

CYBELE M. R. RAMALHO

PSICODRAMA

E

DINÂMICA DE GRUPO

Aracaju – 2010.

ÍNDICE

APRESENTAÇÃO

CAPÍTULO I:

O que é dinâmica de grupo?

CAPÍTULO II:

O que é o psicodrama?

CAPÍTULO III:

A saúde das relações e o psicodrama

CAPÍTULO IV:

A dinâmica de grupo psicodramática.

CAPÍTULO V:

A dinâmica de grupo psicodramática aplicada à educação.

CAPÍTULO VI:

Considerações finais.

Aos meus alunos,
queridos co-criadores deste livro,
que não me deixam perder a inspiração...

APRESENTAÇÃO

J. L. Moreno, criador do psicodrama, afirmou que no princípio era o grupo, no fim, o indivíduo. Aprender a conviver em grupos talvez seja uma das maiores questões do novo milênio, pois não estamos mais na era da individualidade e sim na era da grupalidade. Na década de 1960 definitivamente ingressamos na era dos grupos, com a explosão de sentimentos de solidariedade, da vivência em comunidade, coincidindo com o apogeu do movimento humanista (FONSÊCA, 1999). Mas, na pós-modernidade, na atual crise de paradigmas, estamos vivendo uma revitalização de tais valores com o crescente interesse pelas abordagens de grupo. O paradigma emergente, por sua vez, valoriza o princípio da causalidade complexa, do pensamento dialógico, da autonomia, da integração e da não-dicotomização, da singularização, da diversidade, da renovação dos saberes. Todavia, o trabalho da condução profissional de grupos continua sendo um grande desafio.

A contemporaneidade tem exigido que, cada dia mais o coordenador de grupos procure novos recursos para aprimorar a sua metodologia de trabalho, suas atitudes e posturas. É exigido deste profissional flexibilidade para mudanças, papel ativo como agente transformador da realidade social, abertura a novos saberes, num exercício constante da ética e da busca da autonomia dos sujeitos.

Este livro tem por objetivo apresentar a modalidade socio-psicodramática de trabalho com dinâmica de grupo, do ponto de vista teórico e prático. A princípio, apresento um capítulo onde faço uma revisão dos principais conceitos e teóricos da dinâmica de grupo, aqueles que, de algum modo, considero que se aproximam de J. L. Moreno, criador do Psicodrama, que são Kurt Lewin, Carl Rogers, Max Pagès e Pichon-Rivière.

Num segundo capítulo, apresento um resumo da amplitude da obra socionômica de Moreno, incluindo desde a sua biografia aos fundamentos filosóficos de sua obra, passando pelos seus principais conceitos, pela construção do seu método e principais técnicas. Apresento no capítulo III como a abordagem moreniana compreende a saúde das relações, como o sócio-psicodrama atualmente vem ampliando seu campo de atuação num foco clínico ampliado, indo além, inclusive na defesa dos direitos humanos.

Isto se faz necessário para discorrer, no capítulo seguinte, sobre o tema principal deste livro, que é a dinâmica de grupo de base socio-psicodramática, em seus aspectos metodológicos e técnicos. Neste capítulo, apresento, em especial, as etapas de desenvolvimento dos grupos segundo J. L. Moreno e alguns psicodramatistas brasileiros, assim como a teoria de jogos dramáticos. Finalizamos este capítulo, a título de ilustração, apresentando o leitor com uma série de jogos aplicáveis nesta abordagem.

O capítulo seguinte do livro vai discorrer sobre como se desenvolve a prática do psicodrama pedagógico em sala de aula. Depois de apresentar os princípios filosóficos, o método e as técnicas do psicodrama aplicado à educação, introduzo uma pesquisa realizada em sala de aula e o relato de uma experiência nesta abordagem, com um grupo vivencial de dinâmica de grupo, onde atuo como professora na Universidade Federal de Sergipe, no curso de psicologia.

Finalmente, no último capítulo, encerro este livro apresentando uma proposta que desenvolvi de laboratórios de dinâmica de grupo, proposta esta que pode ser utilizada no foco clínico e no sócio educacional, dando ênfase ao trabalho com jogos e jogos dramáticos. Como toda proposta, deve ser adaptada à realidade do grupo ou ao contexto onde poderá ser aplicada.

Enfim, este livro pode ser útil ao estudante ou ao profissional de psicologia, serviço social, administração e pedagogia, que esteja buscando ampliar seus horizontes de atuação grupal, com objetivos psicoterápicos ou sócio-educativos diversos, inclusive no campo das organizações. Pode ser útil, enfim, para quem esteja interessado em conhecer melhor a metodologia socio-psicodramática aplicada à dinâmica de grupo. Esperamos que o leitor possa apreender as diferenças fundamentais entre a abordagem sociopsicodramática de grupos e a dinâmica de grupo praticada em outras abordagens.

No entanto, este é apenas um livro introdutório. Para um coordenador, professor ou psicoterapeuta de grupos, no entanto, deixo claro que a formação do psicodramatista, seja no foco clínico, seja no sócio-educacional, requer um estudo apurado da teoria e da metodologia sicionômicas, que extrapola os objetivos deste livro. Requer uma formação em entidades reconhecidas de pós-graduação, que inclua aprofundamento teórico e experiência prática supervisionada em trabalhos grupais, incluindo a psicoterapia de grupo.

Advertimos aqueles que buscam aplicar as técnicas psicodramáticas, que são bastante atraentes, para que não as utilize apenas como auxiliares de outras abordagens, sem uma

compreensão teórica coerente e do próprio psicodrama. Por estas e outras razões, este livro é um convite para que este estudo seja aqui iniciado e, posteriormente, mais aprofundado.

CAPÍTULO I

O QUE É DINÂMICA DE GRUPO?

A expressão dinâmica de grupo apareceu pela primeira vez no contexto científico em 1944, num artigo de Kurt Lewin, quando este publicou um estudo consagrado às relações entre a teoria e a prática na Psicologia Social. A dinâmica de grupo começou a se popularizar a partir da segunda guerra mundial, mas foi no final da década de 30 que suas pesquisas se iniciaram. Numa perspectiva histórica, a dinâmica de grupo surgiu como a convergência de determinadas tendências nas ciências sociais, quando se começou a investir no estudo de novas tecnologias para a solução de problemas sociais, que tentavam codificar processos e definir princípios gerais para lidar com pequenos grupos.

O objetivo do estudo da dinâmica de grupo, que é um ramo da psicologia social, consiste em estudar a natureza (ou estrutura) dos pequenos grupos; a dinâmica da vida grupal e o seu funcionamento, assim como o seu processo de desenvolvimento, fenômenos e princípios que lhe regem, as forças psicológicas e sociais que lhe influenciam (como por exemplo, forças de atração, rejeição, coesão, a liderança, a resistência à mudança, a interdependência, etc.).

Segundo o criador do termo “dinâmica de grupo” e seu principal pesquisador, Kurt Lewin (1890-1947), a preocupação central com o estudo dos pequenos grupos em suas dimensões mais concretas e existenciais, é atingir a autenticidade nas suas relações, a criatividade e a funcionalidade nos seus objetivos; para isto, é importante descobrir que estruturas são mais favoráveis, que clima de grupo permite isto, que tipo de liderança é mais eficaz, que técnicas são mais funcionais e facilitadoras, como se dão os mecanismos de atração e rejeição interpessoais, etc. (MAILHIOT, 1991).

Sabemos que uma característica do existir humano é reunir-se em grupos sociais. A questão básica da pesquisa em dinâmica de grupo é descobrir como estes grupos se formam e se desenvolvem, como declinam e como influem no comportamento de seus membros.

Somente no século XX foi abandonada uma visão puramente filosófica da compreensão dos pequenos grupos e teve início um estudo experimental. No início deste século predominavam três correntes: a) a individualista, influenciada pela psicanálise freudiana, que enfatiza os determinantes inconscientes no comportamento social; b) a culturalista, enfatizando os determinantes sócio-histórico-culturais dos grupos, defendida pelos antropólogos culturais; c) a behaviorista, que buscava no laboratório o estudo das condutas sociais.

Somente a partir de 1936 surgem os trabalhos de Jacob Levy Moreno no ramo da sociometria dos pequenos grupos e no desenvolvimento da psicoterapia de grupo. Assim, as pesquisas de campo de Kurt Lewin, são contemporâneas aos trabalhos de Moreno, acelerando o estudo da dinâmica dos grupos.

O estudo dos fenômenos de grupo, no entanto, é bastante antigo. Encontramos antecedentes desde “A República”, de Platão e “A Política”, de Aristóteles. Hoje, a dinâmica de grupo abrange estudos multidisciplinares, das áreas de serviço social, psicologia social, psicoterapia de grupo, educação e administração (MAILHIOT, 1991).

As principais teorias que desenvolveram o estudo da dinâmica de grupo, além da teoria de campo, de Kurt Lewin, foram: a) teoria sacionômica (que inclui a sociometria, a sociodinâmica e a sociatria – nesta última está contida o psicodrama, o sociodrama e a psicoterapia de grupo), de Jacob Levy Moreno; b) teoria da interação, de Bales; c) teoria dos sistemas (de Newcomb, Miller, etc); d) teoria psicanalítica (de Freud, Bion, Eric Berne, etc.); e) teoria cognitiva e construtivista, de Jean Piaget. (CARTWRIGHT & ZANDER, 1975).

Hoje, a dinâmica de grupo é amplamente aplicada no campo da gestão de pessoas, na área de treinamento, desenvolvimento organizacional e de habilidades em relações humanas, desenvolvimento de papéis, etc. É aplicada também em psicoterapias de grupo, em grupos comunitários e em salas de aula. Porém, continua sendo um campo de pesquisa sobre a estrutura, leis e desenvolvimento dos grupos, que se iniciaram com os trabalhos de Moreno e K. Lewin.

A importância do conhecimento e a utilização da psicologia grupal decorrem justamente do fato de que todo indivíduo passa a maior parte do tempo de sua vida convivendo e interagindo com distintos grupos. A dinâmica de grupo é importante porque o ser humano é gregário por natureza e somente existe, ou subsiste, em função de seus inter-relacionamentos grupais. Sempre, desde o nascimento, o indivíduo participa de diferentes grupos, numa constante dialética

entre a busca de sua identidade individual e a necessidade de uma identidade grupal e social (ZIMERMAN & OSORIO, 1997).

Desde suas mais remotas origens o homem agrupou-se não só para defender-se dos perigos naturais, mas para instrumentalizar seu domínio e poder sobre grupos rivais. O elemento integrador das primeiras experiências grupais foi, sem dúvida, a solidariedade. Para enfrentar ameaças externas, na luta pela sobrevivência, o grupo primordial desenvolveu sentimentos de lealdade e mecanismos de mútua proteção. Se a rivalidade existia na relação entre famílias e tribos distintas, no seio de um mesmo agrupamento humano predominava o elemento solidariedade, enquanto persistisse a ameaça externa. Com ou sem estas ameaças, restavam a competição e a luta pelo poder entre os membros de um mesmo grupo (OSORIO, 2000).

O que é um grupo?

Diversos autores conceituam grupo, como veremos abaixo, mas todos afirmam que para um grupo existir deve haver interação entre seus membros e objetivos comuns. Alguns enfatizam o compartilhamento de certas normas numa tarefa como sendo a condição essencial para ser um grupo e não um simples agrupamento de pessoas. É através de um pequeno grupo que se estabelece a mediação necessária entre o indivíduo e a sociedade, cuja estrutura assume formas historicamente variáveis.

Para haver grupo deve haver uma relação significativa entre duas ou mais pessoas, que se processa através de ações encadeadas. Esta interação ocorre em função de necessidades materiais e/ou psicossociais e visa a produção de suas satisfações.

A produção do grupo se realiza em função de suas metas, que são distintas das metas individuais, e que implicam, necessariamente, na cooperação entre seus membros. Para Pichon-Riviére, o grupo é um conjunto restrito de pessoas ligadas entre si por constantes de tempo e espaço, articuladas por sua mútua representação interna, que se propõe de forma explícita ou implícita à realização de uma tarefa, a qual constitui sua finalidade, interagindo através de complexos mecanismos de atribuição e assunção de papéis (RIVIÉRE, 1980).

Jean Paul Sartre foi um filósofo existencialista que deu uma valiosa contribuição para a inteligibilidade das relações humanas e da vida dos grupos. “Sua análise joga um fecho luminoso sobre o intrigante problema do relacionamento humano e suas diferentes formas de associação” (RUBINI, 1990, p.156).

Para Sartre, a compreensão dos grupos está baseada na dinâmica da troca e da reciprocidade. Essa dinâmica inscreve-se numa relação dialética, que para ele, é o caminho do homem em sua relação com a natureza, com a sociedade, a fim de transformá-las. Essa estrutura de reciprocidade supõe uma regra e uma lei que vão garantir e arbitrar a troca (AMADO & GUITTET, 1978).

Segundo a concepção sartreana, para o nascimento de um grupo os indivíduos devem sair do estágio da serialidade e acontecer a tomada de consciência de uma tarefa comum (a partir da necessidade, perigo, etc.), na qual cada um depende dos demais. É o momento em que os indivíduos isolados tomam consciência de sua interdependência, de seus interesses comuns. Surge um novo tipo de relação: cada qual se torna para si e para os outros uma pessoa com a qual é necessário contar, cada um pode decidir por todos. Esse é o primeiro momento do processo grupal, o momento da fusão, que se segue pelo juramento, que é uma forma de resistência do grupo, para garantir sua permanência e o seu futuro.

Sendo assim, na etapa do juramento, jurar-se-á contra toda força que possa afastar os elementos do grupo. A terceira fase ou momento na constituição de um grupo é a organização, na qual, o grupo se trabalha e se organiza para atingir seus objetivos. Depois, vem a fase da fraternidade-terror, onde o grupo tenta de todas as formas atingir sua unidade, sem jamais consegui-la. E por último, se instala a instituição; nesta fase, o grupo institucionalizado volta à inércia e seus sujeitos ficam isolados, se submetendo às regras - conformismo, rotinas, burocracias, etc. (RUBINI, 1990).

Assim, a particularidade de um grupo baseia-se na natureza das relações que unem as pessoas que o compõem: comunicação direta, tomada de consciência de uma finalidade comum e elaboração de uma organização para que o projeto tenha êxito. É através dessas características que um grupo pode ser identificado. Se esses dados forem perdidos de vista, o grupo desaparecerá (AMADO & GUITTET, 1978, 101).

Um grupo pode ser definido a partir da presença de dois ou mais elementos, no interior de um espaço psicossocial, que entre si desenvolvem algum tipo de interação ou comunicação, criando um nível de interdependência entre seus participantes. O resultado do conjunto das interações refletirá a dinâmica do grupo.

A ação de grupo:

Um facilitador ou um líder de grupo que procurar dicas ou regras rígidas aplicáveis a todas as situações de grupo ficará desapontado. O diagnóstico analítico de uma situação social deve anteceder qualquer ação ou intervenção grupal. Os grupos têm objetivos e procuram atingi-los através de determinados meios. Portanto, os grupos têm necessidades e desejos, selecionam processos para alcançar seus objetivos, ou sejam, selecionam suas técnicas. Porém, a escolha de meios resulta da interação de muitas forças: interiores (dos indivíduos), as existentes entre os membros e as que são produto de pressões externas.

Cada membro do grupo difere dos demais, em interesses, motivações, valores, atitudes, etc., que são projetadas sobre os outros membros e sobre o grupo como um todo. Cada membro contribui com forças positivas e negativas, explícitas e ocultas. No processo de interação dentro do grupo aparecem novas forças, que embora originadas no indivíduo, somente ocorrem devido à interação com os outros membros (MAILHIOT, 1991).

O indivíduo não reage apenas em relação aos demais, mas também ao fato de ser um membro do grupo. A estas forças que resultam da reação mútua entre os membros e entre estes e o grupo, chamamos de atmosfera ou clima do grupo, que compõem sua dinâmica interna (juntamente com as forças resultantes de cada indivíduo no grupo). Já as forças externas são aquelas dos padrões da cultura, que determinam a execução ou rejeição das ações julgadas aceitáveis ou não, determinando a dinâmica externa de cada grupo (CARTWRIGHT & ZANDER, 1975).

Os objetivos dos grupos, por sua vez, podem ser explícitos e/ou implícitos. Para bem produzir, o grupo precisa ter objetivos claros, conhecidos. Devem permitir que se meça o progresso realizado para alcançá-los. Para a escolha de meios de ação eficazes, deve ser analisado o ritmo do progresso para atingir os objetivos. Fins transparentes e adequados ao grupo é o primeiro pré-requisito para uma ação grupal eficaz. Devem ser escolhidos e construídos pelo próprio grupo, sob o estímulo das forças acima citadas (da dinâmica interna e externa).

As técnicas de grupo são padrões predeterminados de interação humana, que oferecem melhores condições para que se atinja objetivos, do que o comportamento impulsivo e imprevisível. Existem técnicas mais padronizadas (formais) e outras mais espontâneas (informais).

Porém, para utilizá-las, o coordenador de grupos deve conhecer a natureza do grupo, seu ritmo, seu momento, seus objetivos, além de estar ciente das possibilidades e limitações das

técnicas. Deve ser preferida aquela estratégia capaz de ativar os impulsos e motivações individuais, estimulando a dinâmica interna e externa do grupo, a fim de que as forças melhor se integrem e se dirijam para os objetivos do grupo.

Algumas técnicas podem atuar negativamente, tais como a participação não dirigida, a emoção excessiva, a falta de controle, etc. Mas não devemos esquecer que todas devem ser sugeridas e propostas, nunca impostas a um grupo.

As normas grupais:

A pesquisa em dinâmica de grupo mostra que certas normas são específicas do grupo. Nas situações coletivas surgem qualidades novas e supra-individuais próprias do grupo, que influenciam sobre o comportamento individual.

Todo grupo social possui normas sem as quais não seria possível a sua sobrevivência. Uma sociedade sem normas seria inconcebível. Todos os grandes ou pequenos grupos possuem certas normas que governam as linhas gerais do comportamento de seus membros e, quando estes as desobedecem, sofrem as conseqüências desta transgressão (AMADO & GUITTET, 1989).

Enfim, as normas são padrões ou expectativas de comportamento partilhadas pelos membros de um grupo, utilizadas para julgar da propriedade ou da inadequação de suas percepções, sentimentos e comportamentos. A necessidade do grupo se locomover em relação a seus objetivos, de diminuir custos e aumentar recompensas são os elementos principais no estabelecimento de normas. Elas são um excelente substituto para o uso do poder, que muitas vezes provoca tensão e ônus aos membros de um grupo pois, em vez do líder estar constantemente utilizando sua capacidade de influenciar seus liderados, a existência de normas facilita seu trabalho e dispensa o constante exercício do poder. No entanto, a manutenção ou não das normas sociais vai depender do estilo de liderança adotado em cada grupo e da atmosfera ou clima reinante.

A liderança e a atmosfera nos grupos:

Os psicólogos sociais não chegaram a um acordo a respeito da natureza da liderança, mas a tendência atual é negar as teorias antigas, como a teoria de traços, aceitando a posição segundo a qual liderança é um fenômeno emergente, situacional, fruto da interação entre os membros do grupo. Dependente da atmosfera e da sua finalidade. Características tais como inteligência, auto-confiança, dominância, criatividade, sociabilidade, persistência, etc., sem

dúvida podem ajudar alguém a tornar-se um líder, mas não se pode afirmar, necessariamente, que alguém será um líder por apresentar estas características. É necessário que estas (e outras características) se harmonizem com a finalidade e a atmosfera presente no grupo, com o contexto, a situação, o momento histórico (AMADO & GUITTET, 1989).

A dinâmica de grupo tem estudado muito os estilos de liderança. Num dos primeiros estudos de Kurt Lewin (1939) três atmosferas grupais foram experimentalmente criadas: autocrática, democrática e *laissez faire*. Em cada uma destas atmosferas grupais havia um tipo diferente de liderança.

Na autocrática, o líder se utilizava de poder coercitivo e decidia pelo grupo; na democrática, as decisões eram tomadas pelo consenso da maioria, cabendo ao líder apenas orientar a atividade; na *laissez faire* o grupo não dispunha da ação de um líder, sendo permitido a todos fazerem o que quiserem (MAILHIOT, 1991).

Verificaram os pesquisadores da equipe de Lewin que a liderança democrática torna os liderados menos dependentes do líder. A atmosfera autocrática produz resultados melhores que as demais, em termos de eficiência do trabalho, porém os liderados ficam perdidos diante da ausência do líder.

Outras pesquisas têm revelado que o líder democrático, porém, tem muito mais influência e aceitação no grupo que o líder imposto. Por outro lado, novas pesquisas revelam que, dependendo do alto nível de maturidade, integração e equilíbrio de um grupo, até a liderança *laissez-faire* pode ser a mais adequada e eficaz que as demais. Não há dúvida que o processo de liderança é interacional, com características emergenciais, sendo impossível estabelecer a priori qual o melhor estilo para um determinado momento do grupo, ou a pessoa mais indicada. O líder terá de emergir do grupo, durante o seu processo, ou seja, será o resultado da co-criação dos envolvidos (MAILHIOT, *op.cit.*). .

A atmosfera e a liderança grupal têm uma relação dialética, uma interferindo sobremaneira sobre a outra. A atmosfera, como vimos, é o estado de espírito, o modo de sentir e de agir que se permeia no grupo como um todo. As próprias condições locais em que um grupo atua são importantes: a iluminação, a ventilação, a monotonia ou a vivacidade do ambiente, a maneira como estão dispostos os móveis e cadeiras (em círculo ou não); tudo pode contribuir para criar uma atmosfera amistosa, informal, ou mais formal. A simples preocupação de fazer com que os

membros se conheçam mais intimamente e se chamem pelo nome, a integração maior ou menor do grupo, interferem nesta atmosfera. E conseqüentemente, na liderança que emergirá.

O comportamento do indivíduo é muito influenciado pelo modo como o grupo reage à sua pessoa, se é mais ou menos aceito, se lhe atribuem algum status neste grupo, se o seu papel é atuante ou não. Uma atmosfera autoritária geralmente proporciona medo e suspeição, desconfianças mútuas. Quando todos se sentem livres para cooperar e discutir, o grupo tem possibilidade de atuar dentro de sua capacidade total. Esta participação ativa, numa atmosfera democrática, pode também aumentar o nível de tensão e conflito, porém faz a motivação e o moral do grupo atingir altos níveis, se for bem encaminhada pelo coordenador do grupo (AMADO & GUITTET, 1989).

Alguns teóricos da dinâmica de grupo:

Como nosso livro se dispõe a apresentar o psicodrama e a sua contribuição para a dinâmica de grupo, a seguir, selecionamos alguns teóricos que consideramos que se aproximam mais da perspectiva psicodramática de Moreno, em algum aspecto. Será feita uma breve referência a estes autores que mais contribuiram para o advento da utilização do grupo, para fins terapêuticos e sócio-educativos. O advento destas teorias não ocorreu ao acaso ou através de uma inspiração isolada. Muitos fatores contribuíram, os quais alteraram significativamente os rumos do mundo ocidental, principalmente da segunda metade do século XIX em diante, propiciando o interesse pelo desenvolvimento das abordagens grupais (RUSSO, 1996).

1. Kurt Lewin

Como já citamos, foi Kurt Lewin (1890-1947) quem rompeu com as concepções antepassadas de grupo e fixou novos objetivos para a psicologia social. Suas pesquisas se centram em esclarecer e elucidar a dinâmica dos fenômenos de grupo nas dimensões realistas e concretas. São características destas pesquisas, serem centralizadas nos grupos frente a frente (pequenos grupos). A partir de Lewin houve a liberação da Psicologia Social de seus dogmatismos, transformando-se numa ciência experimental autônoma, que conquistou sua

identidade. Ele iniciou a ciência dos pequenos grupos, dividindo-os em dois tipos: a) o sócio-grupo (ou grupo de tarefa); b) o psico-grupo (ou grupo centrado sobre si mesmo). (MAILHIOT, 1991).

Desenvolveu pesquisas de campo, dentro da perspectiva da pesquisa - ação (nova concepção da experimentação iniciada por ele). Recebeu influência da psicologia da gestalt, do pragmatismo, do operacionismo e do funcionalismo americanos, compartilhando da concepção hegeliana do dever social, segundo a qual o experimentador deve participar e observar o fenômeno social que estuda (MAILHIOT, 1991).

Lewin defendeu a idéia de que os fenômenos sociais não podem ser observados do exterior, nem de um laboratório, de modo estático, pois as pesquisas sociais devem ser sempre de campo: o pesquisador deve participar do dever do fenômeno estudado. Introduziu, assim, o uso dos pequenos “grupos-testemunhos”, átomos sociais radioativos presentes no interior dos grupos, para provocarem modificações de estrutura e de atitudes.

Dentre os principais conceitos de Lewin encontramos o de campo social. Para ele o campo social é uma totalidade dinâmica constituída de entidades sociais co-existentes, não necessariamente integradas entre elas. Por exemplo: co-existem num mesmo campo social grupos, subgrupos, indivíduos, separados por barreiras sociais. O que caracteriza um campo social são as posições relativas que nele ocupam os diferentes elementos que o constituem, formando uma gestalt (um todo irreduzível aos elementos que engloba). O espaço vital, outro conceito de Lewin, é uma parte do campo social que é livremente acessível ao indivíduo, no qual ele se desenvolve e evolui. O pequeno grupo é um setor deste espaço vital (MAILHIOT, 1991).

Lewin levantou algumas hipóteses sobre a dinâmica dos grupos: a) o grupo constitui um terreno sobre o qual o indivíduo se mantém (e este terreno pode ser firme, frágil, móvel, fluido ou elástico); b) o grupo é, para o indivíduo, um instrumento para satisfazer suas necessidades psíquicas e aspirações sociais; c) o grupo é uma realidade da qual o indivíduo faz parte, mesmo aqueles que se sentem isolados, ignorados ou rejeitados; d) o grupo é, para o indivíduo, um dos elementos ou dos determinantes do seu espaço vital (MAILHIOT, *op.cit.*).

Para Lewin, a mudança social e o controle social são termos indissociáveis. É só conseguindo derrubar a resistência à mudança social que se pode melhor chegar à compreensão de seus mecanismos e processos. A única maneira de experimentar a mudança social é de dentro, planejando-a e controlando-a. Duas atitudes típicas podem ser observadas em relação à

mudança social: a) a atitude conformista: a “esclerose social” ou constância social, manifestada como nenhum desejo de mudar o *status quo*; b) a atitude não-conformista: nesta, a mudança social é desejada (MAILHIOT, *op.cit.*).

Mas, os não conformistas só se transformam em agentes transformadores da sociedade, se se tornarem “grupos-testemunhos”, especialistas em técnicas de comunicação, que lhes permitirão operar as mudanças de clima e de atitudes, rompendo a resistência dos conformistas. Os grupos não-conformistas que desejam a mudança social, segundo Lewin, devem superar a si mesmo como grupo; nestes, a estrutura formal deve ser flexível e funcional, primar por boas relações interpessoais, relações de independência e interações dinâmicas, relações dialéticas e clima de grupo democrático. Para ele, modificar atitudes coletivas ou produzir mudanças sociais consiste em introduzir um novo estilo de autoridade, ou uma nova concepção de poder, no interior da situação social que se quer fazer evoluir.

Para Lewin, a pesquisa em psicologia social deve ser uma ação social, a experimentação deve engajar-se em problemas sociais reais, realizada por pessoas engajadas e motivadas em relação às mudanças sociais que querem introduzir (os grupos-testemunhos), com autenticidade em suas propostas. Uma pesquisa social deve atender às seguintes etapas: a) diagnóstico (levantamento ou análise das percepções de grupo); b) conjecturas sobre a possível evolução destas percepções; c) descobrir novos modos de comportamento de grupo, que estarão em harmonia (a reestruturação das percepções de grupo) (MAILHIOT, *op.cit.*).

O objetivo estratégico deve ser tornar os grupos conscientes e lúcidos da dinâmica inerente à situação social em evolução. Após isto, o grupo poderá organizar e estruturar complementos e corretivos às suas percepções. Passam suas atitudes e comportamentos do nível subjetivo ao nível mais objetivo, do pessoal ao situacional, sem ruptura, sem negação, mas por sintonização e por sincronização. Segundo Mailhiot (1991) podemos firmar que, através da pesquisa-ação se tem acesso às constantes e variáveis em jogo nas transformações sociais, aos processos, aos determinantes na gênese dos grupos e às leis essenciais da dinâmica dos grupos.

Kurt Lewin também descobriu, com o próprio de trabalho de sua equipe de colaboradores, que os bloqueios na comunicação prejudicam a integração e a criatividade, sendo necessário um aprendizado da autenticidade, para se obter coesão e solidariedade. O pesquisador social W. C. Schutz, discípulo de Lewin e professor em Harvard (1958), elaborou uma teoria das necessidades interpessoais, tais como: a) necessidade de inclusão (aceitação, status positivo); b)

necessidades de controle (necessidades de definição das responsabilidades, das autoridades, e de delinear as estruturas);c) necessidades de afeição (ou de valorização como pessoa).

Em 1946, em *New Britain* (EUA) Kurt Lewin fundou os primeiros centros de Aprendizagem em Dinâmica de Grupo. Em 1947 cria, em Bethel, o grupo de treinamento ou de formação nas técnicas de base. A partir daí os seus grupos de formação (centrados sobre si mesmo) tiveram por objetivo sensibilizar os participantes para as relações interpessoais e torná-los conscientes dos processos psicológicos em jogo no funcionamento dos grupos. Nestes grupos, o papel do coordenador não é o diretivo ou de autoridade, mas funciona como um catalizador, memória, modelo de autenticidade pessoal, liberdade, abertura e permissividade.

Segundo Amado e Guittet (1989), os teóricos da teoria de campo de Lewin afirmam que existem etapas essenciais na aprendizagem da autenticidade: a) a objetivação de si (objetivação da imagem de si) – ou seja, distinguir o seu Eu atual, do seu Eu ideal e do seu Eu autêntico (“Que sou para mim mesmo?”). A lucidez de si, aliada à aceitação de si, gera a autenticidade interpessoal; b) a objetivação do outro, ou seja, reconhecer o ponto em que suas percepções do outro são subjetivas e seletivas (mitos, preconceitos, projeções, transferências, etc.).

Segundo Osório (2000, p. 21-23), talvez a maior contribuição de Lewin seja a criação de um modelo para verificar a validade da dinâmica grupal e treinar profissionais para a coordenação de grupos. A partir dele, a dinâmica de grupo expandiu seu raio de ação, sobretudo nas instituições em geral.

2. Carl Rogers

A modalidade de grupo de encontro mais conhecida, pelo menos no meio americano, tem sido a do psicólogo Carl Rogers. Sua estrutura assemelha-se, em alguns aspectos, aos primeiros grupos de formação inspirados em Kurt Lewin. Rogers, porém, segundo Amado e Guittet (1989), não foi um teórico dos grupos, mas um prático. Em contrapartida, um discípulo seu, Max Pagés, dedicou parte de sua vida literária ao estudo dos fenômenos e modalidades de funcionamento de um grupo. São estes dois estudiosos que serão objeto deste tópico em discussão.

Foi Carl Rogers, o criador da abordagem centrada no cliente, quem desenvolveu os Grupos de Encontro, numa orientação humanista. Neles, estão sempre presentes a busca de uma maior compreensão das relações interpessoais e tentativas de promover em seus participantes um auto-conhecimento, que os levem a uma maior autenticidade nas relações com os demais. A importância das contribuições de Rogers foi no campo clínico e educacional, porém esta importância foi crescendo principalmente nos grupos de treinamento, onde identificar os fenômenos de grupo é um aspecto determinante, necessitando estabelecer um clima de segurança psicológica e encorajamento da expressão de sentimentos e de feedback.

