marília Marino** que, ao longo desta trajetória, sempre entendeu meus “altos e baixos” tanto intelectuais como emocionais, tomando-os como parte de minha caminhada.

*Divisa*  
*Mais importante do que a ciência, é o seu resultado,*  
*Uma resposta provoca uma série de perguntas.*  
*Mais importante do que a poesia, é o seu resultado,*  
*Um poema invoca uma centena de atos heroicos.*  
*Mais importante do que o reconhecimento, é o seu*  
*resultado,*  
*O resultado é dor e culpa.*  
*Mais importante do que a procriação é a criança.*  
*Mais importante do que a evolução da criação é a evolução*  
*do criador.*  
*Em lugar de passos imperativos, o imperador.*  
*Em lugar dos passos criativos, o criador.*  
*Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face.*  
*E quando estiveres perto, arrancarei teus olhos*  
*E os colocarei no lugar dos meus;*  
*E arrancarei os meus olhos*  
*Para colocá-los no lugar dos teus*  
*Então ver-te-ei com os teus olhos*  
*E tu me verás com os meus.*  
*Assim, até a coisa comum serve ao silêncio*  
*E o nosso encontro permanecerá a meta sem cadeias:*  
*Um lugar indeterminado, num tempo indeterminado*  
*Uma palavra indeterminada para um homem*  
*indeterminado.*  
*Jacob Levy Moreno*

## RESUMO

O presente trabalho traz o projeto de uma professora de Ensino Fundamental, pedagoga, de promover aulas em que a aprendizagem significativa, no período alfabetizatório, se efetivasse e numa perspectiva socioconstrutivista, ou seja, com a participação ativa dos educandos. Seu objetivo principal é a explicitação da possibilidade de uma educação em co-criação, buscando a identidade pessoal-grupal. Uma breve biografia de Jacob Levy Moreno é apresentada logo de início para localizar o idealizador do Psicodrama. Em seguida, explana-se sobre o Projeto Socionômico caracterizando cada um de seus ramos: a Sociometria, a Sociodinâmica e a Sociatria. A teoria também abarca os principais conceitos da prática psicodramática como espontaneidade e criatividade, papéis, matrizes de identidade etc. Esta pesquisa se detém no foco sócio-educacional do Psicodrama. Também, houve a preocupação de delinear as propostas de dois dos principais autores cujas obras se coadunam com a teoria que embasa este trabalho: Jean Piaget e Lev Vygotsky. Adotou-se a pesquisa qualitativa em sua modalidade da pesquisa-ação. Foram dois *corpus* observados na pesquisa: alunos de uma escola pública e outros de uma escola particular, na faixa entre 6 e 8 anos de idade, liderados pela autora desta monografia cuja proposta foi desenvolver conteúdos durante vivências psicodramáticas. A análise final reflete a contribuição decisiva do Psicodrama no desenvolvimento de aulas socioconstrutivistas com eficácia no cumprimento dos objetivos.

Palavras-chave: Psicodrama, Ensino Fundamental, foco sócio-educacional

## **ABSTRACT**

This research reflects a pedagogue Primary School teacher's project of promoting classes in which the meaningful learning, during literate process, became true in a socioconstructivist perspective, that is, with active participation of learners. Its main objective is the investigation of education in co-creation possibilities aiming personal-collective identity. A brief biography of Jacob Levy Moreno is presented in the beginning in order to locate Psychodrama creator. Then, the Socionomic Project is explained featuring all its fields: the Sociometry, the Sociodynamic and Sociatry. The theory also includes the main concepts of psychodramatic practice like as spontaneity and creativity, roles, and matrixes of identity and so on. This research involves mainly in socio-educational psychodrama. It was also an aim of this work to give an overview of the proposals of two of the principal authors whose researches have coincidences with the foundations of this work: Jean Piaget and Lev Vygotsky. Qualitative research in action research modality was adopted in this work. There were two *corpuses* that were observed in this research: students from a public school and other from a private school, in the range from 6 to 8 years old. The author of this monograph whose objective was to develop contents during psychodramatic sessions used to be the leader of the groups. The final analysis reflected the decisive contribution of Psychodrama to the efficient development of socioconstructivist classes aiming at fulfillment of the objectives.

Key-words: Psychodrama, Primary School, Socio-educational Psychodrama

## Sumário

<b>I - INTRODUÇÃO</b> .....	<b>1</b>
<b>II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	<b>5</b>
<b>1. MORENO E SEU LEGADO</b> .....	<b>5</b>
<b>1.1 BREVE HISTÓRICO</b> .....	<b>5</b>
<b>1.2 O PROJETO SOCIONÔMICO</b> .....	<b>8</b>
<b>1.2.1 A SOCIOMETRIA</b> .....	<b>9</b>
<b>1.2.2. A SOCIODINÂMICA</b> .....	<b>11</b>
<b>1.2.3. A SOCIATRIA</b> .....	<b>13</b>
<b>1.2.4. OS FOCOS</b> .....	<b>14</b>
<b>1.2.4.1 O FOCO PSICOTERÁPICO</b> .....	<b>15</b>
<b>1.2.4.2 O FOCO SOCIOEDUCACIONAL</b> .....	<b>15</b>
<b>1.3 CONCEITOS-CHAVE PARA O TRABALHO</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3.1 ESPONTANEIDADE E CRIATIVIDADE</b> .....	<b>17</b>
<b>1.3.2 MATRIZ DE IDENTIDADE</b> .....	<b>20</b>
<b>1.3.3 PAPEL</b> .....	<b>22</b>
<b>1.3.4 TELE, EMPATIA E TRANSFERÊNCIA</b> .....	<b>25</b>
<b>1.3.5 GRUPO</b> .....	<b>26</b>
<b>2. MORENO NA EDUCAÇÃO E AUTORES AFINS</b> .....	<b>28</b>
<b>2.1 CONTRIBUIÇÃO DE PIAGET E VYGOTSKY</b> .....	<b>28</b>
<b>2.2 A PEDAGOGIA MORENIANA</b> .....	<b>33</b>
<b>III - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA</b> .....	<b>38</b>
<b>1. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO</b> .....	<b>38</b>
<b>2. CONTEXTOS TRABALHADOS E SEUS SUJEITOS</b> .....	<b>40</b>
<b>3. MÉTODOS: SOCIODRAMA E JOGO DRAMÁTICO</b> .....	<b>41</b>
<b>4. ESTRUTURA DE UM ENCONTRO PSICODRAMÁTICO</b> .....	<b>44</b>
<b>4.1 ETAPAS</b> .....	<b>44</b>
<b>4.2 INSTRUMENTOS</b> .....	<b>45</b>
<b>4.3 CONTEXTOS</b> .....	<b>47</b>
<b>5. TÉCNICAS BÁSICAS</b> .....	<b>48</b>
<b>6. CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA COM SERES HUMANOS</b> .....	<b>49</b>
<b>IV - O TRABALHO REALIZADO</b> .....	<b>50</b>
<b>1. CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA</b> .....	<b>50</b>
<b>1.1 APRENDENDO A PARTILHAR</b> .....	<b>51</b>
<b>1.1.2 PRIMEIRAS REFLEXÕES</b> .....	<b>54</b>
<b>1.2 A LIVRARIA DO SENHOR MANÉ</b> .....	<b>56</b>
<b>1.2.1 PRIMEIRAS REFLEXÕES</b> .....	<b>59</b>
<b>2. CONTEXTO DA ESCOLA PARTICULAR</b> .....	<b>60</b>
<b>2.1 MÁQUINA X3</b> .....	<b>61</b>
<b>2.1.2 PRIMEIRAS REFLEXÕES</b> .....	<b>62</b>
<b>2.2 AVALIAÇÃO DO SEMESTRE – BRINCANDO DE “UM TEATRO DIFERENTE”</b> .....	<b>63</b>
<b>2.2.1 PRIMEIRAS REFLEXÕES</b> .....	<b>68</b>
<b>V - ARTICULAÇÕES ENTRE PRÁTICA E TEORIA</b> .....	<b>71</b>
<b>VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>77</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	<b>79</b>
<b>BIBLIOGRAFIA CONSULTADA</b> .....	<b>82</b>
<b>ANEXO</b> .....	<b>83</b>
<b>QUADRO I – A SOCIONOMIA E SEUS RAMOS</b> .....	<b>09</b>
<b>FIGURA – DIAGRAMA DE PAPÉIS</b> .....	<b>12</b>

## ***1 - INTRODUÇÃO***

Diante das características do mundo moderno é necessário que o homem adapte-se às transformações que ocorrem a todo o momento, buscando sempre melhorias para sua vida.

As grandes modificações que acompanham a globalização mostram-nos uma volta ao individualismo desmedido, um estímulo crescente ao consumismo, o medo da solidariedade e o aumento da agressividade entre os indivíduos. Contudo, é necessário que o homem anseie por um futuro melhor e busque através de seu próprio trabalho seus objetivos.

Diante do sistema educacional, consideramos a necessidade de o educando sensibilizar-se com o saber, a importância do estabelecimento de relações entre os indivíduos, para o desenvolvimento da personalidade humana, e que cada indivíduo possa ser visto como agente, autor e ator do seu próprio conhecimento de maneira criativa e espontânea. Nesta visão de educação, o papel do professor é o de mediador entre os alunos e o saber e deve, assim, estar atento às respostas de seus alunos frente aos desafios.

Procuro, assim, por uma educação que possa desvendar alguns mistérios da condição humana, que promova o crescimento por meio do existir pleno e que considere o ser humano como ele realmente é, com seus desejos, anseios e incertezas. Uma educação que possibilite o processo de transformação do indivíduo e da sociedade em que vive.

Essa busca por um processo educativo transformador teve início um pouco antes dos estudos do Magistério. Na verdade, incentivada por um professor amigo, fui me interessando pela forma como eu, em meu papel de aluna, aprendia a aprender.

No início, desconhecia a complexidade e a extensão do sentido da palavra educar, pois, quando estamos no papel de alunos, só temos conhecimento do sentido dessa palavra de um dos lados.

Quando estava na 8.<sup>a</sup> série do 1.<sup>o</sup> grau (atual 9.<sup>o</sup> ano do Ensino Fundamental), comecei a trabalhar como auxiliar de classe da Educação Infantil. Inicialmente recebia orientações da professora para dar atenção às crianças com necessidades especiais de aprendizagem, ajudando-as a se locomover pela escola e a realizar diferentes atividades motoras nas quais apresentavam

muita dificuldade. Aos poucos, as crianças avançavam no desenvolvimento motor e eu recebia novas incumbências. A professora passou a solicitar mais meus serviços e eu atendia a todo o grupo. A partir desta experiência, confirmei a vontade que tinha de me dedicar à Educação.

Optei por fazer o Magistério em uma escola da rede particular de ensino. Foi aí que formalizei os primeiros estudos referentes ao processo de ensino-aprendizagem.

Na sequência, fui cursar Pedagogia na PUC-SP, com uma vontade imensa de aprender a apreender o desconhecido, de transformar o aprendido e de compartilhar ideias e ideais.

No decorrer de minha trajetória, busquei uma proposta educacional que não estivesse ligada apenas à formação de meu intelecto ou de meu raciocínio, mas que estivesse preocupada com a minha formação global.

Tendo cursado a disciplina eletiva de Psicodrama no 2.º semestre de 2002, pude refletir sobre a importância da recriação de uma experiência em um espaço cênico, de forma coletiva e dialógica.

Terminei minha formação em Pedagogia, mas sentia falta de algo que complementasse minha atuação dentro da sala de aula e também com os grupos de dança com que trabalhava paralelamente.

Busquei, no Curso de Pós-graduação em Psicodrama, subsídios teóricos que me permitissem ampliar meu repertório e colocar em prática recursos eficazes para o desenvolvimento dos indivíduos tendo em vista a transformação pessoal-social.

Em minha prática pedagógica, com crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental da rede estadual de ensino e da rede particular, percebo a importância de um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, que possibilite efetivamente a aquisição dos conteúdos e cultivo de valores. Esta prática pedagógica é que será trazida e pensada nesta monografia.

Pode-se perceber que muitas são as questões relacionais e afetivas dos alunos, comprometendo a construção do conhecimento.

O trabalho construído com as crianças visa a possibilitar a aprendizagem significativa articulando as dimensões cognitiva, afetiva, relacional e cidadã, que são indissociáveis.

Como objetivos específicos, consideramos favorecer a construção do conhecimento articulado a:

- ✓ Identidade pessoal-grupal.
- ✓ Valores que deem suporte às atitudes de corresponsabilidade pessoal-social.

- ✓ Postura cidadã que implica na tomada de consciência, ação e transformação da realidade em que vivem como protagonistas da sua história e da história coletiva.

No sistema educacional atual, as dimensões cognitiva, relacional, afetiva e cidadã são tratadas de maneira isolada, fragmentária, dando-se ênfase à cognitiva, entendida como memorização e repetição de conceitos, conteúdos e exercícios.

Defendo, baseando-me na pedagogia moreniana, um processo educativo que rompa com o distanciamento entre sujeito e conhecimento, pois conhecer não é só se apropriar do conteúdo de uma determinada disciplina; conhecer é conhecer-se.

*Como pesquisadora, busco explicitar a possibilidade de uma educação em co-criação, o homem como ser em relação, responsável pela construção da sociedade - fundamento da pedagogia moreniana - a partir do olhar de uma professora psicodramatista.*

Este trabalho foi desenvolvido com dois grupos de alunos do Ensino Fundamental, de 6 a 8 anos, dos 1.<sup>os</sup> e 2.<sup>os</sup> anos de escolas do Estado de São Paulo. Um grupo é de uma escola estadual na Zona Norte que atende uma população de baixo poder aquisitivo e oriunda de famílias com baixa escolaridade; o outro grupo é de uma escola particular na Zona Oeste de São Paulo que atende uma população privilegiada quanto ao nível sócio-econômico-cultural. As vivências ocorreram no ano letivo de 2006 na escola estadual e no 1.<sup>o</sup> semestre de 2007 e 2012, na escola particular.

Torna-se necessário pesquisar no âmbito escolar a possibilidade de uma aprendizagem significativa no contexto de educação cidadã, acontecendo em diferentes contextos, independentemente da condição sócio-econômica do aluno.

A fundamentação teórica desta monografia baseia-se na pedagogia moreniana e sua interface com o pensamento de Piaget e de Vygotsky – referências na educação contemporânea.

O trabalho está estruturado como segue. Após a *Introdução*, apresentou-se a *Fundamentação Teórica* que se inicia com uma breve biografia do postulador dessa teoria Jacob Levy Moreno. Mais adiante, discorre-se sobre o Projeto Socionômico, seus desdobramentos e métodos. Dá-se relevo ao enfoque socioeducacional do Psicodrama visto que se trata do centro de interesse da pesquisa. Há, também, neste capítulo conceituação dos termos chave da teoria socionômica como espontaneidade e criatividade, matriz de identidade, papel, tele, empatia e transferência e grupo.

No item, *Moreno e a Educação e Autores Afins*, as contribuições de Jean Piaget e Lev Vygotsky para a educação preocupada com a identidade do indivíduo e sua inserção no grupo

são explicitadas. Em seguida, é apresentada a pedagogia moreniana, no ver de Maria Alícia Romãna.

Em seguida, define-se a *Fundamentação Metodológica*, trazendo uma explanação sobre o Jogo Dramático. As etapas da execução de um Encontro Psicodramático são, então, detalhadas.

O terceiro capítulo se ocupa da apresentação da pesquisa de campo. Em duas escolas — uma particular e outra privada, a autora desta aplicou jogos dramáticos experimentando toda a teoria moreniana em situação real.

Nas Considerações Finais, há uma reflexão analisando a aplicação prática da teoria que embasa este trabalho no Ensino Fundamental por uma professora psicodramatista.

## ***II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA***

### ***I. MORENO E SEU LEGADO***

#### ***1.1 BREVE HISTÓRICO***

Para a escrita deste item, valemo-nos da pesquisa rigorosa realizada por Marineau (1992) e também de Gonçalves e outros (1988) que favorece a compreensão da história de Moreno dirigida a iniciantes.

Nasce em 1889, Bucareste, Jacob Levy Moreno, criador do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo.

Moreno recebeu grandes influências religiosas, por parte de crenças judaicas e valores cristãos. Passou sua infância em Viena, e lá viveu uma experiência interessante: temos a passagem de sua brincadeira favorita, a de fazer o papel de Deus, na qual ele com outras crianças procuravam representar o céu.

Quando tinha aproximadamente quatro anos e meio, brincava com outras crianças no sótão de sua casa. Eles brincavam de “deus e anjos” e construíram o céu empilhando cadeiras e caixotes. No alto de uma mesa, havia uma cadeira, que era o trono de deus, e lá estava Moreno. Uma das crianças pediu que ele voasse e Moreno abriu seus braços e logo estava no chão com o braço direito quebrado. Moreno refere-se a este episódio como o nascimento de sua ideia de espontaneidade.

O jovem Jacob sente-se revoltado e passa por um período de depressão, eminência da separação dos pais. Neste momento, ele sente que precisaria se conectar com sua missão; então, ele abandona a escola e passa grande parte do seu tempo meditando. Neste período de busca espiritual, ele se convence de que a ação e a experiência são mais importantes do que as palavras e as leituras. Ao retomar os estudos de filosofia e medicina, ele conhece Chaim Kellmer na Universidade, com quem estabelece uma grande amizade. Eles e mais três estudantes fundam a “Casa do Encontro”, adotando a política do anonimato. Moreno passa seu tempo com as crianças nos jardins de Viena, contando histórias e fazendo jogos de improvisos com elas, favorecendo-

lhes a espontaneidade. Mais tarde, ele veio a ter uma experiência com um grupo de prostitutas, no qual percebeu a potencialidade de uma psicoterapia de grupo.

Moreno colaborou com a publicação da *Daimon Magazine*, periódico ligado ao movimento expressionista. Moreno conhece Marianne Lörnitzo, tornando-se a razão de seu existir. Neste momento, chega a um acordo com a sua filosofia da espontaneidade e criatividade. Publica *As palavras do pai*. Passa a se envolver com um grupo de atores, surge o caso Jorge e Bárbara.

Bárbara é uma atriz reconhecida por seu bom desempenho em papéis doces e meigos. Jorge é um poeta e autor teatral que se apaixona por Bárbara. Eles logo se casam. Um dia, Jorge procura Moreno e diz que se tornou impossível conviver com Bárbara, pois ela não é doce e meiga como a Bárbara do teatro. A partir desta conversa, Moreno pede que Bárbara viva papéis vulgares e o de uma prostituta que é atacada e assassinada. Ela atua muito bem. Seu marido começa a informar Moreno que ela está mais calma e ele mesmo começa a perceber diferenças em seu próprio comportamento e na sua compreensão de Bárbara. Depois de algum tempo, tinham encontrado a si próprios e um ao outro pela primeira vez. Nesta ocasião, Moreno diz: “Analisei o desenvolvimento de seu psicodrama, sessão por sessão, e lhes contei a história de sua cura” (Moreno, 1946). Pode-se perceber a partir deste momento a passagem do teatro da espontaneidade para o teatro terapêutico.

Começa a elaborar o psicodrama de forma gradual, através da exploração de alternativas variadas. O psicodrama de Jorge e Bárbara nos mostra o potencial transformador do desempenho de papéis no palco. Publica *O teatro da espontaneidade*, explorando novos caminhos na forma de representar no teatro (teatro do conflito, teatro imediato, teatro terapêutico e o teatro do criador). Projetou um novo palco e participou da criação de um gravador com o irmão de Marianne.

Moreno emigra para os Estados Unidos, por dificuldade de aceitação de suas ideias na Europa. É um período difícil, cheio de desafios. Em 1927, consegue o certificado para praticar medicina em Nova York. Conhece Beatrice Beecher e casa-se com ela a fim de conseguir a cidadania americana.

Beatrice foi de grande importância para Moreno, pois, por meio dela, ele passou a realizar experiências psicodramáticas com crianças, conhecendo educadores e terapeutas. Amigavelmente eles se divorciam e Moreno está à procura de uma nova musa. Casou-se com

Florence Bridge e tiveram uma filha, mas ela não era para ele uma musa, parceira profissional e co-criadora.

Realiza o trabalho no teatro do improviso. Primeiramente ele se concentrou no trabalho da espontaneidade, na modalidade de trabalho denominada *jornal vivo* e nos desempenhos baseados em conflitos que surgiam do público; mais para frente, retomou o trabalho terapêutico no palco e abraçou o trabalho com a psiquiatria. Moreno compra um imóvel em Beacon e transforma em um pequeno hospital psiquiátrico, que serviria, também, como uma escola de formação e um centro para difundir suas ideias. Nele, Moreno constrói um palco de acordo com suas ideias sobre terapia e psicodrama baseando-se em três níveis: o mais alto, o dos deuses; o médio, dos heróis e o imediato, dos mortais. Neste período, Moreno conhece sua verdadeira musa, Celine Zerka Toeman, divorciando-se de Florence. Zerka começa a tomar parte dos trabalhos no sanatório em Beacon, torna-se *alter ego* de Moreno, sua inspiração, co-terapeuta, parceira de pesquisas e seu verdadeiro amor. Moreno e Zerka casam-se e têm um filho. Educaram-no vivendo com ele o Psicodrama e, de forma especial, o *role playing*.

No palco de Beacon, era praticada psicoterapia de grupo e foi neste teatro que Moreno começou a trabalhar sistematicamente com egos auxiliares e como diretor, orientando o protagonista. Funda a Sociedade de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo, mais tarde sendo incorporada à Sociedade Americana de Psicoterapia de Grupo e Psicodrama. Moreno passa a sistematizar o método terapêutico, comprometendo-se a registrar, a elaborar currículo adequado, estabelecer procedimentos de seleção e padrões para sistematizar a formação do psicodramatista.

Moreno realiza pesquisas na prisão de Sing Sing e na Escola Hudson para moças. Em Hudson, ele desenvolve estudos sociométricos e trabalha o desempenho de papéis e o psicodrama tendo em vista a mudança de atitudes e comportamento das moças.

Muitas viagens foram realizadas por Moreno a fim de expandir e consolidar seu trabalho, visando que as comunidades terapêuticas e científicas passassem a reconhecer suas contribuições e também para receber algumas homenagens. Moreno trabalha para estabelecer a Associação Internacional de Psicoterapia de Grupo e a Associação Internacional de Psicodrama. Com a popularização do Psicodrama, encontros internacionais foram surgindo.

No fim da vida, Moreno tinha como projeto escrever sua autobiografia, mas a obra ficou inacabada. Ele deixa para a sociedade a Sociometria, a Psicoterapia de grupo, o Psicodrama e a responsabilidade de sermos co-criadores do universo.

## **1.2 O PROJETO SOCIONÔMICO**

Para Moreno, todo indivíduo é um ser *social*, pois é por meio das relações interpessoais e grupais que ele se constitui, conhece o mundo e nele sobrevive. Todo horizonte da obra volta-se para o resgate da espontaneidade-criatividade de cada ser humano, que mediante as pressões da cultural e dos padrões de comportamento esperados nas relações, pode cristalizar-se e transformar condutas em conservas culturais.

