

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
Curso de Especialização: Formação em Psicodrama
Convênio SOPSP – PUCSP

MICHELE ASSUNÇÃO RODRIGUES

**“BONECOS(AS) SABIDOS(AS)” – PRÁTICAS COM OBJETO
INTERMEDIÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
*UMA PROPOSTA SOCIOAFETIVA À LUZ DO PSICODRAMA**

SÃO PAULO - SP
2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
Curso de Especialização: Formação em Psicodrama
Convênio SOPSP – PUCSP

MICHELE ASSUNÇÃO RODRIGUES

**“BONECOS(AS) SABIDOS(AS)” – PRÁTICAS COM OBJETO
INTERMEDIÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
*UMA PROPOSTA SOCIOAFETIVA À LUZ DO PSICODRAMA**

Monografia de Conclusão de Curso apresentada à Banca Examinadora do Curso de Formação em Psicodrama do Convênio SOPSP e PUC-SP, como exigência parcial para obtenção do certificado de especialização e título de psicodramatista.

Foco Socioeducacional

Orientador(a): Prof^a Dra. Marília J. Marino

SÃO PAULO - SP
2018

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
Coordenadoria Geral de Especialização, Aperfeiçoamento e Extensão
Curso de Especialização: Formação em Psicodrama
Convênio SOPSP – PUCSP

MICHELE ASSUNÇÃO RODRIGUES

**“BONECOS(AS) SABIDOS(AS)” – PRÁTICAS COM OBJETO
INTERMEDIÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I
*UMA PROPOSTA SOCIOAFETIVA A LUZ DO PSICODRAMA**

BANCA EXAMINADORA

Orientadora: Prof^a. Dra. Marília J. Marino

Examinadora: Prof^a. Mara Sampaio

Examinadora: Elisete Leite Garcia

São Paulo, ____ de _____ de 2018

A Maria do Rosário, Dalva Dutra e Nércio Rodrigues
que, na grandeza do amor que me transmitiram,
possibilitaram-me construir quem sou.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha querida orientadora e professora Marília J. Marino, pelo incentivo, desvelo e partilha de conhecimentos durante as aulas e no auxílio da elaboração desta monografia.

A Anibal Mezher, terapeuta, amigo e professor que com sua delicadeza e carinho tanto contribuiu para o meu desenvolvimento, fazendo-me amadurecer e encontrar respostas novas para situações cristalizadas da minha vida.

Aos demais professores que foram co-responsáveis pelo meu crescimento intelectual e pessoal.

Aos colegas e amigos da Turma Telúrica com quem pude partilhar momentos tão intensos e reveladores.

À instituição escolar, que oportunizou a realização deste estudo, em especial aos educandos que participaram da pesquisa.

Enfim, agradeço a todos que estiveram por perto durante essa jornada, me apoiando, incentivando e, que de alguma forma, contribuíram para a construção deste trabalho.

*Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele,
por sua origem ou ainda por sua religião.
Para odiar, as pessoas precisam aprender,
e se podem aprender a odiar,
podem ser ensinadas a amar.*

(Nelson Mandela)

RODRIGUES, Michele Assunção. **“Bonecos(as) Sabidos(as)” – Práticas com objeto intermediário no Ensino Fundamental I - Uma proposta socioafetiva à luz do Psicodrama.** Trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu/Especialização: Formação em Psicodrama - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Convênio SOPSP-PUCSP), São Paulo, 2017.

RESUMO

Este trabalho apresenta o “Projeto Convivência” realizado na rede particular de ensino do estado de São Paulo com crianças do 4º ano do ensino fundamental. A partir da dificuldade de comunicação e da falta de empatia evidenciadas entre os educandos no seu cotidiano escolar, verificou-se a necessidade de colocar em prática, propostas de intervenção, baseadas no cuidado mútuo, com o intuito de tratar e quiçá transformar tal realidade. O objetivo principal da pesquisa é explicitar a contribuição dos objetos intermediários, em especial bonecos de tecido, como mediadores no desenvolvimento de atitudes construtivas e saudáveis nas relações do grupo-classe. Para tanto, foram elencados os pontos principais da obra de Jacob Levi Moreno, os conceitos básicos sobre Psicodrama e a contribuição de autores contemporâneos que discursam sobre os mesmos temas. Também foram analisados referenciais teóricos de pesquisadores consagrados das áreas da Pedagogia, Psicologia e Psicopedagogia, a fim de embasar e respaldar teoricamente as reflexões. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, onde foram escolhidos quatro, dos treze encontros realizados, para maior aprofundamento e análise de dados. A pesquisa evidencia mudanças de atitudes significativas nas relações do grupo de aprendizagem que se tornou mais construtivo e assim, mais saudável. Espera-se contribuir para o desenvolvimento de psicodramatistas em formação bem como possibilitar o aperfeiçoamento das práticas de profissionais na área da Educação.

Palavras-chave: Relações, Atitudes, Objeto Intermediário, Psicodrama, Educação.

RODRIGUES, Michele Assunção. **“Bonecos(as) Sabidos(as)” – Práticas com objeto intermediário no Ensino Fundamental I - Uma proposta socioafetiva à luz do Psicodrama.** Trabalho de conclusão do curso de Pós-Graduação Lato Sensu/Especialização: Formação em Psicodrama - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (Convênio SOPSP-PUCSP), São Paulo, 2017.

ABSTRACT

This work presents the “Project Coexistence”, carried out in the private teaching network of the state of São Paulo with 4th grade children of elementary school. From the difficulty of communication and the lack of empathy evidenced by the students in their daily school life, it was verified the need to put into practice, intervention proposals, based on mutual care, with the intention of treating and perhaps transforming this reality. The main objective of the research is to explicit the contribution of intermediate objects, especially fabric dolls, as mediators in the development of constructive and healthy attitudes in group-class relationship. For that, the main points of Jacob Levi Moreno’s work, the basic concepts about Psychodrama and the contribution of contemporary authors that address the same themes were listed. We also analyzed theoretical references of consecrated researchers from the areas of Pedagogy, Psychology and Psychopedagogy, in order to base and theoretically support the reflections. It is a qualitative research, in which four of the thirteen meetings were chosen, to further deepen and analyze data. The research evidences changes of significant attitudes in the relationship of the learning group that has become more constructive and thus, healthier. It is expected that this work can contribute to the development of psychodramatists students as well as to enable the improvement of the practices of professionals in the area of Education.

Keywords: Relationship, Attitudes, Intermediate, Psychodrama, Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	15
1.1 – Jacob Levy Moreno e seu Projeto criador.....	15
1.2 – Conceitos fundamentais para esse trabalho.....	21
1.2.1 – Espontaneidade e Criatividade	21
1.2.2 – Matriz de Identidade e Teoria de Papéis	25
1.2.3 – Objeto Intermediário	31
1.2.4 – Tele e Grupo.....	34
1.3 – Psicodrama na Educação - uma Pedagogia Sócio-psicodramática voltada para a infância	37
2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS	45
2.1 – Natureza da investigação	45
2.2 – A proposta de trabalho, <i>lócus</i> da investigação e participantes	50
2.3 – A estrutura do encontro psicodramático: Etapas, Contextos e Instrumentos	54
2.4 – Métodos, Modalidades Contemporâneas e Técnicas Básicas.....	59
2.4.1 – Métodos e Modalidades Contemporâneas: Sociodrama Tematizado, Teatro Espontâneo, Jogo Dramático e Psicodrama Interno.....	59
2.4.2 – Técnicas Básicas: Duplo, Espelho, Solilóquio, Inversão de Papéis, Interpolação de Resistências, Concretização e Iniciadores.....	68
2.5 – Procedimentos e Instrumentos da investigação	72
2.6 – Cuidados Éticos.....	73

3. O TRABALHO DE CAMPO	74
3.1 – Os encontros realizados: primeiras reflexões	74
3.2.1 – Encontro 3 – A história das três peneiras	75
3.2.2 – Encontro 6 – Cenas do Cotidiano I	80
3.2.3 – Encontro 8 – Construindo o objeto intermediário	84
3.2.4 – Encontro 10 – Jogo dramático: Três corações	93
4. ARTICULAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA – PERCEPÇÕES DE UMA DIRETORA EM FORMAÇÃO	103
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	107
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
SESSÃO DE ANEXOS	113
ANEXO 1 – Quadro Geral do trabalho realizado.....	01
ANEXO 2 – Relatórios do percurso - Registro dos treze encontros.....	05
ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE/Institucional).....	36
ANEXO 4 – Diário de Bordo.....	39

INTRODUÇÃO

- **Da trajetória pessoal-profissional ao tema do trabalho**
- **Desenho da investigação**

As relações estabelecidas nos contextos social, familiar e escolar são repletas de diferentes valores e experiências e, conseqüentemente, cheias de aprendizado e conflitos. As situações e emoções vivenciadas no dia a dia possibilitam ao indivíduo construir-se enquanto ser humano.

Na infância, passei por momentos difíceis, envolvendo agressões físicas e emocionais e muito cedo descobri que “ensinar a cuidar” era o que queria fazer na vida adulta. Então, cresci com a certeza de que seria professora e busquei caminhos que me levassem a concretizar tal sonho.

Da pré-escola ao Ensino Médio o desejo de lecionar se confirmou; as professoras do Pré e da 4ª série foram os meus modelos. O contexto familiar continuava complicado e, na escola, as “injustiças” me chamavam a atenção. Meus valores foram sendo construídos e eu queria um mundo melhor, com seres humanos capazes de respeitar uns aos outros.

Aos vinte e um anos ingressei no curso de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas, Saúde e Educação de Guarulhos. Concluí as disciplinas no ano de 2004, porém, devido ao contexto financeiro ser extremamente complicado, só pude me dedicar a tão desejada profissão alguns anos mais tarde.

Em 2011 surgiu a oportunidade de realizar minha primeira pós-graduação em Psicopedagogia e Arteterapia. No decorrer dessa formação, participei de uma disciplina de “Teatro”, ministrada pela professora Rosa Lídia (que é psicodramatista). No decorrer das aulas, tive o primeiro contato com o Psicodrama e me encantei.

Durante a disciplina surgiram muitos diálogos voltados para a postura do professor Moreniano e suas características de ação. Aprendemos que um professor, que atua com base nas ideias da Pedagogia Moreniana, trabalha as relações humanas, desenvolve a consciência sobre a própria postura, exercita a percepção e tem suas ações pautadas no carinho e na atenção consigo, com o outro e com o ambiente.

Nessa época eu já lecionava e as questões de relacionamento tanto em sala de aula quanto entre a equipe de professores e a direção escolar me chamavam a atenção. As ideias sobre Psicodrama apresentadas na disciplina de Teatro davam-me a certeza de que deveria buscar o curso posteriormente, para aperfeiçoar minha formação e também o meu desenvolvimento pessoal.

A primeira monografia que escrevi, intitulada “Considerações psicopedagógicas sobre a influência da afetividade no processo de ensino-aprendizagem” buscava compreender a importância da afetividade nas relações e sua contribuição para o processo de desenvolvimento cognitivo do indivíduo. Durante a pesquisa, percebi que nas situações de aprendizagem sempre existe um vínculo afetivo e, de acordo com Sara Pain (1985), à medida que a criança confia naquele que está ali para ensiná-la, desprende-se dos medos e ansiedades que bloqueiam a vinculação com o conhecimento, alcançando assim a aprendizagem.

Em 2015, após ingressar no curso de Psicodrama na PUC-SP, comecei a observar com maior atenção a maneira como as crianças agiam umas com as outras em sala de aula e a vontade de escrever sobre o desenvolvimento do potencial humano voltado para situações de cuidado (“potencial humano” no sentido de humanização das relações) ganhou espaço em minhas reflexões.

A escolha desse tema surgiu a partir da observação do comportamento dos educandos, pois, há algum tempo, já vinha percebendo falta de empatia nas relações. Em diversos momentos, as crianças apresentavam dificuldade para ouvir as orientações das professoras. Além disso, muitas delas não respeitavam umas às outras e dificilmente percebiam sua responsabilidade em situações de conflito. Mostravam uma tendência a querer tudo do “seu jeito”, sem abrir espaço para opiniões contrárias às suas, entre outras questões.

Arrisco-me a dizer que a maneira de agir das crianças evidencia um movimento social que precisa ser questionado e transformado com urgência, pois o que elas trazem para sala de aula, muitas vezes, reflete os valores que não estão sendo experienciados em casa, com suas famílias.

Enquanto educadora e psicodramatista (em formação), senti-me engajada a observar e propor algo para que tais questões pudessem ser tratadas e quiçá transformadas.

Nas últimas turmas com as quais trabalhei, realizei propostas de intervenção, utilizando objetos intermediários, em especial, bonecos de tecido, que foram

denominados “Bonecos(as) Sabidos(as)”. Importante ressaltar que nesse caminho a utilização dos objetos intermediários como mediadores de conflitos foi essencial e reveladora. Mais adiante, nos capítulos 3 e 4, tecerei considerações que justificam tal afirmação.

O trabalho com os bonecos teve início no ano de 2013. Para esta monografia, serão observadas amostras do Projeto Convivência, que foi realizado no período de março a dezembro de 2016, com educandos do 4º ano do Ensino Fundamental I, matriculados na rede particular de ensino do estado de São Paulo.

As intervenções tiveram como *objetivos educacionais* possibilitar aos participantes:

- Perceber a importância do exercício do diálogo;
- Respeitar as diferenças individuais dos colegas de sala;
- Reconhecer seus próprios sentimentos;
- Perceber as próprias atitudes e aprender a lidar com situações de conflito;
- Aprender a tolerar situações de frustração;
- Apropriar-se dos sentidos do cuidado de si e do outro.

A proposta desta monografia foi construída a partir da indagação de “Como o “boneco(a) sabido(a)”, enquanto objeto intermediário, favorece o desenvolvimento de atitudes construtivas nas relações do grupo-classe”.

Como pesquisadora, o *objetivo geral* da investigação é explicitar a contribuição do uso de objetos intermediários, em especial o(a) “boneco(a) sabido(a)”, como mediadores no desenvolvimento de atitudes construtivas e saudáveis nas relações do grupo-classe. Como *objetivos específicos*, assinalam-se:

- Compreender teoricamente em que consiste um objeto intermediário;
- Estudar a eficácia da utilização de objetos intermediários em sala de aula;
- Desenvolver pesquisa-ação sobre a elaboração e utilização de objetos intermediários, nesse caso, bonecos de tecido, como suporte para a reestruturação de vínculos;
- Contribuir para o campo de estudos de profissionais que atuam utilizando Psicodrama, através da análise das representações e das percepções dos participantes durante as intervenções.

Esta monografia terá, como teoria de base, fundamentos da obra de Jacob Levi Moreno, criador do Psicodrama, dando maior ênfase à Teoria de Papéis, Matriz de Identidade, Tele, Espontaneidade e Criatividade, Grupo e Objeto Intermediário. Abordará textos de autores contemporâneos que discorrem sobre os mesmos temas e, também serão utilizados, referenciais teóricos de autores consagrados das áreas da Psicopedagogia, Psicologia e Educação.

A metodologia a ser utilizada será a qualitativa na modalidade de pesquisa-ação. Nos projetos qualitativos, segundo Brito (2006), o pesquisador assume uma atitude reflexiva sobre o fenômeno. O conhecimento se desenvolve num contexto de relacionamento e a pesquisa deve considerar o processo de investigação em sua totalidade. No referencial epistemológico qualitativo, a relação entre pesquisador e pesquisado é um aspecto característico da pesquisa e não um elemento controlado ou definido.

O trabalho está estruturado como segue. Após a *Introdução*, o primeiro capítulo trará a Fundamentação Teórica que inicia com uma breve descrição da biografia do criador do Psicodrama, Jacob Levi Moreno. No mesmo capítulo, serão abordados os conceitos fundamentais para a realização da pesquisa, trazendo a conceituação sobre Espontaneidade e Criatividade, Matriz de Identidade, Teoria de Papéis, Grupo, Tele e Objeto Intermediário. Considerações sobre a visão Moreniana de Educação, alinhada à Pedagogia de Paulo Freire, contribuições da autora Maria Alicia Romaña e de outros autores contemporâneos sobre o mesmo tema finalizam o quadro referencial do trabalho.

O segundo capítulo apresentará os Fundamentos Metodológicos, a natureza da investigação, a proposta de trabalho, a estrutura do encontro psicodramático, o *Locus* da investigação, os procedimentos e ferramentas, os Métodos, as Modalidades Contemporâneas e as Técnicas básicas utilizadas além dos cuidados éticos.

O terceiro capítulo mostrará a apresentação da pesquisa de campo e das primeiras reflexões, dando maior ênfase ao detalhamento de quatro das treze sessões que contemplam o projeto.

Em seguida, no quarto capítulo, haverá reflexões acerca dos objetivos do trabalho e da pesquisa, estabelecendo um *link* com a dimensão teórica apresentada anteriormente.

Na última etapa, serão mencionadas as Considerações Finais, analisando os pontos de partida e até onde se pôde chegar, destacando os sentidos da caminhada na construção do meu papel profissional de psicodramatista.

1. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A fundamentação teórica apontará os alicerces nos quais esta pesquisa se respalda. No primeiro item deste capítulo, apresentaremos alguns aspectos sobre a biografia de Jacob Levi Moreno e seu Projeto criador, com base na pesquisa do autor Marineau (1992). Em seguida, serão abordados os conceitos teóricos do Psicodrama utilizados no trabalho de campo. No último item, traremos considerações sobre a visão Moreniana de Educação e contribuições de autores contemporâneos, com o objetivo de fundamentar e possibilitar uma melhor compreensão do Psicodrama vinculado ao ambiente escolar.

1.1 – Jacob Levy Moreno e seu Projeto criador

Jacob Levy Moreno tornou-se mundialmente famoso após criar a ciência da Socionomia¹, o método do psicodrama e a psicoterapia de grupo. Ele nasceu na Romênia, em 1889.

Ainda na infância, mudou-se com a família para Viena. Sua brincadeira favorita era desempenhar o papel de Deus. Ao brincar dessa maneira, por volta dos cinco anos, quebrou o braço direito tentando “voar”. Anos mais tarde, reconheceu que, nesta situação, foi ao mesmo tempo diretor e protagonista² em seu primeiro psicodrama privado e as outras crianças foram interpretadas por ele como futuros ego-auxiliares³.

No período da adolescência, devido à separação de seus pais, passou a viver com amigos. Nessa mesma época, Moreno viajou para Florença, onde teve a oportunidade de vivenciar experiências pessoais que o levaram a ter uma crise de

¹ Toda teoria moreniana parte da ideia do Homem em relação, e, portanto, a inter-relação entre as pessoas constitui o eixo fundamental. Para investigá-la, Moreno criou a Socionomia, cujo nome vem do latim sociu = companheiro, grupo, e do grego nomos = regra, lei, ocupando-se, portanto, do estudo das leis que regem o comportamento social e grupal (GONÇALVES, Camila Salles; WOLFF, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castelo. Lições de Psicodrama – Introdução ao Pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988).

² A definição sobre protagonista encontra-se no Capítulo 2, item 2.3.

³ A definição sobre ego-auxiliar encontra-se no Capítulo 2, item 2.3.

depressão. Desapontado e ressentido, tornou-se um aluno rebelde no colégio, sentiu-se abandonado por Deus e escreveu um monólogo a respeito. Passou a encarar a ideia de que Deus tinha de ser morto e a sociedade destruída, para que uma nova ordem das coisas pudesse aparecer. Desejou construir um novo mundo e carregou consigo essa nova visão pelos anos seguintes.

Em 1909 Moreno entrou na Universidade, provisoriamente matriculado no curso de Filosofia e, em 1910, conseguiu transferir-se para a almejada escola de Medicina de Viena. Nesse período, conheceu Chaim Kellmer e, juntos, fundaram um culto chamado “A Religião do Encontro”. Tratava-se de uma comunidade que ajudava imigrantes e refugiados. Além disso, discutiam sobre questões teológicas, filosóficas e expressavam sua rebeldia diante dos costumes estabelecidos. No início da guerra, a Casa do Encontro foi fechada e seus fundadores seguiram caminhos separados.

No período da Universidade, Moreno realizou diversas pesquisas e estudos. Seus projetos buscavam compreender a dinâmica operacional dos grupos. A visão que possuía sobre psicoterapia era muito diferente da teoria psicanalítica idealizada por Freud. Ele se interessava pelos processos conscientes, no aqui e agora, na criatividade do indivíduo, enquanto a Psicanálise baseava suas ideias nos processos inconscientes, no passado e nas resistências do paciente.

Para o idealizador do Psicodrama, o aprendizado estava totalmente ligado ao desenvolvimento da espontaneidade e criatividade do indivíduo. Em parceria com Elisabeth Bergner, uma conhecida atriz alemã, organizou um trabalho com teatro infantil. Contava muitas histórias para as crianças e fazia uso de jogos revolucionários, capazes de desafiar a espontaneidade e os valores herdados dos pais e professores dos pequenos. Com suas histórias, como ele mesmo disse, estava tentando “plantar sementes” de uma pequena revolução criadora.

Em 1913, Moreno desenvolveu uma importante pesquisa com prostitutas. Nesse episódio percebeu as potencialidades de uma psicoterapia de grupo e que um indivíduo poderia vir a ser um agente terapêutico para o outro.

Por volta de 1915, trabalhou no campo austríaco de Mittendorf e esse trabalho foi visto como prelúdio para o desenvolvimento da Sociometria⁴.

⁴ Sociometria: método científico cuja finalidade é medir as relações interpessoais de um grupo. Envolve o estudo das propriedades psicológicas, através do uso de métodos experimentais e a representação dos resultados por meio de fórmulas matemáticas e/ou gráficos. Através disso, podem-

No período da guerra, Moreno tomou grande interesse por literatura e costumava reunir-se com intelectuais da época, no intuito de encontrar alternativas para ajudar a sociedade que se desintegrava em consequência da guerra. Criaram um jornal chamado Daimon, do qual era editor; não havia um líder específico. Apesar de fazer parte do círculo intelectual de Viena, ele não se sentia muito à vontade, pois era um homem de ação e posteriormente afastou-se do projeto.

Após a guerra, Moreno estava livre para a prática médica. Em outubro de 1919 assumiu o posto na cidade de Voslau. Estava muito bem financeiramente e por isso resolveu não cobrar pelos serviços prestados às pessoas da cidade. Era visto como o “médico maravilhoso”. Conheceu Marianne, sua primeira esposa, e ao seu lado escreveu “As palavras do pai”, um dos livros mais importantes de sua obra.

Os métodos utilizados por Moreno não eram nada ortodoxos, ele frequentemente auxiliava famílias em dificuldade, ouvindo e discutindo abertamente sobre seus problemas e possíveis soluções. Tal abordagem foi denominada como teatro recíproco. O “teatro recíproco” baseia-se em teorias sistêmicas e é um precursor da terapia familiar e comunitária. Segundo Marineau (1992), Moreno estava explorando esse campo sem nenhum modelo preconcebido e apesar de ter total habilidade com a ação e uma ótima intuição, ainda não era capaz de sistematizar seu trabalho.

No ano de 1921, abandonou o campo da medicina tradicional para se dedicar ao teatro. Em 1922, a Áustria ainda sofria com a falta de liderança social e política. Jacob teve a ideia de alugar um espaço e fazer uma apresentação, seu objetivo era encontrar um “rei” capaz de governar o país. O público não estava acostumado com esse tipo de encenação e muitos foram abandonando o teatro e sua tentativa de encontrar um líder tornou-se frustrada. O fato ocorreu no dia 1º de abril de 1922 e, do ponto de vista histórico, essa foi a primeira demonstração do que ele viria a chamar de Sociodrama⁵.

Moreno começou a se distanciar dos grupos literários e cada vez mais se aproximava da fraternidade do teatro; continuava seu trabalho no “teatro recíproco” e desejava livrar o teatro tradicional das conservas culturais, vendo, na criação do

se deduzir regras e leis das relações interpessoais numa dada situação (MARINEAU, René F. Jacob Levy Moreno, 1889-1974: Pai do Psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo. São Paulo: Ágora, 1992).

⁵ A definição sobre Sociodrama encontra-se no Capítulo 2, item 2.4.1.

“teatro da espontaneidade”, o meio para chegar a isto. Com esse novo grupo, começou a aprender o ofício de diretor de psicodrama.

Marineau (1992) relata que o psicodrama não se desenvolveu de forma linear como técnica terapêutica. O autor discursa sobre o caso “Bárbara e Georg” que foi, sem dúvida, um dos estágios principais na construção do psicodrama enquanto psicoterapia. Na história de Bárbara e Georg, Moreno elaborou o psicodrama por meio de um processo gradual de descoberta, explorou alternativas variadas, pois acreditava que a pessoa podia mudar através do que ele denominava insight da ação, onde o paciente experimenta e reexperimenta comportamentos para, em seguida, refletir sobre eles.

Moreno emigrou para os Estados Unidos em dezembro de 1925. Por não possuir o certificado de Nova York, não podia exercer a medicina e tinha dificuldade para arranjar emprego, pois não dominava o idioma local. Felizmente conheceu pessoas influentes como o Dr. Bela Schick, um pediatra norte-americano e teve a oportunidade de realizar um trabalho na clínica infantil do Hospital Sinai. Conseguiu adquirir o certificado em setembro de 1927 e suas eventuais apresentações do trabalho de espontaneidade com as crianças atraíram o interesse e a atenção do hospital.

Conheceu Beatrice Beecher, neta de um famoso evangelista, com a qual veio a se casar por conveniência no ano de 1929 e divorciou-se em 1934 após adquirir a condição de cidadão americano. Com esse relacionamento, começaram a aparecer novas perspectivas para Moreno e ele pôde fundar o Teatro do Improviso⁶, também conhecido como Teatro Espontâneo. Em 1930, rompeu com a primeira esposa, Marianne.

Segundo Marineau (1992), Moreno utilizou toda sua habilidade de se adaptar às circunstâncias nos primeiros anos vividos nos Estados Unidos e foi dessa maneira que conseguiu armar com sucesso o cenário para os anos mais criativos de sua vida. Os vinte anos que se seguiram foram os mais produtivos de sua carreira. Conheceu Florence Bridge, jovem médica com a qual ficou casado por dez anos e teve sua primeira filha, Regina, porém, esse relacionamento não teve força

⁶ O teatro espontâneo de Viena (1921 a 1923) proporcionou a Moreno o laboratório que buscava para tentar transformar o teatro tradicional [...]. Em seu novo teatro, deu voz e ação aos membros da plateia, que se tornaram protagonistas e atores coadjuvantes. Não havia texto nem autor predeterminado, o diretor estava diante do público, o fim da história era criado no aqui e agora da apresentação (MORENO, J. L. O teatro da espontaneidade. São Paulo: Ágora, 2012).

suficiente para se manter, pois Moreno buscava uma nova musa, alguém que pudesse inspirá-lo como Marianne e a nova esposa não tinha tais características.

Enquanto estava casado com Florence, em 1941 conheceu Zerka e apaixonou-se à primeira vista. Jacob e Zerka casaram-se apenas em 1949 e tiveram um filho, Jonathan, em 1952. Zerka foi o grande amor de sua vida, a parceira integrada, capaz de ajudá-lo no campo profissional e na criação dos filhos. Conseguiram transformar a família num laboratório vivo, fazendo uso de técnicas psicodramáticas e desempenho de papéis, denominado, em sua teoria, como role-playing⁷.

No ano de 1932, Moreno apresentou os resultados do trabalho sociométrico realizado no presídio de Sing Sing à Associação Psiquiátrica Americana e o termo “psicoterapia de grupo” foi usado pela primeira vez na história das ciências sociais.

Os princípios de espontaneidade nas relações, frequentemente citados em sua obra, tiveram aplicação prática durante a pesquisa na Escola para Educação de Moças, em Hudson, realizada com o auxílio de Helen H. Jennings.

Moreno escreveu diversos livros, fundou periódicos profissionais, associações e institutos. Durante a guerra, atuou em programas de treinamento do exército americano, onde a sociometria e a terapia de grupo foram utilizadas como recursos apropriados na seleção de pessoal e também para elevar a moral das tropas.

Em 1937, criou um jornal ao qual denominou “Sociometria: Um jornal de Relações Interpessoais” e pôde contar com reconhecidos nomes nas áreas da Sociologia, Antropologia, Psicologia e Psicologia Social. Através do jornal, pôde publicar sua pesquisa e divulgar suas teorias.

De acordo com Marineau (1992), Moreno reconhecia que, em uma sociedade moderna, o ideal de uma vida completamente espontânea e criativa é difícil de ser atingido e para superar isso criou as técnicas do Teatro do Improviso e o Psicodrama. Moreno desejava livrar-se das conservas culturais e queria fazer surgir o “homem espontâneo”, por isso, precisou primeiro atuar o seu próprio ser espontâneo e percebeu que precisava ensinar como livrar o homem moderno da rigidez; tornou-se ele próprio ator, autor, pregador e desempenhou todos esses papéis antes de escrever sobre eles.

⁷ O conceito sobre Role-playing encontra-se no item 1.2.2 deste capítulo.

Durante sua vida, Moreno, travou muitas batalhas contra a Psicanálise. Por volta de 1936 tinha dois consultórios em Nova York, onde praticava medicina, fazia pesquisas em Hudson, ministrava aulas em Universidades e fazia experiências com o teatro do improviso. No mesmo ano, foi concedido a ele o certificado para abrir o Beacon Hill Sanatorium. O pequeno hospital tornou-se o laboratório das ideias e hipóteses de seu criador.

Em Beacon, os pacientes eram estimulados a dramatizar sua vida passada e presente, suas fantasias a respeito do futuro. Era um lugar para fazer explorações psicológicas. Instantaneamente, os conflitos eram vivenciados ou revivenciados através do uso dos instrumentos do psicodrama: espelho, inversão de papéis, duplo, coro, solilóquio etc. O psicodrama tornou-se um meio de as pessoas explorarem suas vidas.

O psicodrama, como método terapêutico, foi elaborado a partir das experiências iniciais, vivenciadas no teatro espontâneo e em terapia comunitária. Sua elaboração foi gradual e ganhou peso em Beacon e no Instituto Sociométrico de Nova York. No primeiro ensaio publicado sobre o assunto, Moreno e Zerka apontaram os princípios de uma sessão de psicodrama⁸, que era (e ainda é) dividida em três partes: o aquecimento, a dramatização e o compartilhamento. Além dessa divisão, a sessão psicodramática inclui um protagonista, egos auxiliares, diretor e o público. As técnicas mais importantes utilizadas são: inversão de papéis, o duplo e o espelho.

Em 1942, foi oficialmente inaugurado no hospital público Saint Elizabeth, o primeiro teatro de psicodrama. Havia muitas vítimas da guerra que precisavam de tratamento e o psicodrama começou a ser instalado em hospitais e universidades pelos Estados Unidos afora.

Com a expansão, no final dos anos 40, o psicodrama estava prestes a ser reconhecido como uma forma específica de terapia e por isso exigia um terapeuta credenciado. Surgiu então a necessidade de elaboração de um livro mais integrado sobre o tema, além de programas de formação e Moreno providenciou tudo. A publicação mais significativa foi o livro *Psychodrama - Volume I*, lançado em 1946.

⁸ Os princípios de uma sessão de Psicodrama serão abordados no Capítulo 2, itens 2.3 e 2.4.2.

O último projeto intelectual de Moreno era escrever sua autobiografia. Dedicou meses a esse trabalho, no entanto, devido a problemas de saúde não teve disposição suficiente para completá-lo e a obra foi interrompida.

Segundo Marineau (1992, p. 163) o futuro das concepções morenianas será realçado pela redescoberta de Moreno como um filósofo que apoiou sua filosofia na existência concreta de cada ser humano. “Moreno não era um super-homem, um super-Deus, era um ser humano, um deus para quem o desafio era permanecer criador, deixando para o restante de nós a responsabilidade de sermos co-criadores do universo”

1.2 – Conceitos fundamentais para esse trabalho

Neste item discorreremos sobre os conceitos fundamentais da obra Moreniana que possibilitaram a realização da pesquisa de campo, bem como um maior aprofundamento da teoria.

1.2.1 – Espontaneidade e Criatividade

Para Moreno (1974), a espontaneidade e a criatividade são recursos inatos do homem. Ele define a espontaneidade como uma resposta adequada a uma nova situação ou uma nova resposta a uma situação antiga.

De acordo com o criador do Psicodrama, a espontaneidade pertence a uma ciência do comportamento; sob esse aspecto ela pode ser observada e “medida”. Cabe lembrar que, apesar de Moreno defender uma ciência social que considera pesquisador e sujeitos como participantes do Ato Investigativo, também nesse momento histórico nos EUA, buscava interlocução com os cientistas da época.

A atuação do sujeito espontâneo ocorre no presente, no aqui e agora. Além disso, em termos de evolução, a espontaneidade “é, provavelmente, mais antiga que a sexualidade, a memória e a inteligência” (MORENO, 1974, p. 58). No entanto, é considerada a menos desenvolvida nas pessoas, pois, constantemente é inibida pelos elementos adversos do meio em que vivemos. Assim,

Uma grande parte da psico e sociopatologia humanas pode ser atribuída ao desenvolvimento insuficiente da espontaneidade. O treinamento da espontaneidade é, por isso, uma disciplina importante e deveria ser exigido

por todos os educadores e terapeutas, em nossas instituições. Sua tarefa é despertar e fortalecer a espontaneidade dos alunos e pacientes. (MORENO, 1974, p. 58)

Em seus estudos sobre o desenvolvimento da espontaneidade, Moreno cria testes onde o teatro espontâneo se torna um laboratório psicotécnico.

Com esses testes de atores espontâneos aplicados a um grande número de situações e papéis, pode-se construir uma escala que mostre os graus comparativos de espontaneidade e de prontidão para diferentes situações e papéis. O material obtido com esses testes de espontaneidade pode ser utilizado para interpretação diagnóstica e como abertura para o desenvolvimento da espontaneidade dos indivíduos nas funções, nos papéis e nas situações às quais tenham demonstrado um estado rudimentar – seria uma espécie de treinamento da espontaneidade (MORENO, 2012, p. 64)

Os testes de espontaneidade permitiram que Moreno constatasse variações em relação à aptidão para o trabalho espontâneo. O autor afirma que:

Existe uma espécie de talento para o trabalho espontâneo. Há indivíduos cuja espontaneidade é, de modo geral, superior à de outros, da mesma forma que existem indivíduos que parecem mais talentosos apenas quanto a algum desempenho específico. [...] Há muitas pessoas com alta inteligência e baixo grau de espontaneidade geral (embora possam ser bastante espontâneos em determinadas linhas). (MORENO, 2012, p 65)

Moreno (2012), também relata um estudo das táticas de surpresa no laboratório, que demonstram a flexibilidade ou a rigidez dos indivíduos ao serem confrontados com situações inesperadas. Nesse tipo de contexto, as pessoas ficam assustadas e produzem reações falsas. Constata-se nesse mesmo estudo, que as condições de conserva cultural em que vivemos contribuem para a imobilidade do pensamento e da ação.

O estudo das táticas de surpresa em laboratório mostra a flexibilidade ou a rigidez dos indivíduos quando confrontados com incidentes inesperados. Tomadas pela surpresa, as pessoas reagem atordoadas ou temerosas. Produzem reações falsas, quando não nulas. Parece não haver nada para o que os seres humanos estejam menos preparados, e o cérebro menos equipado, do que para a surpresa. O cérebro normal reage de modo confuso, mas nossos testes psicológicos quanto à surpresa demonstraram que as pessoas fatigadas, com nervosismo acumulado e mecanicistas são ainda mais incapazes. [...] As condições de alta organização tecnológica e cultural coincidem em nível alarmante com uma crescente imobilidade de pensamento e de ação. (MORENO, 2012, p. 65 e 66)

Diniz (1995), ao estudar sobre manifestação da criatividade na escola, menciona a importância de oferecer estímulos e ambientes propícios que favoreçam

o desenvolvimento espontâneo e criativo dos educandos. Em sua pesquisa a autora aborda a opinião de vários estudiosos da Psicologia e resgata a importância que o tema representa para o desenvolvimento humano.

Ao explorar as ideias de Ostrower (1983), a pesquisadora ressalta que “criar é saber explorar o próprio potencial humano, representando uma intensificação do viver, um ‘vivenciar-se no fazer’. Está presente não só na arte, mas em todas as atividades humanas; criar e viver se interligam” (DINIZ, 1995, p. 24).

A autora ainda menciona considerações de outros pesquisadores sobre a necessidade de transcendência da natureza humana e sobre o self⁹ criador:

Entre as cinco necessidades específicas que se originam das condições da existência humana, C. S. Hall e G. Lindzey destacam na obra de Erich Fromm, a colocação da necessidade de transcendência que se refere “à necessidade humana de superar sua natureza animal, de tornar-se uma pessoa criadora, em vez de continuar a ser uma criatura”. Estes autores ainda abordam que, Alfred Adler, em seus estudos, cita que “o self criador dá sentido à vida; cria tanto o ideal como os meios de atingi-lo. O self criador é o princípio ativo da vida humana”. Freud também dedicou estudos sobre a criatividade e menciona que esta produz seus frutos positivos, por ser uma continuação do brincar infantil. (DINIZ, 1995, p. 26)

Segundo Moreno (2012), o lócus do self, também denominado como “si-mesmo”, está na espontaneidade e esta é considerada por ele a matriz da criatividade.

Quando a espontaneidade está no seu ponto zero, o si-mesmo também está. À medida que diminui a espontaneidade, o si-mesmo encolhe. Quando a espontaneidade cresce, o si-mesmo se expande. Se o potencial da espontaneidade é ilimitado, o potencial do si-mesmo também o é. Um é função do outro. Seria possível expressar sua relação numericamente: se a espontaneidade for “o que é medido pelos testes de espontaneidade”, o si-mesmo é medido pelo grau de espontaneidade que ele apresenta, seu quociente de espontaneidade. O si-mesmo é como um rio, ele nasce da espontaneidade, mas tem muitos afluentes, que contribuem para supri-lo. (MORENO, 2012, p. 28)

Ao falar de criatividade, Moreno ressalta as cinco características do ato criativo:

A primeira característica do ato criativo é sua espontaneidade. A segunda é o sentimento de surpresa, do inesperado. A terceira característica é sua irrealidade, que tende a modificar a realidade dentro da qual ele surge. [...] A quarta característica do ato criativo é que ele significa um agir *sui*

⁹ Self – eu. “O eu é o núcleo da personalidade”. E. Dorin. Dicionário de Psicologia. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

generis. Durante o processo de vida, nós muito mais somos atuados do que atuamos. Essa é a diferença entre a criatura e o criador. [...] esses processos determinam não apenas condições psíquicas: produzem efeitos miméticos. Paralelamente às tendências que trazem certos processos para a consciência, há outros que levam à sua incorporação mimética. É a quinta característica do ato criativo. (MORENO, 2012, p. 69 e 70)

Monteiro (1979), ao tecer explicações sobre a importância do jogo, esclarece que a criança através do faz-de-conta cria a possibilidade de elaboração de seus anseios e fantasias, estabelece um domínio de passagem entre o real e o imaginário, tal fato está ligado ao valor espontâneo e criativo presente no jogo.

Em suas brincadeiras de “faz-de-conta”, a criança alcança um pleno domínio da situação, vivendo e convivendo com a fantasia e a realidade, capaz de passar de uma para a outra, criando, assim, a possibilidade de elaboração de seus anseios e fantasias. Este fascinante domínio de passagem de uma para a outra situação, com convicção total, através de respostas rápidas a situações novas ou respostas novas a situações já conhecidas, é assegurado à criança por algo mais do que a razão ou o instinto: a ESPONTANEIDADE. E a essência do jogo reside nessa capacidade de espontaneidade, que faz surgir no jogo o sentido de liberdade e permite ao homem “viajar” ao mundo da imaginação e, através dele, recriar, descobrir novas formas de atuação. (MONTEIRO, 1979, p. 2 e 3)

Autores contemporâneos afirmam que a proposta primordial de Moreno 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 e ALMEIDA, 1988, p. 47).

Gonçalves, Wolf e Almeida (1988) ainda esclarecem que a proposta de Revolução Criadora Moreniana envolve a recuperação da espontaneidade e da criatividade, através da ruptura dos padrões de comportamento estereotipados e cristalizados. Para que o indivíduo sinta prazer pela vida é necessário que se reconheça como autor do seu próprio destino.

Para Diniz (1995, p. 26) “o brincar é importante, porque nele a pessoa exercita seu potencial criador”; uma pedagogia adequada deve basear-se no ato criativo.

A autora ainda faz uso das palavras de Moreno e acrescenta: “Uma técnica do ato criativo, uma arte da espontaneidade tem que ser desenvolvida de modo a habilitar o homem a criar continuamente” (Moreno *apud* DINIZ, 1995, p. 29).

1.2.2 – Matriz de Identidade e Teoria de Papéis

O processo de desenvolvimento de um indivíduo se dá na Matriz de Identidade, que é definida por Moreno (2013, p. 114) como a “placenta social da criança, o *lócus* em que ela mergulha suas raízes”. Desde o nascimento, a criança ocupará um lugar, no seio de sua família, e, aos poucos, irá descobrir o mundo, estabelecendo formas de relacionar-se com pessoas e objetos sob um determinado clima.

De acordo com Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 59), é a partir do que recebe nesse meio, alicerçado por fatores materiais, sociais e psicológicos, que o indivíduo começará, aos poucos, a se reconhecer como semelhante dos demais e também como um ser único.

Puttini (1997, p. 15), destaca que na perspectiva Moreniana, o homem é sujeito do conhecimento, “é um ‘ser em relação’. Ser é ser com o outro. O crescimento pessoal depende, em grande parte, das interações que realiza o indivíduo. Nesse sentido, o grupo social é um dos elementos geradores da personalidade individual”.

Logo que nasce, a criança entra num mundo denominado “primeiro universo”, que é dividido em dois tempos: o Período da Identidade Total e o Período da Identidade Total Diferenciada. Ambos correspondem a primeira e a segunda fase da Matriz e possuem características singulares.

Puttini (1997) esclarece que, no período da Identidade Total, a criança terá suas necessidades físicas e psicológicas satisfeitas através de sua mãe, pois ainda não é capaz de perceber-se separada da mesma. Não discrimina o Eu do Não Eu, nem mesmo diferencia objetos de pessoas. Já no período da Identidade Total Diferenciada, a criança inicia o processo de reconhecimento do Eu, começa a perceber-se como um ser separado dos demais, imita algumas formas de ação que observa, distingue indivíduos de objetos, mas ainda não separa o real do imaginário. As relações começam a ter certa distância e inicia-se o processo da telessensibilidade.

Segundo Moreno (2013, p. 115), “o primeiro universo termina quando a experiência infantil de um mundo em que tudo é real começa se decompondo entre fantasia e realidade”. Nessa etapa, que corresponde à terceira fase da Matriz, a

criança já distingue o real da fantasia e vivencia a consolidação da percepção do outro (TU).

Inicialmente o autor descreve cinco etapas que compõem as fases do desenvolvimento da Matriz de Identidade:

A primeira fase consiste em que a outra pessoa é, formalmente, uma parte da criança, isto é, a completa e espontânea identidade.

A segunda fase consiste em que a criança concentra a sua atenção na outra e estranha parte dela.

A terceira fase consiste em separar a outra parte da continuidade da experiência e deixar de fora todas as demais partes, incluindo ela mesma.

A quarta fase consiste em que a criança se situa ativamente na outra parte e representa o papel desta.