Reconstituindo brevemente a vida de Carl Ranson Rogers, ele nasceu em 1902 em Oak Park (Chicago, EUA), cresceu numa família religiosa, de acentuada ortodoxia protestante, enquadrado neste sistema de crenças. Relata que na sua infância viveu em isolamento: “Qualquer coisa que hoje eu consideraria como um relacionamento interpessoal, próximo e comunicativo, esteve completamente ausente durante este período” (Rogers, 1973, p.20). No entanto, tornou-se bacharel em História, interessando-se pelos cursos e conferências de psiquiatria e psicologia. Na universidade de Columbia, inicia seus estudos e trabalhos clínicos com crianças e, naturalmente, dedicou-se à orientação psicopedagógica, vindo a tornar-se psicólogo clínico.

Foi no Instituto para a Orientação da Criança que Rogers conheceu Lewin. A partir daí se interessou também pela orientação freudiana, obtendo suas primeiras experiências práticas em psicoterapia. Suas principais obras foram “Terapia Centrada no Cliente” (1951), “Psicoterapia e Personalidade” (1954), “Psicoterapia e Relações Humanas” (1962), “De pessoa para Pessoa” (1967), “Liberdade para Aprender” (1969), “Grupos de Encontro” (1970), obra esta em que expõe sua metodologia grupal. Existem alguns constructos que são importantes para a teoria de Rogers, vistos como base sobre a qual ela repousa integralmente. São eles:

- a) Campo da Experiência: constitui a totalidade de experiência e com base nesta as pessoas se definem. São incluídos neste campo percepções, eventos, impactos, dos quais a pessoa toma ou não consciência. O campo de experiência é único para cada indivíduo e autenticamente conhecido pelo próprio indivíduo. É um modo privativo e pessoal de perceber, que pode ou não corresponder à realidade objetiva.
- b) Self: ou também denominado de auto-conceito, é a visão que a pessoa tem de si própria, baseada em experiências passadas, estimulações presentes e expectativas futuras. Não é uma

entidade imutável e estável; é susceptível às mudanças de forma progressiva ou brusca. O self ideal é um conjunto de características que o indivíduo evidencia em descrever de si mesmo.

c) Congruência: define-se como o grau de exatidão entre a experiência de comunicação e a tomada de consciência. Um alto grau de congruência significa que a comunicação, a experiência e a tomada de consciência são semelhantes.

d) Incongruência: quando ocorre a diferença entre a tomada de consciência, a experiência e a comunicação desta. É a inabilidade de perceber com precisão ou a incapacidade de comunicação precisa.

e) Tendência à atualização: há um aspecto na natureza humana que leva uma pessoa em direção a uma maior congruência e a um funcionamento mais realista. Este impulso, que é limitado aos seres humanos, é uma tendência para expandir-se, entender-se, tornar-se autônomo, “tornar-se pessoa”, desenvolver-se, amadurecer, ativar suas capacidades.

Carl Rogers é considerado o pioneiro nos grupos de encontro, conhecidos como laboratórios ou oficinas de relações humanas. São experiências intensivas de curta duração, com caráter prático, objetivos terapêuticos e/ou didáticos. O “grupo de encontro rogeriano” consiste, de maneira geral, num pequeno grupo de pessoas que, com a ajuda de um facilitador de orientação não-diretiva, são encorajados a liberar suas barreiras e a relacionar-se mais autenticamente, diretamente e abertamente com os outros. São grupos vivenciais e de crescimento, cuja experiência fundamental consiste naquilo que Rogers chamou de “encontro básico”, ou seja, a “relação imediata de pessoa para pessoa”.

3. Max Pagès

O psicólogo Max Pagès, doutor em filosofia e letras, terminou seus estudos de psicologia na universidade de Sorbone. Em 1951, viajou aos Estados Unidos para fazer um estágio na universidade de Chicago, onde conheceu e trabalhou sob a orientação de Carl Rogers. Sua teoria foi francamente inspirada na de Rogers, cujo pensamento “foi sempre fonte de inspiração, sem me escravizar” (PAGÈS, 1976, p.27). Esta liberdade lhe permitiu, por exemplo, reconhecer descobertas da psicanálise, como o caráter libidinal-sexual do inconsciente presente nos grupos e

o seu aspecto energético, destacado por W. Reich, além de enveredar pela vertente da psicologia social.

À parte sua admiração por Rogers, Pagès tece-lhe algumas críticas no livro “Orientação Não-diretiva em Psicoterapia e Psicologia Social” (1976), em especial no tratamento dado por Rogers aos grupos: “Rogers transpôs suas descobertas com respeito às relações interpessoais ao grupo, reduzindo este ao produto das relações entre os seus membros, desconhecendo os sentimentos coletivos e o papel das instituições sociais” (PAGÈS, 1976, p.34).

Max Pagès foi um estudioso dos fenômenos de grupo, trabalhando mais de 15 anos com grupos de intervenção e de sensibilização. Sua obra mais conhecida “A Vida Afetiva dos Grupos” (1982) visa construir uma teoria geral dos grupos sobre o conceito de “relação”, concebida como a experiência afetiva da descoberta do outro, quando esta descoberta é feita coletivamente, no encontro, no momento presente. A seguir, resumimos algumas das concepções e hipóteses desenvolvidas por ele:

- a) A realidade grupal é, no fundo, de ordem afetiva ou de sentimentos. Em todo momento do grupo existe um sentimento dominante subjacente e inconsciente, que governa a vida do grupo, é compartilhado por todos os membros, porém com sutilezas individuais (este conceito de Pagès é semelhante à noção de co-inconsciente dos grupos, desenvolvida por Jacob Levy Moreno, criador do Psicodrama, que veremos mais adiante).
- b) Há a existência de um “inconsciente coletivo” (conceito este bem diferente do de Carl Gustav Jung, mas que se aproxima do conceito de co-inconsciente, de Moreno), situado no presente, que consiste na experiência afetiva da relação e que dirige os fenômenos de grupo. Toda a vida em grupo coloca na imediatez (em pauta) um problema inconsciente, e os membros o resolvem também de modo coletivo e inconsciente, através do sistema de defesas.
- c) Os indivíduos aparecem como representantes inconscientes do grupo. Expressam um aspecto dos sentimentos coletivos do momento, segundo suas características individuais. Pela experiência do grupo, o afeto comum tornar-se-á conscientemente sentido e experienciado. Este conceito de Pagès é muito semelhante à noção de protagonista grupal, desenvolvido por Moreno, que citaremos no capítulo seguinte.
- d) Há um vínculo positivo na origem dos agrupamentos, uma defesa objetiva contra a angústia ou a ansiedade de separação. Ao se sentirem ameaçados de perda, luto ou separação, os seres humanos desenvolvem um movimento de união. A relação é vivida como um sentimento de

solidariedade diante da iminência da separação, sentida como angústia. Segundo Pagès, parece paradoxal, mas é no momento da consciência da impossibilidade de comunicação satisfatória, do caráter contingente dos vínculos, que os membros têm a experiência do vínculo que sobrevive à angústia, e busca superá-la, sem negá-la. Assumida a angústia, a solidariedade torna-se consciente e desabrocha em amor autêntico. O grupo torna-se uma cooperativa de reeducação mútua (PAGÈS, 1882, p.123).

e) Os fenômenos de grupo são então interpretados como sistemas de defesas coletivos.

f) Haveria a existência de um projeto de auto-gestão inconsciente nos grupos. Para Pagès, o desejo, de natureza coletiva e social, é a mola fundamental de todo grupo. Estaria este desejo inconsciente, reprimido, pela violência institucional e política. O projeto de auto-gestão num grupo seria o projeto de liberação das forças repressivas oriundas de instituições e representadas nos seios dos grupos por líderes, que impedem o desejo de emergir e realizar-se. As pessoas se unem para uma confrontação externa com a estrutura repressora, e interna, com o sentimento de separação, ambas inconscientes.

g) O grupo é agente de mudanças. Grupo é, enfim, “um conjunto de pessoas onde se vivencia, de uma forma especial, a relação vivida entre os homens, são cooperativas de explicitação e transformação da relação” (PAGÈS, *op.cit.*, p. 148).

4. Pichon Rivière

Pichon-Rivière (1907-1977) nasceu em Genebra, filho de franceses. Aos 04 anos, mudou-se com toda a família para Chaco, na Argentina. Dizia que sua vocação pelas ciências do homem surgiu com tentativa de resolver a obscuridade do conflito entre duas culturas: ele vivenciava dois modelos culturais opostos. Teve um encontro breve com Freud e daí surgiu o desejo de estudar Psicanálise. Em 1936 formou-se em medicina e radicou-se definitivamente em Buenos Aires, onde passou a trabalhar no Hospital de Las Mercedes, local onde começou a sistematizar suas idéias sobre o trabalho com grupo.

Pichon era um profissional muito envolvido na ação. Sua prática se deveu à atividade clínica e à sua atividade docente. Também teve grande destaque na Psicologia Social com a obra “Del Psicoanálisis a la Psicología Social”. A prática psiquiátrica faz Pichon estudar o homem, não como um ser isolado, mas sempre incluído em um grupo, basicamente o grupo familiar; para

isto, refere-se à investigação psicossocial e social-dinâmica, complementando essa investigação ao entender esse grupo dentro da sociedade em que está inserido (PICHON-RIVIÈRE, 1980).

Pichon teve a intenção de formar algumas hipóteses sobre a existência dos fenômenos chamados transferenciais na relação grupal e das possibilidades de sua instrumentação a partir da técnica operativa.

Para Pichon, o que se produz na transferência é um estancamento da aprendizagem, uma inibição no processo de apropriação da realidade. No presente e na relação com o terapeuta, no aqui-agora-comigo (como se fosse outro), é despertado o mesmo afeto que, originariamente, forçou o paciente a exilar desejos. Essa emergência determina o apelo a técnicas defensivas, como podem ser a projeção, o controle, a negação, etc.

A transferência para ele consiste, então, em uma “conduta réplica”, uma espécie de analogia emocional, um “como se”. Em outros termos, a transferência é um processo que evoca papéis inscritos no mundo interno de cada sujeito. Há uma negação do tempo e do espaço como características dos fenômenos transferenciais. O fracasso da aprendizagem determina a impossibilidade do sujeito de reconhecer-se como temporal, de localizar-se em um aqui e agora. Como um fracasso da aprendizagem da realidade, pode caracterizar-se em termos de fracasso de integração.

Assim, para Pichon, a situação transferencial não é específica da relação terapêutica, está presente em maior ou menor grau em cada ocasião em que o indivíduo encontra com o outro. Por sua vez o grupo, para Pichon, é o espaço onde se é possível crescer, quer como pessoa, quer como grupo. É através das interações que ocorrem no grupo que este se elabora, solidifica-se. E se este se desenvolve, os seus membros se desenvolvem também.

O grupo nasce devido a necessidades e interesses comuns aos seus membros. Porém, muita carga individual também é trazida por cada um, já que cada indivíduo, em sua unidade, é um ser histórico, além de social. É através da interação que as necessidades e interesses individuais são compartilhados e o conhecimento é elaborado. Isso ocorre devido à mobilização e motivação engendradas no grupo e em cada membro, isoladamente, a partir da evocação de suas necessidades e interesses.

Além disso, o grupo é um lugar propício à elaboração do conhecimento devido a seu significado histórico. Foi em grupo, na relação com os outros, que muitos conhecimentos, não apenas científicos, foram elaborados e através deles nos tornamos sujeitos. Dessa forma, Pichon

adverte que o grupo seria essencial no desenvolvimento do psiquismo. Apesar disso, o grupo, no seu início, desencadeia resistências as mais variadas. O medo surge porque o grupo é, nessa fase, desconhecido, inexplorado. A contradição é um aspecto que devemos ter sempre em mente ao compreendermos um grupo em formação: os membros querem e, ao mesmo tempo, não querem estar inseridos no grupo (PICHON-RIVIÈRE, 1985).

De acordo com Pichon-Rivière, o primeiro passo a ser tomado pelos membros de um grupo é descobrir quais necessidades e interesses os levaram a nele ingressar. Em um grupo de tarefa, é importante saber para quê o grupo foi formado, como a tarefa será conduzida e o porquê de ser feita desse modo.

Para quê o grupo foi formado? Superficialmente, o grupo se formou para a realização de uma tarefa. Porém, como já foi dito, existem necessidades outras, que são trazidas pelas pessoas em particular. Logo, implicitamente, é a possibilidade de satisfação dessas necessidades prévias o motivo da formação do grupo.

Como a tarefa será conduzida? Em um grupo operativo, a realização da tarefa não é um fim único, mas antes, propõe-se à observação de como o conhecimento vai sendo integrado e elaborado. É preciso, então, que o grupo exista concretamente em suas relações, cada um dos participantes deve vivenciar a experiência grupal tanto em nível emocional, na trama relacional, quanto conceitual, na tarefa. Em outras palavras, cada membro deve se situar na tarefa, ou seja, envolver-se emocional e conceitualmente, conciliando ação e reflexão na vivência grupal, na busca da realização da tarefa e da consciência da dinâmica do grupo. Em decorrência deste “envolvimento compromissado”, muitas questões que surgem no grupo podem ser trabalhadas. Essas questões estão inseridas em três grupos de relações: a) dos membros com um grupo como um todo e com a tarefa em si; b) de cada membro com os outros; c) de cada membro com a proposta didática.

Pichon (1980) definiu conceitos básicos que justificam a sua proposta e aqueles que facilitam o início de um grupo. São eles:

a) A aprendizagem: ela pressupõe uma integração, seja entre pessoas ou entre as pessoas e a natureza. Além disso, é indispensável que haja comunicação pelo outro. Dessa forma, a aprendizagem só ocorre na experiência concreta da interação. É somente através do contato, do questionamento, da interação, que o conhecimento vai sendo elaborado, construído na relação, introjetado, aprendido. Daí, a importância do grupo na aprendizagem. Pichon-Rivière define

aprendizagem como sendo uma apropriação instrumental da realidade, para transformá-la. A mesma acontece quando se compatibilizam a nova experiência com a velha, quando elas são comparadas.

b) A interação: a interação pressupõe o contato com o outro e, desse modo, a comunicação. Nem sempre a interação é verbal. Muitas vezes, os desejos e necessidades são transmitidos por formas não-verbais e até, inconscientemente. A medida que interagem as pessoas se tornam cada vez mais significativas entre si.

c) O Vínculo: o vínculo é uma ligação entre sujeitos mais duradoura que a interação. Porém, é através da reincidência e aprofundamento nas interações entre dois sujeitos que um vínculo é criado. É importante notar que um vínculo liga os sujeitos, mas não o tornam iguais. Eles dependem um do outro, mas cada um mantém sua unidade, sua história de vida, suas necessidades e expectativas. O vínculo seria, então, além da ligação entre sujeitos, as cargas pessoais que cada um traz e os processos de comunicação e aprendizagem que ocorrem no contexto.

d) O Descentramento: seria um desligar de nós mesmos e ir em direção ao outro. Esse sair de si permite que o sujeito se reconheça no grupo, com outras pessoas que também têm necessidades e todos tendo um objetivo comum a atingir, apesar das nossas próprias expectativas e história de vida. Sendo capaz de reconhecer o outro, maiores encontros podem ocorrer entre os membros, o que ao se intensificar, gera uma rede vincular mais segura no grupo. Descentralizando, as pessoas interagem e, assim, criam vínculos que, uma vez internalizados, direcionam o desenvolvimento do psiquismo no que se refere ao trato com o outro, além de influenciarem na forma com que cada um interpreta a realidade.

Assim, para Pichon, o sujeito é aquele que sempre está sendo criado em cada contato com o outro e através das internalizações que faz daquilo que lhe é significativo. A obra de Pichon é também conhecida como “psicologia vincular ou do cotidiano” (PICHON-RIVIÉRE, 1985). Ao privilegiar o grupo como unidade de interação fundamental para o crescimento e desenvolvimento das pessoas, ele procurou estudar o sujeito atuando no seu dia-a-dia, em sua vida real. Para tal, sistematizou o grupo operativo como uma estrutura onde as pessoas podem entender como se relacionam.

Pichon acreditava que, se o conhecimento da dinâmica do próprio grupo fosse atingido, os seus membros participariam de forma mais criativa e crítica, pois seriam conscientes da ação transformadora delas mesmas e do contexto onde estão inseridas. Todo esse processo ocorreria em torno de uma tarefa comum, na qual todos estão empenhados.

O indivíduo leva para o grupo seus referenciais e, no contato com os outros, ocorre a confrontação entre esses dados subjetivos, possibilitando não só uma revisão dos conteúdos internalizados, como também a transformação e o enriquecimento dos mesmos. Nesse momento, coexistem o desejo e o temor: o outro é importante para a aprendizagem e a vivência do grupo, mas é desconhecido e pode incomodar. O incômodo existe porque, em contato com outro, o indivíduo passa a ver além do que suas fantasias permitem, constituindo-se uma ameaça ao narcisismo. Aos poucos, num movimento de progressão – regressão contínuo, o indivíduo vai se despidendo da primeira representação do outro, passando da dissociação para a integração dos aspectos positivos e negativos, numa mesma pessoa ou situação.

O processo de compreensão das leis internas do grupo acontece quando este é vivenciado pelo grupo. Isso significa que o indivíduo deve colocar-se conforme sua história, seu estilo, pensamento, sentimento e ações. Quando as relações são estereotipadas ou congeladas e o indivíduo adota formas defensivas em seu posicionamento, distanciando-se demasiadamente, as ansiedades não são enfrentadas e não há possibilidade de aprendizagem.

A transformação do grupo, segundo Pichon-Rivière, assim como a criatividade, só acontecem no grupo através do interjogo eu - outro, e isso faz com que os conteúdos individuais sejam dissolvidos. Perde-se, nesse caso, o individualismo. Só há transformação do que o indivíduo pensa e do que o outro pensa para um pensar comum, quando se dá o descentramento e o contraste das necessidades próprias e alheias. A co-existência é, portanto, elaborada a partir da contradição Eu - Outro.

A aprendizagem supõe conflitos e um processo de interação e comunicação. Ela envolve a ruptura com outra experiência, com outros modelos e é constituída por momentos que se sucedem ou se alternam, mas podem isolar-se, estereotipar-se, gerando perturbações. Para que funcione como equipe, o treinamento do grupo depende da inserção oportuna de cada papel no processo total, de tal maneira que, como totalidade, uma aprendizagem de alto nível e de grande resultado seja alcançada.

O Grupo Operativo foi a maior contribuição de Pichon, É uma técnica grupal que se caracteriza por estar de forma explícita numa tarefa, que pode ser de aprendizagem, cura, diagnóstico de uma situação de trabalho e criação, etc. A técnica é utilizada com o objetivo de esclarecer os obstáculos que se apresentam na tarefa proposta, procurando uma maior eficácia na resolução da mesma.

Para Pichon-Riviére a tarefa deve tanto trazer integração ao grupo, como aprendizagem. E classifica a tarefa de duas maneiras: a) tarefa explícita; b) tarefa implícita. Para um grupo tornar-se operativo tem de preencher três condições: motivação para a tarefa, mobilidade nos papéis a serem desempenhados, e disponibilidade para mudanças que são necessárias (OSÓRIO, 2000).

Além das tarefas (explícita e implícita) há o enquadre, que são os elementos fixos: os momentos do grupo e os papéis dos membros do grupo. Como já vimos, para ele, o processo grupal se caracteriza por uma dialética, pois é permeada de contradições, num movimento contínuo de estruturação, desestruturação e reestruturação. São momentos do grupo operativo (PICHON-RIVIÈRE, 1980):

1. Pré-tarefa – é o momento onde as coisas estão confusas na cabeça de cada membro do grupo, os medos e ansiedades básicas não são elaborados e manejados, o que impossibilita a realização da tarefa. Por causa disso, surgem os comportamentos estereotipados.
2. Tarefa – momento em que o grupo elabora as ansiedades e medos, rompe com as estereotipias e permite o contato ativo com a realidade. Neste momento deve haver a elaboração de estratégias e táticas para a realização da tarefa.
3. Projeto – momento em que aparece o novo, que produz mudanças.

Os papéis nos grupos operativos são muito importantes para Pichon, pois para ele o papel surge no acontecer grupal, no relacionamento eu - grupo e são condutas organizadas para satisfazer necessidades e expectativas individuais e do grupo. Todo papel tem aspectos explícitos e implícitos. Cada papel corresponde a um outro papel, que é o seu complementar: pai – filho, paciente – médico, etc. E não há a possibilidade da existência de um papel sem o seu complementar.

Há papéis instituídos e os não instituídos. São papéis instituídos: a) Coordenador – sua função é facilitar a articulação do grupo com a tarefa; colabora com o processo grupal desocultando os fatos implícitos; b) Observador – observa e registra o processo grupal, ou seja, registra a história do grupo; c) Integrantes – sua função é variável, dependendo dos objetivos do grupo.

Já os papéis não instituídos, são: a) o porta-voz – explicita aquilo que está implícito no grupo e, com isso, permite a tomada de consciência; b) o bode-expiatório – surge quando o grupo não aceita o que foi dito pelo porta-voz, este se torna o bode-expiatório; c) o líder de mudança – surge quando se aceita o que o porta-voz disse, e este se torna um líder, que expressou o que o grupo sentia e que contribuiu para a realização da tarefa.

Para Pichon (1980), o grupo não é algo congelado, uma fotografia; é um fenômeno em constante mutação, num movimento que inclui sempre: estruturação e reestruturação. E, o motor propulsor do desenvolvimento grupal é a luta de contrários, a luta da complementaridade, que nunca cessa. É o processo de aprofundamento das contradições de conhecimentos, dos desacordos, que fundamenta o processo de resolução.

Para Pichon, na situação grupal, existem múltiplos pares de opostos contraditórios (sujeito – grupo; velho – novo; projeto – resistência à mudança). Essas contradições vão chegando a diferentes níveis de resolução, mas nunca se resolvem de todo. Chegamos a um grupo com cenas, imagens, medos, construídos no nosso mundo interno (vivência anterior). Da interação com os outros membros, esse mundo interno vai se encontrar, como conjunto de outras cenas, medos, personagens que constituem o mundo externo, gerando questionamentos que reforçam ou negam alguns aspectos já estabelecidos.

Nesse processo estão presentes as ansiedades básicas de perda e de ataque. Surge a desestruturação e a tendência a repetir velhas receitas, tentando reduzir e controlar essas ansiedades. As contradições tornam-se agudas e elas entram em crise. Isso gera um clima emocional intenso, o grupo dá um salto do velho para o novo e, mais adiante, esse novo se transforma em velho, garantindo a continuidade do movimento grupal (PICHON-RIVIÈRE, 1980).

Para avaliar a interação em um grupo Pichon desenvolveu alguns critérios ou vetores. São eles: a) afiliação e pertença: apontam o maior ou menor grau de identificação com a tarefa, de responsabilidade ao assumir a tarefa; b) cooperação: verifica o desenvolvimento de papéis diferenciados e complementares, o que se evidencia no grau de eficiência na tarefa; c) pertinência: capacidade de centrar-se na tarefa, verificada na produtividade do grupo; d) comunicação: refere-se às conexões, codificações e decodificações das mensagens; e) aprendizagem: se caracteriza pelo acréscimo da informação, por meio da participação de cada integrante de um grupo, constatada pela adequação à realidade; f) tele: pode ser um fator positivo ou negativo, implica num reencontro realista e verdadeiro entre os participantes do grupo, sem as projeções e distorções transferenciais (este é um conceito de J. L. Moreno, utilizado por Pichon-Rivière, que veremos no capítulo seguinte).

Embora não apresente suas teorias de forma sistematizada, Pichon desenvolveu suas idéias em torno da teoria do vínculo e do grupo operativo, aplicáveis nas tarefas terapêuticas ou de

aprendizagem, porém recentemente suas idéias têm sido aplicadas também no campo institucional, com aportes psicanalíticos (OSÒRIO, 2000).

Finalizando, muitos outros autores da dinâmica de grupo poderiam aqui ser apontados, mas, segundo a nossa visão, podemos observar mais nas abordagens de Lewin, Rogers, Pagés e Pichon Riviére, alguns pontos de aproximação, que irão facilitar a compreensão sociopsicodramática, que veremos nos capítulos seguintes. O leitor poderá verificar que, em especial, em alguns conceitos de Max Pagés e de Pichon Riviére encontraremos aproximações evidentes com a socionomia de J. L. Moreno.

CAPÍTULO II

O QUE É O PSICODRAMA?

O psicodrama nasceu como uma abordagem sócio-psicoterápica construída por Jacob Levy Moreno (1889-1974) na primeira metade do século passado. Apesar de médico, Moreno sempre foi muito implicado com as questões referentes às relações sociais e, ao mesmo tempo, envolvido com a arte. Essa implicação é anterior ao início da sua vida acadêmica, por isso que é fundamental, para conhecer a história do psicodrama e de toda a socionomia, que é o conjunto da obra moreniana, conhecer a própria história de vida do romeno e judeu, J. L. Moreno.

Podemos afirmar que o psicodrama é uma abordagem que se situa na interface entre a arte e a ciência, mantendo os benefícios de ambas. Foi definido pelo seu criador como o método que estuda as verdades existenciais através da ação, pois em grego, etimologicamente, a palavra “drama” significa “ação”. Surgiu como uma reação aos métodos individualistas e racionalistas predominantes e privilegiou o estudo do homem em relação, como um ser bio - psico - social e cósmico.

As bases filosóficas do psicodrama encontramos na filosofia existencial-fenomenológica, pois Moreno recebeu influência de Henri Bérghson, Martin Buber, E. Husserl e F. Nietzsche, entre outros. Mas, veremos abaixo também a forte influência da religião e do teatro na sua vida e obra.

Breve histórico de Jacob Levy Moreno

Jacob Levy Moreno nasceu no dia 06 de maio de 1889 em Bucareste (Romênia), e aos cinco anos de idade mudou-se para Viena. Por volta de 1907, adepto do hassidismo (seita judaica) e já adolescente, criou o Seinismo (ciência do ser) e iniciou com um grupo de amigos o que denominou de religião do encontro. Esse grupo representava um ato de rebeldia perante os costumes estabelecidos, na comunidade judaica. Foi exatamente nessa época que Moreno cultivou o jogo de improviso com as crianças, numa praça de Viena, com o objetivo de favorecer-lhes a espontaneidade. Moreno nesse momento ele desenvolveu um teatro infantil,

brincava, sem a pretensão de construir uma teoria, mas já trabalhava com princípios que seriam fundamentais para a construção da mesma (RAMALHO, 2002).

Em 1912, ele entrou para a faculdade de medicina de onde sairia formado em 1917. Durante o período universitário desenvolveu um importante trabalho com as prostitutas, articulando com elas um grupo que mais tarde culminaria na formação de uma espécie de sindicato. Já em 1916 trabalhou em campo de refugiados tirolezes e, entre 1917 e concluiu em 1920 o seu livro intitulado “As Palavras do Pai”. Em 1921, Moreno publica o seu 2º. livro, “O Teatro da Espontaneidade”, embrião do Psicodrama. Assim, o Dr. Moreno, médico recém formado, desenvolveu experiências em grupo trabalhando no teatro da espontaneidade que ele mesmo criou. Foi a partir destas experiências que criou o teatro terapêutico e, posteriormente, nasceu o psicodrama.

Moreno saiu de Viena em 1925 e emigrou para os Estados Unidos da América. A primeira experiência psicodramática americana realizada por Moreno se dá já por volta de 1928, e o seu primeiro psicodrama público nos EUA em 1929, no *Carnegie Hall*. Desenvolverá trabalhos com jovens e prisioneiros de instituições (internatos e prisões) que lhe proporcionará voltar a sua atenção para a mensuração e investigação das relações humanas interpessoais, sedimentando os métodos da sociometria e desenvolvendo o seu teste sociométrico.

Em 1937 é construído o seu primeiro teatro terapêutico, em *Beacon House*, situado a 90 km de Nova York. Nesse mesmo ano ele lança a Revista Sociometria e incorpora-se à Universidade de Colúmbia e de Nova York. Na década de 40, logo nos primeiros anos Moreno funda a Sociedade Americana de Psicodrama e Psicoterapia de Grupo (IAGP). Seus principais livros publicados são: “Quem sobreviverá? As bases da sociometria”, “Psicodrama”, “Psicoterapia de Grupo e Psicodrama” e “Fundamentos do Psicodrama”.

No plano afetivo, em 1949, Jacob Levy Moreno se separa de Florence e casa-se com Zerka Toeman, com quem terá uma filha em 1952. Zerka será uma companheira na vida profissional e amorosa e responsável por continuar o projeto moreniano, no plano internacional. Com ela, ele tem seu segundo filho, Jonathan Moreno, que se tornou também sociometrista.

Em 1964 acontece o primeiro Congresso Internacional de Psicodrama e Sociodrama em Paris e, em 1970, o V Congresso Internacional acontece no Brasil, em São Paulo. Aos 85 anos de idade Jacob Levy Moreno faleceu, no dia 14 de maio de 1974. Em sua lápide, ele havia pedido que escrevessem: “Aqui jaz quem devolveu a alegria à Psiquiatria”.

Como chegou o Psicodrama ao Brasil? Em 1949, o sociólogo baiano Guerreiro Ramos coordenou o Instituto Nacional do Negro e, no Teatro Experimental do Negro, realiza as primeiras experiências e pesquisas psicodramáticas brasileiras, no Rio de Janeiro. Na década de 50 e 60, Pierre Weil começou a formar psicodramatistas em Belo Horizonte e Recife.

A obra de Jacob Levy Moreno:

Segundo Gonçalves et al (1988), a história da obra de Moreno é marcada por quatro momentos criativos: 1) religioso-filosófico; 2) teatral e terapêutico; 3) sociológico-grupal; 4) momento de organização-consolidação.

O primeiro momento é quando, inspirado pela sua religião (o hassidismo) lança a teoria do ser (o seinismo); desenvolve nessa época o teatro infantil (1911), encenações infantis (1910-1914), o trabalho com prostitutas vienenses e assiste aos refugiados tirolezes da primeira guerra. Entre as publicações da época estão: “Convite ao Encontro”, a Revista Daimon e o polêmico livro “As Palavras do Pai”.

O segundo momento da produção moreniana caracteriza-se pela criação do psicodrama, em abril de 1921 e a publicação do livro “O Teatro da Espontaneidade”. Neste período ele estava envolvido com as experiências teatrais. Já o terceiro momento criativo é marcado pela preocupação social e com os grupos. Por fim, em seu quarto momento, Moreno cria e consolida a teoria da socionomia, pois assim denomina todo o seu conjunto de contribuições (GONÇALVES, et ali, 1988).

Os quatro períodos criativos vividos pelo fundador do psicodrama podem ser descritos da seguinte forma: primeiramente Moreno buscava através da fé uma relação harmoniosa com Deus, identificando a espontaneidade e a potência criativa como formas de superação de doenças. Com o momento teatral, ele trará a catarse como importante veículo de re-significação. A terceira fase, é marcada pela necessidade de Moreno submeter-se aos padrões métricos pragmáticos, buscando ser reconhecido no campo da psicologia social. No quarto e último momento ele estava preocupado em consolidar um corpo doutrinário e dialogava com outras abordagens psicoterápicas (*op.cit.*).