Para compreender como se dá a inter-relação entre o indivíduo e a sociedade, de importância central na formação do indivíduo, Moreno criou a sua obra. Embora conhecida como Psicodrama, teve atribuída pelo autor a denominação final de *Socionomia*. Daí, o sentido de se referirem a sua obra como projeto Socionômico.

A Socionomia tem como objetivo ocupar-se “*do estudo das leis que regem o comportamento social e grupal*” (Gonçalves, Wolff e Almeida, 1988: 41) e constitui-se em um referencial teórico-metodológico que foca a importância de se compreender o sujeito em situação, por meio das suas relações com o mundo.

*A socionomia surgiu como algo mais que uma teoria sociológica, pois se propunha como uma revisão de antigas correntes e visava a transportar suas complexas elaborações teóricas para o nível da realidade vivida no cotidiano, perseguindo no presente e por meio de investigações diretas, o complexo estrutural dos intercâmbios e das interações humanas, tal como se realizava, se cristalizava ou se transformava na realidade concreta e como esta era vivida e produzida por cada sujeito humano. (NAFFAH NETO, 1979,p.120)*

O projeto socionômico possui três ramificações importantes para sua compreensão: Sociodinâmica, Sociometria e Sociatria que articulam os principais conceitos da obra e os métodos de trabalho.

A seguir, apresentamos um quadro que mostra o sentido principal de cada ramo e os métodos correspondentes.

*QUADRO I – A SOCIONOMIA E SEUS RAMOS*

<p><b>SOCIONOMIA</b></p> <p>companheiro / grupo      regra / lei</p> <p>(ESTUDO DAS LEIS QUE REGEM O COMPORTAMENTO SOCIAL E GRUPAL)</p>		
<p style="text-align: center;"><b>SOCIODINÂMICA</b></p> <p style="text-align: center;">Dinâmica das relações sociais por meio dos papéis</p> <p style="text-align: center;">Métodos: Role Playing Teatro Espontâneo e outros projetos dramáticos, como trabalhar com objetos intermediários</p>	<p style="text-align: center;"><b>SOCIOMETRIA</b></p> <p style="text-align: center;">Medida das relações entre pessoas</p> <p style="text-align: center;">Métodos: Teste Sociométrico e outros procedimentos</p>	<p style="text-align: center;"><b>SOCIATRIA</b></p> <p style="text-align: center;">Terapêutica das relações sociais</p> <p style="text-align: center;">Métodos: Psicodrama Sociodrama Axiodrama Psicoterapia de grupo Tratamento do indivíduo ou do grupo através da ação dramática</p>

Existem outras modalidades de trabalho sociopsicodramático como, o *Jornal Vivo* considerada histórica uma vez que Moreno a introduziu ainda em Viena e também as modalidades contemporâneas como a *Multiplicação dramática* e a *Retramatização*.

**1.2.1 A SOCIOMETRIA**

A Sociometria é o braço da Socionomia que tem por objetivo estudar as normas e organização das redes sociais psicológicas de pequenos ou de grandes grupos.

A Sociometria é definida por Moreno (1959, p. 39) como a “ciência da medida do relacionamento humano” e o que constitui sua originalidade é o fato de que a medida (*metrum*) aparece somente como um meio técnico bem delimitado para alcançar melhor as relações

qualitativas com o socius. Na Sociometria, o socius recebe uma importância maior que o metrum.

A Sociometria tem por objeto o estudo das redes sociais subjacentes. Nos grupos sociais, sejam grandes ou pequenos, há dois níveis quanto às relações: o primeiro é o nível aparente e observável; o segundo é o nível subjacente, psicológico. A sociometria torna cientificamente detectável as redes relacionais que se formam por meio de um método específico para esse fim. Para Silva Junior (1997) é do segundo nível que se ocupa a Sociometria, pois ela entende que o conteúdo emocional que preside as redes psicológicas é o que determina os fenômenos relacionais das redes sociais. Moreno considera que os procedimentos sociométricos possibilitam reconhecer a estrutura relacional básica dos grupos, sendo que uma das modalidades dos procedimentos sociométricos consiste em revelar essa estrutura social subjacente, por meio do registro dos movimentos no espaço físico e relacional, o que implica no desenvolvimento da percepção sociométrica por parte do coordenador do grupo.

Para estudar os fenômenos grupais, Moreno (1959, p. 83-91) propõe como método de investigação o teste sociométrico, a fim de levantar as estruturas sociais entre os membros de um grupo. São utilizados conceitos como “escolha” e “rejeição”. O teste sociométrico consiste em pedir ao sujeito que escolha, no grupo ao qual pertence ou ao qual poderia pertencer, os indivíduos que quer ter como companheiros. Todos os membros do grupo fazem suas eleições, obtendo-se com ele “... uma perspectiva de conjunto das estruturas do grupo tal como aparecem aos olhos de seus membros...”

Também conhecido como avaliação sociométrica, o “teste sociométrico” visa estudar as redes psicológicas reais dos grupos. Como dito acima, é no nível subjacente, psicológico que é estudado o comportamento dos grupos e dos indivíduos nos respectivos grupos. Como as redes relacionais psicológicas se estabelecem por atração e rejeição (ou seja um fator qualitativo, emocional) o teste sociométrico possibilita que se detecte essa rede, convertendo o qualitativo em quantitativo e permitindo visualizar tanto a situação individual de cada elemento do grupo, como as relações positivas, as relações negativas, os pontos de conflito e muitos outros eventos sociométricos.

Essa conversão dá-se por meio da aplicação de dois questionários: no primeiro pergunta-se a cada componente do grupo quem ele escolhe, quem ele recusa e quem lhe é indiferente para realizar uma tarefa, ou um jogo ou uma prática de convivência (ao que se denomina critério); no segundo, é perguntado a cada elemento quem ele percebe que o escolheu, quem ele percebe que

o recusou ou quem lhe lançou um sinal indiferente para realizar o mesmo critério escolhido (tarefa, lazer ou convivência) – também conhecido como teste perceptual. Esses dados (indicações objetivas e indicações perceptuais) são analisados para posterior utilização de otimização das competências relacionais dos grupos e de seus participantes. (SILVA JUNIOR, 1997)

### ***1.2.2. A SOCIODINÂMICA***

A sociodinâmica tem por objeto o estudo, o diagnóstico e a intervenção nas relações sociais considerando o vínculo entre os papéis sociais e seus respectivos complementares.

Para Ortega y Gasset (2001), em *Rebelião das Massas* de 1926, o homem é um núcleo individual somado às suas circunstâncias. “Eu sou eu, mais as minhas circunstâncias”. Ou seja, qualquer um de nós é sempre o mesmo, mas relaciona-se com o mundo em circunstâncias diferentes e, em cada circunstância, relaciona-se diferentemente.

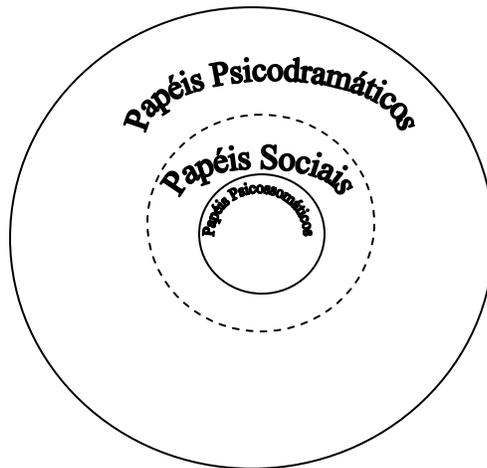
Na teoria moreniana, enfocam-se as relações de umas pessoas com as outras. Esse contato social dá-se numa relação dialógica por meio de papéis – papéis sociais, como, por exemplo: quando a circunstância social é a relação filial, essa relação acontece através dos papéis filho/mãe ou filho/pai; se a circunstância é a conjugal, os papéis são marido/esposa; na circunstância de aprendizagem, os papéis são aluno/professor, vice-versa e assim por diante.

Essa constatação determina que, embora eu exista e seja o mesmo em qualquer circunstância, minhas relações manifestam-se diferentemente, de acordo com as exigências presentes naquele momento e por meio do papel social adequado. Por conseguinte, o que dá funcionalidade aos meus papéis sociais são os correspondentes complementares. Assim, o que me faz responder como esposa é o marido; o que me faz responder como professora é o aluno e vice-versa.

*Deste modo, é importante lembrar que a própria noção de papel já aparece veiculando necessariamente uma complementaridade: o **contra-papel**, com o qual existe numa relação estrutural, bipolar e de indeterminação recíproca. (NAFFAH, 1979, p. 209)*

O *role-playing*, método psicodramático proposto por Moreno, baseia-se nessa teoria dos papéis e é o caminho principal da Sociodinâmica.

De acordo com Moreno, há três tipos básicos de papéis:



### DIAGRAMA DE PAPÉIS

(fonte: MORENO, 1946, P. 129)

Moreno define os papéis psicossomáticos como os primeiros desempenhados pelo ser humano e ligados às funções vitais. Assim, temos, por exemplo, os papéis de ingeridor, defecador, urinador, dormidor, respirador.

Quando desempenha os papéis psicossomáticos, a pessoa estabelece contato com o mundo basicamente por meio do seu corpo e, a partir das necessidades fisiológicas, ela capta e registra as vivências de sua matriz de identidade. Sobre esses papéis se desenvolverão os papéis sociais.

Papel social é a forma real que o “eu” assume em seu contato com o meio, que, a um mesmo tempo, contém as pautas de condutas transmitidas pela sociedade que se constituem nos elementos coletivos dos papéis.

Assim, os papéis, por exemplo, de padeiro, de líder, de soldado, de mãe, dentre outros, seguem os padrões de uma cultura ou de uma sociedade e ao mesmo tempo exprimem a personalidade de cada pessoa que os desempenha.

De acordo com Moreno (1946, p. 206), o “papel é uma cristalização final de todas as situações numa área *especial* de operações por que o indivíduo passou (por exemplo, o comedor, o pai, o piloto de avião).”

Os papéis psicodramáticos são os vividos no contexto psicodramático do “como se”. No item em que abordaremos os conceitos-chave para este trabalho, traremos, além de considerações de Moreno sobre “Papéis”, a contribuição de autores contemporâneos empenhados no aprofundamento das postulações do criador do Psicodrama.

### **1.2.3. A SOCIATRIA**

A Sociatria foca a transformação pessoal-social. O termo, conforme explica MORENO (apud CUKIER, 2002: p. 270), é híbrido, isto é, tem raízes latina e grega: “*de um lado está socius, ‘o outro companheiro’, de outro, iatreia, cura.*”

Blatner e Blatner (1996, p. 71) afirmam que Moreno percebeu que bem como os indivíduos, a estrutura social precisava de cura. Em seu dizer, Moreno propôs um campo metamédico que é a sociatria a fim de oferecer método de terapia curativa às pessoas e à sociedade.

O trabalho sociátrico desenvolve novos modus vivendi relacionais, a partir da experiência do campo vincular no aqui-agora com o psicoterapeuta ou da revivência de cenas atuais ou passadas.

*O início da ciência da sociatria coincide com a crítica situação histórica da humanidade, na metade do nosso século. Os objetivos desta nova ciência são a profilaxia, o diagnóstico e o tratamento da espécie humana, das relações grupais e intergrupais e, particularmente, a investigação de como podemos formar grupos que possam se impulsionar à realização, via técnicas de liberdade, sem o auxílio da sociatria ou da psiquiatria. O ideal secreto da sociatria, como o de todas as ciências, é ajudar a humanidade na concretização de suas metas e, ao final, tornar-se desnecessária e perecer. (MORENO apud CUKIER, 2002: pp. 270-271)*

Os métodos empregados são:

- a) a **Psicoterapia de Grupo**: cujo foco é o tratamento das relações interpessoais e os quadros psíquicos de diversos participantes de um grupo inseridos em um quadro científico empírico.
- b) o **Psicodrama**: cuja finalidade é a compreensão e a intervenção no comportamento de indivíduos com suas relações e em todo e qualquer papel que desempenhem; trata-se de uma psicoterapia mais aprofundada do grupo. Constitui-se de passos que vão da entrevista psiquiátrica com cada participante, apresentação dos temas levantados ao

grupo, discussão, análise da passagem ao ato da contribuição espontânea dos membros, observadores participantes registrando as reações dos espectadores, registros em texto das sessões e filmes terapêuticos.

- c) o **Sociodrama**: cujo objetivo é tanto o desenvolvimento das interrelações em pequenos grupos, quanto como instrumento de busca de conscientização da situação dos valores implícitos em uma dada organização social, possibilitando a conscientização da situação e do papel de cada integrante, propiciando a mudança à medida que permite a crítica do que foi revelado e o desenvolvimento de novas formas de atuação.
- d) o **Axiodrama**: pode ser considerado uma variante do Sociodrama quando os focos são os valores.

#### ***1.2.4. Os FOCOS***

Dois são os focos que o Psicodrama vem assumindo ao longo de seu desenvolvimento: o psicoterápico e o sócio-educacional.

Vale ressaltar, de início, que J. L. Moreno não desenvolveu nenhuma teoria específica sobre o uso da metodologia psicodramática na área da educação, mas vinculou sua proposta mais diretamente à dimensão psicoterápica. No entanto, deixou caminhos abertos para um trabalho com temas da cultura quando nos reportamos a sua experiência em Viena e seu trabalho com o desenvolvimento dos papéis nos Estados Unidos da América trazendo considerações esparsas sobre a Escola em sua obra.

Devemos à argentina Maria Alícia Romaña a sistematização do trabalho psicodramático na Educação. Inicialmente denominado Psicodrama Pedagógico, seu trabalho caminha na direção da busca por uma Pedagogia Moreniana, denominada por ela de Pedagogia do Drama. A pesquisadora afirma que a palavra drama não deveria intimidar ninguém, mas, pelo contrário, restituir ao termo sua riqueza significativa:

*Em primeiro lugar, ela nos remete ao teatro, à dramaturgia. Em seguida, ela nos mostra que há uma ação. Moreno enfatizou especialmente este significado. E, finalmente, claro temos o significado que nos leva a olhar o lado difícil da vida que, ao mesmo tempo que nos angustia, nos impulsiona a transformar a realidade a nossa volta. (ROMAÑA, 2004: p. 89)*

Hoje, a Federação Brasileira de Psicodrama (FEBRAP) defende que há um só Psicodrama como abordagem teórico-metodológica, diferenciando-se dos focos (FAVA e outros: 2005, pp. 37 a 39).

A raiz do trabalho psicodramático nos dois focos é o **teatro espontâneo** no qual se abandonam os clichês de papéis do teatro tradicional, dando oportunidade para a criatividade e a espontaneidade. Trata-se da ocorrência da **arte do momento** em vez da **arte da conserva**.

Kaufman (1992, p.73) apresenta as características do teatro da espontaneidade:

1. *Eliminação do dramaturgo e da peça escrita;*
2. *Participação do auditório, passando a um “teatro sem espectadores”; todos participam, todos são atores;*
3. *Os atores e o público são agora os únicos criadores. Tudo é improvisado: a obra, a ação, o tema, as palavras, o encontro e a resolução de conflitos;*
4. *O velho cenário desaparece. Em seu lugar se coloca o cenário aberto. O cenário-espaco, o espaco aberto, o espaco da vida, a própria vida.*

O Psicodrama Pedagógico constitui-se em uma modalidade de Psicodrama vinculado à educação, que começou a ser praticada no início dos anos 1960 pela pedagoga argentina Maria Alicia Romana, depois de obter formação em Psicodrama.

#### **1.2.4.1 O FOCO PSICOTERÁPICO**

Segundo Soeiro (1995, p. 20), Moreno criou o Psicodrama, como método, a partir de lidar com os atores que dirigia em Teatro Espontâneo. Verificados conflitos, propunha cenas que pudessem trazer questões da vida pessoal dos atores ao palco, assim, dando a oportunidade de modificar comportamentos e resolver conflitos em cena.

*[...] foi a partir daí que Moreno criou o termo Psicodrama, uma técnica que trabalha com o psiquismo em ação. A palavra drama, do grego, significa ação e psique, alma e espírito. Esta abordagem de um método psicoterápico que focaliza o ato ou a ação, onde todas as formas de expressão estão incluídas ganhou, desde então, grande importância. Teatro terapêutico e Psicodrama são termos sinônimos.*

#### **1.2.4.2 O FOCO SÓCIO-EDUCACIONAL DO PSICODRAMA**

Na citação abaixo, encontramos uma ponderação contundente de Moreno sobre as possibilidades do trabalho psicodramático na Educação formal que, embora embrionárias em sua

concretização, acenam com a importância de uma formação, da Educação Infantil ao Ensino Superior, voltada para o desenvolvimento da espontaneidade- criatividade.

*(...) Digo “embrionária” porque até as professoras de jardim de infância e da escola maternal estão apenas começando a apreciar o significado dos conceitos sociométricos e psicodramáticos, como o exercício de papéis, o ego-auxiliar, o status sociométrico de uma criança num jardim de infância, as técnicas de atribuição de papéis, a espontaneidade guiada e o adestramento da espontaneidade. Quando tais conceitos forem bem compreendidos e aplicados, os procedimentos atuais nos jardins de infância serão revolucionados. Entretanto é sumamente deplorável que até esses rudimentos de educação psicodramática sejam separados de suas raízes no instante que a criança ingressa na escola primária e no ginásio, o jovem no colégio e na universidade, e pode ser observado que as implicações psicodramáticas do processo educacional se dissipam à medida que o aluno vai avançando em seus estudos acadêmicos. O resultado é um adolescente confuso em sua espontaneidade e um adulto privado dela. A continuidade do princípio do jardim de infância através de todo nosso sistema educacional, desde a primeira série primária até à universidade, pode ser assegurada pela abordagem psicodramática dos problemas educativos e sociais. Toda a escola primária, secundária e superior deve assumir um palco de Psicodrama como laboratório de orientação que trace diretrizes para os seus problemas cotidianos. Muitos problemas que não podem ser resolvidos na sala de aula podem ser apresentados e ajustados ante o fórum psicodramático, especialmente concebido para essas tarefas (MORENO, 1946, p.197).*

Romaña (1985, p.14), como já afirmamos, voltou-se para as relações de ensino-aprendizagem e propõe ao professor um papel múltiplo, que será resgatado nas propostas sócio-construtivistas de Educação, quando afirma que

*“o educador é aquele mestre, professor, assistente, orientador, instrutor, que, em qualquer tarefa educativa, procura conciliar a transmissão de conhecimentos sistemáticos — para uma melhor compreensão do mundo e das possibilidades e limitações do homem — com a necessidade de facilitar ao aluno o reconhecimento dessa sua realidade imediata e concreta, de modo que ele possa desenvolver tanto a sua compreensão crítica e ativa, como sua vontade transformadora.”*

A Educação por meio de práticas psicodramáticas se garante na medida em que haja a integração do conhecimento adquirido com a experiência vivida de acordo com Romaña (2006: p.15).

### **1.3 CONCEITOS-CHAVE PARA O TRABALHO**

#### **1.3.1 ESPONTANEIDADE E CRIATIVIDADE**

Moreno considera que a *espontaneidade* e *criatividade* são recursos inerentes ao homem.

Para o criador do Psicodrama, a espontaneidade é a possibilidade da condição humana que a desenvolve ou se inibe nas relações e está ligada a todos os aspectos do desenvolvimento orgânico, mental, psicológico, social e espiritual do ser humano. Moreno acredita que, por meio da espontaneidade, o próprio indivíduo e o grupo social sejam capazes de adaptações plásticas, originais e criativas, a qualquer tipo de situação.

A partir das suas pesquisas, Moreno se propunha a renovar a linguagem teatral, desenvolvendo o teatro da espontaneidade, que questionava a tradição ocidental das convenções teatrais, descobrindo assim o valor terapêutico do teatro na cura de distúrbios emocionais e do comportamento. Assim,

*A espontaneidade e sua liberação atuam em todos os planos das relações humanas quer seja comer, passear, dormir, ter relações sexuais, ou relacionar-se socialmente; manifesta-se na criação artística, na vida religiosa e no asceticismo... atua como o processo de respiração, inalando a psique e exalando espontaneidade... não é energia conservada, é uma disposição a responder tal como é requerido... responde ao impulso, servindo de mediadora da ação espontânea e criativa e produzindo as conservas culturais. (MORENO, 1921, p. 17)*

Segundo Gonçalves, Wolff e Almeida (1988: p. 46), ironicamente, Moreno adota a expressão *fator E* para referir-se à espontaneidade (no texto original, fator S, do latim *sponte* que significa vontade) para oferecer oposição às teorias fatoriais da psicologia da época que concebiam a personalidade como resultado de vários fatores que se procurava detectar e medir.

Ao mesmo tempo em que Moreno (1946, p. 125) se utiliza de uma expressão da linguagem comum aos pesquisadores da época, colocando a espontaneidade como um fator central para o desenvolvimento do ser humano, chamando-o de *fator E*, por meio da sua teoria de papéis vai se contrapondo a eles com a afirmação de que é dos papéis que emerge o “eu”. Os papéis são os aspectos tangíveis do eu, enquanto “personalidade” é apenas um conceito abstrato.

Para ele, o homem nasce com a possibilidade de ser espontâneo e deixa de sê-lo devido às influências do meio em que vive, na medida em que incorpora os papéis sociais pré-estabelecidos distanciando-se de sua subjetividade.

O Psicodrama é uma abordagem que visa ao resgate da espontaneidade e da criatividade, rompendo com os padrões de comportamento estereotipados, cristalizados sob a pressão das conservas culturais.

*A espontaneidade só funciona no momento de seu surgimento, assim como, falando metaforicamente, se acende uma luz numa sala e todas as suas partes se tornam claras. Quando se apaga a luz, a estrutura básica da sala continua a mesma e, no entanto, desapareceu uma qualidade fundamental. (MORENO, 1946: 136)*

Numa definição precisa e objetiva, (Gonçalves e outros, 1988: pp. 47-48) afirma que os resultados de processos de criação ou de atos criadores podem “cristalizar-se como *conserva cultural*. *Conservas culturais* são objetos materiais (incluindo-se obras de artes), comportamentos, usos costumes, que se mantêm idênticos, em uma dada cultura.”

Moreno esclarece que, se o homem conservar intacto aquilo que a criatividade produziu e cultivar esse resultado como algo imutável, a espontaneidade se perderia.

