

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA
TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Cibele Neme Costa Mariani

**DRAMA E LIBERDADE: relato de intervenção na educação emocional com
adolescentes**

Porto Alegre

1. Semestre

2018

Cibele Neme Costa Mariani

**DRAMA E LIBERDADE: relato de intervenção na educação emocional com
adolescentes**

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FACED/ UFRGS.

Orientadora: Profa. Dra. Luciana F. Marques

Porto Alegre

1º Semestre

2018

Cibele Neme Costa Mariani

DRAMA E LIBERDADE: relato de intervenção na educação emocional com adolescentes

Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Pedagogia como requisito parcial para obtenção do grau de licenciado em Pedagogia, Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – FAGED/ UFRGS.

Aprovada em 3 jul. 2018.

Profa. Dra. Luciana F. Marques – Orientadora

Profa. Dra. Algaides de Marco Rodrigues – IPA

Profa. Dra. Gislei Domingas Romanzini Lazzarotto - UFRGS

AGRADECIMENTOS

Ao concluir essa graduação em Pedagogia gostaria de agradecer...

Aos meus pais Yvelise e Gilmar e ao meu irmão Juliano por todo o apoio e amor envolvidos. Por buscarem prover todo o necessário para a minha realização e, acima de tudo, por sonharmos juntos que isso seria possível. Sei que posso ir além porque vocês sempre tiveram certeza disso. Gratidão!

Aos adolescentes do grupo por se mostrarem de forma tão linda e genuína. Por abrirem um espacinho da vida de vocês e permitirem que eu faça parte. Com vocês aprendi a ser um pouquinho mais eu mesma. Com vocês eu sinto essa luz que a gente tem e em vocês eu vejo a humanidade.

À ASMOVISA e ao IDH por serem casa para os meus desejos para o mundo. A continência proporcionada pelas pessoas destas instituições desvela e potencializa o melhor de mim. Então, eu sinto que a grande mudança já está acontecendo.

Ao Ildo por ter estado sempre presente no aqui e agora, mostrando-se como pessoa, devolvendo para o grupo suas percepções e não deixando passar manifestações que lhe inquietam o coração.

À Mari e a Kel pelo olhar em sintonia. Por desejarem e arriscarem vivermos essa experiência juntas. Na pupila de vocês enxergo conforto e sinto que podemos experimentar autenticidade.

À Lu, minha orientadora, por desempenhar este difícil papel de modo congruente ao seu ser. Por me dar confiança e liberdade. Por ser humana.

Às minhas amigas e amigos por tolerarem minhas ausências e afagarem o meu corpo e alma acreditando em mim e valorizando meu desenvolvimento pessoal e profissional. Com vocês o mundo fica muito melhor e juntos a gente fica ainda mais feliz. Gratidão pelos encontros e desencontros e gratidão principalmente por existirem no meu coração.

As pessoas que tocaram meu caminho com sorrisos, palavras, pensamentos e vibrações. Agradeço por me ajudarem a respirar e pulsar. Agradeço por terem de alguma forma influenciado o meu caminhar. Em função das nossas relações, hoje cheguei do modo que cheguei.

RESUMO

Este trabalho é um estudo exploratório do tipo pesquisa-intervenção, que consiste em uma experiência prática de campo e a investigação a respeito dela. Esse processo se deu com um grupo de adolescentes que é atendido pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) vinculado à Assistência Social, Porto Alegre (RS, Brasil). O grupo foi sediado na Associação de Moradores da Vila Parque Santa Anita (ASMOVISA) e era composto por 10 adolescentes, sendo 6 meninas e 4 meninos, com idades entre 13 e 15 anos. Além dos adolescentes, havia 4 participantes adultos: 1 educador psicodramatista que atuava como diretor do grupo e 3 egos-auxiliares. A pergunta norteadora do estudo girou em torno de quais os limites e potencialidades do Psicodrama no desenvolvimento da educação emocional no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Para respondê-la três saberes foram acionados por serem essenciais para a compreensão dos fenômenos em estudo. São eles: Educação, Psicologia e Serviço Social. Foram realizados 6 encontros com duração de 3h e 30 minutos cada um e frequência semanal. O registro dos encontros foi realizado sob a forma de relatos verbais da pesquisadora que foram gravados e transcritos para posterior interpretação, análise e reflexão. Entre muitas reflexões e aprofundamentos que a dita intervenção suscitou, foi a descoberta da aplicação do Psicodrama na educação por meio do Psicodrama Pedagógico. E outro dado surgido deste estudo foi a percepção da proximidade entre Carl Rogers e Jacob Levy Moreno pela filosofia humanista existencial que se mostrou como uma potencialidade ao instigar o desejo de futuros estudos sobre a relação das duas teorias. Estudos futuros podem aprofundar esses temas com jovens gerando novas abordagens educacionais baseadas em liberdade e espontaneidade.

Palavras-chave: **Psicodrama Pedagógico, Trabalho socioeducativo, Educação Social, Educação e liberdade, Espontaneidade¹.**

¹ MARIANI, Cibele Neme Costa. **Drama e Liberdade**: relato de intervenção na educação emocional com adolescentes. Porto Alegre, 2018. 88 f. Dissertação (Graduação em Pedagogia) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

ABSTRACT

This paper is an exploratory study of intervention-research, which consists in a practical field experience and an investigation about it. This process occurred with a group of adolescents who were assisted by the Service of Coexistence and Strengthening of Bonds (SCFV) linked to the Social Welfare, in Porto Alegre (RS, Brazil). The group took place in the Association of Residents of the Vila Parque Santa Anita (ASMOVISA) and consisted of 10 adolescents, 6 girls and 4 boys, between 13 and 15 years old. In addition, there were 4 adult participants: 1 psychodramatist educator who acted as group director and 3 auxiliary egos. The guiding question of the research was around the limits and potentialities of Psychodrama in the development of emotional education in the context of the Service of Coexistence and Strengthening of Bonds. The three main knowledges that were called to understand the contents under Study are: Education, Psychology and Social Work. Six meetings were held lasting 3 hours and 30 minutes each and weekly. The data was recorded in the form of verbal reports of the research that were recorded and transcribed for later interpretation, analysis and reflection. Among the reflections and the deepening that allowed the appearance of an examination, was an introduction of the Psychodrama in the education through the Pedagogical Psychodrama. Another given of this study was the perception of the proximity between Carl Rogers and Jacob Levy Moreno by the existential humanistic philosophy that presents itself as a potentiality to instigate the desire of future studies on the relation of the two theories. Further studies can deepen these themes with adolescents creating new educational approaches based on freedom and spontaneity.²

Keywords: Pedagogical Psychodrama, Socio-educational work, Education and freedom, Spontaneity.

² MARIANI, Cibele Neme Costa. **Drama e Liberdade**: relato de intervenção na educação emocional com adolescentes. Porto Alegre, 2018. 88 f. Dissertação (Graduação em Pedagogia). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

O planejamento de minha escola ideal do futuro baseia-se em duas suposições.

A primeira delas é a de que nem todas as pessoas têm os mesmos interesses e habilidades; nem todos aprendem da mesma maneira. (...)

A segunda suposição é uma que nos faz mal: é a suposição de que, atualmente, ninguém pode aprender tudo o que há para ser aprendido.

Howard Gardner

Não tenho ensinamentos a transmitir...

Tomo aquele que me ouve pela mão e o levo até a janela.

Abro-a e aponto para fora.

Não tenho ensinamento algum, mas conduzo um diálogo.

Martin Buber

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - 5 domínios da Inteligência Emocional.....	15
Figura 2 - Filosofia Fenomenológica Existencial.....	20
Figura 3 - Espontaneidade na teoria psicodramática.....	22
Figura 4 - 5 instrumentos do Psicodrama.....	23
Figura 5 - Dramatização.....	24
Figura 6 - O jogo.....	26
Figura 7 - O jogo II.....	27
Figura 8 - Jogos dramáticos.....	29
Figura 9 - Perguntas desencadeadoras do Psicodrama Pedagógico.....	30
Figura 10 - Tensão por conhecer.....	31
Figura 11 - Tríade grupo-jogo-teatro.....	32
Figura 12 - Método educacional Psicodramático.....	33
Figura 13 - Situações do contexto educativo para dramatizações.....	34
Figura 14 - Psicodrama Pedagógico.....	36
Figura 15 - SCFV.....	39
Figura 16 - Fotografia dos adolescentes procurando pedras.....	44
Figura 17 - Emojis.....	59
Figura 18 - Quadro-síntese das escolhas de emoji.....	61
Figura 19 - RAIVA.....	67
Figura 20 - TRISTEZA.....	67
Figura 21 - ALEGRIA.....	67
Figura 22 - AMOR.....	68
Figura 23 - MEDO.....	68
Figura 24 - Fotografia do terceiro encontro “Penteado”.....	71
Figura 25 - Pedras pintadas.....	72
Figura 26 - Tabela das emoções.....	74
Figura 27 - Colagem “alegria”.....	77
Figura 28 - Colagem “tristeza”.....	78
Figura 29 - Colagem “medo”.....	78

SUMÁRIO

1	INICIADORES.....	9
2	REVISÃO TEÓRICA.....	12
2.1	EDUCAÇÃO: Educação Emocional	12
2.1.1	Educação para a Liberdade.....	17
2.2	PSICOLOGIA: Psicodrama.....	19
2.2.1	Jogos Dramáticos com Adolescentes.....	25
2.2.2	Psicodrama Pedagógico.....	29
2.3	SERVIÇO SOCIAL: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.....	37
3	METODOLOGIA.....	40
4	RESUMO DOS ENCONTROS: Drama e Liberdade.....	42
5	DISCUSSÃO/COMPARTILHAR.....	45
5.1	PRÁTICA DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM O USO DO PSICODRAMA.....	45
5.2	ENGAJAMENTO DOS ADOLESCENTES COM AS INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS.....	47
5.3	VIVÊNCIA GRUPAL FOCANDO NAS EMOÇÕES DOS PARTICIPANTES.....	49
	CONSIDERAÇÕES FINAIS/PROCESSAMENTO.....	51
	REFERÊNCIAS.....	54
	APÊNDICES.....	58
	APÊNDICE 1 - Relato do Primeiro Encontro.....	58
	APÊNDICE 2 - Relato do Segundo Encontro.....	64
	APÊNDICE 3 - Relato do Terceiro Encontro.....	69
	APÊNDICE 4 - Relato do Quarto Encontro.....	72
	APÊNDICE 5 - Relato do Quinto Encontro.....	73
	APÊNDICE 6 - Relato do Sexto Encontro.....	79
	ANEXO.....	82
	ANEXO 1.....	83

1 INICIADORES

Iniciadores são focos de estimulação que iniciam reações em cadeia preparatórias de um ato (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016, p. 60).

Esta sessão inicial de escrita é uma estimulação contextual e emocional para a leitura do trabalho a seguir. Ao invés do termo “introdução”, optei por utilizar a nomenclatura “iniciadores” que tem sua origem no meio teatral e são utilizados para aquecer os atores e, assim, liberá-los para a estreia dos exercícios e práticas cênicas.

Este trabalho foi um processo de conexão/desconexão e integração/desintegração entre muitas esferas da minha vida, tanto pessoal quanto profissionalmente. Sempre sentia que o conhecimento estava fragmentado em esferas (a imagem dele em caixas parecia aprisionar ainda mais) e percebia uma constante necessidade de aprender tudo, afinal, há tanto para se conhecer, criar e transformar... Optei pela graduação em Psicologia muito cedo e, em seguida, iniciei uma jornada colateral na graduação em Pedagogia. Essas duas formações eram tão diferentes que pareciam universos paralelos. Uma privatizada, cientificista, baseada em testes, potência de qualidade de vida. Outra pública e para o povo, esperança de toda uma nação, sucateada, resistente. Ao menos assim, eu as percebia. Convivi nesses 10 anos com pessoas que habitavam esses tempos e territórios e me questioneei, quase que diariamente, quem era eu e o que eu estava fazendo lá, em cada uma delas. Quem é esse meu ser profissional integrado que vai além da contradição dos espaços que eu participo?

Faltando dois semestres para o término da tão desejada segunda graduação, senti a necessidade de unir a minha experiência de ensino superior ocorrida nos dois espaços e experimentar uma forma de ver o mundo que há tempos namorava à distância. Iniciei a especialização em Sociopsicodrama com crianças e adolescentes no Instituto de Desenvolvimento Humano (IDH) em Porto Alegre, pois via na ação a possibilidade de elaboração e ressignificação das questões do mundo interno e externo das pessoas.

A especialização uniu-se à experiência de campo do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) da Pedagogia e, assim, participei de um grupo de adolescentes do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) vinculado à Assistência Social e sediado na Associação de Moradores da Vila Parque Santa Anita (ASMOVISA), no bairro Nonoai, Porto Alegre. Esta instituição tem parceria há 11 anos com o IDH e, em função disso, desenvolve grupos com crianças e adolescentes segundo a abordagem psicodramática. Este foi o pulo final para mergulhar no Psicodrama tendo como intensificadores o prazo de entrega e apresentação à banca avaliadora deste trabalho.

Sempre quis conhecer mais sobre educação emocional, pois considero as emoções o cerne da nossa existência, ali parece residir muito do impulso para a ação e uma ampla reserva energética capaz de nos mover no mundo. Ao longo de toda a experiência terrena intentamos compreender as emoções, visto que o autoconhecimento é uma busca inerente à condição humana e as crianças, desde muito pequenas, vivenciam o pensar filosófico, existencial e social. O autoconhecimento parece ser uma das formas de lidar melhor com essas cargas emocionais que nos atravessam. À vista disto, concebi essa etapa de vida como uma oportunidade de estudar e vivenciar com um olhar curioso e sensível a relação das emoções com a educação.

A pesquisa acadêmica no TCC despontou como uma forma de dar visibilidade ao tema da Educação Emocional e pensar numa prática na qual o educador intervém considerando as emoções presentes no contexto socioeducativo (sua e dos alunos). Durante a faculdade de Pedagogia percebi uma preocupação excessiva com os conteúdos teóricos e racionais presentes no conhecimento lógico-matemático e linguístico, negligenciando a potencial Inteligência Emocional e o contato com os conflitos intrapsíquicos das pessoas para quem a educação é dirigida. O crescimento e amadurecimento emocional parece ser visto pela educação tradicional como natural/instintivo à vida humana, não precisando ser construído e instruído nas relações sociais. De outra parte, compreende-se que é importante aprender a aprender.

Em função de grande desejo pela temática, resolvi explorar o campo, dar visibilidade à prática e ver quais frutos surgem. Percebi no imperativo de pesquisa

como requisito parcial para obtenção de grau a oportunidade e a potência de estudar na/com a experiência, abrindo, assim, múltiplas e encantadoras direções. Da mesma forma, em minha vida também procurei estudar, trabalhar e viver experiências em congruência com minhas emoções, meu mundo interno, estando envolvida em algo que me toca. A prática se deu para mim como uma contribuição mais inteira que pude oferecer além da minha esfera racional. Por isso, escolhi neste momento de trabalho de conclusão de curso pesquisar e vivenciar as emoções, alinhando pontos de conexão entre a Psicologia e a Pedagogia, e o amor pelo ser humano.

Me propus a conhecer e integrar um trabalho que se desenvolve com crianças e adolescentes e projetar algumas intervenções para trazer à tona a educação emocional das crianças que lá convivem, fazendo dos nossos encontros um espaço de escuta, expressão, exploração e elaboração das emoções.

2 REVISÃO TEÓRICA

O processo de escrita e estudo deste trabalho transparece em sua organização. São inseridas imagens de mapas mentais que elaborei enquanto aprendia e que convidam o leitor a traçar estes caminhos também. Tais ilustrações fazem parte da construção do conhecimento deste trabalho e, por isso, fiz questão de incorporá-las ao longo do texto, estabelecendo novas e potentes conexões.

Três saberes foram acionados por serem essenciais para a compreensão dos fenômenos em estudo. São eles: Educação, Psicologia e Serviço Social. Fragmentou-se o conhecimento para aproximação e análise dos elementos, acreditando na necessidade posterior de troca de lentes de modo a contemplar os saberes e a vida com certa distância e, então, religar as esferas que formam a unidade.

2.1 EDUCAÇÃO: Educação Emocional

O conceito de educação emocional foi gestado a partir da mudança de paradigma introduzida por Howard Gardner nos anos 80. Este psicólogo, professor e pesquisador de Harvard questionou o entendimento de inteligência da época, que era avaliada e validada a partir da literatura psicométrica, a exemplo dos famosos testes de Quociente Intelectual (QI). Gardner desenvolveu a Teoria das Inteligências Múltiplas e alargou as fronteiras do que era considerado “ser inteligente”, ao passo que ele tirou o foco da lógica e linguagem e descreveu 9 categorias de inteligências. “Meu objetivo era o de chegar a uma visão do pensamento humana mais ampla e mais abrangente daquela aceita pelos estudos cognitivos da época.” (GARDNER, 1995, p.3). Desta forma, o autor defende que suas novas definições de inteligência eram tão-somente didáticas e que o objetivo de seu trabalho foi reconhecer que as pessoas tem formas e estilos cognitivos diferentes.

A inteligência é explicada por Gardner (1995, p.14) como “a capacidade de resolver problemas ou de elaborar produtos que sejam valorizados em um ou mais ambientes culturais ou comunitários”. Ao passo que temos diferentes problemas, precisamos de diferentes inteligências para solucioná-los e de múltiplas maneiras de perceber os fenômenos para dar conta da complexidade da vida. Gardner manteve a nomenclatura “inteligência” propositalmente para dialogar com o conhecimento produzido pela academia. Ele a considera um potencial biopsicológico comum a todos os membros da espécie e, dessa forma, todas as inteligências são consideradas igualmente válidas.

Chamar algumas de “talento” [solução de problemas musicais e aptidão corporal-cinestésica] e outras [raciocínio lógico e competência linguística] de “inteligência” revela este preconceito. Chame todas de “talentos”, se desejar; ou as chame todas de “inteligências”. (GARDNER, 1995, p.37).

O ponto crucial das novas categorias era elucidar a pluralidade de intelectos para posteriormente desenvolver estudos com o intuito de educar cada indivíduo de acordo com as suas inteligências e, assim, aprimorar habilidades específicas dos indivíduos.

Duas das novas inteligências propostas por Gardner - a Interpessoal e a Intrapessoal - suscitaram a gênese da Inteligência Emocional, que trouxe à tona a existência inerente das emoções e a necessidade humana de autoconhecimento e relação com o outro. Ou seja, uma sensibilidade ao que nos toca, nos emociona. Segundo Gardner (1995, p.27) “A inteligência interpessoal está baseada numa capacidade nuclear de perceber as distinções entre os outros; em especial, contrastes em seu estado de ânimo, temperamentos, motivações e intenções”. Essa inteligência nos permite compreender os outros e interagir com eles. Já a inteligência intrapessoal nos permite compreender a nós mesmos. Gardner (1995, p.28) definiu esta inteligência como:

[...] conhecimento dos aspectos internos de uma pessoa: o acesso ao sentimento da própria vida, à gama das próprias emoções, à capacidade de discriminar essas emoções e eventualmente rotulá-las e utilizá-las como uma maneira de entender e orientar o próprio comportamento.

Posto isso, as emoções foram trazidas para mesa da academia, por assim dizer, e, assim, abriu-se espaço para pensá-las e desenvolvê-las através do processo de ensino-aprendizagem.

Daniel Goleman, pesquisador da mesma instituição de Gardner, destacou-se ao aprofundar o conhecimento produzido do que é ser inteligente e aplicá-lo na educação, iniciando, assim, uma corrente de estudos em Educação Emocional. Goleman acreditava que as emoções precisam ser lapidadas por se tratarem de tendências biológicas para agir no ambiente.

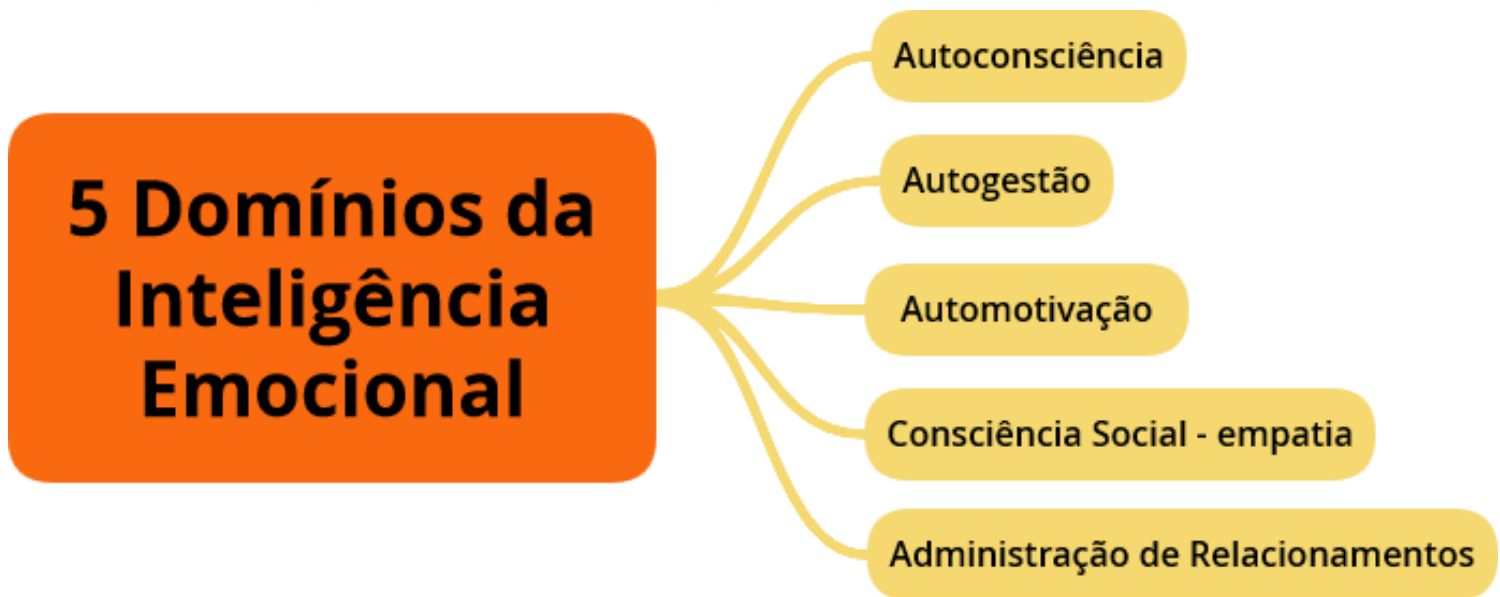
Todas as emoções são, em essência, impulsos, legados pela evolução, para uma ação imediata, para planejamentos instantâneos que visam lidar com a vida. A própria raiz da palavra *emoção* é do latim *movere* – “mover” – acrescida do prefixo “e-”, que denota “afastar-se”, o que implica que em qualquer emoção está implícita uma propensão para um agir imediato. (GOLEMAN, 2007, p. 20).