Bases filosóficas do psicodrama

O psicodrama é uma das terapias de base fenomenológico-existenciais, tanto quanto outras terapias vivenciais, como é exemplo também a gestalt - terapia. Estas abordagens vivenciais têm

como base ajudar o cliente a experienciar a sua existência, buscando a compreensão fenomenológica do ser existente. Partem do princípio de que o homem é construtor de si próprio e do seu mundo. O psicodrama busca fazer o indivíduo alcançar uma existência autêntica, espontânea e criativa. Nas abordagens vivenciais, a técnica e a teoria são secundárias em relação à pessoa e à importância da relação terapeuta e cliente.

Nas abordagens fenomenológico-existenciais busca-se o desenvolvimento da intuição, da liberdade e da sensibilidade; não se utilizam enquadramentos diagnósticos psicopatológicos. Vê-se o neurótico como alguém que ainda não encontrou seu caminho de crescimento, ou seja, que se submeteu às conservas culturais, cristalizou papéis e deixou de ser espontâneo criativo, perdeu o sentido da sua vida. Enfim, para o psicodrama, o neurótico tem dificuldade de viver o aqui - e - agora, o momento, pois falsifica o fluxo das suas vivências. Os existencialistas e psicodramatistas concebem o homem como um ser inacabado, em eterno devir.

Enfim, as terapias vivenciais de base fenomenológico-existencial, têm como objetivo fazer com que o indivíduo possa resgatar a liberdade de poder utilizar suas próprias capacidades para existir, para reaprender a utilizar a sua liberdade de forma responsável, para ser o que ele é. Para tal, promovem uma relação terapêutica que privilegia o encontro existencial eu - tu, que recria e permite o encontro na vida, em outras relações sociais. Segundo Gonçalves et ali (1988:39),

As psicoterapias de base fenomenológico-existenciais procuram, a partir da análise existencial de Ludwig Binswanger (1881-1966), que por sua vez inspirou-se em Freud e Heidegger, o sentido da vida e da luta do homem (...). Pretendem ter uma dimensão maior, além dos níveis psicológico e psicopatológico, estabelecendo como meta a busca de referências éticas, espirituais, filosóficas e axiológicas. Surgiram como oposição ao determinismo das terapias chamadas científico-naturalistas ou explicativo-causais.

Moreno pretendeu que cada sessão psicodramática fosse uma experiência existencial. Através do discurso Moreniano, podemos encontrar os conceitos básicos da fenomenologia existencial, tais como: existência, ser, temporalidade (o aqui - e - agora), espaço, encontro, liberdade, projeto, percepção, corpo, imaginário, linguagem, sonhos, vivência, etc.

No método fenomenológico em geral encontramos o método psicodramático em seus princípios básicos, quando, por exemplo, defende o exercício da intuição, da redução

fenomenológica, da arte da compreensão, da atitude ingênua diante dos fenômenos, sem definições a priori. A atitude ingênua, a intersubjetividade a intencionalidade e a intuição estariam na relação eu - tu defendida também pelo psicodrama, e não na relação eu - ele, eu - isso ou eu - aquilo.

O método psicodramático também é um método sempre aberto a novas investigações, como é o fenomenológico. Para Moreno, "uma resposta provoca cem perguntas". Por ser um método aberto, não se conclui que o método psicodramático seja caótico e desordenado, mas pelo contrário, ele permite acompanhar um mundo em constante movimento de criação (GONÇALVES et ali, 1988, p.28).

Moreno, considerou Kierkegaard um "psicodramatista frustrado", mas admirava sua filosofia e compartilhava de suas posições. Reconheceu que o grande êxito do filósofo foi ter sido sincero consigo mesmo, analisando sua própria existência, levando uma vida pessoal de acordo com sua verdade subjetiva. Moreno tencionava, com o psicodrama, permitir que as pessoas vivessem em plenitude suas inquietações psicológico-existenciais, de modo a não ficarem estratificadas nas páginas de um diário.

A teoria socionômica de Moreno

Os principais ramos da teoria socionômica são: a sociodinâmica, a sociometria e a sociatria. A socionomia, como a totalidade da obra Moreniana, significa o estudo das leis que regem as relações humanas; a sociodinâmica é a parte da socionomia que estuda o funcionamento das relações interpessoais (seu principal método é o *role playing*); a sociometria estuda a estrutura destas relações e a mensuração de relação entre as pessoas (seu principal método é o teste sociométrico). Por fim, a sociatria, que é a terapêutica das relações sociais, onde encontramos o psicodrama, a psicoterapia de grupo e o sociodrama. Enfim, existem três formas de trabalho em grupos: o psicodrama é o tratamento através da ação dramática do protagonista em grupo, o sociodrama tem como protagonista sempre o próprio grupo e a psicoterapia de grupo que prioriza o tratamento das relações interpessoais, inseridas na dinâmica do grupo. Veremos a seguir os principais conceitos morenianos:

A espontaneidade-criatividade

A teoria da espontaneidade é considerada uma das principais teorias de Moreno, juntamente com a teoria dos papéis (que veremos posteriormente). Segundo Moreno, são recursos inatos do indivíduo a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade.

O fator E (fator espontaneidade), diz respeito à capacidade do humano ser naturalmente espontâneo e criativo. O nascimento é um exemplo da existência desse fator, pois conta com a ajuda do feto que é um ser dotado de fator E, de modo que o bebê atua no parto de forma participativa e não traumática (GONÇALVES et ali, 1988), sendo ajudado pelos seus primeiros egos auxiliares (mãe, médico).

A espontaneidade não é um estado permanente, é um estado fluente, com altos e baixos, por isso mesmo é um estado. A espontaneidade é indispensável ao ato criador e não surge automaticamente, ela não é regida pela vontade consciente e não se motiva apenas por intenções internas, é dependente de uma correlação com outro ser criador (MORENO, 1975).

A teoria da espontaneidade é o núcleo dinâmico da teoria de Moreno. Em sua dimensão filosófica é a espontaneidade que explica a constante criatividade do mundo e a concepção do homem como “gênio em potencial”. O ser humano vive em estado de perpétua originalidade e de adequação pessoal e existencial à realidade em que vive. Busca naturalmente a liberação da espontaneidade, mas, por outro lado, busca a segurança do imutável (das conservas culturais). A espontaneidade é um catalisador e não uma energia acumulável, não se conserva e, para Moreno, é um catalisador essencial ao ser humano (MORENO, *op.cit.*).

Durante o seu desenvolvimento, o homem vai se sentindo ameaçado pelas tradições e interdições (das conservas culturais) que vão criando obstáculos ao fluir da sua espontaneidade. Para evitar sofrimento, ele colocará limites à sua espontaneidade, desenvolvendo recursos, tais como a repressão, podendo até chegar ao isolamento psicótico (em casos mais graves). Segundo Moreno (1975), a espontaneidade não deve ser confundida com instinto e espontaneísmo, e possui quatro expressões características: 1) originalidade; 2) qualidade dramática (vivacidade e novidade); 3) criatividade (possibilita novas transformações); 4) adequação da resposta (aptidão plástica, mobilidade, flexibilidade e adaptação a um mundo em rápida mudança).

Para ele, a fonte da espontaneidade é a própria espontaneidade. Necessita, porém, de um estado apropriado para ser liberada: o estado de aquecimento. A manifestação objetiva do processo de espontaneidade é o processo de aquecimento. A patologia da espontaneidade, por sua vez, se caracteriza pelo excesso de impulsividade, pela carência, falsidade ou desadaptação

desta espontaneidade, em um determinado papel (que se cristaliza). A espontaneidade se libera mais facilmente em contato com a espontaneidade de outro. Quanto menos alguém possui espontaneidade, mais necessidade tem de outro que a possua.

O conceito de espontaneidade é central no pensamento moreniano e dominou toda a sua pesquisa, durante sua vida. Para ele, espontaneidade é definida como a capacidade de responder de forma nova às situações recentes ou às situações antigas. Espontaneidade, criatividade e sensibilidade seriam recursos inatos do homem, que desde o início, estariam acompanhados tanto de fatores favoráveis ao seu desenvolvimento, quanto de tendências destrutivas (RAMALHO, 2002).

Espontaneidade e criatividade não são processos idênticos, embora estejam vinculados entre si. A espontaneidade é o catalisador psíquico; a criatividade, a substância que capacita o sujeito a agir. Ambas conferem dinamismo às construções culturais, asseguram a sobrevivência social e coletiva rompendo com as “conservas culturais” e facilitando as transformações da realidade social (MARRA, 2004). Na visão psicodramática, segundo Moysés Aguiar:

O homem que não encontrou sua liberdade, subordinando-se, impotente e inerte, às forças externas que o determinam, é o homem amarrado, travado, repetitivo, não espontâneo. Por outro lado, a perda da dimensão coletiva, tanto quanto a cegueira da sua inserção cósmica, pode acarretar-lhe equivalentes prejuízos, eventualmente observáveis em um individualismo exacerbado, talvez no assim chamado espontaneísmo - a não-espontaneidade. (apud RAMALHO, 2002, 39)

Para o aquecimento da espontaneidade é importante: os iniciadores, o foco e a zona. Os iniciadores e o foco são as estimulações favorecedoras e preparatórias para um ato espontâneo. A zona é o conjunto de elementos próprios e alheios, atuantes e presentes, que participam do aquecimento.

Moreno propõe uma “revolução criadora” através do psicodrama, e esta significa a recuperação da espontaneidade perdida no ambiente afetivo e no sistema social. A espontaneidade é algo que pertence ao potencial criativo, que se atualiza e se manifesta. Ser espontâneo é tomar decisões adequadas, perante o novo, agir de forma transformadora e coerente, considerando sempre os laços afetivos construídos na rede. Não é responder automaticamente, é responder sendo um agente ativo do próprio destino (MORENO, 1975).

Percebe-se com isso que, para Moreno, a espontaneidade e a criatividade acontecem sempre de forma conjunta, posto que esta revolução criadora necessita de uma força espontânea, presente no homem e imprescindível à sua existência. A revolução criadora é uma batalha constante que se empreende contra o mau uso das conservas culturais (GONÇALVES *et ali*,1988).

O ato criador, para Moreno, é construído pelos elementos conscientes e inconscientes de maneira indistinta, pois neste momento há uma fluência direta entre estas duas dimensões. O ato criador caracteriza-se pela espontaneidade, posteriormente pela surpresa e pela mudança, pois aquela realidade existente antes do ato criador será sempre transformada. Além disso, o ato criador é um atuar *sui generis* e produz efeitos miméticos por toda vida do sujeito que o vivencia, numa relação conjunta entre corpo e as novas formas de organização da mente (MORENO, 1975).

A conserva cultural:

A conserva cultural é um conceito criado por Moreno, ao afirmar que os usos e costumes, assim como os objetos, cristalizam-se. Determinadas culturas podem estar presas a essas conservas, criando um obstáculo à espontaneidade; as conservas devem ser o ponto de partida e não de estagnação da criatividade. É diante das conservas que se pode processar uma verdadeira revolução criadora, motivada sempre pelo fator espontaneidade (GONÇALVES *et ali*, 1988.). Para Moreno, a conserva cultural propõe-se ser o produto acabado e, como tal, adquiriu uma qualidade quase sagrada. Caberia ao ser humano se libertar da submissão às conservas culturais e cultivar o estado espontâneo-criativo.

O fator tele e o encontro existencial:

O fator tele refere-se à capacidade de distinguir objetos e pessoas sem distorcer seus papéis essenciais. O objetivo da atuação psicodramática é superar a repetição, as conservas culturais, produzindo encontros. O fator transferencial, que permite a presentificação dessas repetições, deve ser contornado e superado pelo fator tele. As relações télicas são relações do aqui e agora, movidas pela espontaneidade e pelo encontro. A tele pode ser considerada uma forma de percepção interna mútua e verdadeira entre os indivíduos. É a tele que promove relações de encontro, pois é a empatia em dupla via, em reciprocidade.

Em uma relação terapêutica pode coexistir a relação tética e transferencial, ou mesmo as duas, sendo que em determinados momentos é mais presente uma que a outra. O fator T, de tele, pode ser mensurado dentro de um grupo através do teste sociométrico. À medida que a tele se desenvolve nas relações interpessoais é possível recuperar a espontaneidade e a criatividade (GONÇALVES, *op. cit.*)

O conceito de encontro existencial é definido por Moreno como a experiência essencial da relação tética entre duas ou mais pessoas, o instante único. O encontro é o convite para a convivência simultânea, é o momento de criação e de espontaneidade. É a reunião, o confronto de corpos, a percepção do outro, penetrar no sentimento do outro (GONÇALVES, *op. cit.*). Para os psicodramatista, o objetivo último do trabalho terapêutico é promover relações de encontro, inclusive entre o terapeuta e seu cliente.

A catarse de integração

A catarse de integração, outro conceito moreniano, é um mecanismo de ação terapêutica pelo qual se pretende a liberação de afetos e emoções, assim como a sua posterior elaboração e construção de novas formas de estar no mundo, no aqui e agora. Há no momento da catarse uma aproximação entre o indivíduo e seus próprios conflitos, onde ele redimensiona as suas relações e seu estar no mundo. Integra-se, sob uma nova perspectiva, à sua existência (BUSTOS, 1992). É uma catarse ativa, múltipla, a partir da qual a pessoa amplia sua concepção de mundo, re-significa e assume novas posturas no plano mental e corporal.

Moreno (1975) irá afirmar que o conceito de catarse (definido na Antiguidade por Aristóteles), primeiramente se referia a um fenômeno que acontecia passivamente nos sujeitos; ou seja, os atores de teatro estavam no palco e, lá, operavam uma expressão artística com efeitos catárticos na platéia. Esta conceito se refere à catarse transferida para a platéia. No psicodrama, ao contrário, a catarse é ativa, todos os participantes da platéia e do palco estão sujeitos a sofrer o processo catártico, porque a catarse moreniana só acontece assim em conjunto, na inter-relação.

Moreno defende que um dos efeitos do trabalho com a espontaneidade (aquecimento) pode ser a catarse de integração. Não é a catarse de ab-reação, citada por Breuer e Freud: desbloqueio puramente emocional, onde alguma “coisa” sai do paciente. É a catarse de integração, ativa, onde o próprio paciente se liberta de algo que o limitava e aprisionava, podendo vislumbrar uma nova perspectiva de realização, integrando suas partes, seus opostos e paradoxos. A ab-reação é

apenas a primeira fase do processo – a descarga mais superficial. A fase seguinte é a visão de um novo universo e a possibilidade de um novo crescimento, em um novo contexto.

A catarse de integração é a catarse do ator e do criador. Tenta limpar o passado da sua vigência no presente. Ela é precipitada pela “concretização” na ação psicodramática. A integração é o próprio processo, muitas vezes parcial, gradual, lento e penoso. Após a catarse, o passado é restituído ao passado e deixa de determinar o presente, mas integra-se a ele. A catarse de integração devolve ao sujeito sua liberdade criadora. Novo universo é visualizado. Num grupo, a catarse integra intencionalidades, intersubjetividades e intuições do co-inconsciente grupal.

A catarse de integração é um processo mental, corporal, individual, coletivo. Segundo Gonçalves et ali (1988), a catarse pode ser: revolucionária (quando revoluciona interiormente, mobilizando novos aprofundamentos), evolutiva (quando cresce gradualmente) e resolutiva (quando produz conscientizações e novas atitudes). No psicodrama, a ênfase é dada na ação dramática porque o *acting out* é a oportunidade de exteriorizar o que o paciente trás, suas experiências internas e externas. O *acting out* é terapêutico e se dá através da psicodramatização (não é o mesmo *acting out* da Psicanálise, onde é considerado uma forma de resistência). Através da atuação de uma situação, dentro dos limites terapêuticos, pode-se prevenir a atuação irracional na própria vida.

Segundo Moreno, quanto mais um protagonista entra no seu papel, menos consciente ele permanece dos seus atos; é como ver o inconsciente atuando. A espontaneidade é o encontro entre a subjetividade alienada e a sua história. Somente quando o sujeito se torna “saber em ação” (movimento de transformação da sua história), ele se torna espontâneo-criativo. A função do psicodrama é o de fazer brotar as verdades existenciais veladas – fazer emergir o sujeito espontâneo-criador. O psicodrama traz à tona e concretiza cenas que se insinuam no interior da primeira cena, extraíndo significações veladas, para reencontrar as cenas originárias ou nucleares, libertando a espontaneidade-criatividade do sujeito (NAFFAH NETO, 1979).

O psicodramatista parte do princípio de que, somente revelando o drama que subjaz no comportamento é que se pode transformar a existência, que reproduz um drama humano coletivo. Assim, o psicodrama tem como função básica fazer brotar o sujeito espontâneo-criador, deixar eclodir a verdade de cada um, que jaz mascarada nos papéis, na trama, no enredo do drama coletivo, do qual são todos atores inconscientes.

Assim, o objetivo terapêutico do psicodrama é tentar recuperar cenicamente o momento em que um papel, cristalizado e adoecido, ainda não era conservado, o instante em que ainda estava situado no contexto que o engendrou (o momento da sua criação). Mas, se o psicodrama caminha em direção à origem, buscando cenas, é para recuperar o momento da criação, não para buscar “causas”. A cena psicodramática deve oferecer novas possibilidades do protagonista se posicionar, mais criativamente - no aqui e agora da dramatização (NAFFAH NETO, *op. cit.*).

Segundo Alfredo Naffah (*ibidem*), psicodramatizar é um ato de busca, um processo de descoberta. É entrar no drama para desmascará-lo, desmistificar sua trama, mergulhar nos mitos, enfrentar fantasmas, etc. Mas o drama sempre traduz e reproduz, em última instância, um momento sócio - histórico - político coletivo. A dimensão terapêutica está ancorada num comprometimento social e político, visto que o Psicodrama trabalha sempre considerando as relações indivíduo - grupo - sociedade, em três contextos: social, grupal e psicodramático.

A filosofia do momento:

A principal base filosófica básica do psicodrama é a filosofia do momento. O tempo também foi um dos temas na teoria de J. L. Moreno, pois ele aponta que o momento é uma espécie de curto-circuito, um instante. O momento é quando no tempo a duração é subitamente alterada, caracterizando a transformação do ser no instante do encontro e da criação. Moreno conceitua o aqui e agora, enfatizando o tempo presente e não o tempo passado pois as correntes afetivas dos relacionamentos estão acontecendo sempre no aqui e agora.

Segundo Moreno, o homem primitivo viveu e criou no momento, mas logo que os momentos de criação passaram, ele se mostrou muito mais fascinado pelo conteúdo dos atos criadores pretéritos, sua cuidadosa conservação e avaliação do seu valor, do que pela manutenção e continuação dos processos da própria criação. Pareceu-lhe ser um estágio mais elevado da cultura desprezar o momento, sua incerteza e desamparo, e empenhar-se em obter conteúdos, proceder a sua seleção e idolatrá-los, lançando assim os alicerces de um novo tipo de civilização, a civilização da conserva (MORENO, 2000, p.83).

Com a teoria do momento, Moreno buscava resgatar, dentro dessa sociedade da conserva, a importância do viver o momento, ainda que este guarde em si a lógica do imprevisível. O momento será a produção do novo e, por isso, guardará sempre a incerteza; era essa dimensão social que Moreno buscava resgatar em uma sociedade extremamente cristalizada. No campo

psicoterápico, teríamos no cliente o desempenho de papéis cristalizados e submetidos a uma conserva cultural.

Co-inconsciente e co-consciente:

Co-consciente e co-inconsciente, são conceitos desenvolvidos por Moreno ao se referir aos estados inconscientes. São produzidos e experimentados apenas em conjunto, em grupo. O co-inconsciente refere-se aos desejos e fantasias experimentados e reproduzidos conjuntamente por mais de uma pessoa de forma inconsciente; já o co-consciente é a experimentação comum de idéias e sensações de forma consciente. Ambos podem emergir em grupos que vivenciam uma história em comum. No processo psicodramático observamos a emergência de fenômenos do co-consciente e do co-inconsciente grupal.

A realidade suplementar:

O conceito de realidade suplementar é central na teoria psicodramática. O psicodrama permite o acesso a uma forma de realidade raramente atingida por outras abordagens terapêuticas, alcançando o território dionisíaco, que é o da libertação das convenções corriqueiras, que Moreno chamou de realidade suplementar. O *acting out* controlado do psicodrama não é apenas um teatro de expressão, mas também um ato de restrição, pois ao mesmo tempo permite o encontro e a confrontação, a desconstrução e a construção. Moreno conceituou o psicodrama como uma pequena injeção de insanidade, sob condições controladas e protegidas. Ele é semelhante ao teatro do êxtase em seu sentido mais puro, pois possibilita ao sujeito sair do mundo limitado do seu ego e individualidade, e dissolver fronteiras. Assim, atuando, o protagonista é convidado a experienciar um mundo sem limites, virtual, em que fica liberado do mundo real, podemos dizer que estamos trabalhando com a imaginação, numa realidade suplementar.

Moreno escreveu pouco sobre realidade suplementar em sua obra. Segundo ele (MORENO, 1965, *apud* MORENO *et ali*, 2001), no psicodrama acontece um tipo de experiência que ultrapassa a realidade, que oferece ao sujeito uma nova e extensiva experiência de realidade, que não é uma perda, mas um enriquecimento da realidade, por meio do investimento e do uso extensivo da imaginação.

Sobre a realidade suplementar, Zerka Moreno também defende que ela é um instrumento de cura vital para o grupo e para o indivíduo (MORENO *et ali*, *op.cit.*). A realidade suplementar

do psicodrama se assemelha também á experiência surrealista, porque introduz o protagonista a um mundo de estranhamentos. Ao encenar suas imagens no palco, o psicodrama encontra seu próprio curso, assume e imprime sua própria direção, a espontaneidade entra em cena com suas surpresas, entra-se na esfera do "não saber", do "não domínio" e do "não conhecido". O protagonista é levado a redimensionar e observar, com cuidado, o que acontece com ele, utilizando simultaneamente suas funções saudáveis. Passa a vivenciar esta realidade suplementar junto com outras pessoas, no contexto de um grupo real, ao tempo em que influencia sua produção e sua qualidade dramática. Assim, "ele vive um mundo que nunca pode ter sido e nunca pode vir a ser, mas, no entanto, é absolutamente real. Ele tem o poder de redenção" (Ibidem, p.30).

Existem duas formas de trabalhar com a realidade suplementar, uma mais ortodoxa e outra mais heterodoxa, segundo Zerka Moreno (*op. cit.*):

1) a realidade suplementar como técnica para atuar as fantasias e os desejos e, portanto, as necessidades do ego: tem um efeito integrador sobre o ego, de modo que o protagonista se sinta melhor e consiga tocar para a frente a sua vida. Por exemplo: levar ao palco um diálogo entre o protagonista e alguém que já morreu, ou atribuir a ele um "novo" pai ou mãe, re-significando. O objetivo seria curar velhas feridas, teria um efeito integrador;

2) a realidade suplementar como um instrumento de desintegração, para criar desconforto, mal-estar e tensões no palco.

Os protagonistas em geral se movem em áreas que não são reais para ninguém, exceto para eles, e de caráter puramente subjetivo. Os psicóticos são um exemplo extremo disto. Estas idéias podem ultrapassar a fantasia e a intuição e se tornarem quase um "transe". No entanto,

Moreno achava que a realidade suplementar existe, está ai fora, em algum lugar, e deve ser concretizada e especificada, devolvida ao centro do protagonista, onde tem significado e propósito. Ele sabia que não podia chegar verdadeiramente ao psiquismo do protagonista a menos que ele habitasse, junto com o protagonista, a realidade suplementar (MORENO *et ali*, 2001:46).

Assim, esta forma de realidade ultrapassa a medida humana do tempo e do espaço. O diretor tem de aquecer o grupo para esquecer o tempo humano e abrir as fronteiras, tecer do

passado para o presente e para o futuro. Na realidade suplementar o tempo e o espaço são vistos como conservas, coisas congeladas com as quais podemos mexer. Por outro lado, ao penetrarmos no psiquismo, atingimos uma dimensão que vai além da realidade subjetiva e objetiva, pois é uma espécie de realidade cósmica, que tem a peculiaridade de ser fora do tempo e do espaço, nos colocando em contato com os poderes cósmicos. Nesta realidade suplementar o psicodramatista é guiado por um *self* transpessoal e sincrônico, ele funciona como um canal aberto e disponível para inspirar - se e trabalhar com a intuição (Ibidem).

O palco do teatro da espontaneidade inicial foi abandonado e Moreno criou outro para o psicodrama, dividindo-o em três níveis: 1) nível da realidade (objetiva cotidiana) - onde acontece o aquecimento inespecífico; 2) nível da entrevista - onde acontece o aquecimento específico; 3) nível da ação dramática - onde a realidade suplementar se manifesta, no como se. No entanto, todos os níveis acima conduzem à realidade suplementar. Para Moreno, o psicótico vive, em grande parte, nesta realidade suplementar, na realidade subjetiva dele (onde pode ser qualquer coisa, em qualquer tempo e lugar).

Segundo Zerka Moreno (*op. cit.* 2001:59), é importante ao terapeuta que usa a realidade suplementar, fazer uso da sua imaginação ativa, e circular por um mundo mais amplo em direção a uma surpresa, criando brincadeiras, usando o humor e objetos mágicos facilitadores, como que para "adequar a punição ao crime". Pode fazer conexões espontâneas, que muitas vezes afloram pela intuição inconsciente, brotam em algum nível subliminar. "A mágica e a realidade suplementar pertencem ao mesmo domínio" (Ibidem, p. 60) e, com a base na espontaneidade - criatividade, a realidade suplementar nos leva a novos níveis de vivência de nós mesmos e do mundo.

O psicodrama é uma abordagem de transformação no aqui-e-agora, através do emprego de regras fundamentais da imaginação e sem cair no abismo da ilusão, da alucinação ou do delírio (MORENO, *apud* KELLERMANN, 1992:124).

É no "como se" do psicodrama que a realidade suplementar opera. O "como se" não opera sobre a realidade da vida, mas sobre a situação semi-real do jogo; é a chamada "meta - realidade". Suplementar significa "o que sobrou", e diz respeito àquela parte da experiência que permanece dentro de nós. A realidade psíquica é ampliada e se dá expressão às dimensões intangíveis, invisíveis, da vida do protagonista. De acordo com Blatner (*apud* KELLERMAN, 1992: 30): "A imaginação representa aquela dimensão de nossas vidas que é nossa realidade

suplementar. Somos reis e escravos, somos crianças novamente, existimos 10 anos além, no futuro, etc."

O conceito de realidade suplementar é fundamental e foi introduzido no psicodrama para ajudar na apresentação da verdade pessoal do protagonista. Nela, o protagonista representa a sua verdade na forma subjetiva, não é apenas o que realmente aconteceu, mas o que nunca ocorreu embora tenha sido desejado, temido ou admirado: o desconhecido, o não-dito, o não-nascido, o sonho, esperanças, as sensações de *déjà vu*, medos, desapontamentos, expectativas e desejos frustrados. O que conta é o que parece "fenomenologicamente" verdadeiro para o protagonista, faz parte da verdade pessoal do protagonista e da sua experiência singular da realidade, portanto, tem validação existencial.

No caso de atendimentos com psicóticos, no psicodrama não se tenta alterar uma visão pessoal de mundo de um paciente de maneira direta, sem antes adentrar na sua realidade especial. Para Moreno (1966:132), "o protagonista transforma sucessos simbólicos em atuação, utilizando técnicas como solilóquio, duplo, espelho e inversão de papéis". Segundo Soliani (*apud* MONTEIRO, 1993), a fantasia para Moreno se realiza por meio dos papéis imaginados (reais ou não). Para ele no palco a realidade e a fantasia não estão em conflito, sendo ambas funções pertinentes a uma esfera mais ampla, o mundo psicodramático, onde delírios e alucinações podem ser encarnados (adquirem igualdade de status).

No psicodrama, a fantasia e a realidade estão misturadas, em proporções diversas. Nos jogos dramáticos, por exemplo, as fantasias são aceitas pelo grupo, exteriorizam-se com papéis psicodramáticos realizados no palco e levam a um estado semelhante aos das crianças, antes e durante a passagem do 1º para o 2º universo da matriz de identidade (conceito que veremos adiante). Busca-se no psicodrama uma nova separação da realidade / da fantasia, uma harmonia desses dois mundos, dos reais posicionamentos da pessoa no jogo de interações de papéis na família, no grupo, na sociedade. Essa busca se realiza pela corporificação no palco dos papéis psicodramáticos, porque este palco oferece um status igual para a realidade e a fantasia (status este que só existe no 1º universo infantil). No palco, realiza-se psicodramaticamente papéis da realidade suplementar (papéis de seres fantásticos, mitológicos, de seres inanimados, divinos, alucinados, de sonhos, de desejos, de fantasias escondidas e sufocadas).

Segundo Moreno (1966:113), "o psicodrama enriquece o paciente com uma experiência nova e alargada da realidade, uma realidade suplementar, pluridimensional, um ganho que

ressarce, pelo menos em parte, o sacrifício que ele teve que fazer durante o trabalho de produção psicodramática". O Psicodrama oferece a oportunidade de aumentar a vivência real para quem dela necessita, como os esquizofrênicos. A realidade suplementar é este "plus", este "a mais" que para o protagonista ou o grupo é invisível, até que ela apareça atrás da inversão de papéis com o marido, o filho, etc. quando se representam personagens alucinados, deuses, mitos, sonhos, etc., possibilitando a abertura para uma realidade até então desconhecida e invisível.

Moreno cita técnicas que facilitam o aparecimento da realidade suplementar, as quais veremos em detalhes posteriormente neste livro. São elas: 1) a inversão de papéis; 2) o role-playing; 3) o onirodrama; 4) o jogo de Deus; 5) a projeção no futuro; 6) a loja mágica; 7) a comunidade terapêutica ou a técnica da criação de um mundo auxiliar.

Portanto, a realidade suplementar não é uma técnica, mas a realidade com que se trabalha todo o tempo em que se dramatiza. No seu famoso "caso Hitler", Moreno afirma que não se trata de um retorno à realidade, mas sim da transferência de uma realidade (psicodramática) para outra (social), que o paciente se torna capaz de manipular. A respeito do simbolismo, Moreno (*apud* MONTEIRO, 1993) afirma que o psicodrama abre uma nova região à investigação do simbolismo inconsciente, ilumina os símbolos de ação, pois o comportamento simbólico pode ser melhor estudado mediante os métodos de ação e representação, que mediante os métodos verbais.

A ação psicodramática pode desvendar o comportamento inconsciente simbólico, estabelecendo correlações entre: a palavra - o símbolo - o comportamento - a atuação psicodramática. E como isto acontece?

No palco psicodramático, com a ajuda dos egos-auxiliares, que podem personalizar símbolos e figuras do mundo particular do protagonista. Os papéis psicodramáticos desempenhados no psicodrama são símbolos do mundo do paciente, símbolos inconscientes, que estão ligados à palavra, ao comportamento e à atuação. Há símbolos do inconsciente coletivo e símbolos do inconsciente individual que, em determinados momentos, estão carregados de fortes emoções e podem se sobrepôr, serem ativados. Os símbolos e o processo simbólico emergirão, durante a dramatização, que tem a função de clarificá-los, pois eles estão sempre à espera de alguma qualidade de realidade para surgir, para ir à luz. No psicodrama, é a realidade suplementar que favorece isto.