*As conservas culturais serviram para dois fins: eram prestimosas em situações ameaçadoras e asseguravam a continuidade de uma herança cultural. Mas quanto mais se desenvolveram as conservas culturais — quanto mais amplamente se distribuíram, quanto maior se tornou a sua influência e quanto maior a atenção se dedicou ao seu acabamento e aperfeiçoamento, mais raramente as pessoas sentiam a necessidade da inspiração momentânea. [...] Essa situação exigiu, como que em seu auxílio, o diametralmente oposto à conserva cultural: a categoria de momento [...] O problema consistia em substituir um sistema de valores desgastado e obsoleto, a conserva cultural, por um novo sistema de valores mais consentâneo com as circunstâncias de nossa época: o complexo espontaneidade-criatividade”. (MORENO, 1946: 159-160)*

Moreno acredita que esse fator E deve ser associado à adequação do modo de agir. Parece, desta forma, contraditório, mas

*... se por um lado, valoriza a iniciativa e o “toque” pessoal, por outro, propõe o ajustamento, que só parece possível em relação à manutenção do que já está pronto (exemplo: grupos sociais, instituições como escola, emprego etc). Mas é preciso compreender o espírito dos escritos de Moreno: sua proposta primordial é a da adequação e do ajustamento do homem a si mesmo. Nesse sentido, ser **espontâneo** significa estar presente às situações configuradas pelas relações afetivas e sociais, procurando transformar seus aspectos insatisfatórios. (GONÇALVES, WOLFF, ALMEIDA, 1988: 47)*

A criatividade é um recurso do homem indissociável da espontaneidade. É por meio da segunda que a primeira se atualiza e se manifesta. A criatividade prescinde, numa visão estrita, das conservas culturais, entretanto se vale delas por se dar em meios sociais em que estão disponíveis. Elas devem ser apenas o ponto de partida; do contrário, podem se constituir em obstáculos. Acerca desta visão, Moreno esclarece que

*É possível reconstituir a situação da criatividade num período anterior às conservas que dominam a nossa cultura. O “homem pré-conserva”, o homem do primeiro universo, não possuía notações musicais com que pudesse projetar as experiências musicais de mente, nem notações alfabéticas com que projetar na escrita suas palavras e pensamentos. (...) Ele deve ter sido guiado pelo processo de aquecimento preparatório que é inerente ao seu próprio organismo, sua ferramenta-mestra, isolada no espaço, ainda não especializada, mas que funcionava como uma totalidade, projetando em expressões faciais, sons e movimentos, a visão de sua mente. (MORENO, apud CUKIER, 2002: p. 64)*

O homem criativo se utiliza da espontaneidade mesmo que esteja em ação aparentemente mecânica. Blatner e Blatner (1996, p. 61), estudando a teoria moreniana, afirmam que o ato criativo “tem início na capacidade de a pessoa produzir múltiplas mensagens internas e externas e, em seguida, formular uma resposta que capte a espontaneidade da decisão.” Assim, a criatividade decorre da liberação da espontaneidade do indivíduo.

O homem criativo não tem seu poder de espontaneidade e de criatividade aferido necessariamente por aqueles que com ele dividem um ato criativo.

*Por exemplo, uma resposta não precisa ser bem sucedida para ser espontânea, nem sua originalidade precisa ser evidente. É possível a um pianista executar uma peça pela centésima vez e, no entanto, vivenciá-la e expressá-la sob novas maneiras, com novas sutilezas de tempo e ênfase. O mesmo pianista pode tocar a peça com pouca ou nenhuma espontaneidade, mas o ouvido destreinado pode não perceber qualquer diferença. É uma das maneiras pelas quais a espontaneidade consiste numa sutil qualidade da mente. Os observadores não precisam confirmar que aquilo está acontecendo com alguém – e geralmente são incapazes de fazê-lo. Não é, pois, o ato e sim a maneira pela qual o ato é realizado que revela o inerente grau de espontaneidade. Ele é manifesto em proporção à vivacidade da mente e da utilização do que Moreno chamou de “a categoria do momento” como uma oportunidade de ação criativa. (BLATNER E BLATNER, 1996, p. 76)*

Autores contemporâneos complementam as ideias de Moreno sobre espontaneidade e criatividade trazendo também *a sensibilidade* como um recurso responsável para que se forme a identidade do indivíduo em sua relação com o cosmo, consigo mesmo e com o outro.

*Difícilmente alguém pode promover mudanças no ambiente se age sozinho. Sempre pensamos e agimos em função de relações **afetivas** (relações cuja experiência tem ressonância emocional), mesmo que não o façamos conscientemente. Ainda que afastado do convívio de fato com outras pessoas, o homem age em função da imagem que tem de si mesmo, de seus semelhantes e de suas relações com estes. [...] A empatia é captação, pela sensibilidade, dos sentimentos e emoções de alguém ou contidas, de alguma forma, em um objeto (por exemplo, em uma obra de arte). É a tendência que o sujeito sente em si mesmo de se “adentrar” no sentimento com o qual toma contato. (GONÇALVES, WOLF e ALMEIDA, 1988: p. 47 e 49)*

### **1.3.2 MATRIZ DE IDENTIDADE**

O conceito de matriz de identidade desenvolvido por Moreno refere-se ao conjunto de condições psicológicas e sociais no qual a criança é inserida ao nascer.

*A matriz de identidade é a placenta social da criança, o lócus em que mergulha suas raízes. Proporciona ao bebê humano segurança, orientação e guia. (...) A matriz de identidade dissolve-se gradualmente, à medida que a criança vai ganhando em autonomia – isto é, desenvolve-se um certo grau de auto-arranque numa função após outra, tais como a alimentação, a eliminação, a capacidade de agarrar coisas e a locomoção; começa a declinar sua dependência dos egos-auxiliares. O primeiro universo termina quando a experiência infantil de um mundo em que tudo é real começa se decompondo em fantasia e realidade. Desenvolve-se rapidamente a construção de imagens e começa tomando forma a diferenciação entre coisas reais e coisas imaginárias. (MORENO apud CUKIER: 2002, p.178)*

Placenta social pois, à maneira da placenta, estabelece a comunicação entre a criança e o sistema social da mãe, incluindo aos poucos os que dela são mais próximos. É o local onde a criança se insere desde o nascimento, relacionando-se com objetos e pessoas dentro de um determinado clima.

*Após alguns estudos, Moreno sistematiza a formação da identidade, em três etapas de desenvolvimento:*

1. indiferenciação, é a busca da identidade, ou a identidade com o próprio cosmo, já que não há limites entre o eu e o mundo e a criança é um micro-universo dentro de um macro-cosmo, que vive apenas o momento, corresponde à técnica do duplo, que é a função da mãe. Segundo o psicodrama, o homem vive em função desta fase. Sua saúde é conseguida na medida em que ele recupera esta fase para fazer o movimento para a última etapa, é onde o indivíduo vai para a possibilidade do “encontro”, para a saúde. O movimento contrário, de retroação, é para a doença.

2. reconhecimento do eu, é a busca da identificação, é o movimento para chegar ao “eu sou eu”, que corresponde à técnica do espelho, pois como fantasia e realidade ainda se misturam, através do solilóquio a criança se reconhece no espelho. Vale lembrar que em psicodrama, identidade e identificação são diferentes. A identificação é o movimento de se assemelhar aos outros, e só acontece depois da identidade formada. O reconhecimento do eu só se dá a partir da diferenciação do tu.

3. reconhecimento do tu, que corresponde à técnica da inversão de papéis, pois só é possível conhecer o outro, colocando-se no lugar dele. É aqui que pode aparecer as relações télicas e/ou transferenciais, porque as pessoas podem perceber a si e aos outros, ou então, transferir sentimentos de uma relação do passado para uma relação presente (papel complementar patológico, por relação transferencial). (FATOR, 2006: 28-29)

Moreno aponta para a importância de uma teoria do desenvolvimento infantil, que considere a criança com suas capacidades e aptidões básicas latentes, comuns a todos os homens, nas quais podemos encontrar *sua mais dramática expressão*. A criança apresenta um recurso natural e contínuo que se expressa por sua espontaneidade e criatividade, não só em raros momentos, mas como uma expressão cotidiana, fornecendo-nos fortes indícios que não podem ser consideradas como seres inferiores.

Para Moreno, a criança exclui todo e qualquer outro foco, ou seja, uma atividade num determinado momento exclui toda e qualquer outra atividade. A criança se aquece para a execução de tarefas imediatas, vivendo em um tempo imediato. Essa coexistência, co-ação e co-experiência são características da matriz de identidade, que começam a construir o processo de aprendizagem emocional da criança. A matriz de identidade é a placenta social da criança, proporcionando ao bebê segurança, orientação e guia. A matriz de identidade se dissolve gradualmente, à medida que a criança vai crescendo e ganhando autonomia, ela passa a diferenciar coisas reais e coisas imaginadas.

Ao abordar o surgimento do eu, explicita que este emerge do desempenho de papéis.

### ***1.3.3 PAPEL***

A matriz da identidade pode ser considerada como o *locus* do surgimento do eu, pois aí se dá a apropriação de papéis em complementaridade “eu-outro”. O papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica. Para Moreno (1946, p. 28), “a função do papel é penetrar no inconsciente, desde o mundo social, para dar-lhe forma e ordem”.

Moreno coloca o conceito de papel sendo um dos mais significativos da teoria. Para ele, os psicodramatistas observam o processo de desempenho do papel no próprio contexto da vida; estudam-no em condições experimentais; trabalham com sua expressão em diferentes contratos favorecendo seu desenvolvimento no “aqui e agora”.

Para Moreno, o homem é um ser em relação, imerso no social e busca transformá-lo através da ação. O conceito de papel que pressupõe a inter-relação e ação é um ponto central nesse conjunto articulado de teorias. Para a teoria moreniana, papel é a unidade de condutas inter-relacionais observáveis, resultante de elementos singulares do protagonista e de sua inserção na vida social.

A teoria dos papéis de Moreno buscou sua lógica no teatro. O termo papel (do inglês *role*, emprestado do francês *rôle*) deriva do latim *rotula*. Na Grécia e na Roma antigas, a parte que cabia a cada ator representar era escrita em rolos e lida pelos pontos para que os atores pudessem decorar suas falas. Com o surgimento do teatro moderno, novamente as partes de cada personagem voltam a ser lidas em rolos ou fascículos de papel. Moreno empresta do teatro o termo papel e o insere em sua base teórica:

*O papel é a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas ou objetos estão envolvidos. (MORENO apud CUKIER: 2002, p.201)*

Naffah (1979, p.18) explora a noção de corporeidade e sua importância fundamental no processo psicodramático. Segundo o autor, o psicodrama dimensiona a existência humana como um grande Drama (representado por múltiplos atores), cujo enredo é normalmente inconsciente. O protagonista “empresta seu corpo para que o Drama se expresse, se expanda e se realize, para consumir-se nas chamas do seu próprio fogo. Como a fênix que tinha que se queimar e se transformar em cinzas para poder renascer.” Revelando o Drama, pode-se transformar a existência: essa é a missão do psicodrama.

Traz Naffah uma contribuição importante ao associar a percepção corporal às etapas da matriz de identidade enriquecendo a consideração de Moreno como veremos abaixo.

Para Moreno, o conceito de papel abrange desde o nascimento da criança e acompanha o indivíduo durante toda sua vida e é “fruto de uma experiência interpessoal, onde se fundem elementos privados, sociais e culturais” (1946, p. 238). Segundo a teoria moreniana, existem três tipos básicos de papel: os papéis **psicossomáticos**, os papéis **psicodramáticos** e os papéis **sociais** os quais já descrevemos brevemente no item 1.2.2.

Gonçalves, Wolff e Almeida (1988: p. 62) explicam as três fases da Matriz de Identidade de acordo com a teoria moreniana:

- 1) **Fase do Duplo** – que é a fase da indiferenciação e onde a criança precisa sempre de alguém que faça por ela aquilo que não consegue fazer por si própria necessitando portanto de um **ego-auxiliar**. Inspirando-se no **doublé** do cinema, Moreno chamou esta fase de **DUPLO**.
- 2) **Fase do Espelho** – onde existem dois movimentos que se mesclam: o de concentrar a atenção em si mesma esquecendo-se do outro e o de concentrar a atenção no outro ignorando a si mesma. Pelo fato de nesta fase a criança ver sua imagem refletida na água ou no espelho e estranhá-la dizendo “olha outro nenê”, Moreno deu a esta fase o nome de **ESPELHO**.
- 3) **Fase de Inversão** – onde, em primeiro lugar, existe a tomada do papel do outro para em seguida haver a inversão concomitante dos papéis.

Os primeiros papéis a aparecer são os **psicossomáticos**, aqueles que suprem as necessidades fisiológicas do bebê, como comer e dormir. Estes papéis seriam precursores do Eu, num momento em que o bebê vive na fase da Matriz de Identidade Total ou Indiferenciada, quando não existe inter-relação propriamente dita, pois não existe a diferenciação eu-mundo. O bebê se “relaciona” com seus egos-auxiliares (pessoas que cuidam dele), recebendo cuidados, afeto e alimento e a estes reagem, obtendo maior ou menor satisfação dependendo da qualidade das respostas advindas do “mundo exterior”.

A partir dos papéis psicossomáticos, estabelecem-se gradualmente, entre o bebê e o meio, vínculos operacionais. Os papéis se desenvolvem e se esforçam por se agrupar, estruturando assim o “Eu”. A segunda fase da Matriz de Identidade é denominada, por Moreno, Fase da Realidade Total Diferenciada. Nesta fase inicia-se o processo da adoção infantil de papéis, onde o bebê ainda não é capaz de representar ou desempenhar papéis, pois ainda confunde aspectos seus com aquilo que observa ao seu redor. A interação do bebê com seus egos-auxiliares, especialmente a mãe, cria expectativas de um para com o outro, no que se refere ao desempenho

dos papéis psicossomáticos e estabelece as bases para todo o intercâmbio futuro de papéis. No ver de Naffah (1980, p. 21), trata-se do corpo disperso ou parcial esse momento em que a criança “vive numa identidade total com o mundo que a rodeia, não se distinguindo da mãe e nem dos objetos com os quais entra em contato”.

*No âmbito da identidade ocorre o processo de adoção infantil de papéis. [...] consiste em duas funções: dar papéis (dador) e receber papéis (recebedor). Na situação alimentar, por exemplo, a concessão de papéis feita pelo ego-auxiliar (a mãe) e o recebimento de papéis é feito pelo filho, ao receber o alimento. [...] Essa expectativa de papéis cria as bases para todo o intercâmbio futuro de papéis entre a criança e os egos auxiliares. (MORENO: 1946, p. 113)*

Nesta etapa, a do espelho, Naffah nos demonstra que a criança começa a encontrar resistência a seus atos que, até então, lhe eram sem limites “tanto por parte dos pais, como por parte da própria realidade. É quando começa a distinguir a realidade da fantasia, ou seja, um espaço onde seu poder é limitado, de uma outra dimensão onde se imagina onipotente” (1979, p. 24). Trata-se do corpo pessoal na concepção de Naffah.

A partir daí, a criança começa a se identificar com o adulto, ameaçada pelas limitações sentidas a fim de alcançar de novo o poder perdido. Nesse movimento, representando ludicamente o papel de adulto, percebe que está circunscrita a uma malha social em que uma rede de papéis lhe é reservada e as experimenta em jogo simbólico. Aí, assume o papel **psicodramático** que, para Naffah, é o corpo simbólico.

A dimensão psicodramática constitui a contrapartida da realidade, visto que o papel psicodramático se desenvolve, essencialmente, em função da fantasia. Moreno entendia como papéis psicodramáticos tanto os desempenhados no cenário durante uma dramatização, quanto os oriundos da fantasia, da imaginação como produções imaginárias do indivíduo. "Os papéis psicodramáticos são personificações de coisas imaginadas, tanto reais quanto irreais". Correspondem, portanto, à dimensão mais individual da vida psíquica, à dimensão psicológica do eu, livre das resistências extrapessoais, a não ser as criadas por si mesmo.

O papel social opera, fundamentalmente, a função da realidade mediante interpolações de resistências, não produzidas pela criança, mas que lhe são impostas pelos outros, suas relações, coisas, atos e distâncias no espaço, no tempo. Dessa maneira, através dos papéis sociais, o indivíduo vai incorporando ou é inserido no mundo da realidade da cultura, dos padrões de conduta, valores, deveres, etc. É o mundo instituído da conserva cultural.

Os papéis psicodramático e social completam as condições para o surgimento do eu. Os três papéis propostos por Moreno, desdobrando-se em aglomerados ou "cachos" correspondem aos papéis precursores do ego, constituindo os "eus parciais" psicossomático, psicodramático e social.

Com a brecha entre a fantasia e a realidade o indivíduo adquire a capacidade de iniciar processos de aquecimento diferenciados, tanto para o desempenho de um ou de outro tipo de papel. E o fator que vai garantir essa passagem do mundo da fantasia para o da realidade e vice-versa é a espontaneidade como princípio da adequação da ação do indivíduo a seus próprios papéis e que têm a função básica de resgatar os papéis imaginários e os sociais para a experiência da catarse de integração de acordo com Perazzo (1994, p.85).

### ***1.3.4 TELE, EMPATIA E TRANSFERÊNCIA***

Para Moreno, nascemos com um tipo de sensibilidade que nos permite captar os sentimentos de outra pessoa ou de um grupo. Caracteriza-se como um processo psicossocial. O desenvolvimento da tele origina a empatia (captação dos sentimentos e emoções de alguém ou contidas) e a transferência que é fator responsável pela desintegração dos grupos ou relações.

Por isso, é importante considerar a tele como um fenômeno intersubjetivo e a empatia e transferência como fenômenos ultrapsíquicos ou subjetivos.

Fonseca (2008, p. 19) coloca que “tele não é empatia. Esta é o relacionamento em sentido único; tele é sempre um relacionamento de dupla direção. (...) A empatia é um fragmento télico. Na sensibilidade télica há igualdade reciprocidade e mutualidade.”

A tele está ligada com a ação quando os indivíduos se complementam de forma espontânea e criativa, ou se evitam e distanciam à luz de um mesmo critério relacional face a escolhas possíveis. Para ocorrer tele, deve haver co-criação e escolha sociométrica.

Moreno considera a transferência como uma distorção do fator tele, uma patologia da tele. Um indivíduo não consegue se relacionar com o outro porque projeta no outro dimensões suas em uma determinada situação. É um fenômeno relacional e pouco espontâneo.

*(...) Nem a transferência nem a empatia podiam explicar, satisfatoriamente, a coesão emergente de determinada configuração social ou a experiência 'dupla' em situação psicodramática.(...) Formulei, portanto, a hipótese de que a empatia e a transferência são partes de processo mais elementar e abrangente, a tele.(...) eu o defini como 'processo social objetivo funcionando com a transferência, como resultado psicopatológico e a empatia, como*

*resultado estético'.(...) Defini tele como o fator responsável pelo aumento na taxa de interação entre membros de determinado grupo, 'pois a maior mutualidade das escolhas supera a possibilidade de acaso.' (MORENO apud CUKIER: 2002, p.324)*

Perazzo (1994, p. 127), por sua vez, em suas reflexões que permitiram o avanço em alguns conceitos afirma que “é indiscutível que tele e transferência não podem se configurar como par de oposição. No entanto as razões pelas quais tal oposição não pode mais sequer ser considerada, repousam no caráter inter-relacional de tele e intrapsíquico da transferência...”

Moreno cunhou outro termo também — Encontro — cujo sentido se aproxima de tele, mas que são apresentados como complementares: o que permite o Encontro é o fator tele “no movimento do eu ao tu e do tu ao eu”.

Propunha Encontro em que, nele, as pessoas fariam certa inversão de papéis de maneira que o ato de identificação recíproca expandiria suas consciências em relações sociais mais autênticas e humanas.

Em seu poema “Convite ao Encontro”, Moreno afirma sua visão de mundo situando Encontro como proposta filosófica a nortear um novo caminho para as relações:

*Um encontro entre dois: olho no olho, cara a cara.  
E quando estiveres próximo, tomarei seus olhos  
E os colocarei no lugar dos meus.  
E tu tomarás meus olhos  
E colocará no lugar dos teus,  
Então te olharei com teus olhos  
E tu me olharás com os meus.  
Assim nosso silêncio se serve até das coisas  
Mais comuns e nosso encontro é meta livre:  
O lugar indeterminado, em momento indefinido,  
A palavra ilimitada para o homem não cerceado.*

### **1.3.5 GRUPO**

A identidade grupal decorre do reconhecimento de si e do outro sendo também fruto da sensibilidade, um dos recursos inerentes ao indivíduo.

Para Moreno, o grupo é um microcosmo que representa (ou reflete) o macrocosmo da sociedade, pois a interpenetração dos conteúdos coinconscientes produz uma interferência e um aprendizado mútuo entre ambas as dimensões. Forças de atração e repulsão impulsionam os indivíduos a se juntarem ou se afastarem, mediante múltiplos e complexos critérios sociométricos socioculturais como vizinhança, amizade, grupos profissionais, ideologias e valores. Assim, os grupos impõem identidade aos papéis de seus componentes. Contudo, por

meio da liberação da espontaneidade-criatividade, recursos inerentes ao homem, eles conseguem fluir na existência, num incessante processo de transformação.

Segundo Nery e Costa (2009: p.213), a análise sicionômica dos processos grupais, subjetivos e intersubjetivos, pode ocorrer por meio do conceito de Tricotomia Social, anunciado por Moreno na obra *Quem sobreviverá?*, volume I (1992, p. 188 a 190). A tricotomia social é o entrelaçamento de realidades distintas e interdependentes que compõem o campo sociométrico. Estas realidades são: realidade social, realidade externa e matriz sociométrica.

- a) A realidade social é a resultante dos intercâmbios entre a realidade externa e a matriz sociométrica. Nela, está o inconsciente comum grupal (o co-inconsciente), gerador das dinâmicas e das padronizações vinculares (por exemplo: grupo combativo, apático, dissimulado).
- b) A realidade externa é a realidade formal dos papéis sociais (por exemplo: grupo dos sem-terra, grupo dos deputados, alunos de uma turma e outros).
- c) A matriz sociométrica é a realidade informal em suas estruturas e fluências ocultas e afetivas: afinidades, identificações, escolhas para realizações de projetos dramáticos primários e secundários, jogos de poder que fracionam os grupos (por exemplo: subgrupos dos que apoiam invasões; subgrupos dos que querem negociar; redes de intrigas; papéis latentes daquele que boicota, do poderoso, do fofoqueiro, da vítima).

Moreno chamou de ciência das leis sociais à sicionomia.

*Configura-se em um projeto e compõe-se de um conjunto de métodos ou três dimensões complementares. A primeira é a sociodinâmica, cujo objeto é o desenvolvimento, a estruturação, a evolução e o funcionamento dos grupos. Emprega como método de investigação a interpretação de papéis ou **role-playing**. A outra dimensão complementar é a sociometria, que se ocupa da medida do relacionamento humano e cujo método de investigação é o teste sociométrico. Por último vem a sociatria, que considera o tratamento dos sistemas sociais e utiliza como métodos o psicodrama, o sociodrama, o axiodrama e a psicoterapia de grupo. (RAMOS in MARRA e FLEURY, 2008: 162)*

## **2. MORENO NA EDUCAÇÃO E AUTORES AFINS**

### ***2.1 CONTRIBUIÇÃO DE PIAGET E VYGOTSKY***

Vivemos em um tempo em que as ciências, principalmente as humanas, buscam áreas de intersecção, formas de integrar o conhecimento acumulado para compreender de forma completa seus objetivos.

Dentro do contexto em que vivemos — uma sociedade capitalista, individualizadora e multicultural —, demandamos por uma educação que crie um ambiente favorável ao desenvolvimento físico, mental, social e afetivo.