A quinta fase consiste em que a criança representa o papel da outra parte, a respeito de uma outra pessoa, a qual, por sua vez, representa seu papel. Com esta fase, completa-se o ato de inversão de identidade. (MORENO, 2013, p. 112)

De acordo com Gonçalves, Wolff e Almeida (1988), as cinco etapas da formação da Matriz foram posteriormente resumidas por Moreno em três fases, que também são indicativas da gênese dos papéis:

- 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 de fase do 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 o outro nenê”, Moreno deu a esta fase o nome de ESPELHO.
- 3) Fase da Inversão – onde, em primeiro lugar, existe a tomada do papel do outro para em seguida haver a inversão concomitante dos papéis. (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 62)

A matriz de identidade pode ser considerada o lócus do surgimento do eu, pois é nesse ambiente que o sujeito entra em contato com os papéis de seu meio e se desenvolve através das interações que realiza. Ela “constitui a base psicológica para todos os desempenhos de papéis” (MORENO *apud* DINIZ, 1995, p. 68).

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, 2013, p. 27).

Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 68) afirmam que, para Moreno, “o ego deriva dos papéis e o que se costuma chamar de personalidade deriva de fatores

GETA: genéticos, espontaneidade, tele e ambiente”. Tais fatores estão presentes desde a primeira fase da Matriz de Identidade.

Puttini (1997, p. 17) esclarece que, na obra Moreniana, o papel é visto sob uma perspectiva relacional e os modos de relação que o indivíduo aprende na Matriz permanecerão internalizados. Assim, compreende-se que a qualidade das relações e dos cuidados que o indivíduo recebe no seio familiar impactará positiva ou negativamente em seu desenvolvimento ao longo da vida.

De acordo com a teoria do Psicodrama, existem três tipos básicos de papel: os papéis psicossomáticos ou fisiológicos, os psicodramáticos e os papéis sociais. O eu desenvolve-se gradualmente por meio desses papéis e todos são observáveis.

Os eus fisiológico, psicodramático e social são apenas eus “parciais”; o eu inteiro realmente integrado, de anos posteriores, ainda está longe de ter nascido. Têm de se desenvolver, gradualmente, vínculos operacionais e de contato entre os conglomerados de papéis sociais, psicológicos e fisiológicos, a fim de que possamos identificar e experimentar, depois de sua unificação, aquilo que chamamos de “Eu” e o “a mim”. [...] Os papéis psicossomáticos, no decurso de suas transações, ajudam a criança pequena a experimentar aquilo a que chamamos de “corpo”; os papéis psicodramáticos a ajudam a experimentar o que designamos “psique”; e os papéis sociais contribuem para se produzir o que denominamos “sociedade”. Corpo, psique e sociedade são, portanto, as partes intermediárias do eu total. (MORENO, 2013, p. 26)

Naffah (1980) associa a percepção corporal às fases da matriz de identidade e traz contribuições importantes que enriquecem as reflexões de Moreno.

Em seu estudo sobre corporeidade e sua importância, no processo psicodramático, o autor esclarece que o psicodrama se apóia na dimensão do ser humano em relação; nessa perspectiva o corpo é a base e, muitas vezes, aparece na prática psidodramática alienado e mecanizado na forma de um papel. Isso ocorre, pois, o indivíduo, em algum momento do seu processo histórico, teve o seu desenvolvimento barrado, estagnado e passou a reproduzir as conservas inerentes ao papel que o reveste.

Para o pesquisador, o psicodrama dimensiona a existência humana como um grande Drama, interpretado por diversos atores, onde o enredo é normalmente inconsciente. O protagonista é o porta-voz que empresta seu corpo para que o Drama se expresse.

É, pois, lançando-se na revelação e na transformação desse Drama humano, cujas raízes encontram-se na sociedade, na cultura e no próprio

movimento histórico que as circunscribe, que o psicodrama engaja-se numa prática onde a dimensão terapêutica acha-se, sem dúvida, ancorada num comprometimento social e político: consequência necessária de sua visão sociátrica. É necessário que os atores inconscientes possam descobrir-se como parte do Drama [...] Drama que se transmite e se repete através das gerações e cuja matriz pode ser encontrada num certo tipo de estrutura social-econômico-política, da qual a família se faz representante primeira. É somente revelando o Drama que se pode transformar a existência; este é um dos postulados básicos do psicodrama. (NAFFAH, 1980, p. 20)

Na percepção de Naffah (1980), as conservas culturais das quais o corpo se torna vítima, no decorrer de seu desenvolvimento, acabam por impedi-lo de transformar seu destino, fazendo repetir constantemente as verdades mascaradas que o constituem enquanto ser. Para compreender tal fenômeno, o autor examina o processo histórico através do qual a corporeidade se estabelece, transforma-se e inúmeras vezes se perde.

Os papéis psicossomáticos são os primeiros dentre os precursores do ego, de acordo com a obra Moreniana; são aqueles ligados às funções fisiológicas relacionadas com o meio: comer, dormir, defecar etc. Possibilitam à criança experimentar o corpo e pertencem à fase da Matriz de Identidade Total ou Indiferenciada. Sobre a percepção corporal nesta fase do desenvolvimento, Naffah afirma que:

Identificado, pois, com determinadas zonas corporais e com o momento em que estas entram em funcionamento, o corpo vivido nesta fase é um **corpo-parcial**, sem unidade no tempo e no espaço. Só, paulatinamente, com a maturação do sistema nervoso e com o reconhecimento que recebe dos seres humanos, que o cercam, é que a criança começará, aos poucos, a unificar essas vivências parciais e momentâneas e a conquistar uma vivência unitária do próprio corpo. (NAFFAH, 1980, p. 22)

Na segunda fase da Matriz, na qual Moreno destaca a etapa de reconhecimento do Eu que, como vimos anteriormente, trata-se do momento em que a criança começa a se perceber e a se distinguir em relação aos demais, Naffah ressalta que:

O corpo desta fase poderia, pois, ser descrito como um **corpo-pessoal**, quer dizer, a criança descobre-se como pessoa distinta de outras pessoas. Entretanto, a identidade conquistada nesta fase ainda é incompleta, pois a criança consegue se distinguir corporalmente dos seres que a cercam, ainda se desconhece como **identidade social**, ou seja, não se vê como ocupando uma posição e um papel no seio da família. (NAFFAH, 1980, p. 24)

O pesquisador também pontua que esta fase é marcada por um egocentrismo e voluntarismo acentuados do corpo, ou seja, da mesma forma que a criança domina sua própria imagem no espelho, igualmente espera dominar aqueles que a cercam, de maneira que satisfaçam suas vontades e desejos. O término dessa etapa ocorre “na medida em que a criança encontra resistência para sua ação sem limites” (NAFFAH, 1980, p. 24).

Os papéis Psicodramáticos e Sociais emergem no período denominado por Moreno (2013, p. 123) como “Segundo Universo” ou “a brecha entre fantasia e realidade” que, como descrevemos anteriormente, corresponde à terceira fase da Matriz.

Naffah (1980) destaca que por se sentir ameaçada pelas limitações do adulto, a criança começará a se identificar com ele, com o intuito de recuperar imaginariamente o seu poder perdido.

[...] ao identificar-se com o adulto e representar ludicamente o seu papel, a criança conquistará aquilo que Moreno denomina **função psicodramática**, capacidade de jogo simbólico onde inverte papéis com os pais e descobre, através da vivência, a rede de papéis sociais na qual está inscrita sua identidade. A função psicodramática, como capacidade de catalisar o imaginário e transformá-lo em ação, de reunificar fantasia e realidade numa ação espontânea de conquista simbólica do mundo, transformará o corpo num **agente do conhecimento**. Pois, através da vivência psicodramática dos vários papéis familiares, a criança descobrirá sua posição no mundo cultural, o mundo verdadeiramente humano, e seu corpo deixará o isolamento e a marginalidade de um mundo privado, para descobrir-se como **corpo-cultural**, quer dizer, **corpo-simbólico**. (NAFFAH, 1980, p. 25)

O autor também esclarece que, ao atingir essa fase, a criança conquistará sua unidade do ser-no-mundo, por meio de um corpo dinâmico, que conhece sua posição real e que, devido a isso, é capaz de transformá-la. “A função psicodramática transforma, pois, a espontaneidade-instintiva nos termos de Moreno – numa função criativa” (NAFFAH, 1980, p. 25).

Naffah (1980) também alerta que, se a criança não conseguir atingir o **corpo-simbólico**, permanecerá existindo como **corpo-pessoal** ou como **corpo-parcial**, dependendo do momento em que seu desenvolvimento tenha se cristalizado. Tal situação acarretará em problemas como histerismo, fobias e obsessividade. As psicoses representam para o autor, a existência de um **corpo-negado** dentro de um drama familiar, alienado de tal forma que não atinge condições de transformar a realidade que o circunda.

É, pois, na recriação e explicitação das situações que o enredam e circunscvem que pode efetivamente abrir-se a novas significações e transformar sua posição no mundo. Por isso a dramatização, por isso o próprio psicodrama. [...] O corpo é o núcleo da espontaneidade e da criatividade, lançado na revelação e na recriação contínuas da própria existência. (NAFFAH, 1980, p. 28)

Gonçalves, Wolff e Almeida (1988) reiteram que, dependendo do grau de liberdade ou espontaneidade, o processo de desenvolvimento de um novo papel passa por três fases distintas:

- 1) Role-taking – tomada do papel ou adoção do papel, que consiste em simplesmente imitá-lo, a partir dos modelos disponíveis.
- 2) Role-playing – é o jogar o papel, explorando simbolicamente suas possibilidades de representação.
- 3) Role-creating – é o desempenho do papel de forma espontânea e criativa. (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 73)

Para uma melhor compreensão das intervenções realizadas e que serão apresentadas nesta monografia, os conceitos sobre a Matriz de Identidade e a Teoria de Papéis são abordagens centrais, pois, como já vimos, a Matriz de Identidade é o lócus da formação do indivíduo e os papéis que este vivencia no núcleo familiar permanecerão internalizados. Dessa maneira, compreendemos que os educandos carregam para a sala de aula os modelos com os quais tiveram contato e os reproduzem em suas relações no grupo-classe.

Em vários momentos do projeto, pudemos observar características provenientes da Matriz de cada educando, fazendo-se presentes no comportamento em sala de aula. As vivências possibilitaram o jogo e o desempenho de papéis e trouxeram aos participantes a oportunidade de refletir sobre as próprias atitudes, favorecendo, assim, a mudança de postura.

Moreno (1974) explica que a troca de papéis entre os membros de um grupo é muito importante para se atingir uma terapia recíproca eficaz. Por meio dela, o indivíduo entra em contato com as diferenças e vivencia uma crise dos encontros entre o Eu e o Tu, tal situação proporciona um “encontrar-se”, esse seria o ponto culminante que completa o sentido de unidade, de identidade e de pertencimento a um grupo.

1.2.3 – Objeto Intermediário

Devemos a outro estudioso do Psicodrama, J. Rojas-Bermúdez, a conceituação sobre *objeto intermediário*, criado para auxiliar os doentes psicóticos crônicos. Seu intuito era restabelecer a comunicação dos pacientes que tinham pouco contato com o exterior. Inicialmente, fez uso da metodologia psicodramática clássica, porém encontrou dificuldades que o levaram a procurar diferentes técnicas e estímulos. Através do uso de fantoches, percebeu a possibilidade de resgatar uma relação favorecedora da comunicação.

O autor, em sua obra *Introdução ao Psicodrama* (2016), apresenta vários exemplos de como o trabalho com objetos mediadores (inicialmente marionetes) favorecia o contato que não era conseguido na relação pessoa-pessoa. Além dos grupos de psicóticos traz também situações de trabalho com psicodramatistas em formação, estudantes de psicologia e adolescentes.

Em todos os casos, o denominador comum era o temor de serem invadidos ou penetrados pela fonte emissora, quando esta possuía características humanas. A marionete, como fonte emissora, pelo fato de não possuir tais características, passava a ser um objeto inócuo, portanto, utilizável terapeuticamente. [...] Baseando-me na sua qualidade de objeto e na sua função de intermediário, decidi denominá-lo “objeto intermediário”. (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016, p. 99)

A partir da vivência com pacientes, o uso do objeto intermediário pôde ser transposto para todo tipo de grupo nos quais a dificuldade maior fosse a comunicação e, no trabalho dos psicodramatistas contemporâneos, as possibilidades ampliam-se, além das marionetes, são utilizados outros recursos como a música, colagens, sucatas, desenhos, almofadas, objetos pessoais e culturais entre outros.

Castanho (1995), ao abordar o tema “Jogos utilizando objeto intermediário”, esclarece que neste tipo de jogo a comunicação e a expressão de emoções é feita através do objeto. Segundo a autora:

São jogos aplicados quando o contato direto com o tema suscita emoções que deixam o campo tenso e a espontaneidade bloqueada. O objeto intermediário possibilita um distanciamento que relaxa o campo e com isso há um enriquecimento das distinções e, portanto, das relações. Exemplos: utilizando folhas de papel colorido, montar uma imagem de si mesmo, ou de qualquer outro tema; com massa de modelar, fazer “eu no mundo” ou

“eu e a pessoa com quem tenho dificuldade”; com uma bexiga, expressar amor, raiva, alegria, etc.; com revistas, fazer uma colagem grupal a respeito de um tema sobre o qual é difícil falar: sexo, drogas, AIDS, etc.; papel e caneta: escrever tudo o que vier à mente sobre um tema difícil de ser falado. (CASTANHO, 1995, p. 32)

Ao discorrer sobre a estrutura do trabalho organizacional, Drummond (2008) explica que a utilização de objetos intermediários também funciona como aquecimento para eventuais cenas psicodramáticas e que este recurso, por ser acompanhado do humor, ajuda a burlar a censura presente nos meios de comunicação. Além disso, a utilização do objeto intermediário no diagnóstico permite que tanto os participantes quanto a estrutura organizacional não sejam expostos de maneira inadequada.

O humor tem sido a forma mais simples – e às vezes a única – de burlar a censura, no dia a dia, nos meios de comunicação em geral e nos meios de comunicação internos (inconsciente). O objeto intermediário vem acompanhado do humor por sair do padrão de comunicação usual, fazendo os participantes rirem e perceberem a seriedade do conteúdo que foi transmitido pela criação inusitada. [...] Ao mesmo tempo, o diagnóstico com objeto intermediário tem como objetivo não expor o indivíduo, e sim permitir que a estrutura organizacional seja delatada de forma adequada ao contexto da empresa. Expõe as condutas em relação ao trabalho e a forma de atuação grupal, o quanto cada um contribui ou não para esse padrão relacional e o quanto se sente co-responsável para mudar ou não tal conduta, revelando-se aos outros e a si com o auxílio de objetos que permeiem essa descoberta. (DRUMMOND, 2008, p. 39 e 40).

Outro exemplo de possibilidade da utilização de objetos intermediários é o “Tatadrama”. Criado pela psicóloga e psicodramatista Elisete Leite Garcia, o projeto surgiu no ano de 2002 e, até 2010, foi vivenciado por mais de duas mil pessoas. Trata-se de um método fundamentado na pureza do ato de brincar, que utiliza, em sua essência, um conjunto de dinâmicas sensoriais e corporais, associadas a técnicas do Psicodrama e Sociodrama, com o objetivo maior de despertar o espírito crítico e o pensamento autônomo dos participantes.

O principal recurso desta estratégia são bonecos artesanais feitos em Crato – Ceará – Brasil, utilizados como “objeto intermediário”, um material lúdico que facilita a relação entre indivíduos assim como do indivíduo consigo mesmo, para favorecer a comunicação com o mundo externo e interno estimulado através dos sentidos, da percepção e da imaginação. [...] O Tatadrama trata-se de um método que abriga a intuição e a sensibilidade, se tornando mais um instrumento pedagógico e terapêutico, podendo se constituir em uma excelente ferramenta psicoterapêutica. (GARCIA, 2002, p. 29)

Segundo Garcia (2010), o Tatadrama oferece oficinas que promovem uma visão holística do ser. Nesse percurso, o objeto intermediário (boneco de pano), torna-se o locutor das inquietações dos participantes. O potencial espontâneo e criador de cada indivíduo é explorado no ato de brincar e na transformação do boneco.

Assim, o Tatadrama nas Oficinas da Vida cria estratégias que convidam o participante a diminuir a resistência, e a rigidez intelectual, onde vivenciar a ação do brincar independe se a vivência irá conduzir ou não a manifestar desejo de mudança ou a refletir sobre um drama real ou imaginário. [...] o corpo do boneco transformado torna-se o locutor das inquietações, cujo resultado se configura em algo singular, único e autêntico, formando uma teia de conexões que possibilita a construção da dramaturgia revendo ideias, crenças e valores. [...] Este objeto intermediário se transforma em símbolo que propicia a oportunidade de concretizar trocas e transformações perdidas ou ocultas trazendo à luz o que realmente se deseja para o aprimoramento de uma vida melhor. (GARCIA, 2010, p. 27, 28 e 29)

Nas oficinas, Garcia (2010) pôde constatar os benefícios do trabalho, utilizando objeto intermediário. A autora destaca que:

O boneco de pano como “Objeto Intermediário” facilita a manifestação da subjetividade identificando a maneira pela qual se promove a relação do indivíduo com a vida, tanto nos aspectos sociais, profissionais, culturais e familiares. [...] O Objeto Intermediário tem a faculdade de despertar a consciência das inquietações, abrindo possibilidades de ações coerentes com a representação do boneco, sejam em atos de carinho, agressividade ou inércia, sem expor a individualidade. [...] O objeto intermediário “o boneco de pano”, mostrou ser uma ferramenta útil como estilo de aprendizagem e fonte de ensino. Uma excelente estratégia alternativa de abordagem seja da afetividade, humor, ressonância íntima, impulsividade, maturidade afetiva ou contato social, enfim, a subjetividade de atuação requer sensibilidade e intuição tanto do facilitador como do participante da vivência. (GARCIA, 2010, p. 72 e 73)

Em sua obra, Rojas-Bermúdez (2016) menciona as qualidades que considera indispensáveis para classificar um objeto de “objeto intermediário”:

1. Existência real e concreta.
2. Inocuidade. Que não desencadeie, *per se*, reações de alarme.
3. Maleabilidade. Que possa ser utilizado à vontade em qualquer jogo de papéis complementares.
4. Transmissibilidade. Que permita a comunicação por seu intermédio, substituindo o vínculo e mantendo a distância.
5. Capacidade de adaptação. Que seja adequado às necessidades do indivíduo.
6. Capacidade de assimilação. Que permita uma relação tão íntima que o indivíduo possa identificá-lo consigo mesmo.

7. Instrumentalidade. Que se preste para ser utilizado como prolongamento do indivíduo.
8. Capacidade de identificação. Que possa ser reconhecido imediatamente.

A utilização de objetos intermediários fez-se presente em diversos momentos do Projeto ao qual esta monografia se refere. Mais adiante, discorreremos sobre o processo referente à utilização dos bonecos de tecido como suporte para reestruturação de vínculos e estabeleceremos links com a teoria acima descrita.

1.2.4 – Tele e Grupo

No livro “Grupo – indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento”, a autora Madalena Freire Weffort aborda o tema “O que é grupo?” e discorre sobre o processo de formação do mesmo, enfatizando detalhes sobre os tipos de grupos e sobre as particularidades dos papéis assumidos pelos integrantes que o compõem.

Logo no início, a autora traz a conceituação de grupo apresentada por Pichon-Riviére que diz que “pode-se falar em grupo, quando um conjunto de pessoas movidas por necessidades semelhantes, se reúnem em torno de uma tarefa específica” (PICHON-RIVIÉRE *apud* WEFFORT, 1993, p. 17).

No entanto, embora os participantes estejam reunidos por um objetivo ou motivação em comum, cada qual possui suas características, opinião e pontos de vista distintos. Assim, o exercício de diferenciação presente na formação de um grupo propicia a construção da identidade e a formação do que Pichon-Riviére denominou como “grupo interno”, pois “cada indivíduo vai introjetando o outro dentro de si. Isto significa que cada pessoa, quando longe da presença do outro, pode ‘chamá-lo’, em pensamento, a cada um deles e a todos em conjunto” (WEFFORT, 1993, p. 17).

A identidade do sujeito é um produto das relações com os outros. Neste sentido, todo indivíduo está povoado de outros grupos internos da sua história. Assim como também povoado de pessoas que o acompanham na sua solidão, em momentos de dúvidas e conflito, dor e prazer. Desta maneira, estamos sempre acompanhados por um grupo de pessoas que vivem conosco permanentemente. [...] Todos estes integrantes do nosso mundo interno estão presentes na hora de qualquer ação, na realização de uma tarefa. Por isso, nosso ser individual nada mais é que um reflexo; onde a imagem de um espelho que nos devolvem é a de um “eu” que aparenta unicidade, mas que está composto por inumeráveis marcas das falas, presenças de modelo dos outros. (WEFFORT, 1993, p. 19)

De acordo com Weffort (1993, p. 19), os grupos podem ser separados em dois tipos: primário e secundário. A família representa o grupo primário, nas palavras de Moreno é a nossa Matriz de Identidade. Os secundários são os grupos de estudo, trabalho, instituições, entre outros. “Em todos eles encontramos um lugar, um papel, uma forma de estar, que por sua vez, constitui nossa maneira de ser”.

Para Moreno, uma relação sadia, seja no grupo primário ou secundário, depende da presença e eficácia de um fenômeno que ele denominou como “tele”, trata-se de um processo em que a comunicação entre as pessoas ocorre em mão dupla, uma espécie de empatia recíproca.

Tele é definida como um processo emotivo projetado no espaço e no tempo, em que podem participar uma, duas ou mais pessoas. É uma experiência de algum fator real na outra pessoa e não uma ficção subjetiva. É, outrossim, uma experiência interpessoal e não o sentimento ou emoção de uma só pessoa. Constitui a base emocional da intuição e da introversão. Surge dos contatos de pessoa a pessoa e de pessoa a objeto, desde o nível do nascimento em diante, e desenvolve gradualmente o sentido das relações interpessoais. O processo tele é considerado, portanto, o principal fator para determinar-se a posição de um indivíduo no grupo. (MORENO, 2013, p. 295)

Moreno (1974) destaca que as forças de coesão dentro de grupos podem ser estudadas através da observação deste fenômeno.

Pichon-Riviére *apud* Weffort (1993, p. 19) afirma que a estrutura dos grupos se compõe pela dinâmica dos 3D, que envolve modelos de papéis com tarefas implícitas: o **depositado**, que “é algo que o grupo, ou um indivíduo, não pode assumir no seu conjunto e o coloca em alguém”, o **depositário**, que é quem aceita e recebe o depósito e o **depositante**, aquele que se desprende de seus conteúdos, colocando-os para fora e depositando-os em alguém.

O movimento de depósito tem início no seio familiar, com projeto inconsciente dos pais sobre seus filhos. A este ato de depositar, Weffort (1993) atribuiu o nome de “projeção”.

Através do mecanismo de projeção nos livramos de aspectos nossos que nos desagradam, pois não admitimos que também fazem parte de nós. Se estou com medo, em lugar de admitir, reconhecer MEU medo, digo: “Tu dás medo” ou “Tua proposta é atemorizante”. Caso esta afirmação coincida (encontre) um sujeito a quem sempre lhe é dado esse papel (atemorizante), nosso mecanismo projetivo se verá satisfeito. O depositário recebeu e se encarregará de “viver” meu medo. Meu medo não estará mais no meu interior, e será produto, culpa daquele que me atemoriza. Poderei distanciar-me do meu medo, na medida em que me separe dessa pessoa que se encarregou deste papel “atemorizante”. (WEFFORT, 1993, p. 20)

Com base na obra de Pichon-Riviére, Weffort (1993, p. 21) descreve cinco papéis que se constituem em todo e qualquer tipo de grupo: o **líder de mudança**, aquele que sempre se arrisca diante de situações novas, enfrenta conflitos e busca soluções; o **líder de resistência**, que representa o contrário, pois sempre freia os avanços e sabota as tarefas; o **bode expiatório**, que representa o depositário, “aquele que assume as culpas do grupo”; **os silenciosos**, que são os participantes que assumem “as dificuldades dos demais para estabelecer a comunicação” e fazem com que o restante dos participantes se sintam impelidos a falar; e, por fim, o **porta-voz**, que se responsabiliza por expressar e verbalizar as necessidades e ansiedades que ficam latentes no discurso do grupo.

Moreno (2012) esclarece que é importante perceber a diferença entre projeção e “retrojeção” para compreender as operações do fator tele nas relações grupais.

A projeção costuma ser definida como “lançar sobre outras pessoas nossas ideias e supor que elas sejam objetivas, embora tenham origem subjetiva”. A retrojeção consiste em captar e receber ideias e sentimentos de outras pessoas (o conceito pode ser aplicado a todas as dimensões e suas subsidiárias), seja para encontrar uma identidade consigo mesmo (confirmação), seja para agregar força ao si-mesmo (expansão) [...] Em certas pessoas, o poder de retrojeção é muito desenvolvido. Nós designamos como gênios e heróis. Se um homem de gênio sabe o que uma pessoa – ou o tempo – necessita, ele é capaz de fazer isso pelo poder retrojetivo do si-mesmo, ou seja, por um processo tele, não por projeção. (MORENO, 2012, p. 29)

Dessa maneira, podemos dizer que pessoas com poder retrojetivo alto assimilam com facilidade a experiência de terceiros e conseguem agir de forma espontânea, facilitando a comunicação entre os membros de um grupo.

De acordo com Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 49), “toda relação pressupõe formas de comunicação. O fator Tele influi decisivamente sobre a comunicação, pois só nos comunicamos a partir daquilo que somos capazes de perceber”.

Moreno também faz distinção entre Tele e transferência, colocando a transferência como um “fenômeno oposto ao fenômeno Tele”. A transferência equivaleria à ausência do fator Tele, assim, a presença da mesma, “frequentemente, é a causa de equívocos e até de sofrimento nas relações interpessoais” (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 50).

A transferência prejudica a capacidade de percepção e a comunicação, pois faz com que o indivíduo enxergue e vivencie uma situação nova como se fosse idêntica a experiências vividas em seu passado, reproduzindo assim comportamentos cristalizados.

Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 52) destacam que um dos objetivos do Psicodrama e do Sociodrama é “aprimorar e utilizar os meios que facilitem o predomínio de relações télicas sobre as relações transferenciais” dentro de um grupo, pois com a diminuição das distorções, a comunicação flui e criam-se condições para a recuperação da criatividade e da espontaneidade.

Pessoas capazes de relações télicas estão em condições favoráveis para viver relacionamentos marcantes e transformadores. E, além disso, estão disponíveis para viver a experiência privilegiada do momento de plena compreensão mútua. Trata-se de um instante do puro encontro entre os dois envolvidos. O encontro é a experiência essencial da relação télica. (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 52)

Por meio da observação da sociodinâmica¹⁰ grupal e do fenômeno Tele, o professor poderá ampliar sua percepção, pois ao observar as situações cotidianas terá que exercitar sua capacidade de diagnosticar os papéis assumidos pelos educandos e os conteúdos das possíveis projeções, para, então, elaborar propostas adequadas ao desenvolvimento da turma.

A partir das relações construídas no ambiente escolar, tanto o educador quanto os educandos encontram possibilidades de aperfeiçoar o respeito por si próprio e pelos demais, num exercício diário de convivência. Nas palavras da autora, “no exercício disciplinado de instrumentos metodológicos, educa-se o prazer de se estar vivendo, conhecendo, sonhando, brigando, gostando, comendo, bebendo, imaginando, criando; e aprendendo juntos, num grupo” (WEFFORT, 1993, p. 24).

1.3 – Psicodrama na Educação - uma Pedagogia Sóciopsicodramática voltada para a infância

Para refletirmos sobre Psicodrama e Educação faz-se necessário pensar primeiramente no Homem e na cultura que o cerca. Nos próximos parágrafos,

¹⁰ A Sociodinâmica estuda o funcionamento (ou dinâmica) das relações interpessoais (GONÇALVES, Camila Salles; WOLFF, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castelo. Lições de Psicodrama – Introdução ao Pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988).

traremos um pouco sobre a visão de Homem, Cultura e Educação sob a perspectiva de Jacob Levy Moreno e de Paulo Freire, evidenciando sua proximidade. Também abordaremos o esforço de sistematização da Pedagogia Moreniana, realizado pela autora Maria Alicia Romaña, a fim de esclarecer ao leitor sob quais ideais esta pesquisa foi constituída.

Em nossa vida cotidiana, atuamos a partir daquilo que nossos sentidos captam e do que nossa capacidade de compreensão consegue assimilar. O dia a dia é vivenciado a partir das relações, sejam com pessoas, situações, objetos, pensamentos ou outro ser humano. O sujeito constrói-se a partir das experiências que realiza no mundo e com o mundo. Assim, encontra a oportunidade de fortalecer os valores humanos que possibilitam a sua evolução.

De acordo com a teoria Moreniana, “o homem é um ser cósmico que está no mundo em relação com outros homens, com a natureza, o cosmos e com ele mesmo” (FAVA, MARINO, SGORBISSA e WECHSLER, 2005, p. 31).

Moreno considera que o homem 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 da espontaneidade-criatividade, lançando-se no vir-a-ser – por meio da relação com o outro (tele). (FAVA, MARINO, SGORBISSA e WECHSLER, 2005, p. 32)

Paulo Freire (1983) apresenta a ideia do homem como um ser inacabado; por encontrar-se inacabado, o homem se educa e busca continuamente ser mais, essa busca se dá através da convivência. O desenvolvimento individual realiza-se no coletivo, nas relações; tal característica se constitui como o núcleo fundamental, a raiz, onde se sustenta o processo de educação.

Sem dúvida ninguém pode buscar na exclusividade, individualmente. Esta busca solitária poderia traduzir-se em um ter mais, que é uma forma de ser menos. Esta busca deve ser feita com os outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências. [...] O homem não é uma ilha. É comunicação. Logo, há uma estreita relação entre comunhão e busca. (FREIRE, 1983, p. 28)

Moreno (2013) e Freire (1983) apresentam abordagens que propõem uma postura reflexiva do homem sobre a experiência vivida, de maneira que a aprendizagem seja construída de forma significativa.

[...] Existe uma reflexão do homem face à realidade. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível. Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada: conseguir que o educando reflita sobre a própria realidade). [...] Quando o homem compreende sua própria realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (FREIRE, 1983, p. 30)

O homem enche de cultura os espaços geográficos e históricos. Cultura é tudo que é criado pelo homem. [...] A cultura consiste em recriar e não em repetir (FREIRE, 1983, p. 30 e 31).

Fava, Marino, Sgorbissa e Wechsler (2005, p. 32) afirmam que “a sociedade é vista como uma construção humana, na qual os *socii* (companheiros) são herdeiros e também co-criadores da cultura”.

Todo resultado de um processo de criação ou de um ato criador pode cristalizar-se como conserva cultural. Conservas culturais são objetos materiais (incluindo obras de arte), comportamentos, usos e costumes, que se mantêm idênticos, em uma dada cultura. Se o homem se detivesse no excessivo respeito àquilo que sua criatividade já produziu, apenas conservando e cultuando o que está pronto, ele perderia sua espontaneidade. (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 48)

As conservas culturais, como objetos e condutas, possuem uma ambivalência, pois possibilitam a preservação da herança sociocultural da humanidade, mas constituem-se em risco de repetição (FAVA, MARINO, SGORBISSA e WECHSLER, 2005, p. 32).

Tanto a espontaneidade quanto a criatividade são recursos inatos do homem, que podem ser afetados por ambientes ou sistemas sociais inibidores.

Para Fava, Marino, Sgorbissa e Wechsler (2005, p. 18), o homem só terá condições de lidar com as contradições e desigualdades que se apresentam na vida cotidiana por meio da convivência em rede, ao discursar sobre o “Olhar sacionômico e a vida social”. As autoras destacam a educação como um “horizonte de esperança” e a definem da seguinte forma:

Trata-se de um fenômeno multifacetado que, no seu acontecer, no seu dar-se, abre-nos a possibilidade de “sermos humanos”, ou seja, nos identificarmos como seres humanos nos planos da subjetividade e da intersubjetividade, em que a família é a matriz primeira:

- Ser (verbo) humano, como “portador” de uma identidade singular, construída e reconstruída em relação, marca do seu *com-portar-se* na direção de ser ou não si mesmo;
- Ser (verbo) humano, como membro de uma sociedade, na sua variabilidade de grupos, organizações e instituições.

Tal fenômeno emerge das relações que estabelecemos com o outro, com o mundo, conosco mesmos. Relações que são formais ou informais, marcadas pelas contingências sócio-políticas e culturais de dado contexto histórico, explicitado ou não, atravessadas pelas dimensões corporal, afetiva e cognitiva. (FAVA, MARINO, SGORBISSA e WECHSLER, 2005, p. 18 e 19)

No decorrer de sua escrita, Moreno (2013) ressalta a importância de se construir as bases do ensino nas escolas, pautadas no desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade. Para que o homem tenha condições de lidar com as transformações sociais, possa rever-se em seus diferentes papéis e adquira possibilidades de construir uma sociedade mais justa e solidária. Nesse processo, o Psicodrama torna-se um facilitador, pois foca na aprendizagem por meio da ação.

[...] nesta abordagem, a educação assume um caráter amplo, em que a escola é apenas um dos espaços sociais onde ela se dá. Como locus onde se estabelece a relação entre os socii, necessita rever seu contrato e seu projeto coletivo, identificando a serviço do que e de quem está. Não é apenas lugar de preparação para a vida, mas onde acontece a vida social. Na comunidade educativa, todos são atores sociais chamados a exercitar a sua cidadania, convidados então a cuidar das relações mediante o olhar sacionômico, [...] realizando a leitura, o estudo e a transformação da dinâmica de suas relações. [...] Pensamento, afeto e ação não estão dissociados, mas intimamente ligados. (FAVA, MARINO, SGORBISSA e WECHSLER, 2005, p. 33)

Embora tenha trazido ideias enriquecedoras, Moreno não sistematizou uma Pedagogia. O primeiro esforço de sistematização, devemos a Maria Alicia Romaña, que, em suas obras “Psicodrama Pedagógico” (1987) e “Pedagogia do Drama – 8 perguntas e 3 relatos” (2004), reuniu uma série de dados vivenciais e conceituais com o intuito de facilitar uma melhor compreensão do Psicodrama vinculado à Educação.

Para Romaña (1987, p.13), o Psicodrama é visto como uma combinação equilibrada de trabalho em grupo, que se desenvolve num clima de jogo e liberdade e alcança maior expressão quando é estruturado no plano dramático ou teatral. O grupo estrutura-se, conhece-se e reconhece-se na mesma proporção em que dramatiza, produz e cria. Dessa maneira, as singularidades de seus integrantes, seus interesses e necessidades marcam as características e o histórico da formação grupal.

A pesquisadora ressalta que o teatro, no psicodrama, faz-se presente por meio do desempenho de papéis e afirma que o jogo e a brincadeira são atividades entendidas como as mais sérias que o homem possa realizar, pois, garantem a permanência do trabalho de grupo numa instância própria.

A tríade grupo-jogo-teatro sustenta a elaboração de conceitos, a partir das experiências cotidianas significativas, da mesma forma que permite o desenvolvimento da expressividade e uma pesquisa mais ampla sobre os papéis profissionais e seus complementares, para sua melhor estruturação. (ROMAÑA, 1987, p. 14)

As primeiras práticas da autora tiveram início em 1963 e foram denominadas como Psicodrama Pedagógico. Tendo em vista que sua obra seria destinada aos educadores, Romaña (1987) explica como compreende tal papel:

[...] Acreditamos 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 sua compreensão crítica e ativa, como sua vontade transformadora. (ROMAÑA, 1987, p. 14 e 15)

O método educacional psicodramático propõe-se a ajudar o educador a alcançar nos seus alunos, em alguma medida, a integração entre conhecimento adquirido e experiência vivida. (ROMAÑA, 1987, p. 15)

Na mesma obra, Romaña (1987) traz relatos sobre sua busca por um esquema metodológico que pudesse ajustar a sua prática e faz descobertas em relação aos mecanismos de aprendizagem. De acordo com suas pesquisas, o conhecimento pode ser transmitido através de um caminho metodológico, estruturado em três planos de vivência dramática:

1º passo: Aproximação intuitiva e afetiva (a dramatização é real e surge da experiência ou dos dados de referência).
2º passo: Aproximação racional ou conceitual (a dramatização é simbólica).
3º passo: Aproximação funcional (a dramatização dá-se ao nível da fantasia). (ROMAÑA, 1987, p. 39)

Em outras palavras, no primeiro passo do Psicodrama Pedagógico, busca-se desvendar o que o educando sabe sobre o assunto apresentado, o educador tem uma visão do espaço em que o conhecimento se dá no grupo, e este ganha um tom

afetivo. No segundo passo, abandona-se o caminho analítico e, por meio da dramatização no nível simbólico, tanto educando quanto grupo chegam a conceitualização desejada. É o momento em que a riqueza intrínseca do conhecimento se revela. No último passo, a dramatização chega ao nível da fantasia e ocorre de forma espontânea; pode-se dizer que o conhecimento é inserido em esquemas novos, criados pelos próprios educandos que produzem novas associações. Romaña (1987, p. 41) afirma que, quando isso ocorre, considera-se ter alguma segurança de que o conhecimento foi elaborado e incorporado.

Através da metodologia psicodramática contribuimos para que o aluno coloque para fora o conhecimento que “sabe” e o compreenda como algo próprio, como algo seu. E isto acontece porque o aluno descobre conotações que dão sentido ao conhecimento e que têm valor para ele e para os outros, dentro de um mesmo contexto cultural. (ROMAÑA, 1987, p. 44)

Ao aprofundar sua prática e movida pelo ímpeto de dar uma resposta aos problemas sociais causados pelas políticas neoliberais e pelo capitalismo globalizado, Romaña chega, em 1995, à Pedagogia do Drama. Tal abordagem é considerada por ela como uma proposta de caráter construtivista que se sustenta em três pilares: a teoria sócio-histórica sobre o desenvolvimento de Vygotsky, a ética da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire e uma didática sóciopsicodramática inspirada na obra de Moreno. São três vertentes que se integram e se fortalecem de forma recíproca nos seus aspectos mais vitais.

É basicamente uma proposta educacional que procura vincular o saber adquirido na aprendizagem formal com a experiência vivida. Podemos, portanto, definir inicialmente Pedagogia do Drama como sendo uma proposta educacional que se propõe a vincular os saberes que o aprendizado formal oferece ao estudante, com as experiências de vida (culturais e afetivas) que ele carrega. (ROMAÑA, 2004, p. 23)

A autora ainda ressalta que, o fato desta proposta ter sido articulada com base no pensamento desses três autores, não se exclui a incorporação de outras contribuições teóricas compatíveis ideológica e tecnicamente com as deles.

Na Pedagogia do Drama utilizam-se intervenções ou performances com foco num assunto fundante. Romaña (2004, p. 63) esclarece que se trata de uma ampliação do Psicodrama Pedagógico, no qual, por meio de um trabalho de equipe e da utilização de abordagens psicodramáticas, como: jornal vivo, sociodrama, teatro

espontâneo, jogos dramáticos, role-playing e o método educacional psicodramático, os participantes fazem descobertas e tiram conclusões sobre o assunto em destaque.

Puttini (1997), ao tecer considerações sobre a aprendizagem como processo de produção criativa do conhecimento, enfatiza como o avanço da Ciência e da tecnologia impulsionam rápidas e constantes transformações e nos instiga a refletir, sobre como tal situação aponta para a necessidade de o homem se modificar e assumir novas posturas a todo instante. A autora esclarece que o homem do terceiro milênio já está ocupando cadeiras das nossas escolas, portanto, rever os projetos educacionais é tarefa de extrema urgência.

A falta de clareza, consistência e mesmo criatividade das políticas educacionais geram, como consequência, inevitáveis conflitos no âmbito dos diferentes níveis de relações sociais na escola. E é no cotidiano da sala de aula que essas situações se refletem mais enfaticamente, introduzindo no processo educativo fatores alienantes, que podem prejudicar o desenvolvimento pessoal e social do aluno. (PUTTINI, 1997, p. 13)

Em meio aos avanços tecnológicos, observamos que as salas de aula vêm sendo preenchidas por sujeitos que evidenciam uma incapacidade de expor suas opiniões e sentimentos de maneira adequada. Tal situação culmina em uma comunicação fragmentada, permeada por conflitos constantes. O trabalho de campo descrito mais adiante trará uma amostra desse tipo de contexto e dos caminhos percorridos para sua reestruturação. Nesse processo, as ideias evidenciadas pelos autores em questão contribuirão para a construção das intervenções realizadas no Projeto Convivência.

Puttini (1997) também destaca que o exercício de ação e reflexão presente no Psicodrama ajuda o professor a resgatar, no educando, a possibilidade deste desenvolver-se integralmente como ser humano.

Mobilizando a espontaneidade e suas capacidades intelectuais, afetivas, sociais, o aluno se coloca inteiramente no ato de aprender, estabelecendo suas próprias relações com o conhecimento e atribuindo-lhe significados. Esse exercício de ação e reflexão é permeado pela liberdade que caracteriza as realizações psicodramáticas. Liberdade para expressar ideias e sentimentos pessoais a respeito dos diferentes temas de estudo, sem inibições, num ambiente lúdico e democrático. Liberdade para permitir-se recuperar o prazer de aprender. [...] Ao apropriar-se do conhecimento, o aluno apropria-se também de um “modo de relação”, isto é, uma maneira peculiar e espontânea de relacionar-se com os conteúdos do grupo. [...] Em síntese, através do psicodrama o aluno experimenta diferentes papéis que

lhes possibilitam, também, conscientizar-se de valores sociais e humanos. (PUTTINI, 1997, p. 20, 21 e 22)

Quando pensamos na construção de uma sociedade democrática, justa e solidária, cabe também refletirmos sobre o amor presente nas ações educativas. Sobre essa vertente, Freire (1983) afirma:

Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo. Quem não é capaz de amar os seres inacabados não pode educar. Não há educação imposta, como não há amor imposto. Quem não ama não compreende o próximo, não o respeita. [...] Não podemos nos colocar na posição do ser superior que ensina um grupo de ignorantes, mas sim na posição humilde daquele que comunica um saber relativo a outros que possuem outro saber relativo. (É preciso saber reconhecer quando os educandos sabem mais e fazer com que eles também saibam com humildade.) (FREIRE, 1983, p. 29)

Foi a partir dessa perspectiva de homem, de educação e de educador que o trabalho de campo se constituiu.

O olhar amoroso, trazido por Paulo Freire à relação educativa, ressoa em toda a obra de Moreno que nos convoca ao *Encontro*, no convite para nos colocarmos no lugar do outro - condição para o desenvolvimento de atitudes construtivas e saudáveis.

2. FUNDAMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem o objetivo de identificar os pressupostos metodológicos da pesquisa, descrevendo a natureza da investigação, a proposta de trabalho, o contexto onde os encontros foram vivenciados, os participantes envolvidos e a estrutura do trabalho sociopsicodramático, abordando os métodos, as modalidades contemporâneas, as técnicas básicas, os procedimentos e os instrumentos utilizados na investigação.

2.1 – Natureza da investigação

Esse trabalho se propõe a apresentar uma pesquisa qualitativa na modalidade de pesquisa-ação do Psicodrama no foco socioeducacional.