A matriz de identidade

A matriz de identidade para Moreno é o lugar onde a criança se insere desde o nascimento, relacionando-se com outros objetos e pessoas dentro de um determinado clima. O meio é constituído por fatores sociais, materiais e psicológicos. A matriz de identidade é o *locus nascendi*. Moreno também a denominava de “placenta social”, pois estabelece a comunicação entre a criança e o universo social da mãe. Esse local é ocupado pelo bebê antes mesmo dele nascer (GONÇALVES, *op. cit.*).

Para Moreno, nas primeiras fases do desenvolvimento o sujeito se encontra no primeiro universo e no segundo universo. O primeiro universo é referente à matriz de identidade total indiferenciada, onde o ser confunde-se com o meio; e diferenciada, onde o indivíduo começa a perceber o meio e a se diferenciar dele. No segundo universo surge uma “brecha” entre a realidade e a fantasia, a partir de então os indivíduos começam a desenvolver dois tipos de papel: o papel social e o papel psicodramático, o primeiro mais ligado à realidade e o segundo mais relacionado à fantasia e à interioridade.

As etapas de formação da matriz de identidade são cinco: a primeira é uma fase indiferenciada, na segunda há uma relativa atenção ao outro, na terceira percebe-se uma ênfase da atenção no eu, na quarta fase apresenta-se a possibilidade de estar no papel do outro e, na quinta fase, identifica-se a possibilidade do outro estar no seu papel. Morena associa a compreensão das fases da matriz de identidade para a aplicação das suas técnicas psicodramáticas: a primeira fase corresponde ao momento da técnica do duplo; a segunda e terceira ao momento da técnica do espelho; e a quarta e a quinta à técnica da inversão de papéis (veremos tais técnicas mais adiante).

O átomo social é um importante conceito da matriz de identidade. Para Moreno o átomo é a menor configuração social das relações interpessoais. É mutante e refere-se às pessoas que apresentam algum significado na vida do sujeito. A rede sociométrica, por sua vez, refere-se à união de vários átomos sociais (veremos melhor este conceito em capítulos seguintes).

A teoria moreniana dos papéis

Moreno (1975) entende papel como: “(...) a forma de funcionamento que o indivíduo assume no momento específico em que reage a uma situação específica, na qual outras pessoas

ou objetos estão envolvidos” (p. 27). Ele explana quais procedimentos seria necessário para um psicodramatista trabalhar os papéis:

(...) a) observar o processo do papel no próprio contexto da vida; b) estudá-lo em condições experimentais; c) empregá-lo como método psicoterapêutico (terapia da situação e do comportamento); e d) examinar e treinar o comportamento no ‘aqui e agora’ (adestramento de papel, adestramento da conduta e espontaneidade) (MORENO, 1975: 25).

Rubini (1995) afirma que a teoria psicodramática dos papéis leva em consideração todas as dimensões da natureza humana. Referindo-se ao homem sempre em situação, imerso no social, buscando transformá-lo através da ação. Segundo Martín (1984), há na teoria dos papéis um elo entre as duas concepções morenianas de homem, a saber: 1) do homem gênio, que se desenvolve a partir da espontaneidade e 2) do homem membro de um grupo, que se constitui a partir das tele-relações positivas ou negativas com seus companheiros.

Rubini (1995) salienta que, na dimensão individual do sujeito, está a concepção moreniana do homem como gênio que se desenvolve a partir da espontaneidade e, na dimensão social, encontra-se a concepção de homem como membro de um grupo inserido em uma coletividade. Para Moreno, o ponto de encontro destas duas dimensões dar-se-ia através do conceito de papel, entendendo-o como uma fusão de elementos particulares e coletivos, formadas por duas instâncias intituladas: denominadores coletivos e diferenciais individuais.

Como mais uma forma de compreender o pensamento moreniano, Martín (1984) nos lembra que o existir humano é um viver em coletividade e estar dentro desta requer do sujeito alguns requisitos, dentre eles, ser um intérprete de papéis. Isto porque, muitas vezes, o sujeito desempenha o que é imposto pela sociedade, desenvolvendo condutas que dependem muito mais do tipo de papel que é esperado pela sociedade em que vive.

Quanto ao surgimento dos papéis, Moreno (1975) defende que é na matriz de identidade que surgem gradativamente o eu e suas ramificações, os papéis. Estes seriam os embriões, os precursores do eu, que se esforçariam para se agrupar e se unificar. Assim, pode-se perceber que Moreno defendia que o desempenho de papéis seria anterior ao surgimento do eu, e não o contrário. Além disso, ele entendia que o ser humano sofria fundamentalmente por não poder realizar todos os papéis que poderia desenvolver, daí a explicação para muitas das ansiedades e angústias sofridas.

Como já foi dito, os papéis surgem no interior da matriz de identidade, constituindo a base psicológica para todos os desempenhos de papéis, sendo alicerce do primeiro processo de aprendizagem emocional da criança. Segundo Rubini (1995), para Moreno, o papel ora se refere a uma pessoa imaginária, ora a um modelo para a existência ou a uma personagem da realidade social, uma imitação da vida ou uma forma tangível do eu. Assim, percebe-se que Moreno distinguiu os papéis, neste caso em três tipos: 1) os fisiológicos ou psicossomáticos; 2) os psicológicos ou psicodramáticos e 3) os sociais. Vale ressaltar que são necessários que se desenvolvam gradualmente vínculos operacionais e de contato entre os três papéis, para que seja possível identificar e experimentar o que poderia ser chamado de “eu”.

Moreno (1975) afirma que como a matriz de identidade é, no momento de nascer, o universo inteiro do bebê, em que não há diferenciação entre externo e interno, entre objetos e pessoas, torna-se necessário pontuar a importância de cada papel neste processo. Assim, os papéis psicossomáticos ajudariam a criança pequena a experimentar o corpo, os psicodramáticos a experimentar a psique e os sociais, a sociedade. Deste modo, corpo, psique e sociedade seriam as partes intermediárias do eu total.

Como já mencionado, Rubini (1995) afirma que, para Moreno, o surgimento e desenvolvimento dos primeiros papéis seria um processo que ocorreria nas fases pré-verbais da existência humana, não se iniciando, assim, com a linguagem. No entanto, todo o processo dos papéis ocorreria em momentos e fases diversas da matriz de identidade: identidade do eu com tu, reconhecimento do eu e reconhecimento do tu (FONSECA, 1980).

No primeiro momento, da identidade do eu com tu ou também conhecido como identidade total indiferenciada, pessoas e objetos, incluindo a própria criança, são experimentados como um todo só, indivisível. Nesta fase, a criança necessita de um ego auxiliar que faça para ela aquilo que ela ainda não é capaz de fazer sozinha. Esta fase corresponde, posteriormente, à técnica do duplo, que pressupõe: “(...) que o sujeito não esteja em condições de agir ou de se comunicar por si só e que necessite de um mediador, um ego auxiliar cuja atenção lembra a da mãe no início da vida da relação” (GONÇALVES, 1993: 30).

Durante esta fase do desenvolvimento, é marcante a presença dos papéis psicossomáticos. De acordo com Rubini (1995), estes são os primeiros a ser desempenhados pelo ser humano, sendo definidores das marcas deixadas pela ordem vital. São padrões de conduta ou de funcionamento na satisfação das necessidades fisiológicas, interagindo com os que estão ao

redor para a satisfação de suas necessidades. Este autor defende que a partir da forma como os papéis psicossomáticos foram experimentados, a criança continuaria um processo de assimilação de novos aglomerados de papéis, seja por influência das pessoas mais próximas ou pelo fator “e” (RUBINI, 1995).

Em seguida, num segundo momento, ocorre o reconhecimento do eu ou como também é denominado de fase do espelho, correspondendo a um marco fundamental no desenvolvimento da criança. A descoberta da própria imagem pela criança propicia ao surgimento de dois momentos, a saber: um de estranhamento inicial de se ver e, conseqüentemente, outro que significa o primeiro passo para seu autoconhecimento. Camilla Salles Gonçalves (1993) nos lembra que é deste momento que surgiu a técnica psicodramática do espelho, que pretende despertar no sujeito uma vivência semelhante à primitiva vivência infantil, fazendo com que o protagonista comece a se reconhecer, e o que de certo modo causa um estranhamento e espanto inicial.

Neste segundo momento, também denominado de fase da identidade total diferenciada, embora ainda não tenha surgido efetivamente uma distinção entre objetos da realidade e aqueles tidos como imaginários, a criança passa a “imitar” parte daquilo que observa, sendo isto o que Moreno intitularia como “adoção infantil de papéis”. De acordo com Martín (1984), é como se a criança se desse conta de que existem coisas que possa se identificar e outras não. Desta maneira, a criança vai se identificando com certo número de papéis de uma cultura, tomando consciência de si, marcando, assim, o início de sua socialização.

Conforme Gonçalves (1993), quando a criança se torna capaz de reconhecer o outro, ela também se torna capaz de começar a desempenhar os papéis que observa e, posteriormente, mostra-se capaz de compreender o desempenho de seu papel por outro. Acredita-se que as condições para estabelecer e de compreender a troca, indicam que se está na etapa de inversão de papéis ou de reconhecimento do tu. No Psicodrama, a técnica de inversão de papéis é utilizada para oferecer ao protagonista condição de atingir a perspectiva do outro, de captar o ponto de vista do outro sobre ele e sobre si mesmo.

Nesta terceira fase, desenvolve-se a construção de imagens e se começa a formar a diferenciação entre coisas reais e coisas imaginadas, é o surgimento do que Moreno intitulou como “brecha entre fantasia e realidade”. Desta divisão, surgem gradualmente dois mundos com os quais a criança passa lidar, a saber: aquele em que ela estabelece relações com pessoas, coisas

e metas presentes em um ambiente real (os papéis sociais); e outro com pessoas, coisas e metas que ela imagina serem exteriores (os papéis psicodramáticos). A presença e atuação destes dois papéis completam as condições para o surgimento do eu.

Segundo Rubini (1995), nos papéis sociais opera-se fundamentalmente a função da realidade mediante as interpolações das resistências, não produzidas pela criança, mas que lhe são impostas pelos outros ao seu redor, ou seja, as conservas culturais. Já a dimensão psicodramática constitui a contrapartida da realidade, pois os papéis psicodramáticos operam fundamentalmente na fantasia. Moreno entendia os papéis psicodramáticos tanto como os desempenhados no cenário durante uma dramatização, quanto os oriundos da fantasia, da imaginação, sendo estas produções imaginárias do sujeito.

Como já foi dito, Moreno afasta a idéia de que para se chegar a perceber um papel seja necessário o prévio desenvolvimento da linguagem; um exemplo disto é o desempenho dos papéis psicossomáticos, como o do “comedor”, o do “dormidor”. Por outro lado, nota-se uma relativa adoção evolutiva dos papéis, partindo dos psicossomáticos, passando pelos sociais e terminando nos psicodramáticos, mas sempre os entendendo como sobrepostos uns aos outros. Seguindo este raciocínio, acredita-se que a hipótese da matriz de identidade e seu desenvolvimento permitiriam uma explicação mais plausível sobre as primeiras formas de aprendizagem.

É na matriz de identidade que se observa o desenvolvimento dos papéis. É Fonseca Filho (1980), quem descreve o processo de desenvolvimento desta matriz em mais fases que as colocadas por Moreno. São elas, que descreveremos a seguir: indiferenciação, simbiose, reconhecimento do eu, reconhecimento do tu, relações em corredor, pré-inversão, triangulação, circularização, inversão de papéis e encontro.

Para Fonseca (1980), na indiferenciação há um desvinculamento entre o eu-mãe e o tu-filho, apesar de uma forte ligação afetiva. No entanto, nesta fase o eu-filho se confunde muito com o tu-mãe. É esta fase que serve como fundamento teórico para a técnica psicodramática do duplo, em que o papel do ego-auxiliar seria expressar os pensamentos e sentimentos que o protagonista não percebe ou não consegue expressar. Na simbiose, há a persistência de um cordão umbilical psicológico, sendo que a relação entre o eu (criança) e o tu (mãe) será de maior importância na formação do Eu e fornecerá padrões e formas de relacionamentos futuros.

Na fase do reconhecimento do eu, a criança passa a descobrir sua própria identidade, realizando um movimento centrípeto sobre si mesma. Esta fase deu base para a construção da técnica psicodramática do espelho, que tem como objetivo oferecer ao protagonista a oportunidade de se ver através do desempenho de seu papel, por meio de um ego auxiliar. Da técnica do espelho, pode-se inferir a do solilóquio em que o protagonista, através de um “pensamento alto” sobre determinadas situações, passaria a se enxergar de dentro de uma relação.

No reconhecimento do tu, ao mesmo tempo em que a criança está se reconhecendo como pessoa, ela também está entrando no processo de reconhecer o outro, percebendo que o outro sente e reage em relação às suas iniciativas. Na fase de relações em corredor, o Eu e o Tu já estão reconhecidos e se estabelece uma brecha entre fantasia e realidade. No entanto, nesta fase, o sujeito tende a querer relacionamentos exclusivistas e possessivos. A criança está identificada com a pessoa, distingue o outro, mas sente que o Tu existe somente para si.

Na pré-inversão, num processo imitativo, a criança já brinca de ser várias pessoas, de ter várias profissões, etc. Este processo que se inicia cedo, somente tem seu completo desenvolvimento na vida adulta, que significará o clímax do desenvolvimento télico da pessoa. Na triangulação, para a criança há o surgimento de um Ele, ou seja, uma terceira pessoa. A resolução ideal desta fase dar-se-ia pela aceitação da criança que as outras pessoas têm relacionamentos independentemente dela e que, não necessariamente, ela estaria ameaçada de perda afetiva. Esta fase da triangulação seria a base da socialização e corresponderia à fase edípica, para a psicanálise.

Por sua vez, a circularização seria marcada pela entrada da criança na vivência sociométrica dos grupos. Acredita-se que a possibilidade de inclusão grupal, de deixar de sentir a frieza do eu-eles para sentir o envolvimento do eu-nós, significaria um passo importante para que seus futuros relacionamentos grupais e sociais pudessem ser satisfatórios. A fase seguinte, da inversão de papéis, caracterizada pela capacidade do sujeito realizar uma relação humana de reciprocidade, concretiza-se sob a primazia da tele, sendo aprimorada com a idade. Segundo Fonseca (ibidem), a relação transferencial constitui-se em uma relação do Eu com seus próprios fantasmas e, caso isto seja percebido no momento da inversão de papéis, significaria uma possibilidade de adoecimento.

E finalmente a última fase, intitulada de encontro, dar-se-ia no caso de uma situação ideal de plena capacidade de inversão de papéis em que a espontaneidade-criatividade presente seria liberada no ato de entrega mútua, na qual ocorreria a perda de identidade pessoal, temporal e espacial. Assim, para Fonseca (*op.cit.*), através destas fases, que culminaria no processo de socialização, observaríamos o sujeito sadio, que seria aquele com potencialidades e capacidades para o encontro, por meio da capacidade de inverter e/ou experimentar o outro.

Dalmiro Bustos (1979, apud RUBINI, 1995) também salienta que os papéis se agrupam conforme sua dinâmica, configurando clusters ou agrupamentos, definidos em um esquema básico de papéis, a saber: passivo (vinculado ao papel da mãe e aos aspectos femininos), ativo (vinculado ao papel de pai e aos aspectos masculinos) e interativo (vinculado ao papel de irmão, substituível pelo papel de amigos). Para este autor, o papel gerador de identidade seria aquele que se constitui em um eixo predominante que funciona como defensivo nas situações de conflito, bem como possuidor de um ordenamento interno.

Já Moysés Aguiar (1990, apud RUBINI, 1995), a partir do conceito de papel, apresenta um estudo sobre a sociometria dos vínculos, destacando três tipos. Os vínculos atuais seriam os presentes nas relações concretas, em que os participantes das mesmas se caracterizariam pela sua concretude. Os vínculos residuais seriam aqueles que, no passado, foram vínculos atuais, mas que se encontrariam desativados no momento. E, por último, os vínculos virtuais, que seriam os do âmbito da fantasia e não encontrados nas relações concretas, ou aqueles muito distantes da realidade concreta do indivíduo, embora sejam reais.

Naffah Neto (1979) revê a teoria dos papéis criando a noção de papel imaginário, distinguindo os papéis restantes em dramático, psicodramático e histórico. O papel dramático seria aquele vivido pelo ator do teatro, pré-determinado pelo script. Ao falar do papel imaginário, ressalta-se aqui que o autor estabelece uma distinção entre este e o papel psicodramático, intitulado por Moreno.

Para Naffah Neto (apud PERAZZO, 1999), o papel imaginário seria aquele caracterizado pelo fato de ter sido jogado apenas na imaginação, sendo desta maneira, conservado dentro do sujeito, contaminado pela transferência. Já o papel psicodramático seria definido por seu locus - o cenário psicodramático - e pela sua função / ponte entre papéis imaginários e papéis sociais, resgatando da imaginação, na cena psicodramática - em uma explosão criativa e espontânea - aqueles papéis que não poderiam ser atuados, por estes serem cristalizados transferencialmente.

Em outras palavras, o psicodramático seria o momento em que a imaginação far-se-ia verdade, representando uma nova síntese entre imaginação e ação, entendendo-o como contendo elementos do papel dramático e do papel pessoal na ação.

Sérgio Perazzo (1999) propõe outra categoria, a de papéis de fantasia. Estes, apesar de também construídos na imaginação - como os “papéis imaginários” propostos por Naffah Neto (1979) - não seriam conservados transferencialmente no sujeito sem uma via de atuação. Segundo este autor, eles correspondem aos papéis jogados pelas crianças, por exemplo, em suas histórias de fadas e brincadeiras cotidianas e são os mesmos papéis observados nos jogos dramáticos e no teatro espontâneo dos adultos (PERAZZO, 1999, p. 139).

Conforme Perazzo (*op.cit.*), a estruturação dos papéis sociais, dos papéis de fantasia e dos papéis imaginários seria dada, na criança, pelo confronto entre imaginação e fantasia e as interpolações de resistências que o meio oferece ao desempenho dos mais variados papéis sociais. No entanto, sendo a fantasia um produto direto da imaginação e esta regida pelas diretrizes do desejo, seria ele, em última instância, que se defrontando com as interpolações de resistências, moldaria o movimento da imaginação, dando forma e conteúdo à fantasia.

Seria nesta brecha entre realidade e fantasia - intitulada por Moreno – que se estruturaria a complementaridade consciente dos primeiros papéis sociais, que não poderia ocorrer sem que um não reconhecesse o outro. Assim, seria a resposta do outro, através da complementaridade dos papéis em questão, que se daria a resposta daquilo que poderia ou não ser atuado através dos papéis sociais que estariam em jogo naquele determinado momento. De acordo com o autor, do ponto de vista da criança, tudo aquilo que não poderia ser atuado através de tal complementaridade de papéis sociais por interpolação de resistências, faria refluir o desejo que configuraria a imaginação como fantasia, cristalizada transferencialmente ou não, compondo os papéis imaginários ou os papéis de fantasia.

Para Perazzo (1999), os papéis de fantasia teriam outro locus, podendo até ser o cenário psicodramático, quando, então, se transformariam em papéis psicodramáticos. Ou, se em outro cenário, que não o psicodramático, estes papéis continuariam a ter sua expressão espontânea ainda como papéis de fantasia. Segundo este autor, pode-se inferir que os papéis imaginários - por se encontrarem cristalizados transferencialmente - somente podem ser atuados no cenário do Psicodrama, resgatados pelos papéis sociais.

E por fim, Carlos Menegazzo e colaboradores (1995) definiram o conceito de papel impossibilitado. Segundo eles, esta seria uma denominação técnica atribuída: “(...) a uma conduta que, ao ser explorada, por sua ausência, no protagonista - com a intenção dramática de tentar seu desenvolvimento - nos confronta com uma evidente impotência do mesmo, difícil de ignorar no “aqui e agora” (p. 151). Para Menegazzo, quando este fato se torna evidente no cenário dramático, pode-se notar seu profundo enraizamento, condicionado pela culpa ou pelo pânico do protagonista.

Principais etapas e técnicas do psicodrama

Vamos definir e distribuir as técnicas a partir das três etapas clássicas do processo psicodramático: aquecimento, dramatização e compartilhar.

A etapa do aquecimento

O aquecimento pode ser de dois tipos: inespecífico e específico. O aquecimento inespecífico visa situar o grupo ou um paciente na sessão, focando sua atenção em si mesmo e despistando as resistências, permitindo que o novo apareça na sessão. Pode ser um aquecimento inespecífico verbal ou em movimento (CUKIER, *op. cit.*).

Para Rodrigues (apud MARRA & FLEURY, 2008, p. 117-118), na etapa do aquecimento “o grupo e a direção devem vincular-se e criar uma cumplicidade co-consciente e co-inconsciente, além de um tônus corporal/emocional para entrar em ação”. Ela define que o aquecimento social de um grupo constrói as bases do contexto grupal, procurando afastar ligações mentais ou emocionais que não façam parte do contexto grupal, pois direciona a atenção do grupo para uma tarefa conjunta. Este aquecimento inespecífico cria a disponibilidade para a mágica, para o inusitado, para a realidade suplementar, favorecendo o surgimento do estado de espontaneidade.

O aquecimento inespecífico verbal refere-se às primeiras verbalizações do paciente, que vai aos poucos concentrando sua atenção nos conteúdos relatados. O aquecimento inespecífico em movimento evita a tentação de se ficar no verbal, meio de comunicação que os terapeutas melhor dominam e com o qual mais se defendem. Tem por objetivo resgatar a percepção do corpo, da respiração, enfim, do si mesmo do paciente.

Outras possibilidades de aquecimento inespecífico em movimento são: caminhar, alongar, alcançar o teto, trabalhar com almofadas, visualizar a situação que causa maior

dificuldade no momento, massagem, consciência corporal, respiração, coisas que se quer versus coisas que não se quer, ritmo alternado, andar em texturas distintas, andar em linha reta e em linha curva e sentir o rosto. Nesta fase são utilizados muitos jogos dramáticos com o objetivo de aquecer o grupo.

Já o aquecimento específico visa a preparação do protagonista para a dramatização propriamente dita. Moysés Aguiar (1998) se refere a um aquecimento cênico, que especifica cenário, personagens, tempo, adereços, eventual figurino, etc., construindo o embrião para o argumento da cena. Este aquecimento é fundamental no trabalho que se faz com cena aberta, numa dramatização internalizada, no psicodrama interno, no axiodrama, no teatro espontâneo, etc. Mas, ao terminar uma dramatização, é preciso lembrar do desaquecimento, que deve pontuar suavemente o final de um trabalho dramático e o retorno ao contexto grupal e social.

O aquecimento específico para dramatização de cenas envolve tanto a caracterização de uma situação e/ou local, como a composição de personagens com quem o protagonista vai contracenar. Quanto ao aquecimento específico para um psicodrama interno, em especial, visa acalmar o paciente e auxiliá-lo a desligar sua atenção do mundo externo, para mergulhar no espaço do mundo interno. Todas as técnicas de relaxamento são aqui apropriadas.

A etapa da dramatização

A dramatização propriamente dita é a etapa do “como se”, onde se trabalha com a realidade suplementar. É o clímax da sessão, embora nem todas as sessões possam culminar numa dramatização. Mas ela é o ponto nuclear da sessão, de criação maior, quando os personagens já definidos ganham vida. Serão apresentadas aqui algumas técnicas utilizadas nesta fase: técnicas clássicas (duplo, espelho, inversão de papéis, solilóquio, maximização e concretização), a dramatização em cena aberta, o psicodrama interno, o onirodrama (ou trabalho psicodramático com sonhos), o trabalho com imagens, jogos dramáticos e outras técnicas.

- Técnica do duplo:

Esta técnica tem por objetivo entrar em contato com a emoção não verbalizada do paciente a fim de ajudá-lo a expressá-la. Quanto mais o terapeuta estiver identificado com o paciente, melhor duplo será capaz de fazer. O perigo desta técnica é de não se integrar no papel e confrontar o paciente com sentimentos e emoções que não são dele necessariamente, ou de integrado no papel não dar tempo para o paciente sentir a emoção (CUKIER, 1992).

- Técnica do espelho:

Esta consiste em o terapeuta se colocar na postura física que o paciente assume em determinado momento da dramatização, com o objetivo de que o paciente, olhando para si de fora da cena, perceba com todos os aspectos presentes nela. É um recurso útil para o fim de dramatizações, pois é uma das técnicas que melhor favorece o insight. No caso do psicodrama a dois ou bipessoal, o terapeuta pode se colocar no papel do paciente ou pode colocar uma almofada em seu lugar e descrever verbalmente o que percebe, sugerindo que o paciente assim o veja também. Porém, essa técnica corre o risco de ser uma técnica agressiva, sobretudo se tomar a forma de uma caricatura. Seu benefício terapêutico se perde, suscitando um acirramento das defesas. No caso do psicodrama em grupo, a técnica do espelho pode ser feita por um ego auxiliar, profissional formado, ou por um paciente que desempenhe esta função, solicitado pelo terapeuta (ibidem).

- Técnica da inversão de papéis

Essa provavelmente é uma das técnicas clássicas mais utilizadas na clínica. Propicia além da vivência do papel do outro, o emergir de dados sobre o próprio papel que, sem este distanciamento, não seria possível.

Para Cukier (1992), no psicodrama bipessoal, a evolução da tomada de papel à possibilidade de realmente experimentar ser o outro, se dá através do aquecimento. A técnica da entrevista feita pelo terapeuta, durante a fase da tomada de papel do outro e, o fato de o terapeuta emprestar sua voz à almofada, que representa o próprio sujeito vão criando este aquecimento e propiciando um "como se" mais substancial, onde aquela relação parece estar ocorrendo no aqui e agora.

As informações colhidas nessa técnica se prestam a várias funções: saber melhor como o paciente se sente visto pelo papel complementar; enxergar uma nova verdade através da tomada do ponto de vista do outro; responder para si mesmo as perguntas que tem por fazer ao papel complementar. Porém, a utilização desta técnica fica prejudicada quando o paciente não tem condições de discriminar seu mundo interno do outro ou quando perdem esta capacidade devido à intensidade da emoção evocada.

No psicodrama em grupo esta técnica também é largamente utilizada, sendo monitorado o seu uso com a participação de egos auxiliares, que ocupam ou encarnam os papéis dos

personagens internos do paciente, de figuras do seu mundo interno ou relacional, de seus sentimentos, etc.

- Técnica de maximização:

Esta consiste em pedir ao paciente que maximize um gesto, uma forma verbal, uma postura corporal ou qualquer sinal destoante do resto de sua comunicação, quando esta soa estereotipada, formal ou estéril. É utilizado a qualquer momento, tanto no psicodrama bipessoal quanto no grupal (CUKIER, op. cit).

- Técnica do solilóquio:

Esta consiste em se pedir ao paciente que "pense alto", como se fosse possível haver um alto-falante em sua cabeça. É útil sempre que o paciente apresenta-se inquieto ou dá mostras de estar se atendo a condutas socialmente esperadas e, portanto, estereotipadas. Colabora muito para pesquisar resistências e aquecer o paciente para uma ação dramática, mas quanto menos solilóquio for necessário, mais o paciente está aquecido numa ação dramática.

- Técnica da concretização:

Esta consiste na materialização de objetos inanimados, emoções, conflitos, partes corporais, doenças orgânicas, através de imagens, movimentos e falas dramáticos. No psicodrama bipessoal, essa técnica implica uma dificuldade a mais, pois tradicionalmente cabe ao ego auxiliar jogar o papel das sensações concretizadas. Uma solução seria jogar com o paciente, mas intermediando nosso contato físico com um objeto (almofadas, livros, tecidos, miniaturas, etc.) sobre o qual, quer pressionando ou imobilizando, consegue-se o efeito desejado.

Já no psicodrama grupal, esta técnica é muito utilizada com a ajuda de egos auxiliares, que podem concretizar através de imagens corporais diversas, as imagens do mundo interno e relacional do paciente.

A dramatização em cena aberta:

Esta consiste em pedir ao paciente que monte na sessão, a situação concreta que ele quer trabalhar. A ação dramática é externa. O trabalho com cena aberta envolve: montagem de um cenário em que a ação se desenrola; definição do tempo em que a ação se passa; colocação dos personagens vividos em cena; interação desses personagens, que é manejada com todas as técnicas clássicas do psicodrama. Mas, é mais fácil seu uso no psicodrama grupal do que no

bipessoal, pois neste último a ausência dos egos auxiliares pode dificultar a sua aplicação, mas não impede. A dramatização em cena aberta exige maior espontaneidade, maturidade profissional, conhecimento, experiência e flexibilidade do terapeuta. Ele tem de estar aberto ao devir, e isto a torna um tanto temida pelos psicodramatistas iniciantes.

O psicodrama interno:

O psicodrama interno é um trabalho de dramatização onde a ação dramática é simbólica e internalizada. Esta técnica foi criada por dois psicodramatistas brasileiros, José de Souza Fonsêca Filho e Victor Dias, em 1980, e é muito utilizada no psicodrama bipessoal.

Este tipo de trabalho envolve sempre: uma fase inicial de relaxamento; uma segunda fase, calcada em algum indicador físico, emocional ou imaginário, que conduz ao mundo interno e seus personagens; a interação desses personagens, onde são utilizados os recursos do psicodrama clássico (técnicas do duplo, espelho, inversão de papéis e solilóquio).

Esta é uma modalidade de abordagem terapêutica, mas é utilizada com o objetivo de ajudar o paciente a elaborar seus conflitos, através das imagens, sensações e associações internas que aparecem. Também igualmente ao psicodrama clássico, a observação recai sobre o material obtido: o lócus, a matriz e o status nascendi destes conflitos.

O onirodrama:

Esta técnica foi sugerida por Moreno em 1959, em seu livro *Psicoterapia de grupo e Psicodrama*. Dentre os inúmeros teóricos de orientação fenomenológica - existencial que se dedicaram ao trabalho com sonhos, destaca-se J. L. Moreno, pois desenvolveu uma abordagem complementar bastante dinâmica e diferente do trabalho psicanalítico com a simbologia dos sonhos.

De acordo com Monteiro (1993), Moreno começou a desenvolver um trabalho com sonhos já na década de 20, quando vivia em Viena, nas apresentações de seu teatro terapêutico. Em um artigo intitulado "Psychodramatic production techniques", publicado somente em 1952, Moreno incluiu o onirodrama entre as principais técnicas do psicodrama, ao lado das chamadas técnicas básicas do Psicodrama (duplo, espelho e inversão de papéis). Etimologicamente, a palavra onirodrama tem origem grega, sendo que oneiros significa sonho e drama significa ação. Dessa forma, o onirodrama caracteriza-se como a possibilidade de "reviver o sonho na ação dramática" (MONTEIRO, 1993, p. 50).

Nesta técnica, a interpretação está no próprio sonho. A dramatização, de acordo com Moreno, é a representação, no contexto dramático, das imagens conflitivas do mundo interno do protagonista, onde tudo ocorre "como se" fosse real. Inicialmente, o processo é totalmente consciente, mas, gradativamente, tomado por forte emoção, o protagonista frequentemente pode não conseguir ter mais controle lógico e racional. Assim, ele pode sair da dramatização por seu próprio esforço, ou com a ajuda do diretor. Sabemos que o sonho tem como característica uma sucessão de imagens, onde o sonhador tem participação ativa, tanto como protagonista, quanto como observador. Assim como Freud descobriu, as categorias de espaço e tempo inexistem no sonho, podendo estes conter passado, presente e futuro condensados, e o sonhador viver simplesmente o momento. Na psicodramatização do sonho, tanto o passado quanto o futuro são "presentificados" no aqui-agora do contexto dramático (GONÇALVES, 1988).