O agir dominado pelas emoções desencadeia respostas nem sempre desejadas pelo autor da ação, abrindo caminhos que direcionam um modo de ver e ser visto pelo mundo. Goleman (2007) defendia que a expressão exagerada ou descontrolada da agressividade na infância gera consequências que poderão acompanhar o sujeito por toda a sua vida. O estigma de “raivoso” ou “brigão” ocorreria muitas vezes em função de mensagens do ambiente que foram percebidas pelo sujeito como injustas ou ofensivas, sendo que nem sempre colegas, professores e pais as percebem da mesma forma. O julgamento de um sujeito considerado agressivo é atravessado por uma distorção perceptiva para a hostilidade que dispara o seu alerta para ameaça, logo, ele responde na ação. No momento da raiva, a pessoa sente-se inundada pela emoção e age sem considerar a dimensão do fato ocorrido em si ou lançar mão de racionalizações para acordos e negociações. Portanto, a impulsividade emocional poderia trazer consequências na escola, na família e nos demais os âmbitos da vida. Conhecer e adequar as emoções tornou-se, então, um dos propósitos que Daniel Goleman empregou à educação.

Paul Ekman, psicólogo e pesquisador americano, fez um estudo por diferentes culturas do mundo para identificar se existem de fato emoções primárias e quais são elas. Ele pediu a diferentes sujeitos que identificassem expressões faciais relativas a 4 emoções básicas - medo, ira, tristeza e alegria - e percebeu que todos em toda a parte assentiam tais emoções (GOLEMAN, 2007). Assim, constatou-se a universalidade de tais emoções. Gardner baseou-se nesse estudo para pensar as emoções enquanto famílias ou dimensões. À vista disso, o pesquisador acrescentou outras 4 emoções: amor, surpresa, nojo e vergonha.

Salovey, Thorndike, Stenberg e Mayer contribuíram com a produção de conhecimento sobre a inteligência emocional e expansão do conceito de inteligência ao desfazer a, até então, contradição terminológica entre razão e emoção, colocando-as em uma relação de diálogo e complementariedade (GOLEMAN, 2007). Por conseguinte, Salovey elaborou cinco domínios da Inteligência Emocional que organizei de forma gráfica na figura 1 com a finalidade de facilitar a compreensão deste conhecimento.

Figura 1 - 5 Domínios da Inteligência Emocional



Comentando a que se refere cada um dos tópicos acima, pode-se dizer que a autoconsciência é a capacidade de reconhecer uma emoção no momento em que ela ocorre no próprio corpo. É estar consciente do que se está sentindo, nomeando sentimentos e considerando o impacto das suas palavras e emoções sobre outras pessoas.

A autogestão envolve a autoconsciência, pois é lidar com o que se está sentindo, regular as suas emoções. Ter uma “conversa consigo mesmo” para examinar a relação com o sentimento e encontrar meios para melhor operar em determinada situação.

A habilidade de automotivar-se é “pôr as emoções a serviço de uma meta” (GOLEMAN, 2007, p. 56). O desenvolvimento deste domínio melhora o desempenho no indivíduo, gerando uma maior produtividade e eficácia, ao passo que ele vai aprendendo a adiar satisfações e controlar a impulsividade para atingir seus objetivos.

Na consciência social se desenvolve a sensibilidade para reconhecer as emoções nos outros. Essa aptidão também é chamada de empatia e através dela se estabelece uma ponte de conexão com o outro, adotando a perceptiva dele para compreender seus sentimentos e preocupações.

Ao detectar as emoções dos outros, se faz necessário um treino para lidar com elas e administrar os relacionamentos. Essa habilidade fortalece a popularidade, liderança e eficiência interpessoal. A comunicação satisfatória das emoções com o outro beneficia, assim, os relacionamentos interpessoais (GOLEMAN, 2007).

As competências sugeridas por Goleman dialogam com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um documento normativo brasileiro voltado à Educação Básica, desenvolvido com o intuito de identificar e regulamentar as aprendizagens essenciais a todos os alunos ao longo das etapas e modalidades da educação escolar. Esta referência nacional curricular assegura aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais que substanciam a aprendizagem. Três destas competências estão diretamente ligadas à educação emocional e, por isso, estão destacadas abaixo:

8. **Conhecer-se**, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e **reconhecendo suas emoções e as dos outros**, com autocrítica e **capacidade para lidar com elas**.

9. Exercitar a **empatia**, o **diálogo**, **resolução de conflitos** e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, **tomando decisões** com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários [*grifos meus*] (BRASIL, 2017, p.9).

Este documento guia a formulação curricular de todas as escolas do país para que se vislumbre a educação de forma integral, estimando uma sociedade mais humana e justa. Os destaques em negrito salientam a relação entre as competências indicadas pela literatura política e os domínios sugeridos pelas pesquisas acadêmicas em educação emocional.

O autoconhecimento (conhecer-se) proposto no 8º item da BNCC tem sua correspondência no reconhecimento das próprias emoções e dos outros, referenciados nos domínios Autoconsciência e Consciência social da inteligência emocional. Nos três itens destacados, indica-se a capacidade para lidar com as

emoções, resolver conflitos e tomar decisões eficazes em alinhamento com princípios do sujeito, tendo uma equivalência de sentido ao domínio da Autogestão. Para finalizar, a 9ª competência da BNCC assemelha-se ao domínio Consciência social e Administração de relacionamentos, pois considera a empatia como uma habilidade e um caminho para cultivar relações embasadas no respeito ao próximo e às diferenças.

2.1.1 Educação para a Liberdade

É absolutamente essencial que os jovens aprendam, já cedo na vida, a examinar problemas complexos, a identificar os prós e os contras de cada solução e escolher a posição que desejam assumir em cada questão. Eles têm de aprender este processo de escolha inteligente (ROGERS, 1985a, p. 23).

Carl Rogers (1902 – 1987) viveu uma vida acreditando nas pessoas e alinhando humanisticamente seus estudos para ajudá-las. Ele era um psicólogo estadunidense que combateu o pensamento hegemônico cientificista e desenvolveu a Abordagem Centrada na Pessoa (ACP). Sua paixão e propósito terapêutico contribuíram por mais de 40 anos com a elaboração intelectual e vivencial da Psicologia segundo o Humanismo.

A produção literária de Rogers debruçou-se principalmente sobre a Psicologia, pois ele trabalhou grande parte de sua vida como terapeuta clínico, porém, seu coração também pulsou na Educação. Uma das manifestações deste contato afetivo foi a publicação do livro “Liberdade para Aprender” em 1983 que teve os objetivos de incentivar novas e libertadoras tendências em educação no mundo e, em suas palavras, “auxiliar o desenvolvimento de nosso mais precioso recurso natural – as mentes e os corações de nossas crianças e jovens” (ROGERS, 1985a, p.9).

Rogers (1985a) acreditava que o professor precisa se colocar como ser humano na relação com o aluno e isso auxiliará o florescimento deste outro ser em

desenvolvimento. A autenticidade do professor refere-se a sua congruência. Segundo o autor (ibid. p. 265) “isto implica que o professor seja a pessoa que é e que tenha uma consciência plena das atitudes que assume. A congruência significa que ele se sente receptivo perante os seus sentimentos reais”. Esta postura exige coragem, pois nela o professor aceita nos seus próprios sentimentos e não sente a obrigação de impô-los aos seus alunos, nem exigir que eles reajam de determinada maneira. Nesta abordagem o facilitador buscaria estar alinhado consigo mesmo e perceber o outro como alguém único.

Rogers (1985a) falava em aprender a aprender e, assim, aprende-se a mudar, a se adaptar, a se tornar pessoa. Para este autor o descobrir vem do interior, a partir de um processo *auto iniciado*. Em sua proposta de Educação Centrada na Pessoa, o processo de aprendizagem acontece como uma via de mão dupla, tendo responsabilidade e afetação nos dois lados ao mesmo tempo, com o aluno e com o professor. Desenvolve-se, então, uma profunda interação entre eles havendo a liberdade responsável como um dos fundamentos na aprendizagem. Nesta relação professor-aluno há permissividade, porém ela não é o mesmo que fragilidade.

É a permissão para ser livre, o que significa igualmente que se é responsável. O indivíduo é livre de recear uma nova experiência, como é livre de desejá-la ansiosamente; livre para suportar as consequências dos erros como dos seus esforços positivos. (ROGERS, 1985b, p.318).

O professor permite ao aluno a vivência da liberdade responsável porque ele confia naquele ser. Confia na capacidade/potencial dele de estar consciente das suas necessidades, saber o que quer e identificar quais as suas áreas desconhecidas que deseja iluminar. Essa confiança no ser humano é um dos pilares Rogerianos e se chama Consideração Positiva Incondicional (ROGERS, 1985a).

Carl Rogers defendia uma relação de correspondência entre o que se passa dentro e fora do corpo, procurando a integração da unidade. Dessa forma, aconteceria uma aprendizagem da pessoa como um todo; uma aprendizagem significativa para libertar e utilizar os dois hemisférios do cérebro.

A aprendizagem significativa combina o lógico e o intuitivo, o intelecto e os sentimentos, o conceito e a experiência, a ideia e o significado. Quando aprendemos dessa maneira, somos integrais, utilizando todas as nossas capacidades masculinas e femininas [*grifo do autor*] (ROGERS, 1985a, p. 30).

A aprendizagem significativa de Rogers (1985b) modificaria o próprio ser, a sua existência. Rogers (1985a) apostava em uma aprendizagem autodirigida, um processo de autodescoberta na qual o professor facilitaria caminhos centrados no aluno por onde este curiosamente desejaria caminhar, sendo valorizado como pessoa e expressando seus sentimentos e pensamentos. Este processo natural de encontro do aluno aconteceria em função da Tendência Atualizante, que é uma disposição inerente dos seres vivos ao seu crescimento e atualização (ROGERS, 1985b).

Considero a produção de Carl Rogers instigante, florida, autêntica e suave. A ACP de Rogers tem princípios libertários e humanitários semelhantes ao Psicodrama de Moreno – assunto do próximo capítulo. Isso se dá porque ambos beberam de uma mesma fonte que é a filosofia fenomenológica existencial. Esta pesquisa despertou muito carinho pelos estudos das possíveis conexões entre ambos. Esse é um estudo que vale a pena continuar. Quem sabe numa próxima etapa acadêmica?

2.2 PSICOLOGIA: Psicodrama

“Todo o trabalho sociodramático é um trabalho político ideológico.”

Alcione Ribeiro Dias

O Psicodrama é um método de intervenção e investigação da alma humana mediante a ação. "Drama" significa "ação" em grego. Esta área de estudo e transformação faz parte de uma teoria mais ampla denominada Socionomia, que por sua vez é a ciência que estuda as leis sociais e as relações. Assim, acredita-se que através do movimento corporal se tem acesso a conteúdos de caráter individual e social, utilizando-se desse campo relacional para fins terapêuticos e socioeducacionais que visam desenvolver mais capacidade para lidar com as adversidades da vida. Esse método está embasado em uma filosofia, teoria e técnica desenvolvidas por Jacob Levy Moreno através de pesquisas e intervenções realizadas com foco nas relações interpessoais (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016).

Moreno (1889 – 1974) era médico psiquiatra de formação, nascido na Romênia e erradicado nos Estados Unidos da América. Sua produção contribuiu para diversos campos de conhecimento, principalmente a Psicologia e o Teatro. A visão Moreniana de ser humano é de um ser em relação: consigo mesmo, com o outro, com o conhecimento e com o mundo. O ser humano é entendido como um gênio em potencial. Esta concepção positiva e potente de pessoa acredita na vontade/capacidade da humanidade de viver com alegria (WIDLÖCHER, 1970). A figura 2 mostra um esquema que elaborei para dar visibilidade à conexão filosófica na concepção de ser humano do Psicodrama e do Humanismo.

Figura 2 – Filosofia Fenomenológica Existencial



A teoria desenvolvida por J. L. Moreno busca a liberação da espontaneidade, desaprisionando o indivíduo das “conservas culturais” - que são regras, formas de conduta padronizadas, estereotipadas e automatizadas que acabam por engessar modos de viver e limitar transformações e a abertura para o novo. Todavia, essas formas de agir e pensar que se repetem e se enrijecem pelo social/cultural são necessárias e fundantes para uma compreensão do funcionamento da vida. Por outra via, existe a espontaneidade que é uma resposta nova, adaptada e criativa para uma situação nova ou para uma situação antiga. A palavra espontaneidade vem o latim e quer dizer “de livre vontade”. Ela seria a capacidade de um organismo de se adaptar e emitir reações novas e inesperadas (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016, p.50).

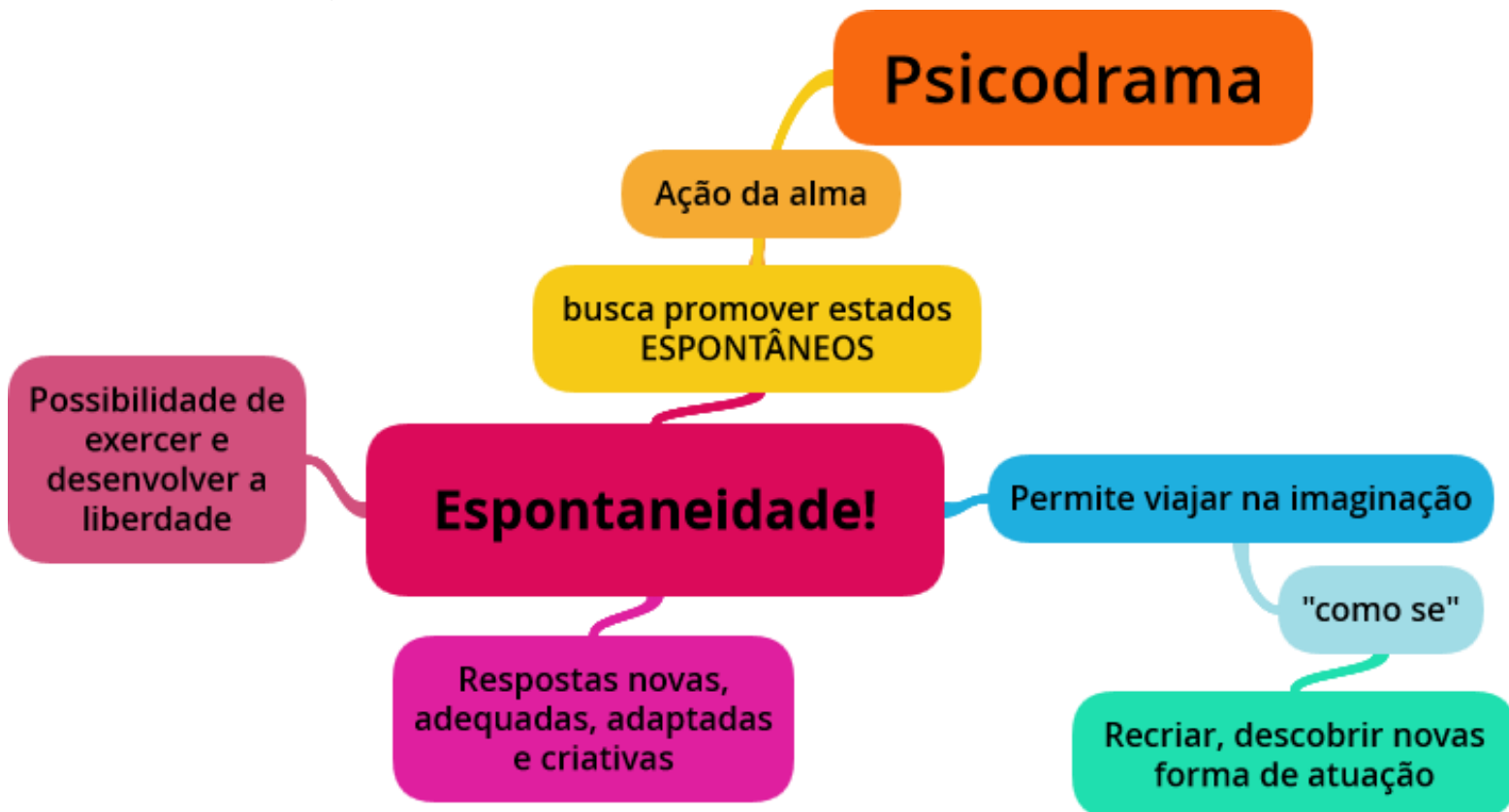
Saudável seria o constante equilíbrio e desequilíbrio da espontaneidade e das conservas culturais. Entretanto, cabe assinalar que o estado de espontaneidade criadora inicial da criança é constantemente bloqueado por uma série de fatores políticos, econômicos e culturais que a encaminha para as conservas culturais, mecanizando condutas. Em função desta força para a rigidez é preciso treinar e desenvolver libertação/liberação da espontaneidade (WIDLÖCHER, 1970).

Para desenvolver a espontaneidade, há mister fazê-la passar de seu estado natural e anárquico a uma forma adaptada às tarefas, com as quais a criança deve defrontar-se. Ela deve, portanto, descobrir vantagens suficientes para renunciar, ao menos em parte, ao conformismo estereotipado. É preciso que a espontaneidade se torne criadora. (WIDLÖCHER, 1970. P. 141).

Diante desta necessidade humana – de desaprisionamento da gaiola que foi e vem sendo construída – surge a contribuição da técnica psicodramática para promover estados espontâneos e, assim, desenvolver a capacidade de utilizar essa energia vital para criar respostas novas, adequadas e criativas (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016). O Psicodrama proporciona momentos que são Encontros. Encontros que conectam o indivíduo consigo mesmo e com os outros. Esses encontros são oportunidades para a liberação/expressão da espontaneidade.

No processo de atuação, o “como se”, realidade e fantasia não entram em conflito e é possível explorar outras realidades, expandindo e transformando o repertório de recursos para lidar com a as relações e a vida (MONTEIRO, 1994). A liberação da espontaneidade permite que a energia da vida busque a sua melhor realização, desvele o seu potencial. Desenhei a figura 3 com a intenção de possibilitar a visualização de alguns pontos do conceito de espontaneidade na teoria psicodramática e, assim, auxiliar seu entendimento.