As obras de Jacob Levi Moreno e de autores contemporâneos que discorrem sobre a Pedagogia Moreniana foram revisitadas, com o intuito de subsidiar teoricamente esta monografia. Além disso, como mencionamos na Introdução, abordaram-se referenciais teóricos das áreas da Psicopedagogia, Psicologia e Educação, a fim de respaldar as reflexões entre teoria e prática.

A proposta apresentada é considerada qualitativa por trabalhar com as experiências dos sujeitos e é pesquisa-ação porque parte de propostas de ação, vivenciadas no contexto socioeducacional, onde o grupo envolvido foi observado e pôde experienciar situações de aprendizagem em um trabalho de co-criação.

Moreno (2013) foi um dos precursores deste tipo de modalidade de pesquisa, pois, segundo o autor, as escolas behavioristas, haviam se limitado a observar experimentos sobre o comportamento externo dos indivíduos e deixaram de fora dimensões do subjetivo. Já a psicanálise e outros métodos psicológicos localizaram-se no extremo oposto, dando foco ao subjetivo, porém limitando ao mínimo o estudo do comportamento direto e recorrendo ao uso de complexos sistemas de interpretação simbólica. O autor afirma que:

O método psicodramático realiza uma nova síntese desses dois extremos. Está concebido de tal modo que pode explorar e tratar o comportamento imediato em todas as suas dimensões. Como não podemos penetrar na mente e ver o que o indivíduo percebe e sente, o psicodrama procura, com a colaboração do paciente, transferir a mente “para fora” do indivíduo e

objetivá-la dentro de um universo tangível e controlável. [...] A sua finalidade é tornar diretamente visível, observável e mensurável o comportamento total. O protagonista está sendo preparado para um encontro consigo mesmo. Depois de completada essa fase de objetivação, começa a segunda fase, que consiste em ressubjetivar, reorganizar e reintegrar o que foi objetivado. (MORENO, 2013, p. 47 e 48)

Almeida (2006), ao abordar as ideias de Jacob Levi Moreno e co-relacionar a teoria psicodramática com a fenomenologia existencial, afirma que a exploração da ambigüidade humana no contexto psicodramático possibilita que a criatividade e a espontaneidade deste sejam colocadas aquém da convencionalidade da “conserva cultural”.

Segundo o autor, ao final de uma sessão psicodramática, tem-se a “obra de criação” do protagonista e esta poderá ser lida e analisada a partir de diversos referenciais teóricos, sem comprometer a dinâmica do grupo; dessa maneira, o terapeuta/diretor tem a possibilidade de enriquecer e ampliar sua proposta de trabalho.

Almeida (2006) destaca a curiosidade como sendo a característica que move o homem em busca de respostas para suas indagações. Da curiosidade nasce o conhecimento vulgar que precede o conhecimento científico. Ao desenvolver a capacidade de ação e a inteligência, o homem busca exercer melhor seu domínio sobre as forças naturais e sobrenaturais. Em determinado instante da história da humanidade, junto com a necessidade de sistematizar perguntas e compreender ocasionais respostas, nasce a ciência. A ciência busca a compreensão da verdade. Da necessidade de fundamentar a ciência, surge a teoria do conhecimento e esta é subdividida em dois capítulos: a epistemologia e a metodologia.

A epistemologia, dentro de um conceito rigoroso, refere-se ao estudo que se faz dos “princípios”, “hipóteses” e “conclusões” de uma ciência, com o objetivo crítico de determinar a sua lógica, a sua coerência e o valor de sua aplicabilidade. De outra forma, fala-se, também, que cabe à epistemologia estudar criticamente as “regras” de funcionamento das ciências de modo geral. De qualquer ângulo, falar de epistemologia é referir-se ao saber humano em seu processo de relação entre o sujeito do conhecimento e o objeto do conhecimento, para buscar a verdade. [...] Originariamente, a metodologia ligava-se à “lógica aplicada” que tinha por finalidade “impor regras ao pensamento e ensinar ao homem como se deveria buscar a Verdade nas ciências”. (ALMEIDA, 2006, p. 24)

Segundo Almeida (2006), os profissionais da área psi têm sob seus cuidados o ser humano, que independente da linha de tratamento a que esteja submetido,

deve ser atendido com coerência ética. Buscar a verdade nas psicoterapias é algo muito discutido; o psicodrama propõe a pesquisa da Verdade por meio da Ação. Para esclarecer o termo “ação”, o autor destaca:

É, ainda, no Evangelho de João a inscrição de sua abertura: “No princípio era o Verbo”. Em hebraico, verbo tem, simultaneamente, duas significações: ação e palavra. Moreno preferiu a primeira tradução, à semelhança do Fausto de Goethe: “No princípio era a Ação”. Com isso quis dar ênfase ao processo criador no que ele tem de material, de prática, de construção, de movimento, de encenação, de fazer, de dramatização e de finalização. (ALMEIDA, 2006, p. 25 e 26)

Ainda falando sobre metodologia, Almeida (2006) apresenta outro significado para o termo e destaca a importância do método e da técnica no caminho da ciência.

Outro significado do termo “metodologia” é o de um segmento da pedagogia. Aqui ele é entendido como o conjunto de procedimentos que servem à transmissão de conhecimentos; é o que se usa no ensino de várias disciplinas. O psicodrama pode ser utilizado, nesse sentido, para se ensinar outras matérias (gramática, matemática, fisiologia) ou o próprio psicodrama. No entanto, fique claro que a metodologia do ensino exige uma metodologia do conhecimento [...]. (ALMEIDA, 2006, p. 27)

De acordo com Almeida (2006, p. 27), “etimologicamente, método quer dizer caminho”. A curiosidade humana percorre esse “caminho”, indagando e correlacionando, pesquisando e refletindo, de modo ordenado, para atingir o conhecimento. Ao abordar o tema “técnica”, o autor esclarece que esta corresponde aos procedimentos de instrumentalização do método e afirma:

O método é o caminho da ciência. Método é o conjunto de procedimentos teóricos que ordenam o pensamento, estabelecem o objetivo do trabalho a ser executado e inspiram ânimo ao investigador. O método necessita dos processamentos técnicos para atingir objetivos. [...] Técnica é o conjunto de procedimentos práticos que instrumentalizam o método, tornando-o viável na execução de seu objetivo final. Toda técnica precisa ter uma teoria que a embase e a explicita. (ALMEIDA, 2006, p. 27)

O pesquisador ainda acrescenta que, no estudo geral da metodologia para a averiguação do que se refere às psicoterapias, existem quatro grupos de métodos: explicativo-causal, das evidências clínicas; cognitivo-comportamental; psicanalítico e fenomenológico-existencial. Reconhece na fenomenologia e nas filosofias da existência o alinhamento do Psicodrama, como obra moreniana:

Como método, o psicodrama tem um conjunto de elementos teóricos, fundamentados empiricamente, numa primeira fase, pela experiência e criatividade de seu fundador, e reconhecidos, numa segunda fase, como apropriados às propostas e atitudes da fenomenologia e das filosofias da existência. (ALMEIDA, 2006, p. 28)

Podemos concordar com o autor que o trabalho dos socionomistas, independente do foco de sua atuação, trazem a abertura aos fenômenos que se dão nas relações, nas quais se incluem e guardam, no horizonte, a questão da condição humana, pensada pela perspectiva existencial.

Ao redigir sobre a discussão epistemológica contemporânea e os princípios da epistemologia qualitativa de pesquisa, Brito (2006), também traz definições sobre metodologia e método. Além disso, apresenta contribuições sobre as diferenças entre epistemologia qualitativa e metodologias qualitativas.

[...] os termos “metodologias” e “método” ficam reservados à dimensão mais concreta da pesquisa, enquanto o termo “epistemologia” refere-se ao âmbito filosófico em que elas se articulam. Por exemplo, sob o referencial epistemológico qualitativo, posso adotar a metodologia fenomenológica ou a psicodramática e, como método, posso empregar entrevistas nos dois casos. (BRITO, 2006, p. 27)

Os projetos qualitativos, segundo Brito (2006), demandam uma atitude reflexiva do pesquisador sobre o fenômeno. O conhecimento se desenvolve em um contexto relacional e a pesquisa deve abordar o processo de investigação em sua totalidade. A autora esclarece que:

O termo “epistemologia qualitativa” reúne um amplo conjunto de metodologias que se contrapõem ao positivismo, na medida em que entendem metodologia como uma reflexão sobre o fenômeno e o método como produto indissociável dessa reflexão, ou seja, como escolha do pesquisador. O ponto comum é a recusa da objetivação do conhecimento, da neutralidade do pesquisador na produção científica. Parcial, radical ou relativa, a recusa da posição de neutralidade significa a inserção do pesquisador como co-participante da investigação e implica considerar a ciência tal qual uma atividade social e seus resultados mais como co-criação do que como descoberta. Sob um referencial epistemológico qualitativo, a relação entre pesquisador e pesquisado é um aspecto constitutivo da pesquisa e não um elemento interveniente que deve ser controlado ou objetivamente definido. O conhecimento se desenvolve no contexto de um relacionamento e a pesquisa deve considerar a totalidade do processo de investigação, o relacionamento pesquisador e pesquisado, bem como os procedimentos formais. (BRITO, 2006, p. 28)

Sobre Epistemologia qualitativa e Psicodrama, Brito (2006, p. 31) destaca que “o convite à pesquisa é, então, uma versão científica do Convite ao encontro – poema em que Moreno apresenta seus princípios filosóficos”.

[...] a teoria moreniana é um exemplo de conhecimento gerado por pesquisas qualitativas que, ao ser considerada uma metodologia no âmbito da epistemologia qualitativa, pode ser integrada ao debate científico em sua originalidade e complexidade. [...] Moreno legou uma forma de ciência em que o **como** determina o **quê**, ou seja, na qual o método de investigação gera a teoria e não apenas a coloca em teste. Não é por acaso que sua obra é reconhecida por seu método mais original de investigação, o psicodrama. [...] o psicodrama é uma metodologia original de pesquisa qualitativa da subjetividade, que valoriza muito mais a metodologia do que a teoria – no sentido em que o termo se popularizou no esteio do positivismo. (BRITO, 2006, p. 32 e 33)

De acordo com Brito (2006), através da metodologia Psicodramática é possível realizar pesquisas, utilizando todas as possibilidades de interação humana, até mesmo as imaginárias. Segundo a autora:

[...] as teorias alicerçadas na matriz de identidade, com sua profusão de fases e estágios, oferecem uma aproximação com as correntes estruturalistas e podem, assim, desfrutar do prestígio de outras abordagens teóricas sem abrir mão de recursos técnicos que superam alguns de seus métodos. É possível diagnosticar as falhas no desenvolvimento da subjetividade e corrigi-las por meio de métodos mais eficazes, ou seja, transcender os limites da ação, considerados estreitos por muitos, na promoção de um conceito de saúde mental universal e atemporal. (BRITO, 2006, p. 34)

Brito (2006, p. 52) destaca que o emprego do referencial teórico moreniano é essencial quando se trata de uma metodologia de pesquisa psicodramática. “A escolha de um procedimento psicodramático não se refere apenas ao fenômeno em si; ela inclui ainda as possibilidades de compreensão do pesquisador em relação aos dados colhidos”.

Por fim, Brito (2006, p. 53) ressalta que além do olhar do pesquisador sobre o fenômeno, na elaboração de um projeto de pesquisa qualitativa é importante que a metodologia Psicodramática dialogue com outras referências. Dessa maneira, torna-se possível privilegiar a complexidade do assunto abordado, identificando limitações e potencialidades, evitando assim, o reducionismo da ciência positivista. “No diálogo que o psicodrama estabelece com outras metodologias qualitativas de pesquisa, mantemos nossa identidade em torno da especificidade de nossa concepção de ser humano como ser espontâneo – criativo”.

2.2 – A proposta de trabalho, *lócus* da investigação e participantes

Neste item, com o intuito de possibilitar ao leitor um melhor entendimento em relação à proposta, faremos um breve resumo sobre como o trabalho com bonecos teve início. Traremos também detalhes sobre o *lócus* da investigação e o perfil dos participantes. Em seguida, abordaremos detalhes sobre a estrutura do “Projeto Convivência”, que foi realizado no ano de 2016 e tornou-se o foco desta monografia.

O trabalho com bonecos teve início no ano de 2013 e, até o presente momento, foi realizado com três turmas, numa escola da rede particular de ensino, no estado de São Paulo.

O colégio foi fundado no ano de 1858, era administrado por freis e padres seculares e funcionava como um internato. Seu primeiro endereço ficava na Avenida Tiradentes, no bairro da Luz. No ano de 1908, uma nova ordem religiosa, inspirada no jeito de viver de Maria, a boa Mãe, assumiu a administração.

O prédio, na Vila Mariana, atual endereço, começou a ser construído no ano de 1929 e foi inaugurado em 25 de janeiro de 1935. A abertura da escola, ao público feminino, ocorreu no ano de 1972.

O colégio oferece inúmeras atividades extracurriculares para alunos e comunidade. Possui um ginásio poliesportivo, um conjunto aquático, salas de dança, judô, informática e robótica, três bibliotecas, salão de eventos, laboratórios de ciências naturais, uma moderna academia e um Centro de Línguas.

A base do ensino está pautada nos valores cristãos e o compromisso com a renovação das práticas pedagógicas é constante.

Em 2016, havia cerca de três mil e cem alunos matriculados desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Os projetos envolvendo a utilização de bonecos foram direcionados para as turmas do período Integral do 4º ano do Ensino Fundamental I.

No ano de 2013, tivemos a oportunidade de lecionar para uma classe em que as crianças apresentavam sérios problemas de comunicação. Os conflitos eram diários, meninos e meninas não se aproximavam e, a falta de respeito, permeava o convívio em sala de aula.

Diante de tal contexto, buscamos o auxílio de profissionais mais experientes e cursos de aperfeiçoamento, a fim de encontrar ideias que subsidiassem a transformação do comportamento dos estudantes.

Nessa busca, encontramos uma palestrante especialista na área de Educação Infantil, que nos relatou os ganhos alcançados com os pequenos após utilizar bonecos. Em seu discurso, a profissional descreveu que as professoras do colégio, coordenado por ela, haviam utilizado um boneco de tecido chamado “Pacífico”, para mediar os conflitos em sala de aula. As intervenções envolvendo a utilização do boneco proporcionaram mudanças de comportamento e houve transformações positivas nas relações dos grupos de crianças de cinco anos, na referida escola.

Assim começaram os primeiros passos do nosso trabalho com objeto intermediário, no Ensino Fundamental I. Fizemos as adaptações necessárias para que a proposta pudesse ser utilizada com crianças maiores e verificamos o interesse da nossa turma pelo assunto.

Inicialmente optamos por manter o mesmo nome “Pacífico”, sugerido pela palestrante. Com o intuito de envolver o grupo, definimos que o boneco deveria ter o tamanho dos estudantes, utilizaria uniforme, seria do sexo masculino e apresentaria vários “defeitos” de personalidade (escolhidos pelos participantes).

Num primeiro momento, escolhemos o sexo masculino para o boneco, pois acreditávamos que os meninos da turma poderiam demonstrar resistência para interagir com o objeto se ele fosse uma boneca. A unidade funcional estava “presa” a conservas culturais.

Providenciamos um diário de bordo, onde as crianças poderiam anotar como se sentiram cuidando do “novo amigo” e apresentariam sugestões para melhorar seus “defeitos”. O envio para casa era feito mediante sorteios semanais e, no retorno, compartilhávamos as experiências vivenciadas durante o final de semana.

No ano de 2015, recebemos uma nova classe. Os conflitos dessa turma eram menores, no entanto, destacavam-se algumas situações de brincadeiras inadequadas, “pequenas” ofensas entre os membros do grupo, em relação à aparência física ou vestuário. Além disso, ouvimos o comentário de uma estudante a respeito de sua relação com a empregada doméstica de sua família. A criança mencionou que não tinha coragem de abraçar a empregada, pois ela tinha a cor da pele muito escura.

Assim, construímos o “Projeto Humanizar”, que tinha como principal objetivo despertar o olhar das crianças quanto às questões sobre desigualdade social, injustiça, relações e comportamentos humanos.

Verificamos o interesse da turma sobre a proposta envolvendo bonecos e, para lidar com as questões de preconceito racial evidenciadas, sugerimos a criação de dois personagens: uma boneca negra chamada “Amora” e um boneco de “pele” branca, chamado “Felipson”¹¹.

O Projeto Humanizar teve dezesseis encontros; as propostas foram elaboradas com apoio do livro “O coração vermelho” da autora Dani Marques¹² e também fizemos uso de imagens e vídeos sensibilizadores. Tanto as imagens, quanto os vídeos, retratavam situações de desigualdade social, pessoas ajudando idosos, animais ou portadores de deficiência, amigos cuidando uns dos outros, indivíduos maltratando animais, entre outras.

As crianças recebiam a “missão” de cuidar dos bonecos no final de semana e, no diário de bordo do projeto, encontravam duas perguntas: uma sobre o tema trabalhado em sala de aula e a outra sobre como se sentiram, cuidando do “Felipson” e da “Amora”.

Nem todos os estudantes aceitaram levar os dois bonecos para casa, por isso, trabalhamos com as possibilidades que surgiam no momento. As escolhas dos nomes, das características físicas e de personalidade dos bonecos foram feitas pelos participantes.

Com a turma de 2015, pudemos experienciar várias circunstâncias de aprendizado. A unidade funcional se desprende da conserva cultural relatada anteriormente, sobre os meninos “não interagirem” com uma boneca. Percebemos também, que ao brincar com os bonecos, as crianças entravam em contato com a perspectiva do cuidado mútuo e do respeito às diferenças. De forma lúdica, foram alcançadas transformações significativas nas relações do grupo.

Diniz (1995, p. 92) afirma que “para Moreno ‘criatividade e produtividade crescem com mais intensidade em grupos baseados em auxílio mútuo’, num universo grupal que favoreça e emita forças de saúde mental individual e social”.

No ano de 2016, trabalhamos novamente com uma classe de 4º ano. Em seu dia a dia, os estudantes apresentavam dificuldades para ouvir as orientações das professoras, não respeitavam uns aos outros e dificilmente percebiam sua responsabilidade em situações de conflito.

¹¹ Os nomes Amora e Felipson foram escolhidos pelos educandos.

¹² Detalhes sobre a narrativa estão no Capítulo 3, Item 3.2.4.

Deste modo, buscamos desenvolver um projeto no qual as crianças pudessem perceber e respeitar as diferenças. Aprendessem a olhar o próximo com cuidado e respeito, tornando-se agentes transformadores, no ambiente em que estivessem inseridas.

Assim, nasceu o “Projeto Convivência”, com o objetivo principal de trazer propostas de intervenção que pudessem melhorar a convivência dos estudantes no grupo e tornar as relações mais saudáveis, dando origem à “Boneca Paty Guaraná”. O trabalho de campo a ser apresentado no próximo capítulo, evidencia o processo de sua construção.

Desta vez, as atividades foram estruturadas com base na teoria Moreniana por meio das etapas do Psicodrama: aquecimentos (inespecífico e específico), dramatização, compartilhamento e processamento. Os Encontros tinham duração de aproximadamente cinquenta minutos e ocorreram no período de março a dezembro.

Foram utilizados nesse processo: jogos dramáticos, vivências com objeto intermediário, rodas de conversa envolvendo temas de interesse grupal e apresentações de vídeos e textos sensibilizadores.

Ao discorrer acerca dos estudos de Moreno sobre Psicodrama, Marineau (1942, p. 168), afirma que este é um método terapêutico “que consiste em investigar situações e conflitos vitais, mais através da dramatização do que pelo relato falado. O psicodrama visa descobrir a ‘verdade’ da vida de cada pessoa em relação com outras pessoas e com o seu ambiente”.

O trabalho com base psicodramática pode ser visto como um processo de reeducação humana. Diniz (1995, p. 78) menciona que “uma das finalidades do Psicodrama é proporcionar comunicação entre as pessoas, como também a comunicação com o nosso próprio interior”.

Partindo da observação da sociodinâmica grupal, elencamos os objetivos específicos do projeto:

- Perceber a importância do exercício do diálogo;
- Respeitar as diferenças individuais dos colegas de sala;
- Reconhecer seus próprios sentimentos;
- Perceber as próprias atitudes e aprender a lidar com situações de conflito;
- Aprender a lidar com situações de frustração;
- Apropriar-se dos sentidos do cuidado de si e do outro.

Além da teoria Moreniana, consultamos referências bibliográficas de outros autores que também contribuíram com os estudos e o desenvolvimento do método.

Romaña (1987, p. 26) esclarece que “como método didático, o psicodrama garante a aquisição do conhecimento a nível intuitivo e a nível intelectual, mas também leva a uma participação maior do aluno e à utilização do seu corpo”. Desta forma, o professor pode dirigir o grupo como uma unidade.

Para mantermos maior segurança e clareza em relação ao caminho que estava sendo construído, especificamos os indicadores de percurso que nos possibilitaram escolher caminhos adequados durante o processo:

- se havia mudanças positivas no comportamento dos estudantes;
- se as crianças conseguiam se comunicar (ouvir e falar) com mais clareza umas com as outras e com as professoras;
- se as crianças encontravam alternativas positivas para lidar com os conflitos;
- se as crianças percebiam quando estavam erradas;
- se havia companheirismo nas relações;
- se havia tolerância diante de desejos não realizados.

No próximo capítulo, traremos os detalhes sobre o trabalho de campo acima mencionado.

2.3 – A estrutura do encontro psicodramático: Etapas, Contextos e Instrumentos

A palavra “drama” é de origem grega e significa “ação”. Partindo desse princípio, Moreno (1974, p. 106) define o Psicodrama como “o método que penetra a verdade da alma através da ação”. Sua estrutura baseia-se sobre a tríade: contextos, etapas e instrumentos.

Três são os **contextos** do Psicodrama: social, grupal e dramático. Ao abordar tal assunto, Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 97) esclarecem que “contexto é o encadeamento de vivências privadas e coletivas, de sujeitos que se inter-relacionam numa contingência espaço-temporal”.

O **contexto social** é formado pela realidade social de cada indivíduo, abrange características culturais, políticas e econômicas da comunidade de onde

este provém. A matriz de identidade e o átomo social¹³ pertencem a esse mesmo contexto.

O **contexto grupal** é constituído pela interação entre o diretor, os egos-auxiliares e os demais participantes. Segundo Gonçalves, Wolf e Almeida (1988, p. 98), “cada sujeito traz o seu átomo social para o grupo, conjugando-o com sua rede sociométrica. No contexto grupal é que se propõe e se delinea o trabalho da sessão”.

Segundo Aguiar (1998, p. 124), “a hipótese de trabalho do teatro espontâneo é que o que acontece no contexto grupal se reflete na escolha do protagonista e que o que este apresenta em sua encenação revela o que vai com o grupo”.

O **contexto dramático** é formado pela realidade dramática do “como se”, tudo ocorre no plano da fantasia e do imaginário. No contexto dramático, os participantes permanecem em ambiente protegido. Nas palavras de Gonçalves, Wolf e Almeida (1988, p. 99), “aí realiza-se o “homem cósmico”, o homem da criatividade simbólica; expandem-se e reduzem-se os átomos sociais; criam-se e recriam-se papéis. Trabalha-se a um só tempo – presente, passado e futuro”. E é nesse contexto que podem ocorrer insights e a catarse de integração¹⁴.

O “Projeto Convivência” abrange os três contextos: social, grupal e psicodramático, em ações contínuas que se desdobram na sensibilização relacional do grupo, a preparação para a construção do Boneco, decisões sobre suas características e a interação imaginativa com o mesmo, na sala de aula/escola e em casa com os cuidados dispensados ao mesmo. No próximo capítulo, com a apresentação do trabalho realizado, o desdobramento e a trama dos contextos serão evidenciados.

No que diz respeito a **etapas**, o trabalho psicodramático pode ser dividido em três momentos distintos: aquecimento, dramatização e compartilhar.

Por meio do aquecimento, o grupo busca o tema que conduzirá as ações.

¹³ Átomo social: representação ou configuração de todas as relações significativas da vida da pessoa. Por exemplo, o átomo social de uma pessoa pode incluir a esposa, família, amigos, companheiros de trabalho, possivelmente até um animal de estimação ou um parente morto que ainda é significativo para ela. O átomo social pode ser representado em termos gráficos, identificando relações significativas passadas ou presentes, em termos de intensidade e/ou distância (MARINEAU, René F. Jacob Levy Moreno, 1889-1974: Pai do Psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo. São Paulo: Ágora, 1992).

¹⁴ A definição sobre catarse de integração encontra-se Capítulo 2, item 2.4.1.

De acordo com Gonçalves, Wolff e Almeida (1988, p. 101), o **aquecimento** “é o momento em que se dá a escolha do protagonista e a preparação para a dramatização”. É dividido em duas etapas: **aquecimento inespecífico** e **aquecimento específico**. No primeiro, procura-se diminuir os estados de tensão, facilitar o entrosamento e propiciar um ambiente acolhedor para que possa emergir o protagonista ou o tema protagônico. O segundo consiste na preparação para a ação dramática; é o momento do aquecimento do personagem e da preparação da cena. Moreno (1974) esclarece que o aquecimento pode ser estimulado por meio de diversos métodos:

O aquecimento do sujeito para a representação psicodramática é estimulado através de diversos métodos; citamos apenas alguns: auto-apresentação, solilóquio, projeção, interpolação de resistências, troca de papéis, duplo, método do espelho, mundo auxiliar, realização e relaxamento provocado por medicamentos. O objetivo dos diversos métodos não é transformar o paciente em ator de teatro, mas levá-lo a ser, no cenário, o que ele é, mais clara e profundamente do que parece na vida real. (MORENO, 1974, p. 107 e 108)

O aquecimento pode ser verbal ou amparado por algum tipo de jogo. Nos trabalhos pedagógicos, ele representa o momento em que os estudantes, motivados por interesses e emoções pessoais, são envolvidos pelo tema da aula.

A etapa seguinte é a **dramatização**. Nesse momento ocorre a ação dramática propriamente dita. Nesta fase, o protagonista já está aquecido e começa a representar as figuras de seu mundo interno.

Num encaminhamento pedagógico, a etapa da dramatização se dá quando ocorre a problematização do conteúdo; a partir do jogo dramático, os estudantes têm a oportunidade de lidar com o problema de forma lúdica e experimentam possibilidades de mudança em relação ao tema abordado.

Na última etapa, ocorre o **compartilhar**, onde, segundo Moreno (1974, p.113), “os membros do grupo começam, uns depois dos outros, a exprimir seus sentimentos e sua própria vivência de conflitos semelhantes”. Os participantes dividem com o protagonista suas preocupações e podem atingir aqui uma catarse de grupo.

Gonçalves, Wolff e Almeida (1988) ressaltam que o diretor tem que permanecer atento para que o compartilhar não propicie comentários críticos que possam expor o protagonista.

É importante que o diretor não facilite comentários “críticos”, pois para o protagonista, que se expôs inteiramente, isso não é justo. Para o elemento do grupo, o simples analisar é muitas vezes cômoda forma de resistência. Ao solicitar o compartilhar, o diretor faz com que cada indivíduo também se exponha e fique em igualdade de condições com o protagonista. (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA 1988, p. 102)

Na sala de aula, o compartilhar representa o momento em que os participantes dividem sensações, sentimentos, descobertas e expectativas em relação ao vivido. Nessa etapa, o professor irá contribuir e intervir com seus conhecimentos, possibilitando a aprendizagem e, quiçá, possíveis transformações.

No Psicodrama são utilizados cinco instrumentos: palco ou cenário, protagonista, diretor, egos-auxiliares e o público ou plateia. Esses recursos são aproveitados para desempenhar o método psicodramático e suas técnicas.

O **cenário ou palco** é o primeiro instrumento do psicodrama, definido como o local onde ocorre a ação dramática; sobre tal espaço Moreno afirma:

No cenário pode o paciente reencontrar-se, seja através da libertação de pressões insuportáveis ou através da liberdade de expressão e de vivência. O espaço do cenário é uma ampliação da vida além da vida real. Realidade e fantasia não estão em contradição, mas ambas são funções dentro de uma esfera mais vasta, o mundo psicodramático de objetos, pessoas e acontecimento. [...] A imagem cênica é construída de acordo com as necessidades terapêuticas. (MORENO, 1974, p. 106 e 107)

No foco socioeducacional, parte-se da sala de aula ou outros espaços disponíveis do ambiente escolar que possibilitem a ação no “como se” – lugar do imaginário, da experiência da “realidade suplementar¹⁵”.

O segundo instrumento é o **protagonista**, ele se manifesta para a ação dramática, representando os sentimentos comuns que permeiam o grupo; sua vida é investigada por intermédio da sessão de psicodrama. É sempre orientado a ser ele mesmo. Nas palavras de Moreno (1974, p. 107), “deve atuar livremente, como lhe vier à cabeça, por isso lhe é necessária liberdade de expressão – ou seja, espontaneidade”. No ambiente escolar, o protagonista pode ser o próprio aluno ou o grupo como um todo.

¹⁵ Realidade suplementar: o âmbito da ação dramática no qual as ideias que estão na mente podem encontrar expressão adequada. Assim, fatos de ficção científica, da fantasia e do suceder emocional que tememos ou dos quais temos saudades podem ser vividamente experimentados num terreno imaginário criado como espaço para sua manifestação. Em outras palavras, a realidade suplementar é a realidade modificada, amplificada ou atenuada pela imaginação de alguém (MARINEAU, René F. Jacob Levy Moreno, 1889-1974: Pai do Psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo. São Paulo: Ágora, 1992).

O terceiro instrumento é o **diretor**. Sua responsabilidade é de coordenar a sessão. Na escola, o responsável por desempenhar essa função é o educador. De acordo com as explicações de Moreno (1974), o diretor possui três funções:

[...] diretor de cena (de jogo), terapeuta e analista. Como diretor de cena deve estar sempre pronto a captar o menor indício que o sujeito ofereça e incorporá-lo à ação dramática, identificar o jogo com a vida do sujeito e nunca deixá-lo perder o contato com o público. Como terapeuta pode ele eventualmente “agredir” o sujeito, assim como lhe é permitido rir e brincar com ele; por vezes pode também ser passivo, de modo que a sessão pareça estar sendo dirigida pelo paciente. Como analista pode completar sua opinião com a dos terapeutas auxiliares, com respostas obtidas do público. (MORENO, 1974, p. 108)

Diniz (1995), ao abordar o tema Psicodrama Pedagógico, apresenta algumas considerações a respeito da função do diretor e afirma:

O diretor de Psicodrama Pedagógico coordena as ideias, distribui os papéis, define a duração do mesmo e mantém os limites entre Psicodrama Terapêutico e Psicodrama Pedagógico. Prepara o campo psicodramático, de modo que os participantes possam visualizar por si mesmos a cena a seguir. [...] Para a prática do Psicodrama Pedagógico é importante o profissional participar de algum programa de formação psicodramática, de modo a desenvolver o seu papel de psicodramatista com maior habilidade e conhecimento do método. (DINIZ, 1995, p. 57 e 58)

O quarto instrumento é o **ego-auxiliar**. Os egos-auxiliares são assistentes terapêuticos que interagem em cena com o protagonista. Representam um reforço para o diretor e possuem três funções: a de ator, quando desempenham papéis que o protagonista necessita; de terapeuta auxiliar, pois ajudam a guiar a dramatização; e são também observadores sociais, pois pesquisam as inter-relações que se reproduzem em cena.

No contexto escolar, esta função pode ser exercida por um professor auxiliar ou pelos próprios estudantes, sempre seguindo as orientações do diretor.

O quinto instrumento é a **público** ou **plateia**. A plateia compreende todos os demais participantes da sessão de psicodrama. Após a dramatização, seus comentários auxiliam o protagonista, pois funcionam como uma caixa de ressonância da opinião manifesta. Segundo Moreno (1974, p. 108), “quando o público, com o auxílio do protagonista, se transforma ele próprio em paciente, modifica-se a situação: o público se vê a si mesmo representado no palco”, torna-se assim, o protagonista coletivo.

No ambiente socioeducacional, de acordo com as propostas de jogos psicodramáticos, os estudantes que eventualmente não queiram participar das cenas, assumem o papel da plateia e atuam como observadores.

2.4 – Métodos, Modalidades Contemporâneas e Técnicas Básicas

Neste item, traremos explicações sobre os métodos, as modalidades contemporâneas e as técnicas utilizadas no trabalho de campo.

2.4.1 – Métodos e Modalidades Contemporâneas: Sociodrama Tematizado, Teatro Espontâneo, Jogo Dramático e Psicodrama Interno

De acordo com a teoria Moreniana, o **Sociodrama** foi definido “como um método de ação profunda que trata das relações intergrupais e das ideologias coletivas”. (MORENO, 2013, p. 411)

O verdadeiro sujeito de um sociodrama é o grupo. [...] O sociodrama baseia-se no pressuposto tácito de que o grupo formado pelo público já está organizado pelos papéis sociais e culturais de que, em certo grau, todos os portadores da cultura compartilham. [...] O sociodrama, portanto, para tornar-se eficaz, deve ensaiar a difícil tarefa de desenvolver métodos de ação profunda, em que os instrumentos operacionais sejam tipos representativos de uma dada cultura e não indivíduos privados. (MORENO, 2013, p. 413)

Moreno (2013, p. 420) esclarece que o procedimento sociodramático requer um planejamento cuidadoso. A preparação do diretor e de sua equipe é de extrema importância para o bom desempenho do trabalho, “pois proporciona-lhes uma abordagem objetiva da situação e confiança em si mesmos”. O autor salienta também que a espontaneidade dos sujeitos deve ser mantida para garantir a veracidade dos fatos.

No sociodrama, a unidade funcional trabalha com as causas coletivas do grupo. Por intermédio da ação dramática, busca-se possibilitar a expressão dos participantes e tentativas de resolução dos conflitos. O foco nos fatores coletivos possibilita a interação grupal. Na vivência do drama, pode-se atingir uma catarse de integração, efeito este, que valida os benefícios do método.

O valor exploratório do procedimento sociodramático é apenas metade da contribuição que ele pode dar; a outra e talvez a maior parte da sua

contribuição é que pode curar, assim como solucionar, pode modificar atitudes como estudá-las. Uma compreensão disto está intimamente vinculada ao conceito de catarse [...]. (MORENO, 2013, pg. 422)

Gonçalves, Wolff e Almeida (1988) afirmam que para Moreno, a catarse de integração é o fenômeno que dá o verdadeiro sentido terapêutico ao trabalho sociodramático.

Catarse de Integração – É a mobilização de afetos e emoções ocorrida na interrelação, tética ou transferencial, de dois ou mais participantes de um grupo terapêutico, durante uma dramatização. Possibilita a um ou mais desses participantes a clarificação intelectual e afetiva das estruturas psíquicas que o(s) impedem de desenvolver seus papéis psicodramáticos e sociais, abrindo-lhe(s) novas possibilidades existenciais. (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 81 e 82)

Segundo Moreno (2013), o sociodrama lida com problemas que devem ser tratados abertamente, precisa dos olhos e ouvidos de todos os membros do grupo, em profundidade e amplitude, a fim de que se possa atuar adequadamente.

Necessita, pois, de um meio que difere inteiramente da situação psicanalítica, um fórum onde o grupo, com seus problemas coletivos, possa ser tratado com a mesma seriedade com que o indivíduo é tratado num consultório. A forma ideal para isso é o teatro, de que todos podem compartilhar, o fórum por excelência é o anfiteatro, e o efeito é uma catarse da comunidade. (MORENO, 2013, p. 423)

Na sala de aula, as situações relacionais evidenciam sentimentos que muitas vezes as crianças não sabem como lidar; por meio do Sociodrama, os estudantes podem se reconhecer nas causas coletivas e encontrar caminhos de solução para os problemas.

Os grandes conflitos revelados pelos participantes do Projeto Convivência estavam ligados à falta de clareza na comunicação, baixa tolerância à frustração e a dificuldade dos estudantes em reconhecer as próprias falhas. Os “dramas” da turma foram abordados de forma lúdica e o grupo se tornou o grande protagonista.

A carga horária das crianças impedia que a unidade funcional pudesse realizar um sociodrama na íntegra, como o apresentado nos estudos de Moreno. Diante disso, fizemos adaptações e utilizamos recursos compatíveis com o tempo disponível. Nesse processo, o **jogo dramático** e o **teatro espontâneo** foram os recursos mais utilizados.

A ideia de utilizar o jogo como um princípio de autotratamento e terapia de grupo levou Moreno ao teatro da improvisação e, posteriormente, ao teatro terapêutico, o Psicodrama.

Como vimos no Capítulo 1, item 1.2.1, a espontaneidade embora seja um recurso inato do homem, é provavelmente o menos desenvolvido, devido às constantes inibições e conservas culturais presentes no meio em que este vive. Com o objetivo de desenvolver a espontaneidade, nasce, na teoria Moreniana, o **teatro espontâneo**.

Nesse tipo de teatro, durante uma representação, diversas situações reais da própria vida podem ser imitadas e simuladas, viabilizando o entendimento de um determinado problema. Segundo Moreno:

No teatro para a espontaneidade, toda a comunidade está presente. É o teatro da comunidade. É um lugar onde a vida é testada, o forte e o fraco – através da cena. É o lugar da verdade sem restrições. Cada um mostra aquilo que pode. É o teatro de todos, o crepúsculo do ser e da realidade, onde a própria realidade é testada quanto à sua “realidade”. [...] é o teatro de todos para todos. No teatro, todos os homens são mobilizados e se movem do estado de consciência para um estado de espontaneidade, do mundo de ações, pensamentos e sentimentos concretos para um mundo de fantasia que inclui a realidade potencial. (MORENO, 2012, p. 54)

Diniz (1995, p. 73) afirma que “a atuação pelo improviso, segundo Moreno, é uma preparação para satisfazer as exigências da vida com calma e elegância”. Vivenciando exercícios dramáticos, tanto crianças quanto adultos, autodescobrem-se.

A oportunidade de vivenciar papéis que o **teatro** oferece é importante. Dramatizando, a criança inicia-se na representação de papéis do mundo adulto que irá desempenhar mais tarde. [...] Diante da necessidade de ter sempre que estar se adaptando a um mundo social de adultos, do qual interesses e regras permanecem externos [...] é importante que a criança possa contar com um meio de expressão próprio como a dramatização criativa e espontânea, em que lhe seja permitido construir, reproduzir e transformar circunstâncias de acordo com o seu eu, como também interagir com os outros exercitando papéis. (DINIZ, 1995, p. 79)

Autores contemporâneos afirmam que o teatro espontâneo, que surge do livre improviso, contribui para a aprendizagem, pois oferece ao educando uma nova maneira de aprender, subsidiada pelo exercício do pensamento imaginativo e pelo exercício da espontaneidade e da criatividade.

A maneira informal como são realizadas as dramatizações espontâneas e criativas, valorizam os dados da expressão, favorecem a rapidez de decisão e influenciam os poderes de criação original. Simultaneamente, ocorre uma diminuição da supervalorização dos erros, um enriquecimento da conscientização da ação, fortalecendo a autoconfiança. [...] Para representar o mundo à sua volta, e transmitir ideias, ações, sentimentos e expressões, os alunos mobilizam todos os recursos que podem reunir dentro de si: visão, audição, tato, expressão facial, movimento corporal, fantasia, imaginação e intelecto. (DINIZ, 1995, p. 72, 74 e 75)

Diniz (1995) salienta que a improvisação é a base tanto do Psicodrama quanto dos jogos dramáticos. No livro “Psicoterapia de Grupo e Psicodrama”, Moreno destaca que:

Historicamente o psicodrama se origina dos princípios do jogo. A brincadeira sempre existiu, é mais velha que a humanidade, acompanhou a vida do organismo vivo como uma manifestação de exuberância, nível precursor de seu crescimento e desenvolvimento. Em nossa cultura foram principalmente Rousseau, Pestalozzi e Froebel que chamaram a nossa atenção para o valor educacional da brincadeira. Mas uma nova visão de jogo surgiu, quando começamos a brincar com crianças nas ruas e jardins de Viena [...] o brinquedo como um princípio de autotratamento e terapia de grupo como forma de vivência original. Assim, o jogo não é mais visto como um epifenômeno, acompanhando e apoiando metas biológicas, mas como um fenômeno *sui generis*, um fator positivo ligado à espontaneidade e criatividade. O jogo foi por nós, progressivamente, libertado de suas ligações metafísicas, metabiológicas e metapsicológicas e transformado em um princípio metódico e sistemático. (MORENO, 1974, p. 110)

Diversos autores reconhecem a importância do jogo como um veículo para o desenvolvimento social, emocional e intelectual da criança ou do adulto. De acordo com Diniz (1995), o jogo dramático se diferencia de outros jogos porque envolve a representação dramática, contém personagens.

Peter Slade no livro O Jogo Dramático Infantil, ressalta que “a raiz do jogo dramático é a brincadeira de representar o jogo, é com o “Jogo” que devemos nos preocupar primordial e primeiramente... O jogo dramático é uma parte vital da vida jovem. Não é uma atividade de ócio, mas antes a maneira da criança pensar, comprovar, relaxar, trabalhar, lembrar, ousar, experimentar, criar, observar. O Jogo é, na verdade, a vida... Nessa brincadeira teatral infantil existem momentos de caracterização e situação emocional tão nítidos, que fizeram surgir uma nova terminologia: “Jogo Dramático”. (DINIZ, 1995, p. 65)

No jogo dramático, cada indivíduo é tanto ator como plateia. “A ação, durante o movimento do jogo, provoca espontaneidade”. (DINIZ, 1995, p. 64)

Monteiro (1979) destaca que a atividade lúdica é imprescindível para o desenvolvimento da criança. Através do jogo é possível criar uma realidade própria,

um “como se”, que permite o surgimento de um prazer espontâneo e reforça a motivação para brincar.

Se observarmos o comportamento das crianças durante seus jogos, ele nos confirmará a impressão de que elas têm uma crença absoluta na realidade do que escolhem para brincar. O jogo lhes permite ir a um mundo não real, ao mundo da imaginação. [...] O jogo permite, pois, ao homem, reencontrar sua liberdade, através não só de respostas a seus problemas, mas também na procura de formas novas para os novos desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa. [...] O jogo nos devolve, na sua intensidade, uma fascinante energia que nos possibilita ir e vir, trocar e transformar, promovendo a descoberta, o encontro do homem consigo mesmo, com os outros e com o Universo. (MONTEIRO, 1979, p. 2, 3 e 4)

Segundo Monteiro (1979, p. 7), o jogo se une ao Psicodrama “como uma atividade que propicia ao indivíduo expressar livremente 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”.

Durante o jogo, o indivíduo tem a possibilidade de diminuir o nível de tensão e, uma situação conflituosa que, eventualmente, o incomode, pode ser trabalhada em campo relaxado de conduta.

O jogo cria uma atmosfera permissiva que dá condições ao aparecimento de uma atuação espontânea e criativa do indivíduo, proporcionando-lhe a possibilidade de substituir respostas prontas, estereotipadas, por respostas novas, diferentes e livres de uma conserva cultural trazida no decorrer do tempo, pelas mais diversas situações em que é restringida a sua capacidade criativa. O jogo permite, pois, que o indivíduo descubra novas formas de lidar com uma situação que poderá ser semelhante a outras situações de sua vida. [...] É com a proposta de que o indivíduo veja novas alternativas de conduta, e não uma única resposta para dada situação, que o jogo dramático se dispõe. (MONTEIRO, 1979, p.7)

Os jogos dramáticos proporcionam um clima de descontração e integração no grupo. Monteiro (1979) esclarece que, como no Psicodrama, eles necessitam de uma sistematização em suas etapas de desenvolvimento e levam em conta: três contextos (social, grupal e dramático), cinco instrumentos (diretor, ego-auxiliar, plateia, cenário e, participantes) e três etapas (aquecimento, dramatização e comentários).

