

COMUNICAÇÕES BREVES

BRIEF COMMUNICATIONS

Comunicaciones breves

Sociodrama com crianças no contexto escolar*Sociodrama with children in school context**Sociodrama con los niños en el contexto escolar***Natasha Pereira Barbosa***; **Antônio dos Santos Andrade****

Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP)

e-mail: *natashapbarbosa@hotmail.com; **antandras@usp.br

Daniela de Figueiredo Ribeiro

Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF)

e-mail: danifiribeiro@yahoo.com.br

Angélica Teixeira Gomes

Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP)

e-mail: angelicagomes@usp.br

Resumo

A presente pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal por meio de um processo de intervenção grupal sociodramática com crianças entre cinco e dez anos. Seu objetivo foi compreender o processo grupal vivido e verificar possíveis modificações no universo das crianças. Foram realizadas dez sessões grupais e lúdicas baseadas na teoria psicodramática com 29 crianças. Os resultados indicaram modificações relacionais e afetivas das crianças, como maior socialização e aumento das expressões verbais, e surgimento de lideranças positivas no grupo.

Palavras-chave: psicodrama, grupo, criança, escolas, sociodrama**Abstract**

This research was conducted in a municipal school, through a process of sociodramatic group intervention with children aged between five and ten years old. Its goal was to understand the

group process experienced by them and to verify possible modifications in the universe of children. Ten ludic and group sessions were carried out based on psicodramatic theory with 29 children. The results indicated that relational and affective modifications of children, as greater socialization and increase of verbal expressions, and development of positive leadership in the group.

Keywords: psychodrama, group, child, schools, sociodrama

Resumen

La presente investigación fue realizada en una escuela pública municipal, a través de un proceso de intervención del grupo sociodramática con los niños entre cinco y diez años. Su objetivo fue comprender el proceso grupal vivido y verificar la presencia de posibles modificaciones en el universo de los niños. Se realizaron diez sesiones grupales y lúdicas basadas en la teoría psicodramática con 29 niños. Los resultados indicaron modificaciones relacionales y afectivas de los niños, como una mayor socialización y aumento de las expresiones verbales, y el surgimiento de un liderazgo positivo en el grupo.

Palabras clave: psicodrama, grupo, niño, escuelas, sociodrama

INTRODUÇÃO

O psicodrama aplicado à educação constitui-se como um valioso instrumento, pois favorece a ação sem despertar a competitividade, desenvolve o senso de responsabilidade, cooperação, criatividade e permite a tomada de decisões (Lepsch, 2014).

Para Lima (2010), o contexto educacional configura-se como um campo tenso de exercícios de poder e modos de subjetivação. Assim, a metodologia psicodramática pode ser utilizada como um dispositivo de investigação, utilizando recursos cênicos e dramáticos como ferramentas de objetivação de subjetividades, possibilitando a multiplicação dos sentidos e dos significados possíveis. Desse modo, auxilia as crianças a identificarem suas potencialidades, valorizarem e buscarem suas estratégias para aprender, contribuindo para a melhoria da qualidade de vida e da aprendizagem. A metodologia psicodramática questiona padrões estabelecidos, favorecendo diálogos ao convidar os sujeitos a protagonizar seus conflitos, para que a autoria, a criação coletiva e os novos devires possam emergir. Nessa perspectiva, faz-se necessário que emergja uma educação inspirada em outras proposições, considerando o ser humano um sujeito inacabado, com possibilidade de transmutar padrões de subjetividade (Lima, 2015).

METODOLOGIA

Este trabalho, que se caracterizou como uma pesquisa-intervenção de natureza qualitativa, contou com a participação de 29 crianças com idade entre cinco e dez anos, que cursavam do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental em uma escola pública municipal, as quais foram atendidas no estágio específico em psicologia escolar por 21 alunos do 4º ano do curso de Psicologia de um centro universitário.

Os graduandos, juntamente com a pesquisadora, realizaram oficinas grupais e lúdicas com as crianças de acordo com a proposta sociodramática. Foram realizadas dez sessões com

duração de 1h30 cada, semanalmente. As crianças foram agrupadas de acordo com a série escolar, constituindo cinco grupos. As sessões ocorreram em uma escola de arte vizinha à escola.