Figura 3 - Espontaneidade na teoria psicodramática



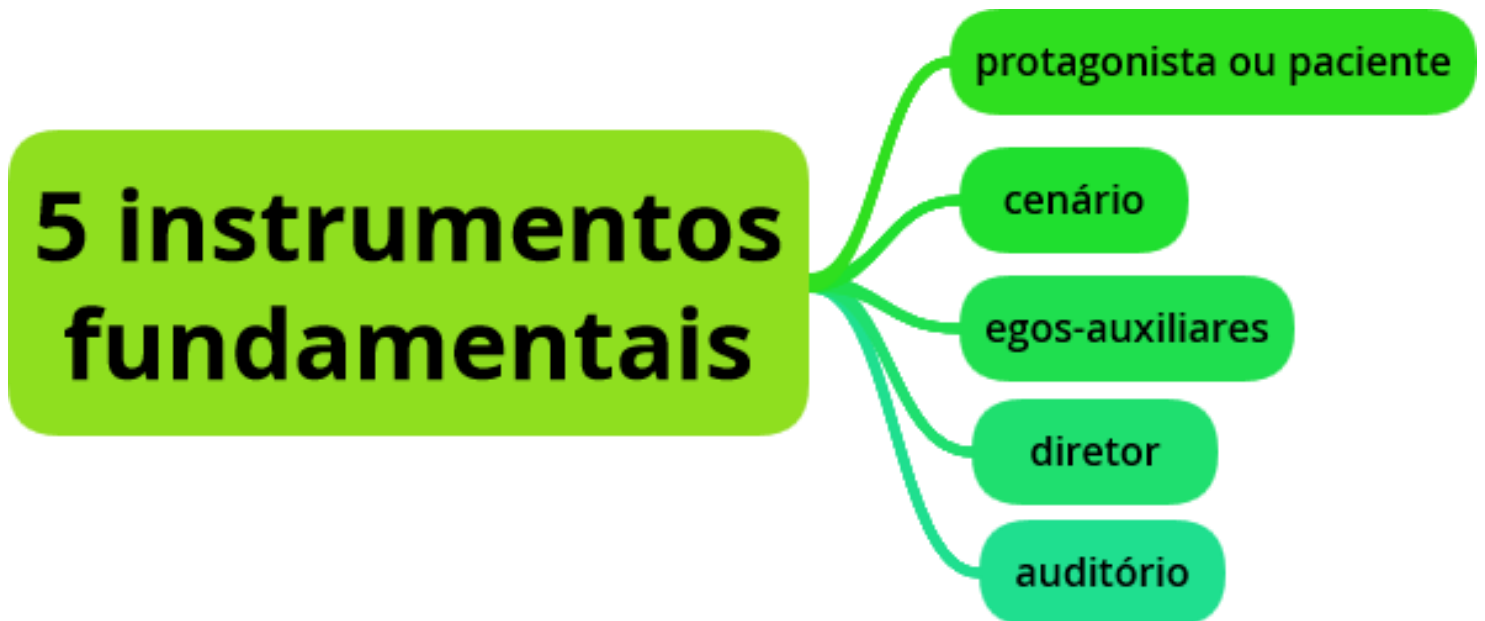
Moreno viveu em uma época na qual o teatro era dividido em palco e plateia, não havendo possibilidade de transição entre essas duas instâncias (BOAL, 1991). De forma, inovadora e vanguardista, ele inaugurou o Teatro Espontâneo, convidando o público a contracenar como atores, criando a sua própria história. Para Moreno, o Psicodrama seria o teatro da vida, pois de certa forma todos nós somos atores. Porém, atores espontâneos segundo um script que ora nós mesmos escrevemos e, na maior parte das vezes, temos que improvisar (informação verbal)³.

Jaime G. Rojas-Bermúdez (2016) é um dos psicodramatistas que organizou, e assim tornou mais didática, a produção Moreniana acerca do Psicodrama. Ele aponta a existência de cinco instrumentos fundamentais, ou seja, cinco organismos/desdobramentos/componentes da sessão de psicodrama. São eles: protagonista ou paciente, cenário, egos-auxiliares, diretor e auditório.

³ Informação compartilhada pela psicóloga psicodramatista Marta Echenique em setembro de 2017 no curso de especialização Intervenções com crianças e adolescentes com base no Sociopsicodrama. Instituto de Desenvolvimento Humano, Porto Alegre.

Elaborei a figura 4 para mostrar esquematicamente os 5 instrumentos propostos por Moreno e que, neste trabalho, ocorreram em algumas oportunidades com os adolescentes.

Figura 4 - 5 instrumentos do Psicodrama



O trabalho com grupos socioeducacionais diferencia-se da sessão terapêutica na medida em que nem sempre há uma dramatização com todos os instrumentos fundamentais. Podem ocorrer, por exemplo, jogos, discussões e outras formas de interação com estruturas pouco delimitadas.

Diretor é a nomenclatura empregada ao facilitador que dirige o encontro. Uma das suas funções é discriminar o material trazido pelo protagonista, pelos egos-auxiliares ou pelo grupo para conduzir o encontro de acordo com os temas/necessidades emergentes. Os egos-auxiliares seriam extensões do diretor para fazer a intermediação deste e do grupo. Eles fazem parte da equipe terapêutica, ou unidade funcional de acordo com a nomenclatura Moreniana, e tem como funções a atuação dramática alinhada às ideias do diretor e a investigação social. Para isto, observam e participam, apreendendo os detalhes e a fineza das relações e retornando-as ao diretor e/ou ao grupo (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016).

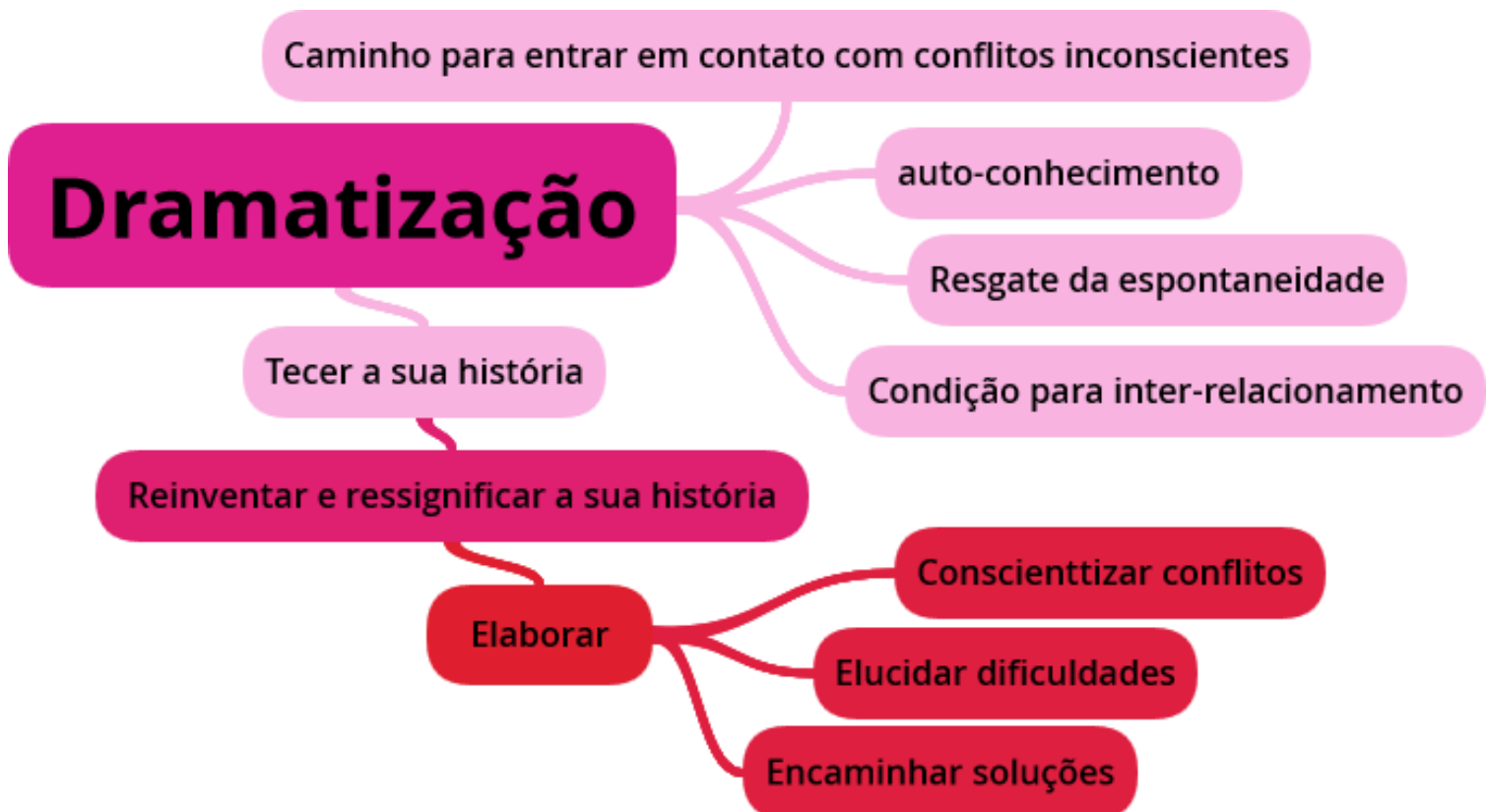
A sessão clássica de psicodrama é dividida em três etapas: aquecimento, dramatização e compartilhamento. O aquecimento é um “conjunto de procedimentos que intervêm na preparação de um organismo para que se encontre em ótimas condições para a ação” (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016, p. 60). Ele prepara a pessoa e

o grupo para o momento e movimento e é subdividido em aquecimento inespecífico e específico. A dramatização opera no “aqui e agora” e inicia-se a partir do encontro entre diretor, o protagonista e o conflito trazido por este. Através da ação se entra em contato com as tensões e na vivência se elabora as perturbações e dificuldades, encaminhando possíveis soluções e resgatando a espontaneidade. O compartilhamento é o momento do auditório se unir aos demais participantes, contribuindo com a dinâmica da sessão ao trazer ressonâncias daquela experiência em cada um. Rojas-Bermúdez (2016, p. 36) refere que nessa etapa “trata-se de integrar os aspectos individuais com os grupais e as suas interações dentro da sessão”.

As dramatizações são utilizadas no Psicodrama como um caminho para se entrar em contato com conflitos inconscientes e realizar elaborações necessárias. Essa é uma oportunidade de tecer a sua própria história, reinventando-a e ressignificando-a. Por meio da ação dramática é possível se relacionar com o outro e consigo mesmo num processo vivencial que resgata e libera a espontaneidade (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016; ROMAÑA, 1985).

A figura 5 é um mapa mental que elaborei para evidenciar o entendimento de dramatização segundo Rojas-Bermúdez (2016) e Romaña (1985), tendo ambos sua origem no pensamento Moreniano.

Figura 5 – Dramatização



2.2.1 Jogos Dramáticos com Adolescentes

Moreno adorava o jogo porque nele se encontra a liberdade (BUSTOS *in* MONTEIRO, 1994, p. 9).

A adolescência estendeu a sua área de alcance nos últimos anos, pois se vivencia o adolecer desde mais cedo e a vida adulta tem tido seu início postergado. Os adolescentes, em geral, experienciam a dicotomia de se conhecer/não se conhecer. As emoções nesse momento de vida estão numa camada mais superficial, são como as espinhas explodindo para o externo as muitas transformações que estão acontecendo por dentro. Como recurso para combater uma possibilidade de ruptura emocional e proteger suas dificuldades pessoais, o adolescente racionaliza e se defende.

O adolescente também é arredo e desconfiado quanto a envolver-se e comprometer-se com propostas que vem de fora, isto é quando ele não sabe bem aonde aquilo vai dar, ou não sabe o que querem dele. Ele precisa ter o controle da situação. (...) Qualquer imprevisto, e pode vazar a expressão de algo que não era para ser exposto: algo que ele ainda não está seguro se pode ser mostrado e compartilhado (CASTANHO, 1995, p. 23).

Castanho (1995) indica o Jogo Dramático como uma técnica para diluir essa proteção e acessar o adolescente, visto que via essa não segue a rota do caminho mental pela palavra. Pelo contrário, ela engendra o emocional em um clima lúdico que opera de modo a auxiliar o adolescente a amadurecer e elaborar seus conflitos.

Os jogos dramáticos com adolescentes são indicados para trabalhar conflitos pessoais, aumentar a coesão grupal, desenvolver a percepção e respeito às regras e autoridade, e para trabalhar temas frequentes na adolescência tais como: agressividade, sexualidade, uso de drogas, problemas na dinâmica familiar e dificuldades escolares (MONTEIRO, 1994, p. 84).

A utilização do jogo em situações muito tensas auxilia na criação de um campo relaxado mais propício pra o trabalho. Durante o jogo há um baixo nível de tensão real, pois se está brincando no plano simbólico ou dramático e não diretamente no conflito, tal qual ele aparece na vida, no plano real (CASTANHO, 1995). A conduta em campo relaxado propicia o contato consigo, com o outro e com o grupo, além de permitir manifestações espontâneas.

O jogo cria uma atmosfera permissiva que dá condições ao aparecimento de uma situação espontânea e criativa no 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 sua capacidade criativa (MONTEIRO, 1994, p. 21).

Augusto Boal (1999) concebia o jogo como uma forma de diálogo em que ocorrem interlocuções, pois ele é uma forma de extroversão. Há expressividade através dos corpos já que eles atuam como emissores e receptores de mensagens. Tal estimulação possibilita que se transcenda a si mesmo, libertando-se para a entrada nesse novo e arriscado ambiente.

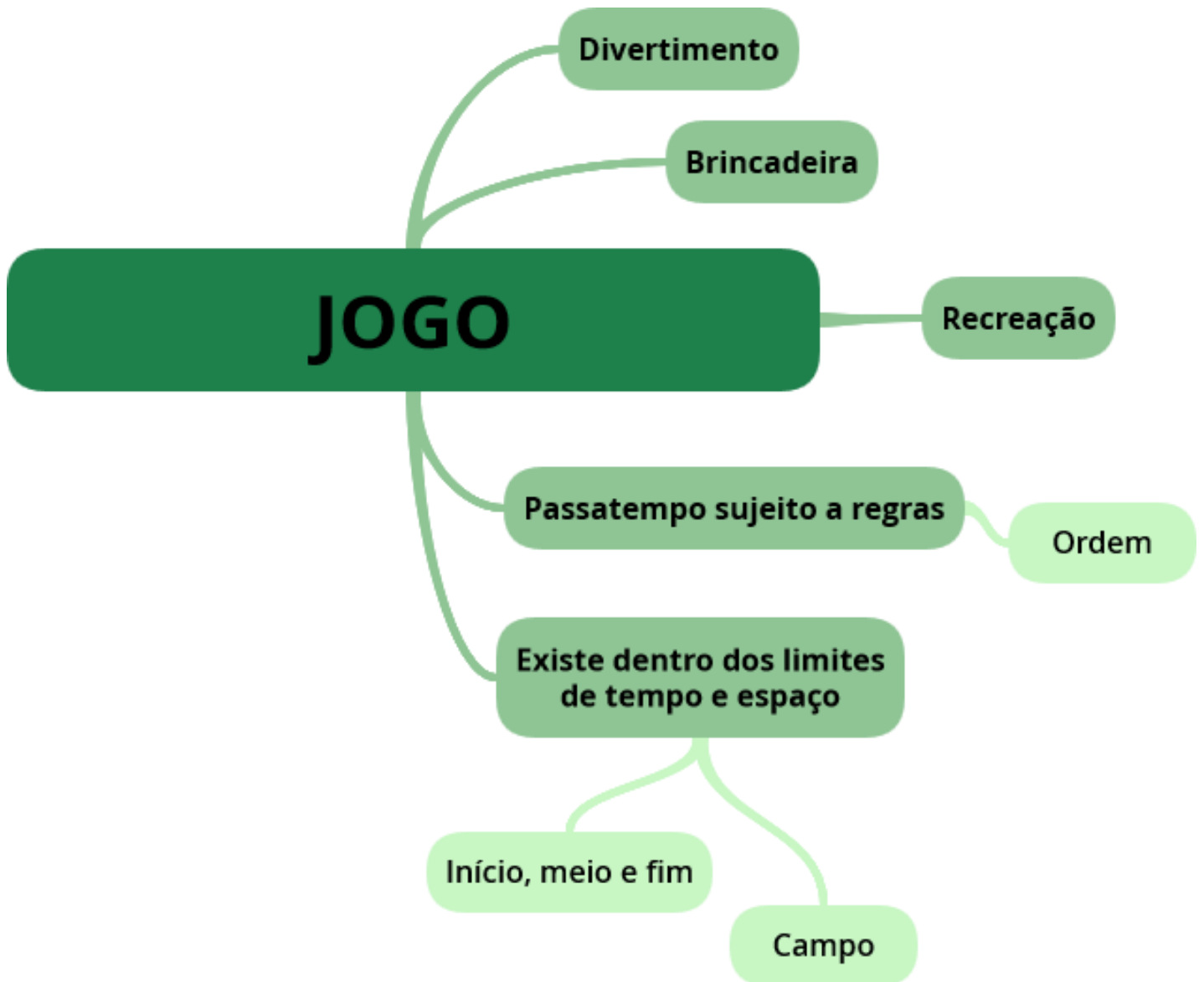
Joga-se por prazer havendo tensão, alegria, intensidade e fascínio. O jogo propõe um problema a ser solucionado e, durante sua realização, interrompe-se temporariamente o plano real para o ingresso em um campo simbólico ou imaginário. Nesta nova atmosfera existe uma ordem própria com regras e limites de tempo e espaço. Tais delimitações são continentes para que dentro do jogo se possa ser livre (CASTANHO, 1995; MONTEIRO, 1994).

Criei as figuras 6 e 7 para elucidar o entendimento de jogo segundo Castanho (1995), Monteiro (1994) e Boal (1999), utilizando uma imagem e dois esquemas mentais como complemento das explicações acima.

Figura 6 - O jogo



Figura 7 – Jogo II



O jogo no psicodrama é um instrumento de trabalho e pode ser aplicado em todas as modalidades: psicodrama familiar, de adolescentes, de crianças, de adultos, com psicóticos, Sociodrama, etc (MONTEIRO, 1994). Regina Monteiro (1994) afirma que a escolha do jogo deve surgir do momento, pois desta forma ele será continente ao conteúdo que está sendo trazido pelo grupo. O diretor precisa estar livre e solto para perceber com/no grupo o momento mais apropriado e enriquecedor para a utilização dos jogos, bem como a escolha do jogo em si. Alguns exemplos de jogos que se desenvolveram no grupo que estive realizando esta pesquisa são: pique-bandeira, queimada, futebol, cão sem dono, cabra-cega, múmia e taco.

Os jogos dramáticos assemelham-se às dramatizações do Psicodrama, contudo, não há um protagonista e uma audiência separados do grupo, portanto todos podem brincar e atuar ao mesmo tempo. O público adolescente tem a especificidade de não demarcar com nitidez as três etapas (aquecimento, jogo e compartilhar). Os adolescentes, assim como as crianças, já entram na sala aquecidos, necessitando, por vezes, de um movimento inverso para “esfriar” o grupo. Outra peculiaridade é que os comentários do compartilhamento podem ocorrer no desenrolar do encontro, pois correm o risco de perder sua força terapêutica ou serem esquecidos se forem deixados para o momento final (MONTEIRO, 1994).

O jogo dramático possibilita a experimentação de diferentes formas de se relacionar e, assim, transformar formas de conduta, inverter e criar novos papéis. Durante o jogo dramático há confiança e liberdade de expressão, assim, é possível o surgimento de insights, manifestações referentes a temas da adolescência e mudanças no sujeito e no grupo. Monteiro considera o jogo dramático no psicodrama com adolescentes um elemento essencial posto que “o jogo propicia o aquecimento para o aparecimento do processo espontaneidade-criatividade-aprendizagem” (1994, p. 95).

A ação dramática no jogo favorece o intercâmbio entre fantasia e realidade. Desta forma, o que se vivencia e se aprende naquele universo específico é sintetizado e posteriormente generalizado para sua aplicação nas demais instâncias da vida. Ou seja, a realização de cenas, brincadeiras e demais interações grupais lúdicas oportunizam a atuação, aproximação e elaboração de um conflito que auxiliará em uma resolução de conflitos no plano real mais eficaz, sadia e construtiva (MONTEIRO, 1994). Na figura 8 fiz um esquema mental para elucidar concepção de os jogos dramáticos na abordagem psicodramática.

Figura 8 – Jogos dramáticos

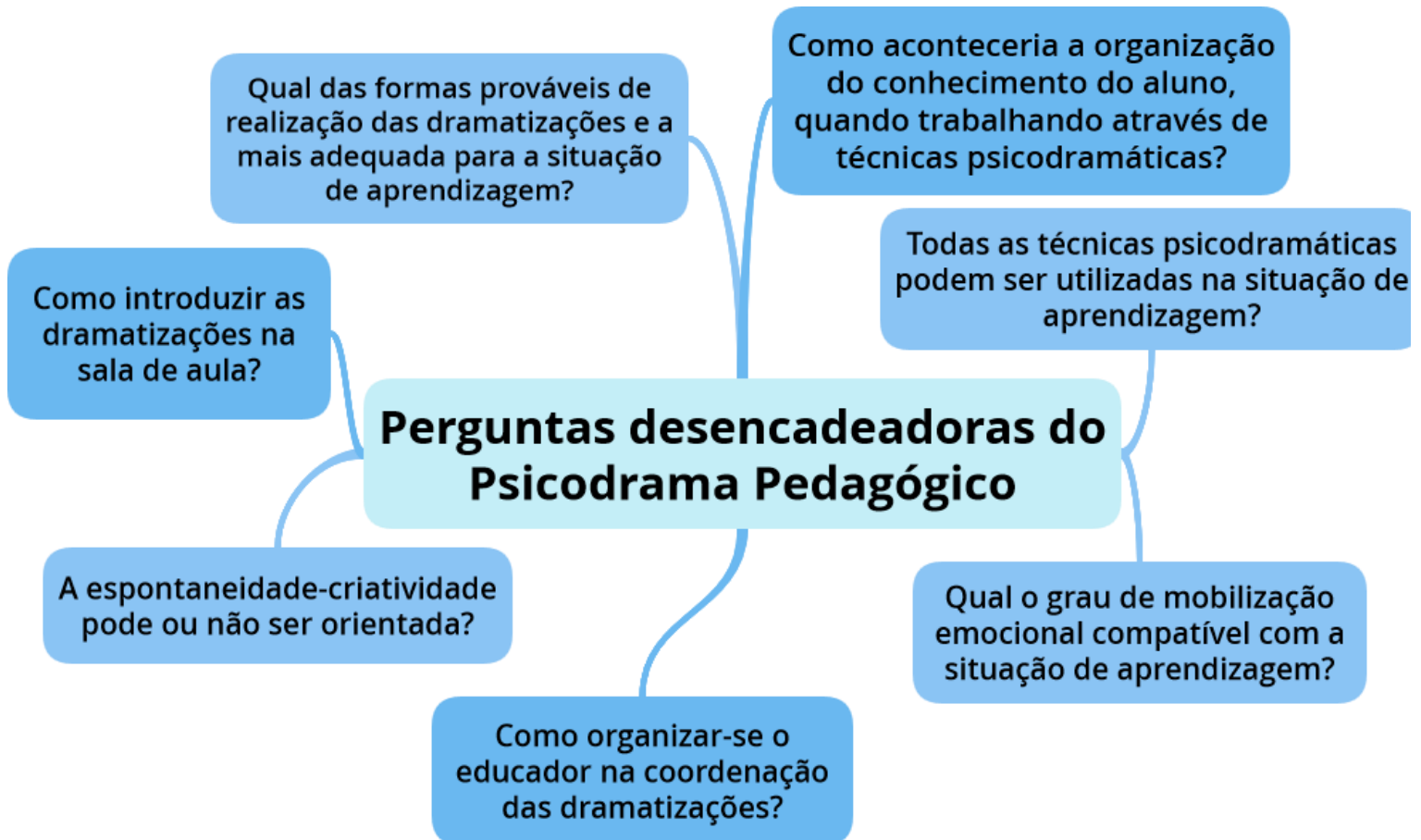


2.2.2 Psicodrama Pedagógico: A educação da espontaneidade

Em meados dos anos 60, o Psicodrama vivia um momento de expansão do seu alcance ao atingir diversos países e se consolidar através da formação de associações e outros coletivos institucionais. Nesse fluxo, Maria Alicia Romaña, que era uma educadora argentina, conheceu o Psicodrama e viu nele um solo fértil para responder a sua concepção fenomenológica de educação. Ela buscava um método didático vivencial dos conhecimentos teóricos que utilizasse outras vias além da racional. Romaña fez a formação em Psicodrama com professores que incluíam Jaime G. Rojas-Bermúdez, Eduardo Pawlowski e Carlos Martinez Bouquet. Inicialmente, seu trabalho foi chamado de “Técnicas Psicodramáticas Aplicadas à Educação” e, após apresentar seu trabalho em 1969 no IV Congresso Internacional

de Psicodrama, nasceu - com o respaldo do mestre Jacob Levy Moreno - o “Psicodrama Pedagógico” (ROMAÑA, 1985). Na figura 9 apresento sob a forma de mapa mental algumas perguntas que Maria Alicia Romaña mencionou em seu livro como inquietantes e desencadeadoras do surgimento dessa nova metodologia de pesquisa e ação (ROMAÑA, 1985, p. 17).