De acordo com a teoria Moreniana, a criança cresce, representando, assumindo e desempenhando diversos papéis, reais ou imaginários. “Através do intercâmbio constante entre fantasia e realidade, permitida pela ação dramática do

jogo, temos a liberação dos conflitos internos do indivíduo”. (MONTEIRO, 1979, p.12)

Ao surgirem as brincadeiras do “faz-de-conta”, quando a criança joga o papel do outro, sendo outras pessoas, animais e objetos, temos o início do processo de inversão de papéis, que caracterizará, no indivíduo adulto, a possibilidade de uma comunicação sadia. (MONTEIRO, 1979, p. 12)

Castanho (1995) também faz menção às transformações propiciadas pelo jogo e ressalta que as vivências são enriquecidas desde que se possa jogar com a espontaneidade.

Numa dramatização de cena do mundo interno, em um jogo dramático ou em um sociodrama, busca-se o desempenho espontâneo dos papéis. [...] Toda ação espontânea traz em si uma transformação: se é espontânea é necessariamente algo novo. É um aspecto a mais do indivíduo que surge de dentro de si e que ele passa a ter consciência. [...] A experiência da espontaneidade é algo prazeroso. Traz uma sensação de liberdade, de força interior e de criatividade. É um enriquecimento a partir de si mesmo. (CASTANHO, 1995, p. 26)

Um exemplo de jogo dramático utilizado durante o Projeto Convivência foi a “**Loja Mágica**”. Trata-se de uma situação imaginária, na qual os participantes no decorrer da vivência encontraram uma “loja” e foram orientados a comprar e vender qualquer coisa, produtos possíveis ou impossíveis, reais ou imaginários.

Diniz (1995) menciona que este jogo pode ser encontrado em diversos livros de Psicodrama e também é conhecido como “Boutique Mágica”.

Para Anne Ancelin Schutzenberger, citada por Diniz (1995, p. 108), “o objetivo de uma sessão deste tipo é o de trabalhar, distanciando-se em relação à realidade, o que permite ao grupo sentir-se à vontade, graças ao subterfúgio da representação e do imaginário”. A técnica ajuda a enriquecer a aula e contribui para que os participantes exercitem a imaginação.

A proposta, envolvendo a utilização da Loja Mágica, foi realizada no início do projeto. Para adequar “o jogo” às necessidades do grupo, optamos por uma loja de boas qualidades humanas, com o objetivo de evidenciar aspectos positivos da personalidade dos participantes e estreitar vínculos.

No ambiente escolar, a utilização de jogos dramáticos e do teatro espontâneo possibilitou maior integração entre as crianças. Os problemas evidenciados na

classe foram abordados de forma lúdica, permitindo que elas refletissem sobre os mesmos e adquirissem, aos poucos, a capacidade de mudança de comportamento.

O **Psicodrama Interno** é uma modalidade contemporânea de trabalho que nasceu a partir da angústia de um psicodramatista em seu setting de psicoterapia individual. Privado dos recursos que compõem o psicodrama clássico (egos-auxiliares, plateia e grupo), o doutor José Fonseca passou a pesquisar novas possibilidades de dramatização.

Inicialmente, observou o trabalho de profissionais renomados como ACM Godoy e Dalmiro Bustos. Posteriormente, estabeleceu parceria com Victor Silva Dias e juntos elaboraram uma forma própria de trabalhar, utilizando imagens visuais internas. O procedimento foi apresentado no II Congresso Brasileiro de Psicodrama, realizado em Canela, RS, no ano de 1980.

Ao discorrer sobre o assunto, Fonseca (2010), destaca que:

Na fase inicial de desenvolvimento da técnica, eu usava exercícios corporais indicados pelas diferentes correntes psicoterápicas de abordagem corporal. Após o trabalho com as tensões musculares (maximização e descarga de tensões, buscando relaxamento), chegava-se a um momento em que as imagens visuais começavam a brotar. Com o passar do tempo, e à medida que ganhava intimidade com o procedimento, fui percebendo que esse tipo de aquecimento era desnecessário. Atualmente, peço que o paciente feche os olhos e tome consciência das sensações corporais presentes no momento. [...] Depois de algum tempo, sem abrir os olhos e mantendo a imobilidade, o paciente relata as sensações mais marcantes. [...] Ampliando a consciência corporal e diminuindo o fluxo de pensamento, inicia-se o processo de visualização de imagens internas, que podem manifestar-se por meio de cores, formas, movimentos, objetos, paisagens, figuras humanas e cenas desconhecidas ou do passado. (FONSECA, 2010, p. 55)

Para compreender o Psicodrama Interno, o pesquisador usou como base os estudos do psiquiatra inglês Maurice Nicoll (1979), sobre os sete centros vitais reguladores do desenvolvimento humano: o centro emocional, o centro mental ou intelectual, o centro instintivo, o centro motor, o centro sexual, o centro emocional superior e o centro intelectual superior.

Por questões didáticas, Fonseca (2010) resumiu os sete centros em três, como segue: centro emocional (centro emocional + centro emocional superior), centro intelectual (centro intelectual + centro intelectual superior) e o centro instintivo-motor (centro instintivo + centro motor + centro sexual) e procurou

estabelecer uma correlação dos mesmos com o desenvolvimento psiconeurológico dos indivíduos.

O centro instintivo-motor, também conhecido como primeiro cérebro é o mais antigo e comanda tudo que estiver relacionado ao instinto, como: as regulações viscerais e glandulares, a procriação, o ciclo vigília-sono, a predação, o instinto de território e o instinto de relação.

O centro emocional corresponde ao segundo cérebro, responsável pela autopreservação, preservação da espécie e cuidados com a prole. Representa a possibilidade de aprendizado e de solução de problemas com base na experiência. Neste momento do desenvolvimento, o ser humano ainda não atingiu a capacidade simbólica.

O centro intelectual, privilégio dos mamíferos superiores, corresponde ao amadurecimento do neocórtex e também é conhecido como terceiro cérebro. Ele é responsável pelos pensamentos, pelas operações lógicas, linguagem verbal, e pela capacidade simbólica.

Com o desenvolvimento do centro intelectual ou mental acontece, em rigor, a transformação do centro emocional-afetivo. Proponho então que seja assim denominado. As emoções, antes rústicas, passam a ser elaboradas e requintadas pelo filtro do centro intelectual, surgindo os sentimentos ou afetos. Estes são permeados pela influência sociocultural, origem de tabus, refinamentos estéticos, censura, culpa, vergonha, enfim, de todas as sutilezas sentimentais humanas. Quando o centro emocional se transforma em centro intelectual, passa a coordenar não só as emoções, mas também os sentimentos ou afetos. As emoções são primitivas. Os sentimentos ou afetos são elaborados pela inteligência. [...] Quando falamos de instintos, emoções, sensações (os correspondentes corporais das emoções), sentimentos ou afetos e pensamentos, estamos nos referindo a expressões humanas procedentes de diferentes centros mas relacionados entre si. (FONSECA, 2010, p. 57)

A saúde depende da harmonia entre os três centros acima citados e estes estão interligados em seu funcionamento pelas estruturas neurológicas e bioquímicas. O desequilíbrio de qualquer um deles refletirá imediatamente nos outros dois. O centro emocional é de difícil observação direta, já os centros, intelectual e instintivo-motor são mais facilmente observáveis. Quando há condições propícias, é possível observar o corpo e detectar estados de tensão ou relaxamento. Segundo Fonseca (2010, p. 58), com o psicodrama interno, é possível atingir um estado de calma dos centros intelectuais e motor, “favorecendo, assim, uma

manifestação mais nítida do centro emocional por meio da sua produção de imagens visuais internas”.

Fonseca (2010) ainda esclarece que o psicodrama interno abriga correlações com técnicas meditativas orientais e explica a diferença entre visualização e o devaneio:

A diferença mais marcante é que a visualização é atingida pela concentração e pela atenção deliberada, ou seja, pelo esforço consciente para obtê-la. O devaneio é fruto da dispersão, da distração, da desatenção. [...] Nas visualizações, as imagens são intensas, nítidas, tridimensionais; nos devaneios, são pobres na variedade de cores, formas e sons. As visualizações correspondem a um estado modificado de consciência mais profundo. Os devaneios são superficiais. (FONSECA, 2010, p. 59)

De acordo com Fonseca (2010, p. 59), “no momento da visualização, estamos em um estado de consciência diferente daquele que nos mantemos no cotidiano”. Os estados de consciência correspondem a infinitas verdades e conhecimentos sobre nós mesmos.

Nicoll (1980 apud Fonseca 2010, p. 60) apresenta quatro estados de consciência do homem. O primeiro deles é o sono noturno, em que o próprio nome, já revela do que se trata. O segundo é o chamado estado de vigília e corresponde aos momentos de realização das ações cotidianas (andar, falar, amar etc). O terceiro estado é o da consciência de si. “Somente por intermédio de uma prática de atenção sobre si mesmo, o homem pode chegar a desenvolver esse terceiro estado”. O quarto, e último estado, corresponde à iluminação. Conforme as explicações do autor, os dois primeiros estados de consciência representam a escuridão, já o terceiro e o quarto representam a luz.

O psicodrama interno pode ser visto como um exercício de atenção sobre si mesmo, assim como as práticas meditativas, e portanto como um treinamento para o terceiro estado de consciência. A palavra atenção, muitas vezes empregada neste texto, não indica atenção mecânica, atraída automaticamente por estímulos externos, mas a atenção dirigida pela deliberação da vontade. Esta é a atenção utilizada pelo indivíduo que realiza o psicodrama interno, coadjuvado pelo seu acompanhante terapeuta. (FONSECA, 2010, p. 60)

Fonseca (2010, p. 64) constata que algumas pessoas conseguem dramatizar internamente com maior facilidade do que na forma clássica. Tal fato também ocorre em relação à inversão de papéis, que segundo o autor, é mais fácil de ser realizada

no psicodrama interno. “O ato corporal no psicodrama clássico pode levantar barreiras fóbicas, às vezes intransponíveis”.

Moreno (1961) ensina que a criança desempenha o papel do outro no nível da fantasia antes de desempenhá-lo no nível da representação lúdica. Sendo criança, imagino que sou médico, como é ser médico, depois disso proponho brincar de médico, mas para tanto preciso de companheiros que representem papéis de paciente, enfermeira etc. Portanto, desempenhar o papel no nível da imaginação, se por um lado é um processo natural do desenvolvimento, pode ser também, por outro, em determinadas situações, uma evitação, ou seja, uma forma de impedimento de brincar e de estar em relação com os outros que desempenham papéis complementares. [...] No refúgio de mim mesmo, onde estou só e ninguém pode me ver, sou herói, bandido, poeta, rei. Aqui, desempenho os papéis sem interpolação de resistências externas. Neste jogo interno de papéis internos entra o psicodrama interno. (FONSECA, 2010, p. 64 e 65)

No contexto escolar, o Psicodrama Interno foi utilizado nos momentos em que a direção percebeu a necessidade de colocar os participantes em situações de autopercepção, buscando identificar sentimentos e desenvolver a consciência sobre si.

2.4.2 – Técnicas Básicas: Duplo, Espelho, Solilóquio, Inversão de Papéis, Interpolação de Resistências, Concretização e Iniciadores

O que atualmente conhecemos como “técnicas básicas do Psicodrama”, num primeiro momento, foram denominadas por Moreno (1974) como “métodos psicodramáticos”. Em sua obra, o autor esclarece que um de seus colaboradores enumerou aproximadamente 351 “métodos”. Muitos deles tiveram sua origem em casos e costumes de culturas antigas e foram mencionados em fábulas e histórias da literatura mundial.

Assim, por exemplo, o método do espelho é descrito no “Hamlet”, de SHAKESPEARE, o método do duplo em Dostoiewski, “O outro” (ou “O duplo”), o método do sonho na peça de Calderón “La vida es sueño”, a inversão de papéis nos diálogos socráticos. O que fiz foi apenas redescobri-los e adaptá-los a finalidades terapêuticas. Seus verdadeiros inventores não são, entretanto, nem poetas nem terapeutas, mas os doentes mentais de todos os tempos. (MORENO, 1974, p. 130)

Posteriormente, ao aprofundar seus estudos, Moreno (2013) passou a referir-se ao assunto, utilizando a palavra técnica.

De acordo com Gonçalves, Wolff e Almeida (1988), as técnicas básicas do Psicodrama (espelho, duplo e inversão de papéis), têm seu embasamento nas fases da Matriz de Identidade, por apresentarem características correspondentes aos três estágios do desenvolvimento infantil. Estágios estes, que já relatamos no capítulo I, item 1.2.2.

O **Duplo** é uma técnica que pode ser realizada pelo ego-auxiliar ou até mesmo pelo diretor, que expressará aquilo que o protagonista não está conseguindo exprimir. Segundo Moreno, o duplo:

[...] é utilizado para penetrar os problemas íntimos do indivíduo. O ego-auxiliar propicia como que um segundo “eu”. Atua como se fosse a mesma pessoa e imita cada gesto e cada movimento do sujeito, “com isso o ajuda a sentir-se a si mesmo, a ver e auxiliar os próprios problemas. (MORENO, 1974, p. 131)

Gonçalves (1998, p. 19) afirma que, “segundo Moreno”, a técnica do duplo é terapeuticamente importante para as crianças que se isolam ou que apresentam atraso. “Quando o duplo cumpre efetivamente sua função, é aceito pelo protagonista. No caso oposto, o ego-auxiliar, que encarna o duplo, torna-se inoportuno, invasor ou persecutório, e é geralmente rejeitado”.

No caso de uma possível rejeição, não se deve insistir e caberá ao diretor interromper a atuação do ego-auxiliar.

Na técnica do **Espelho**, o protagonista tem a oportunidade de ver seu comportamento espelhado, por meio da ação de um ego-auxiliar. De acordo com Moreno (1974), o “espelho” deve ser utilizado quando o indivíduo encontra-se incapaz de se apresentar em palavras e atos. Segundo autores contemporâneos:

A técnica pode ser utilizada de duas formas: uma onde, no próprio contexto dramático, o ego-auxiliar entra e passa a espelhar o protagonista, que assiste a si mesmo, frente a frente. Em outra forma, o diretor retira o protagonista de cena e fica ao seu lado, assistindo ao desempenho do ego auxiliar, que toma seu lugar na dramatização. Essa segunda forma é menos chocante e dá maiores possibilidades de insight ao protagonista que está apoiado pela presença do diretor. (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 88)

Gonçalves (1998, p. 21) esclarece que “a técnica do espelho não pode ser utilizada com crianças porque elas não suportam interromper a ação, a brincadeira, ou se sentem atacadas pela imitação”.

A técnica psicodramática da **Inversão de Papéis** consiste em trocar o papel que o protagonista está desempenhando com o de seu interlocutor. Esta ação possibilita aos participantes a análise das necessidades e dificuldades do outro.

Na inversão de papéis entre duas pessoas, A e B, é importante o processo dinâmico. Se, por exemplo, um filho representa o papel de seu pai e o pai toma o papel de seu filho, e na cena o filho protesta contra a autoridade do pai, o filho é obrigado a repetir o papel autoritário do pai. A intenção é conseguir uma representação do pai pelo filho, tão honesta e intensa quanto possível. No espírito do filho existe, ao lado de seu próprio papel, sua relação para com o pai, que pode ser em muitos aspectos o contrário do que representa. No decorrer da dramatização o filho une a si mesmo e o pai a sua própria pessoa. Assim pode ele ver o pai não apenas de sua perspectiva, mas também do lado do pai. A vivência interior simultânea dos dois papéis oponentes tem um grande valor terapêutico. (MORENO, 1974, p. 131)

Gonçalves (1998, p. 22), ao trazer considerações sobre o tema, afirma que a inversão de papéis é mais facilmente realizada quando se trata de sujeitos envolvidos no mesmo terreno psicológico e social. Segundo a autora, “não basta propor o uso da técnica, dar a consigna ‘fique cada um no papel do outro’, para que o fenômeno descrito por Moreno ocorra”. Constantemente é com a proposta da técnica que o indivíduo poderá perceber o quanto está distanciado do outro e o quanto tem se fechado nos próprios pontos de vista.

A partir das três técnicas básicas, acima citadas, é que surgem todas as outras; citaremos as utilizadas nas propostas de intervenção realizadas durante o trabalho de campo.

Importante ressaltar que, no decorrer do processo, optamos por não utilizar a técnica do espelho. Quanto às técnicas do duplo e inversão de papéis, encontramos espaço para realizá-las nos momentos de mediação de conflitos entre os estudantes na sala de aula. Devido à escassez de tempo não houve oportunidade de fazer uso das mesmas durante as dramatizações.

De acordo com Diniz (1995), o **Solilóquio** é uma técnica psicodramática em que o indivíduo expõe em voz alta seus pensamentos ou sentimentos. Esta técnica proporciona maior compreensão das atitudes e das situações.

Moreno afirmou, certa vez, que, durante o solilóquio, o terapeuta psicodramatista pode agir como “mediador” e, depois, como “analista”, isto é, colaborando para que a vivência da situação se torne mais clara e, através de seus comentários, facilitar ao cliente o redimensionamento psicológico do significado de seu solilóquio. (GONÇALVES, WOLFF e ALMEIDA, 1988, p. 90)

Diniz (1995, p. 94) explica que a **Interpolação de Resistências** “é uma técnica psicodramática que consiste na modificação, por parte do diretor, da cena proposta pelo protagonista.” Na dramatização, a cena é modificada inesperadamente de maneira que o protagonista se sinta impelido a atuar “aqui e agora”.

Gonçalves, Wolff e Almeida (1988) esclarecem que Moreno utilizou o nome “Interpolação de Resistências”, em todos os procedimentos técnicos que visassem “contrariar” as disposições conscientes e rígidas do protagonista. A utilização da técnica permite ao indivíduo ter acesso a novos pontos de vista. Além disso, possibilita mais flexibilidade em suas posições relacionais e concede a busca de caminhos mais produtivos para a sua tele-sensibilidade.

Segundo Santos (1998), a **Concretização** compreende a representação de objetos inanimados, partes do corpo e entidades abstratas (vínculo, emoção, conflito) com a utilização de imagens, movimentos, tomada de papel, solilóquios e duplos feita pelo indivíduo. O autor afirma que:

A materialização, por exemplo, do vínculo conflitivo por meio da representação pelo corpo do protagonista permite que se concentrem as sensações e as emoções presentes na relação, de modo a torná-las vivíveis para o cliente, para os terapeutas e para o grupo. [...] A materialização dos objetos inanimados é um recurso útil para que em uma dada cena aspectos latentes venham à tona. (SANTOS, *apud* MONTEIRO, 1998, p. 122 e 123)

Ao abordar o tema “**Iniciadores**”, Almeida (1998) menciona que:

Para efeito didático, podemos conceituá-los como estimulações internas ou externas ao indivíduo, voluntárias ou involuntárias, físicas ou mentais, utilizadas para o aquecimento (*warming-up*) do paciente, de forma a sensibilizá-lo e introduzi-lo no desempenho espontâneo e criativo dos papéis na dramatização pretendida. [...] Os “iniciadores” vão desencadear sequências mnemônicas e imaginativas, atitudes corporais (memória motora), sentimentos (memória afetiva) e ações de várias ordens. Ativam ainda a sensibilidade e encaminham as pessoas à descoberta télica: cada um é capaz de observar o outro de forma simultânea e recíproca, o que pode ser registrado por um terceiro. (ALMEIDA, *apud* MONTEIRO, 1998, p. 27)

De acordo com Almeida (1998), existem sete tipos de iniciadores: os físicos, os intelectivos, os temáticos, os sócio-relacionais, os psicoquímicos, os fisiológicos e os mentais ou psicológicos.

No psicodrama, os iniciadores são utilizados especialmente no tempo destinado ao aquecimento inespecífico. No entanto, conforme as necessidades técnicas, também poderão fazer parte do aquecimento específico. Segundo Almeida (1998, p. 28), “eles são responsáveis pela mobilização de afetos e explicitação de emoções”.

Durante o trabalho de campo, tanto os solilóquios quanto as concretizações foram solicitadas nas propostas de intervenção, envolvendo Jogo Dramático. O grupo apresentou grande empatia em relação a ambas as técnicas e elas foram desempenhadas pelas crianças de forma descontraída e relaxada.

Fizemos uso da interpolação de resistências, buscando verificar os níveis de tolerância à frustração dos estudantes. Essa técnica também foi utilizada na mediação de alguns conflitos.

Os iniciadores foram utilizados a fim de manter o grupo aquecido no decorrer das propostas. Optamos pelos iniciadores físicos e fisiológicos, nos momentos em que os estudantes demonstravam agitação ou dispersão, e os temáticos, com intuito de aguçar a curiosidade e explorar os sentimentos dos participantes em relação à boneca “Paty Guaraná”.

Nas experiências relatadas no próximo capítulo, as técnicas aqui mencionadas serão ilustradas pelos jogos desenvolvidos com os participantes no Projeto Convivência.

2.5 – Procedimentos e Instrumentos da investigação

Os relatórios das intervenções realizadas no decorrer do trabalho constituem a principal fonte de dados para a realização da presente investigação. As reflexões partiram das observações sobre a sociodinâmica da turma em foco – 4º ano do ensino fundamental, com vinte estudantes, sendo onze do sexo masculino e nove do sexo feminino. O “Diário de Bordo”, atividade realizada em casa pelas crianças, também alimenta as reflexões.

Para possibilitar uma visão mais ampla do processo, disponibilizamos na sessão de anexos o quadro com a apresentação geral do trabalho e elegemos alguns encontros, na forma de protocolos de pesquisa, para um estudo mais aprofundado. Na sessão de anexos, também se encontram os relatórios das treze

vivências, realizadas no período de março a dezembro de 2016. (Vide Anexos: 1 - Quadro Geral do trabalho realizado e 2 – Relatórios do Percurso).

2.6 – Cuidados Éticos

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

Obtivemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), dos responsáveis pela instituição. Este se encontra preenchido e está em posse da pesquisadora. (Vide Anexo 3 – Modelo TCLE).

3. O TRABALHO DE CAMPO

A seguir serão apresentadas as descrições e as primeiras reflexões a respeito dos Encontros vivenciados, com maior ênfase em quatro deles que já aparecem assinalados no Quadro Geral (*). (Vide Anexo 1)

3.1 – Os encontros realizados: primeiras reflexões

Conforme mencionamos anteriormente no Capítulo 2 – Fundamentos Metodológicos, item 2.2, o trabalho com bonecos de tecido (“Bonecos Sabidos”) vem sendo desenvolvido e aperfeiçoado desde o ano de 2013. Tanto os bonecos quanto a estrutura de cada projeto são construídos de acordo com a necessidade das turmas, sempre partindo da observação da sociodinâmica grupal.

Utilizaremos relatos das intervenções propostas no “Projeto Convivência”, realizado no ano de 2016 com educandos do 4º ano do Ensino Fundamental I.

Trazemos a seguir o caminho construído com os participantes.

Desde o início do ano, a turma mencionada apresentava problemas de comunicação: alguns alunos demonstravam dificuldade para ouvir as orientações das professoras, a maioria das crianças não respeitava os colegas da classe e dificilmente percebiam sua responsabilidade em situações de conflito. A falta de entendimento entre os membros do grupo fazia com que a sociodinâmica grupal permanecesse em estado de tensão.

Diante de tal contexto, buscamos construir uma proposta de intervenção que pudesse melhorar a convivência em grupo e tornar as relações mais saudáveis.

O **Encontro 1** tinha como objetivo principal possibilitar aos participantes uma vivência com momentos de eu comigo, eu com o outro e eu com todos, a fim de ajudá-los a desenvolver a percepção sobre si mesmo e melhorar a socialização. Para isso, utilizamos Psicodrama Interno.

No **Encontro 2**, optamos pela dramatização com o jogo da Loja Mágica, tendo o objetivo de produzir um exercício para trabalhar a espontaneidade e também propiciar integração e socialização entre os membros do grupo.

Em ambas as intervenções os participantes demonstraram grande agitação, o que dificultou a atuação da direção em diversos momentos. No entanto, durante o compartilhar, o grupo apresentou outra postura, mostravam-se mais tranquilos e

atenciosos, tanto com a unidade funcional quanto uns com os outros. Além disso, algumas falas manifestaram preocupação e cuidado com os amigos. (Vide anexo 2 – Relatório do Percurso - com maiores detalhes sobre os encontros)

3.2.1 – Encontro 3 – A história das três peneiras

Data: 29/04/16

Número de participantes: 20 alunos

Objetivo principal da proposta: propiciar um momento de reflexão sobre atitudes favorecedoras e não favorecedoras das relações e estabelecer um paralelo com os conflitos que vinham ocorrendo em sala de aula, desde o início do ano.

Aquecimento inespecífico: Utilizamos iniciadores corporais através de uma pequena provocação, dizendo aos alunos “quem está me ouvindo, bata quatro palmas e me siga”, então caminhamos pela sala. Em seguida, “quem está me ouvindo, bata três palmas”, continuamos caminhando de maneira a formar uma roda. Já com a roda formada, “quem está me ouvindo, bata duas palmas” e por último “quem está me ouvindo, bata uma palma e sente no chão”. As crianças sentaram-se e iniciamos o aquecimento específico.

Aquecimento específico: Explicamos que naquele dia iríamos conhecer uma história muito antiga sobre um sábio filósofo chamado Sócrates, mas para ouvir a história era necessário aquecer nossos ouvidos, olhos e boca. Então pedimos que as crianças esfregassem as mãos e colocassem-nas próximas ao ouvido, em seguida, esfregassem as mãos novamente e colocassem-nas sobre os olhos e por último sobre a boca. Com o grupo ainda um pouco agitado, a história foi apresentada:

A ideia das três peneiras foi atribuída a Sócrates¹⁶, filósofo ateniense, que pautava a sua vida sob três pilares: VERDADE - BONDADE – NECESSIDADE. Esses, por sua vez, foram transformados em peneiras.

Conta-se que certa vez um amigo procurou Sócrates para contar-lhe uma informação que julgava de seu interesse. Sócrates perguntou ao amigo se ele havia passado a informação pelas três peneiras.

¹⁶ Há polêmica envolvendo a autoria do texto – vide link destacado no item Referências.

O amigo não sabia o que significavam as três peneiras, então, Sócrates lhe explicou o significado de cada uma delas: a primeira é a peneira da VERDADE. Tem certeza de que isso que queres dizer é verdade? A segunda peneira é a da BONDADE. Lembre-se de passar a informação pela peneira da bondade. A terceira peneira é a da NECESSIDADE. Pensaste bem se é necessário contar esse fato, ou mesmo passá-lo adiante? Vai resolver alguma coisa? Ajudar alguém? Vai melhorar alguma coisa?

Após as explicações, Sócrates disse ao amigo que se o que ele queria contar não era verdadeiro, nem bom, nem necessário era melhor que guardasse apenas para si.

Dramatização: Após a narração da história as crianças foram convidadas a dramatizar. Escolhemos o espaço cênico (tapete colorido no centro da sala), delimitamos onde ficaria a plateia (alunos que não queriam dramatizar), distribuímos os papéis (Sócrates, amigo, Verdade, Bondade e Necessidade), explicamos a técnica do solilóquio e iniciamos as dramatizações.

Foram realizadas três cenas, sendo dois subgrupos de meninos e um subgrupo de meninas. A história foi narrada pela diretora e as crianças foram assumindo os papéis desejados. Os subgrupos dos meninos eram os mais empolgados, vários alunos pediram para assumir e trocar papéis e durante as cenas foram solicitados alguns solilóquios. Um clima de entusiasmo estabeleceu-se e o subgrupo de meninas que inicialmente estava desaquecido para dramatizar acabou entrando em cena.

Além da dramatização, os alunos confeccionaram uma placa com três peneiras para colocar no mural da sala de aula com o intuito de relembrar os ensinamentos, sempre que necessário. Todos fizeram questão de participar da montagem da placa. Em seguida iniciamos o compartilhar.

Compartilhar: a direção perguntou como as crianças estavam se sentindo e várias falas surgiram:

E1: não gostei muito da história porque fiquei curiosa para saber o que o amigo do Sócrates queria contar. Gostei de participar do teatro, fui a Verdade.

E4: eu senti que era o ator principal atuando, todo mundo batia palma para mim, eu estava me achando o Sócrates.

E6: atuando, senti que estava fazendo parte da história de verdade, assim que é a vida. Fiz a Verdade e foi verdadeiro.

E8: me senti secundário quando fiz a Necessidade; fui “zoad” porque não era o papel principal, depois participei de novo e fui o Sócrates, aí foi legal, gostei muito.

E9: gostei das pessoas rindo quando interpretei, não gostei de ficar no palco fiquei com vergonha.

E10: gostei bastante, senti uma coisa nova no teatro porque virei uma peneira da Bondade.

E11: gostei de participar, achei que a platéia podia ter sentado nas cadeiras enquanto as pessoas estavam no palco, na cadeira iam ficar mais altas. No chão parece Educação Infantil.

E12: gostei, me diverti um pouquinho quando fui a Necessidade, senti vergonha no palco.

E18: me senti olhado pela plateia, achei esquisito porque o amigo do Sócrates não sabia se o que ele ia contar era bom, me senti burro, mas, gostei de representar o amigo do Sócrates.

E19: achei legal, mas fiquei com vergonha no teatro.

E20: me senti importante sendo a Verdade do mundo.

Elaborar: as crianças sentaram-se em roda e a direção perguntou se elas imaginavam por que a história das Três Peneiras havia sido escolhida para a atividade e o que foi possível aprender naquele dia. Então, várias crianças levantaram a mão pedindo a palavra, comentaram sobre atitudes favorecedoras e não favorecedoras, sobre fofocas e sobre se colocar no lugar uns dos outros.

Para ajudá-los a refletir, a direção mencionou atitudes do dia a dia em sala de aula e pesquisou possíveis sugestões de mudanças. A roda de conversa foi finalizada com o grupo mais tranqüilo e reflexivo.

- **PRIMEIRAS REFLEXÕES**

Conforme mencionado anteriormente, a turma envolvida no Projeto Convivência apresentava sérios problemas de comunicação e tal situação tornou-se um desafio para mim, no papel de diretora, pois diariamente ocorriam conflitos em pequenos subgrupos. Aquecer os alunos para as intervenções e mantê-los interessados era uma tarefa delicada e difícil.

O que percebi desde que conheci o grupo é que algumas crianças tinham maior necessidade de atenção e se mostravam muito carentes. As atitudes de deixar

de ouvir a professora e arranjar encrenca com os colegas me pareciam uma forma que elas haviam encontrado de se tornarem o centro das atenções e de serem vistas.

A proposta do Psicodrama Interno, no primeiro encontro, e o Jogo Dramático da Loja Mágica, no segundo, foi uma estratégia que utilizei com o intuito de aquecê-los para futuras dramatizações. A princípio estava testando o meu novo papel (de diretora de Psicodrama), verificando o que dava ou não certo. De uma sessão para outra era possível adquirir conhecimentos sobre a estrutura grupal e aos poucos fui edificando um caminho que nos levaria à construção do objeto intermediário no segundo semestre.

Ao observar alguns relatos citados no compartilhamento do primeiro encontro, pude perceber que a maioria das crianças conseguiu se concentrar e realizar a atividade com envolvimento. Diversas falas chamaram a minha atenção pelo nível de profundidade alcançado. Um dos participantes mencionou que sentiu calma e saudade, imaginou um encontro com o pai (que ele não vê há aproximadamente quatro anos); trata-se de um aluno extremamente agitado que durante a vivência permaneceu atento e demonstrou um comportamento tranquilo, diferente do que normalmente apresentava em sala de aula.

No segundo encontro, tive que lidar com o desaquecimento de algumas crianças durante a atividade. Conforme citado no item 2.4, Moreno (1974) ressalta que o aquecimento dos indivíduos para a representação psicodramática é estimulado através de diversos métodos, no entanto, devido ao pouco tempo de que dispunha para realizar a intervenção não me senti segura o suficiente para utilizá-los naquele momento.

O procedimento do Jogo Dramático com a história das Três Peneiras teve grande aceitação pelo grupo, embora a agitação tenha permeado o início e, muitas vezes, o desenrolar de vários encontros, no decorrer das dramatizações as crianças se divertiam e os conflitos pareciam menores.

Durante o compartilhar, tive a oportunidade de constatar a singularidade de cada membro do grupo. Em tais momentos conseguia perceber se os objetivos estavam ou não sendo alcançados e posso afirmar que muitas vezes os ganhos foram além do esperado.

O conceito de espontaneidade, que é o ponto central da teoria Moreniana, ficou evidente nesse processo, tanto nas atitudes das crianças quanto nas decisões

e na atuação da unidade funcional. Puttini (1997, p. 15) menciona que “a espontaneidade constitui-se como uma característica que possibilita ao ser humano responder com criatividade e sucesso aos desafios de seu meio”.

O jogo de papéis viabilizou a expressão de sentimentos, pois, após interpretarem a Verdade, a Bondade e a Necessidade, as falas das crianças demonstraram o quanto elas se sentiram importantes, envergonhadas ou entusiasmadas com a proposta.

O grupo ficou mais entrosado e, aparentemente, alguns alunos refletiram sobre as próprias atitudes.

A proposta do **Encontro 4** tinha como principais objetivos: propiciar a inversão de papéis de maneira lúdica, possibilitar um momento de interação e cuidado mútuo entre os participantes e trabalhar a capacidade de escuta dos alunos.

As crianças foram convidadas a formar duplas, onde um dos integrantes era vendado e o outro seria o seu guia. Os guias tinham que orientar seus parceiros a fazer um desenho ajudando-os a encontrar os materiais necessários e, após finalizar a tarefa, invertiam-se os papéis.

O processamento foi realizado alguns dias depois. Retomamos como foi a atividade e perguntei para as crianças se elas imaginavam por que eu havia proposto aquele tipo de jogo. Discutimos sobre cuidar dos amigos, sobre perceber as necessidades do outro, saber ouvir, confiar em quem estava guiando e sobre os sentimentos de uma pessoa cega.

A maioria das crianças compreendeu o jogo como algo ligado a “ter confiança no amigo”. Além disso, falaram muito sobre “como um cego se sente”.

No **Encontro 5**, os principais objetivos eram: ampliar a percepção de si mesmo e a percepção em relação “ao outro”, mostrar que no grupo todos são diferentes, têm ritmos, atitudes e pensamentos distintos e, a partir dessa perspectiva, tentar abrir espaço para o diálogo.

Fizemos uma roda e cada participante recebeu uma folha de papel sulfite e lápis colorido. Pedimos que colocassem o nome no canto da folha. Então, após um sinal da direção, as crianças iniciaram o desenho. Havia uma ampulheta para controlar o tempo de interrupção. Cada vez que a areia da ampulheta acabava, era emitido um sinal, para que o desenho fosse interrompido e a folha repassada (em sentido horário) para a pessoa seguinte acrescentar algo. O ciclo se repetiu até que

todos os trabalhos pudessem ser trocados. No final da atividade, quando os alunos já estavam com as próprias folhas em mãos, iniciamos uma entrevista, perguntando como as crianças se sentiram durante o processo e se o desenho havia ficado como elas esperavam.

No decorrer da entrevista e do compartilhamento, os meninos fizeram algumas acusações em relação ao comportamento das meninas e a direção precisou mediar o diálogo entre os participantes. A atividade causou muita inquietação, algumas crianças saíram da sala, indignadas por verem seus desenhos “estragados”; outras estavam tranquilas.

3.2.2 – Encontro 6 – Cenas do Cotidiano I

Data: 08/06/16 e 17/06/16

Número de participantes: 18 alunos

Objetivo principal da proposta: propiciar interação grupal e diminuir o estresse em sala de aula

Aquecimento inespecífico: Com o intuito de chamar a atenção dos participantes, foram escritas frases na lousa: “Hoje vamos brincar...”, “Vocês estão preparados?”, “Terminem a lição rapidinho...”. Conforme as crianças entravam na sala, observavam as frases e esboçavam curiosidade pela proposta que até então não havia sido revelada.

Aquecimento específico: Utilizamos o “Jogo das Palmas”, os participantes foram orientados a caminhar pela sala aleatoriamente e tinham que observar o comando da diretora, de acordo com as palmas ou do som emitido por um apito. Exemplo: quatro palmas ou apitos os participantes deveriam formar subgrupos de quatro pessoas e assim sucessivamente seguindo os comandos da direção.

Dramatização: Após o aquecimento, preparamos (com o auxílio das crianças) três pequenos palcos, utilizando tapetes coloridos. Em seguida, solicitamos que formassem subgrupos com seis integrantes. Havia sete meninas, então propusemos que dois subgrupos fossem mistos, ou seja, com meninos e meninas e perguntamos quem se candidatava a trabalhar em tais subgrupos. Algumas crianças levantaram a mão e aceitaram a proposta.

Com os três subgrupos formados, explicamos como seria a atividade. O jogo “Cenas do Cotidiano” é uma espécie de teatro espontâneo, porém não há falas e as

cenar são “congeladas”, o que no Psicodrama denomina-se concretização em imagem. (Para maiores esclarecimentos sobre a técnica, vide item 2.4, no capítulo 2)

A diretora escreve na lousa um tema, exemplo: “cinema” e cada integrante da equipe deve representar algo que pertença a tal contexto (tela, pipoca, cadeira, pessoas, filme, etc), os participantes têm aproximadamente um minuto para decidirem seus papéis e organizarem a cena, que fica congelada ao sinal da direção.

Os temas utilizados foram: mercado, zoológico, sorveteria e jogo de videogame. A cada montagem, a diretora entrevistou os participantes, perguntando “quem ou o que você é nessa cena?”, além disso, foram solicitados solilóquios no decorrer da intervenção.

O grupo demonstrou grande envolvimento do início ao fim da proposta. Houve um pequeno desconforto apenas no momento de unir meninos e meninas num mesmo subgrupo. Havia muito entusiasmo e a comunicação entre os participantes e a unidade funcional ocorreu de forma tranquila. Após a atividade as crianças estavam mais calmas e felizes.

Compartilhar: a diretora perguntou às crianças como elas estavam se sentindo e o que acharam da brincadeira. Surgiram várias manifestações:

E1: Achei legal porque ninguém fez gracinhas e todo mundo participou, espero que o jogo continue. Se misturar com as pessoas que não chegam perto é diferente e acaba sendo bom.

E3: Achei engraçado na sorveteria porque se fosse de verdade dava para observar todo mundo e a “E19” ia ficar suja de sorvete porque tinha um sorvete que caiu.

E4: Achei legal porque ficamos em várias posições, achei legal que um amigo deu um monte de ideias para fazer junto do tema.

E7: Me senti interessante por mim mesmo, porque uma hora era uma coisa, outra hora era outra coisa. Eu queria mais. Me senti feliz porque você pensa que é uma coisa e meio que some e vira outra coisa, tipo “um controle”.

E6: Senti que fazia parte de uma cena, foi engraçado, me senti apresentando. Assim, foi legal participar com as meninas, porque teve muito mais ideias, foi engraçado.

E8: Gostei muito, me senti secundário porque uma hora eu era uma cadeira. Adorei quando virei personagem principal.

E9: Gostei porque igual o “E4”. Não gostei muito quando o outro grupo imitou o meu.

E10: Gostei bastante, espero que se repita, achei interessante, eu virei um “miojo” depois um sorvete gigantesco.

E11: Gostei, mas também queria que repetisse porque cada hora tinha uma ideia diferente.

E12: Achei engraçado porque a “E1” era uma cadeira, depois uma cenoura, todo mundo fez algo esquisito e foi bom.

E19: Gostei porque foi engraçado e porque recebi carinho quando fiz um cachorro. Foi legal participar com meninos.

E20: Não gostei pelo mesmo motivo do “E9” e achei engraçado, faria de novo.

Elaborar: devido à escassez de tempo, a elaboração da proposta foi realizada somente no dia 17 de junho. A direção iniciou uma roda de conversa e perguntou para as crianças se elas sabiam qual era o objetivo de terem realizado o jogo “Cenas do Cotidiano” na semana anterior. Alguns alunos levantaram a mão e comentaram que a brincadeira era para unir mais o grupo e misturar meninos e meninas. Então explicamos que a semana havia sido muito tensa e que a intenção era realizar uma brincadeira que trouxesse diversão e pudesse diminuir o estresse em sala de aula.

Pudemos retomar algumas das falas mencionadas durante o compartilhar, as crianças tiveram a oportunidade de refletir sobre as diferenças entre os membros do grupo e também sobre a capacidade de escuta e diálogo nas situações cotidianas.

- **PRIMEIRAS REFLEXÕES**

Para refletir sobre o encontro 6, faz-se necessário ressaltar alguns pontos importantes que surgiram durante o percurso.

No papel de diretora, comecei a perceber quais propostas de aquecimento surtiam maior efeito com a turma. Compreendi que utilizando estratégias simples, como escrever frases “provocativas” na lousa, despertava o interesse das crianças e mobilizava-as para a ação, pois ficavam curiosas para saber do que se tratava.

As mudanças que começaram a ocorrer no grupo eram percebidas no dia a dia, a “confiança no amigo” tornou-se um tema de destaque nas rodas de compartilhamento e atitudes favorecedoras da convivência se evidenciaram no comportamento dos alunos.

Quando utilizei a proposta do “Desenho de Grupo” no encontro 5, procurei trabalhar de forma lúdica com a interpolação de resistências (vide definição sobre a técnica no item 2.4.2, capítulo 2), acredito que esta ocorreu no momento em que as crianças eram orientadas a trocar suas folhas e a continuar a produção artística do amigo. Conforme efetuavam a troca, tinham que lidar com o “novo” desenho e pensar no que fazer sem dispor de muito tempo para isso, foram impelidas a atuar no “aqui e agora”.

Conforme mencionado anteriormente, além do desenho, houve uma entrevista. Inicialmente imaginei que poderia utilizar as respostas das questões para buscar soluções de “como lidar com as diferenças”, a ideia era trabalhar com alternativas trazidas pelo próprio grupo, porém, o jogo revelou o “caos”, trouxe uma carga pesada de conflitos que já vinham sendo observados por mim, enquanto professora. Destacou-se uma grande implicância entre os subgrupos de meninos e meninas. Naquele dia, não houve tempo para realizar o processamento e trabalhar as questões que emergiram.

O fato de termos realizado o processamento posteriormente acabou sendo bom, pois, as crianças tiveram tempo de se distanciar da situação e os níveis de tensão diminuíram. Além disso, a unidade funcional pôde refletir sobre os pontos principais da vivência e teve condições de elaborar melhor as reflexões que queria propor ao grupo.

As crianças mencionaram situações de desconforto e começaram a demonstrar maior disponibilidade para o diálogo. Apresentaram avanços no desenvolvimento da percepção, pois, alguns alunos conseguiram compreender que os conflitos estavam acontecendo por falta de escuta, pouco entendimento e agressividade no jeito de falar.

No papel de diretora, constatei que quando estamos em campo tenso é muito difícil resolver problemas; ao nos afastarmos e observarmos de fora, torna-se mais fácil encontrar uma solução.

Considerando o caminho que vinha sendo construído, pensei em trazer para o encontro 6 uma atividade com o objetivo de propiciar diversão, pois, as atribuições escolares da turma vinham gerando momentos de estresse. A escassez de tempo para realização das intervenções me causava angústias e inseguranças no papel de diretora.