Cada sessão foi realizada em três etapas: o “Aquecimento”, feito com jogos e brincadeiras; o “Desenvolvimento” com dramatizações e jogos lúdicos; e no “Compartilhar” foram realizadas trocas de ideias, opiniões sobre os sentimentos e os conteúdos vivenciados. O roteiro temático para a condução das sessões com as crianças foi dividido em três eixos temáticos: “Eu no mundo”; “Eu na família”; “Eu na escola”. As crianças eram convidadas a expressarem o que sentiam e a pensarem por meio da arte (argila, pintura, colagem, música, poema) e de jogos dramáticos. Cada grupo foi conduzido por três estagiários que assumiam o papel de diretor e egos auxiliares.

As sessões foram transcritas em diários de campo, e esse material foi submetido à análise do processo grupal, segundo sugerido por Ribeiro (2004) e Ribeiro e Andrade (2000). Foram feitas repetidas leituras dos diários de campo na tentativa inicial de entender o processo inicial, o desenvolvimento e o processo final dos grupos, sendo feita essa compreensão processual para se chegar à conclusão do processo de evolução de cada grupo. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CAAE nº 48907215.3.0000.5380).

RESULTADOS

Grupo 1

Pôde-se observar que nas sessões iniciais o clima predominante no grupo era o desentendimento, por causa da dificuldade de chegar a um acordo com as crianças em relação às atividades e às brincadeiras que poderiam ser feitas naquela sessão *“Tentamos escolher o nome do grupo, mas cada criança queria um nome, e, principalmente, o Danilo se recusava a ouvir outras ideias de nome”* (diário de campo – sessão 1). Havia também uma dificuldade de todas as crianças permanecerem junto ao grupo no mesmo local: *“Vinícius e Rafael corriam juntos para longe de onde estava o grupo. Não conseguimos mantê-los atentos a nós por muito tempo, pois todos corriam muito, exceto Gustavo e Gabriela”* (diário de campo – sessão 1).

Observa-se que nas duas sessões iniciais não havia demonstração de vínculos entre as crianças do grupo e entre as crianças e os estagiários, mesmo sendo realizadas atividades com intuito de fortalecê-los. O grupo não conseguia resolver os conflitos.

A partir da terceira sessão, as demonstrações de vínculos começaram a aparecer, tanto entre as crianças quanto entre as crianças e os estagiários, o que favoreceu a integração do grupo. Os “combinados” começaram a ser seguidos e as atividades começaram a fluir mais, mesmo havendo algumas dificuldades com alguns integrantes que ainda não conseguiam permanecer no grupo em determinados dias e situações. O grupo começou a resolver os conflitos que surgiam.

Nas últimas sessões, percebeu-se que as regras básicas de convivência começaram a ser aprendidas pelas crianças: notou-se que as crianças passaram a parar para ouvir outro colega ou os estagiários, começaram a permanecer mais tempo no local onde estava o grupo, começaram a dizer “por favor” e “obrigado” quando queriam algo. Ao descobrirem algo novo, chamavam o grupo para compartilhar com todos sua descoberta. Quando estava insatisfeita com algo, uma das crianças substituiu o hábito de agredir pelo ato de falar sobre o que estava sentindo. No final, o grupo já conseguia resolver alguns conflitos e as crianças também demonstravam mais suas opiniões e seus interesses.

Grupo 2

Pode-se observar que o clima inicial do grupo era de organização e também de confiança, pois as crianças já manifestavam seus dramas, e o medo era o tema protagônico desse grupo. Contudo, a forma que buscavam resolver os conflitos e, principalmente, o modo de lidar com o medo eram por meio da violência, como por exemplo, *“para proteger a natureza, Pedro tem ideias de construir algo para destruir, fazer armas para matar”* (diário de campo – sessão 2).