Figura 9 - Perguntas desencadeadoras do Psicodrama Pedagógico

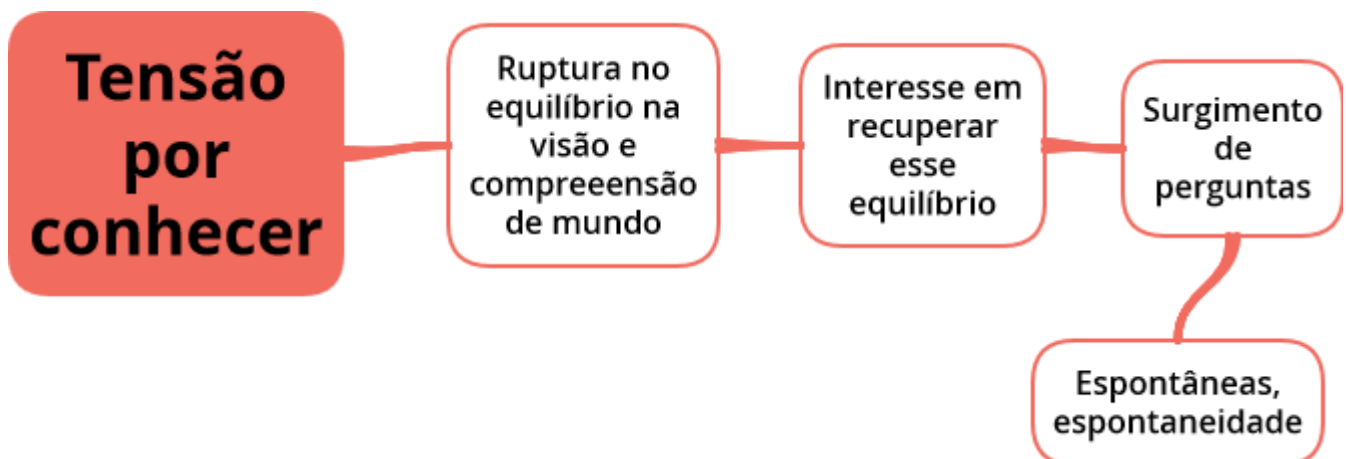


Maria Alicia foi cuidadosa ao se aprofundar e acreditar no Psicodrama como ferramenta de transformação de vida. Seu olhar estava para a educação e, com isso, o Psicodrama ganhou uma poderosa filha para fazer parte da transformação socioeducacional. Essa nova subárea chamada Psicodrama Pedagógico intentava não somente diferenciar-se da concepção terapêutica de Psicodrama que estava em vigor na época, mas também reconhecer a filosofia e fundamentação psicodramática como marco referencial e campo de atuação de educadores (ROMAÑA, 1985).

O método educacional psicodramático tem a mesma necessidade que o Psicodrama em sua origem, que é a de resolver conflitos, intervir e investigar a alma humana. Os conflitos no Psicodrama são humanos e existenciais, ao passo que no

Psicodrama Pedagógico os conflitos estão na tensão por compreender algo que não se sabe, como uma parte que não fecha, não faz sentido, dentro do esquema de informações que se tem. Esse desconhecimento gera um desconforto e faz com que o indivíduo queira fechar a lacuna que se abriu com a dúvida, restaurando, assim, o - inconstante - equilíbrio interno. Surgem, então, novas perguntas que são manifestações da espontaneidade, manifestações dessa energia de vida que busca o melhor para o indivíduo (ROMAÑA, 1985). A Figura 10 tem minha autoria e ilustra as etapas entre esta tensão interna e a sua expressão autêntica através da espontaneidade.

Figura 10- Tensão por conhecer

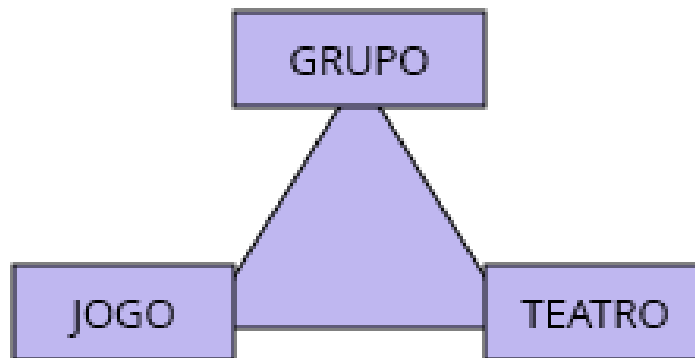


Aprender, sob essa perspectiva, é conhecer o que não se conhecia. Este processo está ligado a uma tensão interna que gera desconforto e produz perguntas a fim de recuperar o entendimento do mundo de da vida. O método do Psicodrama Pedagógico promove um ambiente continente para a criação e resolução de tensões oriundas da aprendizagem como um processo natural do ser humano.

A integração entre conhecimento (teoria) e experiência (prática) acontece a nível vivencial através do trabalho em grupo, jogo e teatro. Essa tríade grupo-jogo-teatro (desenvolvida por Romaña e concretizada na figura 11) sustenta a elaboração de conceitos através da metodologia psicodramática. Segundo Romaña (1985, p. 13): “o psicodrama é uma combinação equilibrada de **trabalho em grupo**, desenvolvido num clima de **jogo** e liberdade, que alcança sua maior expressão quando articulado no plano dramático ou **teatral** [*grifos meus*]”. Estes elementos não são utilizados o tempo todo em um cotidiano educacional, pois cabe ao professor

psicodramatista, ou ao professor orientado pelo Psicodrama Pedagógico, sua utilização quando necessária. O embasamento teórico metodológico sustenta que é preciso aprender a libertar a espontaneidade.

Figura 11 - Tríade grupo-jogo-teatro



Os níveis de dramatização, ou seja, os canais por onde é possível mover a energia manifestada na realidade, foram divididos por J. L. Moreno em 3 categorias: real, imaginário e simbólico (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016; ROMAÑA, 1985). Estes também são os canais pelas quais aprendemos.

O primeiro, denominado “real” constituísse na realidade social e é regido por suas leis e normas dentro de um tempo e espaço preestabelecidos. Como exemplo tem-se um trabalho em grupo com o objetivo de pintar uma parede. Este nível proporciona a análise da situação pela experiência.

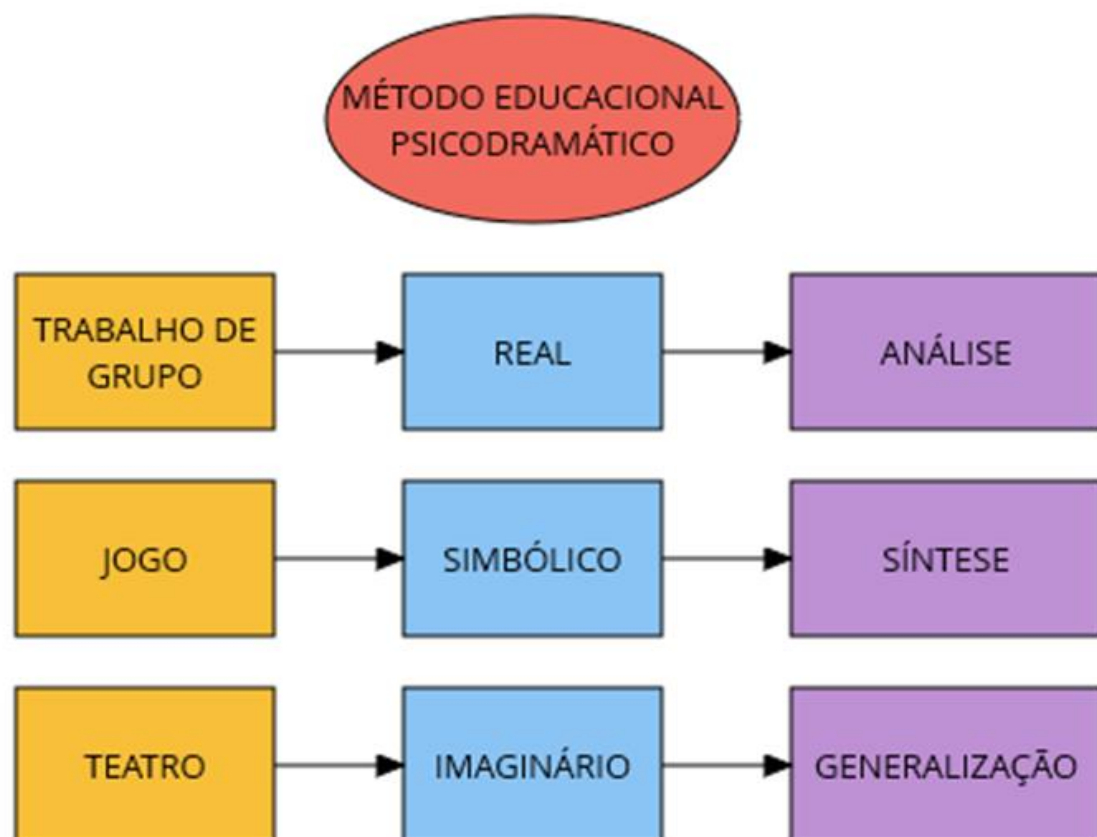
No nível “simbólico” estão os jogos que atribuem símbolos para viver outras realidades. Através dos jogos e brincadeiras sintetiza-se o funcionamento do mundo e das coisas, extraíndo suas características essenciais. Para exemplificar tem-se a pintura das laterais de uma caixa de sapato que simbolicamente representam as paredes de uma casa. Há um entendimento sobre pintura que está sendo condensado na medida em que se experimenta o movimento do pincel, a espera pela secagem da tinta e outros aspectos referentes ao ato simbolizado.

O último nível, o “imaginário”, coloca em cena o mundo interno da pessoa e do grupo através do teatro. Na dramatização ocorre um processo de generalização na medida em que se compreende algo de uma vivência e se leva este para outros

campos. Você pode, por exemplo, usar outros tipos de pincéis depois de ter entendido que se usa algo como um pincel para pintar.

A figura 12 representa a interconexão destas instâncias através de um esquema apresentado pela psicodramatista Alcione Dias em maio de 2018 ao lecionar um módulo da especialização “Intervenções com crianças e adolescentes com base no Sociopsicodrama” que estou cursando no IDH.

Figura 12 - Método educacional Psicodramático



Maria Alicia Romaña considerava o conhecimento uma propriedade da pessoa que o conhece e não algo de posse dos livros ou mestres. Para ela “conhecimento é tudo aquilo que pode ser apreendido, sensível ou intelectualmente, pelo estudante, com a intervenção, é claro, da sua afetividade que permeia ou seleciona o que vai aprender” (ROMAÑA, 1985, p.25). Deste modo, a autora estimava a presença das emoções no processo de aprendizagem e conferia a categoria “conhecimento” os conteúdos que se processa nos níveis da realidade,

simbolismo e fantasia. Destarte, o educador teria o objetivo de colorir a experiência com afeto, de modo a proporcionar uma experimentação por diversas vias/sentidos e assim, tornar a aprendizagem significativa.

A metodologia psicodramática localiza inicialmente o conhecimento em sua “matriz de identidade”, ou seja, na experiência da qual deriva. Procura, em seguida, levar o aluno, através da descoberta das conotações que conferem sentido ao conhecimento, a níveis cada vez mais sutis de absorção e de generalização, com o objetivo de chegar a uma identificação a mais plena possível, entre aquilo que está sendo conhecido e aquele que o está conhecendo. Isso é conseguido porque quem está conhecendo está, ao mesmo tempo, “fazendo”, experimentando aquilo que conhece. (...) Desta maneira, o aluno utilizará esse conhecimento onde e quando seja necessário, simplesmente porque já é seu (ROMAÑA, 1985, p. 45).

É possível utilizar as dramatizações nas mais diversas etapas educacionais, não só na educação básica como também no nível superior. Romaña (1985) identificava a inversão de papéis, o solilóquio e a interpolação de resistências como principais técnicas utilizadas no Psicodrama Pedagógico. A autora afirmava que as dramatizações deveriam ser periódicas na sala de aula e sugeriu utilizá-las em 7 situações que aparecem em seu livro (Ibid., p. 27) e destaquei visualmente com a criação da figura 13.

Figura 13 - Situações do contexto educativo para dramatizações

Situações do contexto educativo para dramatizações

1) Fixar e exemplificar o conhecimento

2) Encontrar as soluções alternativas aos problemas disciplinares

3) Desenvolver papéis novos (estágios no magistério)

4) Prevenção de situações ansiógenas (provas)

5) Sensibilizar grupos

6) Elaborar mudanças (de professores, de classe, de turma, de escola)

7) Avaliar o trabalho em equipe

Uma utilização responsável e feliz das técnicas psicodramáticas requer uma formação específica para professores, visto que a simples reprodução destas perde sua potência por desatender o embasamento teórico e filosófico.

O Psicodrama Terapêutico é um eixo de fundamentação e atuação para psicólogos e médicos, ao passo que o Psicodrama Socioeducacional e Organizacional pode ser desenvolvido por profissionais de outras áreas também, entre elas, Pedagogia, Artes, Serviço Social, Filosofia, Educação Física e Área Empresarial (informação verbal)⁴.

O Psicodrama Socioeducacional auxilia educadores com o processo de aprendizagem e, no decurso da sua própria formação profissional, opera no treinamento do papel de professor. Romaña (1985, p.48) propõe o Psicodrama Pedagógico na formação de professores:

Em geral, ao aproximar-se o final de sua formação, os futuros professores realizam a sua prática de ensino e, antes disso, recebem uma informação teórica acerca do papel que vão desempenhar.

Se, ao invés desta informação que, com pequenas variações, costuma-se ministrar nas cadeiras do último ano de formação de educadores, faz-se o “role-playing”, o futuro professor tem a possibilidade de elaborar suas expectativas e temores, mediante treinamento de papéis; toma também consciência de suas idealizações com relação à futura profissão; e, percebe, finalmente, com maior objetividade, os limites de sua tarefa enquanto educador.

A representação de papéis para a preparação de professores em formação oportuniza o aparecimento da “falha entre o que eles sabem e o que eles sabem fazer, entre o papel que eles gostariam de representar e o que eles assumem efetivamente” (WIDLÖCHER, 1970, p. 143). Assim, se oportuniza o enriquecimento e a modificação das formas de desempenhar o papel de professor.

Os papéis, segundo a teoria Moreniana, são unidades culturais de conduta, ou seja, eles caracterizam e estruturam indivíduos e grupos (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016). A teoria de papéis considera o papel como uma via de comunicação da personalidade com o meio, pois o “eu” surgiria a partir do desempenho de papéis. Posto isso, se faz necessário um treino de papel dentro da formação profissional do

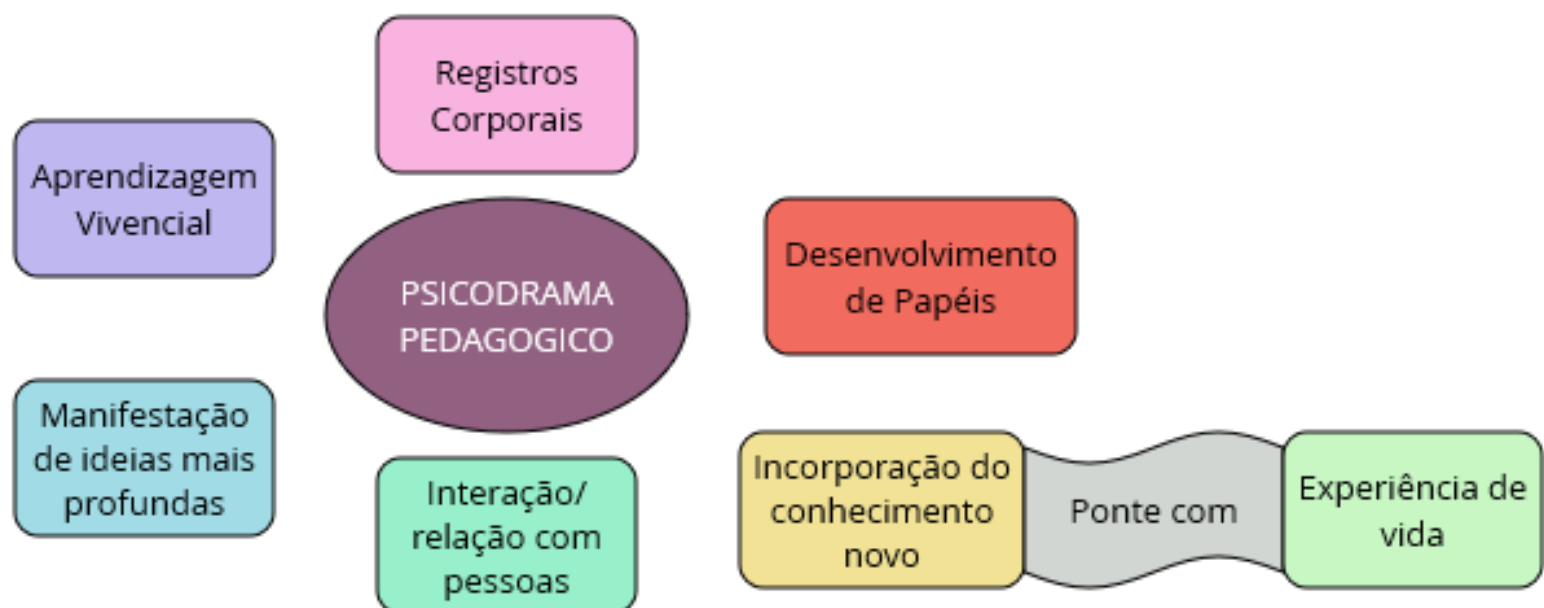
⁴ Informação compartilhada pela psicóloga psicodramatista Marta Echenique em novembro de 2017 no curso de especialização Intervenções com crianças e adolescentes com base no Sociopsicodrama. Instituto de Desenvolvimento Humano, Porto Alegre.

educador para um desempenho mais adequado que não somente repita padrões rígidos, mas encontre formas de diluí-los e criar novos papéis alinhados ao tipo de relação que deseja estabelecer com os outros e com o mundo.

Nas dramatizações se aplica uma técnica chamada “inversão de papéis” e ela possibilita um altíssimo nível de empatia, pois é de fato se colocar no lugar do outro pela atuação. A abordagem psicodramática percebe nesse movimento um caminho para a saúde. “Mediante a troca de papéis, surge a possibilidade de aproximar-se da perspectiva de “outro”, entrando no seu papel. Isso permite enxergar as coisas como “ele” as vê e agir mesmo que seja momentaneamente como “ele”” (ROMAÑA, 1985, p.89). Quando o professor troca de papel com o aluno ou troca de papel com outro professor ele vive o outro no próprio corpo com seus conflitos e percepções. Isso auxiliará no desempenho de novos e mais desenvolvidos papéis.

O Psicodrama Pedagógico propõe o desenvolvimento de papéis e busca uma aprendizagem vivencial na qual o conhecimento integre-se com a experiência de vida. Através das relações se vivencia o saber no corpo, manifestando ideias mais profundas que, então podem ser ressignificadas e elaboradas. Criei a figura 14 representar uma síntese da aproximação realizada com o Psicodrama Pedagógico durante esse trabalho.