Os objetivos foram atingidos e novamente alcançamos resultados além dos esperados. Os alunos mostraram disponibilidade para trabalhar em subgrupos mistos (com meninos e meninas). Diminuíram-se os estados de tensão e estresse tanto da unidade funcional quanto das crianças e elas perceberam atitudes importantes que podiam ajudá-las a mudar de postura. Além disso, o jogo proposto ajudou a trabalhar a espontaneidade, a criatividade e a prontidão de um jeito lúdico.

De acordo com Castanho (1996, p. 24), “o jogo dramático fornece maneiras criativas de lidar com conflitos, pois, propõe sempre que a abordagem do tema seja em campo relaxado de conduta”.

Percebi que houve maior aproximação entre os subgrupos. No decorrer da semana, vários alunos agiram de maneira diferente, manifestaram maior tolerância uns com os outros. Algumas meninas escreveram cartinhas carinhosas, pedindo desculpas após cometerem “falhas” com as amigas, no início do ano as cartinhas eram agressivas e desaforadas.

As crianças gostaram muito do jogo “Cenas do Cotidiano” e pediram para repeti-lo. A direção atendeu a solicitação no **Encontro 7**, porém, com novos temas para as cenas. Em tal encontro, as meninas discutiram antes da proposta ser iniciada e o clima entre elas estava tenso, já os meninos permaneceram empolgados e agitados durante toda a atividade.

Durante o compartilhamento e o processamento conversamos sobre vários comportamentos, sobre perceber “o outro”, saber ouvir e sobre ter paciência e calma para resolver situações de conflito. Os participantes sugeriram mudanças e fizemos alguns combinados. Todos se comprometeram a prestar mais atenção nas próprias atitudes.

Fechamos o primeiro semestre com indícios de amadurecimento nas relações do grupo.

3.2.3 – Encontro 8 – Construindo o objeto intermediário

Datas: 05/08/16 – 12/08/16 – 18/08/16 e 19/08/16

Número de participantes: 20 alunos

Objetivo principal da proposta: construir o objeto intermediário

A construção do objeto intermediário ocorreu no 2º semestre e foi realizada em quatro encontros nos quais as crianças puderam expor suas opiniões, além de lidar com o processo de escolha em vários momentos.

Aquecimento inespecífico: No dia 05 de agosto de 2016, fizemos uma roda de conversa para falar sobre o período de férias e apresentar a ideia da construção do boneco(a) de tecido que seria utilizado como objeto intermediário nas propostas de intervenção dos meses subsequentes. Verificamos o interesse do grupo, sanamos as dúvidas e realizamos as primeiras escolhas. Para poder trabalhar com algumas questões da sociodinâmica grupal, explicamos para as crianças que haveria apenas um boneco, por isso teríamos que combinar a escolha do sexo do mesmo, antes de dar início à sua confecção; era necessário que todos entrassem em acordo de como seria tal escolha e propusemos um sorteio. Embora o grupo tenha aceitado a proposta, após o sorteio alguns alunos (meninos) ficaram descontentes, pois o resultado foi menina, ou seja, construiríamos uma boneca.

Através do diálogo tentamos acalmar as crianças que estavam chateadas; também explicamos que precisávamos de um candidato ou candidata que pudesse emprestar o contorno de seu corpo para dar início ao processo de confecção do objeto. Nesse momento, algumas crianças perguntaram se a boneca poderia ter características de menino, exemplo: gostar de futebol, ter um boné virado para trás, etc. O grupo concordou que “sim”, então fizemos um novo sorteio e um garoto foi o “escolhido”, esse educando ficou preocupado e perguntou: “eu vou virar menina?”. Explicamos que não, que a nossa boneca teria “alma” de menino e características físicas de menina e que o contorno era um detalhe importante para que ela ganhasse vida. Após essa explicação o aluno demonstrou aceitação pela proposta e se divertiu quando deitou sobre o tecido para ter seu corpo contornado. O tecido foi enviado para uma costureira e na semana seguinte retornou.

Aquecimento específico: No dia 12 de agosto de 2016 escrevemos frases na lousa: “Hoje vamos encher o ‘corpo’ da nossa boneca com malha siliconada”, “Quem vai ajudar?”. Algumas crianças demonstraram interesse pela proposta de ajudar a diretora a encher o tecido costurado com a malha siliconada. No final do dia, com o grupo completo, iniciamos o processo de escolha do nome da boneca e de suas características físicas e de personalidade.

As primeiras características definidas foram: o nome (Paty Guaraná), cor dos olhos (azul), cor dos cabelos (castanho com mechas vermelhas), tipo de cabelo (liso

e comprido). As opções sugeridas pela turma foram anotadas na lousa e cada aluno votou em três opções de nome até fecharmos a apuração e assim sucessivamente para todos os itens de características citados.

A escolha do nome gerou grande mobilização dos participantes, metade da turma demonstrou preferência pelo nome “Shakira”, enquanto os demais optaram por “Paty Guaraná”. Havia um clima de disputa no ar, as crianças agiram como se estivessem em uma eleição, fizeram frases e músicas para defender suas preferências. O desempate foi realizado através do voto imparcial de duas professoras de outra turma. No entanto, um dos meninos ficou extremamente irritado quando teve a sua opção contrariada, ele correu entre as mesas, chutou alguns colchonetes e saiu da sala batendo a porta com força.

Novamente utilizamos o recurso do diálogo para acalmar as crianças e iniciamos o processo de escolha das características da personalidade da boneca. Enquanto algumas ideias eram anotadas na lousa, o aluno, que estava nervoso e havia saído, retornou, porém apenas observou o final da atividade.

No dia 18 de agosto de 2016, os alunos se organizaram em pequenos grupos e sentaram nas cadeiras da sala. Anotamos na lousa as características mencionadas na sessão anterior e demos continuidade à construção da personalidade da nossa boneca.

As crianças começaram a falar várias características e, de acordo com as falas e aceitação do grupo, as novas ideias eram anotadas na lousa. Um aluno perguntou se ela poderia ter algum tipo de deficiência. Respondemos que se o grupo decidisse que sim, não haveria problema. Nem todos ficaram satisfeitos com essa sugestão. Nesse mesmo período estavam sendo disputadas as olimpíadas aqui no Brasil e o tema Paralimpíadas estava em evidência no Colégio.

A deficiência visual foi escolhida, porém duas alunas demonstraram raiva e desconforto diante da decisão, chegando a mencionar que não queriam mais levar a boneca para casa, pois, segundo a percepção delas, uma boneca cega não servia para nada. Além disso, utilizaram argumentos na tentativa de mudar a decisão do grupo, disseram que pessoas cegas não têm olhos azuis, que sem enxergar não há possibilidade de jogar futebol, etc. No mesmo momento, outros alunos se posicionaram e contaram para a turma que tinham avós deficientes visuais com olhos azuis e que Futebol era um esporte Paralímpico, portanto, cegos, com certeza, podiam praticar esportes. Houve grande envolvimento de todos durante a discussão.

“Coincidentemente”, no início do primeiro semestre, havíamos (unidade funcional) auxiliado um portador de deficiência visual a sair do metrô e descobrimos que ele era escritor de livros infantis. No momento em que o grupo optou pela deficiência visual como sendo uma das características da boneca, informamos às crianças que conhecíamos esse escritor, informamos seu nome *Markiano Charan Filho* e nos comprometemos a entrar em contato com ele, para verificar sua disponibilidade em visitar a nossa escola, antes do final do projeto. Algumas crianças ficaram entusiasmadas com a ideia, outras ficaram desconfiadas e demonstraram insegurança em relação à visita, fizeram várias perguntas: “Mas como ele é?”, “Como ele virá até o colégio?”, “Os livros que ele escreveu falam sobre o quê?”

As dúvidas em relação ao escritor foram sanadas e finalizamos a atividade.

A seguir, elencamos as características da boneca Paty Guaraná, escolhidas e aprovadas pela turma:

- Gosta de futebol e videogames;
- Anda de skate e patins;
- Adora guaraná, suco de laranja, limonada e água de coco;
- Brinca de “Amoeba”¹⁷;
- Faz aulas de teatro, judô, canto e parkour¹⁸;
- Gosta de brincar com os amigos(as);
- Pratica ginástica artística;
- Tem um canal no Youtube;
- Assiste T3DDY e Cartoon Network¹⁹;
- Gosta de Anime²⁰;
- Adora cores;
- Adora cachorros e gatos;

¹⁷ Famoso brinquedo em forma de geleia que pode ser facilmente moldado. Possui cores diversas e é gelado (Disponível em: <https://www.dicionarioinformal.com.br/amoeba/> - consulta realizada em 31.03.18).

¹⁸ Parkour – atividade recreativa desportiva, praticada em áreas urbanas ou rurais, que consiste em deslocar-se o mais rápida e eficientemente de um ponto a outro usando habilidades atléticas para superar obstáculos (Disponível em: Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013, <https://www.priberam.pt/dlpo/parkour> - consulta realizada em 31.03.18).

¹⁹ Programas de TV.

²⁰ Anime ou animê (como é dito no Brasil) é o nome dado para um tipo de desenho animado produzido no Japão (Disponível em: <https://www.significados.com.br/anime/> - consulta realizada em 31.03.18)

- Foi convocada para as Paralimpíadas;
- É uma menina descolada;
- Usa boné virado para trás;
- É muito curiosa e carinhosa;
- É fã do Homem Aranha;
- Tem medo de dentista;
- Toca instrumentos musicais;
- Gosta das músicas da cantora Shakira;
- Sonha em ser espadachim;
- Ela tem a coleção do Capitão Frango²¹;
- Não gosta de escovar os dentes;
- Não sabe nadar;
- É orgulhosa, teimosa, malcriada e preguiçosa;
- Não faz lição e esquece materiais;
- Gosta de ler, mas não se sai bem em provas;
- Tem medo de dormir sozinha;
- “Mata” aula;
- É difícil de comer, só gosta de coisas gordurosas;
- Gosta de MC Donalds;
- É deficiente visual.

Dramatização: No dia 19 de agosto de 2016, fizemos uma roda de conversa, voltamos a falar sobre as características físicas da boneca e as crianças ficaram curiosas para saber como faríamos o cabelo. Então, a diretora propôs que as crianças buscassem opções de vídeos na Internet para aprender a fazer cabelos lisos em bonecas de tecido. As meninas da turma ajudaram nesse processo.

Após a confecção dos cabelos, o grupo todo se uniu para vestir a nossa nova companheira e ajustar os últimos detalhes. Houve grande envolvimento dos participantes nesse momento; as crianças que inicialmente estavam insatisfeitas com o nome ou com a escolha da deficiência visual passaram a demonstrar menos resistência pela boneca. No final da confecção, as crianças pediram para tirar fotos, abraçaram e brincaram com ela. A “Paty Guaraná” estava pronta e uma nova etapa do projeto foi iniciada.

²¹ Personagem de história em quadrinhos criado pelos meninos da turma.

Compartilhar: A diretora organizou uma roda de conversa, para falar dos sentimentos durante o processo de construção do objeto intermediário. Abaixo estão algumas das falas recuperadas:

E6: Me senti assim “tanto faz se for menino ou menina.

E3: Gostei que foi menina porque tem meninas que gostam de futebol e não deixam de ser meninas por causa disso.

E10: Queria que fosse menino, mas gostei que foi menina porque o nome é engraçado. Me senti criando uma pessoa, uma coisa nova.

E8: Me senti como se eu tivesse criando uma pessoa.

E6: Assim, quando Deus foi me criar ele falou: vou colocar um pouquinho de paciência nele... Paciência não! Vou por ansiedade em dobro, foi assim que me senti, criando como Deus.

E7: Eu queria um nome, mas fiquei chateado porque não foi.

E17: Fiquei chateado, achei o nome estranho.

E9: Achei legal e engraçado.

Os meninos também perguntaram, se poderiam levar a boneca para um evento chamado “Brasil Game Show”. Infelizmente não foi possível, pois a boneca era enviada para casa das crianças mediante sorteios semanais e no período desse evento nenhum dos meninos foi sorteado.

Elaborar: Logo após o compartilhar a direção recuperou os acontecimentos vivenciados durante o processo de construção da boneca. As crianças mencionaram os momentos em que suas escolhas não foram contempladas e a dificuldade de lidar com tais situações, também pontuaram a reação de alguns amigos.

Para que os participantes contrariados não ficassem expostos, a direção estabeleceu paralelos com contextos do dia a dia, nos quais as crianças, por alguma razão ficam chateadas e fez observações sobre a forma que reagem diante de tais situações. Além disso, a unidade funcional também perguntou para o grupo de que maneira poderíamos agir quando um amigo está chateado. Temas como: paciência, respeito e carinho se tornaram o foco do diálogo.

A unidade funcional explicou para as crianças os detalhes sobre a nova etapa do Projeto. Toda sexta-feira um aluno seria sorteado para levar a “Paty Guaraná” para casa e teria a missão de passar o final de semana cuidando dela. Havia também um diário de bordo, ilustrado com pequenas “chamadas” sobre as intervenções realizadas em sala de aula. Nele, as crianças deveriam responder

algumas perguntas que seriam compartilhadas posteriormente com a turma. As questões eram:

- Como você se sentiu cuidando da Paty Guaraná?
- O que fizeram juntos(as)?
- O que você aprendeu?
- O que você ensinou para ela?

Conseguimos entrar em contato com o escritor Markiano Charan Filho e utilizamos os livros de sua coleção: “Rodrigo enxerga tudo”, “Rodrigo na era digital” e “Rodrigo bom de bola”, como material de apoio.

Além de levar a boneca e o diário para casa, as crianças também escolhiam um dos livros mencionados. As histórias disponibilizam informações e dicas sobre o dia a dia do garoto “Rodrigo”, um personagem que assim como seu autor é deficiente visual. O intuito desta ação era envolver as famílias no projeto e possibilitar que os educandos realizassem descobertas sobre a inclusão social de portadores de deficiência.

Dessa maneira, acreditamos que estávamos estabelecendo uma conexão com a perspectiva do cuidado que é o eixo norteador do trabalho com bonecos.

Mais adiante iremos relatar a visita do autor Markiano no colégio e será possível tecer alguns comentários sobre a reação das crianças ao vê-lo.

Para enriquecer a apresentação desta monografia, algumas páginas do diário foram xerocadas e encontram-se na sessão de anexos. (Vide Anexo 4 – Diário de Bordo)

• **PRIMEIRAS REFLEXÕES**

A confecção da boneca foi um dos pontos mais importantes do projeto, pois, durante o processo de elaboração, as crianças entraram em contato com as limitações das suas escolhas e também com as conseqüências das mesmas.

Mezher (1996, p. 2), em seu texto “O Átomo Social e a Morte”, discorre sobre a concepção Moreniana do homem como um ser em relação e tece reflexões significativas sobre o exercício de escolher, que permeia o desenvolvimento humano. Na caminhada evolutiva, o homem está em relação com o outro, mas também consigo: é “ator e assistente de sua existência”. As escolhas que realiza podem fazê-lo descobrir-se um burocrata, dominado pelas conservas culturais que o

cercam ou possibilitar-lhe a libertação, fazendo-o descobrir-se enquanto ser espontâneo-criativo. O autor afirma que “o exercício responsável e crítico da liberdade é fundamental para o crescimento pessoal. A possibilidade de escolhas é uma das práticas libertárias mais desejada e temida”.

Como vimos na descrição do relato, houve momentos em que o exercício de escolher desencadeou reações abruptas em alguns dos participantes do grupo. Partindo da reflexão acima citada, destaco o comportamento do aluno E20, que ficou extremamente nervoso quando constatou que o nome de sua preferência não havia sido escolhido. Ao correr pela sala e chutar os colchonetes, evidenciou-se sua baixa capacidade de lidar com a tolerância à frustração, foi como vivenciar uma perda, naquele momento o aluno ficou transtornado. Mezher (1996, p. 3) afirma que “a vivência da perda, em geral, testa frontalmente a capacidade humana de jogar o jogo da vida”.

A baixa capacidade de tolerância à frustração também pôde ser observada no comportamento das meninas ao reagirem com agressividade e indignação, em relação à escolha da deficiência visual tornar-se uma das características da boneca.

Segundo Mezher (1996, p. 3), “é difícil perder, pois isso implica na vivência de frustração, sofrimento complexo, detonado pela não realização de desejos conscientes e/ou inconscientes”. Ao serem contrariadas, tanto as meninas quanto E20 vivenciaram a situação do “desejo não realizado” e manifestaram sua impulsividade, dando maior ênfase às emoções que estavam sentindo naquele momento.

Em relação à sociodinâmica grupal, é importante pontuar que as reações abruptas emergidas durante as escolhas do nome e das características da boneca, puderam ser ressignificadas no decorrer do processo de sua criação. As crianças que inicialmente apresentaram agressividade e, recusando-se a levá-la para casa por conta da deficiência visual, aproximaram-se dela no momento em que iniciamos a confecção de seu cabelo. Houve cooperação mútua e tolerância entre os participantes do grupo nas circunstâncias de divergência de opiniões.

Refletindo, pude perceber que talvez esses tenham sido os primeiros momentos, em que a boneca se tornou mediadora no processo de despertar a consciência da turma sobre o respeito às diferenças e sobre atitudes de cuidado consigo e com o outro.

Além de entrarem em contato com o sentimento de frustração, os alunos também experienciaram a manifestação do potencial criador ao serem protagonistas da construção e escolha das características do objeto. Um clima amistoso de descontração permeou o momento do compartilhamento; em suas falas, alguns participantes relataram que se sentiram como “Deus”, criando uma pessoa.

Durante o processamento, o fato de as crianças poderem expor seus sentimentos quanto à dificuldade de lidar com as escolhas não contempladas, possibilitou o amadurecimento da capacidade de escuta do grupo como um todo. Juntos, eles perceberam que era possível buscar alternativas de mudança e que, a paciência, o respeito e o carinho contribuem para o fortalecimento dos vínculos de amizade e da convivência harmoniosa.

A partir do encontro 8, começaram a surgir novas perspectivas. Conforme citamos no capítulo I, o objeto intermediário possibilita o trabalho com temas difíceis e é um facilitador da comunicação. No papel de diretora, percebi que, por intermédio dele, o grupo pôde aproximar-se da deficiência visual de forma lúdica, além de lidar com as questões de falta de companheirismo e falta de cuidado mútuo, evidenciadas durante os conflitos.

A ligação afetiva entre as crianças e a boneca intensificou-se gradativamente e, aos poucos, ocorreram mudanças de comportamento que beneficiaram as relações entre os subgrupos.

A proposta do **Encontro 9** tinha como principais objetivos trabalhar os temas: confiança, diferenças e respeito. Para isso, utilizamos um vídeo sensibilizador com intuito de, em seguida, realizar o “Jogo da Confiança”, porém, após assistirem ao vídeo, as crianças ficaram impressionadas com o falecimento de um dos personagens do filme. O tema “morte” se tornou o foco e o jogo só pôde ser realizado alguns dias depois.

No jogo da Confiança, dois participantes se posicionam frente a frente, com uma distância física adequada para a inclusão de outra pessoa entre eles, em seguida, a pessoa a ser incluída deverá deixar o corpo retesado, sem dobrar as pernas e mantendo os pés firmes no chão. A partir daí, poder-se-á “jogar” para

frente e para trás, sendo que os outros dois deverão apoiá-lo com firmeza, sem deixá-lo cair. Como o brinquedo João Bobo²².

Importante destacar que a sensibilização da turma em relação ao tema “morte” causou impactos positivos no comportamento da maioria, alguns alunos mencionaram que era necessário ter responsabilidade, amor e carinho para cuidar da boneca Paty Guaraná. Além disso, a direção apresentou algumas indagações a respeito dos cuidados com deficientes visuais, para que todos pudessem refletir.

No decorrer da semana, as meninas passaram a buscar o auxílio da direção com maior frequência para resolver pequenos conflitos e demonstraram maior disponibilidade para o diálogo e a escuta.

3.2.4 – Encontro 10 – Jogo dramático: Três corações

Datas: 13/09/16 - 16/09/16 e 19/09/16

Número de participantes: 20 alunos

Objetivo principal da proposta: verificar os sentimentos das crianças em relação à boneca “Paty Guaraná”

Aquecimento inespecífico: No dia 13 de setembro de 2016, a diretora iniciou uma roda de conversa sobre o Projeto Convivência e realizou a leitura do livro “O Coração Vermelho”. Nessa narrativa, a autora Dani Marques aborda os temas: desigualdade e injustiça social, sua proposta é estimular a consciência dos leitores e desafiá-los a lutar contra um dos males que afligem a nossa sociedade: a indiferença ao sofrimento alheio. No decorrer da leitura, são citados três corações: o vermelho (que representa pessoas com atitudes solidárias e cheias de compaixão), o bege (que representa pessoas que se importam um pouco com as outras, mas que deixam a compaixão de lado rapidamente) e o coração cinza (que representa as pessoas que pouco se importam com o sofrimento do outro, ou seja, não têm compaixão).

Aquecimento específico: No dia 16 de setembro de 2016, a diretora organizou uma roda de conversa, retomou a história do livro “Coração Vermelho” e

²² Objeto, geralmente um brinquedo, composto por uma base, mais pesada do que o resto do corpo, que faz com que todo o boneco se endireite sempre que é tombado (Disponível em: <https://www.priberam.com/dlpo/jo%C3%A3o-bobo> – consulta realizada em 31.03.18).

utilizou a ideia dos três corações para falar sobre os sentimentos da turma em relação à boneca “Paty Guaraná”.

Em seguida, solicitou que os participantes se organizassem em três subgrupos e entregou a cada um deles três corações, um vermelho, um bege e um, cinza. Então, os subgrupos receberam as seguintes consignas: “Vocês irão conversar sobre quais características da boneca Paty Guaraná fazem vocês se sentirem de coração vermelho, bege ou cinza. Em seguida, irão escrever os motivos que consideram mais fortes em cada coração, de acordo com o que cada cor representa”.

Os participantes tiveram aproximadamente quinze minutos para conversar e, em cada subgrupo, as crianças encontraram uma forma de decidir quem seria o responsável pela escrita nos corações. A turma demonstrou envolvimento pela a proposta. No decorrer da atividade houve momentos de discórdia, escuta, discussão, resolução de problemas e, em cada subgrupo as crianças tiveram que encontrar soluções para resolver os impasses.

Em dois subgrupos houve cooperação e diálogo na tomada de decisões, o terceiro subgrupo demonstrou maior agitação e, em alguns momentos, a direção precisou mediar pequenos conflitos.

Após terminarem o diálogo e a escrita, a direção solicitou uma roda para que os participantes pudessem ler o que haviam escrito e assim pudessem perceber semelhanças e diferenças entre os sentimentos.

Dramatização: Assim que as crianças terminaram de falar sobre seus sentimentos em relação à boneca, a diretora espalhou pelo chão (viradas para baixo) cartas com imagens sensibilizadoras, por exemplo, uma criança ajudando um idoso a atravessar a rua, pessoas dividindo alimentos, pessoas maltratando animais, entre outras. Em seguida, solicitou que um representante de cada subgrupo retirasse uma das cartas.

No subgrupo 1, houve uma pequena discussão e após se acalmarem os meninos decidiram através de “dedos iguais” quem escolheria a carta. No subgrupo 2, as meninas conversaram sobre quem não havia escrito nos corações e encontraram uma decisão aparentemente justa para todas. No subgrupo 3, os participantes realizaram “dedos iguais” e não tiveram dificuldade para decidir quem iria escolher uma das cartas que estavam no chão.

Após cada subgrupo retirar uma carta, a diretora solicitou que montassem uma concretização, em imagem, representando a carta “escolhida às cegas”, do chão. As crianças organizaram-se e definiram seus papéis.

Nos subgrupos 1 e 2, durante a montagem das cenas, os participantes permaneceram entusiasmados e conseguiram trabalhar em equipe. As divergências de opinião foram resolvidas por meio do diálogo e com pequenas intervenções da unidade funcional.

No subgrupo 3, um aluno ficou irritado, não conseguia se expressar e, em alguns instantes, chutou os colchonetes da sala. Percebendo tal atitude, a diretora solicitou que o grupo desse maior atenção a ele e pediu também que o aluno falasse o que o estava incomodando e rapidamente conseguiram resolver a situação.

Com as imagens prontas, a direção pediu solilóquios e perguntou o nome que as crianças atribuíram à cena.

Os nomes concedidos a cada uma das cenas foram: Subgrupo 1, cena “Abraço” (na imagem sorteada por esse grupo havia duas crianças se abraçando), subgrupo 2, cena “Dividir” (a imagem apresentava uma criança negra e um homem branco compartilhando um pedaço de melancia) e subgrupo 3, cena “A dor do cão” (a imagem desse grupo mostrava um homem agredindo um cachorro com um chute).

Compartilhar: O compartilhamento foi realizado após o almoço, nesse momento as crianças estavam um pouco impacientes, queriam fazer outras coisas, por conta disso a direção optou por não processar a atividade no mesmo dia. A diretora perguntou como as crianças estavam se sentindo após o jogo e a maioria relatou que foi bom dividir tarefas e surgiram algumas falas:

E10: achei legal porque trabalhamos juntos, decidimos sem brigar.

E6: senti que a gente trabalhava em grupo, só não gostei da dor nas costas.

E11: legal e divertido, gostei mais da parte da cena.

E17: tive o mesmo sentimento que o “E10”.

E19: eu trabalhei com as minhas amigas, foi legal, divertido e não gostei da dor nas costas.

Algumas crianças relataram “dor nas costas”, pois, durante a montagem das cenas posicionaram-se uma em cima da outra. Por exemplo, na cena do abraço, os meninos se apoiaram com força uns nos ombros dos outros, essa atitude provavelmente foi desencadeadora da dor citada no compartilhamento.

Após ouvir as falas, a direção revelou as imagens que cada subgrupo havia sorteado e falamos sobre quais corações (vermelho, bege ou cinza) representavam as atitudes das pessoas naquelas imagens.

O grupo revelou-se indignado com a imagem do homem chutando um cachorro; as crianças associaram tal imagem ao coração cinza e reprovaram a atitude com veemência. As outras duas imagens foram associadas ao coração vermelho e receberam comentários carinhosos.

Elaborar: No dia 19 de setembro de 2016, a direção propôs uma roda de conversa para falar sobre a proposta vivenciada na semana anterior, o “Jogo dos Três Corações”. Nesse dia, as crianças estavam mais tranquilas e foi possível estabelecer paralelos entre o que ocorreu durante o jogo e situações da sala de aula. Falamos sobre os conflitos que acabam ocorrendo nos momentos de falta de escuta, da forma de falar grosseira que algumas crianças utilizam quando são contrariadas, da importância de ter paciência com a opinião dos amigos e sobre o cuidado mútuo nas relações. Além disso, as crianças que já haviam levado a boneca “Paty Guaraná” para casa contaram um pouco sobre a experiência de cuidar dela durante o final de semana. Surgiram algumas falas:

E19: quando cuidei da Paty Guaraná me senti como uma irmã para ela.

E3: quando eu cuidei da Paty, eu me senti como uma mãe.

E10: Na minha casa, minha família me ajudou a cuidar da Paty Guaraná, nós brincamos de bola, levamos ela no parquinho e no mercado, lemos livros com ela e assistimos desenho.

Finalizamos o processamento em clima de descontração.

- **PRIMEIRAS REFLEXÕES**

Considero importante recuperar, nesse momento, o impacto causado pelo tema “morte” que surgiu no Encontro 9, antes de partir para as reflexões sobre o Encontro 10.

A ideia inicial de utilizar o vídeo “Cordas” era abordá-lo sob a perspectiva do cuidado mútuo e do respeito às diferenças. No entanto, como vimos no relato, as crianças ficaram extremamente sensibilizadas com a morte de um dos personagens do filme e tornou-se impossível, naquele momento, dar continuidade à vivência.

Mezher (1996, p. 5) esclarece que a morte é algo que acontece de repente, sem mandar avisos, é chocante e frustrante, pois revela a impotência e a limitação

humanas. Nas situações em que nos deparamos com a morte, o autor afirma que “estamos diante de um teste de espontaneidade, metidos do torvelinho de pensamentos, sentimentos e outras conseqüências, que desorganizam nossa rotina existencial”.

No papel de diretora, percebi que as crianças precisavam de tempo para elaborar melhor os sentimentos sobre tal tema, então tive o cuidado de esperar. A saída foi abrir espaço para uma roda de conversa, onde o grupo pôde expor dúvidas e angústias em relação ao assunto. Dessa maneira, o nível de ansiedade da turma diminuiu e conseguimos dar continuidade ao que havia sido planejado.

No Encontro 10, inicialmente havia preparado o “Jogo dos Três Corações” pensando em dividir a turma em três subgrupos (um para cada cor/tipo de coração), porém, quando explicitiei a consigna, as crianças começaram a falar todas juntas que elas tinham motivos para preencher todos os corações, fiquei diante de um impasse: “fazer o que estava programado” ou “adaptar o jogo de acordo com a necessidade do momento”. Optei pela adaptação e foi possível alcançar resultados positivos durante a vivência.

Tanto no encontro 9 quanto no encontro 10 as circunstâncias exigiram modificações repentinas. Pensando no desenvolvimento do meu papel de diretora e refletindo sobre o ocorrido, acredito que seja pertinente associar a situação ao que Moreno (2012, p. 71) descreveu sobre o “estado” de espontaneidade. Nas palavras do pai do Psicodrama, trata-se de um estado de produção, seria “o princípio essencial de toda experiência criativa”. Tal estado não é dado, nem mesmo conservado, ele é alcançado. “O artista do improviso deve aquecer-se, deve alcançá-lo subindo a montanha. No momento em que toma o caminho do ‘estado’, este se desenvolve com força total”.

O fato de modificar uma consigna no momento em que a proposta já estava em andamento representa uma evolução. Seria como dar uma resposta adequada diante de uma situação nova. No início do Projeto, as inseguranças que permeavam o desenvolvimento do meu papel de diretora impediam-me de agir dessa maneira. Precisei construir o meu “caminho de segurança” para conquistar tal atitude.

Além dos passos significativos no desenvolvimento do meu papel de diretora, é possível perceber também que, nessa altura do Projeto, o grupo já se mostrava mais integrado e os alunos estavam ganhando consciência sobre as próprias atitudes. Por exemplo, no momento do jogo dos Três Corações as meninas que

normalmente brigavam, respeitaram-se durante a divisão de tarefas. Na semana seguinte à vivência, dois alunos brigaram na aula de Robótica, aproveitei o momento para estabelecer um link com o que havíamos aprendido e quando questionei qual era a cor do coração que representava a atitude deles, ficaram envergonhados. No mesmo instante, um deles olhou para o outro e se desculpou.

O exemplo acima descrito, mostra que os objetivos do projeto estavam sendo contemplados.

O **Encontro 11** tinha como principal objetivo desenvolver a espontaneidade e a criatividade. No dia 14 de outubro, apresentamos o vídeo “Lição de vida e humildade”, que mostra um homem oriental praticando atitudes de gentileza em seu dia a dia, como disparador para posteriores reflexões. (vide Anexo 2 – Relatórios do Percurso – o link sobre o vídeo está disponível no relatório 11)

Na semana seguinte, realizamos o jogo dramático “O carro e o motorista”. A unidade funcional explicou as regras e informou à turma que era necessário trabalhar em duplas, pois uma criança assumiria o papel do carro e a outra, o papel do motorista.

Para o participante que assume o papel do carro, coloca-se uma venda nos olhos e ele é guiado pelo motorista. O motorista utiliza sinais para movimentar o “carro”:

- Dedo indicador no meio das costas - o carro deve ir para frente;
- Retirada do dedo indicador - o carro deve parar;
- Mão sobre o ombro esquerdo - o carro deve virar à esquerda;
- Mão sobre o ombro direito - o carro deve virar à direita;
- As duas mãos sobre os ombros - o carro deve ir para trás (movimento de ré).

Após um determinado tempo, invertem-se os papéis.

Dispúnhamos de apenas quatro vendas para olhos e, para que todos pudessem participar, o jogo foi adaptado. Verificou-se a necessidade de criar mais personagens, então, a unidade funcional solicitou que as crianças ajudassem a decidir quais seriam. Entre os novos personagens havia crianças representando semáforos, um aluno com uma placa “PARE”, duas estátuas, ladrões, policiais, pedestres e um mendigo pedindo dinheiro.

No decorrer da vivência todos permaneceram envolvidos e agitados. Vários alunos demonstraram interesse pela representação dos papéis de ladrões e policiais. Podemos afirmar que houve um “super aquecimento” do grupo, por esse motivo, a unidade funcional precisou intervir e diminuir o número de participantes representando tais papéis.

Comparando com vivências anteriores, as crianças estavam mais soltas, como se já estivessem no “role-playing” da ação. Havia mais parceria entre elas e até os subgrupos que não se entendem deixaram as diferenças de lado e se divertiram durante a proposta.

Todos os alunos passaram pelas posições de carro e motorista, os demais papéis foram vivenciados de acordo com a possibilidade do momento.

Durante o compartilhamento e o processamento, houve grande interesse da turma em expressar sentimentos e expor opiniões. A direção questionou o grupo: “O que esse jogo lembra sobre a nossa sala de aula?”, várias crianças mencionaram: “lembra confiança”, “lembra convivência”. A palavra “convivência” foi enfatizada e o aluno E10 explicou “que não dá para confiar em todo mundo, porque tem amigos que ficam te zoando”. Relacionamos o jogo ao filme “Lição de vida e humildade” e as crianças citaram que o “moço do filme foi solidário e teve confiança nas pessoas”.

A proposta do **Encontro 12** foi dividida em duas etapas e realizada em três dias distintos. O objetivo principal era incentivar o grupo a realizar um trabalho em equipe. Na primeira etapa as crianças assistiram ao vídeo “O menino e a árvore”, esse vídeo apresenta uma situação onde os personagens têm que cooperar uns com os outros. (vide Anexo 2 – Relatórios do Percurso – o link sobre o vídeo está disponível no relatório 12)

Na segunda etapa, durante aquecimento específico, realizamos o jogo “Contando e entrando em cena”. Nesse jogo os participantes foram divididos em três subgrupos, cada integrante do subgrupo 1, foi orientado a pegar uma carta que estava em poder da unidade funcional (as cartas estavam viradas de cabeça para baixo e continham imagens de animais ou guerreiros).

Após a “escolha” da carta, formava-se uma fila e as crianças entravam em cena, de acordo com a contagem da diretora (de 1 a 8), posicionando-se no palco da maneira como desejassem, através de uma imagem congelada, um de cada vez, assim sucessivamente com todos os participantes. O objetivo aqui era de representar o animal/guerreiro sorteado. Com a cena congelada, a plateia era

entrevistada e atribuía um nome para a imagem. Além disso, foram solicitados solilóquios (os três subgrupos passaram pelo mesmo processo).

Com intuito de verificar como estava a capacidade de tolerância à frustração dos participantes, a direção não permitiu que as crianças trocassem as imagens quando não gostavam do animal sorteado.

Para a dramatização, realizamos o jogo: “Animais da Floresta”. Fizemos uma roda e as imagens de animais e guerreiros foram espalhadas pelo chão, então, solicitamos que as crianças escolhessem uma imagem que lhes representasse. Cada criança apresentou sua imagem e explicou o porquê da escolha. Em seguida, conversamos com a turma sobre a possibilidade de montarmos uma cena com todos os animais e guerreiros escolhidos. A proposta foi aceita, para aquecê-los, pedimos que caminhassem pela sala, imitando seu animal ou guerreiro e, assim como no aquecimento específico, realizamos uma contagem de 1 a 8; ao final da contagem, todos deveriam estar posicionados no palco, concretizando uma imagem. Com a cena congelada, pedimos solilóquios.

Durante os aquecimentos, o grupo permaneceu empolgado e envolvido. No momento da roda para apresentação dos animais escolhidos, houve sinais de dispersão.

No compartilhar, as palavras: “feroz” e “poderoso” se evidenciaram. A unidade funcional aproveitou a situação para estabelecer paralelos com sentimentos das crianças em sala de aula. Surgiram frases como: “me sinto feroz quando alguém se coloca acima dos outros”, “Me sinto feroz quando peço para parar e a pessoa não para”, “Me sinto poderoso(a) quando tiro uma nota boa”, “Me sinto poderoso(a) quando acabo o estudo e posso brincar”. Devido ao aparente cansaço do grupo, o processamento foi realizado posteriormente.

No processamento, a diretora recuperou os pontos principais sobre o vídeo e a vivência. As crianças demonstraram avanços na maneira de agir quando são contrariadas e também na percepção dos próprios sentimentos. Falamos sobre trabalho em equipe e sobre as atitudes que podem melhorar as relações e ajudar a resolver conflitos.

Na última semana do mês de Outubro, recebemos a visita do autor Markiano, que, gentilmente, dispôs-se a sanar dúvidas e a contar para as crianças um pouco sobre sua trajetória de vida e os desafios que enfrenta por ser um portador de deficiência visual.

Assim que o autor entrou no espaço reservado para o encontro, houve um grande impacto: as crianças ficaram em silêncio por cerca de quatro a cinco minutos, observando-o com os olhos arregalados. Alguns dias antes da visita, a unidade funcional havia realizado um levantamento das perguntas de interesse do grupo e tais questões foram utilizadas para “quebrar o gelo”. Aos poucos, os alunos foram se aproximando e estabelecendo vínculo com o escritor. No final do encontro, três crianças pediram para acompanhá-lo até a portaria do colégio, pois estavam preocupadas com ele. Despediram-se mandando beijos e recomendando cuidado ao caminhar pela rua.

O **Encontro 13** tinha como objetivo principal proporcionar um momento de reflexão e definir o destino da boneca Paty Guaraná. Optamos por utilizar Psicodrama Interno e também organizamos um esquema de votação. No período de 5 a 8 de dezembro, as crianças receberam uma filipeta idêntica ao modelo abaixo:

<p style="text-align: center;">Vamos definir o destino da nossa boneca, Paty Guaraná.</p> <p>Escolha uma das opções abaixo:</p> <p>() Opção 1 – Doá-la para uma instituição de caridade.</p> <p>() Opção 2 – Sorteá-la entre os alunos da nossa turma.</p> <p>() Opção 3 – Deixá-la na escola para outras turmas.</p> <p>Agora justifique o seu voto</p> <hr/> <hr/> <hr/> <p style="text-align: right;">Assinatura</p> <hr/>
--

Por ser a última semana de aula, o grupo estava incompleto; dezoito crianças colaboraram com a votação e apenas doze participaram da vivência. Foram quatorze votos para a opção 1, dois votos para a opção 2 e dois votos para a opção 3.

No dia 09 dezembro, iniciamos o encontro com um bate papo sobre a votação. Em seguida, ao som de uma música instrumental, as crianças foram orientadas a caminhar pela sala realizando movimentos leves, respirando fundo e buscando se acalmar. Quando todas estavam acomodadas nos colchonetes partimos para o Psicodrama Interno. (vide Anexo 2 – Relatórios do Percurso – detalhes sobre as consignas disponíveis no relatório 13)

Foi um dia cheio de imprevistos e o grupo estava muito agitado. No entanto, durante o compartilhamento, as falas das crianças foram profundas e embargadas de emoção.

No processamento, recuperamos momentos de aprendizagem vivenciados no decorrer do percurso. O grupo ficou reflexivo, alguns alunos abraçaram a diretora e mencionaram que sentiriam saudade das aulas e da Paty Guaraná.

Fechamos o Projeto Convivência, com o sentimento de que as crianças amadureceram e nossa esperança é de que a “semente do cuidado” possa florescer em seus “pequenos” corações durante a vida que terão pela frente.

No próximo capítulo, faremos a articulações entre a teoria e a prática, com intuito de explicitar os desafios e os benefícios da trajetória realizada.

4. ARTICULAÇÕES ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA – PERCEPÇÕES DE UMA DIRETORA EM FORMAÇÃO

Ao longo do capítulo 3, trouxemos as primeiras reflexões sobre o percurso realizado com as crianças no Projeto Convivência. Neste momento, nosso intuito é abordar tal percurso sob uma perspectiva crítico-reflexiva, resgatando conceitos da obra Moreniana e de seus continuadores, pontuando as mudanças ocorridas tanto do grupo quanto da direção.

O Projeto Convivência trouxe objetivos educacionais voltados para a percepção do cuidado mútuo que visavam: perceber a importância do exercício do diálogo; respeitar as diferenças individuais dos colegas de sala; reconhecer seus próprios sentimentos; perceber as próprias atitudes; aprender a lidar com situações de conflito; aprender a tolerar situações de frustração e, por fim, apropriar-se dos sentidos do cuidado de si e do outro.

Num primeiro momento, para se chegar a tais objetivos, foi necessário observar a sociodinâmica grupal e perceber os sinais emitidos pelas crianças nas atitudes que tinham umas com as outras no cotidiano escolar.

Se pensarmos nas etapas de um encontro psicodramático (aquecimento, dramatização e compartilhamento), podemos afirmar que a observação da sociodinâmica grupal funcionou como um aquecimento da direção. Para que esta pudesse realizar escolhas assertivas em relação aos jogos que seriam propostos, era imprescindível exercitar a própria percepção. Castanho (1995), afirma que:

O aquecimento do diretor é algo fundamental, pois ele traz informações importantes sobre o co-inconsciente e o co-consciente grupal. O diretor está inserido no grupo e o que ele sente é o ponto de partida de qualquer ação que se faça. Da percepção da sua própria subjetividade e da percepção que ele tem do grupo vai sair a proposta do jogo. Além disso, quanto mais jogos o diretor tiver experimentado, maior será sua capacidade de criação. (CASTANHO, 1995, p. 28)

Como vimos anteriormente, a turma em questão evidenciava problemas de comunicação bem pontuais, a falta de escuta entre os membros do grupo culminou em diversos momentos de conflito e a direção constatou que era preciso iniciar o trabalho, partindo da autopercepção, considerando que para perceber o outro é necessário perceber-se em primeiro lugar.

Diante de tal contexto, os jogos elencados buscavam colocar o grupo em situações de “eu comigo”, “eu com o outro” e “eu com todos”. Castanho (1995) define tais momentos da seguinte forma:

Eu comigo – voltar-se para si mesmo: como estou, como sou, o que sinto, o que preciso agora. Toda proposta que lide com aspectos emocionais deve partir da autopercepção para que o indivíduo se centre e se respeite;
Eu com o outro – voltar-se para o outro, para fora de si: como é quem está perto, o que sinto por ele, o que ele causa em mim. É a interação com o outro, a troca que se estabelece.
Eu com todos – é a interação do indivíduo com o grupo e sua integração como elemento participante. Todos realizam alguma atividade juntos. (CASTANHO, 1995, p. 28)

Importante ressaltar que, segundo a autora, esses três momentos devem estar presentes na ação. Embora cada jogo dê maior relevância a algum deles especificamente.

Assim, o trabalho foi sendo construído, sob visão da direção; antes da construção do(a) boneco(a) era preciso preparar o grupo. Diante disso, buscamos vivências que propiciassem maior ênfase no desenvolvimento da espontaneidade e criatividade, sempre seguindo os princípios acima mencionados: eu comigo, eu com o outro, eu com todos.

Segundo Freire (1983), “em todo homem existe um ímpeto criador”. O ímpeto de criar nasce da sua inconclusão. Assim, a educação deve ser desinibidora e fortalecer no indivíduo sua capacidade de criar, de forma que este tenha a oportunidade de ser.