Uma visão sócio-histórica de homem nos permite visualizar o homem como um ser histórico, que tem suas características forjadas pelo tempo, pela sociedade e pelas suas relações.

Necessitamos de uma educação integral que contemple a preparação intelectual, física e cívica, preparando os alunos para viverem com responsabilidade e autonomia. Sujeitos que se educam.

Acredito em um processo de ensino-aprendizagem que se comprometa com o indivíduo, buscando desenvolver junto com os educandos habilidades e experiências variadas, criando oportunidade para que todos dominem, dentro de um espectro de necessidades e interesses, aquilo que é oferecido nos cursos, fazendo parte desta educação integral.

Acredito também em uma pedagogia dialógica, embasada nas relações da comunidade familiar e da comunidade escolar, assim como nas relações entre professores e alunos.

Sendo assim, o conhecimento é trabalhado na perspectiva da produção, da construção, da elaboração por parte do educando com a mediação do educador. Esses preceitos advêm das mais variadas teorias em confluência como a Epistemologia Genética de Jean Piaget e a Psicologia sócio-histórica do desenvolvimento de Lev Vygotsky.

Piaget se interessava pelo estudo de como o conhecimento é construído. O objetivo de sua abordagem é compreender como crianças de variadas idades obtêm conhecimento do mundo

ao seu redor, ou seja, quer compreender como se dá o desenvolvimento cognitivo da criança. Para ele, a habilidade de pensar resulta de uma base fisiológica, isto é, todos já nascem biologicamente equipados para realizarem respostas motoras às motivações do meio, possibilitando que o processo de pensamento seja construído.

Sua teoria explica o desenvolvimento mental do ser humano nos aspectos do pensamento, da linguagem e da afetividade. A teoria afirma que o desenvolvimento cognitivo acontece em estágios, isso significa que a inteligência humana muda com o passar do tempo. Trata-se de uma teoria desenvolvimentista.

*O desenvolvimento psíquico, que começa quando nascemos e termina na idade adulta, é comparável ao crescimento orgânico: como este orienta-se, essencialmente, para o equilíbrio. Da mesma maneira que um corpo está em evolução até atingir um nível relativamente estável, — caracterizado pela conclusão do crescimento e pela maturidade dos órgãos —, também a vida mental pode ser concebida como evoluindo na direção de uma forma de equilíbrio final, representada pelo espírito adulto. O desenvolvimento, portanto, é uma equilibração progressiva, uma passagem contínua de um estado de menor equilíbrio para um estado de equilíbrio superior. Assim, do ponto de vista da inteligência, é fácil se opor a instabilidade e incoerência relativas das idéias infantis à sistematização de raciocínio adulto. No campo da vida afetiva, notou-se, muitas vezes, quanto o equilíbrio dos sentimentos aumenta com a idade. E, finalmente, também as relações sociais obedecem à mesma lei de estabilização gradual. (PIAGET: 1989, p.11)*

Na visão de Piaget, o desenvolvimento se faz em sucessivas fases das menos complexas para as mais complexas e em todas as dimensões do ser. Há um movimento em direção ao equilíbrio que ocorre em um momento mais tardio quando se atinge a maturidade, o espírito adulto.

*As estruturas variáveis serão, então, as formas de organização da atividade mental, sob um duplo aspecto: motor ou intelectual, de uma parte e afetivo, de outra, com suas duas dimensões individual e social (interindividual). Distinguiremos, para maior clareza, seis estágios ou períodos do desenvolvimento, que marcam o aparecimento dessas estruturas sucessivamente construídas: 1°. O estágio dos reflexos, ou mecanismos hereditários, assim como também das primeiras tendências instintivas (nutrições) e das primeiras emoções. 2°. O estágio dos primeiros hábitos motores e das primeiras percepções organizadas, como*

*também dos primeiros sentimentos diferenciados. 3°. O estágio da inteligência senso-motora ou prática (anterior à linguagem), das regulações afetivas elementares e das primeiras fixações exteriores da afetividade. Estes três primeiros estágios constituem o período da lactância (até por volta de um ano e meio a dois anos, isto é, anterior ao desenvolvimento da linguagem e do pensamento). 4°. O estágio da inteligência intuitiva, dos sentimentos interindividuais espontâneos e das relações sociais de submissão ao adulto (de dois a sete anos, ou segunda parte da “primeira infância”). 5°. O estágio das operações intelectuais concretas (começo da lógica) e dos sentimentos morais e sociais de cooperação (de sete a onze-doze anos). 6°. O estágio das operações intelectuais abstratas, da formação da personalidade e da inserção afetiva e intelectual na sociedade dos adultos (adolescência). (PIAGET:1989, p.13)*

Esses estágios se sucedem apoiando-se na evolução que cada degrau alcança, isto é, o indivíduo estimulado ao novo cria alicerces para sustentar outras novidades e, em movimentos contínuos, assimilar e acomodar esses conteúdos.

Piaget propõe, em sua teoria, as chamadas invariantes: a *assimilação* e a *acomodação*. Toda novidade é assimilada pelo indivíduo como processo de entrada de informação que deverá encontrar relações com seus conhecimentos prévios a fim de que se efetive como saber real. A esse processo de internalização do conhecimento denomina acomodação. Como comenta Zélia Ramozzi Chiarrottino, em sua obra *Piaget: Modelo e Estrutura* (1972: 10-11):

*[...] a assimilação consiste em uma incorporação dos objetos aos esquemas de ação do sujeito. Esses esquemas, que podem ou não aplicar-se aos objetos, são passíveis de modificação. Essa modificação é o que Piaget chama de “acomodação”. Exemplo: quando um bebê procura pegar um cordão preso no teto de seu berço e o cordão está fixo, a criança é obrigada a puxar em vez de pegar. Esta acomodação não é determinada pelo objeto (se bem que imposta por suas resistências) mas ao contrário testemunha uma atividade do sujeito que reage compensando a resistência do objeto como que para restabelecer um equilíbrio perturbado pelo meio.*

*O esquema de “pegar”, transformado, deu origem a um novo esquema, “puxar”, que passará a funcionar por sua vez sem acomodação, isto é, passará a assimilar objetos. A formação do novo esquema permitirá a reprodução do resultado novo obtido por acomodação e assimilação de outros objetos que se prestem para tal. É assim que Piaget explica a reprodução de um resultado novo obtido por acaso (relativo ao próprio corpo ou aos objetos) e também a reprodução de um resultado com variações das condições (por exemplo, quando a criança joga um objeto no chão várias vezes em seguida, variando as trajetórias).*

O repertório cultural do sujeito se amplia quando novos esquemas se constroem no processo de assimilação/acomodação, além de se estabelecerem novas habilidades para dar continuidade na aquisição de conhecimentos.

Piaget contribuiu com a reflexão sobre o desenvolvimento da inteligência da criança conceituando o jogo simbólico, de direto interesse para a teoria moreniana.

*O jogo simbólico assinala, sem dúvida, o apogeu do jogo infantil. (...) corresponde à função essencial que o jogo exerce na vida da criança. Obrigada a adaptar-se, sem cessar, a um mundo social de mais velhos, cujos interesses e cujas regras lhe permanecem exteriores, e a um mundo físico que ela ainda mal compreende, a criança não consegue como nós, satisfazer as necessidades afetivas e até intelectuais do seu eu nessas adaptações, as quais, para os adultos, são mais ou menos completas, mas que permanecem para ela tanto mais inacabadas quanto mais jovem for. É, portanto, indispensável ao seu equilíbrio afetivo e intelectual que possa dispor de um setor de atividade cuja motivação não seja a adaptação ao real, pelo contrário, a assimilação do real ao eu, sem coações nem sanções: tal é o jogo, que transforma o real por assimilação mais ou menos pura às necessidades do eu, ao passo que a imitação (quando constitui fim em si mesma) é acomodação mais ou menos pura aos modelos exteriores e a inteligência é equilíbrio entre a assimilação e a acomodação. (PIAGET e INHELDER, 1976: 51-52)*

As práticas do jogo simbólico permitem que o indivíduo tenha, ficcionalmente, sensações que contribuirão para sua constituição intelectual e afetiva.

Vygotsky busca, numa mesma perspectiva, o homem enquanto corpo e mente, ser biológico e ser social, enquanto membro da espécie humana e participante de um processo histórico. Em sua concepção, a cultura apresenta grande influência na construção do processo cognitivo. Fornece ao indivíduo os sistemas simbólicos de representação da realidade, ou seja, o universo de significações que permite construir a interpretação do mundo real. Ela dá o local de negociações no qual seus membros estão em constante processo de recriação e reinterpretação de informações, conceitos e significações.

*As raízes pré-intelectuais da fala no desenvolvimento da criança são há muito conhecidas. O balbúcio e o choro da criança, mesmo suas primeiras palavras, são claramente estágios do desenvolvimento da fala que não têm nenhuma relação com a evolução do pensamento. Essas manifestações geralmente têm sido consideradas uma forma de comportamento predominantemente emocional. Entretanto, nem todas se limitam à função de descarga emocional. Pesquisas recentes acerca das primeiras formas*

*de comportamento da criança e das suas primeiras reações à voz humana (realizadas por Charlotte Buehler e seu grupo) mostram que a função social da fala já é aparente durante o primeiro ano, isto é, na fase pré-intelectual do desenvolvimento da fala. Reações bastante definidas à voz humana foram observadas já no início da terceira semana de vida, e a primeira reação especificamente social à voz, durante o segundo mês [5, p.124]. Essas investigações também demonstram que as risadas, os sons inarticulados, os movimentos etc. são meios de contato social a partir dos primeiros meses de vida da criança. (VYGOTSKY, 1999: 52-53)*

Como se vê, estão presentes no pensamento de Vygotsky as funções psicológicas com um suporte biológico, pois são produtos da atividade cerebral; o funcionamento psicológico fundamentado nas relações sociais entre o indivíduo e o mundo exterior; a relação homem/mundo como uma relação mediada por sistemas simbólicos.

Conceitos como mediação no processo de aprendizagem em razão de um ser mais experiente que outro e as chamadas zonas de desenvolvimento são básicos em nossa concepção de educação.

Uma ideia central para a compreensão das concepções vygotksyanas sobre o desenvolvimento humano como processo sócio-histórico é a ideia de mediação. Enquanto sujeito do conhecimento, o homem não tem acesso direto aos objetos, mas acesso mediado, através de recortes do real, operados pelos sistemas simbólicos de que dispõe; por conseguinte, enfatiza a construção do conhecimento como uma interação mediada por várias relações, ou seja, o conhecimento não está sendo visto como uma ação do sujeito sobre a realidade, mas pela mediação feita por outros sujeitos. O outro social pode apresentar-se por meio de objetos, da organização do ambiente, do mundo cultural que rodeia o indivíduo.

*Temos que determinar pelo menos dois níveis de desenvolvimento. O primeiro nível pode ser chamado de nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimentos já completados. [...] Nos estudos do desenvolvimento mental das crianças, geralmente admite-se que só é indicativo da capacidade mental das crianças aquilo que elas conseguem fazer por si mesmas. [...] Quando se demonstrou que a capacidade de crianças com iguais níveis de desenvolvimento mental, para aprender sob a orientação de um professor, variava enormemente, tornou-se evidente que aquelas crianças não tinham a mesma idade mental e que o curso subsequente de seu aprendizado seria, obviamente, diferente. Essa diferença entre doze e oito ou entre nove e oito, é o que nós chamamos a zona de desenvolvimento proximal. Ela é a*

*distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes. (VYGOTSKY 2000: 111-112)*

Para Moreno o indivíduo é concebido e estudado através de suas relações interpessoais. Toda sua teoria parte da ideia do homem em relação (*real ação*) consigo e com os outros. Sua teoria aponta que a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade são possibilidades da condição humana.

## **2.2 A PEDAGOGIA MORENIANA**

Deve-se a Maria Alícia Romaña o esforço de sistematizar a articulação entre o Psicodrama e a Pedagogia. Diz a autora que a base da relação entre Psicodrama e Educação se dá no entrecruzar de conhecimentos que serão ensinados, nos objetivos para aprendizagem e no método a ser utilizado.

Ainda de acordo com Romaña, como método didático, utilizar psicodrama garante a aquisição do conhecimento de forma mais integrada, pois abrange corpo — mente — emoção. Uma integração do homem que lhe atribuiria uma maior consciência de si mesmo e do contexto no qual está inserido.

Fava e outros (in FLEURY e MARRA: 2005, p. 30) descrevem o que seria a Pedagogia Sociopsicodramática seguindo as categorias empregadas nos estudos de Maria da Graça Mizukami que são: visão de homem e de mundo; sociedade, cultura e escola; conhecimento-ensino-aprendizagem; professor-aluno e educação, articulações teórico-metodológicas e concepção de avaliação.

Para uma Pedagogia de Moreno, o homem é visto como aquele que

*...se constitui na medida em que entra em relação com o contexto no qual está inserido, pelo jogo de papéis; é, pois, ator e autor na co-criação da sociedade e do mundo, tornando-se responsável pela sua construção. Traz consigo a possibilidade de espontaneidade-criatividade, lançando-se no vir-a-ser — por meio da relação com o outro (tele). [...] A educação como intencional — na comunidade, na empresa e na escola — se dá na co-construção dos significados experienciados entre parceiros no contexto sócio-cultural (espaço-temporal), considerando-se o momento vivido e as dimensões afetivo-corporais e cognitivas da condição humana. (FAVA e outros: 2005, p. 32)*

A escola é considerada um espaço não somente de preparação para a vida, mas também o local em que acontece a vida social. Nela, todos são convidados a exercitar o olhar sacionômico cuidando das relações, realizando a leitura, o estudo e a transformação de suas relações. Wechsler (*apud* FAVA e outros, 2005: p.34) alerta que, nessa perspectiva, o espaço escolar não deve ser um *locus* em que se exerça “a teoria da representação da realidade, que não inclui as próprias associações e trabalho do sujeito...”

O conceito de conhecimento, numa pedagogia moreniana, pressupõe que se ressignifiquem o repertório do indivíduo, mobilizem experiências e aprendizagens anteriores, experienciando o tema em questão afetivo-corporal e cognitivamente. Ainda nos dizeres de Fava e outros (2005, p. 35), é valorizada “a passagem da ‘turma’, referência da sociedade oficial, a ‘grupo’, como matriz relacional, na qual ocorre a aprendizagem do cuidado de si, do outro e do coletivo”.

Por meio do resgate da espontaneidade-criatividade, o processo de ensino-aprendizagem objetiva reconhecer e fazer se transformarem as conservas culturais levando em conta o educando, o educador, a sociodinâmica grupal, sua inserção institucional e os determinantes sócio-históricos. Citada por Fava e outros (2005: p. 36), Wechsler postula que a abordagem psicodramática “possibilita ao homem lidar com o conhecimento de forma reflexiva e criativa, enfatizando mais o processo de produção do que o produto pronto. Entretanto, o produto reflete o processo, referendando-o e/ou transformando-o.”

O professor (diretor e ego-auxiliar) tem o papel de facilitador de aprendizagens. Responsabiliza-se pela conexão entre o educando, o grupo, a organização educativa e o contexto social mais amplo. Fazendo parte do grupo, tem, em especial, um papel diferenciado, posicionado na horizontalidade relacional. O aluno contribui com sua história pessoal social trazendo sua bagagem partícula de experiências e de conhecimentos que será mobilizada e socializada favorecendo a recriação de cada partícipe e a aprendizagem da cidadania.

A Educação é o fenômeno que acontece nas relações formais e informais e permite aos indivíduos se tornarem humanos. Fava e outros também descrevem a Educação Psicodramática como projeto intencional com fundamentos tirados da visão de Moreno de homem e de mundo que

*...visa à aprendizagem contínua da articulação dos papéis psicossomáticos, imaginários e sociais, portadores, também, da herança cultural e, no resgate, da espontaneidade-criatividade, recriá-los na busca de uma nova cidadania, de uma vida social solidária e libertadora, fundada na busca pela alteridade mediante a ‘inversão de*

Na articulação teórico-metodológica de uma abordagem pedagógica psicodramática, os objetivos são encontrar caminhos favorecedores do processo de ensino-aprendizagem e da saúde das relações sociais, que nem sempre aparece como prioridade em metodologias educacionais. Sua estrutura é a mesma que desenvolve qualquer trabalho psicodramático, na base de todo método sociométrico: “os contextos (social, grupal e psicodramático); as etapas (aquecimento, proposta de ação e compartilhar/elaborar) e os instrumentos (protagonista: indivíduo ou grupo, diretor, ego-auxiliar, grupo/plateia e cenário).” (FAVA e outros: 2005, PP. 37-38)

O diretor psicodramatista lançará mão, para sua prática, de todos os recursos e técnicas oferecidas na proposta teórico-metodológica legitimando sua ação com um contrato com o grupo que atinja as propostas.

A avaliação na abordagem psicodramática deve ser contínua e recíproca. É parte do processo e visa a refletir o caminho percorrido, retomá-lo, buscar novos procedimentos, reorientando a ação de todos os atores: educando, educador, grupo, organização. Em todos os planos do trabalho pedagógico ajuda a refletir, orientar e tomar decisões.

Os pressupostos do Psicodrama fundam uma prática pedagógica em diversos aspectos. Inicialmente, tendeu-se a aplicar técnicas psicodramáticas na escola nas intervenções de questões que resvalavam à indisciplina, às relações entre os educandos e a orientação de comportamentos e vocações.

Busca-se identificar, nesta abordagem pedagógica, o momento **fecundo** no ensino para chegar ao conhecimento desejado por seu intermédio. Esse conceito é tomado de Karl Stocker (apud ROMAÑA: 1985, p.43) e caracteriza o momento em que é perceptível que o educando apresenta a tensão por conhecer, quando há a ruptura do equilíbrio (resgatando, inclusive, a visão piagetiana de desequilíbrio que leva à necessidade do novo para que se retome o equilíbrio). Esse movimento é espontâneo e as questões feitas pelo educando deste momento apontam para um interesse genuíno que espera ser satisfeito.

*O método, no ensino, é basicamente uma arte de perguntar, de situar o aluno diante de um problema a ser resolvido para que ele encontre a resposta adequada. A solução do problema implica o relaxamento da “tensão por conhecer[...]* (ROMAÑA: 1985, p. 44)

Dando instrumental pedagógico à visão construtivista e sócio-interacionista da aprendizagem, o Psicodrama se utiliza da problematização como elemento detonador da prática do educador. Isto é, um problema se põe e, por intermédio da metodologia psicodramática, busca-se alcançar as respostas a ele satisfazendo o interesse, a abertura ao saber novo.

O trabalho coletivo, a dinâmica grupal é outro ponto de coincidência entre a teoria moreniana e as tendências sócio-construtivistas. É na interação, no contato com o outro que os saberes se constroem, se introjetam. Furlan cita Moreno em seu artigo “Pedagogia da alegria: meu encontro com Moreno”:

*O que seria de TI se EU não existisse?  
E o que seria de MIM se TU não existisses?  
(MORENO apud PUTTINI e LIMA: 1997, p.83)*

A proposta psicodramática como recurso didático lida com a questão do grupo já constituído, bastante diferente de sua prática na área terapêutica. Ao se coordenar um grupo, é preciso diagnosticar os atores desses papéis e os conteúdos das projeções que estão sendo transferidas para o grupo, os participantes e a coordenação. Deve, portanto, a coordenação procurar limpar essas projeções, promover a mobilidade dos papéis, evitando sua cristalização e estimulando o exercício de todos nos vários papéis.

No dizer de Madalena Freire no artigo “O que é um grupo?” (1985: p. 17), grupo é o resultado de movimentos em duas direções: horizontal, na medida da história do grupo, e vertical, na medida da história dos indivíduos com seus movimentos internos, suas projeções e transferências no suceder da história da sociedade em que se inserem.

Sua construção acontece na constância da presença de seus elementos, na constância da rotina e de suas atividades, considerando-o espaço heterogêneo, com objetivos comuns e enfrentamentos cooperativos, criando vínculos entre lideranças e liderados e entre os iguais.

O uso desta metodologia não é o procedimento exclusivo para nenhum curso; deve-se aplicá-la na periodicidade de uma vez semanal ou outro critério que permita que outras estratégias sejam aplicadas.

Não se pretende com a incursão do Psicodrama na escola, modificar o valor do conhecimento, mas agregar a esse valor (e enriquecendo-o) humanidade. Isso se consegue com a dramatização conforme explica ROMAÑA (1985: p. 45) “porque quem está conhecendo está, ao mesmo tempo, ‘fazendo’, experimentando aquilo que conhece.”

Um ponto importante a se destacar é a formação do educador para que se habilite para se utilizar desta técnica com segurança e levando a bons resultados.

Os procedimentos psicodramáticos trazem definitivamente a emoção, a afetividade para a sala de aula. Entretanto, os educadores devem ser capazes de, em exercendo afetividade, estimular os educandos na relação aluno-conhecimento, superando a relação aluno-professor (que é sobremaneira importante, mas que deve ser um caminho para a primeira relação citada).

Nesta proposta metodológica, a mesma Maria Alicia Romaña propõe o seguinte esquema:

1.º passo: Aproximação intuitiva e afetiva (a dramatização é real e surge da experiência ou dos dados da referência).

Nesse momento, trata-se de um trabalho analítico, isto é, as coisas surgem conforme o repertório e a sensibilidade dos educandos. Assim, há um número grande de informações com que se lidar. A cena surge em diferentes dimensões: primeiramente, em duas dimensões, como uma fotografia (sem profundidade) para, depois, aparecer em três dimensões. Esses espaços dimensionais mobilizam e abrangem os educandos tanto experimentalmente como afetivamente.

2.º passo: Aproximação racional ou conceitual (a dramatização é simbólica).

Passa, então, a um momento de síntese. É quando se dá a abstração, a internalização das novidades. Esse é o tempo do conhecimento: num esforço grupal, chega-se à conceitualização desejada.

3.º passo: Aproximação funcional (a dramatização dá-se no nível da fantasia).

Com um relacionamento espontâneo com o conhecimento recém-construído, criam-se novos esquemas e cadeias de ideias. São, então, produzidas associações em busca de novidades. É um trabalho de generalização.

A avaliação das atividades encaminhadas com a técnica psicodramática é diagnóstica e acontece concomitantemente ao processo.

### ***III - FUNDAMENTAÇÃO METODOLÓGICA***

#### ***I. NATUREZA DA INVESTIGAÇÃO***

Esse trabalho se propõe a apresentar o Psicodrama no foco sócio educacional em afinação às práticas sócio-construtivistas e interacionistas com as quais coaduna.

A Revisão da Literatura se estabeleceu na Pedagogia de Jean Piaget, pesquisador suíço, que ofereceu uma vasta obra que explica a construção da inteligência pela pessoa e dá base às abordagens que se denominam construtivistas, e na de Lev Vygotsky, educador russo, que delineou a construção do pensamento e da linguagem como complementares e locados no espaço entre interlocutores, assim, ficando no alicerce das metodologias chamadas interacionistas ou sócio-históricas. As obras de Jacob Levi Moreno, de sua discípula Maria Alice Romãna e de outros autores que propõem a pedagogia moreniana foram revisitadas a fim de subsidiar teoricamente esta monografia.