Figura 14 - Psicodrama Pedagógico



2.3 SERVIÇO SOCIAL: SERVIÇO DE CONVIVÊNCIA E FORTALECIMENTO DE VÍNCULOS

O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) é um serviço da Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Ele foi elaborado com o objetivo de “assegurar espaços de referência para convívio grupal, comunitário e social e o desenvolvimento de relações de afetividade, solidariedade e respeito mútuo” (BRASIL, 2016, p. 10). Em 2013 o serviço passou por uma reordenação e unificação, pois anteriormente ele era dividido em duas modalidades: o Serviço de Apoio Sócio-Educativo (SASE) para a infância e o Trabalho Educativo (TE) para a adolescência. Algumas pessoas e instituições ainda mantêm a nomenclatura antiga no cotidiano, como é o caso da comunidade vinculada à Associação dos Moradores da Vila Parque Santa Anita (ASMOVISA), na zona sul de Porto Alegre – uma das entidades conveniadas onde o serviço é executado e onde foi realizada esta pesquisa.

Este serviço complementa dois trabalhos que referenciam a política socioassistencial, são eles: o Serviço de Proteção e Atendimento Integral às Famílias (PAIF) – que apoia famílias, prevenindo a ruptura de laços e contribuindo para a melhoria da qualidade de vida - e do Serviço de Proteção e Atendimento Especializado às Famílias e Indivíduos (PAEFI) – voltado para famílias e pessoas em situação de risco social ou que estão sofrendo algum tipo de violação de direito (BRASIL, 2016; MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2015a, 2015b, s/p). Assim sendo, uma das ações de proteção integral é desenvolvimento de grupos através do SCFV para garantia da segurança de convívio de crianças e adolescentes.

O SCFV possui um caráter preventivo e proativo, pautado na defesa e afirmação de direitos e no desenvolvimento de capacidades e potencialidades dos usuários, com vistas ao alcance de alternativas emancipatórias para o enfrentamento das vulnerabilidades sociais (BRASIL, 2016, p.8).

A intervenção social ofertada por este serviço auxilia os usuários na construção e reconstrução de suas histórias por meio de vivências individuais e coletivas. Dessa forma, “os encontros dos grupos do SCFV visam criar situações de

convivência para a realização de diálogos e fazeres que constituem alternativas para o enfrentamento de vulnerabilidades e a construção de alternativas” (BRASIL, 2016, p.16). Por último, gostaria de destacar um objetivo específico do SCFV em função da sua relação com a educação emocional que é o de oportunizar “experiências de reconhecimento e nomeação de emoções nas situações vividas” (BRASIL, 2016, p. 17). Este modo de funcionamento do SCFV pautado nas relações interpessoais e na elaboração de respostas novas e criativas para o ambiente aproxima-se dos pressupostos da teoria psicodramática descrita nos capítulos anteriores e do caminho de atuação profissional que objetivo.

A supervisão de orientação psicodramática na ASMOVISA teve início em 2007 através da parceria com o Instituto de Desenvolvimento Humano, que é uma organização destinada a estudos, pesquisas, e prestação de serviços na área clínica, empresarial e escolar. O trabalho do SCFV, que até então era desenvolvido somente por educadoras, foi complementado com a chegada do serviço de Psicologia que passou a oferecer grupos e atendimentos individuais sob a supervisão do IDH. Atualmente, a supervisão do IDH e da ASMOVISA orienta aproximadamente 40 estudantes entre estagiários de graduação em Psicologia e pós-graduação em Sociopsicodrama.

Minha vinculação com o local se deu sob a forma de voluntariado, na qual participei de dois grupos: um com crianças entre 7 e 8 anos e outro com adolescentes.

Os grupos oferecidos às crianças eram divididos por faixa etária (e em alguns casos por gênero também) tendo duração de 1 hora e 20 minutos e o restante das atividades do turno era dirigido pelas educadoras responsáveis. A principal técnica utilizada com as crianças era o Teatro Espontâneo, sendo que em alguns encontros também se desenvolveu o Sociodrama e o Psicodrama. Já o grupo com adolescentes funcionava de forma diferente, pois era dirigido durante todo o turno pelo mesmo núcleo responsável (unidade funcional), reunindo idades entre 13 e 15 anos com frequência semanal e duração de 3 horas e 30 minutos. A principal técnica utilizada com este grupo foi o Jogo Dramático. Nos encontros com os adolescentes procurei desenvolver um espaço existencial, investindo nas relações através da educação emocional e experimentando a abordagem psicodramática como forma de

intervenção educativa. Para este Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) realizei um recorte de 6 encontros do grupo com adolescentes que estão relatados de forma sintética no capítulo “4 Resumo dos encontros: Drama e Liberdade” e de forma completa na sessão “Apêndices” ao final deste documento.

Elaborei a figura 15 com a finalidade de destacar os pilares que embasam as relações no SFCV, dando visibilidade à proposta de ser um espaço protetivo para conviver e fortalecer vínculos grupais, sociais e comunitários.

Figura 15 – SCFV



3 METODOLOGIA

Este trabalho é um estudo exploratório do tipo pesquisa-intervenção, que consiste em uma experiência prática de campo e a investigação a respeito dela (ROCHA e AGUIAR, 2003). Esse processo se deu com um grupo de adolescentes que é atendido pelo Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV) vinculado à Assistência Social. Tal configuração grupal havia sido organizada pela instituição local um mês antes do início da pesquisa, sendo que a maioria dos participantes já frequentava o SCFV desde a infância. O grupo se reunia 3 vezes por semana, porém a pesquisa de campo foi realizada em somente 1 destes dias, sempre às terças-feiras. Os adolescentes gentilmente me acolheram para participar dos encontros do grupo, permitindo que alguns dos seus encontros fizessem parte do meu processo de formação acadêmica e eu do processo de desenvolvimento deles.

Participantes:

O grupo foi composto por 10 adolescentes, vinculados ao SCFV do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) sediado na Associação de Moradores da Vila Parque Santa Anita (ASMOVISA), na Zona Sul de Porto Alegre. Estes adolescentes em sua maioria recebiam o acompanhamento e o auxílio do programa Bolsa família, além de estudarem e morarem no território. Foram 6 meninas e 4 meninos, com idades entre 13 e 15 anos. Além dos adolescentes, foram 4 participantes adultos: 1 educador psicodramatista que atuava como diretor do grupo e 3 egos-auxiliares.

Pergunta norteadora:

- Quais os limites e potencialidades do Psicodrama no desenvolvimento da educação emocional no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos?

Objetivo geral:

- Experimentar a abordagem psicodramática como forma de intervenção educativa de adolescentes no contexto do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.

Objetivos específicos:

- Explorar as interconexões entre a Pedagogia e a Psicologia na prática de uma intervenção educativa com o uso do Psicodrama em com um grupo de adolescentes em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos.
- Observar o engajamento dos adolescentes com as intervenções educativas propostas
- Criar um espaço de vivência grupal para a escuta, expressão e elaboração das emoções dos participantes

Procedimentos:

A proposta foi apresentada em uma reunião com a instituição e teve anuência institucional para sua realização. Nos dois primeiros dias estive como observadora-participante; acompanhei o movimento do grupo e estive aberta para a experiência. No encontro seguinte, expliquei e entreguei para cada adolescente participante do grupo o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (em anexo no final deste trabalho) e, então, se iniciaram os encontros com intervenções, tendo a intenção de realizar uma vivência grupal com foco nas emoções dos participantes.

Foram realizados 6 encontros com duração de 3h e 30 minutos cada um e frequência semanal. O registro dos encontros foi realizado sob a forma de relatos verbais da pesquisadora que foram gravados e transcritos para posterior interpretação, análise e reflexão. Estes estão disponíveis nos apêndices ao final do trabalho. Após o término desta pesquisa de campo, segui como voluntária na instituição com este grupo de adolescentes.

4 RESUMO DOS ENCONTROS: DRAMA E LIBERDADE

Os encontros do grupo se deram em quatro locais diferentes: na sala de atividades múltiplas na associação de moradores local, em duas praças da comunidade próximas à associação e no caminho entre estes 3 espaços. A seguir um breve relato de cada dia. As versões completas dos relatos de campo encontram-se no final deste documento na sessão “Apêndices”. Os relatos foram realizados pela pesquisadora após cada encontro com o intuito de preservar a emoção e os acontecimentos de cada dia e servir como base para a discussão deste trabalho.

No primeiro encontro, fizemos apresentações pessoais através de emojis. “Emoji” é uma palavra de origem japonesa, na qual “e” significa imagem e “moji” significa letra, deste modo, forma-se uma imagem através de letras e símbolos que transmite a ideia de uma palavra ou frase (SIGNIFICADOS, 2018, s/p). Os emojis se popularizaram tanto nas redes sociais que ultrapassaram o limite digital. Saíram das telas e tomaram uma dimensão maior indo para a vida prática, decorando almofadas, cadernos, etc, atualmente são uma ferramenta de expressão, especialmente das emoções. No grupo com os adolescentes, utilizamos uma folha com alguns emojis impressos para visualizar as imagens e escolher aqueles que se assemelhavam mais ao jeito de cada um. No celular de uma das participantes pesquisou-se o significado original de cada emoji e se fez uma discussão do sentido que eles tem para os adolescentes. Neste encontro, o colar de macramê que eu estava usando chamou a atenção de uma jovem. Ela mostrou para o grupo e todos ficaram encantados com a pedra e os nós do colar, expressando o desejo de trançar colares também. Convidei-os para inicialmente aprenderem o ponto básico do macramê fazendo uma pulseira e, posteriormente, aprenderem a fazer colares com pedras. Todos adoraram a ideia e neste dia fizemos pulseiras de macramê na praça.

No segundo encontro, criamos emojis a partir de pequenas cenas dramatizadas pelos adolescentes. Cada cena teve origem em uma emoção sorteada em pedaços de papel dentro de uma caixa. Os subgrupos dramatizaram e a sua respectiva audiência desenhou e nomeou a expressão da emoção no rosto do emoji de papel. As emoções foram: raiva, tristeza, alegria, amor e medo. A atuação do

“amor” foi a mais complicada havendo resistência inicial por parte dos adolescentes. O momento final do encontro aconteceu no corredor do segundo andar da associação de moradores onde “curtimos uma vista” (expressão de uma adolescente do grupo) e inventamos jogos.

No terceiro encontro, os adolescentes estavam muito mobilizados com assuntos referentes à violência e tráfico de drogas. Em função disso, fizemos duas dramatizações com filmagens. Uma delas envolvia uma troca de tiros e a outra um mal entendido na qual um jovem levou uma pistola de cola quente para a escola. Após a dramatização e o compartilhamento, saímos para procurar pedras no território que seriam posteriormente pintadas e colocadas como pingente nos colares de macramê.

O quarto encontro foi de pinturas das pedras na praça. Levamos cola colorida e purpurina e nos sentamos em uma escada na sombra para sua pigmentação. Além da pintura, os adolescentes exploraram a praça e o conviver naquele espaço.

O quinto encontro foi dolorido, pois mexeu com a minha expectativa no papel de facilitadora e nas nossas relações. Fui diretiva e trouxe uma proposta previamente organizada para o dia. Assim, assistimos aos vídeos das cenas gravadas anteriormente, discutimos as emoções que apareceram e fizemos uma colagem destas emoções utilizando revistas. Os adolescentes reclamaram em diversos momentos, parecendo estarem sem vontade para fazer as atividades. Fiquei frustrada com a relação que havia se transformado. O grupo se dividiu e metade dele (meninas) foi para a praça e a outra metade (meninos) ficou na associação de moradores. Na praça, ensinei as meninas a fazer a rede que prende a pedra no colar de macramê. Nesse momento a minha relação com cada jovem foi única e sensível.

No sexto encontro fomos todos para a praça. Ensinei novamente os adolescentes a fazerem a rede de macramê e, desta vez, os meninos participaram também. Aproveitamos o restante da tarde conversando, jogando voleibol e cartas. Faltando poucos minutos para o término do dia, um jovem mostrou vontade de aprender a colocar a pedra no colar e trançar o macramê. Fizemos o caminho de volta de forma compartilhada, ele segurando um lado do fio e fazendo seus primeiros nós, eu segurando o outro lado do fio e acreditando naquele rapaz.

A figura 16 ilustra a disposição dos encontros que ocorreram no espaço aberto, vivenciando o território de novas e múltiplas formas. Nela estão 3 adolescentes em um beco procurando pedras para pintarem e fazerem seus colares de macramê.

Figura 16 - Fotografia dos adolescentes procurando pedras



5 DISCUSSÃO/COMPARTILHAR

O compartilhar é a terceira etapa da sessão de Psicodrama. Relembrando que as duas primeiras etapas são: o aquecimento para iniciar e preparar o grupo; e a dramatização que é o núcleo, o momento-ápice do encontro. No compartilhamento retorna-se do plano dramático para analisar as ressonâncias e novas aquisições a partir da experiência vivida. Regina Tomé Baptista (2009, s/p) afirma que

Esse distanciamento facilita nova visão por parte das pessoas, sobre o que acabaram de construir e viver. Estas avaliam e compartilham entre si as ressonâncias em seu mundo interno e as prováveis repercussões em sua vida, que conseguem apreender nesse preciso instante. É a oportunidade de trocas e aprendizagens recíprocas e também a hora da despedida afetiva, pois o encontro está se finalizando.

No final de cada encontro do grupo com os adolescentes do SCFV compartilhamos os sentimentos e impressões, criando um espaço para o intercâmbio das minhas percepções e intenções com os participantes e vice-versa. Em função disso, considero essa discussão acadêmica um compartilhar meu e deles, na qual divido com o leitor aquilo que me tocou atravessado pela vivência com o grupo. Trago essa nomenclatura psicodramática para aplicar e explicar nesta prática de escrita as etapas do Psicodrama, oportunizando uma aproximação significativa aos conceitos desta linha teórica.

Os três subitens que compõe este capítulo derivam da relação entre os objetivos específicos propostos pela pesquisa, a prática no grupo com adolescentes (núcleo) e o referencial teórico que fundamentou este trabalho. Integro estes três campos na intenção de apreciar e compartilhar as aprendizagens deste processo de trabalho de conclusão de curso.

5. 1 PRÁTICA DE INTERVENÇÃO EDUCATIVA COM O USO DO PSICODRAMA

A experiência no grupo com os adolescentes do SCFV mostrou que o Psicodrama pode ser um suporte e uma ferramenta da Educação. Percebi nessa prática que a Psicologia pode contribuir para a Educação ao embasar sua forma de

agir e se relacionar. Detive-me neste momento ao estudo específico da abordagem psicodramática e me satisfiz ao encontrar um método de investigação e intervenção que é congruente com o meu entendimento de ser humano e mundo e que tem a potência de auxiliar educadores em espaços escolares e não escolares.

Acredito que consegui perceber alguns limites entre o papel de educadora e pesquisadora e o papel de psicóloga. Nos encontros do grupo preocupei-me com as nossas relações e com as relações que eles estabelecem com o conhecimento e com o mundo. No momento em que identifiquei uma situação que extrapolava a dimensão socioeducacional, solicitei auxílio das psicólogas locais para acompanhamento do caso em rede. Desse modo, sinto que a demanda não foi desassistida e que o encaminhamento possibilitará o cuidado terapêutico necessário. Afinal, as bordas existem para proteção e cada papel tem suas limitações e potencialidades.

Outros papéis que desempenhei foram: adulto-referência, formanda pesquisadora, ego-auxiliar, educadora... Por vezes fui eu mesma e outras vezes sinto que não fui eu. Fiz contato e afastamento. Guiei e soltei. Controlei e dei liberdade. Fiz questão de me assemelhar e me diferenciar deles. Por vezes me questioneei se eu estava de fato me colocando como pessoa ou se estava preocupada querendo esconder algo para “parecer” mais pesquisadora, neutra, científica. Fui espontânea e também fui conservada. Fui e sou a junção de muitos papéis. Segundo o Psicodrama, o “eu” emerge dos papéis que desempenhamos, pois eles seriam nossas estruturas primárias (ROJAS-BERMÚDEZ, 2016). Sendo assim, nessa experiência ampliei o meu repertório com o treinamento de papéis. Assumi, criei e recriei papéis investigando formas de desempenhá-los no grupo que se adaptaram de acordo com as respostas de cada momento.

A abordagem psicodramática tem uma visão positiva de ser humano, estando este constantemente em relação consigo mesmo, com o outro, com o conhecimento e com o mundo (WIDLÖCHER, 1970; ROJAS-BERMÚDEZ, 2016). Este entendimento fez muito sentido e contribuiu para minha caminhada ao passo que diversas vezes renunciei à centralidade da educação e ampliei voz e vez dos jovens. Como exemplo, trago um trecho de um momento no primeiro encontro em que estávamos na praça aprendendo a tramar nós para fazer pulseiras de macramê. A

versão completa do relato deste encontro está disponível no apêndice 1 ao final deste trabalho.

Fui alternando a atenção entre todos de modo que pudesse acompanhar o andamento de seus nós e auxiliar no entendimento da lógica dos fios. Aos poucos eles mesmos estavam se ajudando e perguntando para a pessoa ao lado como ela achava que estava ficando (p. 60).

Nesta situação o foco não esteve em mim, mas sim nas relações entre os adolescentes e entre eles e o conhecimento. Alegrou-me vê-los em rede tramando e se ajudando, ensaiando novas possibilidades de se relacionar com o processo de aprender algo novo. Algumas vezes captei expressões de insegurança, incapacidade e desqualificação, porém acreditei na potência de cada um e na oportunidade daquele momento em grupo para ressignificar tais percepções. Assim, valorizei a vitória de cada nó laçado e verbalizei que acreditava que cada um deles era capaz.

5.2 ENGAJAMENTO DOS ADOLESCENTES COM AS INTERVENÇÕES EDUCACIONAIS

Os adolescentes que participaram do grupo de SFCV na vila Parque Santa Anita tinham uma postura ativa nas discussões de como desfrutar daquele tempo e espaço. No início de cada encontro, nos reuníamos em círculo para acordar a organização do turno, ouvindo os interesses do grupo e as propostas de intervenção que fui trazendo em função da pesquisa.

Tenho um profundo respeito pelo ser humano que se assemelha à Consideração Positiva Incondicional descrita por Rogers (1985a; 1985b). Ela é a confiança na capacidade do ser de pensar e saber o que ele quer (no caso da educação, saber o que quer aprender). Considerei este potencial e a disposição inerente dos seres vivos ao crescimento e atualização - Tendência Atualizante – preocupe-me em não ser imperativa ao propor intervenções que manifestassem conteúdos emocionais, mas manter uma sintonia como grupo de modo a seguir esse fluxo natural e sábio dos adolescentes.

A confiança e liberdade na relação me permitiu perceber que às vezes os adolescentes queriam ir sozinhos e aprender de forma autônoma. No final do terceiro encontro do grupo algo me chamou atenção: eles estavam procurando e encontrando conhecimento no computador. Uma das jovens pesquisou uma receita culinária, outra assistiu um tutorial de tranças e pediu para treinar em uma das ego-auxiliares, um rapaz assistiu uma sequência de vídeos que mostravam sugestões de objetos para construir reutilizando produtos do dia a dia, como, por exemplo, um suporte para carregador de celular feito de garrafa pet. Ninguém instruiu como eles deveriam utilizar o tempo disponível com os computadores ou indicou quais habilidades eles deveriam desenvolver. Os adolescentes sabiam o que queriam aprender e conseguiram realizar tal objetivo por terem a oportunidade de utilizar o recurso do computador em liberdade. A leitura completa do relato deste dia encontra-se no apêndice 3, ao final do trabalho.

Outra manifestação do fluxo de interesse dos adolescentes e do grupo foi o colar de macramê que se destacou no primeiro encontro e saiu do meu pescoço para virar protagonista. Eu gostava muito daquele tipo colar e me orgulhava de tê-lo feito com as minhas próprias mãos. Não poderia imaginar que aquelas pessoas iriam se encantar também e desejar aprender como fazer. Não planejei esse movimento, ele se deu numa brecha do papel de pesquisadora em educação. “Para minha surpresa, descobri que minhas aulas se tornavam lugares mais excitantes de aprendizagem à medida que eu deixava de ser um *professor*” [grifo do autor] (Rogers, 1985a, p. 36).

Percebi que há um campo complexo a ser explorado entre as intervenções com intencionalidade e a não diretividade no processo de aprendizagem. Este aspecto me inquietou diversas vezes de modo a fazer-me duvidar se deveria seguir a proposta da pesquisa ou ouvir o que o grupo tinha para me dizer.

Notei uma mudança na percepção dos adolescentes sobre mim na medida em que eu me tornava/parecia mais pesquisadora. Senti que nossa relação se distanciou e que quanto mais eu vinha com propostas previamente elaboradas, menos eles se implicavam em realizá-las. Este foi o caso do quinto encontro, no qual havia uma expectativa deles de naquele dia fazer os colares com as pedras que havíamos pintado, porém eu trouxe outra proposta de educação emocional que

dialogava com a proposta de pesquisa de campo. Como resultado, senti que os adolescentes não estavam por inteiro no encontro e vivenciei a contradição de pretender mobilizar um grupo sem que esse fosse um desejo deles.

Um dos limites e preocupações com a produção de conhecimento é a possibilidade de esquecer a vida própria do local, o organismo que habita aqueles corpos e territórios, independente da pesquisa acadêmica. Vivenciei um andar da corda bamba entre a democracia em escolher no coletivo *versus* o planejamento solitário da pesquisadora/professora.