[...] Um educador que restringe os educandos a um plano pessoal impede-os de criar. [...] O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente. Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora. (FREIRE, 1983, p. 32 e 33)

As propostas do Psicodrama ganharam espaço, a princípio timidamente, pois as inseguranças da diretora e a preocupação com o tempo das sessões não permitiram que as mesmas fossem utilizadas com afinco desde o início do Projeto. Num jogo de amadurecimento e crescimento pessoal, à medida que o grupo se envolvia, aquecia ou desaquecia, o “aqui e agora” se fazia presente. Decidir o melhor caminho, realizar escolhas, arrepender-se de algumas delas, enfim, diversas

foram as situações em que a direção se viu impelida a simplesmente agir. Um verdadeiro exercício de criação. Moreno (2013) destaca:

A primeira característica do ato criador é a espontaneidade; a segunda característica é uma sensação de surpresa, de inesperado. A terceira característica é a sua irrealidade, a qual tem por missão mudar a realidade em que surge; algo anterior e além da realidade está operando num ato criador. (MORENO, 2013, p. 84)

Se pudéssemos resumir os sentimentos da direção em solilóquios, estes certamente trariam frases como: “o que eu faço agora?”, “Não vai dar tempo”, “Será que eles estão aprendendo algo?”, “Que medo de errar”. Cabem aqui as palavras de Madalena Freire Weffort (1993):

[...] Um grupo se constrói enfrentando o medo que o diferente, o novo provoca, educando o risco de ousar.
Um grupo se constrói não na água estagnada do abafamento das explosões dos conflitos, no medo em causar rupturas.
Um grupo se constrói, construindo o vínculo com a autoridade e entre iguais.
Um grupo se constrói na cumplicidade do riso, da raiva, do choro, do medo, do ódio, da felicidade e do prazer.
[...] Um grupo se constrói no trabalho árduo de reflexão de cada participante e do educador. (WEFFORT, 1993, p. 23 e 24)

Durante o processo, os indicadores de percurso foram de grande valia na escolha dos caminhos mais adequados, entre eles observávamos: se havia mudanças positivas no comportamento dos estudantes; se as crianças conseguiam se comunicar (ouvir e falar) com mais clareza umas com as outras e com as professoras; se as crianças encontravam alternativas positivas para lidar com os conflitos; se percebiam quando estavam erradas; se havia companheirismo nas relações e, por fim, se havia tolerância diante de desejos não realizados.

Moacir Gadotti (2006), remetendo-se aos estudos de Paulo Freire, ressignificou uma das frases de seu mestre, dizendo: “Educar é impregnar de sentido cada ato cotidiano”. (informação verbal)²³

Acreditamos que o que seja mais significativo destacar sobre o processo tenha muito a ver com tal frase, pois para mobilizar a turma tínhamos que resgatar o sentido de uma Pedagogia Sociopsicodramática, em que o educando é sujeito no processo de ensino-aprendizagem e, a sala de aula, é vista como um modelo de

²³ Informação disponível em vídeo: *Coleção Grandes Educadores - Paulo Freire*. Produtora: Atta Mídia e Vídeo. São Paulo: Paulus Editora, 2006.

grupo social, um espaço de construção e exercício da cidadania. Dessa forma, era necessário impregnar de sentido cada ato cotidiano, para que estes contribuíssem no processo de desenvolvimento das crianças.

Observando o trabalho de campo num panorama geral, podemos destacar que a baixa tolerância à frustração, evidenciada por alguns dos educandos, foi um dos pontos de maior relevância.

Sabe-se que a capacidade de tolerância à frustração e à dor constitui-se em fatores determinantes do pensar, pois a criança ao desenvolver certo nível de tolerância [...], estará apta, futuramente, a suportar e enfrentar o medo à confusão, ao desequilíbrio e ao conflito. (CHAMAT, 2004, p. 95)

Outro ponto importante que merece relevância está relacionado ao tema “confiança”; tal assunto ganhou destaque em diversos momentos de compartilhamento das vivências. As crianças amadureceram durante o processo e a unidade funcional também. A relação entre educador e educando foi experienciada de maneira horizontal e este fato favoreceu o protagonismo e a autonomia dos educandos.

O trabalho com o objeto intermediário possibilitou o contato das crianças com temas delicados para elas e foi um facilitador do processo de desenvolvimento da comunicação do grupo. Por intermédio das mediações com a boneca Paty Guaraná as crianças puderam lidar com questões sobre a falta de companheirismo e a falta de cuidado mútuo.

Constatamos que o Psicodrama voltado para a Educação e o uso sistemático da dramatização dos temas em sala de aula não foi simplesmente a teatralização de assuntos ou tópicos das disciplinas curriculares, mas sim uma sequência de eventos que propiciam a liberação da espontaneidade, necessária para a criação e construção do conhecimento, uma co-construção de todos os participantes envolvidos no projeto.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha pela docência fez-se ainda na infância, cresci sonhando em contribuir para a formação de um mundo melhor, com seres humanos capazes de realizar atos de respeito uns com os outros.

Vimos anteriormente que os avanços tecnológicos contribuem para que as salas de aula sejam preenchidas por indivíduos incapazes de expor seus sentimentos e opiniões de maneira pertinente e, esta situação, contribui para a desestruturação das relações no ambiente escolar.

A intenção, no início deste estudo, era explicitar a contribuição dos objetos intermediários, em especial bonecos de tecido, como mediadores no desenvolvimento de atitudes construtivas e saudáveis nas relações do grupo-classe. Grupo este, que vivenciava conflitos diários movidos pela falta de comunicação e de empatia entre seus integrantes.

Valores como respeito e cuidado mútuo pautaram todas as ações e foram os alicerces do trabalho de campo. Estes valores estavam intrínsecos na construção de cada intervenção e funcionaram como sementes para a reestruturação das relações do grupo em questão.

Quando se trata de cuidado mútuo e aprendizagem logo se remete o pensamento para a essência da vida humana, que por sua natureza, constrói-se num contexto de inter-relações entre sujeitos.

Sabe-se que a primeira instituição social a educar é a família e seu papel perante a educação do sujeito é fundamental. Vimos nos estudos sobre Matriz de Identidade que a família é à base da formação de qualquer indivíduo; as experiências vividas pela criança no espaço familiar influenciam no processo de aquisição do conhecimento, portanto, oferecer um espaço seguro e de amor é crucial.

À escola cabem muitas responsabilidades. A criança, ao chegar na escola, tem a oportunidade de vivenciar experiências novas, criar, reinventar. Durante o curso de Psicodrama aprendi a delinear, vivenciar e propor intervenções, unindo conteúdo e prática. Assim, os encontros tornaram-se mais produtivos e fecundos.

Percebeu-se no decorrer da pesquisa que a boneca Paty Guaraná, como objeto intermediário, possibilitou a mediação do exercício do diálogo, do respeito às diferenças e da apropriação dos sentidos do cuidado mútuo.

Os relatos das intervenções do Projeto Convivência, descritos nesta monografia, evidenciaram que o caminho percorrido em busca dos objetivos propostos, como pesquisadora e como educadora, foram alcançados. Oportunizaram, também, repensar estratégias metodológicas e examinar a adequação de seu uso em cada contexto. Ao longo da leitura é possível constatar que ocorreram mudanças de atitudes significativas nas relações do grupo de aprendizagem que se tornou mais construtivo e mais saudável. A ordem cronológica dos encontros permitiu uma visualização e amadurecimento do percurso das intervenções. O leitor também pôde conhecer, além dos procedimentos e técnicas utilizadas, um pouco mais sobre as características da turma em questão.

Com a finalização desta pesquisa, identificamos possibilidades de construção e realização de outros projetos sociopsicodramáticos, agora com maior aperfeiçoamento teórico e mais segurança. A experiência de construção dos Bonecos(as) Sabidos(as), em especial, o trabalho aqui apresentado, ficará como um norteador de projetos futuros que contemplem questões ligadas à relações saudáveis no ambiente educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Moysés. *Teatro Espontâneo e Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1998.

ALMEIDA, Wilson Castello. *Psicoterapia Aberta: o método do psicodrama, a fenomenologia e a psicanálise*. São Paulo: Ágora, 2006.

ALMEIDA, Wilson Castello. *Técnicas dos Iniciadores*. In: MONTEIRO, Regina F. (ORG.). *Técnicas Fundamentais do Psicodrama*. São Paulo, Ágora, 1998.

BRITO, Valéria. MERENGUÉ, Devanir. MONTEIRO, André Maurício. *Pesquisa qualitativa e Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 2006.

CASTANHO, Gisela Pires. *Jogos Dramáticos com Adolescentes* In: MOTTA, Júlia (ORG.). *O Jogo no Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1995.

CHAMAT, Leila Sara José. *Técnicas de Diagnóstico Psicopedagógico – o diagnóstico clínico na abordagem interacionista*. São Paulo, Vetor, 2004.

DINIZ, Gleidemar J.R. *Psicodrama Pedagógico e Teatro – Educação*. São Paulo: ícone, 1995.

DORIN, E. *Dicionário de Psicologia*. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1978.

DRUMMOND, Joceli; SOUZA, Andréa Claudia. *Sociodrama nas organizações*. São Paulo: Ágora, 2008.

FAVA, Stela R.; MARINO, Marília J.; SGORBISSA, Maria de Lourdes; WECHSLER, Mariângela P. *Educação em co-criação – perspectiva sociopsicodramática* In: FLEURY, Heloisa Junqueira; MARRA, Marlene Magnabosco. *Intervenções Grupais na Educação*. São Paulo: Ágora, 2005.

FONSECA FILHO, José S. *Psicodrama da Loucura: correlações entre Buber e Moreno*. São Paulo: Ágora, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Tradução Moacir Gadotti e Lilian Lopes Martin. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 14ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GADOTTI, Moacir. *Coleção Grandes Educadores: Paulo Freire*. Produtora: Atta Mídia e Vídeo. São Paulo: Paulus Editora, 2006.

GARCIA, Elisete Leite; MALUCELLI, Maria Ivette Carboni. *Tramas e Dramas do boneco de pano no TATADRAMA*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

GONÇALVES, Camila Salles; Wolff, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. *Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo: Ágora, 1988.

GONÇALVES, Camila Salles. *Técnicas Básicas: Duplo, Espelho e Inversão de Papéis*. In: MONTEIRO, Regina F. (ORG.). *Técnicas Fundamentais do Psicodrama*. São Paulo, Ágora, 1998.

MARINEAU, René F. *JACOB LEVY MORENO 1889-1974 – pai do psicodrama, da sociometria e da psicoterapia de grupo*. Ágora, 1992.

MEZHER, Anibal. *O Átomo Social e a Morte* In: Ato Criador, Ciência e a Construção do Homem 10º Congresso Brasileiro de Psicodrama. 1996.

MONTEIRO, Regina F. *Jogos dramáticos*. São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil, 1979.

MORENO, J. L. *Psicoterapia de Grupo e Psicodrama: Introdução à teoria e à práxis*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

MORENO, J. L. *O teatro da espontaneidade*. São Paulo: Ágora: 2012.

MORENO, J. L. *Psicodrama*. São Paulo: Cutrix, 2013.

NAFFAH, Alfredo. *Psicodramatizar: ensaios*. São Paulo: Ágora, 1980.

PAÍN, Sara. *Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1985.

PUTTINI, Escolástica Fornari; LIMA, Luiza Mara Silva Lima. *Ações Educativas: vivências com psicodrama na prática pedagógica*. São Paulo: Ágora, 1997.

ROJAS-BERMÚDEZ, Jaime G. *Introdução ao Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 2016.

ROMAÑA, Maria Alicia. *Pedagogia do Drama: 8 perguntas & 3 relatos*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

ROMAÑA, Maria Alicia. *Psicodrama Pedagógico: Método Educacional Psicodramático*. 2. ed. Campinas: Papyrus, 1987.

SANTOS, Antônio Gonçalves. *Auto-apresentação, apresentação do átomo social, solilóquio, concretização e confronto*. In: MONTEIRO, Regina F. (ORG.). *Técnicas Fundamentais do Psicodrama*. São Paulo, Ágora, 1998.

WEFFORT, Madalena Freire. *O que é Grupo?* In: WEFFORT, Madalena Freire DAVINI, Juliana; CAMARGO, Fátima; MARTINS, Mirian Celeste (ORGs.). *Grupo - indivíduo, saber e parceria: malhas do conhecimento*. 1. ed. São Paulo: Espaço Pedagógico, 1993.

OBRAS CONSULTADAS

ALMEIDA, Wilson Castello. *Além da catarse, além da integração, a catarse de integração*. Revista Brasileira de Psicodrama [online], vol.18, n.2, 2010. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v18n2/a05.pdf> - Acessado em: 07/04/18.

CUKIER, Rosa. *Palavras de J. L. Moreno*. São Paulo, Ágora, 2002.

FILLIPINI, Rosalba. *Psicoterapia Psicodramática com crianças: uma proposta sacionômica*. São Paulo: Ágora, 2014.

MORENO, J. L. *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus, 2014.

SITES CONSULTADOS

<https://saltitandocomaspalavras.blogspot.com.br/2015/04/as-tres-peneiras-verdade-bondade-e.html> - Acessado em: 31/03/18.

<https://www.dicionarioinformal.com.br/amoeba/> - Acessado em: 31/03/18.

<https://www.priberam.pt/dlpo/parkour> - Acessado em: 31/03/18.

<https://www.dicio.com.br> – Acessado em: 31/03/18.

SESSÃO DE ANEXOS

ANEXO 1 – Quadro Geral do trabalho realizado

ANEXO 2 – Relatórios do percurso - Registro dos treze encontros

ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE/Institucional)

ANEXO 4 – Diário de Bordo

ANEXO 1 – Quadro Geral do trabalho realizado

QUADRO GERAL DO TRABALHO REALIZADO

Encontro	Data	Objetivo	Tema	Métodos/Modalidades Contemporâneas	Observações sobre o grupo
1	11/03	<ul style="list-style-type: none"> Iniciar o processo de reconhecimento do EU. 	Eu comigo	Modalidade Contemporânea: Psicodrama Interno	<ul style="list-style-type: none"> A maioria das crianças conseguiu se concentrar durante a atividade; No compartilhar há depoimentos relatando: reencontro com o pai; encontro e despedida com animais de estimação (preocupação/alívio com aprisionamento e liberdade).
2	08/04	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a espontaneidade; Propiciar integração e socialização entre os participantes. 	Qualidades humanas	Jogo dramático: Loja Mágica	<ul style="list-style-type: none"> O grupo demonstrou ansiedade e envolvimento durante os aquecimentos, na dramatização houve desaquecimento de algumas crianças; Houve integração e aproximação entre os participantes e, a ideia de tocar uns nos outros, mexeu com algumas crianças, despertando sentimentos bons e ruins.
3(*)	29/04	<ul style="list-style-type: none"> Propiciar um momento de reflexão sobre atitudes boas e ruins. 	Como lidar com as fofocas	Método: Teatro da espontaneidade na modalidade do “Teatro vivo” Jogo dramático: História das três peneiras	<ul style="list-style-type: none"> As crianças estavam muito agitadas nos aquecimentos; Após compreenderem a proposta, as crianças demonstraram grande envolvimento e disposição para a ação dramática; O grupo ficou mais entrosado e aparentemente algumas crianças refletiram sobre as próprias atitudes.
4	09/05 13/05	<ul style="list-style-type: none"> Possibilitar um momento de interação e cuidado mútuo entre os participantes; Trabalhar a capacidade de escuta das crianças. 	Se colocar no lugar do outro	Jogo dramático: “Desenho as escuras”	<ul style="list-style-type: none"> O grupo demonstrou envolvimento do início ao fim da atividade. As crianças ficaram surpresas ao ver o resultado dos desenhos; Algumas crianças se aproximaram durante a atividade. Nas falas do processamento há relatos sobre a importância de confiar nos amigos.
5	20/05 23/05	<ul style="list-style-type: none"> Ampliar a percepção; Estreitar vínculos. 	Cuidado e respeito com o trabalho dos amigos	Jogo: “Desenho em grupo”	<ul style="list-style-type: none"> O grupo se mostrou extremamente agitado durante o aquecimento; A atividade trouxe muita inquietação, algumas crianças saíram da sala de aula irritadas.

(CONTIN.)					
Encontro	Data	Objetivo	Tema	Métodos/Modalidades Contemporâneas	Observações sobre o grupo
6(*)	08/06	<ul style="list-style-type: none"> • Propiciar diversão; • Diminuir o estresse do grupo. 	Trabalho em equipe	Jogo dramático: “Cenas do cotidiano I”	<ul style="list-style-type: none"> • Algumas crianças demonstraram desconforto com a proposta de misturar meninos e meninas nos pequenos grupos; • Durante as dramatizações houve envolvimento e entusiasmo, além disso, algumas crianças que costumam brigar demonstraram maior capacidade de escutar os amigos.
7	17/06	<ul style="list-style-type: none"> • Melhorar o vínculo entre meninos e meninas. 	Trabalho em equipe	Jogo dramático: “Cenas do cotidiano II”	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo estava em clima tenso no início da atividade devido ao desentendimento entre algumas meninas; • Houve pequenas discussões durante a montagem das cenas. • As crianças perceberam a importância de ouvir umas as outras e sugeriram mudanças de atitude.
8A(*)	05/08	<ul style="list-style-type: none"> • Construir o objeto intermediário. 	Escolhas	Criação coletiva da boneca no contexto grupal	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo se envolveu na atividade, as crianças demonstraram grande interesse e fizeram muitas perguntas.
8B(*)	12/08	<ul style="list-style-type: none"> • Construir o objeto intermediário. 	Características físicas da boneca de tecido	Criação coletiva da boneca no contexto grupal	<ul style="list-style-type: none"> • O grupo permaneceu bastante envolvido durante a atividade; • Alguns alunos ficaram frustrados por não terem tido a sugestão de nome de sua preferência escolhida.
8C(*)	18/08	<ul style="list-style-type: none"> • Construir o objeto intermediário. 	Características da personalidade da boneca de tecido	Criação coletiva da boneca no contexto grupal	<ul style="list-style-type: none"> • As crianças sugeriram várias características para a boneca, um dos meninos perguntou se a boneca poderia ter algum tipo de deficiência e a maioria das crianças decidiu que “sim”; • A deficiência visual foi escolhida, porém duas alunas demonstraram raiva e desconforto diante da decisão.
8D(*)	19/08	<ul style="list-style-type: none"> • Construir o objeto intermediário. 	Últimos detalhes: Vestindo a boneca e ajustes na aparência.	Criação coletiva da boneca no contexto grupal	<ul style="list-style-type: none"> • Utilizamos lã para confeccionar o cabelo da boneca; • A turma toda ajudou a vestir a boneca com o uniforme do colégio, trabalharam em equipe.

(CONTIN.)					
Encontro	Data	Objetivo	Tema	Métodos/Modalidades Contemporâneas	Observações sobre o grupo
9	05/09 06/09 09/09	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar a confiança, as diferenças e o respeito entre os membros do grupo. 	Confiança e cuidado com o outro	Jogo dramático: Jogo da Confiança – personagem João Bobo	<ul style="list-style-type: none"> A apresentação do vídeo “Cordas” causou impacto nas crianças, o tema “morte” sensibilizou-as. Uma aluna recusou-se a participar, pois estava com medo de assumir o papel de “João Bobo”; O grupo demonstrou grande envolvimento e interesse pela proposta.
10(*)	13/09 16/09	<ul style="list-style-type: none"> Verificar os sentimentos das crianças em relação à boneca “Paty Guaraná” 	Como me sinto em relação ao outro	Jogo dramático: Três corações	<ul style="list-style-type: none"> O grupo apresentou sinais de maior integração entre os participantes; Ampliação da consciência sobre as próprias atitudes começou a se evidenciar; No momento jogo as meninas que normalmente brigam se respeitaram durante a divisão de tarefas.
11	14/10 21/10	<ul style="list-style-type: none"> Desenvolver a espontaneidade e criatividade. 	Como lidar com o improviso	Jogo dramático: “O carro e o motorista”	<ul style="list-style-type: none"> O envolvimento do grupo foi grande e no compartilhar muitos queriam falar como se sentiram. Houve demonstrações de parceria entre as crianças; A turma demonstrou amadurecimento.
12	04/11 08/11 11/11	<ul style="list-style-type: none"> Trabalhar em equipe. 	Espontaneidade e cooperação	Jogo dramático: “Animais da Floresta”	<ul style="list-style-type: none"> Houve grande envolvimento das crianças durante a atividade; Surgiram os primeiros sinais de que as crianças estão desenvolvendo a capacidade de se colocar no lugar do outro;
13	09/12	<ul style="list-style-type: none"> Escolher o futuro da boneca “Paty Guaraná”. 	Destino da boneca “Paty Guaraná”	Modalidade Contemporânea: Psicodrama Interno	<ul style="list-style-type: none"> No início da atividade havia muita agitação e dispersão, algumas crianças pulando no meio da roda e fazendo gracinhas. Após o aquecimento específico a agitação diminuiu bastante e o grupo permaneceu envolvido; No compartilhar as crianças estavam introspectivas, demonstrando tristeza. As falas durante o compartilhar demonstram que o grupo ganhou maturidade.

ANEXO 2 – Relatórios do percurso - Registro dos treze encontros

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 1)**Data:** 11/03/16**Diretor:** Michele**Nº do encontro:** 1**Nº de Participantes:** 19 crianças**Duração:** 1h**AQUECIMENTOS: inespecífico e específico**

Aquecimento inespecífico: as crianças foram orientadas a caminhar pela sala em silêncio e a prestar atenção na música de fundo. Em seguida, pedi que engatinhassem como animais da floresta, depois que se arrastassem como “minhocas”. Após alguns minutos, para “conquistar” a concentração de alguns integrantes dispersos e agitados, solicitei que seguissem os meus movimentos e nesse momento imitamos o vôo de pássaros.

Aquecimento específico: à medida que as crianças se acalmavam, solicitei que fossem se acomodando pelo chão de maneira confortável; podiam pegar colchões e almofadas. Aos poucos foram ficando em silêncio e a música de fundo foi modificada. Nesse momento, iniciei o Psicodrama Interno.

DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizadas**Modalidade contemporânea:** Psicodrama Interno**Descrição:**

As crianças foram orientadas a se imaginar caminhando em um lugar bonito, com ampla área verde e uma cachoeira, onde puderam “nadar”. Lá encontraram uma pessoa ou animal muito querida(o) e brincaram por alguns minutos, essa pessoa falou algo especial para a criança, em seguida se despediu. Após a despedida, as crianças foram orientadas a sair da floresta devagar e aos poucos foram “voltando” para a sala de aula.

COMPARTILHAMENTO

Dez alunos quiseram expor o que sentiram durante a vivência. A maioria dos depoimentos apresentou sentimentos de alegria, calma, amor, saudade e, em alguns casos, tristeza. O grupo estava bem calmo durante o compartilhamento.

E19 – senti alegria e amor pela minha cachorra.

E10 – senti calma, encontrei meu periquito Leo, fiquei feliz, mas no final senti tristeza, porque nunca mais vi o Leo, ele ficou livre, agora está feliz.

E5 – senti sono o tempo todo.

E20 – senti calma e saudade, encontrei meu pai, ele me falou um segredo.

E4 – me senti bem, vi minha mãe e brinquei com ela.

E12 – senti como se realmente tudo tivesse acontecendo.

E6 – vi uma floresta sem árvore nenhuma, senti que foi muito longo, que dormi muito, mas sei que só foi um pouquinho né?

E11 – senti calma, a água estava morna, minha irmã chegou, fiquei triste quando ela foi embora.

E7 – achei estranho porque você falou para imaginar um lugar bonito e eu imaginei a praia, de repente era p ir para a floresta, fiquei na praia o tempo todo.

E8 – senti calma, não consegui me concentrar muito bem, me senti solitário.

PROCESSAMENTO/ TEMA/ASSUNTO:

Por estar em um grupo de crianças e as questões tratadas serem ligadas a comportamento, o processamento foi realizado junto com o compartilhamento, dando maior atenção aos sentimentos expressados no momento.

Expliquei que o objetivo da atividade era fazê-los entrar em contato consigo mesmos e ajudá-los na questão da escuta.

LEITURA DE GRUPO:

Inicialmente as crianças estavam muito agitadas, algumas tiveram dificuldade para se concentrar, aos poucos, foram se interessando e no final a maioria demonstrou envolvimento na atividade. Alguns alunos, que normalmente testam os limites em sala de aula, permaneceram atentos e contribuíram de maneira significativa e, no momento do compartilhamento, conseguiram expor seus sentimentos e apresentaram uma boa devolutiva sobre a atividade.

DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho

A atividade foi realizada com a presença de uma estagiária (que foi orientada sobre o trabalho de um ego auxiliar, porém, não tem experiência na função).

Na posição de diretora, posso afirmar que não é tão simples observar tudo o que acontece no grupo. Por ter sido a primeira sessão utilizando Psicodrama, senti-me um pouco insegura.

Antes de iniciar, tentei imaginar possíveis imprevistos e acredito que isso me ajudou durante a execução da proposta. Percebi também que os imprevistos me ajudaram a utilizar tanto a criatividade quanto a espontaneidade.

REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA:

CASTANHO, G. P. O Jogo Dramático na formação do Psicodramatista. Revista da FEBRAP, anais. 7º Congresso, 1990.

FONSECA FILHO, José de Souza, 1940 - Psicodrama da loucura: correlações entre Buber e Moreno. São Paulo: Ágora, 1980.

Músicas utilizadas:

CD Meditação volume 1 – música “Tema para Laureano” de Ernesto Passaretti

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

1) Fizemos o que planejamos?

Os objetivos dessa sessão eram iniciar o processo de reconhecimento do EU e melhorar a percepção auditiva dos participantes. Para alcançar tais objetivos, optamos pelo trabalho com Psicodrama Interno e Jogo Dramático (Castanho 1990) que didaticamente é dividido em três momentos: eu comigo – onde a proposta é voltar-se para si mesmo, de maneira que o indivíduo se centre e se respeite, eu com o outro – onde a proposta volta-se para fora de si, há a interação com o outro e eu com todos – na qual a interação é com o grupo, todos realizam uma atividade juntos.

É possível perceber que a atividade propiciou os três momentos, sendo: **Eu comigo** – quando as crianças participaram do relaxamento e se imaginaram nadando sozinhas na cachoeira, sentindo a água fresca e o ar puro. **Eu com o outro** – quando as crianças puderam se encontrar com alguma pessoa ou animal querido durante o relaxamento. **Eu com todos** – aconteceu durante o aquecimento inespecífico e também no compartilhar.

Contudo, embora os três momentos tenham sido contemplados, alguns alunos pareciam estar superaquecidos durante os aquecimentos, por conta disso, foi necessário realizar algumas modificações nas consignas.

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Apreendi que nem tudo acontece como o planejado, ter um repertório de jogos e aquecimentos em mente faz diferença. Observar os aspectos positivos (o que deu certo) traz uma sensação de alívio, de dever cumprido; já observar o que não deu certo, traz a necessidade de buscar informações, buscar conhecimento.

A fala de um dos alunos mostrou a importância de apresentar consignas claras, de maneira que os participantes não venham a se confundir com as orientações.

3) Que diferença fez o que fizemos?

Observando alguns relatos citados no compartilhamento, é possível perceber que a maioria das crianças conseguiu se concentrar e realizar a atividade com envolvimento. Diversas falas chamam a atenção pelo nível de profundidade alcançado.

Um dos participantes mencionou que sentiu calma e saudade, imaginou um encontro com o pai (que ele não vê há aproximadamente 4 anos), trata-se de um aluno extremamente agitado que durante a vivência permaneceu atento e demonstrou um comportamento tranquilo, diferente do que normalmente apresenta em sala de aula.

Outro participante que chamou a atenção descreveu o “encontro” com seu periquito “Leo” (detalhe: o aluno ainda não tem esse animal, irá ganhá-lo em seu próximo aniversário), esse participante sentiu calma e alegria no encontro com o pássaro, porém, relatou tristeza no final do exercício, pois, segundo ele, o pássaro foi libertado e nunca mais puderam brincar juntos. A parte boa (citada pelo aluno) é que o animal ficou livre e agora está feliz.

O grupo todo parecia mais tranquilo no final da atividade.

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

Após orientações recebidas na aula da Pós, percebi que poderia ter escolhido um aquecimento mais tranquilo, que não utilizasse tanto o corpo, já que a proposta era trabalhar com Psicodrama Interno.

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 1)**Data:** 08/04/16**Diretor:** Michele**Nº do encontro:** 2**Nº de Participantes:** 20 crianças**Duração:** 1h**AQUECIMENTO: inespecífico e específico**

Inespecífico – as crianças sentaram em roda e respiraram fundo por três vezes, em seguida, foram orientadas a fechar os olhos e tocar o próprio rosto, depois os braços, as mãos, os dedos, as pernas e os pés. Pedi também que elas se concentrassem nas sensações de tocar o próprio corpo.

Específico – as crianças escolheram alguém para fazer dupla (um menino e uma menina ficaram de fora e preferiram unir-se a outras crianças formando dois trios). Em seguida, foram orientadas a fechar os olhos e a tocar apenas no rosto do amigo(a) a sua frente. Dessa vez, pedi que se concentrassem nas sensações de tocar o rosto do amigo(a) e de receber o toque.

DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizada

Jogo dramático: “Loja Mágica” – Trata-se de uma situação imaginária, uma Loja Mágica, onde é possível comprar e vender qualquer coisa. (para adequar a técnica as necessidades do grupo optou-se por uma loja de boas qualidades humanas)

Descrição:

As crianças foram orientadas a imaginar qual meio de transporte utilizariam para chegar à Loja Mágica e cada um pôde fazer o percurso da maneira como se sentisse melhor. Caminhamos e corremos pela sala, imaginando nossos meios de transporte e pensando na qualidade humana que queríamos comprar para presentear um dos nossos amigos (o mesmo que fez dupla/trio durante o aquecimento)

Instruções sobre a loja:

- Vende apenas qualidades humanas;
- Os vendedores não estão interessados em dinheiro;
- Os vendedores só fazem trocas, uma qualidade humana por outra qualidade humana.
- Os preços podem variar entre 100 anos de vida, 1000 felicidades, amor eterno, abraço de urso, saúde, sorte, paz, sinceridade, amizade, etc.
- Para chegar até a “Loja Mágica” é preciso um meio de transporte especial. Exemplos: nave espacial, asa delta, aeronave, cavalo alado, trem com anjos, um carro voador, etc.

Ao chegar na loja cada participante efetuava sua compra. Alguns participantes interpretaram os vendedores enquanto outros permaneceram no papel de clientes da loja. As crianças formaram uma fila e foram atendidas pelos “vendedores” uma de cada vez. Houve superaquecimento de alguns integrantes e desaquecimento de outros.

COMPARTILHAMENTO

Fizemos uma roda e as crianças puderam expor seus sentimentos em relação à vivência. Algumas crianças não quiseram se expressar verbalmente.

E19 – gostei do início ao fim, fiquei feliz, achei alegre e muito legal, porque gosto dos meus amigos felizes.

E8 – me senti bem do início ao fim. Comprei vida eterna pro meu amigo.

E4 – achei legal porque meus amigos me deram vida eterna e eu dei um cachorro Golden da alegria. Gostei porque consegui sentir como é a pele dos meus amigos.

E9 - eu gostei porque ganhei vida eterna.

E18 – gostei porque eu toquei na cabeça do E17 e dei um abraço de urso. Gostei porque senti como é o rosto do E17.

E20 – gostei porque ganhei vida eterna, me senti velho na brincadeira de tocar o rosto. (esse é o aluno que quase desviou a atenção do grupo no aquecimento inespecífico)

E7 – comprei sorte e vida eterna.

E6 – comprei saúde para o E10, gostei de sentir a sensação de tocar no meu amigo.

E10 – comprei felicidade, vida boa e um cachorro da vida eterna que não briga com gato, porque o Felipe tem um gato e eu não quero que o cachorro machuque o gato dele. (esse é o aluno que reclamou da “mão de chulé” do amigo)

E12 – comprei um gatinho da paz. (essa é uma das alunas que se desaqueceu)

E11 – comprei um celular da alegria, mas não gostei muito da Loja Mágica porque tinha que imaginar muito, eu queria que tivesse um cenário. (essa é uma das alunas que se desaqueceu)

E14 – comprei um gato alado de amor e paz. Não gostei de tocar nem de ser tocada, achei desagradável.

E3 – comprei amor para a E11, achei a Loja legal, mas podia ter sido diferente eu queria ter saído da sala.

PROCESSAMENTO/ TEMA/ASSUNTO:

As crianças estavam muito agitadas na roda de compartilhamento/processamento, expliquei brevemente a intenção de trabalhar a imaginação e a aproximação entre os participantes do grupo.

LEITURA DE GRUPO:

O grupo demonstrou bastante envolvimento. No início dos aquecimentos estavam ansiosos, pois a atividade havia sido anunciada no início da semana e as crianças queriam saber o que era a tal “Loja Mágica”. Nos aquecimentos todos permaneceram envolvidos, já na dramatização houve desaquecimento de algumas crianças, quatro meninas se afastaram um pouco do grupo e dois meninos fizeram brincadeiras impróprias, dificultando o encaminhamento da proposta.

DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho

A atividade trouxe descoberta de sensações e muita agitação no grupo. Como diretora, tive que me esforçar para atender a demanda, as crianças queriam falar sobre o meio de transporte que escolheram e ao mesmo tempo realizar a compra na Loja Mágica.

Solicitei que fizessem uma fila e pedi auxílio da estagiária que trabalha comigo, nesse momento ela fez o papel de em uma vendedora da loja e me ajudou no atendimento das crianças.

O desaquecimento de alguns alunos me causou preocupação, naquele momento não consegui imaginar uma alternativa de trazê-los de volta a dramatização e optei por atendê-los no final, respeitando o momento deles.

Havia um pouco de tensão e receio por conta do tempo disponível para a sessão (aproximadamente 50 minutos).

REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA:

DINIZ, Gleidemar J. R. – Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.

MONTEIRO, Regina Fourneaut. – Jogos dramáticos. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:**1) Fizemos o que planejamos?**

Para essa sessão, nos aquecimentos, planejou-se a utilização de jogos de sensibilização (MONTEIRO/1979), que têm por objetivo levar o indivíduo a perceber melhor, através dos órgãos do sentido, tanto as impressões do próprio corpo, como as impressões do corpo de outra pessoa. A ideia de utilizar esses jogos está ligada aos momentos de eu comigo e eu com o outro.

A dramatização com o jogo da Loja Mágica teve o objetivo de produzir um exercício para trabalhar a espontaneidade e também propiciar integração e socialização entre os participantes. Segundo Anne Ancelin Schutzenberger, citada por Diniz (1995), a utilização desse tipo de jogo durante a sessão traz o distanciamento em relação à realidade e permite ao grupo sentir-se à vontade, graças ao subterfúgio da representação e do imaginário.

Todos os jogos planejados foram realizados, porém no início da dramatização do jogo “Loja Mágica”, algumas crianças ficaram muito aquecidas, enquanto outras demonstraram perda de interesse. Houve muita agitação entre os meninos e algumas meninas ficaram tímidas. Tivemos que adequar o jogo de acordo com a demanda.

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Com certeza aprendemos tanto com o que deu certo quanto com o que não deu. As falas e as atitudes de alguns alunos nos mostraram pontos que podem ser aperfeiçoados.

Alguns exemplos:

- Uma aluna disse que achou chato ficar apenas imaginando a “Loja Mágica”, ela queria que houvesse acessórios, cenários, ou seja, nos mostrou que para ela, naquele momento, foi difícil entrar no “como se”.
- Outro aluno, durante o aquecimento inespecífico fez algumas brincadeiras impróprias, enquanto eu solicitava que as crianças percebessem as partes do corpo ele tocou o próprio órgão sexual e quase desviou a atenção do grupo. (Precisei intervir)
- Durante o aquecimento inespecífico as crianças tiraram o tênis e tocaram os próprios pés, no aquecimento específico solicitei que formassem duplas para tocar o rosto um do outro e um dos alunos disse que não gostou de ser tocado pelo amigo, que estava com a “mão de chulé”.
- Na dramatização um aluno ficou muito feliz, disse que tinha chegado à loja mágica em seu “cavalo branco”.

No momento do compartilhar, algumas crianças não quiseram falar nada, para saber como elas haviam se sentido, o perguntei o que acharam posteriormente, sem a presença dos amigos apenas para ter uma ideia de como a sessão ressoou para elas.

3) Que diferença fez o que fizemos?

O grupo demonstrou maior integração e a ideia de tocar uns nos outros mexeu com alguns alunos, despertando sentimentos bons e ruins. Aparentemente alguns alunos se aproximaram.

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

Poderíamos ter pedido que as crianças nos ajudassem a criar a Loja Mágica no decorrer da semana, talvez uma produção coletiva do cenário da loja pudesse trazer maior interesse e envolvimento de todos os participantes e possivelmente evitaria o desaquecimento de alguns integrantes.

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 1)**Data:** 29/04/16**Diretor:** Michele**Nº do encontro:** 3**Nº de Participantes:** 20 crianças**Duração:** 1h**AQUECIMENTO: inespecífico e específico**

Inespecífico – Fiz uma pequena provocação dizendo aos alunos “quem está me ouvindo bata quatro palmas e me siga”, caminhei pela sala, em seguida, “quem está me ouvindo bata três palmas”, continuei caminhando de maneira a formar uma roda. Já com a roda formada “quem está me ouvindo bata duas palmas” e por último “quem está me ouvindo bata uma palma e sente no chão”.

Específico – Expliquei para as crianças que havia trazido uma história muito antiga sobre um sábio filósofo chamado Sócrates, mas para ouvir a história era necessário aquecer nossos ouvidos, olhos e boca. Então pedi que as crianças esfregassem as mãos e colocassem próximas ao ouvido, em seguida, esfregassem as mãos novamente e colocassem sobre os olhos e por último sobre a boca.

Roda de história: “As três peneiras”

* A ideia das três peneiras foi atribuída a Sócrates, filósofo ateniense, que pautava a sua vida sob três pilares: VERDADE - BONDADE – NECESSIDADE. Esses, por sua vez, foram transformados em peneiras.

Conta-se que certa vez um amigo procurou Sócrates para contar-lhe uma informação que julgava de seu interesse. Sócrates perguntou ao amigo se ele havia passado a informação pelas três peneiras.

O amigo não sabia o que significavam as três peneiras, então, Sócrates lhe explicou o significado de cada uma delas:

A primeira é a peneira da VERDADE. Tem certeza de que isso que queres dizer é verdade?

A segunda peneira é a da BONDADE. Lembre-se de passar a informação pela peneira da bondade.

A terceira peneira é a da NECESSIDADE. Pensaste bem se é necessário contar esse fato, ou mesmo passá-lo adiante? Vai resolver alguma coisa? Ajudar alguém? Vai melhorar alguma coisa?

Após as explicações Sócrates disse ao amigo que se o que ele queria contar não era verdadeiro, nem bom, nem necessário era melhor que guardasse apenas para si.

DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizadas

Método: Teatro da espontaneidade na modalidade “Teatro Vivo”

Jogo dramático: As três peneiras

Descrição:

Após a narração da história as crianças foram convidadas a dramatizar. Escolhemos o espaço cênico (tapete de EVA no centro da sala), delimitamos onde ficaria a plateia (alunos que não queriam dramatizar), distribuímos os papéis (Sócrates, amigo, Verdade, Bondade e Necessidade) e iniciamos as apresentações.

Foram realizadas três cenas, sendo dois grupos de meninos e um grupo de meninas.

Além da dramatização confeccionamos uma placa com as três peneiras para colocar no mural da sala de aula

COMPARTILHAMENTO

As crianças falaram como se sentiram durante as apresentações, houve grande envolvimento da turma.

E1 – Não gostei muito da história porque fiquei curiosa para saber o que o amigo do Sócrates queria contar. Gostei de participar do teatro, fui a Verdade.

E2 – não quis compartilhar.

E3 – chegou na hora do compartilhar, não participou da atividade.

E4 – eu senti que era o ator principal atuando, todo mundo batia palma para mim, eu estava me achando Sócrates.

E5 – senti uma chatice porque estava com sono.

E7 – não quis participar.

E6 – atuando senti que estava fazendo parte da história de verdade, assim que é a vida. Fiz a verdade e foi verdadeiro.

E8 – me senti secundário quando fiz a Necessidade foi “zuado” porque não era o papel principal, depois participei de novo e fui Sócrates aí foi legal gostei muito.

E9 – gostei das pessoas rindo quando interpretei, não gostei de ficar no palco fiquei com vergonha. (João interpretou o amigo de Sócrates)

E10 – gostei bastante senti uma coisa nova no teatro porque virei uma peneira, a Bondade.

E11 – gostei de participar, achei que a platéia podia ter sentado nas cadeiras enquanto as pessoas estavam no palco, na cadeira iam ficar mais altas. No chão parece Educação Infantil. (E11 interpretou Sócrates)

E12 – gostei me diverti um pouquinho quando fui a Necessidade, senti vergonha no palco.

E13 – chegou tarde e não participou.

E16 – interpretou a Bondade – não quis compartilhar nenhum sentimento.

E14 – não quis compartilhar.

E15 – não quis compartilhar – interpretou a Bondade.

E17 – não quis compartilhar.

E18 – me senti olhado pela platéia achei esquisito porque o amigo do Sócrates não sabia se o que ele ia contar era bom, me senti burro, mas, gostei de representar o amigo do Sócrates.

E19 – achei legal, mas fiquei com vergonha no teatro (E19 representou o amigo do Sócrates)

E20 – me senti importante sendo a Verdade do mundo.

PROCESSAMENTO/TEMA/ASSUNTO:

Perguntei para as crianças se elas imaginavam por que eu havia contado aquela história. Discutimos sobre fofocas, atitudes boas e ruins. As crianças começaram a mencionar situações onde falaram algo que deveria ter sido passado pelas três peneiras. Falamos também sobre se colocar no lugar do outro quando surge um boato.

LEITURA DE GRUPO: dinâmica e envolvimento

Durante o aquecimento o grupo estava bem agitado, os meninos demoraram bastante para se acalmar e prestar atenção. Após ouvirem a história demonstraram envolvimento e a maioria dos alunos gostou da ideia de dramatizar. Os meninos eram os mais empolgados, queriam fazer vários papéis, depois que eles se apresentaram (por duas vezes) as meninas decidiram atuar também. Algumas crianças preferiram ficar na platéia. Na confecção da placa com as peneiras, todos queriam participar e ajudar a pregar no mural da sala.

DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho

Como diretora senti que essa atividade foi bem proveitosa para o grupo. O envolvimento das crianças me deu maior segurança e percebi que estava mais tranquila do que nas outras sessões que realizei com eles. Vê-los dramatizando entusiasmados foi muito inspirador.

REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRAFICA:

Fonte: <http://saltitandocomaspalavras.blogspot.com.br/2015/04/as-tres-peneiras-verdade-bondade-e.html>

DINIZ, Gleidemar J. R. – Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:**1) Fizemos o que planejamos?**

O objetivo principal dessa sessão era propiciar um momento de reflexão sobre atitudes boas e ruins e estabelecer um link com alguns conflitos que vem ocorrendo em sala de aula por causa de fofocas.

Todas as atividades planejadas foram realizadas e as crianças se envolveram bastante. No início (aquecimentos) alguns meninos ficaram muito agitados, queriam fazer gracinhas, tive que intervir chamando a atenção dos mesmos para conseguir dar continuidade às atividades.