Daí, a maneira como Moreno trabalha o sonho tem início com a localização do dia e do local em que este ocorreu. A partir daí, o indivíduo é solicitado a mostrar com o máximo de detalhes possível, o quarto, a cama e sua posição corporal, além dos sentimentos presentes ao adormecer; em seguida, é pedido que ele feche os olhos, deixando as imagens do sonho virem com toda sua vivacidade, com a exata seqüência em que ocorreu. Já com o sonho presente, a pedido do diretor, o protagonista passa a representar todos os detalhes, em gestos e ações, podendo ser ajudado pelos egos-auxiliares (que estão ali para representar as personagens ou elementos do sonho, mas somente sob a ordem do sonhador), no caso das psicoterapias de grupo.

De acordo com Moreno, todas as personagens oníricas e objetos devem ser explorados, para que se esclareçam os conteúdos simbólicos neles contidos. Nesta fase, utilizam-se as técnicas de entrevista nos papéis e de inversão de papéis. Segundo Monteiro (1993), Moreno propõe, após a dramatização do sonho original no contexto dramático, uma extensão psicodramática do sonho. Isto significa ampliar o sonho além do final, trabalhando com realidade suplementar. Ele propõe continuar o sonho em cena e conduzi-lo a um final que parece mais indicado ao sonhador. Também trabalha com o efeito pós-psicodramático do sonho, ou seja, com os efeitos que a dramatização do sonho traz, podendo desdobrá-lo em outras cenas. O indivíduo torna-se capaz de aplicar a um novo sonho aquilo que percebeu no trabalho psicodramático.

Teoricamente, qualquer sonho pode ser dramatizado, mas são três os tipos que trazem consigo um grau de importância tal, que devem ser elucidados e podem ser dramatizados: os pesadelos, os repetitivos e os focais. O onirodrama trará ao sonhador algum esclarecimento, ou mesmo permitirá o acesso a algum conflito interno importante, mais ou menos inconsciente

(MONTEIRO, *op.cit.*). Há uma tendência do protagonista querer trazer à sessão o sonho verbalmente, mas, este procedimento no onirodrama deve ser desencorajado; porque ao relatar seu sonho, o indivíduo vai preenchendo lacunas, podendo até "maquiar" conteúdos conflitivos importantes.

Logo, havendo possibilidades, Moreno enfatizava que se deveria propor a dramatização imediata, antes de qualquer iniciativa oral. Ao contrário disso, numa sessão de grupo acreditamos que é necessário o relato do sonho para que o protagonista tenha a continência e aprovação do grupo. Assim, o onirodrama pode ser aplicado em cena aberta ou internalizado. Em se tratando de uma sessão bipessoal, os egos-auxiliares são substituídos por objetos (almofadas), ou pelo próprio terapeuta, que exerce também a função de ego auxiliar. Em cenas de fortes emoções, onde o contato físico é indispensável, o próprio terapeuta entra nos papéis. Quando o onirodrama é feito internamente, através da técnica da dramatização internalizada, às vezes é necessário passar em seguida para a dramatização em cena aberta.

O sonho tem um caráter múltiplo, pois cada elemento seu funciona como significante para muitos conteúdos inconscientes. Por outro lado, seu conteúdo manifesto, por si só, pode expressar um simbolismo significativo, é uma forma de linguagem. Esta, sofrendo maior ou menor distorção da censura interna ou externa, necessita de re-elaboração a nível consciente. Porém, o conteúdo de um sonho nunca se esgota numa interpretação (um mesmo elemento pode nos remeter a inúmeros pensamentos latentes, inteiramente diferentes).

Por outro lado, através do onirodrama (que é um método expressivo), pode-se desdobrar, por exemplo, o mecanismo de condensação a partir de um sonho. Ao se montar uma cena partindo de um conteúdo manifesto (que pode ser uma tradução abreviada de algo mais complexo, do inconsciente pessoal ou coletivo), o sonhador pode ir associando livremente e, na operacionalização da técnica do espelho ou na inversão de papéis com tais conteúdos, se pode desvendar sentimentos, multiplicar imagens e elementos ocultos, maximizar detalhes, amplificá-los, levá-los a recordar outros sonhos, etc. O objetivo é nos levar a alcançar novas dimensões da consciência, com vistas no presente, no passado e no futuro.

No onirodrama, os deslocamentos, por sua vez, podem ser vivenciados, além de apenas percebidos. As figuras ou imagens oníricas são trazidas (através de cena aberta ou internalizada) para o aqui e agora da sessão. O que aparece, a princípio, é a elaboração secundária do sonho, toda a história compreensível que o paciente pode relatar, contaminada por suas fantasias diurnas.

O onirodrama, portanto, não pretende esgotar a interpretação onírica a nível dramático, visto que considera a pluralidade/multiplicidade do inconsciente. Freud propunha uma superinterpretação, ou seja, sempre uma segunda interpretação, que se sobrepõe às primeiras e nos fornece novos significados, não negando as anteriores. Assim como, a rigor, não há interpretação completa, não há onirodrama acabado ou encerrado. Uma cena pode nos remeter a outras cenas, infinitamente, acompanhando o fluxo criativo das imagens.

A etapa do compartilhar:

Moreno chama essa terceira e última etapa da sessão de participação terapêutica do grupo, pois nela todos os participantes são solicitados a compartilhar com o protagonista os sentimentos, as emoções e os pensamentos eliciados pelo trabalho dramático. Esta etapa é fundamental para as elaborações verbais dos conteúdos manifestos.

No psicodrama bipessoal processual, Cukier (1992) adverte que esse compartilhar de experiências e emoções deve ser entendido com certa cautela. Em primeiro lugar, a relação terapêutica é, de fato, assimétrica em muitos aspectos. Em segundo lugar, não é possível imaginar o cotidiano de um terapeuta que compartilhe experiências em todas as sessões dramatizadas com todos os pacientes. A autora ainda adverte que o terapeuta tem que sempre avaliar se o seu Compartilhar está a serviço dele mesmo ou de seu paciente e que esta avaliação não é fácil, posto que exige certa humildade de perceber as próprias necessidades e a capacidade de direcionar a obtenção de satisfação narcísica em outras fontes que não no paciente.

As técnicas históricas – o teatro da improvisação e o jornal dramatizado:

Moreno tinha uma proposta de fazer teatro com a eliminação do dramaturgo e da peça escrita; com a participação do auditório, onde em um teatro sem expectadores, todos seriam participantes e atores. Os atores e o público seriam os únicos criadores. Tudo é improvisado. E ainda, o desaparecimento do antigo cenário. Em seu lugar coloca-se o cenário aberto, o espaço aberto, o espaço da vida, a própria vida (CUKIER, *op. cit.*)

A diferença entre teatro da espontaneidade e jornal vivo está no aquecimento, pois no jornal vivo ou dramatizado, o tema a ser dramatizado é encontrado pelo grupo nos jornais. Já no teatro da espontaneidade, o grupo pode ser aquecido com o recurso de um jogo dramático. Como vimos inicialmente neste capítulo, o teatro da espontaneidade deu origem ao psicodrama, enquanto que o jornal vivo deu origem ao sociodrama. Mas, o teatro espontâneo também pode

ser utilizado no foco clínico. Atualmente foram desenvolvidas novas modalidades, decorrentes do teatro espontâneo, como o Role Playing, o teatro do oprimido (criado por Augusto Boal), o teatro da criação (de Albor Vives Reñones), o playback theater (criado por Jo Sallas) e a multiplicação dramática (criada por Kesselman & Pavlovsky).

Assim como no psicodrama, o teatro espontâneo e o jornal vivo passam pelas mesmas fases em seu desenvolvimento: aquecimento, dramatização, compartilhar e comentários.

Como vimos anteriormente, o teatro espontâneo é uma modalidade de teatro interativo, cuja característica básica é a improvisação. Conforme sugere Moysés Aguiar (1988), “não há regras absolutas, o critério de avaliação da qualidade estética é a espontaneidade”; quando mais livre o fluxo de criação, mais mobiliza emoções, mais curto é o caminho para atingi-los, mais belo o espetáculo e a beleza está justamente na interação.

Contudo, para Aguiar (*op.cit.*) exige-se um conhecimento específico para o desempenho das funções, apenas aproximando-se da formação do teatro propriamente dito. A equipe precisa atuar de forma harmoniosa, quanto à técnica como efetivamente, e por isso sua coesão interna é fundamental para a qualidade de criação. É de responsabilidade do coordenador (diretor) estimular todos os participantes na tarefa de criar e representar, simultaneamente, seu papel dramático.

No caso do modelo matricial, o modelo básico original de Moreno, a platéia é representada por um dos seus membros (emergente grupal), que vai ao palco para desempenhar o papel do personagem principal (protagonista), núcleo da história que está sendo escrita. Outros membros da audiência são chamados aos papéis complementares, tantos quantos sejam necessários. Sobem ao palco, quando é o caso, para contracenar com os demais atores do momento, auxiliando-os na estruturação, tanto do texto, como, principalmente, da encenação.

O teatro espontâneo tem uma linguagem que lhe é específica, pela qual trata de sensibilizar o espectador a respeito daquilo que está sendo mostrado. Para tanto, utiliza-se da improvisação da própria arquitetura do espaço físico, de recursos auxiliares, tais como música, iluminação e figurino e, principalmente, da postura da equipe técnica frente aos demais. O detalhamento desse formato básico consiste na invenção e experimentação, a cada espetáculo, de novas alternativas e caminhos – até para fazer jus à própria meta de desenvolvimento da espontaneidade (AGUIAR, *op.cit.*).

Podemos afirmar que, no campo clínico, o teatro espontâneo tem uma função também diagnóstica e resolutiva, que proporciona ao paciente a oportunidade de superar, de alguma forma, a queixa apresentada. Um dos pressupostos do teatro espontâneo é que a transformação do grupo, da inter-relação entre seus integrantes, na busca do saudável, do espontâneo-criativo, pode ser um disparador de processo idêntico, tanto ao nível de cada indivíduo que integra o grupo, como de outros grupos, que de alguma forma se encontram dinamicamente interligados. A proposta do teatro espontâneo é aberta e ousada: quem deve desejar a transformação são as pessoas diretamente envolvidas no processo. Sua proposta fundamenta-se na experiência de co-criar, desperta a crença nas possibilidades de busca em comum de soluções para problemas comuns (AGUIAR, *op.cit.*).

O *role-playing*:

É a técnica mais destacada da sociodinâmica moreniana. Permite o treinamento de papéis específicos, tratando de reproduzir situações vividas ou imaginadas, no pressuposto de que, ao representá-las, os treinando poderão vislumbrar com maior clareza os caminhos e as dificuldades que enfrentarão em situações futuras. É utilizado nas situações de supervisão, em que profissionais da área psicodramática buscam incrementar suas habilidades e resolver dificuldades que encontram em sua prática.

O axiodrama:

O axiodrama, segundo Moreno, trata de valores religiosos, éticos e culturais na forma espontâneo-dramática (MEHZER, apud WEIL, 2002). É um método sociátrico em que o diretor, como agente de transformação social, lida com os valores éticos, religiosos e culturais dos participantes. Utiliza-se o axiodrama para que, mediante uma experiência vivencial os participantes desvelem e confrontem seus quadros de valores antigos e novos, mudando algo, e isto possa implicar um estar no mundo diferente do anterior e rotineiro.

É considerado por alguns autores um caso particular de sociodrama, em que se propõe a discussão cênica de um tema de interesse coletivo, como os valores sociais e éticos do grupo, por exemplo. Em geral o tema de um axiodrama é pesquisado na fase introdutória da sessão, a partir e contribuições do público presente, de preferência na forma de pequenas histórias. Ou, antes de qualquer dramatização, pode-se buscar um consenso inicial a respeito de qual é o tema prevalente, ou então deixar que o teatro vá acontecendo, supondo que o tema, mesmo não consciente e não explícito, pode ir funcionando como fio condutor e estruturando a narrativa.

O axiodrama é aplicado individualmente ou em grupo, usando todo o arsenal teórico prático do psicodrama. Pode ser aplicado com um tema prefixado ou não. Muitas vezes se confunde com o etnodrama, outra criação de Moreno, mas etnodrama é uma síntese do psicodrama com as pesquisas de problemas étnicos (pretos e brancos, árabes e judeus, etc.). Quando o foco do trabalho é axiodramático e também político-ideológico, refletindo um drama social, pode ser considerado um tipo de sociodrama ou “axiosociodrama” (MEHZER, apud WEIL, 2002).

O *playback theater*:

Caracteriza-se pelo o que se propõe ao público, que relate histórias para serem encenadas pelo elenco fixo que integra a equipe técnica. No existe, em princípio, uma participação do narrador da história na dramatização, como acontece no teatro matricial. Os atores devem estar muito bem preparados para atuar espontaneamente, interpretando o sentido proposto, tanto pelo narrador, quanto pelo diretor, buscando a melhor forma estética de fazê-lo, para alcançar a melhor comunicação tanto com o narrador (espelhando sua experiência) como com a platéia. Podem representar novas versões e interpretações para o drama do narrador, dando-lhe novas possibilidades, novas visões.

O compartilhamento nem sempre é utilizado e, quando o é, ele ocorre apenas ao final da sessão, depois que todas as histórias foram narradas e encenadas. O diretor pode, depois de ouvir a narração, recomendar aos atores que a dramatização se caracterize desta ou daquela maneira: por meio de uma imagem viva, de uma cena simbólica, de um jogo de sons, de marionetes, etc. Poderá ficar a cargo dos próprios atores a maneira como a cena será estruturada, a distribuição de papéis pode ser feita pelo narrador, pelo diretor ou o consenso dos atores (AGUIAR, 1988).

A multiplicação dramática:

Numa sessão normal de psicodrama, após ser encerrada a dramatização, em vez de propor um compartilhamento verbal, como é habitual, pede-se que cada participante do grupo, com exceção do protagonista, suba ao palco e circule pelo cenário onde se deu a cena que acabou de ser apresentada. Deve identificar e imaginar uma cena que lhe seja evocada, naquele momento, quando sua emoção se conecta com aquele ambiente cênico. Depois que todos fazem essa tarefa, abre-se a oportunidade para que cada um conte a cena que lhe ocorreu. O protagonista pode escolher ou não a sequência em que gostaria que as novas cenas fossem dramatizadas. Após, cada história será representada e, ao final, compartilhada. A proposta é que, ao se reproduzir

várias cenas, multipliquem-se os sentidos e os ângulos para facilitar a descoberta dos conflitos encenados. A ressonância do grupo ajuda ao protagonista e ao grupo a não reduzir suas interpretações, mas ampliar os olhares.

A técnica da projeção para o futuro:

Para Moreno, nesta técnica o paciente relata e mostra como imagina o seu futuro (através de fantasias, sentimentos, esperanças e desejos). Na representação dramática do futuro, solicita-se ao paciente que represente não somente seus desejos, mas seus planos realizáveis, especialmente importantes. O levamos a valorizar o que realmente poderá ocorrer em seu futuro.

Com esta técnica observa-se uma reflexão sobre o presente e um compromisso com a mudança em que o indivíduo assume seu papel de fazedor do próprio destino. Pode-se fazer um encontro entre o "eu do futuro" e o "eu do presente". Este jogo também pode ser utilizado para se trabalhar a alta da terapia, alta hospitalar, verificando como estão os pacientes, quais os seus projetos para o futuro, como lidam com suas ansiedades referentes à alta. Ele também pode ser usado no treinamento de situações a serem enfrentadas.

A apresentação do átomo social:

Esta técnica é um tipo específico de auto-apresentação. A noção elementar de átomo social para Moreno envolve "as relações afetivas de um indivíduo e qual sua situação no grupo", sendo "a mínima e indivisível partícula social que, diferentemente combinada e relacionada com outros átomos, explica a sociedade" (CUKIER, 1992). Para Moreno, o átomo social é o núcleo de todos os indivíduos com quem uma pessoa está relacionada emocionalmente ou que ao mesmo tempo estão inter-relacionados com ele.

A técnica se baseia na apresentação dramática, por parte do paciente, das pessoas que lhe são de fato emocionalmente significativas. A função diagnóstica desta técnica se baseia na observação da capacidade de espontaneidade-criatividade ou não, que o paciente tem no desempenho dos papéis, na capacidade para assumir e desempenhar papéis. Abordaremos este conteúdo melhor no próximo capítulo.

A técnica do esquema de papéis:

A teoria dos papéis gerou diversas técnicas, entre elas a técnica do esquema de papéis. Também denominada como a técnica de tirar roupas por Cukier (1992), visa explorar os papéis

que o paciente desempenha em sua vida. Primeiramente, pede-se ao paciente que defina quais os papéis que ocupa em seu cotidiano, como por exemplo: filho, irmão, namorado, etc. Para uma melhor visualização e posterior concretização, pede-se que ele os distribua no chão da sala ou do consultório com o auxílio de almofadas, deixando-os marcados.

Em seguida, sugere-se que o paciente entre no papel que julga ser seu papel principal e que atue no “como se”, apresentando este papel. O terapeuta pode auxiliar, entrevistando o personagem neste papel. Depois de explorar bem este papel com a ajuda de algumas técnicas básicas do Psicodrama, pede-se que ele vá se despedindo deste papel e escolhendo outro para incorporar. E assim sucessivamente, repetindo-se as mesmas instruções, o processo vai seguindo até que o paciente experimente todos os diferentes papéis que joga na sua vida. Depois, o terapeuta pode sugerir que o cliente desenvolva diálogos entre os seus diferentes papéis, diferenciando-os melhor e percebendo as relações e conflitos entre eles.

Esta técnica para pesquisar o esquema de papéis de um sujeito pode ser utilizada tanto no início do tratamento, para se conhecer melhor o paciente, ou no decorrer do mesmo, na modalidade de psicodrama bipessoal ou grupal.

O psicodrama bipessoal:

O psicodrama é mais conhecido em sua vertente grupal, pois Moreno privilegiou o trabalho em grupo, porém também trabalhou um pouco com apenas um paciente. O psicodrama bipessoal é uma abordagem terapêutica proveniente da teoria de Moreno, não é propriamente uma técnica. A teoria bipessoal não faz uso de egos-auxiliares e atende apenas a um paciente por vez, a relação é composta por um paciente e um terapeuta e não por todo um grupo (CUKIER, 1992).

Para Moreno, o psicodrama a dois era exemplo de anti-espontaneidade. Além de Moreno, outros autores minimizam a importância do Psicodrama Bipessoal. É o caso de Bermúdez, na Argentina, e de Vitor C. Dias, no Brasil. Eles consideram que o psicodrama bipessoal apresenta sérios problemas, como a ausência de egos auxiliares e a questão da distância terapêutica. O fato de ter que jogar os papéis complementares do paciente propiciaria uma alta probabilidade de contaminação contratransferencial, prejudicando seu papel de diretor, que ficaria abandonado nessas ocasiões. Do ponto de vista do cliente, a perda da distância terapêutica causaria uma sensação de desproteção, um estímulo da carga transferencial e um prejuízo em sua capacidade de observação. .

Dalmiro M. Bustos considerava que a psicoterapia psicodramática individual bipessoal ou psicoterapia psicodramática bipessoal repete o modelo relacional mãe-filho, que é um vínculo mais protetor, mas também mais temido. Esta psicoterapia é indicada exatamente porque propicia a investigação das primeiras relações afetivas, e indicada também antes de um processo grupal. Propicia um sistema de conhecimento mais apurado, fornecendo um contexto onde as únicas tensões provêm do vínculo com o terapeuta. As técnicas psicodramáticas utilizadas por Bustos incluem a montagem clássica, substituindo o ego auxiliar por almofadas ou objetos da sala, os quais o terapeuta dá vida, emprestando sua voz, sua força, mas raramente contracenando diretamente com o paciente. Também se utiliza do psicodrama interno e jogos dramáticos.

Para Rosa Cukier (1992), o psicodrama bipessoal não é uma abordagem terapêutica menos importante que outras ou necessariamente preparatória para uma terapia grupal. A condição de ser um indivíduo precede a condição de ser um elemento num grupo: por isso, compreender esse indivíduo em todas as suas nuances, desde suas primeiras trocas afetivas até a complexa estruturação de seus conflitos e defesas atuais, é primordial para qualquer procedimento terapêutico.

Será utilizada por Cukier (*op. cit.*) uma metodologia de psicodrama bipessoal que consiste em: a) estimular algum tipo de aquecimento inespecífico e específico em movimento, além do aquecimento inespecífico verbal; b) utilizar almofadas ou objetos da sala para marcar os papéis complementares; c) propor a técnica da tomada de papéis para que o paciente possa ir definindo e experimentando o papel complementar; d) quando o paciente retoma o seu papel costuma emprestar sua voz e por vezes sua força física à almofada, a fim de manter o aquecimento e dar mais veracidade a dramatização; e) raramente contracena ou assume o papel do paciente e quando o faz é de forma breve; f) preferencialmente utiliza a técnica da entrevista, que lhe permite mobilidade para ir e vir entre a fantasia do paciente e a realidade da sessão; g) além da técnica da entrevista, utiliza vários outros recursos e as técnicas clássicas da dramatização.

Neste longo capítulo, enfim, apresentamos o psicodrama. Nos capítulos seguintes, definiremos com detalhes a abordagem socionômica grupal, seja no campo da saúde, seja no sócio-educativo, o que foi mais privilegiado por Moreno e é o objetivo maior deste livro.

A SAÚDE DAS RELAÇÕES E O PSICODRAMA

Introdução:

A concepção de saúde é marcada pela pluralidade de sentidos, na medida em que são variados os contextos sociais e históricos nos quais esta palavra é empregada e, nestes contextos, a palavra saúde se inscreve em diferentes registros da experiência, sendo perpassados pela multiplicidade. Enfim, reconhecemos que, como nos recomenda Birman (1999), a palavra saúde admite uma pluralidade de leituras possíveis, como decorrência necessária de que seria marcada por diferentes sentidos. Ela não poderia ser absolutamente circunscrita a um único padrão e a uma norma pretensamente universal, definida pelos discursos da biologia e das ciências da natureza. Hoje, admitimos uma interpretação plurívoca da palavra saúde.

As ciências humanas e sociais têm criticado a hegemonia incontestável do paradigma biológico e naturalista, propondo a existência de outros paradigmas na interpretação das experiências fundamentais da saúde coletiva. Assim tem-se constatado a valorização de outras dimensões e contextos do real advindos dos discursos da sociologia, da antropologia social, da psicanálise, da história e da filosofia. Para Birman (1999), a palavra saúde é marcada pela *complexidade*, pois múltiplas linhas de força, diversificadas e conflituais, delineiam a experiência da saúde. Enfim, que qualquer leitura do campo da saúde hoje passa necessariamente pelo reconhecimento de sua pluralidade de sentido. O paradigma da complexidade se impõe aqui de maneira imperativa na contemporaneidade. Neste contexto, constituíram-se novos sentidos do que é o normal e o anormal, de forma bastante aguda, exigindo de nós todos uma reflexão metodológica renovada.

Assim, quando o foco do trabalho socionômico é basicamente psicoterápico, é indispensável apresentar como é a compreensão da relação doença/saúde para a teoria

psicodramática, identificando o papel do terapeuta nesse contexto. Para J. L. Moreno (1889-1974), o adoecimento do sujeito, no que diz respeito aos aspectos psicológicos, é resultado de um adoecimento da espontaneidade e da criatividade, que ocasionam o adoecimento do papel. Isso nos indica o viés inicial da psicoterapia psicodramática, que será o tratamento dessas relações adoecidas (MARTÍN, 1978). É sobre o paradigma das relações interpessoais que Moreno se debruça.

Para ele, diante de uma realidade sempre mutável e que nos exige constantes improvisações, a resposta espontânea saudável deverá ser a manutenção desse potencial de mudança e transformação. O potencial criativo é fundamental para a saúde, que deverá ser sempre uma co-criação, pois é este caráter conjunto que confere a adequação à realidade, indispensável para a manutenção do estado saudável. Como já vimos anteriormente, o maior obstáculo à espontaneidade criadora será a conserva cultural, aquilo que está pronto e não em processo de criação. Agir espontaneamente com saúde é apoiar-se nessas conservas, mas transpondo seus limites e apresentando uma resposta original (MARTÍN, *op.cit.*).

No entanto, o processo de adoecimento acontece, tanto ao nível da espontaneidade do papel quanto do grupo. Em se tratando de grupos, acontece o que ele denomina de “doença tele-relacional”, pois pode existir o adoecimento do grupo e o adoecimento do indivíduo no grupo. Quando o adoecimento é grupal, ele pode ser do grupo enquanto grupo sociométrico, ou enquanto grupo transferencial. O grupo transferencial pode, com o passar do tempo, apresentar pouca coesão e integração, o que só poderá ser superado com o desenvolvimento de um vínculo mais télico.

Mas, o adoecimento do papel se dá em função das imposições sociais de funções, ou papéis indesejados, ou seja, o adoecer que constrói o papel patológico se dá em razão das circunstâncias externas limitantes. Então, o papel patológico pode ser construído, pois existem expectativas externas que, por vezes, até pressupõem o desempenho patológico (MARTÍN, *op.cit.*). Enfim, para Moreno, mesmo considerando a multiplicidade de sentidos e fatores interferentes, a essência do adoecer psicossocial humano está no adoecer da espontaneidade.

O ser humano adoeceria por carência de espontaneidade, porque as conservas o impedem e, para manter-se saudável, deve resgatar seu potencial criativo dando respostas espontâneas, que gerem o desempenho satisfatório dos mais diversos papéis (MARTÍN, *op. cit.*). Para recuperar a saúde da espontaneidade é fundamental um resgate da flexibilidade, da liberdade, do poder e da

criatividade. É tornar esse sujeito capaz de reagir, liberando-o dos sentimentos de resignação e impotência impostos pelas conservas.

Diante destes pressupostos, o que entendemos por saúde das relações nos pequenos grupos?

A saúde do grupo implica inicialmente na recuperação das formas de associação livre dos membros dos grupos, evitando o isolamento de alguns. A saúde do desempenho de papéis diz respeito à própria saúde da espontaneidade. Assim, o resgate deste estado saudável poderá acontecer na situação psicodramática, que pode permitir a recuperação do domínio e o poder de recriação do sujeito, que estará experimentando novos papéis e recriando os antigos.

A psiquiatria moreniana: psicodrama, sociodrama e psicoterapia de grupo:

Ao tratar da saúde das relações grupais, Moreno criou três métodos psiquiátricos, mas nos deteremos aqui na psicoterapia de grupo, uma vez que abordamos o psicodrama no capítulo anterior e abordaremos melhor o sociodrama no capítulo posterior. A psicoterapia de grupo em geral designa, atualmente, um amplo espectro de procedimentos fundamentados nos mais variados referenciais teóricos, aplicados em diferentes contextos. Neste texto, só nos interessa abordar a psicoterapia de grupo de base psicodramática.

Moreno foi o criador da psicoterapia de grupo porque tal termo foi empregado por ele, pela primeira vez, em 1931, ao publicar um artigo científico. No entanto, ela só foi possível através da sociometria, com cujos métodos as estruturas do grupo puderam ser compreendidas cientificamente. O modo aprofundado e ampliado da psicoterapia de grupo é a revitalização da vida interior do grupo *in actu e in situ*.

Moreno (1966) afirmou que a “psicoterapia de grupo é um método que trata, conscientemente, as relações interpessoais e os problemas psíquicos de vários indivíduos de um grupo dentro de um quadro científico empírico” (*op. cit.* p. 71).

Dessa forma, dentro de um grupo podem ser trabalhadas questões psíquicas e sociais. Na sua concepção, todos no grupo são agentes terapêuticos, e todo o grupo também o pode ser em relação a outro grupo. Diferente do que se encontrava na época, onde o terapeuta seria o detentor do saber, o agente promotor da cura, no psicodrama este poder é compartilhado por todos. Contrapõe, por exemplo, a abordagem vigente da época, a psicanálise, onde demarcava um distanciamento de conhecimento e de poder sobre o cliente.

O seu método é interativo, em que todos os membros podem oferecer um alívio terapêutico. Caracteriza-se como psicoterapia por tratar da patologia do grupo e dos seus

problemas psicológicos e sociais. Através das ligações sociométricas, todos os membros são tratados, mesmo que não seja ele o centro das atenções naquele momento. Por meio desta ação e interação grupal o indivíduo aprende a explorar o seu ambiente imediato, favorece a integração recíproca, livre e espontânea.

Segundo Costa & Conceição (apud FLEURY e MARRA, 2008), para Moreno, o método interacional é o primeiro método de ação grupal, cuja maior característica é o auxílio mútuo oferecido aos membros do grupo. Esta ação tem como objetivo integrar o indivíduo às forças grupais e favorecer a integração, a aproximação recíproca. Há uma regra geral no grupo terapêutico psicodramático: a promoção da espontaneidade. Mas o grupo vai criar suas soluções por meio da cooperação e pela promoção de catarses de integração, individual e grupal, pois o processo de criação individual afeta o crescimento grupal e vice versa.

Para Moreno, o fundamental no seu “princípio da interação terapêutica” (*op.cit*, p. 64-65), é destacar que o método psicodramático tem um aspecto democratizante, pois todo paciente é agente terapêutico dos demais e um grupo é um agente terapêutico para outros grupos. Indivíduos e grupos, assim, podem se constituir em terapeutas auxiliares dentro de uma comunidade.

O conceito moreniano de encontro existencial, já definido no capítulo anterior, é o objetivo final da psicoterapia de grupo psicodramática. O encontro implica uma comunicação mútua que não se esgota no intelectual, mas que abrange a totalidade de ser, ele é vivido no "aqui e agora", vai mais além da empatia e da transferência. É através do encontro que se forma um "nós". Para Moreno, a palavra encontro, de origem alemã, abrange diversas esferas da vida. O encontro existencial expressa: estar junto, reunir-se, contato de dois corpos, ver e observar, tocar, sentir, participar e amar, compreender, conhecer intuitivamente através do silêncio ou do movimento, a palavra ou o gesto, beijo ou abraço, tornar-se um; mas implica também em relações verdadeiras mas, hostis e ameaçadoras, opor-se a alguém, contrariar, brigar (MORENO, 1975).

A psicoterapia de grupo pode ser compreendida como um processo amplo de transformação da qualidade das relações, determinado não por um terapeuta talentoso, mas pelas forças do grupo. Essa forma de tratamento proporciona maiores possibilidades terapêuticas, já que o indivíduo pode ser tratado *in situ*, ou seja, no contexto natural em que se encontra. Tendo em vista que vivemos em grupo desde o nascimento, o atendimento em grupo preenche algumas necessidades que individualmente não é satisfatório, pois, dessa forma, se aproxima do ambiente natural em que as pessoas vivem, trata a dinâmica individual e a grupal (MORENO, 1966).

A tarefa da psicoterapia grupal é levar o grupo de um grau baixo a um grau elevado de

coesão, desenvolvimento interpessoal e de percepção télica. Moreno (1975) afirmou que cada grupo tem uma estrutura oficial e uma estrutura sociométrica, esta última é quase inteiramente desconhecida dos membros do grupo, mas ambas podem coincidir em certos pontos e divergir em outros. Uma vez reconhecidas e trabalhadas, ativam o potencial terapêutico grupal.

A essência da psicoterapia de grupo consiste de sessões terapêuticas, nas quais três ou mais pessoas que tomam parte esforçam-se para resolver problemas comuns. Assim, há o que pode ser chamado de grupos naturais, formado por pessoas que têm laços afetivos, familiares ou que já exista uma convivência. Neste caso a sessão é realizada onde as pessoas moram e atuam, suas casas (*in situ*); e os grupos sintéticos, formado por pessoas que não tinham uma convivência prévia, como clientes de uma clínica por exemplo. Neste caso, as sessões são realizadas geralmente numa clínica, onde uma relação mútua é nova (*in status nascendi*).