5.3 VIVÊNCIA GRUPAL FOCANDO NAS EMOÇÕES DOS PARTICIPANTES

Um dos objetivos específicos era de “criar um espaço de vivência grupal para a escuta, expressão e elaboração das emoções dos participantes”. Percebi que a Educação emocional aconteceu não somente durante as intervenções programadas, mas também nas demais práticas cotidianas na medida em que se nomeou e discutiu as emoções despertadas no momento da ação. Em função disto, agradeço imensamente ao Ildo, educador psicodramatista e diretor do grupo, por sua presença humana e responsável que valorizou a manifestação e diálogo sobre as emoções. Nosso alinhamento enquanto equipe foi fundamental para a execução deste trabalho. Além dele, estimo muitíssimo a sensibilidade e atenção da Mari e da Kel, egos-auxiliares que compunham nossa unidade funcional, pois elas adentraram nesta proposta vivencial, desvelando implícito, trazendo seus próprios sentimentos e se aproximando dos adolescentes que em algum momento precisaram. Alcançamos este propósito juntos através da construção de um clima de confiança com foco nas relações interpessoais.

No segundo encontro do grupo trabalhamos explicitamente as emoções atuando pequenas cenas referentes a 5 das 8 emoções básicas segundo Goleman (2007). Foram elas: raiva, tristeza, alegria, amor e medo. Fiz este recorte por acreditar que seria exaustivo para o grupo teatralizar todas elas no mesmo encontro e, de fato, ao final, no compartilhamento, os participantes confirmaram tal hipótese referindo que estavam cansados e queriam ir para a rua. A prática foi positiva ao passo que os adolescentes se mostraram sensibilizados pelo conteúdo e motivados

para a ação. Havia divergências no entendimento destas emoções e elas se mostraram na diversidade de emojis que os adolescentes desenharam (o relato completo da vivência deste dia e as imagens dos emojis produzidos encontram-se nos apêndice 2 ao final deste trabalho). Este material foi utilizado como recurso complementar para a discussão coletiva sem a atribuição de julgamentos, mas na intenção de ser um dispositivo para elaborar a experiência.

“No compartilhar discutimos porque é tão difícil falar de amor e é tão mais fácil falar de raiva ou tristeza” (APÊNDICE 2 – RELATO DO SEGUNDO ENCONTRO, p. 63). Este foi um dos presentes que recebi do grupo: o questionamento do que é o amor e como ele se manifesta. A dúvida e o estranhamento perante essa emoção voltou a se manifestar nos encontros subsequentes, sendo então, algo que está num processo de elaboração grupal. Esta intervenção proporcionou o contato dos adolescentes com as suas emoções, tornando explícita uma dificuldade de perceber e expressar afetividade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS/PROCESSAMENTO

O processamento é uma etapa de fechamento da experiência no Psicodrama. A incorporação deste termo à teoria possui divergência, carecendo uma maior produção literária (AGUIAR; TASSINARI, 1999). Entretanto, sua utilização nos cursos de formação é muito comum, sendo um momento de supervisão pedagógica. Ele surge numa intenção de compreender mais profundamente as relações entre teoria e prática. De acordo com Aguiar e Tassinari (1999, p. 116) “para proceder um processamento, devemos reestabelecer a trajetória do evento em questão, procurando sistematicamente estabelecer um *sentido*, aliás, melhor, *alguns sentidos* para tudo o que ocorreu”. Posto isso, utilizei esta nomenclatura para complementar o título “considerações finais” e assim, sintetizar a experiência destacando as potencialidades e limites da teoria que encontrei no campo de pesquisa.

Estudei e vivenciei o método educacional psicodramático que se desenvolve no SCFV da vila Parque Santa Anita. Sou muito grata pela valiosa oportunidade de ter participado desta proposta de utilização do Psicodrama como ferramenta educativa em um serviço socioassistencial. Percebi que a Psicologia pode embasar a Pedagogia dentro de um espaço da Assistência Social e que esta interconexão se torna mais potente na medida em que as três áreas dialogam para buscar o melhor para o desenvolvimento de crianças e adolescentes.

Durante o período de tempo em que estive na Associação de Moradores da Vila Parque Santa Anita (ASMOVISA) procurei fazer o melhor-possível de minha pesquisa e uma experiência fantástica para aqueles adolescentes. Desempenhei e treinei diversos papéis, entre eles a de pesquisadora, educadora e psicodramatista. Sinto que cada um destes papéis contribuiu e nutriu o meu ser, assim como as vidas que toquei, e libertaram a nossa luz. Se eu pudesse, trocaria o significado de “aluno” que é “sem luz” pra então “aquele que tem a luz”, pois, assim como Moreno, acredito na luz/potência interior de cada um e na nossa capacidade de ser feliz. Vejo acontecer naquela associação de moradores muitos Encontros e vínculos dignificantes que libertam a espontaneidade.

Uma potencialidade da abordagem psicodramática como forma de intervenção educativa foi a abertura do educador/pesquisador/diretor para explorar

um tema emergente, vivendo no aqui e agora com grupo. Um belíssimo exemplo desta sintonia foi o colar protagonista que deu visibilidade e oportunidade de concretização do desejo do grupo de aprender essa arte manual. A tensão por conhecer moveu a ação e possibilitou uma nova e criativa experiência. O foco Moreniano nas relações promoveu um ambiente continente para a criação e resolução desta tensão, integrando conhecimento e experiência através de um campo relaxado.

Outra potencialidade foi a descoberta da aplicação do Psicodrama na educação por meio do Psicodrama Pedagógico. Essa nova área me fez brilhar os olhos, pois percebi nela uma aprendizagem vivencial que procura dar conta do universo do professor e do aluno por meio da relação entre eles. A formação de professores psicodramatistas se faz necessária frente à situação da educação contemporânea que está parada no tempo e não atende às demandas de nenhum dos sujeitos envolvidos. Não considero Psicodrama Pedagógico uma salvação por si só, mas um dos caminhos para o desenvolvimento do que há de mais belo no ser, que é a sua espontaneidade.

Um limite foi o imperativo da pesquisa que me fez questionar se eu queria de fato intervir com uma proposta de processo educativo ou deixar e seguir o fluxo do grupo. Por vezes abri mão de meus planejamentos na medida em que os adolescentes se negaram ou não se motivaram com uma ideia minha e fui ao encontro do grupo conviver e fortalecer o nosso vínculo. Este movimento está alinhado com o objetivo protetivo do SCFV, porém causa um desconforto no meu papel de pesquisadora e educadora atravessado por conservas culturais que referem que a educação precisa ser dirigida. Oscilei nas duas instâncias com base no respeito e apreço pelas nossas relações e seguirei buscando formas de viver e responder essa questão.

A percepção da proximidade entre Carl Rogers e Jacob Levy Moreno pela filosofia humanista existencial se mostrou como uma potencialidade ao instigar o desejo de futuros estudos sobre a relação das duas teorias. Vislumbro uma potência criativa na junção destas áreas e me motivo para conhecer mais sobre os saberes destes dois pensadores que tanto admiro.

O último item que gostaria de destacar é potencialidade de vivenciar a educação além dos limites físicos da sala de aula e do momento estipulado para a aprendizagem. Realizamos os encontros do grupo de adolescentes do SCFV não

somente na associação de moradores da comunidade, que é local previsto, mas também em outros territórios como as duas praças mais próximas e as ruelas e becos para chegar nelas. Esta é uma prática que emergiu a pedido do grupo e foi reconhecida e legitimada pelo educador responsável um pouco antes da minha chegada. Assim, vivenciamos a educação emocional dos adolescentes e dos facilitadores durante as intervenções em sala, nas praças e também através do movimento. Busquei mostrar-me como pessoa, como um “eu”, e ver aquele adolescente que se relacionava comigo. Aprendi teórica e vivencialmente que é possível desenvolver nossos objetivos educacionais com o corpo e a ação.

Uma experiência integradora ocorrida no sexto encontro do grupo ilustra, através de uma imagem, a vivência da teoria Moreniana. Ela aconteceu enquanto retornávamos da praça para a instituição. Eis que um jovem interessou-se por aprender o nó de macramê que os outros adolescentes haviam feito naquela tarde enquanto ele jogava futebol. Nós precisávamos nos deslocar devido ao horário, mas resolvi não silenciar ou postergar sua vontade por aprender em função relógio ou do espaço. Então, caminhamos atando e desatando aqueles nós.

Vi essa imagem de fora do meu corpo. Nós dois naquela ruela que só passa um carro por vez. Pessoas na rua em cadeiras de praia vendo o movimento de quem passa. Ele super concentrado dando um nó por vez e eu segurando a outra ponta do fio. Eu segurando/mediando o contato dele com o conhecimento da arte dos nós. Ele confiante, sorrindo, desejando fazer e saber aquilo⁵.

⁵ A versão completa do relato desta experiência encontra-se na página 81 do apêndice 6 deste trabalho.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Moysés; TASSINARI, Miriam. O processamento em psicodrama. In: ALMEIDA, Wilson Castello de (Org.). **Grupos: A proposta do psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1999.

BAPTISTA, Terezinha Tomé. **A sessão psicodramática**: um evento que tem começo, núcleo e final. Disponível em: <http://www.sedes.org.br/Departamentos/Psicodrama/sessao_psicodramatica.htm> Acesso em 1 Jun 2018.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e Outras Poéticas Políticas**. 6 ed. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira: 1991.

_____. **Jogos para atores e não-atores**. Rio de Janeiro. Editora Civilização Brasileira: 1999.

BRASIL. **Perguntas Frequentes**: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SFCV). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social. Departamento de Proteção Social Básica. 2016. Disponível em: <http://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/perguntas_e_respostas/PerguntasFrequentesSCFV_03022016.pdf> Acesso em 24 mai 2018.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC; SEB; DICEI. 2017. Disponível em: < http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/04/BNCC_19mar2018_versaofinal.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2018.

BUSTOS, Dalmiro. Prólogo. In: MONTEIRO, Regina Fourneaut. **Jogos Dramáticos**. 3ª. Ed. São Paulo: Ágora, 1994.

CASTANHO, Gisela Pires. Jogos dramáticos com adolescentes. In MOTTA, Julia M. (Org.). **O jogo no psicodrama**. São Paulo: Ágora, 1995.

GARDNER, Howard. **Inteligências múltiplas**: a teoria na prática. Howard Gardner; trad. Maria Adriana Veríssimo Veronese. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência Emocional**: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente. Trad. Fabiano Moraes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Proteção e Atenção Integral à Família – PAIF**. 2015a. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/paif>> Acesso em 24 maio 2018.

_____. **Proteção e Atendimento Especializado a Famílias e Indivíduos (PAEFI)**. 2015b. Disponível em: <<http://mds.gov.br/assistencia-social-suas/servicos-e-programas/paefi>> Acesso em 24 maio 2018.

MONTEIRO, Regina Fourneaut. **Jogos Dramáticos**. 3ª. Ed. São Paulo: Ágora, 1994.

ROCHA, Marisa Lopes da. e AGUIAR, Kátia Faria de. Pesquisa-intervenção e produção de novas análises. **Psicologia Ciência e Profissão**, 2003, 23 (4) 64-73.

ROGERS, Carl. **Liberdade de Aprender Em Nossa Década**. Trad. José Octavio de Aguiar Abreu. Artes Médicas: Porto Alegre, 1985a.

_____, Carl. **Tornar-se Pessoa**. Trad. Manuel José do Carmo Ferreira. Martins Fontes: São Paulo, 1985b.

ROJAS-BERMÚDEZ, Jaime G. **Introdução ao Psicodrama**. Tradução José Manoel D'Alessandro. São Paulo: Ágora, 2016.

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

SIGNIFICADOS. **O significado de Emoji**. Disponível em: <<https://www.significados.com.br/emoji/>>. Acesso em 15 abr 2018.

BIBLIOGRAFIA RECOMENDADA

BALLY, Gustav. **El juego como expresión de libertad**. Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1964.

BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Trad. Newton Aquiles Von Zuben. 10 ed. São Paulo: Centauro, 2001.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias de pensamento. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEITE, Pedro Pereira. **Jacaranda: Práticas de Transição em Sociodrama.** <https://axiodrama.wordpress.com/tecnicas-de-intervencao/aplicacoes-do-sociodrama/sociodrama-com-criancas/> Acesso em 15 de Mar 2018.

MOPORÃ. **Destrinchando a inteligência emocional.** Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DUP-lmZhKQg>. Acesso em 15 de Mar 2018.

PONTES, Rosa Lidia. **A relação educador-educando: Um projeto psicodramático baseado em Morin e Moreno.** São Paulo: Ágora, 2018.

PUTTINI, Escolástica; LIMA, Luzia Mara Silva. **Ações educativas: vivências com psicodrama na prática pedagógica.** São Paulo: Ágora, 1997.

SALOVEY, Peter; SLUYTER, David J. (org.). **Inteligência emocional da criança.** Rio de Janeiro: Campus, 1999.

SANTOS, Jair de Oliveira. **A educação emocional na escola: A emoção na sala de aula.** Salvador: Faculdade Castro Alves, 2000. Disponível em: <http://livrozilla.com/doc/1212613/educa%C3%A7%C3%A3o-emocional-na-escola> Acesso em 19 Jan 2018.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: Relato do Primeiro Encontro

13/03/18

Hoje foi um belíssimo dia! O grupo estava integrado, se expressando e exercendo autoria sobre seu funcionamento.

No início sentamos nas cadeiras formando um círculo na sala do grupo. A Bruna⁶ passou a integrar o grupo como voluntária e foi recebida com muito carisma pelos adolescentes.

Rapidamente, Antonielly reparou no meu colar de macramê e pediu para ver. Quando tirei para mostrar-lhe, os outros adolescentes quiseram ver e, assim, começamos a falar sobre colares, pedras e a vontade deles de fazer também. Disse-lhes que eu tinha alguns fios comigo e poderíamos fazer colares de macramê, se desejassem aprender. Todos ficaram muito empolgados com a ideia. Sugeriram que fizéssemos os colares na praça, pois gostam muito de ficar lá. Apontei que eu não tinha pedras para os colares. Antonielly disse que sua tia havia lhe dado uma e Ildo falou que poderíamos tentar conseguir mais pedras. Questionaram que cores de pedras existem. Destaquei que a pedra que eu estava usando hoje era vermelha/cor de terra e que eu tinha outro colar com uma pedra marrom e amarela. Antonielly disse que a pedra dela era branca. Bruna disse que já teve um colar com uma pedra azul. Mário disse que queria uma pedra azul.

Sugeri que, no dia de hoje, fizéssemos pulseiras ou tornozeleiras para que eles aprendessem o ponto do macramê e, na outra semana, nos organizaríamos para ter as pedras e então fazer os colares. Combinado firmado.

Puxei o assunto dos emojis e perguntei quem tinha celular. Dos 6 presentes, 3 tinham celular. Antonielly disse que até pouco tempo possuía um, mas ele havia quebrado. Mostrei uma folha com diversos emojis impressos e perguntei qual deles tinha a ver com cada um. Pedi para que cada um escolhesse um que o identificasse. Comentamos que nem sempre o significado dos emojis é o mesmo para todas as pessoas.

⁶Alteramos os nomes para preservar a identidade e sigilo dos participantes. Os nomes fictícios foram escolhidos por cada um dos integrantes do grupo.

Figura 17 - Emojis





Gabriela buscou em seu celular o significado deste emoji: 😓 E leu para o grupo: “ao contrário do que você pode pensar, essa não é uma lágrima. Esse emoji mostra uma pessoa nervosa, que está derramando suor – provavelmente, por conta do estresse. Ele é usado em situações de alívio também. Algo como, “no fim, depois de muito suor e lágrimas, deu tudo certo””.


Foi interessante ver um significado tão diferente do esperado. Os adolescentes ficaram em silêncio por alguns instantes, parecendo estar absorvendo a informação nova. Eles gostaram da brincadeira e começaram a olhar os emojis com mais cuidado e fazer movimentos para escolher uma representação sua.


Antonielly escolheu este: 😡 E disse que ela tem muita raiva. Conversamos um pouco sobre raiva e que comportamentos fazemos ou temos vontade de fazer quando estamos com raiva. Ela disse que tem vontade de quebrar uma vassoura na cabeça da pessoa que a deixou braba. Falaram sobre um caso que aconteceu com a Raizza recentemente. Nele a jovem foi insultada por uma colega da escola, mas “não fez nada, apenas chorou”, disse ela. Conversamos que chorar é fazer algo e nem sempre é fácil tomar uma atitude ou saber qual atitude é mais adequada para



cada situação. Kerolen contou que sua irmã brigou com uma menina, levando esta a óbito, e atualmente ela está em um local para adolescentes privados de liberdade. Gabriela disse que seu pai a irrita muito, mas ela não pode bater nele porque ele é o pai dela e ele é grande. Raizza disse que não bateu na colega porque esta era maior que ela e provavelmente ela iria apanhar da menina. Ildo pontuou que nos 3 casos bater não parecia a resposta mais adequada.


Raizza teve dificuldade em escolher seu emoji e indicou este: . Disse que era mais por curiosidade de saber o que significava. Gabriela leu que significava “consternado”, algo semelhante a triste. Raizza disse que nesse caso não se aplicava a ela.

Mário escolheu um emoji sorridente  e seu significado foi semelhante ao lido por Gabriela, referindo-se a estar feliz, tranquilo.



Rafaela chegou enquanto estávamos escolhendo e analisando os emojis. Agradou-se da brincadeira e escolheu este: . Disse que demonstrava como ela se sentia com outras pessoas, principalmente se elas estavam fazendo algo que ela não gosta. Ressaltou os olhos arregalados com os seus próprios olhos. Gabriela leu: “O rosto demonstra a tensão interna, também pode estar corada por vergonha. Os olhos estão arregalados. Está envergonhado, passou por uma situação constrangedora ou foi pego de surpresa.” Rafaela falou que era semelhante ao seu entendimento.


Gabriela, com facilidade, escolheu este emoji: . Disse que ela é muito braba e que “se esquenta” com facilidade. Ildo apontou que às vezes ela “se finge de braba”. Gabriela concordou sorrindo.

Ildo escolheu este emoji: . Eu escolhi esse: . Definição: “Smiley aperta os olhos. As sobrancelhas se elevam astutamente e são acompanhadas de sorriso um pouco tímido.” Ambos nossos emojis não mobilizaram muito o grupo.

Bruna escolheu esse: . Disse que ela adora enviar esse emoji, adora dar beijinhos e gosta muito de adolescentes. Todos os participantes ficaram chocados com a sua afirmação, julgando quase impossível alguém gostar de adolescentes. Conversamos sobre o assunto e um dos pontos foi o fato dela fazer isso há 20 anos.

“Por que ela faria esse trabalho por tanto tempo se não gosta?...” Ficou uma dúvida no ar e uma sensação de que nós, adultos, queríamos realmente estar lá com eles.

Kerolen disse que o emoji dela não estava naquela folha. Ela havia escolhido o de diabinho: . Todos sabiam qual era o emoji que ela se referia, descrevendo outras características como a cor roxa e a posição das sobrancelhas. Kerolen explicou que gosta de aprontar e fazer arte. Mais tarde ela contou que uma vez fugiu de casa por dois dias. Depois ela decidiu trocar de emoji e escolheu este: . Não justificou muito a escolha. Ao lerem o significado, Kerolen riu bastante concordando com os pontos que estavam sendo trazidos. Quando perguntei se a definição fazia sentido e era semelhante, ela concordou. A definição era de alguém que estava preocupado com o que os outros iriam pensar, alguém que se sentia nervoso/embaraçado. “esse é como eu fico quando descobrem que eu apruntei”, disse ela.

Jéssica escolheu este: . Alguns do grupo discordaram que este emoji tivesse semelhança com ela. Pontuei que o acordo inicial que fizemos de cada um escolher se fazia sentido para si ou não, pois seria possível conversarmos sobre as opiniões, mas a escolha seria pessoal. Jéssica disse que o desenho dessa carinha parecia alguém calmo. Ela fez uma expressão facial distante enquanto Gabriela lia a definição no celular, pois o emoji referia-se a fazer piadas e flertar. Isso parecia não estar muito próximo do seu jeito de ser.

Todos terminaram suas escolhas e discussões, então nos organizamos para ir para praça, conforme o desejo do grupo. Levamos os fios para fazer o macramê, tacos e bolinha e uma bola de voleibol. A figura 18 traz uma síntese das escolhas feitas por cada um sobre o emoji que o representa.

Figura 18 - Quadro-síntese das escolhas de emoji

					
MÁRIO	KEROLEN	KEROLEN	RAÍZZA	GABRIELA	GABRIELA
					
JÉSSICA	RAFAELA	ANTONIELLY	ILDO	CIBELE	BRUNA

Na hora de sairmos para a praça iniciou-se uma discussão sobre qual das duas praças iríamos. Resolvemos fazer uma votação. 3 pessoas queriam ir para a praça de baixo e 3 para a praça de cima. Os adultos não votaram, pois a intenção era os adolescentes decidirem. O argumento da Gabriela é que eles haviam ido na praça de baixo na última semana e poderíamos ir uma semana em cada praça. Kerolen queria muito ir à praça de baixo em função de uns meninos que provavelmente estariam lá. Conversamos um pouco e algumas pessoas trocaram seu voto em função do coletivo. Kerolen ficou um pouco desapontada, mas em seguida aceitou a decisão do grupo.