A fundamentação teórica vista é base para o desenvolvimento de uma pesquisa qualitativa na modalidade pesquisa-ação/ intervenção. É pesquisa qualitativa por trabalhar com as experiências dos sujeitos e é pesquisa-ação/ intervenção porque parte de propostas de ação vividas com dois grupos de aprendizagem num trabalho de co-criação. É importante considerar que Moreno foi um dos precursores desta modalidade de pesquisa.

O Psicodrama, além de base teórica para uma pesquisa na área, é também fundamento da metodologia para a pesquisa porque, como nos explica Brito (in: MONTEIRO; MERENGUÉ; BRITO, 2006, p. 39), permite “transitar entre os números, as palavras, os silêncios e os movimentos, sem ignorar as posições estáticas e as expressões gráficas”, isto é, a pesquisa pelo psicodrama possibilita a leitura do ser humano e não somente de um objeto de pesquisa (ainda que humano) que precisa ser limitado a partir de um recorte teórico. A autora afirma que os instrumentos do psicodrama (palco, diretor, ego-auxiliar, protagonista e plateia) e suas fases (aquecimento inespecífico e específico, cena e compartilhamento) “permitem que o pesquisador

seja dinâmico em sua interação com a pessoa ou grupo pesquisado e ofereça múltiplas possibilidades de expressão simultânea” (Brito, 2006, p. 45).

Por fim, Brito (2006: p. 52) esclarece que a metodologia da pesquisa se caracteriza enquanto psicodramática se, além da coleta de dados pela ação e compartilhamento, empregar o referencial teórico moreniano, fato que se torna “dimensão crítica na escolha da metodologia”.

*A escolha da metodologia psicodramática diz respeito ao modo específico de compreender-descrever os fenômenos humanos e não apenas de observá-los e registrá-los. (BRITO: 2006, p. 53)*

A autora traz Moreno, em texto de 1934, antecipando-se ao debate sobre as pesquisas quantitativa e qualitativa e o psicodrama relacionada à segunda:

*Se considerarmos o investigador que aplica questionários como a situação de máxima subjetividade formal, aquele consegue identificar-se com cada indivíduo que integra a situação investigada com o máximo de subjetividade. Um profissional que atua dessa maneira consegue efeitos terapêuticos, mas o método não avança, no sentido da pretensa objetividade do próprio investigador. (MORENO apud BRITO: 2006, pp.43 - 44)*

Numa pesquisa em psicodrama, o autor deve fazer um recorte bem refletido de seu tema, localizar as raízes subjetivas de seu interesse, explicitar ao máximo sua concepção de mundo e as circunstâncias que o levaram à eleição deste tema. Baseado nesse momento de organização das motivações, o pesquisador qualitativo dará sentido ao fenômeno proposto a estudar. Brito (2006, p. 48) afirma que “é aí, ao se incluir como ser ativo e único, que ele assumirá no discurso a primeira pessoa do singular.”

A pesquisa-ação obriga o pesquisador a implicar-se no processo e ser parte do *corpus* de certa forma. O pesquisador se propõe a um trabalho em que sua própria vida social e afetiva está presente e que o imprevisível está no cerne da sua prática. Assim, Psicodrama e pesquisa-ação se imbricam. As metodologias tradicionais em ciências sociais devem ser retomadas, desenvolvidas e reinventadas no âmbito da pesquisa-ação quando se tratar de investigação psicodramática. Esta não exclui os sujeitos - atores da pesquisa.

*Descobriu-se que as ciências sociais, como a psicologia, sociologia e antropologia, exigem que seja concedido a seus objetos “status de pesquisador”, além de certo grau de autoridade científica para aumentar seu nível, passando de pseudo-disciplina objetiva para ciência que opera no mais elevado grau de dinâmica material. Realiza este*

*propósito ao considerar os objetos de pesquisa não apenas como objetos mas, também, como atores pesquisadores, não apenas como objetos de observação e manipulação, mas como co-cientistas e co-produtores do projeto experimental que irão iniciar. (MORENO, 1934, p. 174)*

## **2. CONTEXTOS TRABALHADOS E SEUS SUJEITOS**

Na minha vida profissional, venho atuando com educandos entre 5 e 8 anos de idade. Num dado momento, vi-me diante de dois grupos com faixa etária 7-8 anos, em processo alfabetizatório, mas com uma particularidade que, de início, lhes conferia peculiaridades: uma turma em escola pública e outra em escola privada.

Ao preparar as aulas, apercebi-me que havia muitos procedimentos que funcionavam em ambos os contextos e outros ora em um ora em outro.

Eu trazia muita experiência na escola particular e estava me iniciando na pública. O que mais saltava aos olhos em cada realidade eram as condições materiais.

A dimensão biológica trazia algumas vantagens ao grupo de maior poder aquisitivo já que eram bem alimentados, tinham cuidados de higiene e acompanhamento de saúde; os financeiramente menos favorecidos, contudo, eram mais ágeis fisicamente e, apesar das carências, mostravam vigor.

A dimensão social se assemelhava: a escolha de agrupamento e relacionamento de mesmo gênero como é típico desta faixa de desenvolvimento. As disputas tanto físicas quanto intelectuais ocorriam nos dois *loci*. Contudo, a grande diferença era o contato com o valor social da escrita, a presença do ler/escrever na vida particular que refletiria na escola. Os alunos da pública careciam dessa bagagem; os da particular, em sua maioria, já a traziam.

A dimensão cognitiva, nessa faixa etária, já é resultado de toda a estimulação recebida desde o nascimento. Percebi ser um equívoco julgar que os educandos menos privilegiados socialmente deviam o ser também cognitivamente. A estimulação cognitiva não se faz apenas de saber escolarizado, sobretudo, quando se trata de alfabetização. Há questões psicomotoras, informações de vida cotidiana que, muitas vezes, estão presentes na vida daquele que se requer maior autonomia desde pequeno do que daquele que é cercado de cuidados, resguardado do que ocorre no mundo e satisfeito em suas vontades, ou seja, o aluno da escola particular.

A dimensão psico-afetiva, contrariamente ao que esperava, tinha inúmeros pontos coincidentes. As estruturações familiares de onde as crianças são oriundas as marcam indelevelmente e isso é levado ao contexto escolar e, em situação de aprendizagem, elas surgem

dando traços específicos a cada indivíduo dentro do grupo. A cada agrupamento do qual fazemos parte, vinculamo-nos (e de modos diversos) a um e a outro indivíduo e isso provoca marcas nele próprio, no outro e no grupo. Estes aspectos não pareciam variar de acordo com o contexto social de onde se originava os alunos.

A dimensão espiritual, como a psico-afetiva, surge nos dois contextos com características semelhantes: crianças sensíveis, éticas, comprometidas com o bem do grupo concorrendo com aqueles que não veem além da realidade concreta e factual, prescindindo de valores éticos que permitam uma contribuição positiva no grupo.

O Psicodrama no foco socioeducacional despontou como a possibilidade de, desenvolvendo o conhecimento, atingir objetivos que pudessem contribuir na formação holística dos alunos, abrangendo as dimensões cognitiva, afetiva, psicomotora e cósmica. Dados mais específicos sobre os contextos e sujeitos serão apresentados no próximo capítulo, aquecendo o leitor para acompanhar o trabalho realizado.

### **3. MÉTODOS: SOCIODRAMA E JOGO DRAMÁTICO**

O sociodrama é um método de pesquisa interventiva que objetiva verificar os processos grupais e intervir em uma de suas situações-problema por meio da ação/comunicação das co-participes. De acordo com Moreno (2006):

*“O verdadeiro sujeito do sociodrama é o grupo.... Há conflitos nos quais estão envolvidos fatores coletivos... supra-individuais ... e que têm que ser compreendidos e controlados por meios diferentes. ... pode-se, na forma de sociodrama, tanto explorar, como tratar, simultaneamente, os conflitos que surgem entre duas ordens culturais distintas e, ao mesmo tempo, pela mesma ação, empreender a mudança de atitude dos membros de uma cultura a respeito dos membros da outra” (p.413-415)*

O pesquisador proporciona ao grupo um encontro para abordar os temas ou os conflitos que lhe são emergentes, seja por meio de sua demanda seja de seu consentimento. Neste processo, busca possibilitar a expressão dos participantes e suas tentativas de resolução dos conflitos.

Os procedimentos do sociodrama dão ênfase à vivência do drama, ou seja, a dramatização de cenas pelos participantes ou as interações de papéis sociais relativas ao sofrimento abordado. O efeito terapêutico surge da catarse de integração dos papéis sociais que são representados em ação dramática ou na interação grupal, realizada num espaço cênico. Segundo Menegazzo,

Zuretti e Tomasini (1995: 46), entende-se por catarse de integração o fenômeno que possibilita a liberação de papéis cristalizados em impressões inadequadas e a conseqüente facilidade em assumir novas condutas.

A sala de aula provoca com maior facilidade essa emergência de sentimentos porque as relações são pulsantes e ininterruptas e as interrelações assim se procedem.

Portanto, quando dizemos que a sala de aula é um ambiente rico, pois favorece a relação das pessoas e a troca de conhecimentos, afirmamos um princípio. Mas como ampliar essa riqueza é o que nos impulsiona a procurar e a experimentar novos recursos e estratégias. O Jogo Dramático entra aqui como facilitador para a construção do conhecimento.

*Jogo – historicamente o psicodrama se origina dos princípios do jogo. A brincadeira sempre existiu, é mais velha que a humanidade (...) Mas uma nova visão do jogo surgiu, quando começamos a brincar com as crianças nas ruas e jardins de Viena, nos anos que precederam a explosão da Primeira Guerra Mundial: o brinquedo como um princípio de autotratamento e terapia de grupo como forma de vivência original. (...) O jogo foi por nós, progressivamente, libertado de suas ligações metafísicas, metabiológicas e metapsicológicas e transformada em um princípio metódico e sistemático. Como tal, a idéia de jogo conduziu a uma unidade nova e totalmente abrangente. Essa idéia nos levou ao “teatro de improvisação” e mais tarde ao teatro terapêutico, que atingiu seu ponto mais alto, em nossos dias, na inversão de papéis, no psicodrama e no sociodrama. (MORENO. 1999: p.102)*

**Jogo dramático no Psicodrama** – é jogo porque desenvolve o lúdico, é dramático por trabalhar os conflitos que surgem.

Muitos autores contribuem nos estudos acerca do jogo dramático. Aldo Silva Júnior (1982: p.20) o define “*como um recurso adequado que se insere na brecha entre fantasia e realidade internas do indivíduo para possibilitar-se o exercício da passagem da realidade/ fantasia/ realidade/ fantasia... livre e espontaneamente.*” Regina F. Monteiro (apud YOZO: 1994, p.7), em sua concepção, vê “*o jogo como uma atividade que propicia ao indivíduo expressar livremente as criações de seu mundo interno, realizando-as na forma de representação de um papel, pela produção mental de uma fantasia ou por uma determinada atividade corporal.*”

Pensando no processo de aprendizagem do ser humano, que muito me envolve por estar intimamente ligado a minha trajetória profissional, podemos dizer que o desenvolvimento humano não é decorrente de fatores isolados, mas das trocas que se estabelecem durante toda a vida entre indivíduos e o meio. O jogo simula essas relações, por isso tem papel fundamental do

desenvolvimento da criança e, por conseguinte, na formação do adulto. Gostaria de traçar aqui um paralelo entre Piaget, Vygotsky e Moreno, destacando a importância do jogo para o desenvolvimento infantil:

Para Piaget, o jogo representa a predominância da assimilação sobre a acomodação. É uma transposição simbólica que sujeita as coisas à atividade da criança sem limitações.

Vygotsky destaca que, no jogo, a criança encena a realidade utilizando regras de comportamento socialmente constituídas; numa situação de “faz-de-conta”, a criança é levada a agir num mundo imaginário, em que a situação é definida pelo significado estabelecido pela brincadeira e não pelos elementos reais concretamente presentes.

Para Moreno, a criança cresce representando, assumindo e desempenhando diferentes papéis, reais ou irreais. É através das situações de faz-de-conta que a criança visualiza a interação dos papéis sociais e as ideologias que os governam. A construção destes papéis dá-se por meio das experiências vividas e das relações pessoais, envolvendo emocionalmente seus participantes no que diz respeito à expressão de seu mundo interno.

No psicodrama, então, Moreno propõe o jogo como oportunidade de desenvolver a energia que permite ao homem ir e vir, trocar e transformar, promovendo a descoberta, o encontro dele consigo mesmo, com os outros e com o mundo cósmico.

O jogo proposto no psicodrama com a intenção de enfeitar a vida, oferecer oportunidade de fazer algo, conscientemente, de diferente da vida cotidiana, mas capaz de compreender e influenciar o mundo onde vive.

Refletindo como professora psicodramatista, acredito ser por meio do jogo dramático que percebemos como as relações humanas ocorrem, como construímos e estabelecemos significados e como ampliamos nossa percepção do real, uma vez que nos conhecemos e nos damos a conhecer pelo exercício do outro e por acrescentarmos novos significados a partir do que vivemos com significado (viver e refletir).

É por meio da ludicidade que garantimos aos participantes uma predisposição para participar, possibilitando que venha à tona a espontaneidade criativa de cada um. O jogo dramático permite comportamentos espontâneos e improvisados uma vez que os padrões de comportamento e as normas são criados pelos próprios participantes.

## 4. ESTRUTURA DE UM ENCONTRO PSICODRAMÁTICO

### 4.1 ETAPAS

No trabalho psicodramático, o grupo busca, através do aquecimento, o tema condutor das ações. As etapas são:

**Aquecimento** – é o primeiro momento da atividade psicodramática. É neste momento que ocorre a formação das ideias do grupo. O aquecimento é o alinhamento afetivo de todas as pessoas do grupo para se atingir o objetivo principal. O aquecimento pode ser inespecífico ou específico.

O aquecimento inespecífico pode ser verbal ou corporal e leva ao surgimento do protagonista, que pode ser um indivíduo ou o próprio grupo. O aquecimento específico é o aquecimento do protagonista para a própria ação dramática.

*Em todas as formas do psicodrama improvisado, o problema principal é como fazer o grupo iniciar suas atividades. A melhor receita é deixar o aquecimento partir do próprio grupo. Qualquer coisa pode servir de pontapé inicial. Para começar não há ninguém preestabelecido e nem tópico favorito. A sessão pode começar com uma brincadeira, com uma explosão de raiva de um membro do grupo em relação a outro ou em relação a alguém que não se encontra presente. O terapeuta aguarda pacientemente, até que a situação se estruture ou dá um empurrão na direção que levará à maior produtividade. Algumas sessões não são somente centradas no líder mas, também, centradas nos problemas. Um problema é apresentado ou escolhido; a intenção central de tais sessões é deixar que os problemas inerentes ao grupo presente, certas compreensões, ressentimentos ou expectativas. Experiências têm mostrado que o que parece ser um começo sem planejamento, gradualmente, vai se transformando em importante processo de produção, como se tivesse sido, cuidadosamente, planejado.(...) (MORENO apud CUKIER: 2002, p.28)*

Nos trabalhos pedagógicos, este momento corresponde à motivação da aula. Vygotsky (1991, p. 101) diz que o pensamento propriamente dito é gerado pela motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades, nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva.

**Dramatização** – momento mais esperado da atividade psicodramática. É neste momento que ocorrem a distribuição dos papéis, a organização do cenário e a transformação dos atores.

Compreende as ações do protagonista e dos papéis complementares. Durante a dramatização a espontaneidade e a criatividade são elementos importantíssimos.

*Mas essa louca paixão, essa revelação da vida no domínio da ilusão, não funciona como renovação do sofrimento; pelo contrário, confirma a regra geral: toda e qualquer segunda vez verdadeira é a libertação da primeira. Libertação é uma definição exagerada do que ocorre, pois a completa repetição de um processo faz com que o seu assunto pareça absurdo ou ridículo. (MORENO apud CUKIER: 2002, p. 86)*

Nesse momento, num encaminhamento pedagógico, é quando se dá a apresentação das novidades, sua construção, reconstrução, desconstrução. A etapa da dramatização é a problematização do conteúdo; os alunos vão lidar com um problema, suas variáveis e buscar resultados satisfatórios.

**Compartilhar** – no compartilhar, a dramatização é resgatada em afetos e sentidos vividos. Neste momento, os participantes e a plateia compartilham as emoções sobre o que viveram, sobre o que sentiram nos papéis vividos. Ocorre reconhecimento afetivo e intelectual necessários para possíveis transformações.

Em um encaminhamento pedagógico, o compartilhar surge com a função de estabelecer o texto do dia. É nessa etapa que os educandos são capazes de concluir, fazer considerações e o professor intervir com seus conhecimentos e experiências que garantirão o momento de aprendizagem.

#### **4.2 INSTRUMENTOS**

O método psicodramático usa, principalmente, cinco instrumentos: o palco ou cenário, o paciente ou protagonista, o diretor, egos-auxiliares e o público ou plateia.

**Palco ou cenário** – proporciona ao protagonista um espaço vivencial que é flexível e multidimensional.

*“O espaço cênico é uma extensão da vida para além dos testes de realidade da própria vida.” (MORENO, 1946: p. 17)*

No foco sócio-educacional, o palco é a sala de aula ou outros espaços disponíveis na escola como ateliê de Arte, anfiteatro, laboratório de Informática ou de Ciências e outros que localizem adequadamente a ação.

**Protagonista** - emerge para a ação dramática simbolizando os sentimentos do grupo. Ele é instruído a ser ele mesmo, ele tem que atuar livremente à medida que as coisas lhe aparecem à mente. Pode ser um indivíduo ou um grupo como um todo.

Como no teatro, o protagonista na Educação, neste foco psicodramático, é a personagem central da trama oferecida como contexto de desenvolvimento de algum conceito selecionado. Em torno dele as coisas ocorrem e, a partir dele, solucionam-se.

**Diretor** – é quem coordena toda a atividade psicodramática. Ele tem três funções: de diretor, da cena – que deve estar atento para transformar qualquer sinal do protagonista em ação dramática; como terapeuta – deve estar atento a sua interação com o protagonista e aos seus sentimentos e como analista social poderá complementar a sua própria interpretação da situação vivida em cena.

Via de regra, este papel cabe ao professor que é quem conduz o jogo com claros objetivos ainda que para os educandos tudo ocorre de maneira absolutamente espontânea.

**Ego-auxiliar** – é uma extensão do diretor e também do protagonista. Tem uma função tripla: função do ator, função de agente terapêutico e investigador social.

Na sala de aula, pode ser exercido este papel por um professor auxiliar ou por um membro do corpo pedagógico-administrativo.

**Público ou plateia** – compreende todos os outros participantes da atividade psicodramática. Após a dramatização seus comentários ajudam o protagonista, funcionando como uma caixa de ressonância. Quando o público é ajudado pelo protagonista, a situação inverte-se e o público torna-se o próprio protagonista, pois vê seu drama coletivo retratado no palco.

A turma deve se revezar em papéis centrais e como público de acordo com as propostas de jogos psicodramáticos para que experienciem a protagonização, mas também exerçam o anonimato do público atuando como observadores e voz na multidão.

### **4.3 CONTEXTOS**

Contextos é a sequência de vivências individuais ou coletivas, de sujeitos que se inter-relacionam.

São três os contextos do Psicodrama: social, grupal e dramático.

**Contexto social** – é formado pela realidade social de cada indivíduo, refere-se ao meio social de onde provêm. A matriz de identidade e o átomo social pertencem ao contexto social.

A história de vida de cada um, as bagagens de experiências, os repertórios culturais são carregados por todo participante de um grupo, caracterizando-o como um indivíduo dentro da coletividade. Cada um mantém sua estrutura psicossocial trazida e é ela que, em jogo dramático, acarretará na variedade de reações, esperadas ou inesperadas, agradáveis ou desagradáveis, eficientes ou não.

**Contexto grupal** – é formado pela interação do diretor, ego-auxiliar e demais participantes do grupo. Cada sujeito traz o seu átomo social, que é agregado à rede sociométrica do grupo. O inconsciente permeia todo o contexto grupal.

Um grupo se compõe de indivíduos com todas suas peculiaridades, mas que, no coletivo, agrupam-se com seus iguais, acomodando-se encontrando seu lugar, ou permanecem numa busca dos pares, ou, ainda, adapta-se e perde, ou camufla, traços de seu jeito de ser. O grupo é um amálgama de personalidades que, em conjunto, caracteriza-o particularizando-o. O professor em papel de diretor também agrega sua bagagem à do grupo que lidera.

**Contexto dramático** – é constituído pela realidade dramática no “como se”, tudo ocorre no plano imaginário e da fantasia. No contexto dramático o protagonista está protegido, nele realiza-se o homem da criatividade simbólica, o “homem cósmico” e criam e recriam-se papéis. Neste contexto, ocorre a “catarse de integração”, a principal forma de cura do Psicodrama. A espontaneidade é o princípio comum produtor da catarse decorrente da leitura do professor.

Esse contexto é o encontro do grupo com o indivíduo. Aqueles que protagonizam o ato sacionômico têm a oportunidade de fazer verem suas peculiaridades mais às claras. Os que ficam no coletivo, como plateia, exercitam o ser parte de, o amoldar suas particularidades às do grupo.

Contudo, em se tratando de dramatização, esse contexto protege o protagonista ao se

expor visto que atua, que joga, que brinca. E nessa atuação-jogo-brincadeira, conteúdos vão se apresentando, problemas se resolvendo e conceitos se construindo.

## 5. TÉCNICAS BÁSICAS

Algumas das técnicas básicas do Psicodrama têm seu embasamento na Matriz de Identidade:

*...são três as técnicas básicas do Psicodrama que têm seu embasamento teórico nas fases do desenvolvimento da Matriz de Identidade, ou seja, Identidade do Eu, Reconhecimento do Eu e Reconhecimento do Tu. (in LIMA E LISKE, 2004, p. 42),*

**Duplo** - a técnica do duplo é feita pelo ego-auxiliar ou, até mesmo, pelo diretor que expressa aquilo que o protagonista não está conseguindo dizer. O ego-auxiliar procura entrar numa sintonia emocional com o protagonista, a fim de que este se identifique com o duplo.

**Espelho** – o protagonista vê seu comportamento como num espelho, através do ego-auxiliar, que o representa na dramatização. A técnica do espelho pode ser utilizada, no próprio contexto dramático, quando o ego-auxiliar entra e espelha o protagonista frente a frente ou quando o diretor retira o protagonista da cena e fica ao seu lado, assistindo a cena com o ego-auxiliar em seu lugar. A segunda opção dá maiores possibilidades de *insight* ao protagonista que tem ao seu lado o apoio do diretor.

**Inversão de papéis** – nesta técnica o protagonista toma o papel de outra pessoa e este toma o lugar do protagonista. Só há realmente uma verdadeira inversão de papéis quando as duas pessoas estão presentes.

Há outras técnicas, contudo, que não têm por base a Matriz de Identidade como as que seguem.