No decorrer das sessões, as crianças continuaram expressando seus medos e começaram a reconhecer a família como um lócus de proteção. Iniciaram, assim, a construção de outros modos de lidar com os medos que não fosse apenas a violência. A escola não aparece de forma significativa para as crianças desse grupo.

No encerramento das sessões, as crianças demonstraram encontrar outros modos de lidar com seus medos. Também demonstraram o reconhecimento da natureza, pois representavam personagens “protetores da natureza”, ampliando, assim, o modo de relacionar-se com o mundo. *“André e Alan se empenhavam em mostrar que estavam tomando cuidado ao retirar as coisas da natureza. Pegavam tudo com muito cuidado e pedindo licença para as plantinhas ao pegá-las”* (diário de campo – sessão 3).

Grupo 3

Pode-se observar que nas sessões iniciais as crianças tinham dificuldades em falar uma de cada vez e em respeitar a opinião dos colegas. Algumas crianças tinham dificuldades em se expressar e demonstravam passividade concordando sempre com a opinião dos colegas: *“Maria Clara queria o tempo todo ser a líder e tomar a frente do grupo, apresentando dificuldade em aceitar a opinião dos outros, sendo a dela sempre a melhor e a que deveria ser seguida”* (diário de campo – sessão 2).

Ao longo das sessões, as crianças foram entendendo que a opinião do outro não precisa ser igual e que todos podem ter opiniões diferentes. *“Maria Clara nos chamou a atenção, pois no começo do grupo era muito difícil para ela respeitar a opinião do outro. Ao longo dos encontros, ela foi entendendo que a opinião do outro não precisa ser igual à dela; sendo assim, ela foi apresentando-se de forma mais flexível e, com o passar do tempo, também se mostrou auxiliadora do grupo quando alguma criança não estava bem, principalmente o Tiago que às vezes se isolava do grupo”* (diário de campo – sessão 8).

No encerramento, observou-se um clima de confiança no grupo, pois as crianças puderam compartilhar seus conflitos vividos fora das sessões e buscar por meio do grupo soluções para lidar com situações diversas. As crianças estavam expressando-se mais, compartilhando com o grupo até mesmo fatos de suas vidas pessoais.

Grupo 4

Pôde-se observar que, nas primeiras sessões, algumas crianças se expressavam com facilidade e outras não se expressavam durante a sessão grupal: *“Diego se mostrou muito interessado em tentar adivinhar o desenho da Suzana; porém, ao chegar sua vez de sentir e desenhar, ele mostrou certa impaciência, não deixando as meninas adivinharem e dando as respostas antes da hora”* (diário de campo – sessão 2).

O vínculo entre as crianças foi aumentando, o clima predominante do grupo era de confiança, e elas sentiam-se seguras para conversar sobre dramas pessoais durante as sessões.

Observou-se relatos de sofrimento tanto na família quanto na escola: *“Maria e Davi disseram que havia sido horrível ter que ir para a casa do pai. Maria disse que não gosta, pois se sente muito mal lá, e o pai não cumpre com nada que promete. Davi disse que também não gosta de ir para a casa do pai e que o pai havia lhe prometido sair para soltar pipa. Quando chegou na casa do pai, ele disse a Davi que não iria”* (diário de campo – sessão 8); *“Conversamos sobre as famílias de cada um, e Patrícia trouxe muitos relatos da agressividade de seu pai. Contou que ele foi preso três vezes por agredir a mãe, e na última, quem ligou para a polícia foi a própria Patrícia”* (diário de campo – sessão 8). Observa-se que as crianças construíram outro modo de convivência, pautado no respeito e na cooperação com os colegas e também com a natureza.

Grupo 5

Na primeira sessão realizada com o grupo, a maioria das crianças parecia não saber o motivo de estar naquele local. O clima do grupo era de desconfiança e receio em relação ao que poderia acontecer durante a sessão. As crianças expressavam-se com poucas palavras, apesar de já se conhecerem, pois faziam parte da mesma classe na escola. Contudo parecia que não havia vínculo entre elas nas primeiras sessões.