Vimos no capítulo anterior que Moreno criou um método clínico de grupo por excelência, o psicodrama, definindo-o como a forma mais profunda de psicoterapia de grupo. Criou-o a partir das suas experiências de teatro espontâneo e a partir do famoso “caso Bárbara-George”, ainda em Viena, ou seja, a partir de uma terapia vincular, de casal. Assim, o psicodrama nasceu em grupo, no método psicodramático grupal, atendendo às três etapas antes descritas (o aquecimento, a dramatização e o compartilhar), trabalhando com três contextos (o social, o grupal e o psicodramático) e com cinco instrumentos: o protagonista, o cenário, o diretor (o terapeuta grupal), os egos auxiliares (auxiliares terapêuticos) e a platéia (o grupo).

O psicodrama enquanto estratégia de intervenção na defesa dos direitos humanos:

A saúde das relações vai além do campo ou do viés clínico. Moreno não criou apenas um método psicoterápico, criou e definiu um projeto socionômico e não um modelo socionômico. O objetivo deste projeto amplo foi estudar e intervir na transformação das relações sociais, demarcando, definindo o *locus* e os papéis de cada um, favorecendo o reconhecimento de cada um enquanto possibilidades. Isto amplia o conceito de saúde e qualidade das relações.

Como já vimos, Moreno parte do princípio de que é nos vínculos sociais que tudo acontece. Enfim, o projeto socionômico é um projeto sócio-psicoterápico. A proposta de Moreno é a co-participação ativa, a troca. E a pesquisa socionômica se faz na ação, na co-criação. O socionomista, portanto, está atento ao que brota aqui e agora, ao que emerge, ao que se desvela, ao que diverge.

Parte do princípio filosófico existencial de que “o se perder se si”, a massificação ou a escravidão às conservas culturais, a igualdade servil, é a loucura maior. O afeto e a ação espontânea foram negados barbaramente pela tirania do discurso. Diante disto, combatendo o excesso de racionalismo, Moreno propõe resgatar a visibilidade, desvelar para des-dramatizar, iluminar o oculto que emerge na ação espontânea e criativa (MOURA, 2007).

Privilegia o “enfrentamento” como uma das vias para o encontro existencial, para clarear a visibilidade do co-consciente e do co-inconsciente que emergem nas configurações grupais móveis, nos movimentos sociodinâmicos dos grupos, no aqui e agora. Pois é neste tempo e espaço, nas relações intersubjetivas, que acontece a intensificação emocional, com o acréscimo do imaginário e do desenvolvimento da espontaneidade e criatividade dos envolvidos.

No psicodrama, partimos do princípio de que os processos subjetivos são movidos pela espontaneidade criativa. São as conservas culturais que estancam este processo. Para tal, o psicodrama se ocupa do desenvolvimento de novos papéis e/ou do desempenho novo de velhos papéis. Visa a conscientização e ampliação criativa do leque deste desempenho de papéis, evitando a repetição cega do corpo, cristalizado, conservado, alienado de si e de seus vínculos.

A proposta de Moreno remete às questões da realidade prática, às questões psicossociais, mesmo que se trate do pensamento mais abstrato, que se trate de singularidades. O teste de realidade é o da vida, no que ela implica de vivência espontâneo-criativa, a partir do corpo (papéis psicossomáticos) e de suas conexões para fora (papéis psicológicos e sociais). A subjetividade Moreniana está escancarada para o mundo objetivo, da concretização da subjetividade, para além das instâncias intra-psíquicas.

O psicodrama não se concentra no indivíduo, mas neste em relação, em seus vínculos, num determinado contexto sócio-histórico. Parte do social, mas do social enquanto produção institucional do indivíduo passivo e robotizado. O homem contemporâneo cria pouco e repete muito, o indivíduo é um produto serializado das instituições, que esconde a pulsação das multiplicidades intensas e intensivas. Do social, o psicodrama vai aos grupos, trabalhando com os grandes e pequenos grupos, mas com grupos em suas formações mutantes e instáveis (MOURA, 2007).

Para Moreno, a menor unidade existencial não é o indivíduo e sim o átomo social, compreendendo os múltiplos papéis jogados em um grupo. No átomo, os papéis podem encontrar o espaço vivencial propício para o encontro, as condições de possibilidade para o ato de criar e

transformar a si mesmos e aos outros. Mas, para desenvolver relações saudáveis de encontro existencial (eu - tu), é necessário o desenvolvimento da tele-sensibilidade para si, para os demais e para a compreensão da realidade ou contexto social e cósmico circundante.

Para Moura (2007), a neurose, no psicodrama, é a manifestação da anti-criação. Vem a ser o aprisionamento subjetivo aos estereótipos que foram o eu numa identidade fixa, cristalizada, submetida às conservas culturais, sem a fluência da espontaneidade e criatividade na multiplicidade de seus papéis. Assim, na neurose o encontro existencial não é possível, nem a fluência da tele sensibilidade ou da percepção télica.

O psicodrama promove a saúde quando oferece condições ao sujeito se manifestar espontânea e criativamente para construir e re-construir suas cenas e, através de uma catarse de integração de conteúdos alienados de si mesmo, chegar à re-significação co-criativa, a uma maior auto-crítica e à invenção de formas subjetivas não usuais e não cristalizadas (MOURA, *op. cit.*).

Acreditamos que cuidar do sofrimento psicossocial de pessoas, individualmente ou em grupo, é cuidar do direito humano de cada um de se tornar livre de ordens que lhe aprisionam, deixando de ser consumidor de ordens implícitas, produtor de relações limitantes, angústias, stress, depressões, fobias, etc., que compõem o círculo mortífero da civilização industrial e globalizada contemporânea.

O que propõe Moreno, em termos psicoterapêuticos, para lidar com este excluído da saúde mental? Ele fala de um trabalho voltado á ação, preferencialmente em grupo. Parte da visão de que uma pessoa é, antes, uma multiplicidade de papéis, um processo coletivo composto por singularizações em ato. O método sócio-psicodramático grupal se baseia numa análise sociométrica das relações que vão se configurando no aqui e agora do contexto grupal, que por sua vez traduzem uma trama inconsciente que se manifesta na particularidade de protagonistas, mas representam também os atravessamentos de toda ordem, um Drama maior, coletivo. Se o sofrimento psíquico é um problema da civilização moderna, o tratamento sócio-psicodramático incluirá esta mesma civilização (tornada concreta) na experiência grupal (MOURA, *op. cit.*).

Especialmente o sociodrama - o seu método para o tratamento de grupos naturais (famílias, casais, etc.) e sócio-educativos ou instrumentais (de trabalho, escola, etc.), - é o que será mais útil para trabalhar o tema social da defesa dos direitos humanos. Pois é o método que

trata os grupos sociais pré-formados, como famílias, grupos de trabalho, comunidades, grupos de estudantes, minorias, etc.

Segundo a socionomista Marlene Marra (2005), a socionomia é uma abordagem teórico-metodológica que tem o compromisso com a educação e a prevenção no sentido mais amplo, com a democratização do acesso ao conhecimento, com a construção coletiva dos sujeitos sociais, em busca de um novo modelo de desenvolvimento que garanta os valores humanos e a qualificação social. Em especial, trabalhar com o Sociodrama nas organizações sócio-psico-educativas é contribuir com estratégias na superação das desigualdades sociais, com a inclusão dos excluídos e com o desenvolvimento sustentável das comunidades.

Metodologicamente, a socionomia está conectada com a complexidade dos saberes e fazeres, numa postura investigativa e reflexiva, se colocando como um caminho de investigação da psiquê e do socius, sempre em conexão.

Ela visa estimular nos participantes a crítica, construir um novo olhar sobre o mundo a partir da ação e interação com os demais, favorecendo uma comunicação espontânea e criativa. Segundo Marra (2005, p.16), no caso do sociodrama,

os participantes são convidados a vivenciar práticas novas, escolhem e inventam, mais ou menos livremente, pois é o movimento do grupo que vai dando as diretrizes, os princípios e as modalidades de intervenção. As escolhas dos modos de intervenção iniciais arriscam-se, a cada momento, serem atropeladas pelos acontecimentos do processo.

O sociodrama abarca a dimensão da espontaneidade, da criatividade e da resolutividade, rompendo com o constituído, com as conservas culturais, pesquisando novos modos de resolver problemas e dificuldades no presente. Nesta abordagem, os participantes constroem seu espaço e sua autonomia como sujeitos e investigadores do processo em que estão inseridos.

As mais diversas intervenções socionômicas asseguram um conceito mais ampliado de intervenção e pesquisa-ação, uma vez que “faz e pensa a formação humana na escola, no hospital, na clínica, na família, na comunidade e nos movimentos sociais” (ibidem, p. 17).

Adotamos esta metodologia quando trabalhamos com as questões cruciais de direitos humanos, pois ela contribui nos processos de formação, de aprendizagem e desenvolvimento do ser humano em suas complexidades. O sociodrama se caracteriza como uma “socioterapia”. Vai além dos limites da prática clínica tradicional, situando sua ação como social e política. Segundo

Marra, (2005, p. 31) “tem seus alicerces no empoderamento e na resiliência dos grupos, que ampliam suas possibilidades existenciais e reforçam as vivências dos desafios, re-inserindo o sujeito numa relação inter-subjetiva em direção às comunidades”.

Estimula o compromisso dos atores sociais com a co-construção, o que é transformador da realidade, e implica em resgate da cidadania, do direito de viver, de pensar e agir, enfim, ser sujeito de direito. Assim, consideramos que a intervenção socio-psicodramática poderá nos ajudar a denunciar fenômenos e processos grupais emergentes, conflitos e valores diferenciados, investigar com profundidade, intensidade emocional e vivencial, fazer novas leituras, imprimir novos significados.

O pressuposto deste tipo de proposta metodológica é mediar situações, construir redes de solidariedade, socializar conhecimentos, recuperar o poder próprio das pessoas, dos grupos e das comunidades, ampliando e multiplicando saberes, constituindo, enfim, a cidadania e a formação de redes sociais (MARRA, *op.cit.*).

Muitos socionomistas (ou psicodramatistas, como é mais comum se chamar), trabalham numa metodologia socionômica com multiplicadores sociais, com famílias, conselheiros tutelares, professores, agentes sociais, minorias sexuais, adolescentes em conflito com a lei, equipes de trabalho, equipes de saúde, etc. Vamos lembrar aqui de algumas experiências de intervenções grupais socionômicas na defesa dos direitos humanos:

Tomemos o exemplo do trabalho com equipes profissionais ou de multiplicadores sociais, com educadores de abrigos, com equipes dos centros de assistência social, juizados de infância e adolescência, cuidadores em delegacias especiais e centros de combate à homofobia, etc. Os socionomistas têm trabalhado neste campo. Podemos nestes espaços, propor um trabalho sociodramático específico, tentando formar multiplicadores sociais, profissionais comprometidos consigo mesmos e com o contexto sócio-histórico.

Partimos do princípio de que ele é um agente social de mudança e que trabalha nos processos de prevenção; é um educador, um pólo de promoção e reorganização social, que cuida de aspectos complexos e múltiplos (embora nem sempre seja um especialista). Por outro lado, tem um manejo crítico e criativo do conhecimento, busca o diálogo entre o saber científico e o saber popular e, finalmente, é considerado um instrumento de intervenção social. O trabalho com estes grupos é centrado nas dimensões de identidade, inclusão social, autonomia, pertencimento, resgate das competências, multiplicação do saber e co-construção (MARRA, *op.cit.*)

Enfim, os socionomistas desenvolvem nestes grupos com multiplicadores sociais uma prática de mediação grupal que exercita a cidadania, uma vez que facilita e ajuda a produzir diferenças e a tomar decisões, a desenvolver autonomia e formar identidades culturais que dão o sentimento de pertencimento. E promovem novas formas de organização, em que se possa trabalhar em redes sociais, como multiplicadores sociais.

Vimos nestes dois últimos capítulos a amplitude da obra de Moreno buscando a saúde das relações, que se desdobra com os pós morenianos, no foco clínico e no sócio-educacional. Concluímos afirmando que o psicodrama e, principalmente, o trabalho socionômico mais amplo, está evoluindo na direção específica de defesa de direitos humanos, trabalhando com equipes de multiplicadores sociais que lidam com minorias ou excluídos socialmente, através de intervenções sociodramáticas. O psicodrama clínico, por outro lado, vem se fortalecendo e continua dialogando com outras correntes, e tem atualmente se vinculado a outras abordagens, como é o caso do psicodrama junguiano (RAMALHO, 2002) e do psicodrama psicanalítico. Os terapeutas transpessoais também têm considerado Moreno um antecedente da psicologia transpessoal, pela sua visão cósmica do homem.

A FEBRAP - Federação Brasileira de Psicodrama, que reúne 40 entidades federalizadas em todo o Brasil, tem como meta estimular o desenvolvimento de cursos e projetos sócio-educativos que vão muito além dos muros dos consultórios privados ou das salas de aula, ampliando o projeto socionômico para além do campo clínico, incluindo a intervenção em políticas públicas, visando a defesa dos direitos humanos em suas múltiplas vertentes.

Moreno “proclamou que, embora suas idéias pudessem ser prematuras para o século XX, o século seguinte seria seu” (MARINEAU, 1999:162). Segundo este autor (ibidem, p. 164), as concepções morenianas serão realçadas pela redescoberta de Moreno como um todo, “como filósofo, que fincou sua filosofia na existência concreta de cada ser humano. O grande desafio vindouro parece-me e epistemológico: construir e reconstruir sobre as bases de Moreno”.

Como é possível perceber até então, são muitos os aspectos teóricos e práticos do método socio-psicodramático já desenvolvidos, embora existam muitos outros para serem revistos. No campo da dinâmica de grupo, o psicodrama se apresenta como uma área promissora, mantendo sua especificidade, como veremos no capítulo seguinte.

A DINÂMICA DE GRUPO DE BASE PSICODRAMÁTICA

O interesse de J. L. Moreno pelas relações sociais o fez criar a sociometria, a sociatria e a sociodinâmica, inserindo-se como um dos principais teóricos do estudo dos pequenos grupos. Segundo Marra, a socionomia, antes conhecida como o sistema sociométrico (apud MARRA & FLEURY, 2008), é definida por Moreno como a ciência das leis sociais, que explora as leis do desenvolvimento social, que se configura em um projeto e num conjunto de métodos. O projeto sociométrico é transversalmente influenciado pela sociometria, pela sociodinâmica e pela sociatria, sendo praticamente impossível separá-las completamente. Esta divisão é muito mais didática, pois estas dimensões criam um espaço para o desempenho de papéis ou *role playing*, que serve como método na educação sócio-terapêutica. Pois a educação sócio-psicodramática, onde se insere inclusive a visão moreniana da dinâmica dos grupos, é por essência, transversal, uma vez que conjuga dinâmica, ação, interação e terapia, abarcando a dimensão da reflexão e explicitando o tipo de projeto que está sendo tecido na rede de relações sociais.

Além de focar na dinâmica das relações e interações, Moreno, em sua fase ‘mais métrica’, já nos Estados Unidos, vai criar a sociometria, depois o sociodrama e, mais tarde, vai estruturar as bases teóricas do psicodrama, entre 1934 e 1937. Nesta época, ele cria um instrumento de investigação e mensuração das relações interpessoais (o teste sociométrico). Instala-se mais no *socium* e não na *psiquê* para formular suas teorias e principais conceitos, tais como o de tele, papéis, matriz de identidade, co-inconsciente e espontaneidade-criatividade.

Segundo Moreno (1975), o que constitui a originalidade da sociometria é que além de ser um estudo das medições sociais, um estudo matemático das propriedades psicológicas, pode ser utilizado para compreender as relações sociais, no seu aspecto qualitativo e estrutural. O foco central da sociometria moreniana é o teste sociométrico, como um meio de pesquisar e medir as relações interpessoais. Ele é variável, não isento da influência da escala de valores e afetos. No

entanto, é um caminho mais objetivo para a reformulação positiva de grupos e comunidades, oferecendo um diagnóstico da posição de seus membros e suas motivações.

O teste sociométrico é um método experimental de ação no aqui e agora, portanto, é um método fotográfico. Mas, o pesquisador sociométrico ocupa a posição de ator-participante num grupo em *status nascendi*. É importante compreender a estrutura grupal em processo, o funcionamento do grupo ou sistema, em determinada situação ou momento. Pois, o importante na sociometria, é se fazer ciência na ação coletiva, na interação co-experenciada e na co-participação. Segundo Moreno (1975), os métodos sociométricos aumentam a produtividade do trabalho de grupos em qualidade e economia de tempo, melhora as relações interpessoais entre trabalhadores e eleva o moral do coletivo. E o teste, em especial, mostram de maneira precisa e dramática que cada grupo possui uma estrutura manifesta, visível e outra invisível, porém mais real e dinâmica que a primeira.

Utiliza-se o teste sociométrico para investigar a estrutura interna de um grupo, a real e a que cada um acredita ocupar, através de “estruturas típicas” (segundo Moreno) ou de “configurações grupais” (segundo Dalmiro Bustos) de atrações, rejeições, ambivalências, mutualidades, incongruências, isolamento – e suas motivações ou razões. Utiliza-se também o teste para propiciar maior coesão grupal, reconhecer alianças, fragilidade, tensão, agressividade e isolamentos no grupo, identificar num grupo recém-formado os vínculos pré-existentes, a necessidade de intervenção para melhorar a interação, detectar nível de riscos, re-estruturar os vínculos, identificar líderes e, finalmente, para a distribuição de tarefas em grupos operacionais.

Para tratar os grupos do ponto de vista sócio-educativo, Moreno criou o sociodrama. Em 1946, definiu o sociodrama como o método profundo de ação para a abordagem de relações intergrupais e de ideologias coletivas, diferenciando-o do psicodrama (FOX, 2002). Embora ambos (psicodrama e sociodrama) se constituíssem em procedimentos sociátricos específicos (métodos de tratamento dos grupos), o sociodrama seria mais centrado nos conceitos da teoria dos papéis, na teoria da espontaneidade e na antropologia vincular (MENEGAZZO *et ali*, 1995).

Enquanto a abordagem grupal do psicodrama estaria direcionada para um grupo de indivíduos privados, (centrado na fantasmática pessoal), o verdadeiro sujeito do sociodrama seria o próprio grupo. O objetivo do sociodrama, portanto, seria trabalhar com problemas ou temáticas sociais, se centrando nos papéis sócio-culturais, almejando uma catarse social.

Destacamos algumas diferenças e semelhanças entre o psicodrama e o sociodrama (RAMALHO, apud MARRA & FLEURY, 2008): a) o psicodrama parte de uma realidade interna, de um mundo privado, e busca sua expressão no drama coletivo; resulta num movimento “de dentro para fora”, na tentativa de objetivar a experiência subjetiva; b) o sociodrama parte de acontecimentos sociais, de um mundo de relações coletivas, e possibilita que cada sujeito se coloque, vivencialmente ou subjetivamente, se relacionando com uma realidade que é de todos; resulta num movimento “de fora para dentro”, buscando subjetivar a realidade objetiva; c) no psicodrama o grupo se estrutura através de um protagonismo (um protagonista que surge espontaneamente após um aquecimento no contexto grupal) e, posteriormente, no compartilhar da sessão, os participantes mostram as suas singularidades. Procura o psicodrama geralmente quem tem uma urgência protagonista inadiável, um conflito, sintomas, etc.

Diferenciando sociodrama de psicodrama, o eixo estratégico do psicodrama está centrado na tele, transferência e na matriz de identidade. Parte-se da sociometria grupal interna ou da sociometria do contexto grupal, para trabalhar a re-significação da matriz de identidade; d) no sociodrama, o grupo compartilha e interage, a partir de um estímulo inicial virtual ou de um tema objetivo, um fato ou realidade social. Em geral, começa-se trabalhando a passagem do contexto social para o desenvolvimento de um contexto grupal, focando-se na interação grupal; posteriormente, cenas são produzidas, todos atuam e fazem solilóquios, agrupam-se em pequenos grupos por afinidade, que por sua vez depois podem se apresentar em novas cenas ou personagens. Algumas cenas são mais densas e refletem o co-inconsciente grupal.

Procura o sociodrama quem tem necessidade de interagir com os outros. Assim, os trabalhos com grupos pré-formados ou pré-existentes são sociodramáticos. O eixo estratégico do sociodrama está centrado na interação grupal e na produção relativa a um tema. Pedacos de cenas se encaixam em outras, produzindo novos significados, novas interações e subjetivações (RAMALHO, apud MARRA & FLEURY, 2008).

Para Moreno, o sujeito se constitui através dos papéis, na discriminação e articulação entre os papéis sociais e psicodramáticos, processo este necessário para o desenvolvimento da tele, da palavra e da espontaneidade, valores importantes nos processos psico e sociodramáticos. Portanto, não há oposição entre a dimensão social e a psicológica, elas são complementares e interdependentes. Enfim, o psicodrama e o sociodrama são procedimentos complementares e convergentes para o ponto comum do “ser-no-mundo”. Ambos fazem parte da revolução

criadora proposta por Moreno, que consiste na transformação das relações sociais a partir da modificação na estrutura e na dinâmica de redes sociométricas de pequenos grupos, já que para ele, só é possível mudar uma realidade social, se partirmos do microssocial para o macrossocial (ibidem).

Assim, o sociodrama é um método bastante útil nos trabalhos sócio-educativos e comunitários, é um instrumento de tomada de consciência dos problemas de uma determinada coletividade, assim como de estimulação do reposicionamento comum e das vias de solidariedade que podem ser criadas.

No sociodrama, através de suas técnicas de desempenho espontâneo de papéis, todos compartilham impressões subjetivas, participam da construção do trabalho, experimentam o lugar do outro, estruturam os seus vínculos interpessoais, percebem as determinações histórico-culturais, redes e padrões de comunicação que atravessam suas relações, decidem conjuntamente novas estratégias de ação e desenvolvem a co-responsabilidade pelo processo coletivo. No método sociodramático se propõe que todos experimentam o papel de agentes sociais de mudança, ou seja, que se desempenhe a maneira de proceder que julga mais próxima da vida real para a transmissão social e cultural de um papel, dos novos atos e conteúdos contidos na complementaridade de papéis e na formulação de estratégias (RAMALHO, apud MARRA & FLEURY, 2008).

A sociodinâmica

Não cabe aos objetivos deste livro estudar e apresentar a sociometria e a sociatria morenianas, mas destacar que, além delas, Moreno criou a sociodinâmica, e propôs uma teoria da compreensão dos fenômenos emergentes grupais, propondo muitas técnicas que podem contribuir para desenvolver um processo grupal, para muito além dos resultados de um teste. As principais técnicas de investigação da sociodinâmica moreniana são a do átomo social e a do *role playing*.

O *role playing*, também denominado jogo ou desempenho de papéis, é o procedimento dramático principal da sociodinâmica, desenvolvido por J. L. Moreno para desenvolver a aprendizagem de um papel profissional ou qualquer papel social que se queira otimizar. Ele é bastante utilizado nas situações de ensino-aprendizagem, ou no que ele chamou de psicodrama didático (MORENO, 2006, p. 392).

A expressão “intérprete de papéis” (*role player*) é uma tradução literal da palavra alemã *rollenspieler*, inicialmente utilizada por Moreno. O termo em inglês foi universalizado e mantido na nossa língua por encerrar, numa única palavra, as noções de jogar, agir, brincar e movimentar, características da técnica (KAUFMAN, apud MONTEIRO, 1993).

Ao usar o *role playing* o diretor deve concentrar as dramatizações no papel que está sendo trabalhado contratualmente e em seus papéis complementares (como por exemplo, terapeuta-cliente, professor-aluno, etc), sem se exceder para outros papéis que não estejam em jogo. A não ser excepcionalmente, a partir da renovação do contrato com o grupo, seguindo os limites éticos.

Para Moreno, o *role playing* é um recurso psicodramático que se utiliza do “como se”, que tem por objetivo desenvolver a espontaneidade-criatividade do papel, mas, para tal, o processo deverá se desenvolver nas três etapas básicas de desenvolvimento de qualquer papel: 1) *role taking* (com a tomada ou aceitação de um papel, com suas características prescritas e prontas), que gera o receptor de papéis; 2) *role playing* (quando o indivíduo já aprende a jogar com o papel, já usa um certo grau de liberdade), que gera o intérprete de papéis; 3) *role creating* (quando o indivíduo já está mais livre para criar no desempenho do papel, com mais iniciativa), que gera o criador de papéis. Esta é a etapa final, que finaliza um processo que se inicia com a tomada de um papel social, até convertê-lo em psicodramático, ou seja, espontâneo-criativo (RAMALHO, apud MARRA & FLEURY, 2008).

O *role playing* é bastante utilizado no contexto sócio-educacional. Segundo Moreno (2006, p.392) é um procedimento dramático auxiliar para desenvolver a aprendizagem de um papel (social ou profissional). Ao aplicar esta técnica, além de experimentar o seu papel e o contra-papel numa dada situação, a direção vai aplicar ao jogo as técnicas psicodramáticas básicas: duplo espelho e inversão de papéis. Poderá também convidar o protagonista a experimentar solilóquios e dialogar com o seu papel complementar.

Segundo Ramalho (apud MARRA e FLEURY, 2008, p. 132), o *role playing* é um recurso sociodinâmico que lida com o “como se” e que tem como objetivo desenvolver a espontaneidade-criatividade dos papéis e contra-papéis envolvidos. O uso do *role playing* em sala de aula, por exemplo, poderá possibilitar uma nova aprendizagem, baseada no eixo espontaneidade-criatividade, rompendo com os estereótipos de conduta ou comportamentos prefixados da conserva cultural. Porém, não podemos reduzir esta técnica a um mero treinamento

ou adestramento de papéis (Ibidem, p. 138), pois é essencial a criação e a recriação de papéis, despertar para novos modos de subjetivação pessoal e cultural.

A técnica de apresentação do átomo social, por sua vez, é uma espécie de auto-apresentação específica, em que, por escolha própria ou por solicitação do diretor ou terapeuta, o protagonista apresenta pessoas afetivamente significativas e próximas nas suas relações sociais. “É uma técnica frequentemente utilizada em entrevistas iniciais diagnósticas” (GONÇALVES *et ali*, 1988, p. 90).

Para Moreno, (apud WILLIAMS, 1998, p. 55) o átomo social é considerado a menor unidade funcional dentro de um grupo social: consiste nas ligações de cada indivíduo com outros – família, amigos, escola, trabalho, etc. Estruturalmente, seu núcleo é o próprio indivíduo e seu volume evidencia a riqueza ou pobreza das relações que este é “capaz de estabelecer e de manter ao longo de sua vida. Essa dinâmica contém funções processuais. Sua configuração pode mudar e variar obedecendo a características de tempo, espaço e afinidades” (COSTA, 1996, p. 52). Quanto mais o indivíduo cresce, mais vai expandindo seu átomo e ampliando sua rede de relações sociais. Diz Moreno que:

A construção de um átomo social permite que representemos o drama que vivemos num mundo ambíguo, drama tanto imaginário como real. Frequentemente, trabalhamos e vivemos com pessoas que não amamos; ignoramos e, às vezes, rejeitamos aquelas pessoas de que necessitamos; gastamos mal nossa vida com pessoas e segundo princípios que não valem e pena. O conceito de átomo social nos subministra a possibilidade de agrupar, debaixo de um mínimo denominador comum, a imensa complexidade das configurações que se desenham no universo social (MORENO, apud MINICUCCI, 1991, p. 106).

Àtomo social foi o termo definido por Moreno para designar a configuração social das relações interpessoais que se desenvolvem em torno de um indivíduo, a partir do seu nascimento. Tem uma tele-estrutura característica, sendo formado dos vínculos mais próximos, positivos ou negativos. Para Moreno, vários átomos sociais compõem uma rede sociométrica. Segundo Naffah Neto (1979, p.171), “o átomo social designa os horizontes de um espaço social, definido pela inter-subjetividade e que circunscreve um campo de interação de vários sujeitos, interpenetração, oposição e síntese do atual e do virtual, do real e do imaginário, do co-consciente e do co-inconsciente”.

A proximidade, intimidade e intensidade das relações no átomo social possibilitam laços, que configuram uma dinâmica relacional específica, singular, resultante dos conteúdos intersubjetivos co-conscientes e co-inconscientes. Neles, também funcionam, de modo simultâneo, os fenômenos da tele e da transferência (COSTA & CONCEIÇÃO, apud MARRA & FLEURY, 2008, p.64). Assim, a intersubjetividade se apresenta nos átomos sociais, sendo composta pelos estados co-consciente, co-inconsciente, e pelos fenômenos tele (co-criação) e de co-transferência. Este último conceito, o de co-transferência, é defendido por Aguiar (1990) e Nery (2003), enfatizando a mutualidade sempre presente no fenômeno transferencial, no contexto interpessoal.

Mas, a técnica do átomo social, por sua vez, consiste em solicitar que a pessoa crie ou monte uma configuração objetiva das suas relações interpessoais mais próximas, num determinado contexto: profissional, familiar, etc. A pessoa é convidada a configurar como ela percebe as distâncias afetivas entre ela e as demais pessoas do seu mundo relacional.

Segundo Williams (1998) a técnica do átomo social pode ser aplicada no tempo presente, no tempo futuro e no passado. Pode ser aplicado da seguinte forma num grupo: - “Vá para o centro da sala e escolha alguém para representar você e outras pessoas (egos auxiliares do grupo) para representarem as pessoas significativas do seu mundo. Coloque-as perto ou longe de você, de acordo com a distância emocional em que você as percebe. Também pode colocar coisas mais ou menos próximas, tais como seu trabalho, sua igreja, este grupo, animais de estimação, enfim, que sejam importantes para você”.

Configurada a imagem, o protagonista é convidado a entrar no lugar da pessoa que ocupou o seu lugar e, de dentro da imagem, vai verbalizando como se sente em relação a esta posição que ocupa, a cada pessoa escolhida, etc. Poderá inverter papéis e dialogar, confrontar-se, com cada elemento que colocou no seu átomo. Assim, poderão ser utilizadas as técnicas básicas do duplo, espelho, inversão de papéis e de solilóquio na investigação das posições e vínculos do átomo social.

Princípios básicos do funcionamento de um grupo, segundo J. L. Moreno:

Segundo Marra, em toda intervenção sócio-educativa sociopsicodramática, para se estudar a sociodinâmica de um grupo, devemos utilizar um olhar sociométrico, que nos levará a ficar atentos às relações, interações, vínculos, estruturas e organizações de um grupo. Devemos,

mais do que fotografá-lo, radiografá-lo. Investigaremos os fatos sociais pelo seu interior, quando os participantes de um grupo interagem e “se transformam em atores do seu próprio drama” (apud MARRA e FLEURY, 2008, p. 163).

Os grupos se reúnem em torno de critérios fortes ou interesses comuns, que os levam a um mesmo impulso espontâneo. Na formação de um grupo, encontramos valores objetivos, padrões, normas e uma estrutura manifesta, formal, que oculta uma estrutura oculta. Esta última começa a se construir a partir da comunicação e interação, quando correntes psicológicas atuam, criando dimensões de atração, repulsa e indiferença. Estas correntes fluem da matriz sociométrica, fluem de cada indivíduo e ativam a sociodinâmica grupal. E para se estudar a sociodinâmica de um grupo devemos nos perguntar qual o papel de cada um no grupo, qual o papel que uns colocam para os outros, qual o lugar de cada um na estrutura sócioafetiva do grupo, etc. A proposta de Moreno é responder a estas questões através do desempenho de papéis ou *role playing*.