**Solilóquio** – é a fala do protagonista consigo mesmo. Essa técnica verbal permite que o protagonista expresse seus mais profundos sentimentos e reflexões.

*A técnica do solilóquio ‘amplifica’ os processos inconscientes de A na situação, ou seja, funciona numa situação em que A está naquele momento descobrindo a si próprio, à parte de B ou em relação a B. Difere da técnica freudiana da associação livre a qual é associativa mas não situacional. Tem uma similaridade formal com os apertes*

*nas peças dramáticas. Contudo, os apartes são destituídos de significado para o ator que os produz, são fictícios e ensaiados, ao passo que o solilóquio das situações terapêuticas é significativo para a pessoa que o produz, é extemporâneo e direto. (MORENO apud CUKIER: 2002, p.282)*

**Interpolação de resistências** – nome dado por Moreno a diversos procedimentos técnicos, que têm em comum “contrariar” ideias rígidas do protagonista. Essa técnica permite que o protagonista tenha um outro olhar a partir de suas posições relacionais.

Neste trabalho, foram aplicadas algumas destas técnicas. O Duplo foi exercitado, sobretudo por se tratar de crianças ainda não totalmente articuladas ao se expressarem, todas as vezes em que a professora verificava que os alunos não eram capazes de transmitir aquilo que desejavam e ela os compreendia melhor que os demais que vivem o mesmo estágio de expressão verbal.

Os solilóquos foram percebidos nos jogos. A espontaneidade das crianças na faixa etária em questão lhes permite que façam suas reflexões e exponham seus sentimentos com maior facilidade do que se se tratasse de um grupo adulto. Esses, sendo reflexão, refletem sentimentos e sensações de imediato e exigem da direção atenção a todas as reações.

A professora encontrou oportunidade de aplicar a técnica do Espelho, provocando pela empatia o confronto de reações e sentimentos.

Nas experiências relatadas no próximo capítulo, todas as técnicas básicas do Psicodrama serão ilustradas pelos jogos desenvolvidos com o *corpus* selecionado.

## **6. CUIDADOS ÉTICOS NA PESQUISA COM SERES HUMANOS**

Considerando os cuidados éticos com a pesquisa que envolve seres humanos comprometemo-nos a garantir o anonimato tanto das instituições envolvidas, quanto a dos sujeitos participantes.

Obtivemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) — anexo 1 — dos responsáveis pelas duas instituições que se encontram de posse da pesquisadora.

#### ***IV - O TRABALHO REALIZADO***

Neste capítulo, trazemos o trabalho de campo que consistiu no desenvolvimento de jogos psicodramáticos em duas turmas com perfis que as aproximam em algumas características e as peculiarizam em outras.

Trata-se de uma escola estadual com público de baixo poder aquisitivo e de uma escola particular confessional católica com público de alta classe sócio-econômica. Os alunos são crianças de 6 a 8 anos. A professora é a mesma, pedagoga, bailarina e, agora, psicodramatista, autora desta monografia.

Em seguida, há os relatos do trabalho desenvolvido e as reflexões a partir dos resultados.

##### ***I. CONTEXTO DA ESCOLA PÚBLICA***

Trata-se de um colégio estadual, localizado na Zona Norte do município de São Paulo que oferece, exclusivamente, a primeira etapa do Ensino Fundamental.

A escola recebe crianças do entorno, mas também vindas de bairros vizinhos. É um bairro residencial-comercial, de população de baixo poder aquisitivo.

Os pais dos alunos têm baixa escolaridade, inclusive, alguns alfabetizados funcionais e outros, até, analfabetos.

A parceria das famílias (que eram presentes) com a professora era de total confiança na formação escolar, entretanto, solicitavam auxílio quanto à educação familiar.

A turma com que trabalhava era a 1.<sup>a</sup> série D, composta de 36 alunos (20 meninas e 16 meninos), com idades entre 7 e 8 anos. Estudavam no período das 13 horas às 17 horas e 30 minutos.

Eu me incumbia de todos os componentes curriculares exceto Arte e Educação Física.

Dispúnhamos da sala de aula, de um pátio coberto (cujo uso devia ser agendado com a coordenação), de uma sala de leitura e de um laboratório de Informática inoperantes.

Havia reuniões semanais de planejamento, no entanto, a unificação dos planos não acontecia efetivamente, ou seja, trabalhava-se com liberdade, mas sob vigilância.

A maior parte dos professores optava por desenvolver suas atividades lançando mão dos procedimentos menos trabalhosos, que, assim, procuravam manter os alunos ocupados, silenciosos, sem promover a produção, a oralidade, o desenvolvimento psicomotor.

### ***1.1 APRENDENDO A PARTILHAR***

**24 de agosto de 2006**

**São Paulo**

**Escola Estadual P. L. G.**

**36 alunos participantes**

**Duração: 1h40min**

A Diretoria de Ensino propõe à área de Educação Física que realize um projeto com todos os alunos da escola para celebrar o dia da atividade física, que tem como objetivo principal, estimular a prática dessas atividades, diariamente, na vida dos alunos.

Os professores responsáveis preparam uma atividade com bexigas e solicitam à coordenação e direção da escola que as providenciem para todos os alunos.

No dia da atividade, a coordenação informa aos professores que adquiriu as bexigas em quantidade insuficiente para todos os alunos e solicita para que, mesmo assim, a atividade seja feita, uma vez que a mesma deve ser fotografada e encaminhada à diretoria de ensino. Os professores são orientados a entregar as bexigas apenas para os alunos menores, crianças de 6 e 7 anos.

Realiza-se a atividade e o caos toma conta da quadra esportiva da escola. Os alunos maiores, crianças de 9 e 10 anos, ficam indignados e revoltados por não receberem as bexigas como as outras crianças e começam, durante a atividade, a intimidar os alunos menores com lápis e outros objetos perfurantes a fim de estourarem suas bexigas. Os alunos menores ficam assustados com a quantidade de alunos, com o tamanho deles e com a cena de violência que vivem.

Imediatamente a atividade é cancelada e todos voltam para a sala de aula. Demora até conseguirem controlar todos os alunos: os assustados com a reação dos maiores e os indignados com a atividade proposta.

Em nossa sala de aula, uma turma de 1.<sup>a</sup> série, há crianças chorando, tristes, com medo e outras sem entender a situação. Conversamos um pouco e, como já era a hora da saída, encaminhamos as crianças para o portão da escola.

No dia seguinte, propusemos uma atividade psicodramática para a turma com o objetivo de clarificar o ocorrido no dia anterior.

Na falta de outro ambiente, afastamos as carteiras para abrir espaço e foi onde desenvolvemos o proposto.

*Aquecimento inespecífico:* solicitamos às crianças que andem pela sala prestando atenção em todas as pessoas presentes, que andem na ponta dos pés, batam palmas, cumprimentem seus amigos e respirem bem fundo.

*Aquecimento específico:* na sequência, entregamos uma bexiga para cada aluno e pedimos que as encham do tamanho que quiserem. As crianças fazem movimentos corporais livremente com suas bexigas, ao som da música *Primavera* de Vivaldi. Em determinado momento, solicitamos (discretamente) a uma criança que estoure a bexiga de outra criança e que saia correndo. Ela faz o solicitado e começam outras crianças a estourarem balões e algumas tentam defendê-los. Neste momento, a música é interrompida e as crianças param e olham para a direção. Apagamos as luzes e pedimos a todos que se sentem espalhados pela sala; ainda restam balões nas mãos de algumas crianças.

*Dramatização:* convidamos as crianças que tiveram seus balões estourados que venham ao palco, lugar que determinamos em conjunto, e que recriem as cenas vividas ontem e hoje. As crianças são espontâneas e o fazem com muita naturalidade. Uma criança pede para ser a professora de Educação Física e começa a conduzir a atividade do dia com as bexigas. Ela faz alguns movimentos que os colegas devem reproduzir. Em um determinado momento da dramatização, um dos participantes, que está sem a bexiga, arranca das mãos de uma menina sua bexiga e a estoura. Neste momento, a direção congela a cena e solicita que os demais participantes da cena se sentem e, à menina que teve sua bexiga estourada, pede um solilóquio: “*eu quero a minha bexiga, esse menino é muito mal educado*”.

A direção dá sequência à cena solicitando que os participantes invertam seus papéis. A menina arranca das mãos do menino a bexiga e a estoura. É pedido um solilóquio ao menino:

“*eu vou bater nessa menina, a bexiga é minha... eu quero a minha bexiga*” e faz um movimento de avançar para cima dela. A direção novamente congela a cena e pede para que retornem aos seus papéis originais. Neste momento, questiona o menino lhe perguntando: *o que você sentiu quando ela tirou sua bexiga?* O menino responde que ficou com muita raiva, que não gostou e que queria bater nela. A direção novamente questiona: *bater? Será que bater resolve seu problema?* O menino para e balança a cabeça negativamente. A direção volta-se à menina: *e você? O que sentiu?* A menina lhe responde que não entendeu porque agiu desta maneira, mas diz que também não gostou de ver todo mundo brincando e ela não.

A direção pergunta para a “professora de Educação Física” o que ela gostaria de falar para seus alunos. Ela responde gritando: *crianças, parem com isso! Parem já!* A direção pergunta se ela sabe por que seus alunos estão fazendo isso e ela responde que deve ser porque ela não deu bexiga para todo mundo.

A direção pergunta para a plateia se mais alguém gostaria de participar da cena. Ninguém se manifesta para assumir o papel do menino. No entanto, algumas crianças pedem para ser a menina ou a professora.

Um menino da plateia assume o papel da menina e fala para o outro menino: *eu sei que você está sem bexiga, mas não é justo roubar a minha!* Outra criança vem e fala: *se você pegar a minha, eu vou contar pra minha mãe!* Uma criança assume o papel da professora: *por favor, parem! Vocês não têm educação?* Outras crianças da plateia participam, até que em um determinado momento, um menino participa dizendo: *esta bexiga é minha, mas você pode brincar comigo.*

Neste momento, a direção pergunta aos participantes o que eles acham disso que o amiguinho falou, de brincar junto. As crianças manifestam-se dizendo que seria uma boa ideia porque, dessa forma, ninguém ficaria chateado. A direção pergunta para a “professora” o que ela acha e ela diz gostar do que as crianças falaram.

A direção convida a todos a recriarem a cena com esta nova proposta: quem tem bexiga divide com quem não tem. A “professora” conduz a atividade propondo novos movimentos e as crianças a copiam, só que agora passando as bexigas uns para os outros. Todos se divertem muito e dão risadas. No final da cena, todos estouram suas bexigas. E o diretor questiona: *por que fizeram isso?* E um aluno responde: *porque todo mundo já brincou, agora ela não pode ser de ninguém!*

A direção encerra a cena e inicia o compartilhar.

*Compartilhar:* a direção pergunta como estão se sentindo agora. Uma criança diz que agora está feliz porque conseguiu brincar. Outra diz que ficou alegre porque dividiu seu brinquedo com uma amiga. E outra diz que gostou, mas que ainda queria ficar com sua bexiga, não queria que a tivessem estourado. A menina que fez o papel de professora diz que ficou muito contente porque viu os alunos *copiando* tudo o que ela fazia e que era muito bom isso.

*Elaborar:* logo após o compartilhar, a direção solicita às crianças que ocupem as cadeiras que estão distribuídas em círculo. As crianças sentam-se e a direção fala que gostaria de conversar com elas um pouco sobre o que fizeram hoje na sala de aula e pergunta se concordam. As crianças dizem que sim e logo querem saber sobre o que vão conversar. A direção pergunta: *o que vocês acham que aprenderam aqui hoje, com este nosso “teatrinho”?* Algumas crianças começam a se manifestar e uma diz: *eu aprendi que a gente tem que ter educação. A prô sempre fala que a gente tem que ser educado com os outros porque senão ninguém é com a gente.* Outra menina coloca-se: *eu aprendi que ontem aquelas crianças grandes pareciam uns animais, mas que a gente não tem que ser igual. A gente tem que conversar!* Outro menino diz: *a gente pode brincar junto, né? Não precisa brigar!* A menina que assumiu o papel de professora diz: *eu aprendi que a gente tem que conversar para resolver os problemas e que é a violência é muito ruim.*

A direção encerra dizendo que ficou muito feliz com tudo isso que eles aprenderam. Uma menina se aproxima da direção e lhe dá um abraço dizendo: *o mais importante é que aprendi que tenho que usar minha educação em toda minha vida.*

### **1.1.2 PRIMEIRAS REFLEXÕES**

Considerando minha relação de professora (diretora) com os alunos, com facilidade estabeleci o contrato daquilo que faríamos durante a atividade de orientação psicodramática. Conforme comentado no tópico Contextos Trabalhados e seus Sujeitos, os professores da escola não propunham atividades em que houvesse nem movimentação nem diálogo. Isso era sempre um facilitador na proposta dentro da metodologia psicodramática que se baseia nesses procedimentos porque são mais mobilizadores dos educandos.

A agressividade, conteúdo normal de se lidar nessa faixa etária, apareceu como se esperava, não por imitação do fato detonador (a atividade em quadra em que os maiores intimidaram os menores), mas por ser um recurso habitualmente usado em suas disputas.

Durante a proposta de ação, fui capaz de conduzir a aula com maior sucesso do que, em muitos momentos, em que propus procedimentos de outras metodologias como em uma aula expositiva.

Os alunos souberam desempenhar seus papéis dramatizando, como plateia e, no final, participando como avaliadores do processo. Houve organização, estiveram atentos às consignas, respeitaram, dentro do esperado, o exercício de cada um e não perderam a dimensão coletiva.

Foi sugerido por mim um espaço na classe como palco e aprovado pela turma. Como a sala de aula está dentro da escola onde ocorreu o tema a ser dramatizado, o contexto dramático foi adequado e facilitou o decorrer do processo.

Os emergentes grupais assumiram os papéis com facilidade visto que se tratava de personagem de seu próprio convívio ou, até, eles mesmos. Iniciou-se com os alunos que tiveram bexigas estouradas vivenciando eles mesmos, no entanto, depois, houve troca de papéis.

Minha atuação como diretora foi percebida pelos alunos e intervim a todo momento que uma ação devesse ser repensada, repetida retomando os instrumentos e as técnicas básicas. A inversão dos papéis de professora e de aluno foi sugerida a fim de que se percebessem diferentes tomadas de posição diante de um mesmo problema.

Num dado momento, sugeri que um aluno emitisse claramente o que tinha vontade de dizer diante da situação, empregando, assim, a técnica do solilóquio cujo conteúdo foi recuperado durante o compartilhar já que todos puderam expor sua revolta e impotência diante da agressividade dos maiores.

A plateia teve a oportunidade de trocar de lugar com os protagonistas e exerceram fortemente o papel crítico após a dramatização remetendo-se às experiências então representadas.

O contexto social foi garantido com a representação de reações individuais recuperadas da vivência real do dia anterior: o aluno agressivo, o aluno amedrontado, o aluno compreensivo, o aluno empático, o aluno defensivo, o aluno revoltado; a professora desorganizada, a professora passiva, a professora atuante e outros.

O contexto grupal consistiu no choque entre as diferenças que convivem naquele grupo e emergiram durante o psicodrama.

O contexto dramático permitiu que as vivências assumindo papéis não exercidos na realidade levasse alguns alunos a passarem por uma experiência e, inclusive, proferirem falas espontâneas que possibilitaram re-elaborar as marcas negativas daquele momento e do dia anterior.

Procurei usar todos os procedimentos disponíveis numa atividade psicodramática que permitissem que o conteúdo em questão fosse elaborado e promovesse aprendizagem. As intervenções foram feitas a fim de garantir boa continuidade na atividade, participação de todos e recuperação das ideias a serem discutidas.

As questões éticas envolvidas no episódio da atividade das bexigas na quadra de esportes emergiram e foram trabalhadas no elaborar: respeito ao próximo, partilha, cidadania, civilidade. Também se tocou nas questões de linguagem: uso de vocabulário adequado.

Os conteúdos atitudinais como o diálogo, a tolerância, o respeito às regras do jogo foram garantidos no decorrer da atividade, no compartilhar e no elaborar.

Os conteúdos procedimentais foram os mesmos já trabalhados em outras aulas dialógicas e atualizados naquele momento.

## *1.2 A LIVRARIA DO SENHOR MANÉ*

**1.º semestre de 2006**

**São Paulo**

**Escola Estadual P. L. G.**

**36 alunos participantes**

**Duração: 1h30min**

No primeiro semestre do ano letivo de 2006, com uma turma de 1.ª série, observamos uma falta de interesse por parte dos alunos em relação ao seu próprio processo de alfabetização. Muitos deles vêm de família não letrada, com pouca instrução, onde a leitura e a escrita não ocupam um lugar de prioridade em suas vidas.

Tendo em vista esta realidade, propusemos um jogo dramático no qual nossos principais objetivos seriam: ressignificar a importância do conhecimento em suas vidas e despertar o gosto pela leitura, instrumento fundamental dentro do processo ensino-aprendizagem e para toda a vida.

*Aquecimento inespecífico:* iniciamos perguntando à turma quem deles gosta de passear, quais são os lugares a que costumam ir com a família nos momentos de lazer, o que sentem quando têm um dia gostoso e diferente em suas vidas. Solicitamos aos alunos para listarem os lugares que ainda não conhecem e gostariam de conhecer. Surgiram variadas respostas como jardim zoológico, praia, shopping, Disneyworld e outras desde passeios simples dentro da cidade até viagens internacionais.

*Aquecimento específico:* em seguida, perguntamos aos alunos quais deles conhecem um trem. *Quem de vocês já ouviu o barulho de um trem? Como é? Vamos fazer?* Pedimos que tentem imitar o barulho de uma locomotiva. A turma toda se envolve e diversos sons são ouvidos, há alunos que nunca ouviram o som de um trem e solicitam à direção que lhes ensine. Neste momento, a direção convida aos alunos a fazerem uma viagem de trem e explica que, para isso, todos deverão ajudar o trem a se mover. A direção situa aos alunos que cada um será uma parte deste trem e, que, todos juntos, serão importantes nesta viagem. A direção organiza os alunos em fila indiana e mostra como será o movimento do trem. Direciona os alunos para fora da sala e os conduz a darem uma volta pelo corredor. Enquanto fazem isso, brinca com o imaginário de todos: *olha lá uma montanha!!! Agora vamos passar num túnel, abaixem a cabeça!!!! Vocês estão vendo aquela floresta? Quem será que mora lá?* Os alunos participam, dizendo que estão vendo também e se divertem ao vivenciarem a experiência. Ao retornarem para a porta da sala, a direção solicita que ainda esperem um pouquinho dentro do trem porque irá verificar se eles já podem desembarcar em seu destino.

Enquanto isso, a diretora entra rapidamente na sala de aula, distribui obras literárias no apoio da lousa, sobre os armários e coloca um chapéu.

*Dramatização:* a diretora, ao abrir a porta para os alunos, se apresenta como “senhor Mané”, dono de uma livraria que fica no alto de uma montanha e diz que está muito feliz por recebê-los.

“Senhor Mané” os convida a saírem do trem e a entrarem em sua livraria.

Alguns alunos entram rapidamente no jogo de faz-de-conta e assumem o papel de visitantes. Questionam quem é o “senhor Mané” e o que ele faz ali. Outros demoram um pouco mais e necessitam que o próprio “senhor Mané” os aborde e os ajude a entrar no universo imaginário.

Os alunos dialogam com o dono da livraria e este lhes conta que anda muito triste e aborrecido porque tem vivido sozinho e abandonado. Conta-lhes que há muito tempo já não recebia a visita de ninguém e que os poucos, quando iam, não cuidavam direito de seus livros.

Neste momento, “senhor Mané” pergunta se os alunos gostariam de deixá-lo feliz. Uma parte da turma responde que sim e alguns alunos perguntam como poderiam fazer isso. “Senhor Mané” explica que é muito fácil, que basta que passem algumas horinhas com ele ali lendo livros que ele já se sentirá feliz.

Os alunos são estimulados a pegarem um livro cada um; podem trocar se sentirem necessidade e, durante uma meia hora, ficam livres para manipularem os livros à vontade.

Passado esse período de exploração das obras literárias, “senhor Mané” avisa que já está ficando tarde e que eles precisam voltar ao trem. “Senhor Mané” permite que cada criança leve um livro de sua livraria e que, depois, podem devolver à professora que ela se encarregará de retorná-los à livraria.

Os alunos saem da sala e novamente no corredor organizam o trem. “Senhor Mané” se despede do grupo e os orienta a dar uma nova volta pelo corredor e a retornar para a sala.

Quando os alunos retornam, encontram a direção na porta, só que agora sem o chapéu — marca da personagem “Senhor Mané”.

*Compartilhar:* a diretora pergunta aos alunos como foram de viagem, pede para que lhe mostrem os livros que trouxeram da livraria. Pergunta-lhes o que acharam mais interessante neste passeio e se já haviam vivido experiência parecida como esta.

Um aluno se coloca dizendo: *eu não sabia que era assim que se andava de trem!* outro aluno diz: *me diverti muito nessa livraria!* E outro exclama: *mas era a prô o tempo todo!*

A direção pede para que expressem seu sentimento por meio de palmas: *quem gostou muito bate palmas bem rápido, quem não gostou muito bate palmas bem devagar.* Os alunos se manifestam livremente, expressando seu sentimento em relação à vivência. A maioria dos alunos bateu palmas rapidamente revelando que gostou da experiência.

*Elaborar:* a direção pede para que os alunos sentem-se em roda e os convida a avaliar a atividade do dia. Pergunta-lhes o que eles acham que aprenderam com aquela “brincadeira” de viajar de trem e ir “visitar” uma livraria.

Alguns alunos se manifestam:

A1: *Eu acho que aprendemos a imaginar as coisas...*

A2: *...que é importante ler livros.*

A3: *eu aprendi que posso conhecer muitas coisas com eles...*

A direção encerra dizendo que tudo isso que eles aprenderam é muito importante e que devem sempre se lembrar de cuidar bem dos livros e se dedicar aos estudos.

### ***1.2.1 PRIMEIRAS REFLEXÕES***

Eu selecionei o procedimento do Jogo Dramático visto que a presença da ludicidade foi preponderante para envolver os alunos em uma atividade de contato com material escrito que era algo que faltava para que se despertassem ainda mais para seu processo alfabetizatório.

A classe toda protagonizou a atividade experimentando uma viagem de trem de faz-de-conta. A escolha recaiu sobre um elemento de conteúdo conceitual (meios de transporte) que pudesse despertar a curiosidade e a vontade de participar.

Coloquei-me como diretora, assumindo o comando da locomotiva, e apelei para o jogo simbólico (conectando Piaget e Vygotsky a Moreno) convidando os alunos a apreciar elementos da paisagem. A maior parte deles se envolveu no jogo e teceu comentários sobre aquilo que supostamente se via. Conforme pude ver no compartilhar, havia crianças que não se permitiam vivenciar ficionalmente visto que afirmaram que o tempo todo – maquinista e livreiro – era a professora. Afere-se aí a importância de abrir espaço na vida da criança (e a escola o deve fazer supletivamente à família) para o exercício da espontaneidade e da criatividade, básicos para a construção cognitiva e psico-afetiva e central na abordagem psicodramática.