A partir da segunda sessão, as crianças começaram a demonstrar aumento das expressões verbais, escolher brincadeiras e sugerir atividades ao grupo. Algumas crianças pareciam estar mais interessadas em participar e com menos receio de se expressar. Percebeu-se também que as crianças estavam mais vinculadas com as estagiárias e com os colegas do grupo.

No encerramento das sessões, percebeu-se que o clima predominante no grupo era de respeito, solidariedade e cooperação. Uma das crianças relatou que, com o decorrer das sessões, ela *“ficou mais tranquila e aprendeu a respeitar os amigos”*. Outra criança relatou que *“aqui aprendi que cada um tem sua vez de falar e que não devemos falar do outro, mas de si mesmo”* (diário de campo – sessão 9). Pode-se observar o aumento do vínculo entre as crianças do grupo.

DISCUSSÃO

Durante as sessões grupais, foi observado que as atividades propostas favoreceram a valorização das produções das crianças, pois os estagiários reforçavam que não havia certo ou errado, feio ou bonito, concernente ao que as crianças produziam ou falavam durante as sessões grupais, potencializando também a autoria de cada criança.

Foi observado na situação final do Grupo 4 um clima de confiança, pois as crianças puderam compartilhar seus conflitos vividos fora das sessões e buscar por meio do grupo soluções para lidar com situações diversas. As crianças estavam se expressando mais, compartilhando com grupo até mesmo fatos de suas vidas pessoais. Ramos (2011) propõe que a integração grupal favorece a cooperação entre os estudantes, criando condições para um espaço relacional em um campo relaxado, propício à aprendizagem.

Os atendimentos em sessões grupais e lúdicas tiveram como intuito propiciar um espaço para despertar a espontaneidade, favorecer a superação de desafios e construir novas possibilidades no cotidiano das crianças. De acordo com Gonçalves, Wolff e Almeida (1988), a espontaneidade caracteriza-se como a capacidade de agir de modo adequado diante de situações novas, criando uma resposta inédita, transformadora de situações preestabelecidas, ou seja, quebrar padrões repetitivos favorecendo a possibilidade de criação e ser quem realmente se é. Assim, observa-se que no Grupo 2, no encerramento das sessões, as crianças demonstraram

encontrar outros modos de lidar com seus medos, como por exemplo, por meio da criação de algo que os protegessem ou se tornando personagens que protegiam. As sessões grupais e lúdicas possibilitaram que as crianças refletissem sobre a situação que estão vivendo, a fim de valorizar as experiências individuais para que cada um se percebesse como sujeito potencialmente capaz.

Para Lepsch (2014), as práticas educativas deveriam levar em consideração as brincadeiras, o contexto social, cultural e emocional das crianças, de modo que pudessem construir os conhecimentos por meio de situações de interação. Com base no lúdico, as crianças podem desenvolver suas capacidades de atenção, imitação, imaginação, aspectos de socialização e utilização de regras e papéis sociais. Dessa forma, seria válido repensar o modelo tradicional de educação pautado ainda, principalmente, na atividade intelectual descolada da vida. Ainda é necessário refletir sobre a função social da escola, tendo, em muitas situações, apenas a função de formar indivíduos para o mercado de trabalho.

No geral, os grupos passaram de uma situação em que seus membros falavam todos ao mesmo tempo, se agrediam, competiam e se impunham aos outros a uma situação de convivência mais saudável. Algumas crianças, no início, não tinham voz. Durante o processo, os grupos puderam se aprofundar mais. As crianças começaram a discutir dificuldades vividas no cotidiano, medos e conflitos particulares. Além disso, com o devido suporte e sem ameaças externas, no ambiente protegido do grupo, as crianças puderam experimentar no espaço do “como se”, que Moreno (2006) denominou *Realidade suplementar*, novas possibilidades, dessa forma, se abriam. De acordo com Ribeiro (2004), no “como se”, a situação vivida em sociedade e no grupo aparecem sobrepostas, o real e o imaginário se misturam e o drama se revela na história de um dos membros, aquele que dá voz, no momento, ao movimento grupal. As sessões de desenvolvimento, que ocorreram no meio do processo, mostraram que já havia construção de vínculos e busca por novos modos de sociabilidade, e as dramatizações e a utilização da realidade suplementar funcionaram como recurso de transformação.