Para Knobel (apud MARRA e FLEURY, 2008, p. 70) um grupo se constitui baseado na co-existência, em seus objetivos e na ação do coordenador, que no modelo psicodramático, apenas decifra e sustenta o material presente no espaço comum, reconhecendo-se tão envolvido nos processos grupais quanto os demais. Guia-se por sua empatia e por seus conhecimentos. Segundo esta autora, o grupo funciona como um útero social que é atravessado por territórios individuais, sociais e culturais, motivações, projetos, anseios, mitos, valores, etc.. A convivência grupal possibilita movimentos de diferenciação e de organização das partes em posições sociométricas, redes afetivas e diferentes status.

Segundo Knobel (Ibidem, p.71) o grupo, enquanto organismo vivo, “abriga fenômenos inter e transpessoais que ainda não foram assumidos claramente por nenhum dos participantes individualmente”. Como agrega elementos co-conscientes e co-inconscientes, um grupo pode levar tanto ao empoderamento como à desvitalização de seus membros. A metodologia sociométrica acolhe encaminha e atenua os climas persecutórios iniciais nos grupos, permitindo que vá se construindo alguma experiência de grupalidade, que se movimenta segundo as singularidades de seus membros e dos co-diretores ou coordenadores.

Um grupo sócio-psicodramático deve desenvolver a capacidade de absorver novos membros, e acolher a diversidade. A coesão dentro do grupo vai depender do desenvolvimento da tele, que promoverá mais contatos de aproximação e de afetividade. Pois, para Moreno

(1994), a afetividade é um dos núcleos geradores de vínculos, facilitadora essencial do desenvolvimento grupal. E a melhor manifestação desta afetividade é através da liberação da espontaneidade criativa, que levaria a uma melhor mobilidade, adaptação, flexibilidade e plasticidade.

O papel do líder ou coordenador/diretor é bem definido, mas sua condição é de participante e membro do grupo. A condução é parcialmente ativa, enfatizando a sede de atos dos elementos dos grupos, sem desprezar as oportunidades de melhor conhecimento e compreensão verbal. Ao propor um jogo coletivo ou dramatizar, o diretor/líder do grupo viabiliza a socialização do particular, criando a oportunidade de compartilhamento mediante uma criação coletiva.

Segundo Knobel (1996), Moreno descreveu alguns princípios básicos ou leis socionômicas que norteiam sua compreensão dos pequenos grupos:

1) As estruturas grupais evoluem das mais simples para as mais complexas (lei sociogenética): as estruturas relacionais básicas são o par, a cadeia, a relação triangular e a circular, pois aparecem num processo grupal nesta ordem. Das interações em díades, passam a formar trios, quartetos ou subgrupos, (diferenciação horizontal), até atingir a interação grupal e socioafetiva, que se explicita no momento da diferenciação vertical. Pois, para Moreno, o desenvolvimento das estruturas relacionais dos grupos obedecem a três fases: isolamento orgânico, diferenciação horizontal e diferenciação vertical.

2) Depois de algum tempo de relação, criam-se num grupo estruturas informais, movidas pelo fator tele. São as redes sociométricas, que convivem com as estruturas oficiais dos grupos. Dentro dessas redes, as pessoas tendem a ter funções e papéis fixos. Por exemplo: de brincalhão, de crítico, de conciliador, de contestador, de executor de tarefas, etc. Cabe ao coordenador conhecer, tanto as redes informais como os papéis fixos, evidenciando-os, para que possam ser flexibilizados, quando necessário. As mudanças em grupos antigos, no entanto, são lentas e difíceis.

3) Nos grupos, a distribuição do afeto é desigual (lei sociodinâmica): ela segue um padrão cumulativo, que não é igualitário. As pessoas integradas tendem a melhorar a sua posição e as mal integradas tendem a piorar. Situações de marginalização, de isolamento de membros, exigem a intervenção direta do coordenador.

4) Cada líder ou coordenador grupal tem um limite próprio de absorção dos seus liderados (sua expansividade social e afetiva é limitada). Cada pessoa consegue se relacionar com um número limitado de pessoas, ou seja, tem um limite próprio de absorção; acima deste limite pode aparecer o cansaço, a distração e o nervosismo. Cabe ao coordenador favorecer a descentralização, tanto em relação às lideranças do grupo, como em relação à sua própria função. Deve cuidar dos isolados e dos novatos, estimulando-os a desempenhar diferentes papéis e a ter mais contatos interpessoais. Assim como Pichon-Riviére, Moreno aponta que a descentralização, se torna uma postura necessária à manutenção da liderança, não uma postura ideológica opcional.

5) A coesão de um grupo depende a integração dos periféricos. O grupo deve ser capaz de absorver ou excluir o excesso de seus membros isolados. Quando a força dos não integrados é maior do que a dos participantes, o grupo se desfaz ou não atinge seus objetivos.

Segundo Marra, na tricotomia social definida por Moreno (apud MARRA e FLEURY, 2008, p. 165), as configurações das estruturas grupais são organizadas conforme sentimentos de atração rejeição e indiferença, e se manifestam numa rede de relações aparentes e subjacentes em interação, que se desdobram em três movimentos: 1) sociedade externa (grupos visíveis e aparentes da coletividade); 2) matriz sociométrica (sede das alterações dinâmicas invisíveis, das motivações internas e dos fluxos de sentimentos presentes no interior dos átomos sociais, compondo-se de diversas constelações em funcionamento); 3) realidade social (é a síntese e a interpenetração dinâmica e dialética da sociedade externa e da matriz sociométrica). Para ser explicitada a realidade social de um grupo, então, necessitamos de métodos sociométricos para detectar a matriz sociométrica deste grupo. Além do teste sociométrico, muitas técnicas e dinâmicas de ação ou jogos facilitam esta análise, que veremos mais adiante.

Fases do desenvolvimento de um grupo:

Um grupo nasce, cresce, se desenvolve e morre, como qualquer organismo vivo. Possui memória, registra vivências positivas e traumáticas. Portanto, de acordo com a fase do seu desenvolvimento, um grupo expressa diferentes características e fenômenos, ou seja, um grupo se modifica e transforma gradativamente a sua estrutura. Veremos a seguir um resumo das contribuições de Moreno e dos psicodramatistas Fonsêca Filho (1980), Ronaldo Yozo (1996) e Ana Maria Knobel (1960).

Sabemos que, sob a coordenação de um ou dois psicodramatistas, os encontros grupais começam pelo envolvimento das pessoas com um tema protagônico, emergente naturalmente das interações grupais, na intersubjetividade do grupo, ou são temas objetivamente focalizados previamente. Mas, cada integrante do grupo precisa ser aquecido e integrado num contexto grupal para poder ter a possibilidade de assumir, espontaneamente, o papel de um personagem, trabalhar suas cenas, objetivando maior consciência de conflitos internos e interpessoais, ou visando a descoberta do potencial grupal. Durante o processo socio-psicodramático busca-se, não somente as alternativas de soluções práticas e reais para as questões abordadas, mas uma maior conscientização das questões inconscientes ou co inconscientes, que atravessam o grupo.

Para o psicodramatista Fonsêca Filho (1980), que desenvolveu a teoria psicodramática da matriz de identidade, também a partir da sua experiência com grupos terapêuticos, existem quatro estágios básicos para o desenvolvimento dos grupos.

1) Fase de indiferenciação: nesta, as pessoas não se conhecem, estão ansiosas e temem pela futura vida grupal. Os aspectos simbióticos aparecem, sendo mais comum este fenômeno nos grupos pré-formados, com história anterior. Às vezes, um elemento do grupo pode demonstrar aspectos simbióticos mal elaborados de uma psicoterapia individual anterior com o mesmo coordenador do grupo. Mas, nesta fase, em geral vivencia-se um estado caótico.

2) Fase do reconhecimento grupal: acontece concomitantemente o reconhecimento intra-grupo do eu e do tu. As pessoas se percebem e percebem as demais. A sociometria grupal vai se delineando (atrações, rejeições, indiferenças, etc) de forma mais clara, ao tempo em que as relações télicas e transferenciais se manifestam dentro do grupo. As relações “em corredor” são relativamente comuns também, quando um membro se dirige só ao terapeuta excluindo o grupo, desenvolvendo assim o ciúme grupal.

3) Fase da triangulação: revela-se através da formação de “triângulos grupais”, incluindo às vezes, os terapeutas. Surgem amizades, competições, identificações, atrações sexuais, que podem gerar conflitos, ciúmes, etc.

4) Fase da circularização e da inversão de papéis: o grupo se possibilita inverter papéis que dissolve triângulos e abre a perspectiva para o círculo télico grupal. Nesta fase se alcança a identidade grupal, de modo que o eu - eles, dá lugar ao eu - nós. O “euísmo” e o “tuísmo” grupal está em baixa, permitindo que as protagonizações tenham forte ressonância emocional no grupo, desencadeando novas dramatizações em grupo.

Fonsêca (1980) também alerta para a entrada de elementos novos num grupo, que geralmente propicia a retomada a estágios anteriores, a depender da estrutura grupal já formada.

A entrada de pessoas com alto nível transferencial também promove regressões a fases anteriores, se o grupo estiver pouco estruturado. Para ele, um grupo caminha oscilando num ir e vir constante, com movimentos de frustração e de gratificação.

O diagnóstico das fases grupais é importante para o coordenador de grupos orientar as suas atitudes perante eles. O coordenador não poderá tomar uma atitude nem de proteção exagerada, nem de abandono, principalmente nas primeiras fases, para não promover sentimentos transferenciais, deste modo bastante justificados. Por exemplo: uma dependência grupal corresponde a uma atitude diretiva exagerada do diretor ou facilitador.

Fonsêca alerta para que o coordenador de grupos só utilize as técnicas de aquecimento grupal quando tiver conhecimento da fase do desenvolvimento do grupo. Utilizando-se do “princípio do duplo”, o coordenador faz uma leitura grupal e um diagnóstico fásico, que lhe possibilitará acompanhar o fluxo do movimento do grupo, sem inibi-lo ou agredi-lo.

O psicodramatista Ronaldo Yozo (1996) classifica que existem três momentos básicos para o indivíduo no grupo:

1) *O momento do eu - comigo*: em que se localiza e se identifica num grupo quem sou, como estou e como me sinto. Este momento está ligado à primeira fase da matriz de identidade definida por Moreno, que é a fase da identidade do eu (eu - eu). Para esta fase, percebemos que predominam as sensações e o desenvolvimento inicial da percepção. No que se refere ao desenvolvimento de papéis, é a fase do *role taking*, ou seja, da simples tomada de papéis de cada um no grupo. Devem ser utilizados nesta fase os jogos sem contato físico, mais individualizados, que promovam o alívio das ansiedades e a gradativa integração grupal, tais como os jogos de aquecimento, de apresentação, de relaxamento, de interiorização e de sensibilização. O foco é maior no indivíduo e na sua localização / aceitação no grupo, na saída de um contexto social para a criação de um contexto grupal.

2) *O momento do eu e o outro*: a partir deste estágio os indivíduos se identificam e começam a identificar os demais: quem é o outro, como eu me aproximo dele, como me sinto perante ele, etc. Este estágio está ligado diretamente à segunda fase da matriz de identidade definida por Moreno, que é a fase do reconhecimento do eu (eu - tu). Nesta fase, também no grupo se inicia a comunicação interpessoal e a senso-percepção do outro, além de se iniciar a inversão de papéis. Mas, predomina o *role playing*, o jogo de papéis com mais espontaneidade. Os jogos desta fase devem ainda ser sem muito contato físico, incluindo jogos de percepção de si e do outro e de pré-inversão de papéis.

3) *O momento do eu com o grupo* (eu - ele - nós): esta fase, que corresponde à terceira fase da matriz de identidade definida por Moreno, é a do reconhecimento do tu e da verdadeira inversão de papéis, os elementos do grupo já ampliaram a percepção de si e dos outros frente ao grupo. Estão em busca de uma identidade e da coesão grupal. Nesta fase se permite maior integração e comunicação, já se experimenta o *role creating*, o exercício de papéis com maior criatividade. Os jogos utilizados nesta fase já permitem o contato físico, exercícios do grupo como um todo, jogos de personagem, de inversão de papéis, sociodramáticos e de encontro grupal.

Assim, percebemos o quanto é importante para estes autores que o facilitador observe sempre em que fase de desenvolvimento da sua matriz de identidade o indivíduo se encontre, antes de indicá-lo para integrar um grupo. E em que fase o grupo se encontra, antes de introduzir algum jogo dramático. A aplicação do jogo incompatível com a fase da matriz traz consequências desastrosas, tais como a não aceitação da técnica, resistências interpessoais e intrapsíquicas, evasão, etc.

Segundo Knobel (1996), a compreensão das fases de um grupo são importantes para as estratégias de direção a serem adotadas. Ela se baseia na própria classificação de Moreno para descrever estas etapas, como veremos abaixo:

1) Fase do *role taking* – ou momento de isolamento (indiferenciação): é a fase do individualismo e da dependência (ou fase caótica-indiferenciada). Nesta, estão presentes a ansiedade persecutória, reações de luta-fuga, reações de rebeldia e/ou submissão ao coordenador, expectativas quanto a ser incluído, e a busca de definição dos papéis dentro do grupo. Nesta fase, as preocupações são com as questões: - “Quem sou? Quem somos? O que faremos?”. As estratégias de trabalho com esta primeira fase são: a) o aquecimento grupal – visando o levantamento de expectativas e o desenvolvimento da percepção social adequada; b) aplicação de técnicas que desenvolvam a aceitação mútua; c) o desenvolvimento de um campo relaxado, espontâneo, para o alívio das ansiedades; d) a definição de objetivos claros e de papéis dentro do grupo; e) a estruturação e organização progressiva do grupo.

2) Fase do *role playing* – ou momento de diferenciação horizontal: é a fase do reconhecimento do Eu e do Tu, onde a ação ainda é individual, mas já voltada para os outros. Há aproximações e afastamentos, a formação de pares e trios, que logo desaparecem. O clima é confuso, mas com um esboço de organização. Nesta, observa-se muitos confrontos e a formação de subgrupos por afinidades. Aparecem as lideranças, conflitos, polêmicas, franco uso o *feedback* (mais negativos do que positivos) e de mecanismos de defesa, expectativas de controle, risco do grupo se

fragmentar. As estratégias desta segunda fase são: a) a clarificação de conflitos implícitos e explícitos, co-conscientes e co-inconscientes; b) as técnicas para facilitar o dar e receber *feedback* interpessoal; c) aplicação de técnicas para questionar as relações transferenciais e desenvolver a tele-sensibilidade grupal; d) aplicação de técnicas para conviver com as diferenças individuais, a coesão grupal e a administração de conflitos.

3) Fase do *role creating* – ou momento de diferenciação vertical: nesta fase surgem os líderes e os protagonistas grupais, a cooperação se torna possível pois já há objetivos comuns, há possibilidade de identificação e organização do trabalho coletivo. O clima oscila entre a colaboração e a disputa. Esta é uma fase de integração e interdependência, de relações mais pessoais e íntimas, expectativas de afeição e uso de *feedbacks* mais positivos. As estratégias desta terceira fase são: a) a aplicação de técnicas para consolidar o sentimento de grupo e a solidariedade grupal; b) úteis para grupos operativos ou de trabalho – centrados nas tarefas, mais funcionais; c) fase das produções coletivas e espontâneas, com maiores graus de espontaneidade, criatividade e originalidade.

Segundo Knobel (1996), o grupo não é uma fotografia, não se cristaliza, é dinamismo que está em constante devir, em processo constante de construção e de reconstrução. Os núcleos básicos do referencial sicionômico são: a) as fases e momentos do desenvolvimento e um grupo; b) os princípios básicos do funcionamento de um grupo; c) os vértices da direção grupal. Na prática, estas formas de trabalho se misturam e se articulam constantemente. A direção de um grupo pode ser centrada na sociometria grupal, centrada no protagonista ou centrada na espontaneidade .

A direção centrada na sociometria, por sua vez, visa estudar: 1) a estrutura do grupo e seus diferentes subgrupos; 2) o inventário de papéis preponderantes; 3) as posições sociométricas; 4) o status sociométrico (as lideranças, os liderados, os marginais, etc.); 5) os átomos sociais e as articulações desses nas redes sociométricas; 6) os múltiplos critérios pelos quais as pessoas se organizam e agem dentro de um grupo (KNOBEL, *op. cit.*)

O coordenador deve garantir a “fala” ou a manifestação dos diversos setores do grupo, e buscar novas resoluções dramáticas para os conflitos relacionais e dificuldades estruturais, que impedem o grupo de atingir seus objetivos.

Já a direção centrada no protagonista visa garantir que este seja um emergente grupal legítimo do grupo, o que só poderemos confirmar após muitos aquecimentos, direção

sociométrica e percepção da dinâmica do grupo. Deve se configurar uma verdadeira situação protagônica grupal, resultado de estados co-conscientes e co-inconscientes de um projeto dramático comum. O protagonista vai ser aquele que irá representar, questionar e decifrar o drama comum, através da sua história particular.

Por outro lado, a direção centrada na espontaneidade visa provocar e por em ação estados espontâneos (por meio de jogos, teatro espontâneo e demais técnicas), para dramatizar o lúdico, situações imaginárias, o novo. As histórias criadas e vividas no “como se”, revelam a fantasia inconsciente grupal, estabelecem uma ponte entre a realidade e o imaginário.

As vivências de cenas no “como se”, na realidade suplementar, em geral, apresentam situações metafóricas, onde personagens não humanos têm vida no espaço psicodramático, dando voz ao imaginário coletivo (por realização simbólica). Assim é que figuras arquetípicas, mitos pessoais e coletivos emergem constantemente neste tipo de trabalho – revelando algo do momento social ou da dinâmica daquele grupo. Por exemplo, no jogo dramático dos contos de fadas, que veremos adiante. Segundo Knobel (ibidem), é mais fácil lidar com estes personagens, do que com climas grupais densos e confusos.

As técnicas de dinâmica de grupo aplicadas na abordagem sócio-psicodramática devem ser oferecidas e propostas seguindo as fases e momentos grupais, porém, sem muita rigidez seqüencial, mas buscando atingir os objetivos abaixo:

1. Técnicas de apresentação, de inclusão e integração (para a fase I dos grupo).
2. Técnicas para trabalhar a confiança e a segurança no grupo (para a fase I do grupo).
3. Técnicas de feedback, de imagem, de expectativas e de reconhecimento do eu / tu (para a fase II do grupo).
4. Técnicas de comunicação não verbal (para as fases I e II do grupo).
5. Técnicas de relaxamento e de concentração (para as fases I e II do grupo).
6. Técnicas de sensibilidade tátil, olfativa e gustativa (para as fases I e II do grupo).
7. Técnicas corporais e de toques (para as fases II e III do grupo).
8. Técnicas para trabalhar as relações com a autoridade (para as ases II e III).
9. Técnicas de confrontação (para as fases II e III do grupo).
10. Técnicas para o desenvolvimento da afetividade (para as fases II e III do grupo).
11. Técnicas ou jogos de iniciação, de improviso, de simbolização e de personagens (para a fase III do grupo).

12. Técnicas de avaliação ou de terminação (para a fase III do grupo).

A utilização de jogos e jogos dramáticos no psicodrama:

Pretendemos aqui conceituar e descrever alguns jogos e jogos dramáticos que podem ser utilizados para desenvolver a espontaneidade - criatividade em atividades socio-pedagógicas ou em grupos vivenciais de foco clínico. Podem ser utilizados tanto em situações terapêuticas quanto em situações de ensino-aprendizagem, onde se objetiva trabalhar a dinâmica de pequenos grupos.

Sabe-se que o jogo dramático é um dos pilares do Psicodrama. Segundo Regina F. Monteiro (1993) o jogo no psicodrama é uma técnica que propicia expressar livremente as criações do mundo interno, realizando-as na forma de representação de papéis, pela produção mental de fantasias ou por determinada atividade corporal. Outros autores conceituam diferentemente, considerando-o, por exemplo, uma etapa inicial do trabalho de “warming up” (aquecimento), uma técnica para vencer a resistência, instrumento de auto-cura e de aprendizagem.

No seu livro “Jogos: repetição ou criação?” (1994), a psicodramatista Júlia Motta faz uma análise das diferentes conceituações de jogo dramático na literatura brasileira. O próprio Moreno não forneceu uma definição muito clara de jogo. Falou de jogos ligados à manutenção cultural e de jogos ligados à espontaneidade. No livro supra citado, a autora vê o jogo como forma de transmissão de cultura e como veículo de desenvolvimento da espontaneidade criadora. Ela menciona que, muitas vezes, o termo “role playing” é inadequadamente confundido com o termo jogo dramático, assim como existem jogos que acontecem no contexto dramático que não são necessariamente considerados “dramáticos”.

Por sua vez, Motta (1994) define jogo como uma ação da realidade suplementar, onde a unidade criativa está presente. Quando se refere à “unidade criativa” está se reportando ao conjunto formado pelo aprendido, a cultura e a espontaneidade criadora. Portanto, segundo Júlia Motta (1994) “para o indivíduo criar o novo precisa mobilizar esta unidade, obtendo respostas novas às situações antigas”. Enfim, o jogo dramático é um recurso adequado que se insere na brecha entre fantasia e realidade internas do indivíduo, para possibilitar-se o exercício da passagem realidade/fantasia/realidade, de forma mais livre e espontânea.

Sabe-se que o psicodrama trabalha numa atmosfera lúdica e permissiva, num campo relaxado, que favorece o aparecimento de uma atuação espontânea e criativa, permitindo novas descobertas. No Psicodrama um jogo comumente se intitula “jogo dramático” quando ele não só ocorre no contexto dramático, mas também quando consegue conter dramaticidade, ou seja, expressar algum conflito, que mobilize alguma emoção. O objetivo específico do jogo dramático seria então buscar a identificação e a resolução de conflitos.

Segundo Regina Monteiro (1993), tal como uma sessão de psicodrama, o jogo necessita se desenvolver em três etapas: aquecimento, dramatização e comentários. O aquecimento é a preparação do indivíduo ou do grupo para que se encontrem em condições de jogo: envolvimento e compromisso, nível de tensão ótimo, contexto protegido e relaxado. A dramatização, por sua vez, é o jogo propriamente dito. Este deve sempre conter uma proposta que atenda à necessidade de simbolização de conflitos. Na etapa de comentários, que é a final, incluem-se duas fases: o compartilhar (sentimentos e dificuldades) e o processamento teórico. O compartilhar é uma leitura do que foi expresso dramaticamente, conferindo-lhe um sentido terapêutico. Nesta, relaciona-se o que foi vivido no jogo com o que se vive no contexto grupal. Em se tratando de grupos pedagógicos, inclui-se após o compartilhamento também um processamento teórico, onde se faz a conexão da teoria com a prática.

No entanto, o jogo pode ser utilizado em variadas situações, sendo mais frequente o seu uso na etapa de aquecimento inespecífico, com o objetivo de mobilizar “material” ou tema a ser trabalhando em sessões sócio-psicodramáticas, seja no contexto clínico ou pedagógico.

Queremos aqui enfatizar a inquestionável importância da fase do aquecimento inespecífico para o desenvolvimento de uma sessão sócio-psicodramática. O sucesso da mesma vai depender dos iniciadores físicos, químicos, intelectivos, sensoriais, mentais e emocionais que são despertados através de diversas técnicas, mas principalmente vai depender do “feeling” do diretor ou coordenador do grupo para sintonizar com o movimento espontâneo-criativo deste, sem manipulá-lo ou induzi-lo. Através do “como se” dos jogos, o indivíduo experimenta os níveis de realidade, de fantasia (imaginação) e simbólicos.

Segundo a teoria do núcleo do eu, desenvolvida pelo psicodramatista Rojas - Bermúdez (1978), é na estruturação das áreas internas corpo, mente e ambiente que o indivíduo se “equipa” para o seu estar-no-mundo e para uma vida de relação. Por outro lado, é no desenvolvimento da matriz de identidade que o indivíduo cria e desenvolve o seu “comunicar-

se com mundo”, no seu processo histórico de desenvolvimento, o qual estará sempre em *status nascendi*. Portanto, a compreensão do desenvolvimento de um grupo toma também como base a passagem pelas várias fases da matriz de identidade, segundo Moreno.

Como já citamos anteriormente, o estudo desta matriz foi posteriormente ampliado por Fonsêca Filho (1980), classificando-as em dez etapas, tais como: indiferenciação, simbiose, reconhecimento do Eu e do Tu, relação em corredor, tomada do papel, triangulação, circularização, inversão de papéis e encontro.

Estas dez fases da matriz de identidade descritas para o desenvolvimento de indivíduos segundo Fonsêca Filho (1980), podem ser observadas também nos grupos, embora com menos nitidez, ficando mais evidentes apenas quatro fases: 1) a indiferenciação (ou fase caótica-indiferenciada); 2) o reconhecimento grupal (Eu - tu); 3) a triangulação; 4) a circularização e a inversão de papéis.

Enfim, um jogo dramático geralmente obedece a três momentos: Eu comigo, Eu com o outro e Eu com todos (o grupo). Segundo a psicodramatista Gisela Castanho (1988), uma programação de jogos dramáticos deve respeitar as etapas de desenvolvimento grupal e seguir uma sequência, tal como:

- 1) Jogos de interação;
- 2) Jogos de pesquisa de ambiente;
- 3) Jogos de reconhecimento do Eu;
- 4) Jogos com objetos intermediários;
- 5) Jogos de reconhecimento do Tu;
- 6) Jogos de interação coletiva;
- 7) Jogos de personagem.

Segundo a autora acima citada (*ibidem*), nos grupos de cunho pedagógico, pode-se incluir os jogos de assumir o papel de diretor, como a última etapa. Por outro lado, a psicodramatista Júlia Motta (1994) propõe que os jogos sejam reunidos em:

1) Jogos de percepção: são os de reconhecimento e de exploração do ambiente, do grupo e da pessoa dentro de uma nova realidade. São os jogos de “luta por”, refletem o momento em que ator e platéia se olham, se confrontam. Para a criança, representa o momento em que ela inicia a sequência Eu - tu; é a fase do *role taking*.

2) Jogos de iniciação: são tentativas de iniciar novos comportamentos, e nos levam a identificar qual o tema ou projeto do grupo. São os jogos de “representação de”, que refletem o momento que o ator brinca no papel, joga e improvisa papéis. Para a criança, reflete o momento em que cria a mímica, é o *role playing*.

3) Jogos de improviso: são os jogos de “transformação de”, que refletem o momento em que ser humano reconhece a trama do seu drama. Para a criança, representa o momento em que ela “cria o herói”, e simboliza – é o “*role creating*”. No teatro terapêutico é o momento em que o paciente se confronta com a sua história, com a sua dor.

4) Jogos dramáticos: são alguns jogos que encerram em si uma resolução dramática do tema, que pressupõe personagens simbólicos, com o objetivo de caminhar em direção a uma meta. Para que ocorra um jogo dramático pressupõe-se que o indivíduo já tenha armazenado aprendizagens que atuarão como polarizadoras da espontaneidade-criatividade. É através destes jogos que o ser humano vive o *role creating*. A distinção entre estes e os jogos de improviso é sutil, somente feita após a vivência do jogo.

De outro modo, segundo o psicodramatista Ronaldo Yozo (1996), os jogos dramáticos podem ser classificados segundo a teoria da matriz de identidade, embora todos eles avaliem também o grau de espontaneidade-criatividade e o desempenho de papéis. Ele sugere dividir as fases da matriz segundo a classificação de J. L. Moreno, e os tipos de jogos correspondentes, como no esquema abaixo:

1ª Fase: Identidade do Eu (ou indiferenciação): tratam da relação eu - eu. São jogos de apresentação, aquecimento, relaxamento/interiorização e de sensibilização;

2ª Fase: Reconhecimento do Eu: tratam da relação eu - tu. São jogos de percepção de si mesmo, de percepção do outro, de espelho e jogos de pré-inversão;

3ª Fase: Reconhecimento do Tu: tratam da relação eu - ele. São jogos com personagens / com papéis, inversão de papéis e identidade grupal ou de encontro.

Um dos fatores mais importantes no uso do jogo dramático é o preparo do diretor / coordenador na condução do grupo. Este deve abandonar as formas rígidas, padronizadas e

prontas, desenvolvendo primordialmente sua espontaneidade-criatividade e não se fixando às conservas culturais. A condução do grupo requer do diretor, além do *feeling* que citamos anteriormente, “senso de oportunidade, imaginação para a escolha adequada, originalidade e impulso próprio em emergências” (MORENO, 1975, p. 143).

O jogo dramático, quando mal aplicado, torna-se mais uma técnica, mantendo-se na superficialidade, tendo em vista a obtenção apenas do objetivo final. Outro risco é a distinção entre o campo pedagógico e o terapêutico; neste último, o diretor pode aprofundar os conteúdos de ordem afetivo-emocional, explorando-os através do jogo e trazendo à tona os conflitos emergentes ou não do protagonista.

No processo não-terapêutico ou no contexto pedagógico emergem conflitos e, muitas vezes, conteúdos de ordem pessoal. Mas, a proposta é específica, têm-se critérios e objetivos claros, previamente elaborados. Trabalha-se, por exemplo, com liderança, competição, comunicação, etc., na visão e no papel profissional. Não cabe atingir angústias de caráter pessoal, podendo no máximo assinalá-las, sem trabalhá-las profundamente. No entanto, muitas vezes é muito difícil delimitar onde começa um nível e termina o outro, cabendo nestes casos o uso do bom senso e o uso da continência afetiva grupal, ou seja, o diretor deve consultar o grupo quanto ao alcance dos seus procedimentos, refazendo o compromisso, sendo ou não autorizado por este a prosseguir.

Considerando que é no processo de diferenciação dos conteúdos de realidade, simbólicos e de fantasia que o indivíduo encontra o seu modo de “estar no mundo”, é através da experiência de jogos que se favorece em sua matriz a passagem para a fantasia e a realidade e vice-versa. Assim, o trabalho vivencial com jogos se torna um recurso adequado que se insere na brecha entre a fantasia e a realidade, permitindo o exercício da passagem entre estes níveis, de forma livre e espontânea (MONTEIRO, 1979). Sabemos, no entanto, que a diferenciação e discriminação entre a realidade e a fantasia no desenvolvimento psicológico depende do processo de estruturação do Eu que acontece durante o desenvolvimento da matriz de identidade, inserido num processo constante de inter-subjetividade dos vínculos que a criança vai estabelecendo.

Finalizando este capítulo pretendemos então presentear o leitor reunindo alguns jogos para sua utilização na prática. São jogos que facilitam a reestruturação das áreas internas do eu,

que facilitam o processo de rematrização e jogos que promovem a diferenciação de níveis, seguindo o esquema a seguir:

1) Jogos de reestruturação das áreas internas: baseando-se na teoria do núcleo do Eu de Rojas-Bermúdez, tais jogos têm como objetivo desenvolver os papéis psicossomáticos (de ingeridor, defecador e urinador) e colaborar na reorganização das áreas internas corpo, mente e ambiente. São os jogos de sentir (área corpo), de perceber (área ambiente) e de pensar (área mente); jogos de criatividade, comunicação e expressão (que trabalham o papel de defecador); jogos de satisfação (que trabalham o papel de ingeridor); e jogos de organização e controle (que trabalham o papel de urinador).