No segundo momento do jogo, quando passo a ego-auxiliar, no papel de Senhor Mané, a capacidade simbólica dos alunos é ainda mais estimulada porque devem passar a vê-la como outra personagem.

Esse é o auge do objetivo de conteúdos conceituais da aula: colocar os alunos em contato com obras literárias de maneira espontânea e prazerosa. Nesse momento, mesmo os alunos que necessitam de mais exercícios de jogo simbólico, de faz-de-conta, de desenvolvimento de imaginário manipularam os materiais.

Apenas o uso de um detalhe de indumentária – o chapéu – levou os alunos a construir um conceito que, na vida real, o fariam improvavelmente: um livreiro numa livraria.

Durante o compartilhar, percebi uma parcela de alunos que não era capaz de se entregar ao jogo simbólico e fazia uso da informação de que “era a professora o tempo todo” como forma de agredir, de julgar a postura dos demais.

Todavia, no elaborar, verifiquei que os objetivos foram atingidos já que mesmo os alunos que tiveram dificuldade de entrar no “como se” apreenderam os conteúdos conceituais envolvidos tanto em relação ao trem e a uma viagem como sobre a livraria e o interesse pelo livro.

Não enfrentei problemas na execução, por exemplo, da viagem de trem que requeria que se colocassem em fila indiana, ligados uns aos outros como sempre enfrentei para me locomover com a turma em fila pela escola. Ficou claro que a exigência do jogo foi compreendida por todos e até nos leva a refletir a necessidade de discutir a questão da fila na escola.

Uma viagem imaginária e a ida a uma loja de livros também imaginária permite a fala envolvente, comentários simultâneos, porém, no compartilhar e no elaborar, os alunos conseguiram exercitar a sua vez de falar, o ouvir, o tirar dúvidas etc.

## ***2. CONTEXTO DA ESCOLA PARTICULAR***

É um colégio particular confessional católico que se localiza na Zona Oeste do município de São Paulo em um bairro residencial de famílias de poder sócio-cultural privilegiado. São filhos de pais com formação superior.

A escola dispõe da sala de aula e de outros ambientes que podem ser usados como espaços pedagógicos como biblioteca, sala de Informática, ateliê de Arte, pátio coberto, parque, laboratório de Ciências, cozinha experimental, quadra poliesportiva.

Os professores têm reuniões pedagógicas semanais mediadas pelas orientadoras, divididas por segmentos (Educação Infantil, primeira etapa do Ensino Fundamental, segunda etapa do Ensino Fundamental e Ensino Médio). Os planos são partilhados pelos professores da mesma série ou área do conhecimento. Estimula-se a multiplicidade de procedimentos e o incentivo a um aluno produtivo e reflexivo.

É dada importância à participação da família durante o processo de aprendizagem e se procuram garantir momentos de retomada e de recuperação paralelos ao curso.

O uso de materiais diversos e de espaços diferenciados é permitido e incentivado pela escola.

Os alunos trazem boa bagagem de conhecimento de suas vivências, têm acesso a diferentes espaços culturais, entretanto, carregam questões afetivo-psicológicas provocadas pela ausência dos pais e excesso de compromissos extra-pedagógicos.

## 2.1 MÁQUINA X3

**1.º semestre de 2007**

**São Paulo**

**Escola particular C.S.C**

**20 alunos participantes**

**Duração: 1h**

A turma da 2.<sup>a</sup> série E, que cursava das 13 horas e 20 minutos às 17 horas e 35 minutos, composta de 20 alunos sendo 9 meninos e 11 meninas, havia passado pelo estudo da tabuada do 2 e a professora tinha de avançar no conteúdo.

A professora lecionava todas as disciplinas com exceção de Educação Física, Arte e Ensino Religioso.

Com o objetivo de tornar a compreensão e sistematização do processo da multiplicação mais agradável do que havia sido a introdução da tabuada anterior, a direção propõe um jogo dramático chamado Máquina X3.

*Aquecimento inespecífico:* a diretora retoma uma visita cultural que fizeram a uma fábrica de massas, pergunta se todos se lembram dos detalhes, do que foi observado e do que foi aprendido.

Os alunos se colocam dizendo que observaram diversas coisas que não conheciam e não sabiam que era assim que funcionava. Contam que ficaram impressionados com o tamanho das máquinas e que não imaginavam que tudo aquilo havia começado com apenas dois italianos que vieram para o Brasil. Relembra também que se divertiram muito colocando as roupas apropriadas para entrarem na fábrica.

*Aquecimento específico:* após o aquecimento inespecífico a direção pergunta se os alunos querem “brincar” de fábrica de brigadeiros. Os alunos aceitam a proposta e a professora explica como será a “brincadeira”.

A diretora estipula um espaço cênico e diz que ali será a máquina X3 e que para a máquina funcionar é preciso que sempre tenha um funcionário junto.

Esclarece que a “máquina” será um aluno e, que esta será comandada por um “funcionário” também aluno e que o restante do grupo será o “supervisor” que deverá anotar a produção de cada dupla a fim de verificar a produtividade de cada uma.

O jogo dramático consiste em o “funcionário” sortear um número de 0 a 10. O funcionário e a máquina deverão produzir o número sorteado vezes três, representando a

multiplicação (x3) em pratinhos de sobremesa e o número sorteado em forminhas de brigadeiro. Após a encenação de cada dupla, os “supervisores” conferem os resultados e o anotam em um cartão.

*Dramatização:* a dramatização consiste em cada dupla ir até o espaço cênico, sortear um número e compor a multiplicação. Todos os alunos da sala participam e se divertem. Alguns precisam de intervenção no processo e recebem auxílio dos “supervisores”.

Por fim, os alunos vivenciaram o processo da multiplicação *vezes três* e com seus cartões compuseram os resultados da tabuada.

*Compartilhar:* a direção pede aos alunos que falem de suas sensações ao participarem da atividade.

Alguns alunos se colocam dizendo que foi muito divertido e fácil. Um aluno diz que ficou envergonhado por ter todos os amigos olhando para ele e que ficou com medo de errar.

*Elaborar:* a diretora questiona os alunos perguntando se sabem o que estavam aprendendo enquanto “brincavam” de *Máquina X3*.

A turma prontamente responde que estavam aprendendo a “tabuada do 3” e que dessa maneira tinha sido muito fácil.

A direção pergunta ao aluno que se sentiu envergonhado como ele conseguiu superar sua vergonha e ele respondeu que sentiu confiança na colega que estava trabalhando com ele e que ela não o deixaria errar.

A turma discute sobre o erro dentro do processo de aprendizagem e chegam à conclusão de que isso faz parte do crescimento.

Em seguida, os alunos fixam a atividade proposta registrando-a por meio de ilustrações no caderno.

### **2.1.2 PRIMEIRAS REFLEXÕES**

Lidar com o contexto social foi um desafio, considerando que algum aluno poderia se sentir exposto, temeroso do erro ou, até, outro tipo de aluno poderia aproveitar a situação para se promover. Eu enfrentei a questão do aluno tímido com medo de errar, mas o contexto grupal era favorável e, em sua própria consideração, confiou na companheira e superou sua expectativa.

A escolha de um Jogo Dramático para a introdução de um conteúdo conceitual de área lógico-matemática foi acertada porque a tradição (e não podemos esquecer que se trata de alunos

oriundos de famílias com escolaridade tradicional) é que eles não são passíveis de serem ensinados de maneira lúdica, divertida, com expressividade.

A capacidade simbólica das crianças foi exigida já que a máquina tinha de ser imaginada, o produto também e os alunos corresponderam. Pude perceber, mais uma vez, que crianças provenientes de classes privilegiadas, ainda que tenham acesso que o dinheiro permite, não são expostas o suficiente aos jogos que requerem a imaginação, o desprendimento, o faz-de-conta. No entanto, tendo a oportunidade, lançam-se a brincadeiras de jogo simbólico avidamente.

O conteúdo conceitual foi plenamente atingido como pude aferir na passagem para o registro escrito.

Em uma escola confessional, há certa tendência a cobrar uma postura silenciosa e atenta dos alunos e as atitudes desejadas em sala de aula são bem sabidas. Assim, cada momento da atividade, tanto aquele (que é novidade) em que devem falar, se expressar espontaneamente, quanto aquele (do qual são sempre cobrados) em que devem trabalhar concentrados, é atingido com sucesso.

Como já haviam passado pela tabuada do 2, os conteúdos procedimentais da multiplicação foram recuperados e atualizados a contento. Os procedimentos do jogo também foram cumpridos como se devia.

## ***2.2 AVALIAÇÃO DO SEMESTRE – BRINCANDO DE “UM TEATRO DIFERENTE”***

**1.º semestre de 2012**

**São Paulo**

**Escola particular C.S.C**

**31 alunos participantes**

**Duração:1h20min.**

A classe em questão é o 2.º ano D, que tem aulas das 13 horas e 20 minutos às 17 horas e 35 minutos. A professora que dá conta de todos os componentes curriculares, salvo Arte, Educação Física e Ensino Religioso, lida com um grupo de 16 meninos e 17 meninas.

Durante o primeiro semestre de 2012 diversas atividades foram realizadas com essa turma a fim de favorecer o relacionamento entre os alunos, tornando assim, o ambiente escolar saudável para a aprendizagem.

Antes de iniciar a atividade psicodramática, a diretora comenta que o período de férias está chegando e que mais um fim de semestre se aproxima. Explica ao grupo, que é sempre

importante avaliar o que já se viveu para que se possa ter certeza de que tudo que estava programado foi aprendido, se foi bom ou não, se os combinados foram cumpridos e para que se possa pensar no que ainda será realizado após as férias.

Depois disso, convida-os a participarem de uma atividade diferente das que estão acostumados.

Prepara o ambiente afastando as carteiras e dando espaço para a execução da atividade.

*Aquecimento inespecífico:* a diretora solicita que os alunos se espalhem pela sala e sentem-se distantes uns dos outros. Pede, em seguida, para que se deitem no chão de maneira confortável e fechem seus olhos. Neste momento, ao som de uma cantiga de ninar, tocada do CD de uma orquestra, pede para que se imaginem num lugar bem agradável fazendo a atividade de que mais gostam. Nos minutos finais da música, a diretora dá alguns comandos aos alunos; solicita que se espreguicem, estiquem o corpo, abram os olhos e, lentamente, fiquem de pé.

*Aquecimento específico:* após o aquecimento inespecífico a direção convida os alunos a caminharem pelo espaço observando atentamente seus colegas, diz ser muito importante tentar fazer esta nova parte da atividade com atenção à música que estará tocando (*Be a Bá* de Toquinho).

Os alunos se locomovem pelo espaço e a direção os orienta dizendo que dará alguns comandos de atitudes que poderão ter durante sua caminhada. Em certo ponto da música, sugere que cumprimentem um colega acenando com a cabeça; cumprimentem alguém com um aperto de mão; se una a um colega para caminhar com ele; se despeça deste colega; forme uma nova dupla com outro colega; a dupla formada deve encontrar uma outra dupla para se agrupar, só que desta vez não há despedida, a direção os orienta a continuarem interagindo juntos; o quarteto formado deve se agrupar a um outro quarteto para brincar até o final da música.

Ao término da música, a direção avisa aos alunos que, a partir deste momento, eles irão trabalhar nos grupos formados em um teatro. Um aluno que faz parte de um grupo de teatro toma a frente e começa a dar diretrizes de como se elaboram textos teatrais, distribuição de personagens e outros temas que não convinham à proposta, já que estabelecia regras do teatro clássico e a ideia era trabalhar com a criatividade e a espontaneidade, bem como, com o repertório de cada um.

A diretora, num *insight*, adapta a proposta para um teatro de mímica que seria desafiador a todos os alunos. Inclusive, aquele que tinha a experiência, certamente, a resgataria nesta atividade em pé de igualdade com os demais.

*Dramatização:* a diretora estipula um espaço cênico e explica que ali será um palco de teatro. Pergunta ao grande grupo quem estaria interessado em “brincar de teatro de mímica”, todos respondem entusiasmados que querem e outros mais animados começam a dizer qual história querem apresentar, quem vai ser quem etc.

Neste momento, a direção intervém explicando que não será qualquer teatro, que eles terão um tema para representar. Explica à turma que cada grupo deverá representar algo que seja importante acontecer dentro de uma sala de aula, para que todos consigam aprender bem, de maneira tranquila e feliz.

Os alunos recebem um tempo para preparar sua apresentação. Alguns alunos logo se destacam, dando as ideias, definindo os papéis e solucionando os conflitos. A turma está dividida em quatro grupos. Apenas um grupo precisa que as consignas sejam repetidas individualmente, pois estavam muito agitados e não conseguiram compreender a proposta. Tendo recebido as orientações novamente, o grupo consegue se tranquilizar e passa, então, a trabalhar em sua cena.

São quatro grupos a se apresentar. Optou-se por priorizar a apresentação de todos para, depois, ao término, retomar os aprofundamentos, uma vez que todos estavam animados e não teríamos tempo hábil para ir trabalhando cena a cena.

- a) o primeiro grupo apresenta uma cena de alunos correndo e gritando pela sala e quando o professor chega não consegue contê-los, inclusive um dos alunos o chuta;
- b) o segundo grupo apresenta uma sala de aula com alunos estudando de maneira organizada e tranquila, com uma professora que passa entre eles fazendo carinho em suas cabeças, quando, em certo momento, dois alunos começam a jogar objetos um no outro e a professora se dirige a eles e fica com uma postura rígida, de braços cruzados, balançando a cabeça negativamente;
- c) o terceiro grupo apresenta uma cena de crianças brincando de roda;
- d) o quarto grupo apresenta a cena de dois alunos envolvidos em uma briga, outros alunos correm para chamar o professor, que logo vem separá-los e, em uma conversa, fazem a reconciliação. Esta cena termina com todos se abraçando.

A direção parabeniza o grande grupo por suas apresentações e diz que ficou muito feliz de vê-los participando e interagindo com alegria e tranquilidade. Em seguida, explica ao grupo que eles deverão escolher duas cenas para dramatizá-las novamente. As cenas escolhidas são: a primeira cena em que os alunos correm e gritam pela sala e a segunda cena em que a turma estuda de maneira organizada e recebem um gesto afetivo da professora.

A primeira cena é refeita pelo próprio grupo até o ponto em que o professor chega à sala e não consegue contê-los. Neste momento, a direção congela a cena e pergunta à plateia quem gostaria de fazer o papel daquele professor. Algumas crianças se manifestam e um menino é o escolhido. Eles repetem a cena e o “novo” professor tenta de todas as maneiras fazer com que os alunos parem de correr: ele corre atrás deles, pula na frente, abre os braços e fica andando em volta dos alunos. Nessa ocasião, a direção congela a cena e pergunta ao “novo” professor:

— O que está acontecendo?

— Não sei, eles não me obedecem, não me escutam! — responde o novo professor com voz embargada.

O diretor pergunta novamente:

— Por que você acha que isto está acontecendo?

— Não sei, deve ser porque não têm educação!

— Como você está se sentindo com isso?

— Muito bravo, eu não quero ser mais o professor!

— Por quê?

— Porque eles não me obedecem!!!

O diretor solicita que a outra criança que fazia o papel de professor volte a sua cena e esta é descongelada. Os alunos continuam a brincar no espaço cênico e o diretor pergunta a um deles:

— Por que você não para de correr?

E o aluno responde:

— Porque eu não quero, eu gosto de correr!

O diretor dirige-se ao primeiro professor da cena e pergunta:

— E você, o que vai fazer agora?

— Acho que vou ficar aqui parado esperando eles pararem.

A direção pergunta ao grupo se mais alguém gostaria de participar. Tendo uma resposta negativa do grupo a diretora encerra esta dramatização convidando todos os participantes desta cena a pensarem sobre como seus colegas devem ter se sentido com suas atitudes.

Em seguida, a direção convida os integrantes da segunda cena eleita a virem ao espaço cênico. Iniciam a dramatização com a professora circulando entre os alunos que estão sentados em suas carteiras, estes recebem um gesto carinhoso em suas cabeças.

Neste momento, a direção pergunta a um dos alunos que recebeu o afeto o que ele está pensando. O aluno diz que está pensando que deve ter feito a lição bem certinha, porque a

professora ficou contente e fez até um carinho. Outro aluno também é questionado quanto ao seu pensamento e responde que está se sentindo feliz porque sua professora também parece estar feliz. A direção faz a mesma pergunta à aluna que representa a professora e esta responde que está contente porque seus alunos estão aprendendo tudo o que ela está ensinando.

A direção os orienta a continuar a cena, dois alunos começam a jogar objetos de seu material escolar um no outro. Assim, a professora se dirige a eles e cruza seus braços em sinal de reprovação. A direção pergunta à professora porque ela está tendo essa postura e esta responde que é porque não está gostando das atitudes de seus alunos. Neste momento, a direção dirige a indagação aos alunos e lhes pergunta por que estão se comportando assim. Um dos alunos responde que é porque a professora não lhe fez carinho.

Dando continuidade, a direção pede que a professora assuma o papel do aluno e para um dos alunos que assuma o papel da professora. Pede também para que o segundo aluno envolvido observe a cena de fora.

Eles repetem a cena em que a professora passa por entre os alunos e faz o gesto carinhoso em suas cabeças. A direção pergunta ao novo aluno como ele se sentiu sem receber o carinho da professora e este responde que ficou triste por achar que a professora não gostou de sua lição. O aluno que assumiu o papel da professora também diz que não gostou da bagunça que o outro estava fazendo e que não queria mais ser professora.

A direção dirige-se ao aluno que ficou de fora da cena e questiona sua opinião. Este conta que a sala ficou uma bagunça e que percebe que o que estavam fazendo não era bonito e diz que ficou com vergonha.

Para encerrar a cena, a direção solicita que retornem aos seus papéis iniciais e, que dos lugares que estão agora, digam algo que estão pensando.

Um dos alunos que foi acarinhado no início da cena se coloca dizendo:

— Como eu sempre colaboro, sempre ganho um carinho!

A professora diz:

— Gostei de ser professora, só não gostei da bagunça... fiquei nervosa!

O aluno que assistiu a cena de fora disse:

— Não vou mais fazer bagunça quando acabar a lição!

Desta maneira a direção encerra a cena e diz que gostou muito da participação de todos.

Na sequência, pede para que os alunos sentem em roda e inicia o compartilhar.

*Compartilhar:* a direção explica para a turma que agora eles poderão falar como estão se sentindo após as atividades realizadas.

Relato a seguir algumas colocações:

A1: — Eu achei divertido fazer teatro!

A2: — Foi engraçado!

A3: — Vamos fazer de novo?!

A4: — Gostei de brincar e também não teve caderno... isso foi muito legal!

A5: — Foi legal, mas se fosse a professora chamava a diretora!

A6: — Eu não gostei, porque eu não gosto de bagunça.

A7: — Eu adoro teatro, porque quando crescer vou ser artista!

*Elaborar:* após as colocações, a direção pergunta aos alunos o que eles aprenderam com esta atividade.

A8: — Eu aprendi que todo mundo tem que colaborar *pra gente* poder aprender mais.

A9: — Não dá pra todo mundo ficar falando sem parar, quando a gente vê que o amigo *tá* falando muito tem que avisar a tia!

A10: — Não é porque meu amigo fica brincando que eu tenho que brincar também! Se eu ficar brincando na aula não vou aprender nada...

A11: — Sabe, a professora olha todo mundo, se ela demorar *pra* chegar em mim eu não vou ficar *tacando* coisas, eu vou esperar ela chegar na minha vez.

A12: — Eu aprendi que tem que respeitar a professora e a sala toda, não dá *pra* fazer lição com bagunça!

Após ouvir a manifestação de todos os participantes, a direção pergunta ao grupo o que devem fazer para melhorar a sala de aula para que todos possam aprender cada vez mais.

O grupo chega à conclusão de que é importante todos colaborarem durante as atividades, respeitando os combinados (que já haviam feito em outro momento), fazendo silêncio quando necessário e evitar brincadeiras agressivas e correria na sala.

### **2.2.1 PRIMEIRAS REFLEXÕES**

Escolhi o tema dessa atividade sociodramática baseada em dificuldades relacionadas aos conteúdos atitudinais que enfrentava no contexto grupal considerando que os contextos sociais

que compõem a turma trazem repertórios individuais ricos, mas bastante diferenciados e a concorrência tanto no âmbito da aprendizagem quanto das lideranças eram trabalhosos.

Apesar da origem sócio-cultural privilegiada, grande parte dos alunos não trazem introjetados valores de convívio em grupo que, certamente, seus responsáveis desejariam que cultivassem se estivessem mais presentes. Há falta de limites no comportamento de muitos componentes do grupo. Outros têm bagagem cultural com a qual não sabem lidar senão como elemento de ostentação. As crianças de apartamento, criadas nos períodos integrais das escolas de Educação Infantil, superestimuladas às questões cognitivas, expostas precocemente à rigidez de escolas de esporte e de academias de dança, surpreendentemente, apresentam dificuldades de aprendizagem tanto cognitivas quanto psicomotoras.

Assim, o erro aparece com carga negativa e o seu enfrentamento é desafiador. Resolvi, então, pôr em discussão também a questão da dificuldade de aprendizagem e o erro.

As consignas solicitavam situações desejáveis de aula. Tão habituados a lidar com o aspecto negativo das coisas, construíram cenas retratando situações indesejáveis, contudo, muito presentes no nosso dia-a-dia.

A troca de papéis foi adequada para a reflexão em questão porque o formato em si já envolveria os alunos considerando que deveriam se locomover e, durante o processo de criação da cena, falar à vontade.

Os grupos, apesar de ruidosos, colocaram sua energia da fala em favor da montagem da cena com sucesso. Também cumpriram adequadamente o desafio de se apresentarem sem o recurso da voz que usam desmedidamente nas aulas.

Refletindo, pude perceber que são necessários mais momentos de fala espontânea organizada, com objetivos claros.

Intervim com técnicas básicas em várias oportunidades como o *espelho* quando trouxe um protagonista para fora da cena, substituído por outro aluno, a fim de que refletisse sobre o que se passava com o papel que desempenhava. Houve aí um momento catártico em que o protagonista se disse envergonhado das atitudes que assistia ter tomado.

A troca de papéis serviu para que os protagonistas sentissem os dois lados de uma mesma situação.

Com a técnica de congelamento das cenas, eu solicitei que um protagonista desse seu parecer daquilo que vivenciava naquele momento. Foram alguns solilóquios que promoveram reflexão que veio a aflorar no compartilhar e no elaborar.

Optei por selecionar, democraticamente, duas cenas para serem reprisadas e, depois, compartilhadas e elaboradas correndo o risco de criar competição e frustração, porém, a condução do processo me isentou desse problema.

Os momentos de compartilhar e de elaborar deixaram claro que houve um avanço reflexivo a partir do momento que experienciaram o lugar do outro. Na abordagem moreniana, o *eu* e o *tu* devem revezar papéis para, empaticamente, perceber onde há o que mudar, onde há o que manter.

Houve alunos que referenciaram uma angústia ao se colocar como professora, outros se aperceberam sem limites na situação de sala de aula.