Nas sessões finais, observou-se ampliação de expressões verbais, argumentação, criação de novos papéis, ou novas formas de vivenciar papéis no mundo na família e na escola. Os temas discutidos nos grupos foram voltando à superfície, caracterizando o encerramento do processo. É importante ressaltar que houve a criação de um clima de confiança entre os participantes do grupo, o que propiciou um grande envolvimento das pessoas com o trabalho, tendo ocorrido a formação de vínculos. Na sessão de encerramento, os comentários apontaram satisfação das crianças em terem participado das sessões grupais lúdicas. Foi propiciado um clima de comemoração, e esse retorno à superfície foi fundamental para que o grupo encerrasse bem, com sentimentos positivos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na análise dos resultados, verificou-se mudanças no universo dos grupos das crianças participantes da pesquisa. Pode-se observar modificações relacionais e afetivas das crianças, como maior socialização e aumento das expressões verbais. Verificou-se também que as atividades com as crianças em oficinas grupais e lúdicas propiciaram a expressão da espontaneidade e da criatividade, favorecendo a superação de desafios e a reflexão das experiências cotidianas. Ainda, possibilitou que as crianças questionassem e construíssem outro modo de convivência pautado no respeito e na cooperação com os colegas.

Ressalta-se a importância dos recursos grupais e lúdicos na coleta de dados, principalmente com as crianças, com intuito de promover espaços de mudanças e reflexões no contexto escolar, pois são instrumentos que favorecem a cooperação grupal e podem promover

melhorias nas relações escolares e nos processos de aprendizagem, potencializando o sucesso escolar.

REFERÊNCIAS

- Lepsch, M. P. (2014). A escola como agente facilitador da espontaneidade: como a socionomia pode contribuir na preservação do sujeito que inicia a sociabilização. *Outras Palavras*, 10(2), 126-145.
- Lima, N. S. T. (2010). Educação, psicodrama e inclusão. *Revista Ciências da educação*, 23, 235-247.
- Lima, N. S. T. (2015). Psicodrama: um modo de agenciar ao fazer pesquisa em educação sociocomunitária. *Revista Educação PUC-Campinas*, 20(2), 177-186.
- Gonçalves, C. S.; Wolff, J. R.; & Almeida, W. C. (1988). *Lições de Psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo: Ágora.
- Moreno, J. L. (2006). *Psicodrama: terapia de ação & princípios da prática*. São Paulo: Daimon.
- Ramos, A. L. L. (2011). Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. *Revista brasileira de psicodrama*, 19(8), 73-84.
- Ribeiro, D. F. (2004). *Os bastidores da relação família e escola*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto/USP – Departamento de Psicologia, Ribeirão Preto.
- Ribeiro, D. F.; & Andrade, A. S. (2000). *Recriando o papel profissional: o cuidado à pacientes HIV positivo*. (Monografia). FEBRAP, Ribeirão Preto.

Recebido: 20/03/2018

Aceito: 17/06/2018

Natasha Pereira Barbosa. Psicóloga pelo Centro Universitário de Franca. Mestranda no Programa de Psicologia na Faculdade de Filosofia Ciência e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP-USP).

Antônio dos Santos Andrade. Mestre e Doutor em Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade

Federal de São Carlos. Docente do Departamento de Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP).

Daniela de Figueiredo Ribeiro. Psicóloga e doutora pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Psicodramatista, Nível I, pelo Instituto de Psicodrama de Ribeirão Preto; Nível II e Nível III, pelo Celeiro Espaço Sociodramático de Franca. Docente do Departamento de Psicologia e do PPGDR do Centro Universitário Municipal de Franca (Uni-FACEF).

Angélica Teixeira Gomes. Psicóloga pela Universidade de Franca. Psicodramatista, Nível I, pelo Celeiro Espaço Sociodramático de Franca. Mestre em Psicologia pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Doutoranda em Ciências pela Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (EERP-USP).