Ao chegarmos à praça, Raizza e Bruna começaram a trocar passes de voleibol. Os demais participantes se sentaram na grama, prontos para iniciarmos a aprendizagem macramê e me chamaram. Após alguns minutos todos estavam dispostos em círculo com os fios cortados e numa tranquilidade para aprender que me deixou maravilhada. Eles perceberam que seria mais prático amarrar os fios em um pequeno pedaço de madeira e foram espontaneamente (e com muita calma) buscar os gravetos e retornar ao processo de produção. Fui alternando a atenção entre todos de modo que pudesse acompanhar o andamento de seus nós e auxiliar no entendimento da lógica dos fios. Aos poucos eles mesmos estavam se ajudando e perguntando para a pessoa ao lado como ela achava que estava ficando. Elogiei bastante suas produções. Estavam de fato incríveis! Eles reconheceram que estavam “mandando ver”. Percebi satisfação em se sentirem capazes.

Fomos todos jogar taco mais a diante na sombra. Gabriela e eu contra o Mário e o Ildo. Foi a primeira partida da Gabriela. Ela disse que na semana passada somente observou. Fui buscar a bolinha várias vezes hehehe. Não completamos a partida toda porque já estava na hora do lanche. Retornamos à associação de moradores.

Fui procurar a coordenadora enquanto eles lanchavam. Porém, ela não estava mais lá. Ao chegar na mesa vi que já havia um lugar reservado para mim com um copo servido de refrigerante. Que amor!

Retomamos o assunto sobre as pedras para os colares. Kerolen perguntou rindo se poderíamos fazer com brita. Eu disse que já fiz um colar com brita, que era uma pedra que eu achei bem bonita cinza com pontinhos brancos. Eles ficaram

pensativos. Raízza falou que poderíamos pintar pedras “normais”. Antonielly falou rindo que poderíamos colocar purpurina. Incentivei a ideia da purpurina e falei que adoro colocar purpurina em tudo.

Fomos para a sala de informática, onde se desenvolve a inclusão digital. Lá eles exploram redes sociais como facebook, jogaram jogos e ouviram músicas.

APÊNDICE 2: Relato do Segundo Encontro

20/03/2018

Hoje foi um dia maravilhoso. Tudo aconteceu muito bem, talvez até melhor do que o esperado. Iniciamos o grupo em círculo conversando. Então, através da Rafaela, apareceu a vontade de fazer algumas dramatizações como eles faziam no ano passado quando estavam no outro agrupamento. O Ildo conectou esse desejo com uma intervenção que eu havia discutido com ele pela manhã, na qual realizaríamos o processo para o nascimento de um emoji através de dramatizações. O grupo gostou da ideia de fazer pequenas cenas e a partir delas criarmos os nossos próprios emojis. Depois, poderíamos ir catar pedras para pintá-las e fazer os colares de macramê.

Conduzi um alongamento para iniciar o aquecimento e fui sentindo que eles estavam se dispersando. Pedi que caminhassem pela sala livremente, conforme o aquecimento “tradicional” do Psicodrama. Expliquei que aquele era o nível 1 e fui aumentando os níveis de velocidade. Eles começaram a ficar super agitados e dispersos. Dois foram para a janela olhar a rua, outro pegou uma fantasia do cabide para vestir, outro se sentou numa cadeira... Percebi na prática o que já tinha ouvido falar: as crianças e adolescentes já vem para o psicodrama super aquecidos, então o aquecimento se dá de forma diferente. Às vezes ocorre até o contrário, no sentido de acalmar toda a efervescência que eles estão sentindo. Percebi, então, que teria que passar logo para a cena dramática, e perguntei qual dupla gostaria de iniciar. Três meninas pediram para começar. Ofereci uma caixinha com papezinhos contendo emoções para que fossem sorteadas a cada pequena cena. Entreguei para a plateia alguns círculos de papel em branco, como se fossem carinhas de emoji, nas quais eles desenhariam a emoção dramatizada ao final da cena.

As meninas dramatizaram "raiva". Nesta cena, Antonielly e Raízza oprimiam Rafaela, xingando ela verbalmente. Rafaela revidava e xingava muito forte as outras meninas. Seus gritos eram enérgicos. No momento de fazer os desenhos nas carinhas, Ildo sugeriu que eles nomeassem a emoção escrevendo-a no lado oposto da carinha. Aceitei a sugestão e incorporamos à dinâmica.

Na segunda cena, a emoção dramatizada foi "tristeza". Gabriela tentava proteger seu sobrinho (Mário) que estava muito mal e vivenciava uma situação de rua. Ela chorava e dava um cobertor. Enquanto isso, Roberto falava ao telefone e dizia que não havia nada que pudesse fazer com ele, era uma pena que estivesse assim. A cena parecia muito real.

O grupo decidiu que seria justo se a próxima cena fosse feita por todos os educadores e psicólogos. Aceitamos e sorteamos a emoção "alegria". Dramatizamos a cena de um aniversário e, na hora do "parabéns", todos na sala espontaneamente cantaram com muita alegria o parabéns. Foi muito prazeroso fazer essa cena, senti muita energia. Os adolescentes também gostaram muito, eles estavam em pé nas cadeiras assistindo, cantando e batendo palmas.

Na cena seguinte, os adolescentes decidiram que quase todos iriam participar. A Jéssica não quis fazer parte da cena. Dentro do psicodrama o ato de assistir é entendido como uma forma de participar, sendo audiência da dramatização. Então, a Jéssica ficou na plateia juntamente comigo, com o Ildo e a Bruna. A emoção era "amor". Na segunda cena esta emoção já havia sido sorteada pela Gabriela e ela pediu para trocar. Aceitei seu pedido porque afinal ela estava fazendo a cena com outros dois meninos. Quis respeitar o seu desejo em função da diferença de gênero. Porém, nessa última cena havia várias meninas e meninos. Eu não consegui entender o motivo de todos rejeitarem tal emoção. Antonielly disse que não sentia isso por ninguém do grupo, pois somente sentia pelos seus pais. Relembrei que aquilo era uma dramatização e que eles poderiam desempenhar outros vários papéis. Rafaela trouxe a sugestão de dramatizarem uma história de terror. Gabriela queria explicar outro jogo, outra proposta de atividade para o grupo. Pontuei que ali havia uma negação ou uma dificuldade de expressar o amor. Bruna sugeriu que eles o mesclassem o amor com algum outro sentimento, como por exemplo, o medo que vem do filme de terror. Com isso, todos aceitaram e se reuniram no outro canto da sala para planejar a cena. Dramatizaram uma situação na qual Gabriela e Rafaela estavam sentadas no chão. Elas eram duas namoradas lésbicas. Os demais integrantes xingavam elas dizendo que aquilo era muito nojento, que elas estavam erradas de fazer aquilo. Eles as julgavam e depreciavam. As duas permaneciam sentadas. Rafaela retrucou a hostilidade do grupo para com o casal. A cena finalizou.

Rafaela aparentava estar se sentindo muito bem com o grupo, ela disse que queria dramatizar mais. Ela encontrou um último papelzinho no fundo da caixa e escolheu a Bruna e a Antonielly para contracenarem. Na cena, Bruna e Antonielly foram se deitar na cama e se cobriram com um cobertor. Rafaela entrou correndo no espaço onde elas estavam fazendo gritos assustadores. As duas então gritavam também. A emoção dramatizada foi o “medo”.

Fomos para a etapa do compartilhar no grupo. Adorei o fato que nos deitamos em círculo de braços com os rostos próximos uns aos outros. Fui pegando as carinhas de cada dramatização e colocando-as centro do círculo para discutirmos a cena que elas simbolizavam e as palavras escolhidas para nomear cada emoção. Algumas emoções foram unânimes, outras passíveis de interpretações diferenciadas. No compartilhar discutimos porque é tão difícil falar de amor e é tão mais fácil falar de raiva ou tristeza.

Após o compartilhar, todos estavam cansados e não queriam ir para a praça cantar as pedras. Então, ficamos na sala decidindo o que fazer. Houve um momento de tédio ou algo semelhante, na qual se sentia que o tempo estava se arrastando e que eles não sabiam o que fazer. Bruna sugeriu cabra-cega. Nisso, Roberto e Rafaela saíram correndo para brincar. Todos participaram. Rafaela estava muito envolvida com a brincadeira, sendo a própria cabra-cega diversas vezes. Depois resolveram jogar queimada e se divertiram por um tempo. Após esse jogo, os adolescentes verbalizaram que estavam cansados de ficar dentro da sala. Fomos para o corredor e Antonielly falou brincando que poderíamos “curtir uma vista”, pois essa sala é no segundo andar da associação de moradores. Gostei da ideia e sugeri que pegássemos as cadeiras da sala. Quando todos estavam sentados no corredor senti um clima muito tranquilo e casual. Rafaela trouxe alguns de seus fios e pediu que eu a ensinasse a fazer um colar de macramê. Expliquei que faríamos colares em outro momento, todos juntos, pois, para fazer um colar é preciso primeiro colocar a pedra para depois fazer o tramado do macramê. Ela insistiu e depois de um tempo aceitou o acordo. Começamos a inventar os jogos. Brincamos de “qual é a música” na língua do “na na na”. Brincamos de falar uma palavra e descobrir de que música ela pertence. Ensinei para eles “Buffalo Bill” e eles riram muito.

Fomos para o lanche e lá conversamos sobre tudo o que aconteceu durante a tarde. O lanche tem sido um momento interessante de compartilhamento. Fomos para a sala de informática e os adolescentes utilizaram os computadores para jogos e pesquisas de seus interesses. As figuras 19, 20, 21, 22 e 23 mostram as imagens dos emojis criados nas pequenas cenas.

Figura 19 - RAIVA

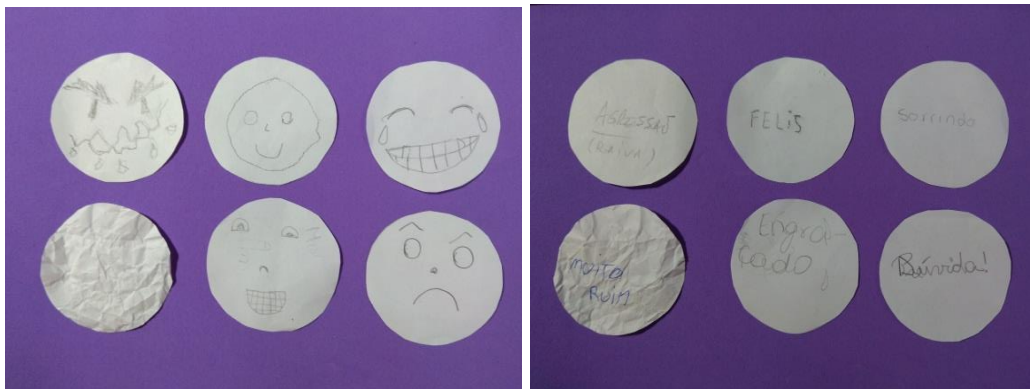


Figura 20 - TRISTEZA

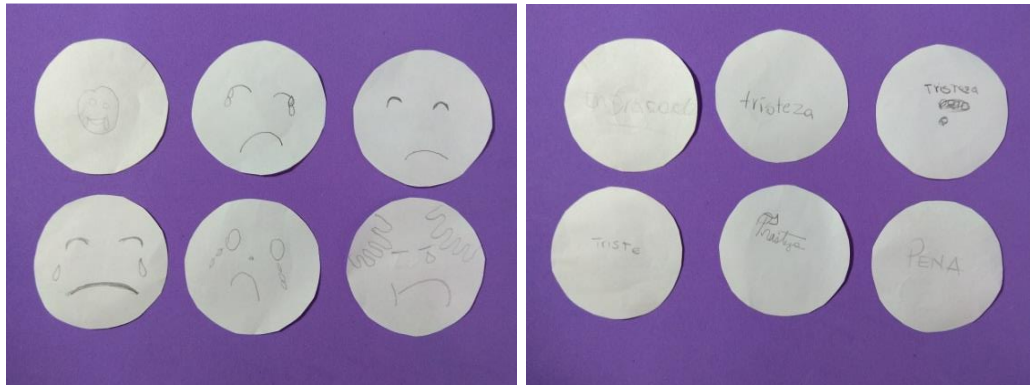


Figura 21 - ALEGRIA

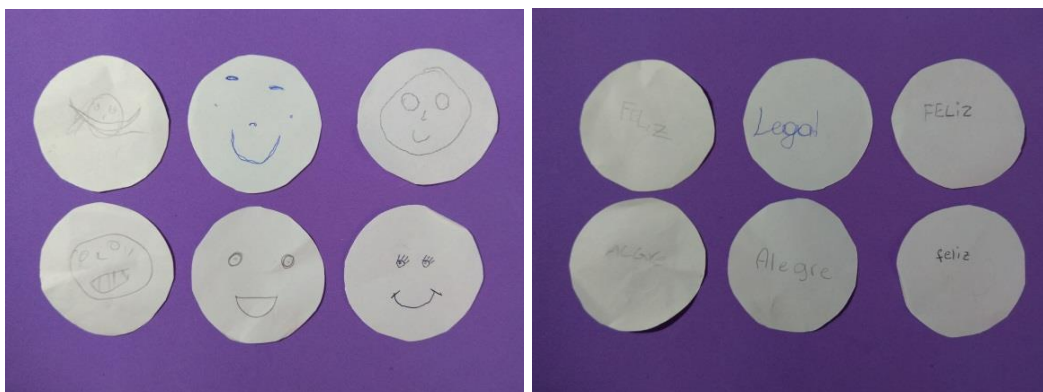


Figura 22 - AMOR

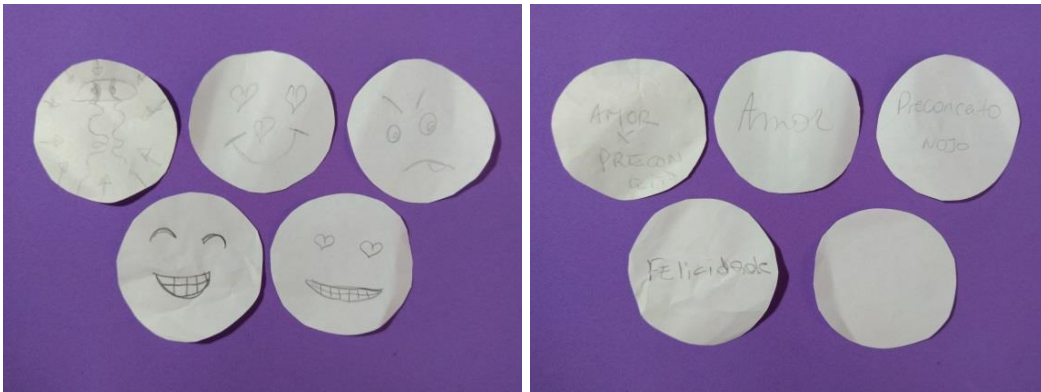


Figura 23 - MEDO



APÊNDICE 3: Relato do Terceiro Encontro

27/03/2018

Hoje o dia foi forte e ao mesmo tempo tranquilo.

Começamos a conversar sobre as novidades como o piercing que a Antonielly colocou no umbigo. Alexander disse que viu Kerolen na entrada da boca de fumo durante a semana. Ela se defendeu dizendo que a sua cunhada mora ali e que elas estavam apenas conversando. Alexander insinuou que ele teria mais a dizer e, sem seguida, decidiu não falar mais. Isso gerou uma tensão na qual os demais adolescentes pediram insistentemente que ele contasse o que viu. Ildo apontou que isso parecia fofoca e que muitas vezes é assim que a fofoca se forma, com alguém que viu, mas não tem certeza se viu. Alexander disse que viu Kerolen com um "saquinho" (de droga) e insinuou que ela estaria consumindo e traficando. Ela riu diante da acusação de consumir, mas ficou chocada com a acusação de traficar e negou veemente qualquer envolvimento com este mercado.

Conversamos sobre outras experiências com o tráfico que eles conhecem. Gabriela disse que ao se entrar para esse meio só existem duas saídas e as duas começam com a letra "c": caixão e cadeia. Eles trouxeram exemplos de pessoas do território que morreram em função do tráfico, seja por dívida ou por queima de arquivo. Bruna falou de uma menina que ela conhecia e morreu depois de decidir sair do tráfico.

Esse assunto estava mobilizando o grupo e todos queriam contar suas histórias. Então, Ildo propôs de fazermos uma dramatização com essas histórias. Dividimo-nos em 2 grupos, sendo que duas pessoas tiram "par ou ímpar" e iniciam a escolha dos integrantes dos grupos por afinidade. No meu grupo pensamos em fazer a dramatização da Bruna, até que a Jéssica trouxe um relato pessoal. Ela sofreu uma bala de raspão num momento de troca de tiros. Essa cena aconteceu há um ano e a marca segue em sua perna. Organizamo-nos para a ação dividindo papéis, arrumando o cenário e vestindo o figurino. Combinamos o enredo e ação!

Na cena a mãe da Jéssica (eu) e a Jéssica caminhávamos rumo à casa de sua irmã. Próximo dali uma pessoa com uma toca na cabeça (Bruna) estava abaixada num beco falando sobre pedras e vontade de fumar crack. Ela saiu correndo e duas outras pessoas (Antonielly e Raízza) correram armadas em sua

direção. Todas pessoas na cena se desesperaram e um tiro atingiu a mãe de Jéssica no peito, saindo pelo pulmão. Jéssica seguiu de pé e nem percebeu que também se machucou. O cunhado da menina veio (Bruna como outro personagem com outra roupa) e ajudou a levarem as duas para o hospital. Acabou a cena. Enquanto isso, Alexander gravou a cena com uma câmara que o Ildo trouxe.

Na segunda cena, Mário era um menino que havia trazido uma arma para escola. Duas pessoas perceberam o movimento suspeito e chamaram a polícia. Quando a polícia chegou todos descobriram que, na verdade, era uma pistola de cola quente. Essa história foi contada pela Gabriela a partir de uma vivência sua.

O compartilhar foi bastante silencioso. Dava para sentir que dramatizações mexeram bastante com eles. Contamos que a primeira cena foi uma história que aconteceu com a própria Jéssica. Os outros participantes não sabiam e ficaram em silêncio diante da informação. Eu falei que me senti muito tensa e com muito medo no momento em que as pessoas estavam correndo atrás do bandido. Eu fiquei muito preocupada com a minha filha, e ela estava muito forte de pé. Bruna disse que também se surpreendeu pelo fato dela estar de pé. Jéssica disse que na cena real ela também permaneceu de pé, e só foi perceber no hospital que sua perna estava sangrando. A bala pegou de raspão. Sua mãe ficou hospitalizada por um tempo e agora está bem.

Findada a cena e o compartilhamento, resolvemos seguir com os planos para a tarde, então fomos procurar pedras para os colares. Bruna pegou uma sacola e saímos em direção à praça. No caminho entramos em um beco e lá encontramos muitas pedras interessantes. Pedacos de azulejo, cimento, brita... E outras pedras que não sei o que são. Fomos conversando durante o caminhar. Sinto que enquanto caminhamos outro laço de relação se estabelece. Um nível diferente de percepção, pois ao caminarmos estamos no grupo, mas estamos ao mesmo tempo estamos em pequenos grupos ou em relações um a um (relação de corredor, segundo o Psicodrama). Sinto que nesse momento os adolescentes tem em sua singularidade captada.

O Fato de estarem andando livremente e, ao mesmo tempo, no compasso do grupo, me faz sentir que estamos muito próximos do que eu imagino que seja a liberdade no aprender. Vieram muitas dúvidas, o Alexander me perguntou que nomes de pedras existiam. Raizza percebeu que uma pedra que havia sido coletada era, na verdade, um pedaço de cimento. E concluiu que cimento não é pedra.

Ressignificamos o caminho até a praça. Caminho esse que percorremos muitos outros dias e, em cada dia, o vivemos de uma forma diferente. Nunca fomos as mesmas pessoas ao passar por aqueles caminhos e aqueles caminhos nunca foram os mesmos quando passamos por lá. A chegar na praça chovia consideravelmente forte. Conversamos e decidimos voltar.

No lanche conversamos sobre algumas receitas e quais alimentos cada um sabia preparar. A maioria não sabia fazer muitos pratos. Quando fomos à sala de informática percebi que Antonielly estava procurando no YouTube uma receita que havíamos conversado, a receita de anéis de cebola à milanesa chamada de “cebolitos caseiros”. Raízza estava procurando tutoriais de como fazer tranças e outros penteados. Em seguida, ela fez uma linda trança no cabelo da Bruna. Roberto e Mário estavam jogando um jogo de motocicleta no computador. Alexander estava assistindo tutoriais diversos, principalmente sobre coisas que poderiam ser feitas em casa reutilizando produtos do dia a dia, como, por exemplo, suporte para carregador de celular feito de garrafa pet. Normalmente não reparo tanto no que eles estão mexendo na internet, procuro não interferir. Até porque percebi que segue mais ou menos um padrão de jogos e redes sociais. Contudo, hoje me destacou o fato deles estarem assistindo esses tutoriais no YouTube. Percebi nas buscas virtuais a vontade de aprender algo novo. E a vontade de ir atrás disso sozinhos. De fazer o seu caminho para construir o conhecimento. Estudos autônomos. Finalizamos o dia e eles foram embora.