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Nessa atividade o aquecimento me pareceu um pouco insuficiente, na verdade não sei se insuficiente seja a palavra mais adequada, alguns alunos são agitados por natureza, enquanto outros conseguem manter a concentração. Percebo a necessidade de aprofundar a leitura sobre tipos de aquecimentos para aumentar o “leque” de opções em momentos de agitação.

3) Que diferença fez o que fizemos?

Os meninos que no começo estavam muito agitados demonstraram grande envolvimento na dramatização, no compartilhar e no processamento. O grupo ficou mais entrosado e aparentemente algumas crianças refletiram sobre as próprias atitudes.

No compartilhar dá para perceber o impacto da atividade na fala dos alunos.

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

O aquecimento poderia ter sido mais adequado com uma proposta onde o grupo pudesse ficar menos agitado, talvez colocar uma música clássica ou propor um exercício de respiração.

A dramatização foi realizada seguindo o que ocorre na história, se houvesse mais tempo acredito que seria bacana ter deixado as crianças representarem os papéis que assumiram sem roteiro, assim teriam a oportunidade de trabalhar mais o autoconhecimento e a espontaneidade.

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 1)

Data: 09/05/16 13/05/16 (processamento)	Diretor: Michele	Nº do encontro: 4 Duração: 1h30min	Nº de Participantes: 17 crianças (09/05) 20 crianças (13/05)
---	-------------------------	---	--

AQUECIMENTO: inespecífico e específico

Inespecífico – escrevi na lousa o nome da atividade do dia “Desenho às escuras” e o horário que pretendia explicar e dar início a atividade. (a ideia desse aquecimento era despertar a curiosidade dos alunos para posteriormente alcançar a prontidão)

Específico – Fizemos uma roda e, para que as crianças prestassem atenção, fui conversando sobre como haviam passado o final de semana e sobre o que elas achavam que era “Desenho às escuras”. Após o breve bate papo, expliquei como a atividade deveria ser realizada, solicitei que formassem duplas e distribuí as vendas para olhos.

DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizadas

Jogo dramático: Desenho as escuras

Descrição:

Para realização desse jogo é necessário formar duplas, um dos participantes deve ser vendado (será guiado), o outro participante será o guia. O guia deve cuidar do participante vendado e ajudá-lo a cumprir a tarefa de fazer um desenho. Após a confecção do desenho invertem-se os papéis (o guia será guiado e o participante que inicialmente estava vendado torna-se guia).

Algumas consignas possíveis para esse jogo:

- Cuide bem do seu amigo que está vendado, não deixe que ele se machuque “tombando” em outros participantes ou em objetos da sala.
- Ouça o que seu amigo precisa, se ele sentir medo acalme-o.
- Não esqueça que você (guia) não pode desenhar pelo seu amigo, apenas pode orientá-lo, quem deve pegar os materiais é ele (guiado).

Obs.: As consignas podem ser ampliadas e modificadas de acordo com a reação dos participantes.

Duplas

E19 e E1/ E11 e E3/ E5 e E15/ E20 e E9/ E17 e E10/ E18 e E8/ E7 e E6/ E9 e E17/ E19 e E12/ E3 e E16/ E2 e E3.

COMPARTILHAMENTO

O compartilhamento foi realizado após o horário do almoço. Durante a refeição algumas meninas de desentenderam e quando retornamos para a sala de aula o clima estava diferente. As crianças falaram sobre seus sentimentos.

Algumas alunas demonstraram ansiedade para resolver os conflitos ocorridos no almoço, por esse motivo, achei melhor deixar o processamento para outro momento.

E1 – Gostei porque sentia confiança na minha amiga e eu fiz o que mais gosto que é desenhar.

E19 – Achei legal, mas perdi a confiança porque achei que ia cair e a E1 me deixou bater no móvel do Cantinho de Artes. (essa aluna participou duas vezes)

E11 – As vezes eu não sabia quem estava na minha frente, fiquei com medo de tropeçar nas pessoas, me senti cega. Foi uma experiência boa.

E3 – Eu gostei de ser a guia porque era legal falar as coordenadas e também gostei de ser guiada porque não sabia onde estava indo, senti um pouco de medo por causa da coisa do caminho, achei engraçado... O desenho ficou estranho. (essa aluna participou três vezes)

E15 – Me senti seguro e quando estava guiando, o E5 saiu andando sem eu falar nada, me deu medo dele se machucar. (esse aluno é super tímido)

E20 – Gostei porque o desenho ficou “perfeito” e também porque me senti um velhinho cego desorientado

E9 – Me senti cego, gostei dos dois (de ser guia e ser guiado), gostei porque os desenhos ficaram engraçados.

E10 – Quando eu fui o cego falei para mim mesmo “Agora eu sei como os cegos se sentem”. Quando virei guia eu pensei “que estranho, nem falei nada e o E17 andou”, aí ele bateu no móvel.

E17 – Me senti seguro porque o E10 fez um teste de confiança antes de começar, mas às vezes eu batia nas coisas porque não ouvia o E10. (esse aluno participou duas vezes)

E8 – Na hora de andar me senti mal orientado, senti confiança no meu guia, mas forcei demais o lápis na hora do desenho. Como guia me senti péssimo, pois achei que o E18 ia se machucar.

E18 – Achei legal porque me senti uma pessoa cega e aprendi a ter confiança nas pessoas, me senti um “GPS” guiando meu amigo.

E7 – Quando eu estava guiando senti que estava ajudando uma pessoa amiga e quando fui guiado senti confiança no meu amigo Cunha.

E6 – Guiando me senti ajudando um amigo e sendo guiado me senti ajudado, senti que precisava dele.

E12 – Me senti um “GPS” quando guiei. Quando fui guiada me senti cega e acabei batendo na mesa. A E19 apertou meu olho e doeu.

E16 – Foi legal guiar. Quando fui guiada fiquei com medo de cair, mas senti segurança no meu guia.

PROCESSAMENTO/ TEMA/ASSUNTO:

O processamento foi realizado no dia 13/05, retomamos como foi realizada a atividade e perguntei para as crianças se elas imaginavam por que eu havia proposto aquele tipo de jogo.

Discutimos sobre cuidar dos amigos, sobre perceber as necessidades do outro, saber ouvir, confiar em quem estava guiando e sobre como uma pessoa cega se sente. A maioria das crianças compreendeu o jogo como algo ligado a “ter confiança no amigo” e também falaram muito sobre “como um cego se sente”.

PROCESSAMENTO (REALIZADO EM 13/05)

Fizemos uma roda e explicamos para as alunas E14 e E13 como havia sido realizada a atividade no dia 09/05. Após a explicação perguntei para as crianças se elas imaginavam por que eu havia proposto o jogo “Desenho as escuras”, surgiram as seguintes respostas:

E8 – Você deu esse jogo pra gente ter confiança no amigo.

E9 – Foi para sentir a vida de um cego, uma brincadeira nova para ajudar o cego a ter confiança.

E7 – Foi para conviver melhor, para confiar no amigo e para desenvolver novas formas de vida.

E8 – Esse jeito de confiar no amigo (do jogo) é para ajudar a confiar, às vezes a gente não tem confiança.

E12 – Aprendi confiança.

E4 – Se a pessoa ficar cega dá para ter confiança no amigo porque nessa atividade o amigo ajuda.

Em seguida, expliquei a ideia de se colocar no lugar do outro, fiz algumas ligações com situações vividas na sala de aula e surgiu a seguinte fala:

E3 – Esse jogo era pra gente aprender a se colocar no lugar do outro e ver como o outro sente.

Algumas crianças voltaram a falar sobre a atividade repetindo seus sentimentos e mencionando que alguns amigos não foram confiáveis, pois deram lápis de cor diferente na hora do desenho.

O clima do processamento foi bem tranquilo, mesmo quando mencionaram as atitudes dos amigos, não estavam bravos, estavam alegres, sorriam e apontavam uns aos outros dizendo: “você me deu cor diferente”, “você saiu andando e nem me esperou falar”, “você apertou muito meu olho”. Mostrei a eles o resultado dos desenhos e todos queriam ver e falar ao mesmo tempo.

LEITURA DE GRUPO:

O grupo demonstrou envolvimento do início ao fim da atividade (sem contar com o compartilhamento). As crianças sorriram muito, dialogaram, “discutiram” maneiras de guiar o amigo(a), se preocuparam umas com as outras e alguns alunos pediram para participar novamente.

Em algumas duplas o guia segurou a mão do guiado na hora de desenhar.

Ao tirar a venda observavam o desenho e demonstravam sentimentos de surpresa ou decepção quando percebiam que o guia não havia dado a cor de lápis solicitada.

DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho

Achei bom ter pensado em um tipo de aquecimento e ter percebido que não era o mais adequado no dia que realizamos a atividade. Ver as crianças sorrindo e se divertindo, cuidando umas das outras, fazendo pequenas travessuras me faz sentir mais amor por essa profissão.

A “inocência” deles é algo tão bonito, as falas do compartilhar e do processamento me deixam encantada, às vezes me emociono escrevendo o relatório, pois percebo que eles estão caminhando e isso tem a ver com o propósito do projeto, com o ideal de ser humano que quero ajudar a formar.

O Psicodrama tem proporcionado muitas mudanças para mim, tanto na sala de aula quanto na vida pessoal, me sinto cada dia mais integrada a ideia de Homem (humano) de Moreno.

É assim que estou me sentindo nesse momento.

REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA:

DINIZ, Gleidemar J. R. – Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.

GONÇALVES, Camila Salles; Wolff, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.

MONTEIRO, R. F. (Org.) – Técnicas Fundamentais do Psicodrama. Editora Brasiliense, São Paulo, 1993.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:**1) Fizemos o que planejamos?**

O aquecimento que havia imaginado para essa atividade era diferente, queria ter feito um jogo que trabalhasse a percepção tátil e visual (pensando nos **iniciadores fisiológicos/ Monteiro,1993**), porém no início do dia percebi que quando trabalho com a curiosidade dos alunos consigo maior atenção e envolvimento da parte deles, então mudei tudo e fiz de um jeito diferente.

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Trabalhar com a curiosidade do grupo no aquecimento inespecífico surtiu efeito, o grupo ficou envolvido e não houve tanta distração durante as explicações.

A pausa para o almoço antes do compartilhamento não foi tão bacana, como citei anteriormente as meninas se desentenderam e quando o grupo retornou o clima entre algumas crianças estava pesado.

3) Que diferença fez o que fizemos?

Alguns alunos puderam se aproximar durante a atividade. Nas falas do processamento é possível perceber que a “confiança no amigo” foi algo bem significativo para eles. Durante a semana os conflitos que surgiram foram resolvidos com maior compreensão dos sentimentos “do outro” e maior reconhecimento das próprias falhas.

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

O compartilhamento logo após o jogo, sem pausa para almoço. Se houvesse mais tempo, poderíamos ter feito um painel com os desenhos (no processamento as crianças adoraram ver o resultado dos desenhos, fecharam a roda e queriam ver e falar ao mesmo tempo)

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 1)

Data: 20/05/16 23/05/16 (processamento)	Diretor: Michele	Nº do encontro: 5 Duração: 1h30min	Nº de Participantes: 18 alunos
---	-------------------------	---	---------------------------------------

AQUECIMENTO: inespecífico e específico

Inespecífico – Utilizei a mesma ideia da sessão anterior, escrevi na lousa o nome da atividade e deixei as crianças curiosas.

Específico – Jogo de Ritmo (iniciador físico/Monteiro, 1993)

As crianças caminharam pela sala se movimentando (cada uma no seu ritmo), conforme se aqueciam solicitei que procurassem alguém no grupo com ritmo parecido (formaram duplas, trios e pequenos grupos) e movimentaram-se juntas por um tempo. Pedi para observarem umas às outras em silêncio. No final solicitei formassem uma roda para explicação da atividade.

DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizadas

Jogo: “Desenho em grupo”

Descrição:

Fizemos uma roda e cada criança recebeu uma folha de papel e lápis colorido, pedi que colocassem o nome no canto da folha. Então, após um sinal meu, as crianças iniciaram o desenho. Fiquei com uma ampulheta em mãos para controlar o tempo de interrupção e troca de folhas, cada vez que a areia da ampulheta acabava era emitido um sinal para que as crianças interrompessem o desenho e passassem a folha para a pessoa seguinte (em sentido horário) que acrescentava algo. O ciclo se repetiu até que todas as folhas pudessem ser trocadas.

No final da atividade, quando os alunos já estavam com as próprias folhas em mãos iniciei a entrevista.

Perguntas da entrevista:

Como foi que vocês se sentiram quando tinham que trocar de folha sem ter terminado o desenho? Vocês se sentem assim na sala de aula? Como está seu desenho agora? Era assim que você havia imaginado que ele ficaria quando começou a desenhar?

COMPARTILHAMENTO

Acredito que o compartilhamento dessa atividade se deu conforme as crianças respondiam as perguntas da entrevista. Além de responder as questões, nos últimos minutos solicitei “uma palavra” para definir o que estavam sentindo ao olhar para o próprio desenho.

Obs.: os detalhes do compartilhamento estão no final deste relatório.

PROCESSAMENTO/TEMA/ASSUNTO:

Para essa atividade havia a intenção de realizar o processamento junto com o compartilhamento e estabelecer um paralelo com situações da sala de aula, porém, devido à agitação dos alunos combinamos de retomar o processamento no próximo encontro.

O processamento foi realizado no dia 23/05, nesse dia as crianças estavam mais tranquilas e o diálogo foi bem proveitoso

Obs.: no dia do processamento o aluno E9 não estava presente.

Fizemos uma roda e retomamos como foi a atividade, entreguei o desenho de cada criança para que pudessem observar, em seguida, perguntei o que eles acharam da atividade e se imaginavam por que havíamos feito o desenho em grupo, surgiram as seguintes falas:

E1 – Fizemos isso para aprender colaboração da pessoa, umas com as outras.

E3 – Fizemos para aprender trabalho em grupo.

E8 – Foi para mostrar que ninguém é igual, para mostrar opiniões diferentes.

E18 – Para aprender diferença.

E11 – Para mostrar que cada um tem seu estilo. Pensamentos diferentes.

Após ouvir a opinião dos alunos perguntei o que “as diferenças” têm a ver com a nossa turma, alguns mencionaram que na sala de aula “às vezes” tem brigas, com essa fala surgiram exemplos de como as crianças se sentem. Os meninos voltaram a citar que as meninas parecem “mães” e as meninas retrucaram dizendo que os meninos parecem “pais”, que são mandões, etc. Fui mediando o diálogo de maneira que todos pudessem falar sobre seus incômodos. Citei a falta de escuta uns com os outros.

A aluna E11 mencionou que as brigas acontecem porque falta escuta, entendimento e jeito de falar. Após essa colocação aproveitei para pedir sugestões de como podemos agir e o grupo se comprometeu a ter mais cuidado uns com os outros.

LEITURA DE GRUPO: dinâmica e envolvimento

O grupo se mostrou extremamente agitado durante o aquecimento, haviam crianças interessadas, algumas agitadas e um aluno querendo bagunçar, desrespeitando as orientações e importunando os amigos.

No decorrer do jogo houve maior concentração, envolvimento e divertimento, pois os “super agitados” se acalmaram e o aluno que inicialmente desrespeitou todas as consignas se mostrou participativo.

Durante a entrevista e o compartilhamento a inquietação tomou conta do ambiente, haviam crianças decepcionadas com o resultado dos desenhos, crianças querendo saber quem “estragou” o desenho, crianças achando tudo legal e engraçado e aquele aluno desrespeitoso do começo entrou em ação novamente. (solicitei que ele se retirasse da roda para se acalmar e para que as outras crianças pudessem ser ouvidas)

DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho

Sentimento de impotência, frustração e esgotamento diante da falta de respeito de alguns alunos.

Num primeiro momento senti como se tudo tivesse dado errado, mas quando iniciei a escrita do relatório percebi que poderia utilizar o que ocorreu no diálogo do processamento. Fiquei mais tranquila quando percebi isso.

REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRAFICA:

CASTANHO, G. P. – Jogos dramáticos com adolescentes. Trabalho de credenciamento como professor Supervisor apresentado à Sociedade de Psicodrama de São Paulo, 1996.

DINIZ, Gleidemar J. R. – Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.

OAKLANDER, Violet. – Descobrir crianças: abordagem gestáltica com crianças e adolescentes/ Tradução de George Schlesinger; revisão científica da ed. e direção da coleção Paulo Eliezer Ferri de Barros. São Paulo: Summus, 1980.

MONTEIRO, R. F. (Org.) – Técnicas Fundamentais do Psicodrama. Editora Brasiliense, São Paulo, 1993.

MORENO, J. L. – Psicodrama. Editora Cultrix, São Paulo, 2014.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

1) Fizemos o que planejamos?

Objetivos dessa atividade:

- ❖ ampliar a percepção de si mesmo e a percepção em relação “ao outro”;
- ❖ mostrar que no grupo todos são diferentes, tem ritmos, atitudes e pensamentos distintos e, a partir dessa perspectiva, abrir espaço para o diálogo;
- ❖ estreitar vínculos.

A atividade foi elaborada com muito cuidado, tentei fazer o que planejei, porém, a inquietação da turma gerou mudanças no percurso e, mais uma vez, o processamento não foi realizado no mesmo dia.

Durante o jogo entendo que a interpolação de resistências ocorreu no momento em que as crianças eram orientadas e trocar suas folhas e continuar o desenho do amigo. Conforme efetuavam a troca tinham que lidar com o novo desenho, pensar no que fazer sem dispor de muito tempo para isso.

Diniz (1995), explica que a Interpolação de Resistências é uma técnica dramática que consiste na modificação, por parte do diretor, da cena proposta pelo protagonista. Na dramatização a cena é modificada inesperadamente de maneira que o protagonista se sinta impelido a atuar “aqui e agora”.

Os objetivos foram alcançados, mas só pude perceber isso após o processamento.

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Inicialmente imaginei que poderia utilizar as respostas das questões da entrevista para buscar soluções de “como lidar com as diferenças”. A ideia era trabalhar com alternativas trazidas pelo próprio grupo, porém, o jogo revelou o “caos”, trouxe uma carga pesada de conflitos que já vinham sendo observados por mim enquanto professora e não houve tempo para trabalhar com tais questões. Essa situação me gerou angústia, no entanto, ao escrever o relatório percebi que poderia utilizar todo o “caos” no diálogo do processamento, mostrando para as crianças que nem sempre é fácil lidar com as diferenças.

O fato de ter precisado tirar um aluno da roda também é algo importante para refletir. Acredito que se tivesse tido um pouco mais de calma talvez pudesse ter encontrado uma alternativa criativa para lidar com a situação.

O processamento ter sido realizado em outro dia acabou sendo bom, pois pude pensar em como a atividade havia ocorrido e tive condições de conduzir melhor o grupo durante o diálogo.

3) Que diferença fez o que fizemos?

A atividade trouxe muita inquietação, algumas crianças saíram da sala, indignadas, por ver seus desenhos “estragados”, outras estavam tranquilas.

Após realizar o processamento percebi que há mudanças de comportamentos ocorrendo. Embora os conflitos entre meninos e meninas ainda sejam fortes, durante o processamento os alunos mencionaram situações de desconforto e começaram a demonstrar que estão aprendendo a dialogar.

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

Poderia ter mantido o E20 (aluno que pedi para se retirar) na roda e deixado o grupo dar um jeito na situação, imagino que as crianças não iriam deixá-lo atrapalhar por muito tempo.

ENTREVISTA E COMPARTILHAMENTO

Aluno(a)	Como foi que vocês se sentiram quando tinham que trocar de folha sem ter terminado o desenho?	Como está seu desenho agora? Era assim que você havia imaginado que ele ficaria quando começou a desenhar?	Vocês se sentem assim na sala de aula?	Palavras finais (O que sentem olhando para o desenho)
E1	Não gostei, achei esquisito, sem sentido.	Recebi um desenho todo zuado.	Me sinto assim quando as pessoas zoam com a minha cara, quando escondem coisas.	Pavoroso, medonho
E2				engraçado
E3				horrível
E5				alegria
E7	Me senti muito desesperado por não poder acabar.	Me senti esquisito, meu Huck virou "Bem 10", fiquei louco.	Me sinto assim quando faço a lição.	Aberração de seis dedos do "Bem 10"
E6	Me senti um lixo por não conseguir terminar.	Senti assim: "O que é isso na minha frente???" (surpreso)	Quando erro a lição.	muito, muito, muito estranho (E6 perguntou: você anotou todos os "muito" que eu falei Mi?)
E8	Achei legal, porque você pretende fazer algo que você acha legal e cada pessoa desenha uma coisa.	Não era assim, achei engraçado, fiquei triste porque "o cara" (se referindo a algum aluno) rabiscou meu desenho.	Tem gente que passa e dá a resposta da lição, invade meu espaço.	Aberração de personagens
E9	Senti que era legal, porque era divertido a troca de folha.	Estranho, zuado, queria um cara gordo e não deu certo.	Sinto que tem uma mãe na sala, as meninas me irritam.	Feio
E10	Me senti assim: "Ah acho que não terminei, como vai ficar?"	Me senti enganado, achei engraçado.		Duas coisas: muito louco e engraçado
E11	Me senti estranha, olhei do lado, fiquei preocupada com o desenho do lado.	Não gostei muito porque alguém escreveu no meu desenho "oi eu sou o E18"		"Do mal"
E12	Não me senti muito bem, achei estranho.	O resultado não ficou legal, fiquei decepcionada por causa do diabinho que desenharam, achei só um pouquinho engraçado.		Muito horrível
E13				Assustador
E16		Nada legal.		Ridículo
E14				Péssimo
E15				Legal
E18	Me senti legal porque desenhava no desenho dos outros.	Achei engraçado porque ficou zuado.	Sinto que tem uma mãe na sala de aula por causa das meninas.	Meio escroto
E19	Me senti triste por não conseguir acabar.	Meu desenho está zuado. Não quero isso.	Me sinto assim porque as vezes meus amigos me excluem para não tomar lanche e fazem grupos para brincar e não me deixam entrar.	Zuado
E20		Gostei do meu desenho (falou isso sorrindo no dia do processamento)		(esse aluno não estava mais na roda quando pedi uma palavra)

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 1)

Data: 08/06/16 17/06/16 (processamento)	Diretor: Michele	Nº do encontro: 6 Duração: 2h	Nº de Participantes: 18 crianças (08/06/16) 19 crianças (17/06/16)
---	-------------------------	--	--

AQUECIMENTO: inespecífico e específico

Inespecífico – Frases na lousa: “Hoje vamos brincar...”, “Vocês estão preparados?”, “Terminem a lição rapidinho.”
(Desenhei algumas carinhas mostrando a língua, fazendo caretas etc)

Específico – Jogo das palmas

Materiais: um apito (opcional)

Instruções: a) grupo em pé, andando pela sala, aleatoriamente;

b) ao comando do Diretor (através de palmas ou apito) deverão formar subgrupos, de acordo com o número de apitos. Exemplo: quatro palmas ou apitos = formar subgrupos de quatro pessoas.

DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizadas**Jogo dramático: Cenas do cotidiano I**

Descrição: Nota: o tempo para montagem de cada cena era de aproximadamente 1 minuto.

Após o aquecimento preparei (com auxílio das crianças) três pequenos palcos utilizando tapetes de EVA. Em seguida, pedi que formassem três grupos com seis pessoas. Havia sete meninas, então propus que dois grupos fossem mistos e perguntei quais crianças poderiam tentar trabalhar nos grupos mistos. Organizaram-se da seguinte forma:

Grupo 1: E20, E5, E9, E4, E10 e E7

Grupo 2: E13, E1, E12, E17, E6 e E18.

Grupo 3: E8, E15, E11, E19, E14 e E3.

Expliquei para as crianças que eu colocaria na lousa os temas para montarem as cenas (um de cada vez). Exemplo: se o tema for “cinema” cada integrante do grupo deve representar algo que pertença ao cinema (tela, pipoca, cadeira, pessoas, etc.), após decidirem seus papéis, devem congelar a imagem e a diretora entrevista os participantes “o que você é nessa cena?”

Expliquei também o que é um solilóquio e combinei que durante a brincadeira solicitaria solilóquios em alguns momentos.

Temas utilizados na sessão: Mercado, zoológico, sorveteria e jogo de videogame.

Utilizei o apito para marcar o início e o fim do tempo de montagem das cenas.

COMPARTILHAMENTO

As crianças falaram como se sentiram durante a atividade, houve grande envolvimento e muitos alunos pediram para repetir a brincadeira num outro dia, pois foi muito legal.

E1 – 1º comentário: Achei legal porque ninguém fez gracinhas e todo mundo participou, espero que o jogo continue.

2º comentário: Se misturar com as pessoas que não chegam perto é diferente e acaba sendo bom.

E3 – Achei engraçado na sorveteria porque se fosse de verdade dava para observar todo mundo e a E19 ia ficar suja de sorvete porque tinha um sorvete que caiu.

E4 – Achei legal porque ficamos em várias posições, achei legal que o E5 deu um monte de ideias para fazer junto do tema.

E7 – Me senti interessante por mim mesmo, porque uma hora era uma coisa, outra hora era outra coisa. Eu queria mais. Me senti feliz porque você pensa que é uma coisa e meio que some e vira outra coisa, tipo “um controle”.

E6 – 1º comentário: Senti que fazia parte de uma cena, foi engraçado, me senti apresentando.

2º comentário: Assim, foi legal participar com as meninas porque teve muito mais ideias, foi engraçado.

E8 – Gostei muito, me senti secundário porque uma hora eu era uma cadeira. Adorei quando virei personagem principal.

E9 – Gostei porque igual o E4. Não gostei muito quando o outro grupo imitou o meu.

E10 – Gostei bastante, espero que se repita, achei interessante, eu virei um “miojo” depois um sorvete gigantesco.

E11 – Gostei, mas também queria que repetisse porque cada hora tinha uma ideia diferente.

E12 – Achei engraçado porque a E1 era uma cadeira, depois uma cenoura, todo mundo fez algo esquisito e foi bom.

E17 – participou apenas do início (aquecimento e primeira cena) teve que sair da sala para ir para aula de recuperação.

E19 – 1º comentário: Gostei porque foi engraçado e porque recebi carinho quando fiz um cachorro.

2º comentário: Foi legal participar com meninos.

E20 – Não gostei pelo mesmo motivo do E9 (outro grupo imitando) e achei engraçado, faria de novo.

PROCESSAMENTO/ TEMA/ASSUNTO:

Expliquei para as crianças se eles sabiam por que eu havia proposto a brincadeira. Comentei que a nossa semana havia sido muito tensa e a brincadeira era para trazer um momento de diversão e também para diminuir o estresse em sala de aula. As crianças comentaram que acharam que a brincadeira era para unir mais o grupo, misturar meninos e meninas.

LEITURA DE GRUPO:

Durante o **aquecimento específico** todos participaram ativamente, porém, na hora de fazer os agrupamentos havia certo desconforto em unir meninos e meninas. Algumas crianças evitavam se aproximar de grupos que não fossem do mesmo sexo. Na “**dramatização**” todos continuaram participando com entusiasmo, se organizando e montando as cenas. As crianças estavam agitadas, mas de um jeito bom, havia alegria, vontade de participar e entendimento entre os integrantes de cada subgrupo. As crianças se divertiram muito e a comunicação com a unidade funcional foi ótima. Um dos alunos (Felipe Cunha) falava “Eu vou soliloçar”, eles adoraram a técnica do solilóquio. Após a atividade as crianças saíram da sala, tranquilas, estavam bem mais calmas do que de costume.

DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho

Procurei agir de maneira espontânea, deixei as preocupações de lado e me concentrei na diversão e parece que o resultado foi bem melhor do que em outras sessões. Percebi que trabalhar com a agitação do grupo é um bom caminho. Me senti feliz de ver as crianças brincando com alegria.

REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA:

DINIZ, Gleidemar J. R. – Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.

GONÇALVES, Camila Salles; Wolff, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.

MONTEIRO, R. F. (Org.) – Técnicas Fundamentais do Psicodrama. Editora Brasiliense, São Paulo, 1993.

YOZO, Ronaldo Yudi K. 100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. São Paulo: Ágora, 1996.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

1) Fizemos o que planejamos?

Objetivos dessa atividade:

- propiciar interação grupal;
- diminuir o estresse.

A atividade já estava em processo de planejamento, demorei alguns dias para aplicá-la, pois senti que eu precisava de aquecimento. A questão da falta de tempo para usar o Psicodrama na sala de aula tem me deixado angustiada. Quando pensei em trazer uma atividade com o objetivo de propiciar diversão, estava pensando no contexto todo (alunos e professoras). Tentei agir de maneira espontânea e parece que deu certo...

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Conseguimos atingir objetivos além dos propostos para essa atividade e o meu estado de tensão diminuiu bastante (dos alunos também). As crianças perceberam coisas importantes que podem ajuda-las e mudar de postura. Além disso, o jogo proposto ajudou a trabalhar espontaneidade, criatividade e prontidão de um jeito divertido.

3) Que diferença fez o que fizemos?

Percebi que houve maior aproximação entre as crianças. No decorrer da semana elas agiram de maneira diferente, demonstraram mais tolerância umas com as outras. Por exemplo: algumas meninas escrevem cartinhas pedindo desculpas quando cometem alguma falha com as amigas, no início do ano as cartinhas eram bem desaforadas, agora são carinhosas.

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

Nessa atividade eu não faria nada diferente.

Talvez pedir para as crianças “darem vida” a cena possa ser uma opção de utilização desse jogo num outro momento.

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 1)**Data:** 17/06/16**Diretor:** Michele**Nº do encontro:** 7**Nº de Participantes:** 19 crianças**Duração:** 1h**AQUECIMENTO: inespecífico e específico**

Inespecífico – Roda de conversa sobre a proposta do dia.

Específico – Expliquei como o jogo funciona para as crianças que tiveram que sair mais cedo ou que haviam faltado no dia em que realizamos pela primeira vez. As crianças me pediram para falar do solilóquio, depois disso, combinamos que faríamos o jogo novamente no horário do descanso (após o almoço).

DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizadas**Jogo dramático: “Cenas do cotidiano II”****Descrição:**

Mesmo procedimento que o utilizado no encontro nº 6.

Grupo 1: E20, E5, E9, E4, E10 e E7

Grupo 2: E13, E1, E12, E17, E6 e E18.

Grupo 3: E8, E15, E11 (E11 entrou apenas na terceira cena), E19, E14, E3 e E16 (E16 participou apenas da primeira cena)

Nota: o tempo para montagem de cada cena era de aproximadamente 1 minuto.

Temas utilizados na sessão: pet Shop, circo, hospital e museu.

Alguns detalhes sobre o que ocorreu durante o jogo:

Assim como da primeira vez que realizamos esse jogo, as crianças foram muito criativas, trouxeram personagens inusitados e montaram cenas que chamavam a atenção pela sensibilidade dos detalhes.

Por exemplo, durante o tema “hospital”, um dos subgrupos criou uma cena onde havia: a mãe segurando seu bebê que acabava de nascer (detalhe o bebê era uma das crianças deitada em posição fetal), um médico costurando a barriga da mãe que deu a luz, duas crianças representando funcionários do hospital no necrotério examinando o corpo de um paciente morto.

No tema “museu” um dos subgrupos se organizou como se no museu estivesse ocorrendo um assalto, havia policiais atirando, bandidos fugindo, dinossauros e obras de arte. No outro subgrupo, o aluno e7 fez a imagem do “pensador grego” e disse “eu sou o cara lá, o pensador”.

COMPARTILHAMENTO

Pedi que as crianças compartilhassem o que estavam sentindo em uma palavra. As falas que surgiram foram:

E5 – divertido e cansativo

E14 – legal

E17 – gostei

E18 – corpo dolorido

E7 – expressões faciais

E9 – Mc Jhey que significa “foi legal” e Mc Brinquedo que significa “empolgante”

E4 – Mc Pichatchu que significa “feliz” ou Mc Bin Laden que significa “me sentindo legal”

E20– Mc Gonods que significa “coca-cola com batata frita que é o mesmo que muito legal”

E10 – divertido, legal, engraçado

E6 – dor, prenderam minha respiração

E1 – cansativo, fiquei parada um tempão

E12 – legal

E13 – dor

E19 – açúcarita

E15 – legal

E8 – muito legal

E3 – divertido

Obs.: os meninos estavam vivendo um momento “MC”, compararam seus sentimentos ao que pensam sobre seus ídolos na música.

PROCESSAMENTO/ TEMA/ASSUNTO:

No compartilhamento algumas crianças comentaram sobre cansaço. Aproveitei esse “gancho” para perguntar por que haviam se sentido cansadas e quase todos responderam que foi demorado mudar de cena, que tinha muita gente falando junto, etc. Conversamos sobre comportamento, sobre perceber “o outro”, saber ouvir, esperar sua vez de fazer algo etc. As crianças sugeriram mudanças de atitude e fizemos alguns combinados. Elas se comprometeram a prestar mais atenção nas próprias atitudes.

LEITURA DE GRUPO:

O grupo estava mais agitado nesse dia e antes do almoço algumas meninas brigaram. A discussão entre elas desaqueceu alguns participantes, tanto que no início do jogo duas meninas ficaram de fora e uma delas resolveu brincar no momento do terceiro tema “hospital”. Foi essa aluna que estava de fora que entrou em cena na posição fetal. As crianças adoraram o solilóquio, disseram que eu devia pedir solilóquio para todos. Houve pequenas discussões durante a montagem das cenas.

DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho

O conflito entre as meninas me deixou um pouco preocupada em relação à disponibilidade do grupo para fazer a atividade. Procurei me manter tranquila para lidar com a situação e fui agindo conforme percebia o movimento do grupo.

REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA:

DINIZ, Gleidemar J. R. – Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.

GONÇALVES, Camila Salles; Wolff, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.

MONTEIRO, R. F. (Org.) – Técnicas Fundamentais do Psicodrama. Editora Brasiliense, São Paulo, 1993.

YOZO, Ronaldo Yudi K. 100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. São Paulo: Ágora, 1996.

1) Fizemos o que planejamos?

Objetivos dessa atividade:

- apresentar o jogo para as crianças que faltaram na sessão 6;
- melhorar o vínculo entre meninos e meninas;
- atender o pedido das crianças (de brincar de novo).

Dessa vez, havia planejado que as crianças pudessem dar vida a cena, porém, não foi possível.

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Foi mais difícil dirigir nesse dia, pois o grupo estava exaltado, as crianças falavam ao mesmo tempo e entrevistar os participantes se tornou um desafio. Alguns alunos ficaram cansados de manter a mesma posição e evidenciaram isso no compartilhamento. Esse fato me ajudou a conduzir o processamento voltado para as questões de falta de escuta em sala de aula.

A briga das meninas antes do almoço fez com que o clima ficasse pesado, quando duas delas decidiram ficar de fora, fiquei um pouco preocupada de haver mais desistências ou da briga se estender.

A mudança repentina do clima entre os participantes me ajudou a treinar meu papel de diretora no sentido de “como adequar a atividade de acordo com o contexto grupal”. Havia inicialmente a ideia de pedir para as crianças darem vida a cena e percebi que isso não seria possível naquele momento, então as ações foram no campo do possível.

3) Que diferença fez o que fizemos?

As crianças perceberam a importância de ouvir umas as outras e sugeriram mudanças de atitude.

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

Gostaria de ter pedido para as crianças darem vida a cena.

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 2)

Datas: 05/08 – 12/08 – 18/08 e 19/08

Diretor: Michele

Nº do encontro: 8 **Duração:** 7 horas (ao todo) **Nº de Participantes:** 20 crianças

Este relatório contém os quatro encontros realizados para a construção da boneca “Paty Guaraná”, objeto intermediário utilizado no “Projeto Convivência”. As datas estão divididas de acordo com as etapas do Psicodrama da seguinte forma:

Obs.: Para garantir o sigilo em relação à identidade dos participantes, as fotos foram retiradas.

05/08 – AQUECIMENTO INESPECÍFICO

Em roda, bate papo sobre o período de férias e sobre as atividades do 2º semestre.

Apresentação da ideia do boneco(a) (objeto intermediário), verificação do interesse do grupo.

Bate papo sobre as dúvidas das crianças.

Início da construção do objeto intermediário

- Escolha da criança contornada através de sorteio (criança sorteada E4);
- Escolha do sexo do boneco(a) através de sorteio (menina);
- Envio do tecido para a costureira.

12/08 – AQUECIMENTO ESPECÍFICO

Frases na lousa: “Hoje vamos encher nossa boneca com malha siliconada”, “Quem vai ajudar?”

Em roda alguns alunos (E8, E9, E20, E19, E2, E5 e Fê E6) me ajudaram a encher o tecido da boneca com malha siliconada.

Continuação da construção do objeto intermediário

Através de **procedimento sociométrico**, fizemos a escolha do nome (Paty Guaraná), cor dos olhos (azul), cor dos cabelos (castanho com mechas vermelhas) e tipo de cabelo (liso e comprido). As opções sugeridas pela turma foram anotadas na lousa e cada aluno votou em três opções de nome até fecharmos a escolha e assim sucessivamente para todos os itens de características citados.

Além disso, iniciamos a escolha das características da personalidade da boneca.

18/08 – AQUECIMENTO ESPECÍFICO

Os alunos se organizaram em pequenos grupos e sentaram nas cadeiras da sala.

Anotei na lousa as características escolhidas na sessão anterior.

Continuação da construção do objeto intermediário

As crianças começaram a falar várias características e, de acordo com as falas e aceitação do grupo, as novas ideias eram anotadas na lousa.

Um aluno E4 perguntou se a boneca poderia ter algum tipo de deficiência. Respondi que se o grupo decidisse que sim, não haveria problema. Nem todos ficaram satisfeitos com essa ideia.

A deficiência visual foi escolhida, porém duas alunas demonstraram raiva e desconforto diante da decisão.

Características da boneca Paty Guaraná – escolhidas pela turma

- ❖ Gosta de futebol e videogames;
- ❖ Anda de skate e patins;
- ❖ Adora guaraná, suco de laranja, limonada e água de coco;
- ❖ Brinca de Amoeba;
- ❖ Faz aulas de teatro, judô, canto e parkour;
- ❖ Gosta de brincar com os amigos(as);
- ❖ Pratica ginástica artística;

- ❖ Tem um canal no Youtube;
- ❖ Assiste T3DDY e C.N.;
- ❖ Gosta de Anime;
- ❖ Adora cores;
- ❖ Adora cachorros e gatos;
- ❖ Foi convocada para as Paralimpíadas;
- ❖ É uma menina descolada;
- ❖ Usa boné virado para trás;
- ❖ É muito curiosa e carinhosa;
- ❖ É fã do Homem Aranha;
- ❖ Tem medo de dentista;
- ❖ Toca instrumentos musicais;
- ❖ Gosta das músicas da cantora Shakira;
- ❖ Sonha em ser espadachim;
- ❖ Ela tem a coleção do Capitão Frango;
- ❖ Não gosta de escovar os dentes;
- ❖ Não sabe nadar;
- ❖ É orgulhosa, teimosa, malcriada e preguiçosa;
- ❖ Não faz lição, esquece materiais;
- ❖ Gosta de ler, mas não se sai bem em provas;
- ❖ Tem medo de dormir sozinha;
- ❖ "Mata" aula;
- ❖ É difícil de comer, só gosta de coisas gordurosas;
- ❖ Gosta de MC Donalds;
- ❖ É deficiente visual.

19/08 – “DRAMATIZAÇÃO”

Falamos sobre as características físicas da boneca e as crianças ficaram curiosas para saber como faríamos o cabelo.

Assistimos a vídeos da Internet para aprender a fazer cabelo liso em bonecas de tecido.

Finalização da construção do objeto intermediário

Utilizamos lã para confeccionar o cabelo da boneca. As alunas E11, E19, E14, E1, E2, E13, E12 e E3 ajudaram no processo.

A turma toda ajudou a vestir a boneca com o uniforme do colégio.

COMPARTILHAMENTO:

Frases das crianças sobre o processo de construção do objeto intermediário:

E6– me senti assim “tanto faz se for menino ou menina.

E3 – gostei que foi menina porque tem meninas que gostam de futebol e não deixam de ser meninas por causa disso.

E10 – queria que fosse menino, mas gostei que foi menina porque o nome é engraçado. Me senti criando uma pessoa, uma coisa nova.

E8 – me senti como se eu tivesse criando uma pessoa.

E6 – Assim, quando Deus foi me criar ele falou: vou colocar um pouquinho de paciência nele... paciência não, vou por ansiedade em dobro”. Foi assim que me senti, criando, como Deus.

E7 – eu queria um nome, mas fiquei chateado porque não foi.

E17 – fiquei chateado, achei o nome estranho.

E9 – achei legal e engraçado.

Os meninos também perguntaram se poderiam levar a boneca para um evento chamado “Brasil Game Show”

PROCESSAMENTO:

Falamos sobre o processo de construção da boneca e do quanto é difícil lidar com situações de escolha, pensando nas escolhas que não foram contempladas e na maneira como algumas crianças reagiram quando tiveram sua opinião contrariada pela maioria no grupo.

DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho

Sentimento de felicidade em ver o grupo envolvido e ansiedade para ver a boneca pronta.

LEITURA DE GRUPO:

05/08 – o grupo demonstrou grande interesse com a ideia de ter um boneco(a) na sala, queriam saber se as características seriam escolhidas por eles, se seria menino ou menina, etc. Todo o grupo permaneceu envolvido no bate papo e nos sorteios do sexo do boneco e da criança que seria contornada.

12/08 - No dia da escolha do nome o processo de votação foi intenso, todas as crianças se envolveram e no final da votação, alguns alunos ficaram frustrados por não terem tido a sugestão de nome de sua preferência escolhida.

O aluno E20 correu pela sala e chutou alguns colchonetes.

18/08 – Todos os alunos participaram, porém diante da escolha pela deficiência visual, algumas crianças demonstraram grande insatisfação, surgiram muitas dúvidas, carinhas bravas, algumas crianças mencionaram que não queriam mais levar a boneca para casa.

19/09 – A turma estava feliz nesse dia, os alunos que inicialmente estavam insatisfeitos com o nome ou com a deficiência visual da boneca já demonstravam maior proximidade com a boneca. Todos ajudaram a fazer alguma coisa (costurar o cabelo, vestir a roupa, organizar os acessórios).

REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRAFICA:

GONÇALVES, Camila Salles; Wolff, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. **Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno**. São Paulo: Ágora, 1988.

MONTEIRO, R. F. (Org.) – **Técnicas Fundamentais do Psicodrama**. Editora Brasiliense, São Paulo, 1993.

MORENO, J. Levy. **Fundamentos do Psicodrama**. São Paulo: Summus, 2014.

MORENO, J. L. **Psicodrama**. Editora Cultrix, São Paulo, 2014.

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 2)**Data:** 05/09, 06/09 e 09/09**Diretor:** Michele**Nº do encontro:** 9**Duração:** 3 horas (no total)**Nº de Participantes:** 05 e 06/09 - 20 crianças
09/09 - 18 crianças**AQUECIMENTO: inespecífico e específico**

Inespecífico – Apresentação do vídeo: “Cordas”, disponível no site: <https://mais.uol.com.br/view/d59ed6yvr67a/cordas-um-video-para-refletir-04024E993664E0C14326?types=A&>

A ideia inicial com a apresentação do vídeo era falar de diferenças, confiança e respeito.

Específico – Preparação da sala e instruções sobre o “Jogo da Confiança”:

- dois participantes, frente a frente, com uma distância física adequada para a inclusão de outra pessoa entre eles;
- a pessoa a ser incluída deverá deixar o corpo retesado, sem dobrar as pernas e mantendo os pés firmes no chão. A partir daí, poder-se-á “jogar” para frente e para trás (como boneco “João bobo”), sendo que os outros dois deverão apoiá-lo com firmeza, sem deixá-lo cair;
- permitir que cada participante passe pela experiência;
- comentários.

DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizadas

Jogo dramático: Jogo da Confiança

Descrição:

A sala foi preparada com colchonetes pelo chão para garantir a segurança dos participantes.

Após as instruções, iniciamos o jogo, que foi bem aceito pelo grupo. Quase todas as crianças vivenciaram a experiência assumindo o papel de “João bobo”, apenas uma aluna não aceitou participar, pois disse que estava com medo, porém participou ajudando a segurar os amigos.

Os trios e quartetos que se formaram foram:

E18, E17 e E4;

E11, E1 e E12;

E3, E2 e E16 (aluna que não quis ser o “João bobo”)

E2, E13 e E4;

E6, E20, E9 e E10;

E15, E5, E8 e E7;

COMPARTILHAMENTO

Falas das crianças:

E17 – achei legal eu tinha confiança no E4 e no E18.

E11 – senti confiança na E12 e na E1 e não percebi confiança na E1 porque ela tinha medo de cair. No começo tive medo, depois que cai e não doeu, não tive mais medo.

E6 – no início fiquei com medo de cair, depois fui me adaptando e dei de cara no chão.

E8 – senti confiança nos meus amigos e descobri que eles também confiam em mim.

E10 – às vezes ficava com medo de cair e também sentia confiança nas pessoas, gostei, achei bem legal.

E3 – gostei, dá um medo mais já estava acostumada a fazer essa brincadeira no balé.

E4 – achei legal a brincadeira, porque eu tinha confiança nos amigos e era legal cair duro.

E1 – tive um pouco de medo e só.

PROCESSAMENTO/ TEMA/ASSUNTO:

No processamento estabelecemos links com o vídeo “Cordas”, falamos de confiança, diferenças e respeito. Algumas perguntas utilizadas foram:

- ❖ O que o jogo tem a ver com o vídeo “Cordas”?
- ❖ Como vocês se sentiram ao ver o vídeo?
- ❖ Como vocês estão se sentindo agora?
- ❖ Vocês se acham capazes de cuidar de alguém?
- ❖ Será que um deficiente visual (como a Paty Guaraná) precisa de confiança para conviver com outras pessoas?

As crianças ficaram bem agitadas durante esse processamento, ao retomar o filme, muitas perguntas surgiram, os alunos queriam saber sobre síndromes, deram exemplos sobre pessoas com Alzheimer na suas famílias, queriam saber mais sobre essa doença, queriam saber o que o menino do filme tinha, por que ele morreu etc.

A aluna **E11** se queixou da bagunça no momento da roda e mencionou momentos parecidos na turma do Curricular (à tarde).

O aluno **E5** falou sobre a tia que tem paralisia cerebral e fica parada igual ao menino do filme.

O aluno **E18** queria saber o que é Alzheimer.

O aluno **E7** comentou que o pai do seu padrinho tem uma deficiência e ele tem que fazer xixi em uma bolsinha.

Outras falas surgiram de acordo com as perguntas, entre elas:

E3 – ele (o menino do filme) confiava na menina, ele não tinha medo.

E19 – temos que cuidar com responsabilidade (se referindo a Paty Guaraná), com amor e carinho, porque ela é como uma criança

LEITURA DE GRUPO:

05/09 – A apresentação do vídeo “Cordas” causou impacto nas crianças, o tema “morte” ecoou na sala de aula e não houve espaço para compartilhar sentimentos nesse dia.

06/09 – Apresentação do vídeo para os alunos que não haviam assistido, o tema “morte” ainda ressoou, não havia espaço para dar início ao “Jogo da Confiança”.

09/09 – Durante o “Jogo da Confiança” as crianças ficaram muito envolvidas, se divertiram, queriam repetir. Houve apenas uma aluna que não quis assumir o papel de “João bobo”, pois estava com medo.

DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho

Sentimento de “**e agora o que eu faço**” quando as crianças assistiram ao filme e ficaram impressionadas com a morte de um dos personagens.

Sentimento de segurança durante a condução do “Jogo da confiança”.

Sentimento de preocupação com a agitação das crianças durante o processamento. Fiquei um pouco apreensiva com o excesso de perguntas dos alunos, pois quando ficam muito agitados logo se dispersam, mas eles precisavam de respostas, tentei sanar as dúvidas na medida do possível e procurei ouvi-los para que pudessem aliviar suas angústias em relação aos temas suscitados.

REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA:

DINIZ, Gleidemar J. R. – Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.

GONÇALVES, Camila Salles; Wolff, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.

MONTEIRO, R. F. (Org.) – Técnicas Fundamentais do Psicodrama. Editora Brasiliense, São Paulo, 1993.

YOZO, Ronaldo Yudi K. 100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. São Paulo: Ágora, 1996.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:**1) Fizemos o que planejamos?**

O planejado inicialmente era apresentar o filme e aplicar o jogo no mesmo dia, porém devido à reação das crianças em relação ao filme o jogo teve que ser postergado.

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Apreendi que alguns assuntos precisam de tempo para ser assimilados. O tema “morte” é muito forte e ganhou destaque entre os alunos, eles precisaram de alguns dias para elaborar tal questão e assim podermos dar continuidade ao que estava planejado.




3) Que diferença fez o que fizemos?

A turma ficou bem sensibilizada com o assunto, às vezes pedem para assistir ao vídeo novamente. No dia-a-dia as meninas me procuram com maior frequência, para ajudá-las a encontrar formas de resolver conflitos, parece que estão confiando nas minhas sugestões, estão me ouvindo mais.

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

Poderia ter utilizado outro vídeo que trouxesse os temas mencionados sem trazer a questão da “morte”. Em contra partida penso que algumas coisas não acontecem por acaso e, de alguma maneira, o vídeo “Cordas”, acabou sendo muito bom para sensibilizá-los em relação a “cuidar do próximo”.

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 2)

Data: 13/09 - 16/09 e 19/09	Diretor: Michele	Nº do encontro: 10 Duração: 2 horas (no total)	Nº de Participantes: 13/09 - 20 crianças 16/09 - 19 crianças
<p>AQUECIMENTO: inespecífico e específico</p> <p>Inespecífico – atividade realizada no dia 13/09 - Roda de conversa sobre o Projeto Convivência e leitura do livro “O coração vermelho” (nesse livro a autora Dani Marques aborda os temas: desigualdade e injustiça social. Sua proposta é estimular a consciência dos leitores e desafiá-los a lutar contra um dos males que afligem a nossa sociedade: a indiferença ao sofrimento alheio)</p> <p>Nesse livro são citados 3 corações: o vermelho (que representa pessoas com atitudes solidárias e cheias de compaixão), o bege (que representa pessoas que se importam um pouco com as outras, mas que deixam a compaixão de lado rapidamente) e o cinza (que representa as pessoas que pouco se importam com o sofrimento do outro/<u>não</u> tem compaixão)</p> <p>Específico – atividade realizada no dia 16/09 - Roda de conversa sobre a história do livro “O coração vermelho” e bate papo sobre como estão os sentimentos da turma em relação a boneca Paty Guaraná. Divisão da turma em 3 subgrupos.</p> <p>Grupo 1: E6, E4, E18 e, E9. Grupo 2: E3, E11, E2, E13, E14, E12, E1 e E19. Grupo 3: E8, E20, E7, E5, E10 e E15.</p> <p>Com os subgrupos organizados as crianças receberam um coração de cada cor (vermelho, bege e cinza) e ouviram as seguintes consignas: “Vocês irão conversar sobre quais características da boneca Paty Guaraná fazem vocês se sentirem de coração vermelho, bege ou cinza. Em seguida irão escrever os motivos que consideram mais fortes em cada coração, de acordo com o que cada cor representa”. Em cada subgrupo as crianças encontraram uma forma de decidir quem seria o responsável pela escrita nos corações-</p>		<p>DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizada</p> <p>Jogo dramático: Jogo dos corações</p> <p>Descrição: Após terminarem o diálogo e a escrita, fizemos uma roda para ler o que cada subgrupo havia escrito, percebemos semelhanças e diferenças entre os sentimentos. Em seguida, foram espalhadas cartas de imagens sensibilizadoras pelo chão (viradas para baixo/ os grupos não viam quais eram). Solicitei um representante de cada grupo para retirar uma carta (os três grupos definiram seus representantes de maneira diferente):</p> <p>Grupo 1: houve uma pequena discussão e depois os meninos decidiram através de “dedos iguais”</p> <p>Grupo 2: as meninas conversaram sobre quem não havia escrito nos corações e encontraram uma decisão aparentemente justa para todas.</p> <p>Grupo 3: os meninos realizaram “dedos iguais”</p> <p>Após cada grupo retirar uma carta, solicitei que montassem uma cena congelada representando a imagem sorteada. As crianças se organizaram e definiram seus papéis. Com as cenas prontas e congeladas, pedi solilóquios e perguntei o nome que as crianças atribuíram à cena.</p> <p>Nome das cenas e solilóquios: Grupo 1: “Abraço” Solilóquios grupo 1: verde, abraço</p> <p>Grupo 2: “Dividir” Solilóquios grupo 2: vermelho, melancia, banco, costa doendo, nada.</p> <p>Grupo 3: “Dor do cão” Solilóquios grupo 3: dor do cão, circo, ferro, perna doendo, cachorro sendo chutado.</p> <p>Imagens sorteadas em cada grupo para a montagem das cenas:</p> <div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div style="text-align: center;">  <p>1</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>2</p> </div> <div style="text-align: center;">  <p>3</p> </div> </div>	

<p>COMPARTILHAMENTO</p> <p>Perguntei as crianças como estavam se sentindo após o jogo, elas relataram que foi bom dividir as tarefas. Surgiram as seguintes falas:</p> <p>E10: achei legal porque trabalhamos juntos, decidimos sem brigar.</p> <p>E6: senti que a gente trabalhava em grupo, só não gostei da dor nas costas.</p> <p>E11: legal e divertido, gostei mais da parte da cena.</p> <p>E17: disse que se sentia como o amigo E10.</p> <p>E19: eu trabalhei com as minhas amigas, foi legal, divertido e não gostei da dor nas costas.</p> <p>Após ouvir as falas, mostrei as imagens que cada grupo havia sorteado e falamos sobre quais corações representam a atitude das pessoas naquelas imagens.</p> <p>Compartilhamos também o que as crianças escreveram nos corações.</p>	<p>PROCESSAMENTO/ TEMA/ASSUNTO:</p> <p>Realizado no dia 19/09</p> <p>Propus uma roda de conversa para falar sobre a vivência da semana anterior, o Jogo dos Três Corações. Nesse dia as crianças estavam mais tranqüilas e foi possível estabelecer links entre o que ocorreu durante o jogo e situações da sala de aula. Além disso, as crianças que já haviam levado a boneca “Paty Guaraná” para casa contaram um pouco sobre a experiência de cuidar dela durante o final de semana.</p>
<p>LEITURA DE GRUPO:</p> <p>O grupo se mostrou envolvido durante a atividade, houve momentos de discórdia, escuta, discussão, resolução de problemas e, em cada subgrupo as crianças tiveram que encontrar soluções para resolver as etapas do jogo proposto.</p> <p>Em alguns momentos foi necessário ajudar as crianças a resolverem os impasses, por exemplo:</p> <p>No grupo 3, durante a montagem da cena, o aluno E20 ficou irritado, não conseguia se expressar e, em alguns instantes, chutou os colchonetes da sala. Percebendo tal atitude, solicitei que o grupo desse maior atenção a ele e pedi também que ele falasse o que estava incomodando, rapidamente resolveram a situação.</p> <p>No grupo 2, as meninas decidiram tudo democraticamente, cada uma realizou algo e todas participaram. Surgiram algumas carinhas de insatisfação em alguns momentos, porém não isso impediu a execução da atividade.</p> <p>No grupo 1, havia muita agitação e os meninos se dispersaram diversas vezes, não ouviram uns aos outros e discutiram quando percebiam que algo <u>não</u> havia sido feito ou escrito como queriam. (esse grupo precisou ser orientado diversas vezes)</p> <p>O compartilhamento foi realizado após o almoço, nesse momento as crianças estavam um pouco impacientes, queriam fazer outras coisas, por conta disso optei por não processar a atividade no mesmo dia.</p>	<p>DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho</p> <p>Durante a atividade senti muita falta de um ego-auxiliar, percebi que havia várias situações ocorrendo nos subgrupos, mas não tive condições de atender a todos da maneira como acredito que seria mais adequada.</p> <p>Ainda me sinto um pouco ansiosa durante as direções, percebo que o trabalho com crianças é sempre muito intenso e a minha ansiedade gira em torno do comportamento deles, fico preocupada quando começam a ficar impacientes. Ao mesmo tempo percebo que a impaciência ocorre porque as crianças querem brincar e, como a carga horária da turma é muito cheia, fica difícil realizar atividades completas de Psicodrama num mesmo dia.</p> <p>Na posição de diretora acho mais adequado fazer as atividades aos poucos sem sobrecarregar as crianças e tenho visto mudanças de comportamento bem significativas no grupo.</p>
<p>REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA:</p> <p>GONÇALVES, Camila Salles; Wolff, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.</p> <p>MONTEIRO, R. F. (Org.) – Técnicas Fundamentais do Psicodrama. Editora Brasiliense, São Paulo, 1993.</p> <p>MARQUES, Dani. – O coração vermelho. Santo André: Academia Kids, 2014.</p>	

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

1) Fizemos o que planejamos?

Inicialmente havia preparado esse jogo pensando em dividir a turma em três grupos (um para cada cor de coração), porém, quando passei a consigna, as crianças começaram a falar todas juntas que elas tinham motivos para preencher

todos os corações, então fiz uma rápida adaptação e mudei a solicitação, dividi a turma em três subgrupos e entreguei um coração de cada cor para todos, assim teriam condições de falar dos sentimentos bons e ruins em relação à boneca Paty Guaraná.

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Apreendi que tenho que estar preparada para agir no improviso e que preciso prestar atenção no tempo do jogo, pois as crianças pediam para escrever mais um pouquinho, e, eu deixei, quase não conseguimos acabar no tempo previsto.

Não enxerguei as situações como certas ou erradas, mas como situações de aprendizado, se eu não tivesse conseguido mudar a consigna rapidamente, talvez a atividade não tivesse fluído tão bem.

Observando a escrita das crianças nos corações percebo que há material para os próximos encontros, por exemplo, o aluno E18 cita que se sente envergonhado em levar a boneca para casa, o e17 e o E4 tem um pouco de medo dela, alguns alunos não gostam do fato da boneca ser cega, alguns não gostam do sorriso, outros adoram, etc.

3) Que diferença fez o que fizemos?

Percebo que o grupo está mais integrado e os alunos estão ganhando consciência sobre as próprias atitudes, por exemplo, na sexta-feira dois alunos brigaram na aula de robótica, quando questionei qual era a cor do coração que representava a atitude deles ficaram envergonhados e no mesmo momento um deles olhou para o outro e se desculpou.

No momento jogo as meninas que normalmente brigam se respeitaram durante a divisão de tarefas, para mim isso é um grande avanço

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

Poderia ter distribuído melhor o tempo do jogo para poder explorar mais as cenas no final.

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 2)

Data: 14/10 e 21/10	Diretor: Michele	Nº do encontro: 11 Duração: 2 horas (no total)	Nº de Participantes: 14/10 - 20 crianças 21/10 - 19 crianças
----------------------------	-------------------------	---	--

AQUECIMENTO: inespecífico e específico

Inespecífico – Apresentação do vídeo “Lição de vida e humildade” – esse vídeo mostra um homem oriental que pratica boas ações diariamente, atitudes de gentileza e humildade, está disponível no site:
<https://www.youtube.com/watch?v=c6mPci-whlo>

Específico – Roda de conversa com explicações sobre as regras do jogo e escolha dos papéis.

Obs.: As instruções sobre o jogo estão escritas no quadro ao lado apenas por uma questão de estética deste relatório, considero a parte das instruções como aquecimento específico.

DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizadas

Jogo dramático: Jogo “O carro e o motorista”

Descrição:

Instruções:

- Dividir o grupo em duplas;
- cada dupla escolhe um papel: de carro ou de motorista;
- para o carro: coloca-se uma venda nos olhos. Enquanto o carro agir de acordo com os sinais convencionados pelo Diretor e dirigidos pelo motorista;
- para o motorista: dirigirá o carro, de acordo com as consignas: dedo indicador no meio das costas, faz o carro andar para a frente; retirada do dedo indicador faz com que o carro pare; a mão sobre o ombro esquerdo, vira o carro à esquerda; a mão sobre o ombro direito, faz com que o carro vire à direita; as duas mãos sobre os ombros, faz com que o carro vá para trás (ré).
- Após um determinado tempo, inverter os papéis;
- depois trocam-se as duplas.

Obs.: Havia apenas 4 vendas para olhos, por isso, o jogo foi adaptado. Quatro duplas participaram do jogo assumindo os papéis de carro e motorista e os demais alunos foram orientados a assumir outros papéis, entre eles haviam crianças representando semáforos, 1 aluno com uma placa “PARE”, 1 ladrão, 1 policial, 2 estátuas, pedestres, policiais e 1 mendigo pedindo dinheiro. Todos os alunos passaram pelas posições de carro e motorista, os demais papéis foram vivenciados de acordo com a possibilidade do momento.

COMPARTILHAMENTO

Perguntei para as crianças como haviam se sentido durante o jogo e surgiram as seguintes falas:

- E11** – me senti com medo porque tinha pessoas correndo do meu lado, me atropelaram quatro vezes... foi bem legal.
E17 – não me senti confiável no E5, fiquei com medo, não senti confiança no E5.
E7 – me senti um pouco manipulado mas achei legal.
E18 – me senti fora de controle.
E9 – me senti solitário (no papel de mendigo) porque ninguém dava dinheiro.
E8 – me senti confiante porque o E15 eu sei que posso confiar nele, mas não me senti confiante comigo mesmo, fiquei com medo do E15 bater em alguém e se machucar.
E4 – me senti um pouquinho burro, achei que a E1 ia me ferrar, quebrar o carro que era eu.
E10 – quando eu era semáforo me senti controlador da cidade porque você pode decidir quando alguém pode ou não andar; quando fui dirigido pelo E7 não tinha confiança nele; me senti feliz quando o E9 ganhou dinheiro, isso é solidariedade.
E6 – quando eu era semáforo achei parecido com o E10, parecia que eu era o prefeito; quando dirigi o E20 não gostei muito de dirigir porque ele era um carro descontrolado e quando dirigi o E10 foi melhor, porque ele era mais solto; quando fui o carro não senti confiança com o E20 porque quase bati na estátua. Foi bem legal.
E5 – me senti confiante dirigindo o E17 porque ele é fácil de controlar; me senti seguro quando o E17 me dirigiu porque ele é meu amigo.
E3 – quando fui pedestre foi legal, fui atropelada e a “ambulância” que era a E16 me largou no chão bem na hora que você apitou para parar o jogo, fiquei lá jogada...rs rs rs; eu quando não consigo fazer algo que quero fazer fico estressada, foi difícil controlar a E16, porque eu imaginava fazer uma coisa e ela fazia outra.
E1 – não fiquei muito segura porque o E4 me virou e quase me jogou no lixo.
E12 – achei legal porque eu e a E11 éramos estátuas móveis, me senti confiante na E11.

PROCESSAMENTO/ TEMA/ASSUNTO:

Perguntei para as crianças: “O que esse jogo lembra da nossa sala de aula?”

Algumas crianças gritaram: “lembra confiança”, “lembra convivência”.

A aluna E3 mencionou a palavra convivência com ênfase e o aluno E10 explicou que não dá para confiar em todo mundo, porque tem amigos que ficam “te zuando”.

Relacionamos o jogo ao filme “Lição de vida e humildade” e as crianças mencionaram que o moço do filme foi solidário e teve confiança que o dinheiro que ele doava era para investir na educação da garotinha (moradora de rua) do filme.

LEITURA DE GRUPO:

No dia da apresentação do filme as crianças pediram para passar três vezes, ficaram fazendo comentários sobre a atitude do protagonista e demonstraram ter apreciado a situação apresentada.

Durante o jogo “O carro e o motorista” o grupo permaneceu envolvido e agitado o tempo todo. Muitos alunos queriam falar e escolher papéis diferentes. Houve grande interesse pela representação dos papéis de ladrões e policiais. Posso dizer que havia um “super aquecimento” de alguns alunos, por esse motivo, precisei intervir e diminuir o número de participantes representando os papéis acima citados.

DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho

Sentimento de segurança durante a execução do jogo, um pouco de ansiedade e felicidade ao ver as crianças brincando com tanto entusiasmo.

REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA:

DINIZ, Gleidemar J. R. – Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.

GONÇALVES, Camila Salles; Wolff, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.

MONTEIRO, R. F. (Org.) – Técnicas Fundamentais do Psicodrama. Editora Brasiliense, São Paulo, 1993.

YOZO, Ronaldo Yudi K. 100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas. São Paulo: Ágora, 1996.

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:**1) Fizemos o que planejamos?**

O jogo foi pensado e organizado com antecedência, porém como não havia vendas para olhos suficientes para todos os alunos, imaginei que deveria criar novos personagens, porém não quis fazer isso sozinha, deixei que as crianças me ajudassem a decidir quais seriam tais personagens e deu certo. O envolvimento do grupo foi grande e no compartilhar muitos queriam falar como se sentiram. Comparando com vivências anteriores, os alunos estavam mais soltos, como se já estivessem no role playing da ação (não sei se fui clara nesse comentário). Havia mais parceria entre as crianças e até as que não se entendem deixaram as diferenças de lado durante o jogo. Esse fato me dá a impressão de amadurecimento da turma.

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Apreendi muito com essa vivência, durante a escrita do relatório percebi que poderia ter aproveitado melhor as falas das crianças no compartilhar para estabelecer links com a sala de aula, por exemplo, a fala do aluno E9: “me senti solitário (no papel de mendigo) porque ninguém dava dinheiro”, eu poderia ter perguntado para a turma em que momento eles se sentem solitários na sala de aula e talvez houvesse a possibilidade de estabelecer um diálogo entre as meninas que se excluem, várias falas do compartilhar abriam espaço para diálogos importantes para o desenvolvimento deles. Acredito que com o tempo terei melhores condições de perceber e agir no momento que a oportunidade aparece, de qualquer forma esse relatório tem muito conteúdo para a preparação do próximo encontro, é como se as coisas estivessem se encaixando.

Achei ótima a fala sobre confiança ter vindo dos alunos, me parece algo bem importante para o grupo.

3) Que diferença fez o que fizemos?

Durante a semana algumas crianças me pedem “Mi vamos brincar”... Fico muito feliz quando isso acontece, pois percebo que estão envolvidas com a proposta do Projeto Convivência, consigo enxergar amadurecimento na turma, claro que é um percurso lento e trabalhoso, mas de alguma forma eles estão caminhando. Conflitos ainda existem e imagino que isso não seja um problema, pois é através deles que as crianças aprendem a mudar de postura e a lidar com os próprios sentimentos, aprendem a cuidar uns dos outros e a enxergar uns aos outros com mais clareza.

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

A distribuição dos papéis poderia ter sido mais organizada, deixar as crianças escolherem seus papéis causou um alvoroço. Alguns papéis foram muito requisitados (policia e ladrão), o papel de mendigo também me pareceu bem importante nessa vivência, acredito que se houvesse mais tempo e se eu pudesse contar com um ou dois egos-auxiliares, outras possibilidades de jogo poderiam ter sido exploradas.

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 2)

<p>Data: 04/11, 08/11 e 11/11</p>	<p>Diretor: Michele</p>	<p>Nº do encontro: 12 Duração: 3 horas (no total)</p>	<p>Nº de Participantes: 04/11 - 20 crianças 08/11 – 18 crianças e 11/11 - 16 crianças</p>
<p>AQUECIMENTO: inespecífico e específico</p> <p>Inespecífico – (04/11 e 08/11) - Apresentação do vídeo: “O menino e a árvore” – esse vídeo mostra um garotinho que tem uma atitude inesperada e transforma o ambiente, está disponível no link: https://www.youtube.com/watch?v=H4fvZ9eQoeo</p> <p>(11/11) – Roda de conversa com explicações sobre as regras do jogo e atividades do dia. Quando percebi que estavam envolvidos, solicitei que formassem três grupos para que pudéssemos dar início a proposta. As crianças se organizaram e formaram seus grupos rapidamente, queriam começar a brincadeira, pois já sabiam que iríamos utilizar imagens de animais, estavam animadas.</p> <p>Específico – Jogo “Contando e entrando em cena” - Cada participante do Grupo 1, foi orientado a pegar uma carta que podia ter a imagem de um animal ou de um guerreiro (as cartas estavam viradas de cabeça para baixo). Após a “escolha” da carta formavam uma fila e entravam no palco de acordo com a contagem da diretora (de 1 a 8), representando o animal sorteado e se posicionando da maneira como desejassem, um de cada vez, assim sucessivamente até que todos os participantes do grupo pudessem se posicionar compondo a cena. Com a cena congelada a platéia era entrevistada e dava um nome para a imagem, além disso, foram solicitados solilóquios dos participantes que estavam no “palco”. (os três grupos passaram pelo mesmo processo)</p> <p>Obs.: nesse primeiro momento o grupo permaneceu aquecido e envolvido demonstrando empatia com a proposta.</p> <p>Não permiti que as crianças trocassem as imagens quando não gostavam do animal sorteado, meu objetivo era verificar como estava a tolerância a frustração.</p>		<p>DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizadas</p> <p>Jogo dramático: “Animais da Floresta”</p> <p>Descrição:</p> <p>Logo após o aquecimento fizemos uma roda e as imagens de animais e guerreiros foram espalhadas pelo chão. Então solicitei que as crianças escolhessem uma imagem que lhes representasse, conversamos e apresentamos os animais/guerreiros escolhidos, e nesse momento fizemos algumas associações entre o animal e a criança (detalhes sobre a personalidade/ o que o animal traz de característica que lembra a criança que o escolheu) em seguida, passamos para a próxima etapa do jogo. Conversei com a turma sobre a possibilidade de montarmos uma cena com todos os animais e guerreiros escolhidos, a proposta foi aceita, então solicitei que eles caminhassem pela sala imitando seu animal ou guerreiro, iniciei uma contagem de 1 a 8 (como no aquecimento específico) e combinamos previamente que até chegar no número 8 todos deveriam estar no palco. A cena foi congelada e pedi solilóquios. Em seguida, partimos para o compartilhar.</p> <p>Obs.: Nesse momento o grupo dava sinais de dispersão. Os animais escolhidos foram:</p> <p>E17 – pantera (porque é bonita, quietinha e furiosa)</p> <p>E18 – mago de gelo (porque faz magia)</p> <p>E6 – coruja</p> <p>E9 – índio lobo (o aluno gostou da posição do guerreiro na foto)</p> <p>E15 – baleia</p> <p>E8 – dragão (Porque solta fogo, pode voar e é <u>quase</u> indestrutível, além disso, no meu sobrenome “RYU” em japonês quando traduzido para o português, significa dragão 1)</p> <p>E5 – dragão – (Porque solta fogo, pode voar e é quase indestrutível)</p> <p>E4 – golfinho (já nadei com golfinho, gosto muito)</p> <p>E19 – lobo (Porque gosto de cachorro)</p> <p>E1 – Panda (houve uma pequena discussão sobre o panda ser bravo e ao mesmo tempo fofo)</p> <p>E11 – borboleta</p> <p>E16 – gavião (as crianças comentaram que a E16 é brava como o gavião)</p> <p>E14 – gato (Porque gosta de carinho)</p> <p>E12 – tigre</p> <p>E7 – escolheu uma imagem com vários animais e explicou que significa que ele se entende com todo mundo</p> <p>E10 – leão</p> <p>E20 – cavalo (Porque tem patas)</p>	

<p>COMPARTILHAMENTO Perguntei como as crianças se sentiram durante a vivência: E11 – irritada com a E1 que não para de miar E17 – me senti feroz E4 – me senti o rei dos oceanos E9 – sem energia, com sono E8 – me senti poderoso E18 – forte, poderoso E10 – feroz, rei e um pouco injustiçado porque o E7 podia ser qualquer animal que desejasse. E6 – me senti “voandinho” como a coruja fazendo “cruu” “cruu” “cruu” (barulho da coruja)</p> <p>E1 – me senti fraca porque estava lutando contra um tigre e eu era um gato</p> <p>E12 – feroz</p> <p>E19 – me senti lobo</p>	<p>PROCESSAMENTO/ TEMA/ASSUNTO: Durante o compartilhamento as palavras: “feroz” e “poderoso”, surgiram algumas vezes, tentei aproveitar esse fato para ligar com sentimentos das crianças em sala de aula. Perguntei: “Quando você se sente feroz?” E3 – se sente feroz quando alguém se coloca acima dos outros. E6 – se sente feroz quando os outros se acham. E16 - se sente feroz quando alguém irrita sua cabeça. E11 - se sente feroz quando pede para parar e a pessoa não para. (referindo-se ao fato da aluna E1 ficar “miando” perto dela, algo que ela detesta) “Quando você se sente poderoso?” Várias crianças falaram juntas, frases muito parecidas, entre elas: Me sinto poderoso(a) quando acabo o estudo e posso brincar; Me sinto poderoso(a) quando não tem lição de casa; Me sinto poderoso(a) quando tiro uma nota boa; Me sinto poderoso(a) quando chega o Natal. As crianças já estavam cansadas, percebi que era melhor finalizar a vivência, comentei apenas sobre o fato de que em algumas propostas o grupo já está conseguindo trabalhar junto, as crianças perceberam e comentaram que está sendo bom e possível.</p>
<p>LEITURA DE GRUPO:</p> <p>Durante os comentários sobre o vídeo, falamos sobre trabalho em equipe e sobre ter atitudes que podem melhorar ao ambiente e ajudar a resolver problemas.</p> <p>Durante os aquecimentos o grupo permaneceu empolgado e envolvido na proposta. No momento da roda para apresentação dos animais escolhidos, o grupo começou a dar sinais de dispersão, voltaram a se aquecer no momento da cena coletiva (com o grupo todo).</p> <p>Algumas crianças queriam trocar a imagem de animal sorteada durante o aquecimento específico, porém quando eu disse “<u>não</u>” continuaram na brincadeira sem reclamar (em outros tempos isso não seria possível) Fiquei com a impressão de que o grupo precisa de algo mais, talvez uma proposta envolvendo inversão de papéis com base em algum conflito de sala de aula já seja possível.</p>	<p>DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho</p> <p>Me senti segura durante a proposta, porém percebi que ainda não sei conduzir a vivência de maneira que surja uma dramatização que venha do grupo no momento do jogo. Por exemplo, as falas do compartilhar trouxeram questões de como as crianças se sentem poderosas e ferozes, acredito que dessas falas poderiam ter surgido situações para cenas envolvendo o dia a dia em sala de aula, porém isso não surgiu durante o jogo e o cansaço do grupo me conduziu a finalizar a proposta para não perder a atenção deles.</p> <p>Quando estava escrevendo o relatório me lembrei que a aluna E11 se queixou dos miados da E1 durante a apresentação dos animais escolhidos (quando o grupo estava em roda), esse fato poderia ter sido transformado em cena e talvez o grupo todo pudesse ter me ajudado a cuidar desse assunto, porém durante a vivência não percebi que o tema protagônico estava emergindo... No entanto o diálogo do compartilhar e do processamento sempre traz reflexões, de alguma maneira as crianças tem a oportunidade de pensar nas suas ações e isso se reflete nas atitudes que elas têm posteriormente.</p> <p>Enfim, sinto que posso explorar mais os acontecimentos, porém ainda não sei exatamente como fazer isso.</p> <p>Fiquei muito feliz por perceber que o grupo está amadurecendo, as crianças estão agindo de um jeito diferente, continuam agitadas e falantes, porém demonstram o que precisam umas das outras com mais clareza e aos poucos parecem caminhar para o entendimento.</p>
<p>REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA: DINIZ, Gleidemar J. R. – Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.</p> <p>GONÇALVES, Camila Salles; Wolff, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.</p> <p>MONTEIRO, R. F. (Org.) – Técnicas Fundamentais do Psicodrama. Editora Brasiliense, São Paulo, 1993.</p> <p>SANTOS, Antônio Gonçalves. Auto-apresentação, apresentação do átomo social, solilóquio, concretização e confronto. In: MONTEIRO, Regina F. (organizadora). Técnicas Fundamentais do Psicodrama. São Paulo, Ágora, 1998.</p>	

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:

1) Fizemos o que planejamos?

Planejei um jogo com o objetivo de ver o grupo trabalhando junto, não sabia exatamente como as crianças iriam receber a proposta e fui surpreendida com uma turma cheia de vontade de brincar, o objetivo foi alcançado. A brincadeira não tinha nome e foram os alunos que me ajudaram a “batizar” a proposta como “Animais da floresta”.

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Me lembro que as crianças pediram para continuar fazendo cenas no aquecimento específico (eles adoram brincar de cena congelada), porém devido ao tempo não pude aceitar a solicitação. Surgiram questões durante a vivência que eu não tive a devida habilidade de conduzir como cena, porém me sinto feliz de compreender que “eu não ter percebido” faz parte do meu processo de aprendizagem enquanto psicodramatista. Imagino que haverá outras oportunidades, talvez haja alguma insegurança minha precisando ser trabalhada.

3) Que diferença fez o que fizemos?

No mesmo dia da vivência encontrei um grupo de meninas tentando resolver um conflito sem a minha ajuda, elas disseram: “pode deixar Mi, a gente já ta resolvendo”... Questionei por que a aluna E1 estava chorando e elas me explicaram que estavam falando “o quê” a E1 precisava mudar, então conduzi o subgrupo para o diálogo, pois percebi que embora tenham a atitude de buscar soluções ainda não tem maturidade para lidar com as diferenças que se apresentam, não são capazes de perceber as próprias falhas, sentem-se poderosas apontando as falhas alheias.

Outro fato importante foi que durante a “discussão” com E1 uma das alunas percebeu que estava sendo injusta e pediu desculpas. Essa aluna ter pedido desculpas foi um grande avanço, pois é uma criança que gosta que tudo seja feito do seu jeito e muitas vezes se mostra resistente a mudar de postura.

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

Poderia ter trazido a questão do miado da aluna E1 para o palco, o sentimento “feroz” da E11 quando pede para E1 parar de miar e não é atendida, provavelmente o grupo teria tido a chance de apresentar uma solução para esse problema. Além disso, poderia ter ligado esse problema a outras questões de sala de aula, ecoando falas de outros alunos, etc.

RELATÓRIO DE ENCONTRO PSICODRAMA (SUPERVISÃO 2)**Data:** 09/12/16**Diretor:** Michele**Nº do encontro:** 13**Duração:** 2 horas**Nº de Participantes:** 12 crianças (09/12)**AQUECIMENTO: inespecífico e específico**

Inespecífico – Durante a semana as crianças receberam um papel com 3 opções sobre o “destino da boneca Paty Guaraná”, onde elas deveriam marcar a opção de sua preferência. No dia 09/12 iniciamos a proposta com um bate papo sobre esse assunto.

Obs.: Por ser a última semana de aula, algumas crianças não compareceram, dezoito alunos participaram da votação.

Específico – As crianças foram orientadas a caminhar pela sala realizando movimentos leves, respirando fundo e buscando se acalmar. (havia uma música instrumental de fundo)

DRAMATIZAÇÃO: Síntese e Técnicas utilizadas

Modalidade Contemporânea: Psicodrama Interno (Fonseca/1980)

Descrição:

Após o aquecimento específico foram dadas as seguintes consignas e orientações:

- ❖ Encontre um lugar onde você possa se acomodar de maneira confortável, pode pegar um colchonete e almofadas se desejar;
- ❖ Feche os olhos, respire com tranquilidade e perceba que nesse momento você está caminhando sozinho(a) e está na direção da saída do colégio;
- ❖ Como está a temperatura do dia? Sinta o vento batendo em seu rosto;
- ❖ Agora você está chegando num local que gosta muito e nesse local há uma boneca... é a Paty Guaraná, ela está esperando você para brincar;
- ❖ Vocês passam vários momentos juntos, você aprende e ensina coisas para ela;
- ❖ Após algum tempo a Paty Guaraná adquire o sentido da fala e ela lhe comunica que precisa ir embora, pois já aprendeu muito com você e ensinou tudo que podia. Agora ela quer seguir novos caminhos e ajudar outras crianças;
- ❖ Você olha para ela e diz o que está em seu coração, vocês se abraçam e se despedem;
- ❖ A Paty Guaraná se distancia de você, ela está indo embora para uma nova casa, para cuidar de outras crianças;
- ❖ Você acena para ela e agradece todo o aprendizado;
- ❖ Agora você está voltando para o Colégio, passa pelo portão, caminha pelo pátio central, sobe as escadas e encontra a sua sala de aula, sua professora e seus amigos estão aguardando o seu retorno;
- ❖ Assim que você sentir que retornou pode abrir os olhos.

COMPARTILHAMENTO**Sentimentos em relação à despedida da boneca Paty Guaraná**

E20 – Eu fui para a minha sala de estar.

E3 – senti saudade porque esse ano foi o mais legal e passou muito rápido, a gente passa por momentos na vida e quando vê cresceu.

E18 – me senti emocionado.

E11 – me senti um pouco triste de me despedir dela, esse ano passou muito rápido.

E10 – me senti triste na despedida e também com saudade, vontade de chorar.

E6 – me senti triste por ter que me despedir dela, dormi, o ano passou muito rápido.

E19 – me senti chateada porque a Paty vai embora, mas me senti feliz porque a Paty vai conhecer outras crianças.

***Sentimentos e falas em relação as vivências realizadas durante o ano:**

E11 – gostei muito de tudo, mas mais do Jogo da Confiança

E3 – gostei mais do jogo “O carro e o motorista” porque aprendemos a confiar mais nos outros e os outros a confiar na gente.

E19 – Gostei da confiança porque a gente confia no outro.

E6 – gostei muito do jogo “O carro e o motorista” porque uma pessoa tinha que guiar a outra.

E9 – Achei o jogo da Confiança e o jogo do “Carro e o Motorista” os mais legais, gostei muito.

E10 – O jogo que eu mais gostei foi “O carro e o Motorista” porque a gente aprende a confiar nos outros e tem que ver se a pessoa tem confiança na gente.

E3 – Vi na novela Carrossel que as crianças faziam uma atividade em dupla de cuidar de um ovo, elas tinham que cuidar e aprender a confiar, era muito difícil o ovo não quebrar.

PROCESSAMENTO/ TEMA/ASSUNTO:

O processamento foi realizado junto com o compartilhar, pois as crianças falaram o que sentiram na vivência e, em seguida, mencionaram os jogos dramáticos que mais gostaram de participar durante o ano.

LEITURA DE GRUPO:

A semana foi super confusa, cheia de preparativos para uma Mostra Cultural, várias crianças entrando de férias e deixando de comparecer no colégio.

No início da atividade havia muita agitação e dispersão, algumas crianças pulando no meio da roda, fazendo gracinhas etc.

Após o aquecimento específico a agitação diminuiu bastante e o grupo permaneceu envolvido, o silêncio foi tomando conta do ambiente e apenas a voz da direção ganhava espaço.

No compartilhar as crianças estavam introspectivas, demonstrando certa tristeza. Tal sentimento apareceu nas falas da maioria.

DIRETOR / EGO: Sentimentos e análise desempenho

Estresse no início da atividade, devido à agitação e falta de respeito de algumas crianças.

Satisfação, emoção e sensação de “dever cumprido” no momento do compartilhar. (Somente após ouvir as falas das crianças me dei conta do quanto o trabalho mexeu com as crianças e comigo nesse dia)

REFERÊNCIA TEÓRICA E BIBLIOGRÁFICA:

FONSECA FILHO, José de Souza, 1940 - Psicodrama da loucura: correlações entre Buber e Moreno. São Paulo: Ágora, 1980.

DINIZ, Gleidemar J. R. – Psicodrama pedagógico e teatro/educação. São Paulo: Ícone, 1995.

GONÇALVES, Camila Salles; Wolff, José Roberto; ALMEIDA, Wilson Castello de. Lições de Psicodrama: Introdução ao pensamento de J. L. Moreno. São Paulo: Ágora, 1988.

MONTEIRO, R. F. (Org.) – Técnicas Fundamentais do Psicodrama. Editora Brasiliense, São Paulo, 1993.

Músicas utilizadas:

CD Sanctuary A Dan Remembered – meditação e relaxamento música: So Long My Friend

AVALIAÇÃO DO ENCONTRO:**1) Fizemos o que planejamos?**

O objetivo dessa atividade era proporcionar um momento de reflexão e definir o destino da boneca Paty Guaraná.

Dezoito crianças participaram da votação, foram quatorze votos para a opção 1, dois votos para a opção 2 e dois votos para a opção 3.

No dia da intervenção com Psicodrama Interno havia doze crianças na turma. Foi um dia cheio de imprevistos e por alguns instantes achei que não seria possível realizar a atividade, mas tudo aconteceu de acordo com as possibilidades do momento.

2) Aprendemos sobre o que deu certo e que não deu certo?

Apreendi que tudo vale a pena, as falas das crianças no compartilhar dessa intervenção foram profundas, o jeito delas falando me emocionou. Pensei em quantas vezes me senti perdida, questionando a mim mesma em relação à eficácia das propostas.

Nesse momento me sinto em paz, acredito que as crianças foram amadurecendo no decorrer do processo e espero que a “semente do cuidado” possa florescer naqueles “pequenos” corações durante a vida que terão pela frente.

3) Que diferença fez o que fizemos?

Após a atividade as crianças ficaram reflexivas, algumas me abraçaram e mencionaram que sentirão saudade das aulas e da Paty Guaraná.

4) O que poderíamos ter feito de diferente?

A atividade poderia ter sido realizada na última quinzena do mês de Novembro para garantir que todas as crianças pudessem participar.

ANEXO 3 – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE/Institucional)

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

1. Sua Instituição está sendo convidada para participar da pesquisa: **“BONECOS(AS) SABIDOS(AS)” – PRÁTICAS COM OBJETO INTERMEDIÁRIO NO ENSINO FUNDAMENTAL I – UMA PROPOSTA SÓCIOAFETIVA À LUZ DO PSICODRAMA**
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. Os Objetivos deste estudo são:
 - Explicitar a contribuição do uso do objeto intermediário, em especial “boneco(a) sabido(a)”, como mediadores no desenvolvimento de atitudes construtivas e saudáveis para as relações do grupo-classe;
 - Compreender teoricamente em que consiste um objeto intermediário;
 - Estudar a eficácia da utilização de objetos intermediários em sala de aula;
 - Desenvolver pesquisa-ação sobre a elaboração e utilização de objetos intermediários, nesse caso bonecos de tecido, como suporte para a reestruturação de vínculos;
 - Contribuir para o campo de estudos de profissionais que atuam utilizando Psicodrama, através da análise das representações e das percepções dos participantes durante as intervenções.
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: Michele Assunção Rodrigues

Assinatura:.....

Endereço: R. Dário Costa Mattos, 635 - casa 06 - Pq. Boturussu - São Paulo - SP

Telefone: (11) 2541-5123

e-mail: mimiassuncao@gmail.com

Dados da Orientadora:

Nome: Profa. Dra. Marília J. 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

ANEXO 4 – Diário de Bordo



Paty Guaraná – Projeto Convivência/2016