Considereei atingidos os objetivos propostos porque esse jogo daria início à exigência de um maior comprometimento de cada partícipe do grupo com a conduta coletiva e, até mesmo, aqueles que não se posicionariam em uma aula desenvolvida em outra estrutura, foram capazes de opinar e sustentar seu ponto de vista.

## ***V - ARTICULAÇÕES ENTRE PRÁTICA E TEORIA***

Trabalhar em dois mundos: a escola particular do bairro rico e a pública do bairro pobre. Essa era a visão que me haviam incutido desde as épocas de aluna de escola católica em bairro de classe média, vizinha de frente de escola pública.

Contudo, a formação humanista não me permitia assumir tal princípio — dois mundos polarizados entre o bem e o mal, o saber e a ignorância, a civilidade e a violência.

Quando ingressei na escola pública, já era professora experiente na rede privada e tive de me adequar a muitas peculiaridades que não existiam, até então, em minha prática profissional. O comprometimento com os educandos e a efetiva troca de ideias com os pares estavam ausentes do cotidiano escolar ainda que houvesse espaço guardado, semanalmente, para a reflexão e alunos ávidos por atenção.

Por outro lado, o patrulhamento que a escola particular tem sobre a produção de seu professor, a falta de garantia de “alguma” liberdade de cátedra (a oportunidade de dar espaço ao imprevisível, por exemplo, nem sempre é vista com bons olhos quando os planos são unificados, independentemente do período, da turma, do estilo pessoal do educador etc), inexistem na rede pública. Assim, encontrei um terreno fértil para experimentar procedimentos, planejar para uma realidade específica.

Ambas as redes, selecionando uma abordagem clara e bem recortada ou deixando “o barco à deriva” à vontade de cada professor, coadunam de uma mesma ideia: no ensino Fundamental não há espaço para a ludicidade. Esse aspecto já deve ter sido esgotado na Educação Infantil.

Resgatando meus estudos pedagógicos, nunca me satisfiz com essa visão e sempre lancei mão de recursos didáticos com caráter lúdico, fossem brincadeiras deliberadas, fossem jogos pedagógicos.

A busca pelo Psicodrama se deveu a essa ânsia de me aproximar de meus alunos no exercício do trabalho pedagógico e não ser a amiga deles, a irmã mais velha ou a tia boazinha. Era-me claro que a dimensão cognitiva consistia no único recorte do indivíduo levado em consideração no preparo de aulas da maior parte de meus companheiros de trabalho. Como Romãña defende, o Psicodrama não foi escolhido para eliminar o caráter do conhecimento institucional da escola, mas agregar-lhe valores humanistas.

Depois de iniciar a formação psicodramática, fui aclarando as ideias acerca de como trazer o jogo simbólico — sobretudo numa faixa etária que ainda tem tempo de otimizar em muito seus recursos simbólicos — como método pedagógico.

As atividades psicodramáticas desenvolvidas nos dois grupos mostraram, de início, que, se há dois mundos, a circunscrição é sócio-econômica e não de seres de categorias diferentes. As necessidades sócio-afetivas surgiram em ambas as experiências, coincidindo em alguns pontos, destoando em outros e, principalmente, invertendo paradigmas há muito fixados em minha cabeça.

Isso só foi possível perceber com a procura, no Curso de Pós-graduação em Psicodrama, subsídios teóricos que me permitiram abrir as possibilidades de ação. Assim, fui capaz de colocar em prática recursos eficazes com fim de desenvolvimento dos indivíduos almejando sua transformação pessoal-social.

Em meu exercício profissional nas redes de ensino estadual e privada, consegui práticas que garantiram um processo de ensino-aprendizagem mais significativo, que possibilitou, a um mesmo tempo, apresentar conteúdos e cultivar de valores.

O trabalho construído com as crianças trouxe a aprendizagem significativa articulando as dimensões cognitiva, afetiva, relacional e cidadã, que são indissociáveis.

No encontro *Aprendendo a partilhar*, na escola pública, a situação vivida que detonou a temática do jogo psicodramático desenvolvido, põe à mostra um conteúdo fartamente trabalhado pela Psicologia que é a violência. Habitados com a agressividade, os alunos mais novos passaram por duas situações distintas que emergiram no jogo: o medo da violência e o modelo de comportamento violento.

Durante a atividade, usei diferentes técnicas que pudessem garantir a reflexão no decorrer da ação. A *inversão de papéis* fez que os indivíduos experimentassem ser o protagonista que tem medo e o protagonista que põe medo. Também o *solilóquio* levou os protagonistas a verbalizarem as sensações e os sentimentos. A plateia solidarizando-se ora com um protagonista ora com outro pôde trazer suas reflexões no compartilhar que demonstraram que, vivenciando a situação ideal que eu, como diretora, proporcionei de brincarem com bexigas, trocaram entre si, partilharem o jogo, estourarem no fim como uma apoteose e não uma agressão, digeriram o ocorrido, solucionaram afetivamente (ou, ao menos, começaram a solucionar) um momento desagradável da vida. Os participantes foram chamados a se mover de sua matriz de identidade e, experimentando novos papéis, permitindo-se agir como espelho, como duplo e, em um movimento mais radical, invertendo papéis. Pôde-se observar que o processo da tele se instalou na catarse final do movimento.

No bojo disso, dentro do conteúdo de História e Geografia, a ética, a convivência, a relação professor/aluno foram compreendidas a partir da realidade recriada no jogo psicodramático, ressignificando conceitos mal construídos anteriormente.

Esta atividade focalizou o grupo em movimento, em transformação, dando voz àqueles que nem sempre a tinham e reconstruindo conceitos.

No jogo simbólico desenvolvido no encontro *A livraria do senhor Mané*, aproveitei-me da necessidade percebida de colocar os educandos em contato com material de leitura para trabalhar um faz-de-conta que tanto faltava às crianças que me contavam apenas histórias da vida real, reclamações, suas carências e temas do tipo.

Com facilidade os alunos se envolveram na dramatização de um passeio de trem e, em meu papel de orientadora, diretora, sugeri que “olhassem” pela janela do veículo e vissem o cenário que passava. Exultavam com o passeio e acreditavam ver o que eu citava. A capacidade simbólica é plástica e, basta que se a incentivem, emerge como recurso de construção de conhecimento e resolução de questões afetivas sem dificuldade.

No compartilhar, usei a técnica da *Interpolação de Resistências* para desconstruir o conceito de que a professora não poderia ser outro como o maquinista ou o livreiro. Contudo, percebi que os alunos que assim se colocavam eram aqueles que precisariam de muitos momentos de jogos simbólicos para perceber que a fantasia auxilia a digerir o mundo. Considerando que a espontaneidade é um processo que pode ser desenvolvido, a técnica proposta foi oportunidade de os participantes passarem por ele. O aquecimento que

levou à desconstrução do conceito Juliana-professora já apontou para um desenvolvimento em direção à espontaneidade.

A meta de colocá-los em contato com os livros foi atingida com sucesso maior que se tivesse sido oferecida numa estratégia que não os envolvesse simbolicamente como já havia experimentado antes. Pudemos experimentar que a espontaneidade não consiste em fazer qualquer coisa em qualquer momento e em qualquer lugar e de qualquer maneira. Ser espontâneo é fazer o oportuno no momento necessário.

Percebi que há uma carência de brincar de faz-de-conta. As propostas de fazer papéis, de se passar por outro, de experimentar situações não vividas, recriar situações vivenciadas, imitar o adulto, é aceita prazerosamente por crianças de ambas as redes.

No encontro *Máquina X3*, na escola particular, outro conteúdo fartamente discutido pela Psicologia da Educação apareceu e foi trabalhado com tranquilidade: o medo.

Diferentemente do grupo da escola pública, o contexto social estabelecido favorecia uma proposta de jogo dramático para introdução de um tópico de Matemática, deixando os aspectos afetivo-sociais como objetivos secundários (mas, certamente, não desconsiderados).

Ao compartilhar, houve um aluno que encarou seu medo dividindo com a turma e atribuindo ao conforto de estar entre os seus a superação desse sentimento. Conforme vê Moreno, a espontaneidade é algo nasce com o indivíduo e se inibe ou desenvolve nas relações e a técnica em foco promoveu seu desenvolvimento.

Essa atividade já havia sido proposta por mim muitas vezes. Mas a experiência de a executar com o conhecimento do Psicodrama agregou valores pedagógicos antes perdidos quando centralizava unicamente meu foco no conteúdo conceitual matemático.

O medo, tradicionalmente, é incutido nos educandos até pela família quando se trata de saberes lógico-matemáticos. Com o uso do jogo simbólico, esse conteúdo surge e é possível resolvê-lo enquanto se ensina matemática. O papel que os alunos assumem no grupo, que é sua turma, pôde ser transformado na experimentação do enfrentamento dos medos e, assim, transformando, também, o grupo.

Em *Brincando de um teatro diferente*, deparei-me com uma situação em que poderia perder a direção para um educando que, sabendo da atividade que seria desenvolvida e tendo experiência em teatro em curso extra-curricular, se pôs a organizar como estava habituado na prática que trazia.

Num *insight*, propus um teatro de mímica a fim de inseri-lo em pé de igualdade com os colegas. Queria que o aluno experimentasse outro papel que não aquele no qual estava acomodado.

Essa experiência me demonstrou que a bagagem de cada um emerge, necessariamente, em qualquer situação vivida. O referido aluno saiu-se bem na proposta usando seu saber prévio. Talvez, fosse um ego-auxiliar na questão superficial, em meus objetivos específicos, das habilidades de dramatização.

Ficou-me claro que a violência é um tema que insiste em povoar a cabeça das crianças. Ainda que a proposta tivesse sido de apresentarem situações ideais em sala de aula, fizeram-no pela antítese: criaram cenas (com exceção de um grupo) de agressividade.

Resolver o que os faz agressivos e, em decorrência, menos felizes pareceu ser a intenção subliminar das apresentações.

Na reapresentação, propus as técnicas básicas do *Solilóquio* e da *Inversão de papéis* para que aquele que acumula agressividade pudesse, então, exercê-la ficcionalmente, mas não menos vigorosamente e aqueles que se valem desse recurso banalmente fosse vitimizado por ele. A condução da aula permitiu que, nos solilóquios, os alunos dessem seus pareceres sem ser desrespeitados (o que acontecia em aula quando os mais tímidos se colocavam). O resgate da espontaneidade foi essencial para que emergissem momentos catárticos dessa atividade.

Certamente, a relação entre o *eu* e o *tu* foi preservada em todas as atividades propostas. A preocupação de perceber um conteúdo conceitual a ser trabalhado me deixou claro que praticava Psicodrama com foco sócio-educacional. Sempre me preoquei em não fazer da sala de aula clínica, mas avaliei cada encontro positivamente neste aspecto. O confronto de opiniões, contudo, e a experimentação daquilo que não era seu papel inicial favoreceu que as matrizes de identidade de alguns alunos se remoldassem conferindo-lhes, possivelmente, novos papéis.

O uso dessas técnicas faz avançar o contexto, preservando as bagagens pessoais, acrescidas do repertório grupal e, em contexto dramático, produzem a catarse, que faz novos conteúdos se construir, desconstruir ou reconstruir dentro do indivíduo. Essa foi a sensação que tive ao aprofundar minhas reflexões sobre as atividades desenvolvidas bem como associadas a outras que não fazem parte deste trabalho.

Após o exercício do Psicodrama na sala de aula, pudemos verificar que, junto ao desenvolvimento de conteúdos conceituais, as questões oriundas de conteúdos atitudinais, sobretudo as ligadas a valores, surgem facilmente propondo as técnicas dessa prática. Se é difícil, com técnicas puramente pedagógicas, atingir os objetivos nos conteúdos atitudinais de um curso de educação geral como é o Ensino Fundamental, visto que elas privilegiam os conteúdos conceituais e procedimentais, o Sociodrama aparece como uma alternativa facilitadora.

Assim, professora e psicodramatista alcançam os objetivos educacionais com mais ferramentas e maior sucesso.

## ***VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS***

A maior motivação para a escolha do curso de Psicodrama como especialização e consequente aprofundamento nos saberes trazia, junto com ela, a dúvida da eficácia desta área como ciência auxiliar nos fazeres pedagógicos. Os estudos, as práticas durante a formação e, principalmente, o desempenho no processo de proposição de aulas psicodramáticas com meus próprios alunos me confirmaram que a proposta de Moreno e de seus seguidores oferece recursos que garantem e enriquecem o desenvolvimento sócio-afetivo dos educandos.

Uma professora psicodramatista se construiu neste trabalho.

Em minha prática pedagógica, sempre fui adepta do jogo e da dramatização, entretanto, não lançava mão desses recursos com o conhecimento psicodramático que hoje tenho.

A co-autoria do processo de ensino-aprendizagem que, mesmo em escolas de linha sócio-construtivista, não é exercida, ou seja, centraliza-se o processo no professor e o educando desempenha um papel coadjuvante, pode ser atingida com as práticas psicodramáticas.

Tanto o Jogo Dramático como o Teatro Espontâneo colocam professor e aluno em papéis de igual importância. Quando se fala em abordagem sócio-construtivista, seja de base piagetiana, seja vygotskyana, o co-protagonismo educador-educando é essencial e, no psicodrama, encontramos isso.

A escola que considera o ser em relação é uma busca em minha trajetória. Em contexto psicodramático, os contextos social e grupal estão presentes, ou seja, preservam-se particularidades e generalidades, mas experimenta-se estar em relação ainda que para se conseguir essa proximidade, predizemos nos utilizar de jogos simbólicos de recriação de realidade. A metodologia permite que coloquemos em relação atores antes de convívio nulo e façamos que verbalizem o que jamais tiveram coragem de fazê-lo.

O compartilhamento das experiências e a elaboração dos conteúdos é a oportunidade de se estabelecerem conceitos, fixarmos conteúdos, transformar conhecimentos.

Moreno e seus seguidores contribuem com a Pedagogia com uma abordagem que, lidando com aspectos psico-afetivos, garantindo estratégias que mobilizem as dimensões social, psico-afetiva e cósmica do indivíduo, disponibiliza recursos didáticos que podem tornar as aulas mais atraentes e, ainda que tenha sido proposta na primeira metade do século passado; a proposta de desenvolver a espontaneidade e a criatividade atende às necessidades do mundo atual com seus desafios.

A matriz psicodramática focando subjetividade e intersubjetividade corresponde à necessidade de resolução de problemas da infância atual visto que os conteúdos de agressividade, sexualidade, enfrentamento da diversidade se apresentam mais escancarados que antigamente.

Também, houve contribuição do trabalho para a formação de sujeitos sociais que aprenderam a se expressar e a se relacionar e podem, assim, estar preparados para ter uma participação cidadã.

Esta pesquisa me permitiu entrelaçar Piaget, Vygostky e Moreno delineando uma abordagem psico-sócio-contrutivista que enriqueceu o leque de procedimentos para atingir meus educandos e, sobretudo, considerando em todas as dimensões que convivem em cada um de nós.

Fui marcada por esta teoria e certamente me farei multiplicadora das ideias morenianas como facilitadoras do processo ensino-aprendizagem. Como venho praticando com meus alunos, pretendo levar essa postura como formadora de educadores que se desejem atuar na tomada de consciência, ação e transformação da realidade pedagógica que se apresenta, protagonizando uma renovação em sua caminhada e reconstruindo a história coletiva.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### OBRAS CITADAS

BLATNER, Adam e BLATNER, Allee. *Uma Visão Global do Psicodrama: fundamentos históricos, teóricos e práticos*. São Paulo, Ágora, 1996.

BRITO, V. *Um convite à pesquisa: epistemologia qualitativa e psicodrama*. In: Monteiro, A. M. *Pesquisa Qualitativa e psicodrama*. São Paulo: Ed. Agora, 2006.

CHIAROTTINO, Zélia R. Piaget. *Modelo e Estrutura*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1972.

CUKIER, Rosa. *Palavras de Jacob Levy Moreno: vocabulário de citações do psicodrama, da psicoterapia de grupo, do sociodrama e da sociometria*. São Paulo: Ed. Ágora, 2002.

FATOR, Tânia. “Saúde e Afetividade: uma intervenção positiva na vida do trabalhador”. In: *Caderno de Saúde*. São Caetano do Sul, IMES, 2006. Vol. 1, n.º 2  
[http://www.uscs.edu.br/revistasacademicas/caderno/caderno\\_sau02.pdf](http://www.uscs.edu.br/revistasacademicas/caderno/caderno_sau02.pdf)

FAVA, Stela R. de Souza e outros. “Educação em co-criação – perspectiva sociopsicodramática”. In: FLEURY, Heloisa J. e MARRA, Marlene M. *Intervenções grupais na Educação*. São Paulo: Ágora, 2005.

FONSECA FILHO, José S. *Psicodrama da loucura: correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 2008.

FREIRE, Madalena. “O que é um grupo?” In: GROSSI, Esther e BORDIN, Jussara. *Paixão de aprender*. 6.e. Petrópolis/Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

FURLAN, Maria de Lurdes. “Pedagogia da alegria: meu encontro com moreno”. In: PUTTINI, Escolástica F. e LIMA, Luzia Mara S. *Ações educativas – vivências com psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo: Ágora, 1997.

GONÇALVES, Camila Sales, WOLFF, José Roberto, ALMEIDA, W. Castello de. *Lições de Psicodrama: introdução ao pensamento de J.L. Moreno*. 7ª e. São Paulo: Ágora, 1988.

KAUFMAN, Arthur. *Teatro pedagógico: bastidores da iniciação médica*. São Paulo: Ágora, 1992

LIMA, Luzia M. S. e LISKE, Lígia P. *Para aprender no ato: técnicas dramáticas na Educação*. São Paulo: Ágora, 2004.

MARINEAU, René F. “Bucaresta e Viena: os berços das contribuições de Moreno”. In: HOLMES, P., KARP, M. e WATSON, Michael. *O Psicodrama após Moreno: inovações na teoria e na prática*. São Paulo: Ágora, 1984.

MARRA, Marlene M. e FLEURY, Heloísa J. (org.) *Grupos: intervenção socioeducativa e método sociodramático*. São Paulo: Ágora, 2008.

MENEGAZZO, C.M.; ZURETTI, M.M. TOMASINI, M.A. e Cols. *Dicionário de Psicodrama e Sociodrama*. São Paulo: Ágora, 1995

MORENO, Jacob Levy. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama*. Campinas: Livro Pleno, 1999.

\_\_\_\_\_. *O Teatro da Espontaneidade*. São Paulo: Ed. Summus, 1984.

\_\_\_\_\_. *Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de Grupo e Sociodrama*. Goiânia: Dimensão, 1992. vol. 1.

NAFFAH NETO, Alfredo. *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. 2.e. São Paulo: Brasiliense, 1979.

\_\_\_\_\_. *Psicodramatizar*. São Paulo: Ágora, 1980.

ORTEGA Y GASSET, José. file:///C:/site/livros\_gratis/rebeliao\_massas.htm (135 of 139) [7/11/2001 21:34:39]

NERY, Maria da Penha e COSTA, Liana Fortunato. *Política afirmativa racial: polêmicas e processos de identidade do cotista universitário*. Psico-USF (Impr.) [online]. 2009, vol.14, n.2, pp. 211-220. ISSN 1413-8271.

PERAZZO, S. *Ainda e sempre o Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1994.

PIAGET, Jean. *Seis Estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1989.

PIAGET, Jean, INHELDER, Bärbel. *A Psicologia da Criança*. São Paulo: Saber Atual,

1976.

ROMAÑA, Maria-Alicia. *Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático*. Campinas: Papyrus, 1985.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do Drama: 8 perguntas & 3 relatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

SILVA JUNIOR, Aldo (1997). Encontro X Confronto na busca de solução para conflitos detectados no sistema "ASJ" do teste sociométrico. Trabalho para credenciamento de Didata junto a FEBRAP, em 16 abril de 1997.

SOEIRO, Alfredo Correia. *Psicodrama e Psicoterapia*. São Paulo: Ágora, 1995.

VYGOTSKY, Levi S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_\_. *A Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

YOZO, Ronaldo Yudi K. *100 Jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. São Paulo, Ed. Ágora, pp.15-25,1996.

### **BIBLIOGRAFIA CONSULTADA**

AGUIAR, Moysés. *O teatro terapêutico: escritos psicodramáticos*. São Paulo: Papirus, 1986.

BARBIER, R. *A pesquisa-ação*. Brasília: Plano, 2002.

BARROS, Célia Silva Guimarães. *Pontos de Psicologia do Desenvolvimento*. São Paulo: Ática, 1995.

CESARINO, Antonio C. e outros. *A ética nos grupos: contribuição do psicodrama*. São Paulo: Ágora, 2002.

CORTELLA, Mario Sergio. *A escola e o conhecimento – fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

MONTEIRO, Regina f. (org.). *Técnicas fundamentais do psicodrama*. 2.e. São Paulo: Ágora, 1998.

MOREIRA, Suely Grimaldi. *Da Clínica à Sala de Aula - Uma investigação antropológica*. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. *Vygotsky- Aprendizado e Desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

TAILLE, Yves de La, OLIVEIRA, Marta Kohl de, DANTAS, Heloysa. *Piaget, Vygotsky e Wallon – teorias Psicogenéticas em discussão*. São Paulo: Summus Editorial, 1992.

WECHSLER, Mariângela Pinto da Fonseca. *Relações entre afetividade e cognição: de Moreno a Piaget*. São Paulo: Annablume, 1998.

*ANEXO*

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE**

1. Sua Instituição está sendo convidada para participar da pesquisa-participante: APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA NO ENSINO FUNDAMENTAL I – O OLHAR DE UMA PROFESSORA PSICODRAMATISTA
2. A participação não é obrigatória e a qualquer momento a Instituição pode desistir de participar e retirar seu consentimento.
3. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com o pesquisador ou com órgãos superiores.
4. O objetivo deste estudo é: explicitar a possibilidade de uma educação em co-criação, o homem como ser em relação, responsável pela construção da sociedade - fundamento da pedagogia moreniana - a partir do olhar de uma professora psicodramatista.
5. A participação nesta pesquisa consistirá em consentir a realização da mesma na Instituição vigente.
6. As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre sua participação.
7. Os dados não serão divulgados de forma a possibilitar sua identificação.
8. Você receberá uma cópia deste termo onde constam os dados do pesquisador, e de seu orientador podendo tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

Dados da Pesquisadora:

Nome: Juliana Vellozo Romera Cieri

Assinatura:.....

Endereço: Rua Professor José Soares de Mello, 179 apto 141 torre 3.

Jd. Centenário – São Paulo. SP

Telefone: (11) 98145-5240

e-mail: julianavellozo@hotmail.com

Dados da Orientadora:

Nome: Profa. Dra. Marilia Marino

Assinatura: .....

Endereço: R. Dr. Homem de Melo – 629/2062

Perdizes – São Paulo. SP

Telefone: (11) 3864 9785

e-mail: marilia\_marino@uol.com.br

**Declaro que entendi os objetivos da participação da Instituição na pesquisa e concordo em participar.**

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20\_\_\_\_

---

Responsável institucional