Figura 24 - Fotografia do terceiro encontro “Penteado”



APÊNDICE 4: Relato do Quarto Encontro

3/04/2018

O encontro foi suave. Nossa conversa inicial foi aquecida pela chegada da Marília, que é uma psicóloga voluntária que participará grupo. Mari, como prefere ser chamada, já participou de outros na instituição, conhecendo o espaço e o seu funcionamento. Agora somos 4 adultos e 10 adolescentes.

Conversamos sobre o que fazer naquela tarde e todos quiseram pintar as pedras que havíamos coletado na semana anterior. Pediram que pintássemos na praça. Então, levamos as pedras e o material para pintura e partimos rumo à praça. Ao chegarmos à praça identifiquei um lugar ótimo para a pintura por ser em uma escada na sombra, assim todos teriam onde sentar e dividir o material naquela tarde quente. Kerolen e Bruna ficaram um pouco mais afastadas jogando um jogo de baralho.

Foi muito divertido pintar as pedras. Todos estavam super envolvidos. Os adolescentes ficaram maravilhados com as purpurinas que utilizamos. Elas realmente deixavam a pedra muito bonita. Optamos pela cola colorida, pois acreditávamos que ela não iria manchar a roupa depois de seca.

Figura 25 - Pedras pintadas



APÊNDICE 5: Relato do Quinto Encontro

10/04/2018

Cheguei em casa muito confusa com as sensações de hoje. Sinto que o encontro foi um alerta do que eu não quero que aconteça. Tenho construído uma forma muito autêntica de me relacionar com os adolescentes, procurando ser eu mesma e estabelecer uma relação eu-tu com cada um. Senti que hoje me relacionei com eles numa forma eu-isso, sendo eles uma extensão do meu desejo, de mim. Isso se deu em função da preocupação com a pesquisa e com a diretividade das ações. Os adolescentes foram resistentes e pareceram estar fazendo a proposta “sem vontade”. Acredito que isso se deu por se aproximar com a relação que eles usualmente estabelecem com professores na escola tradicional. Propus uma atividade pensada previamente por mim e destinei a segunda parte da tarde para o que eles queriam, que era ir para a praça.

Na semana passada pintamos as pedras que eles cataram e, no dia de hoje, iríamos fazer colares utilizando a técnica do macramê. Raízza disse para mim, no final do dia, que quase não veio hoje. Disse que só veio porque iriam fazer os colares. No final das contas o tempo ficou curto para irmos para a praça. Planejamos 1h para ficar lá, mas tivemos pouco mais que meia hora. Por isso, só foi possível iniciar a base dos colares e ainda assim com a metade dos participantes, pois 3 meninos não quiseram ir.

Iniciamos o encontro na sala de informática com uma projeção em um computador da gravação das cenas que filmamos. A proposta era assistirmos as duas cenas dramatizadas há duas semanas e identificarmos as emoções que apareceram.

Os adolescentes não gostaram de iniciar o grupo em outro local (diferente da sala que normalmente ficamos com cadeiras dispostas em roda e um momento inicial de conversa descontraída). Tentei, e o Ildo também tentou, conversar sobre o que faríamos hoje e porque estávamos lá. Já havíamos comentado sobre a possibilidade de assistir os vídeos que fizemos e eles haviam gostado da ideia,

porém, no momento de ver, vieram resistências. Estar na sala com computadores e não poder mexer neles pareceu injusto e chato. Conversamos e acordamos em dar início à proposta. Todos receberam folhas para anotarem as emoções percebidas e fomos pausando o vídeo em alguns momentos. Houve risadas e alguns sorrisos. Senti que eles estavam fazendo aquilo para mim e não comigo, conosco. A cena 1 era de uma troca de tiros e a cena 2 do aluno que trouxe uma arma de cola quente para a escola.

Fomos para a sala onde normalmente acontecem os encontros e sentamos em roda. Perguntei como eles se sentiram enquanto estavam vendo as cenas. Antonielly disse que sentiu vergonha de se ver na tela, mas que gostou. Mário e Alexander disseram que foi engraçado ver os vídeos. Fiquei feliz e chocada ao saber que eles gostaram de se ver. Tão estranho que na sala de informática eles estavam jogados nas cadeiras ansiosos para que acabasse logo e agora na sala diziam que gostaram...

Perguntei se alguém poderia anotar os comentários dessa próxima parte, que seria conversar sobre as emoções percebidas e Gabriela se ofereceu prontamente. A síntese de Gabriela pode ser vista na figura 26.

Figura 26 - Tabela das emoções

Cena 1	Cena 2
Tristeza + 6	Falsidade +1
Loucura + 2	Fofoca + 1
Engraçado + 4	Idiotice + 1
Tragédia	Raiva + 1
Tranquilidade	Engraçado + 3
Medo + 2	Palhaçada
Pavor	Legal
Felicidade	Bom
Legal	Medo
Bom	Pegadinha
Desespero	Desespero
	Vergonha

Diante de tais palavras identificadas procuramos agrupar as semelhantes. Tencionei se todas as palavras eram emoções. Discutimos a diferença entre “tragédia” e “tristeza”. Concordamos que tragédia seria uma situação, fato, ação e tristeza seria o que se sente em função dessa ação ou, então, uma tristeza “por nada”, uma tristeza existencial.

Discutimos a diferença entre “engraçado” e “palhaçada”. Levantou-se a hipótese que palhaçada seria algo de propósito e engraçado seria sem querer. Depois surgiram algumas dúvidas quanto a essa hipótese, pois não sabiam se a intencionalidade seria o cerne da diferença entre ambos.

O conceito de “pavor” foi difícil, pois pavor poderia ser um medo agudo, um super medo. Mas não servia para a expressão “eu tenho pavor da tua cara” trazida por Gabriela.

Falou-se que bom e legal não seriam emoções. E falsidade provavelmente não. Mas o que é falsidade? Antonielly falou que é algo que alguém é quando faz fofoca. Perguntei se isso poderia ser um adjetivo, uma característica. A palavra “adjetivo” soou estranha para a maioria. A palavra “característica” causou consentimentos com a cabeça. Cogitamos se “engraçado” também não era uma característica e eles disseram que sim, apontando que a emoção era alegria.

Elencamos 3 emoções que se destacaram nos vídeos: alegria, tristeza e medo.

Propus que eles se dividissem em 3 grupos para procurarmos em revistas imagens de pessoas expressando tais emoções. Expliquei que a colagem poderia sobrepor imagens e criar uma estética diferente, ou seja, seria possível fazer uma montagem com as imagens.

Mário imediatamente não quis e disse que não ia fazer. Aceitei seu posicionamento. Os demais adolescentes se dividiram em 3 duplas e nós, os adultos, nos distribuimos nas duplas. Fiquei com a Raizza e a Kerolen para procurarmos imagens referentes ao “medo”. Foi bem difícil, pois apesar de termos revistas diferentes tal emoção não era usualmente expressa.

Em alguns momentos foi preciso trocar revistas entre os grupos e durante o trabalho trocávamos ideias sobre as imagens, questionando se os demais integrantes do grupo concordavam se aquela emoção estava sendo expressa lá. O desenvolvimento das relações interpessoais era um dos focos da atividade, pois a administração de relacionamentos é uma das habilidades da inteligência emocional.

Fui conversar com o Mário e sentir como ele estava. Ele ouvia música e de fato não queria adentrar em nenhum grupo. Comentei que estava difícil encontrar a emoção “medo” nas revistas. Ele disse que no jornal deveria ter bastante. Muito esperto mesmo! Perguntei se ele poderia ir buscar no andar de baixo da instituição e ele foi animado. Voltou tranquilo e de mãos vazias. Disse que não tinham jornal.

Finalizamos os cartazes das colagens e eu perguntei onde eles queriam pendurá-los. Roberto sugeriu no andar de baixo, porém Ildo afirmou que aquele espaço normalmente é destinado aos demais agrupamentos do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos. Ainda assim seria possível interrogar a coordenadora. Pensamos em colocar na nossa sala ou na sala de informática... Como estava demorando essa escolha do local, resolvemos ir para a praça, pois o tempo já estava curto e em breve teríamos que voltar para o lanche. Mário disse que não queria ir. Roberto disse que queria ficar ali na sala. Alexander disse que não estava a fim de ir para a praça. As meninas verbalizaram que queriam muito ir. Resolvemos dividir o grupo. As meninas foram comigo, com a Bruna e a Mari. E os meninos ficaram com o Ildo. Raízza pediu que levássemos as pedras e linhas para fazer os colares.

Ao chegar na praça as meninas se posicionaram para fazer os colares. Fui mostrando o tamanho do fio que elas cortariam e ensinando como colocar os demais fios na mesma base. Antonielly sentiu dificuldade e questionou sua capacidade para tal. Falei que ali ninguém tinha nascido sabendo e que até elas aprenderem, era natural que não soubessem como fazê-lo, mas que em breve elas iriam aprender. Em seguida, tivemos que voltar, pois estava na hora do lanche. No momento do macramê de hoje, sinto que consegui ver cada uma delas em suas singularidades. Senti que as adolescentes desejavam que eu estivesse atenta aos nós de cada uma. Quando me solicitavam diversas vezes pedia que esperassem, pois eu estava olhando o trabalho de outra pessoa e queria dar atenção para cada uma. Encorajei

que mostrassem os nós umas para as outras e trocassem opiniões e aprendizagens. Na relação eu-tu se reconhece o outro como um ser com vida própria, e não uma extensão do desejo de alguém. Acredito que nesse momento nos aproximamos deste tipo de relação.

Fizemos um lanche no qual os adolescentes interagiram muito entre eles e deixaram os educadores e voluntários em segundo plano, sem iniciar conversas ou dar seguimento a assuntos entre esses dois subgrupos. Fiquei tranquila, pois eles estavam tão à vontade fazendo piadas que não senti que faltava nada. Quando olhei para a Bruna, a Mari e o Ildo também os percebi tranquilos vendo a autoria e destaque dos adolescentes naquele momento.

No laboratório de informática a última meia hora passou rápida. Cada um no seu computador assistindo vídeos do youtube de seus interesses e explorando redes sociais. Perguntei se eles topavam que colássemos os cartazes em algum lugar, mesmo que provisório, para que eles ficassem expostos e não estragassem. Roberto aprovou a ideia e juntos nós dois os colamos na sala de informática. Ele olhou para cada cartaz e disse que ficaram muito bons, que nos “puxamos”.

Figura 27 - Colagem “alegria”



Figura 28 - Colagem "tristeza"

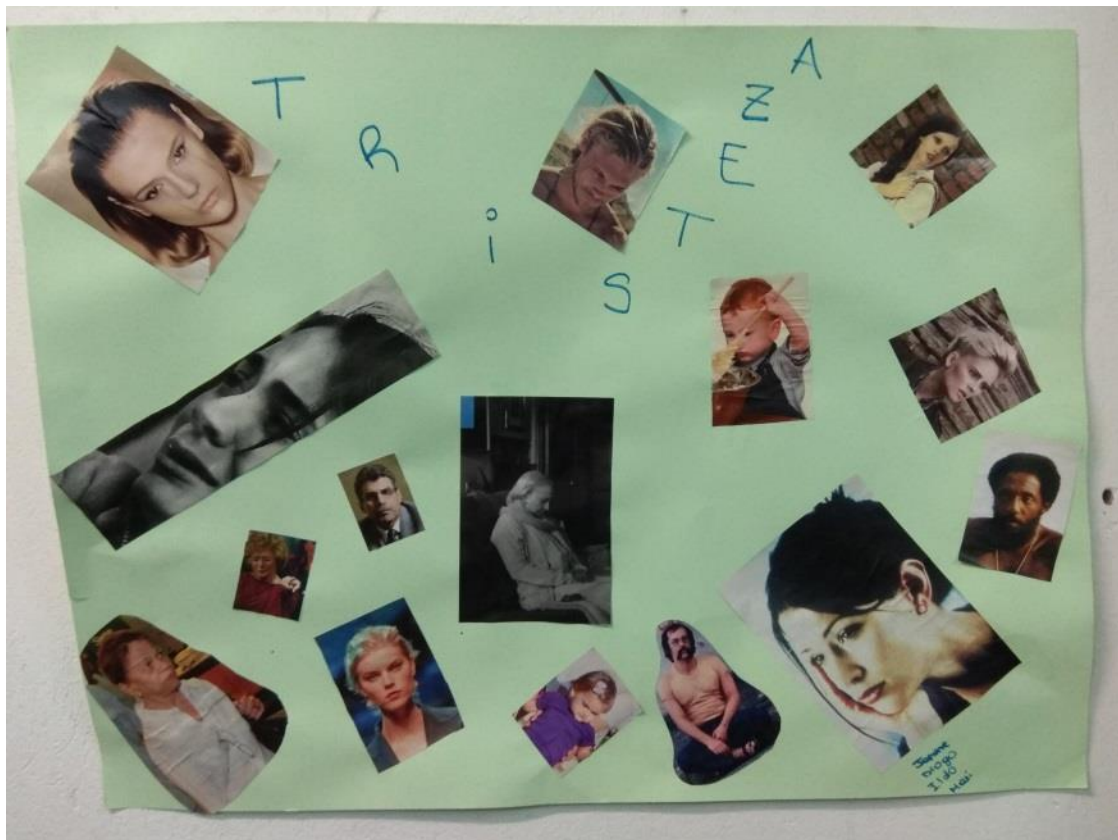


Figura 29 - Colagem "medo"



APÊNDICE 6: Relato do Sexto Encontro

17.04.2018

Iniciei o encontro sentindo que estava em débito com os adolescentes. Senti que na semana passada havia forçado uma situação e revivido relações de professor-aluno que eu não queria que fossem assim. Conversamos em roda e foi trazida uma reflexão sobre o encontro passado. Mário disse que parecia escola e que escola é muito chato. Os adolescentes disseram que ficou pouco tempo para a praça. Pontuei que aquela atividade era relacionada com a minha pesquisa, pois havia conversado com eles desde o início e vinha conversando sobre a possibilidade de trazer propostas/intervenções. Falei que haveria momentos em que escolheríamos juntos ou eles escolheriam o que fazer, e outros dias em que eu traria propostas mais concretas. Abri espaço para que hoje eles expressassem seus desejos para a tarde e eles disseram que queriam ir para a praça. Perguntei o que gostariam de levar para lá e eles disseram que queriam fazer os colares de macramê e levar uma bola de futebol.

Partimos suavemente e com convicção. Pareceu-me uma conversa de reconciliação. Senti que voltamos a nos alinhar. Voltamos a nos respeitar como sujeitos desejantes e que veem o outro.

No caminho, Raízza reparou no meu colar de cerâmica. Contei que minha mãe havia feito e ela e Antonielly perguntaram como foi o processo para fazê-lo. Fui explicando e elas foram mostrando a vontade de fazer também e de “ver como se faz”. Falei que as peças eram feitas em um atelier de cerâmica que fica numa escola pública. Ildo estava por perto e disse que também conhecia um atelier. Abriu-se aí a possibilidade de visitarmos um desses espaços. É belíssimo quando o desejo move a ação.

Quando chegamos à praça, Mário e Alexander quiseram jogar futebol. Ildo e Roberto foram também. As meninas em seguida mostraram um lugar para sentarmos. Rapidamente iniciamos os trabalhos. Retomamos os nós que havíamos feito na semana passada, pois a maioria não lembrava a sequência dos nós e a Jéssica não estava presente. Fomos dando nomes aos nós para eles fizessem mais

sentido e para ser mais fácil de nos referirmos a eles. O primeiro nó foi batizado de “repeteco” por Gabriela e o segundo nó de “deducho” por Antonielly.

Senti que Antonielly se relacionou comigo de uma forma diferente. Como se precisasse da minha confiança “emprestada” para se desenvolver. Antes de apertar o nó para finalizá-lo, ela me mostrava. Então eu falei: “isso aí, vai na fé”. Ela riu, parecia nunca ter ouvido aquela expressão daquele jeito. No nó seguinte ela perguntou: “assim, sora? Na fé?”. E eu disse: “isso mesmo”. Ela se questionava se iria dar certo. Eu olhava o que ela tinha feito e dizia que era assim mesmo, que ela estava muito bem. Com fé pareceu ter muito mais sentido. Na convicção de que é possível fazer certo. (a)certar. (a)prender.

Ildo foi algumas vezes ver como estávamos. Depois de um tempo acabou o jogo dos guris. Roberto chegou com preguiça para fazer. Perguntou se eu faria um colar para ele. Eu disse que sim. Ele então arregalou os olhos. Sabia que eu supostamente não queria fazer por ele, mas aceitou já que eu me dispus. Combinei que mediríamos juntos o tamanho do primeiro fio base e ele cortaria os demais 4 fios iniciais. Cada movimento seu parecia um grande esforço. Ele ia fazendo e se queixando. Isso é adolescer? Expliquei o nó “deducho” fazendo-o e indiquei para que ele então o repetisse em outros espaços. Percebi que Mário “não pegou o nó muito bem”, pois o nó estava ficando sempre diferente do meu. Deixei, porque a intenção era a funcionalidade do nó e não a estética. Porém, estava difícil para o Mário. Num período em que ele não estava recebendo atenção, ele desistiu do colar e entregou este para Gabriela, para que ela o terminasse.

Faltando pouco tempo para a hora de retornar à associação de moradores, Alexander se sentou no chão e fez sozinho série de nós super simples para envolver uma pedra. Valorizei seu esforço dizendo que ficou muito bom e que iria ficar melhor ainda com mais nós, porque daí ele teria a certeza de que a pedra não iria cair. O jeito que ele amarrou não tinha envolvido todos os lados da pedra. Alexander concordou e pediu que eu o ensinasse a fazer a rede do macramê. Fiquei muito feliz, pois ele quis aprender no tempo dele e ainda assim quis. Pediu nos 45 minutos do segundo tempo, porque já estávamos nos organizando para sair. Mas quem seria eu para dizer que é tarde demais para aprender? Para dizer que ele engolisse seu desejo, pois demorou muito, e que na próxima semana poderíamos o fazer, desde

que mais cedo? O menino estava lá pronto, disposto a fazer do jeito que desse. Medimos o tamanho do primeiro fio e ele foi cortando os demais fios enquanto nos organizávamos para sair e juntávamos os materiais espalhados. Fui ensinando no caminho, enquanto andávamos. Vi essa imagem de fora do meu corpo. Nós dois naquela ruela que só passa um carro por vez. Pessoas na rua em cadeiras de praia vendo o movimento de quem passa. Ele super concentrado dando um nó por vez e eu segurando a outra ponta do fio. Eu segurando/mediando o contato dele com o conhecimento da arte dos nós. Ele confiante, sorrindo, desejando fazer e saber aquilo.

ANEXO

ANEXO 1

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: A educação emocional de adolescentes através do psicodrama

Trabalho de Conclusão do Curso de Pedagogia da aluna Cibele Mariani

Orientadora: Luciana Fernandes Marques

1. **NATUREZA DA PESQUISA:** Você está sendo convidado a participar desta pesquisa-intervenção que tem como finalidade investigar sobre a educação emocional de adolescentes através do psicodrama. Este projeto resultará num trabalho de conclusão de curso realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul da autora Cibele Neme Costa Mariani.

2. **PARTICIPANTES DA PESQUISA:** Participarão desta pesquisa os adolescentes do grupo que se reúne nas terças-feiras para desenvolver o programa do Trabalho Educativo com a condução do educador social Ildo Vilarinho Jr. na Associação de Moradores da Vila Parque Santa Anita, em Porto Alegre.

3. **ENVOLVIMENTO NA PESQUISA:** Ao participar deste estudo seu filho (a) – ou adolescente sob sua responsabilidade – concordará com os termos presentes neste. Você tem a liberdade de se recusar a autorizar o jovem a participar; e o jovem tem a liberdade de desistir de participar em qualquer momento que decida sem qualquer prejuízo para ele. No entanto, solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa. Sempre que o Sr. (Sra.) e/ou o adolescente queiram mais informações sobre este estudo, podem entrar em contato diretamente com a psicóloga e formanda em pedagogia Cibele Mariani, fone: (51) 98563.0468 ou com a professora orientadora Luciana F. Marques pelo fone (51) 98183.9030.

4. **RISCOS E DESCONFORTO:** a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade. Algum desconforto pode surgir advindo do trabalho com emoções e questões próprias dessa fase de vida, mas todos serão manejados da melhor forma para que haja crescimento do jovem e reequilíbrio.

5. **PROCEDIMENTOS ÉTICOS:** Serão trabalhados os conteúdos manifestados nos encontros e, se for identificada uma demanda de atendimento psicológico, esta será encaminhada ao setor responsável.

6. **CONFIDENCIALIDADE:** Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de tudo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada jovem.

7. **BENEFÍCIOS:** Ao participar desta pesquisa, o jovem terá a oportunidade de trocar experiências e reflexões com outros de sua idade e elaborar questões de vida juntamente com profissionais capacitados. Esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício de outros jovens.

8. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para que seu filho (a) – ou adolescente sob sua responsabilidade – participe desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu filho (a) – ou adolescente sob minha responsabilidade – a participar desta pesquisa.

Nome do adolescente

Nome do responsável

Local e data

Assinatura do Responsável - Telefone

Autora da pesquisa

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A coordenadora responsável por esta pesquisa é a Profa. Dra. Luciana Fernandes Marques do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da UFRGS. Caso queiram contatar a equipe, podem entrar em contato diretamente com a psicóloga e formanda em pedagogia Cibele Mariani, fone: (51) 98563.0468 com a profa. Luciana F. Marques pelo fone (51) 98183.9030.