2) Jogos de rematrização: têm como objetivo desenvolver as diversas formas de comunicação de acordo com o desenvolvimento dos indivíduos, segundo as fases da matriz de identidade antes mencionadas (FONSÊCA, 1980). São jogos de comunicação em duplo, espelho, solilóquio e em corredor, jogos de triangulação, de circularização e de inversão de papéis.

3) Jogos de diferenciação: têm como objetivo experimentar e diferenciar os níveis de realidade, simbólicos e de fantasia (experimentando, refletindo e imaginando o mundo).

Selecionamos alguns jogos que apenas são exemplares ou representativos, e que podem ser vivenciados por um grupo pedagógico, por um grupo de treinamento, de sensibilização, de crescimento ou terapêutico. As técnicas abaixo descritas, não são todas elas jogos dramáticos, embora relatem alguns deles. Preferimos descrever um programa de jogos em geral, porque raramente um jogo considerado dramático é administrado sem a ajuda da aplicação dos demais, anteriormente. Todos devem ser administrados pela direção (diretor e, no mínimo, um ego-auxiliar). Os infinitos recursos facilitadores e intermediários podem ser papéis, lenços, bexigas, música, máscaras, etc., e o ambiente deve ser sempre amplo, permissivo, acolhedor e confortável.

Ao final de cada sessão é recomendável que os coordenadores comentem e processem teoricamente o ocorrido, se a clientela for de profissionais e de estudantes (de psicodrama, psicologia, pedagogia, etc.). Neste caso em especial, o treinamento em jogos dramáticos é fundamental para estimular a criatividade e a espontaneidade no papel de condutor de grupos, assim como “estimular a percepção do supra-real, do simbólico e da lógica além da lógica” (CASTANHO, 1988). Enfim, os jogos constituem um rico arsenal de recursos que o psicodramatista poderá dispor na sua prática.

Descrição de alguns jogos sociodinâmicos:

Reforçamos que estes jogos ou dinâmicas que descrevemos abaixo são simples e aplicáveis em qualquer abordagem, porém, o que vai fazer a diferença na abordagem psicodramática é o que vamos fazer a partir deles, assim como a ênfase dada na atuação espontâneo-criadora, no desempenho de papéis (*role playing*) e no desenvolvimento da tele-sensibilidade. O coordenador deve escolher os que mais atenderem á fase de desenvolvimento e aos objetivos do seu grupo.

Algumas das dinâmicas propostas abaixo foram extraídas de livros de dinâmica de grupo (vide referências bibliográficas), outras já foram criadas e recriadas por mim. São úteis para além do foco pedagógico ou organizacional, podendo ser adaptadas para o foco clínico, ou seja, para uma psicoterapia de grupo, onde podem ser utilizadas como estratégias de aquecimento, apenas para promover temas emergentes no grupo e o aparecimento de protagonistas legítimos.

Porém, estão descritas a seguir apenas sugestões, inspirações, propostas iniciais, que os diretores ou coordenadores de grupos poderão ou não seguir, não devendo adotá-las à risca, “ao pé da letra”. Como já pontuamos, esta escolha vai depender do movimento grupal, da escolha do grupo, enfim. Na dúvida, consulte sempre o seu grupo, ele é soberano e tem sabedoria própria. O importante também é treinar a sua espontaneidade-criatividade e intuição para saber quando, como e quais técnicas escolher.

1. Jogos de auto-apresentação.

a) Apresentação com coro de nomes e/ou apelidos:

Objetivos: facilitar a auto-apresentação, o aquecimento e a integração grupal, além de trabalhar a 1ª fase grupal (eu - eu), ou fase do duplo. São jogos para desenvolver a percepção interpessoal na fase inicial de aquecimento e integração, podendo alguns deles também trabalhar a passagem da 1ª para a 2ª fase grupal (eu - tu), ou fase do espelho.

Podemos considerá-los também jogos de iniciação, de apresentação, acolhimento do grupo e mapeamento do cotidiano, ou seja, dinâmicas de levantamento de expectativas quanto ao trabalho que se inicia e que são facilitadoras de um diagnóstico grupal, incluindo o

levantamento das forças internas e externas, assim como do clima do grupo, do reconhecimento do que ocorre no seu dia a dia.

Procedimento: inicia-se com um breve aquecimento de reconhecimento do ambiente, onde todos circulam pela sala e a exploram sensorialmente (cheirando, tocando, ouvindo os barulhos que podem ser produzidos, sentindo as texturas dos materiais, observando cores, encostando-se e massageando-se nas paredes, etc.). Dá-se depois a consigna de iniciarem a observação de si mesmos, em seguida dos parceiros, cada um em particular. Esta pesquisa não verbal pode incluir aproximações, toques, etc. Num dado momento o diretor sugere que se forme um círculo e que, um de cada vez, vá ao centro e se apresente de uma forma dramatizada, através de uma imagem corporal, em seguida falando seu nome e/ou apelidos em vários tons, no que é repetido pelo “eco” do grupo.

Variações: na auto-apresentação cada um pode se apresentar ao grupo falando de si, se apresentando no cenário dramático, atuando nos papéis diferentes que desempenha na sua vida (em cenas mais significativas). Pode se apresentar também assumindo o papel de um personagem do seu átomo social, que o conhece bem (pai, mãe, filho, etc.). No papel deste outro íntimo, ele fala de si mesmo, se descreve, fala deste vínculo.

b) Caixa de apresentação:

O grupo deverá colocar numa caixa objetos pessoais que não contenham nomes. Os objetos são misturados e cada um escolherá um ou mais objetos com os quais se identifique ou que o atraia. Em seguida procurarão os donos dos objetos para conversarem e se reconhecerem.

c) Jogo da auto-apresentação por desenho:

O objetivo deste jogo é facilitar uma auto-apresentação, com o tema “Quem sou neste momento? O que gostaria de ser, mas não consigo?”. O diretor distribui duas folhas de papel e lápis cera. Pede que cada um desenhe rapidamente, sem pensar muito, na primeira folha, algo que o represente no aqui e agora, podendo ser um desenho com simbolismo abstrato. Ao virar a folha, pede que escrevam algumas palavras que os representam. Em seguida, na segunda folha, o diretor solicita que desenhem rapidamente “o que gostariam de ser, mas não conseguem”. Depois, que virassem a página e escrevessem mais palavras sobre este tema do desejo de mudança em si mesmo. Finalmente, ao concluírem todos, o diretor pede que cada um assuma o

papel da imagem desenhada e se apresente, na primeira pessoa e no tempo presente, sendo entrevistado pelo diretor e por cada um do grupo, caso desejem.

d)Jogo da pérola:

O objetivo deste jogo é o reconhecimento do valor de cada um no papel de membro do grupo. Após explicações dos diretores sobre o tema do valor singular de cada um num grupo, lembrar que, na realidade, “só as ostras que foram feridas produzem pérolas”. Sensibilizar o grupo para que pensem na sua “pérola pessoal”, ou seja, no que tem de melhor a oferecer para o grupo.

São expostas e oferecidas ao grupo muitas pérolas dentro de conchinhas do mar. Pede-se para cada um escolher uma pérola e uma concha. Depois, passam a trocar com todos os elementos do grupo, dizendo: - “Eu, *Fulano*, o que tenho de melhor para oferecer neste grupo é minha.... Porque ...” (criatividade e paciência, por exemplo). Cada um coloca sua pérola na concha do outro e recebe a pérola dele. Passa em seguida para uma outra dupla, até que todos troquem suas pérolas. No final, faz-se um compartilhar breve.

e) Jogo da identificação com um objeto:

Cada componente do grupo é convidado a visualizar um objeto existente na sala ou na sua bolsa, como símbolo da expectativa que tem quanto ao término do trabalho grupal. Apresenta o objeto escolhido, simbolizando suas expectativas. Podem ser utilizadas nesta técnica miniaturas do jogos da caixa de areia.

f)Jogo de mapeamento do cotidiano grupal através de paródias:

Este é um jogo de apresentação do grupo como um todo, para avaliar a atmosfera grupal. Dividir o grupo por setores ou subgrupos e cada um cria uma música (ou seja, uma paródia) que retrate o cotidiano do seu grupo. Após apresentação dramática de cada subgrupo, os diretores compartilham com o grupo a respeito dos conteúdos emergentes.

g)Mapeamento do cotidiano grupal através de um jornal ou noticiário:

Este é um tipo especial de apresentação, que envolve a apresentação da instituição ou grupo classe. Os diretores propõem que, aleatoriamente, se formem quatro subgrupos e que criem e dramatizem um jornal ou noticiário (do grupo-classe, da instituição, do setor ou do grupo terapêutico). Cada um cria e apresenta um noticiário dramatizado, com as notícias ou manchetes do seu grupo. Após cada apresentação, os diretores compartilham com o grupo.

Solicitam um solilóquio de cada um no final, um sentimento que expresse como se sentiram neste laboratório.

h) O outro significativo me apresenta.

Cada um escolhe uma pessoa significativa da sua vida pessoal e vai assumir o papel dela. Assume, num role playing, o papel desta pessoa (pai, mãe, filho, amigo, namorado, etc.), e se apresenta para o grupo, falando a respeito de si mesmo. Por exemplo: “Eu, pai de fulano, digo que ele é muito nervoso e perde a calma com facilidade, embora aparentemente seja calmo... Ele é assim...”. A pessoa escolhida tem de ser alguém que pertença ao átomo social do participante, alguém que o conheça bem. O grupo e os diretores entrevistam cada participante, no momento em que ele está se apresentando no papel de alguém significativo da sua vida. Os diretores solicitam um solilóquio de cada um no final, um sentimento que expresse como se sentiram neste laboratório.

Variação: solicitar que as escolhas deste “outro significativo” sejam restritas a elementos do próprio grupo.

i) Jogo de apresentação via automóveis:

Os participantes dizem seu nome e o nome de um carro, com o qual se identificam, justificando a escolha. Por exemplo: “*Eu sou um caminhão, porque sou folgado, utilitário, me vejo com muita energia, agitado, carregando muitas coisas e muita gente comigo*”.

j) Jogo de apresentação via seleção:

Cada participante escolhe outro membro do grupo, como se fosse convocá-lo para a seleção do seu time, dizendo em que área ele jogaria e fazendo o crachá com o nome do colega e a posição que ele ocuparia na sua seleção. Por exemplo: “*Goleiro, porque ele não deixa escapar nenhuma tarefa e protege o grupo*”.

l) Jogo de apresentação via pedra preciosa:

- “*Se você fosse uma pedra preciosa, qual seria?*”. Este é um jogo recomendado para ser aplicado num trabalho organizacional, em ambiente de trabalho. Cada um escolhe uma pedra preciosa para si e explica suas características ao grande grupo. Divide-se o grupo em quatro subgrupos, que deverão desenhar uma jóia com as pedras. Depois, discutir com o grupo o processo de criação da jóia e a co-responsabilidade que deve existir, se alguém cedeu à idéia

que pré-definira individualmente, como foi exercida a liderança durante o trabalho de inter-relação grupal.

m) Troca de nomes e gestos:

Este jogo tem como objetivo trabalhar a nossa escuta sensível, escutar aquilo que se ouve, estimula a memorização, a concentração, através de um aquecimento lúdico. O diretor propõe que todos andem pela sala aleatoriamente, sentindo e alongando o próprio corpo. Que procurem uma forma original e criativa de cumprimentar as pessoas, usando somente gestos e mímica. Depois, dois se encontram e se apresentam. Cada um sai com o nome que ouviu e passa sucessivamente adiante, até reencontrar o seu próprio nome, saindo do jogo e aguardando todos finalizarem o processo.

n) Jogo de identificação grupal:

Este jogo de apresentação e de integração pode provocar estranhamentos, mas ao mesmo tempo desenvolve a espontaneidade. Cada um vai se identificar por um gesto que o caracteriza muito (pegadas no cabelo, gestos com a boca, gestos com braços, trejeitos corpóreos). E vai trocando os gestos na roda, até cada um reencontrar o seu original. Gera um grande telefone sem fio mímico, o que de origem era um “leve toque nos lábios”, pode acabar como um “morder dedos”.

2. Jogos de aquecimento corporal e desenvolvimento da confiança

a) Cruzar o círculo com o olhar:

Este exercício de aquecimento corporal promove a quebra de rigidez e, conseqüentemente, a espontaneidade grupal. Com todos os participantes em círculo, de mãos dadas, propõe-se que se olhem nos olhos e o círculo será cruzado, com os corpos invertendo as posições na roda. Um sai e outro sai em seguida, e outro depois, trocando de lugares em velocidade crescente, criando um trânsito caótico e carinhoso, no centro da roda.

b) Jogo da serpente de Calcutá:

Este jogo objetiva um extremo aquecimento, integração e percepção, estimulando o desenvolvimento de vários sentidos. Em trios, formando trenzinho, dois participantes das extremidades são guiados, de olhos fechados, pela pessoa do meio. O objetivo do jogador da frente é segurar na cintura de outro trem e o do jogador de trás é não deixar ninguém agarrá-lo.

O jogo lembra um trem fantasma orgânico. Termina quando a serpente é formada, com todos os pedaços conectados.

c)Jogo do trem cego:

Ficam todos em fila indiana com olhos fechados, com o objetivo de sair da sala e dar uma volta na instituição, depois voltando para a sala. São guiados por apenas uma pessoa, de olhos abertos, que fica por último na fila e guiará todos por toques nos ombros, que são transmitidos de um por um até a primeira pessoa. O guia é revezado até que todos o sejam e o trem chegar novamente na sala.

d)Jogo do desenvolvimento da confiança:

Este jogo tem por objetivo promover a confiança entre os membros e a entrega ao processo grupal. Cada membro do grupo escolhe participar de um subgrupo de no mínimo seis pessoas. Todos de pé, um vai ao centro e fecha os olhos, ficando cercado pelos demais, ombro a ombro. O membro do centro fica de olhos fechados e se deixa cair para os lados, sendo amparado pelo grupo, com as palmas das mãos. Todos os elementos do grupo devem passar pela experiência.

4. Jogos de conscientização corporal

Objetivos: são jogos de reconhecimento da área corpo (do eu corporal), relaxamento e sensibilização. Trabalha a 1ª fase grupal (eu - eu) ou fase do duplo.

a)Viagem pelo próprio corpo:

Conduzir um relaxamento progressivo das diversas partes do corpo, iniciando com a concentração na respiração. Solicitar a percepção de sensações corporais e a percepção de órgãos e membros que estão necessitando de cuidados. Ao final, pode-se solicitar um solilóquio individual da sensação mais presente. Em seguida, pede-se que cada participante desenhe num papel as imagens que ficaram mais marcadas de emoção, nesta “viagem” pelo próprio corpo. O grupo, ao final da experiência, comenta “como sente” cada desenho dos demais, sem a preocupação de interpretá-lo ou diagnosticá-lo.

Variações desta técnica: solicitar que concretizem, com o corpo, o sentimento mais presente, em expressão corporal, antes de expressar o solilóquio.

b)Discriminação de sensações (jogo do contato com estímulos sensoriais):

Seguindo o exercício anterior, com todos os participantes já deitados e de olhos fechados, estimular suas sensações em contato com: água gelada, sal, açúcar, incenso, sons diversos, lixas sobre a pele, algodão sobre a pele, giz, café, etc. Solicitar que cada um associe a cada estímulo sensorial recebido, uma sensação, uma lembrança, uma cena ou uma imagem. No final, solicitar solilóquios, com uma palavra ou uma frase, que sintetize o momento vivenciado. Subgrupos em seguida podem ser formados e escolhidos, partindo das identificações com os solilóquios manifestados. Cada pequeno subgrupo pode compartilhar suas experiências, criando a partir daí cenas para serem dramatizadas.

Variações: para promover também a integração grupal, este exercício pode ser feito de olhos abertos, com os participantes interagindo livremente entre si e com todos os estímulos à sua escolha. Deixar que sejam conduzidos pelos estímulos para uma produção conjunta do imaginário do grupo, mas sem usar a fala. A verbalização só pode vir no final, na fase dos comentários.

c) Massagem individual:

Objetivo: reconhecer a área corpo (o eu corporal) e a sensibilização (a função sensação), trabalhando a 1ª. fase grupal (eu - eu) ou fase do duplo.

Procedimento: com todos deitados e de olhos fechados, massagear cada parte do próprio corpo (acariciando, aquecendo). Depois, movimentar livremente todas as suas articulações, todas as flexões e extensões, experimentando todos os movimentos que o corpo pode desempenhar, ao som de uma música suave. Em seguida, sem música, experimentar todos os seus tons de voz, gritos, grunhidos, etc. Experimentar com a face todos os tipos de caretas e todos os sons que o corpo pode expressar sem a fala ou a boca (e sim com os pés, mãos, etc.). Em seguida, deitar e relaxar numa posição confortável, se concentrando na respiração.

Variação: solicitar, no momento do relaxamento, que imaginem mentalmente (numa “telinha particular”), uma imagem do próprio corpo em todos os seus detalhes. Esclarecer que esta imagem pode ser abstrata, simbólica, não necessariamente presa à concretude. Pedir um desenho posterior desta imagem e, quem desejar, pode compartilhar em seguida a experiência, descrevendo a representação da sua imagem corporal para o grupo.

d) Massagem em dupla:

Objetivos: desenvolver a área corpo, a função sensação e a relação em corredor. Trabalha a passagem da 1ª. para a 2ª. fase grupal (eu - tu).

Procedimento: aquecer as mãos (friccionando-as uma com a outra) e aquecer o corpo do parceiro, parte por parte, como se estivesse esvaziando areia de dentro dele. Depois, inverter os papéis. Daí, todos se sentam frente a frente e, de olhos fechados, iniciam um diálogo de contato com as mãos. Quem se sentir à vontade, pode explorar o contato com o rosto e outras partes do corpo do parceiro. Em seguida, ficam ambos de costas, entrelaçam os braços, fecham os olhos e massagem as próprias costas no outro, simultaneamente. Soltar o pescoço e a cabeça para traz, e se abandonar às sensações e ao embalo do corpo, tentando encontrar um movimento harmônico e relaxante. No final, comentar a experiência com o parceiro.

e) Massagem grupal:

Objetivos: desenvolver o eu corporal (área corpo), a função sensação e a relação de circularização. É um jogo que trabalha com objetos intermediários para facilitar o contato, de forma progressiva, trabalhando a passagem da 2ª. para a 3ª. fase grupal.

Procedimento: todos de pé, se aquecem com movimentação livre de biodança. Podem ser utilizadas aqui as danças clássicas da biodança, tais como a do cisne, do tigre, da garça e do hipopótamo, com músicas apropriadas para cada uma delas. Utilizam-se também bolas, lenços coloridos ou outros objetos intermediários nesta dança. Em seguida, quando suficientemente aquecidos, se houver atmosfera favorável, cada membro se deita ao centro do grupo para ser por este aquecido em massagem corporal, de frente e de costas. Após a massagem, o grupo o levanta no colo e o embala. Cantam uma canção de ninar, em murmúrio. Só depois de todos irem ao centro é que se solicitam solilóquios dos sentimentos e sensações mais presentes, comentando-se a experiência com todo o grupo.

Variações: Todos em círculo com as mãos ou os pés se tocando ao centro, iniciam uma massagem simultânea dos pés ou das mãos, de olhos fechados.

f) Jogo de sensibilização em duplas:

Depois, formar duplas para um jogo de sensibilização com pessoas que não tem muito contato e que desejam conhecer mais. Pedir para se olharem firmemente nos olhos, frente a frente. Depois de uns 3 minutos, pedir para se tocarem nas mãos, em silêncio e de olhos fechados. Depois de aproximadamente 3 minutos, pedir que dialoguem sobre a experiência em duplas.

Depois, pedir que cada um escolha outra dupla e repitam a experiência. Em seguida, pede-se para o grupo formar um grande círculo e, abraçados, observar os pés de todos. Daí cada um vai se apresentar ao grupo “em nome dos seus pés”, dizendo como se sentem, por onde já caminharam e para onde estão caminhando.

5.O que será? (ou jogo do desenho complementar):

Objetivo: é um jogo de desenvolvimento da percepção inter grupal e que deve ser utilizado na fase inicial de integração. Trabalha a passagem da 1ª para a 2ª fase grupal (eu - tu), ou fase do espelho.

Material: folha grande de papel pregada na parede e lápis cera, de diferentes cores.

Procedimento: o grupo deverá caminhar e, ao passar pela folha, escolhe um lápis e uma cor para rabiscar o que quiser. O outro, em seguida ou concomitantemente, fará a complementação do desenho, até ir se construindo um desenho coletivo.

Variações desta técnica: propor desenhos em pequenos grupos ou duplas, em silêncio, um tentando complementar o outro. No final, comenta-se a imagem produzida em seus diferentes sentidos.

6.O jogo do desejo:

Objetivo: desenvolver as áreas corpo e mente, a capacidade de interiorizar, simbolizar e fantasiar, além do reconhecimento do eu. Por ser um jogo de objeto intermediário, ele facilita o posterior contato com o outro e a passagem da 1ª. para a 2ª fase grupal.

Procedimento: após um breve relaxamento corporal, todos de olhos fechados, deitados, recebem nas mãos uma bexiga. Entram em contato sensorial com ela pelo tato, cheiro, etc. Tentam enchê-la com o próprio esforço e esvaziá-la, sentindo o contato do ar sobre a pele do seu rosto. Daí, todos imaginam que esta bexiga representa um desejo pessoal, que precisa ser realizado com o seu esforço. Pensando nisto, começam então a enchê-la. Experimentam o cuidado de enchê-la para deixá-la do tamanho que consideram o ideal aos seus desejos. Concluída a bola, amarram-na e decidem o que fazer com ela. Abrem os olhos, se levantam e se movimentam pela sala com a “bexiga-desejo” em mãos, verificando até que ponto abrem mão dela, se a soltam, a trocam ou a esvaziam, a guardam, etc. Interagir em grupo com a bexiga.

Procurar em seguida em parceiro do grupo para compartilhar o seu desejo, ou, se houver continência afetiva, compartilhá-lo com todo o grupo.

7.O piso mágico:

Objetivos: é basicamente um jogo de percepção, que ajuda a reconhecer a área corpo e a desenvolver a fantasia, a espontaneidade e a criatividade, além de promover o aquecimento e a integração grupal. Trabalha a 1ª fase do grupo (eu - eu) ou fase do duplo.

Procedimento: com a ajuda de música apropriada, solicitar uma movimentação corporal do grupo, partindo do plano horizontal, depois explorando o plano médio e o vertical, conscientizando-se lentamente de cada movimento. Pedir que explorem também os estímulos visuais do ambiente. Em seguida, propõe-se que explorem o espaço com o corpo: expandindo-se e ocupando o maior espaço, ou retraindo-se, tentando ocupar o menor espaço da sala, etc. Solicitar que fechem os olhos e imaginem estar pisando em diferentes pisos considerados “mágicos”: andando na água, no chão quente, pisando em ovos, na areia da praia, subindo escadas, andando sobre os calcanhares, na ponta dos pés, de joelhos, engatinhando, rolando pelo chão, correndo para os quatro vértices da sala, andando em marcha ré, imitando animais, pegando nos calcanhares dos colegas, imaginando que estão soltando uma pipa, etc.

Finalmente, pode-se sugerir que o grupo se imagine subindo numa montanha cheia de obstáculos e riscos, entrando numa gruta escura ou caverna minúscula, etc. Para finalizar, como variação, pode-se dar a consigna para que todos imaginem que são borboletas voando numa floresta, mas que, de repente, aparece um animal predador que os atacam. Um ego-auxiliar pode assumir este papel de predador, que depois se vai, e as borboletas retornam ao seu vôo tranquilo, até pousarem. Finalmente, pedir que cada participante encontre um canto acolhedor da sala para deitar e relaxar.

Variações: durante o relaxamento, solicitar que da imaginação de cada um surjam livre associações de imagens. Solicitar que verbalizem tais imagens e sentimentos em solilóquios durante o jogo, ou que as verbalizem posteriormente, na fase final do compartilhar para o grupo.

8. Revivendo o nascimento e / ou renascendo para o grupo:

Objetivos: experienciar sensações corporais regressivas no Reconhecimento do Eu e trabalhar a 1ª. fase, mas favorecer a passagem para as demais.

Procedimento: o grupo forma duas colunas onde os membros se posicionam de pé, com as pernas entreabertas. Cada um deve passar por baixo das pernas entreabertas dos colegas, se arrastando pelo chão, até alcançar o final do “canal de pernas”(que representa uma pseudo passagem do útero e do canal vaginal). Na saída, o participante deve ser acolhido e massageado por dois egos-auxiliares. No final, permitir o compartilhamento da experiência, que em geral se focaliza na revivência do nascimento de cada um e/ou no renascimento para o contexto grupal específico. Este jogo, por ser muito delicado, só deve ser administrado num momento em que possa haver acolhida no grupo.

9.Dança em dupla:

Objetivos: desenvolver a relação em corredor e em espelho. Experimentar tomar o papel do outro e o reconhecimento do tu. Trabalha a 2ª. fase (eu - tu) ou fase do espelho.

Procedimento: começar sendo o espelho do parceiro, numa dança que ele cria, ficando atrás ou à frente do mesmo. A certa altura, invertem os papéis. Variar, além da dança, com mímica, imagens “congeladas”, esculturas e gestos simbólicos. Depois, a dupla cria uma dança sintonizada, em harmonia. Encadear com o próximo jogo.

10.Dança em triangulação:

Objetivos: experimentar o eu corporal e a integração da fase da triangulação, trabalhando a passagem da 2ª. para 3ª. fase grupal (eu - tu).

Procedimento: propor uma dança criativa e harmoniosa entre três elementos do grupo. Variar, com o uso de lenços como objetos intermediários e com a criação de imagens corporais simbólicas a três, sem o uso da fala. Encadear com a próxima técnica.

11.Dança em grande grupo:

Objetivos: desenvolver a integração grupal na fase da circularização e as áreas corpo / ambiente / mente, em criatividade, trabalhando a 3ª. fase grupal (eu - ele).

Procedimento: seguindo a técnica anterior, propor ao grupo formar uma dança harmoniosa coletiva, com todo o grupo. Criar coreografias, pedindo a um de cada vez que seja o coreógrafo, a ser imitado/espelhado pelo resto do grupo, buscando uma harmonia. Pode propor

formar imagens simbólicas com todo o grupo. Feita a imagem, propor que esta seja “congelada” e solicitar um solilóquio do sentimento de cada membro, neste momento.

12. Escultor de sentimentos e emoções:

Objetivos: possibilitar o desenvolvimento e a adequação do processo de sentir e do perceber, através de emoções que atuam na área corpo; desenvolver o reconhecimento do eu - tu, ou a 2ª. fase grupal.

Procedimento: formam-se duplas e um “modela” no corpo do outro uma emoção, sem lhe revelar qual foi a emoção escolhida. A estátua modelada emite um solilóquio, ou seja, diz o que sente na posição. O escultor inverte, fica na mesma posição, e aí revela como se sente (a sua emoção). Em seguida, invertem-se os papéis. Depois, compartilha-se a experiência a princípio em duplas e, posteriormente, com o grande grupo.

13. Dramatizando papéis complementares:

Objetivos: desenvolver a área corpo, a comunicação e a expressão, além da criatividade no desempenho de papéis; desenvolver o reconhecimento da relação eu - tu. É um jogo de iniciação, que trabalha a 2ª. fase (eu - tu) ou fase do espelho.

Procedimento: formar duplas e, usando somente a expressão corporal em mímica, representar cenas ou imagens de como sentem as relações mãe-filha, irmão-irmão, marido-mulher, patrão-empregado, etc. Depois, inverter os papéis. Variar com papéis espontâneos criados pelos participantes, onde o parceiro vai tentar descobrir qual o papel a ser complementado.

Variações: o grupo é levado a trabalhar com diferentes consignas: o dirigir e o ser dirigido, o dar e o receber, o experimentar criar e ser criado, etc.

14. Jogos das máscaras:

Objetivos: é um jogo de iniciação no desempenho de papéis e de reconhecimento da 2ª. fase grupal (eu - tu). Os objetivos variam muito, de acordo com o procedimento variado da técnica. Pode ser utilizado pintando simplesmente o rosto, confeccionando as máscaras de gesso ou de papel, assim como trabalhando com máscaras já prontas, para desenvolver um teatro espontâneo.

Procedimento I: a forma mais simples é utilizar um estojo de tintas de pintura a dedo que pode ser usada no rosto. Cada um, sem espelho, deverá ir criando sua máscara de acordo com um tema proposto, ou ao som de uma música, ou de acordo com que estiver sentindo no momento.

Depois, se escolhem pelas máscaras para formarem duplas, trios, etc. e retocarem mutuamente as suas máscaras.

Variações: utilizar caixa de sapato, envelopes grandes, tintas e lápis diversos, material de sucata, papel maché, etc. para cada um confeccionar a sua máscara. Depois, pode-se desfilar com a mesma para o grupo e ir escolhendo personagens para representarem, individualmente, em dupla ou em grupo. No final, compartilha-se experiência.

Procedimento II: cada elemento deita e o terapeuta ou egos-auxiliares cobrem seu rosto com uma camada de gesso, deixando aberto o espaço do nariz, tirando-a da face após 2 (dois) minutos. Depois de secas, mostra-se ao grupo o verso de cada máscara e pede-se que extraiam “emoções” das mesmas, verbalizem os sentimentos que perceberam nelas, assim como tentem encontrar o seu dono – ou seja, a quem cada máscara pertence. Depois podem pintar cada um a sua máscara com as cores de preferência. Uma vez construída e finalizada, a máscara pode ser usada num teatro espontâneo, desenvolvido e produzido pelo grupo. Esta técnica exige ser aplicada em dois dias consecutivos, tempo suficiente para secar a máscara de gesso.

Receita da máscara de gesso: vaselina (pomada para passar no rosto antes de pôr as ataduras) e atadura gessada (cortada em diversos tamanhos e molhada somente na hora da aplicação ao rosto, encontrada em loja de material cirúrgico).

15. Jogo da caixa de areia (Sandplay Psicodramático):

Esta técnica, proveniente da psicologia analítica, foi adaptada ao psicodrama por Ramalho e sua equipe (2010). Pode ser útil na segunda ou terceira fase grupal. Para aplicá-lo, deve-se dispor de uma coleção de miniaturas e uma caixa de areia. Após breve aquecimento corporal e relaxamento, cada um deve se apresentar para o grupo, através da escolha de uma miniatura (simbolicamente).

Cada um deve se apresentar assumindo o papel da miniatura escolhida, sendo entrevistado pelo grupo, neste papel. Depois, cada um deve explicar como se sente no grupo, através do simbolismo da sua miniatura.

Depois, se inicia o jogo propriamente dito: cada um vai colocar a sua miniatura na caixa de areia, como se a caixa representasse o universo grupal, de modo que vão criando, co-construindo, um cenário coletivo. Após ter sido construído o cenário, o grupo vai co-construir uma história que inclua todos os personagens do cenário. Ao final, dão um título á história, e

vão dramatizá-la, utilizando-se das miniaturas e manipulando-as livremente na caixa de areia. O cenário grupal geralmente vai retratar uma imagem simbólica do grupo, que em seguida vai refletir a respeito do que ali foi exposto, de forma mais ou menos inconsciente pelo grupo.

16.Jogo do Carrossel:

Objetivos: desenvolver a percepção em relação ao outro (eu - tu), ou seja, trabalhar a 2ª. fase grupal ou fase do espelho.

Procedimento: cada elemento faz uso da expressão corporal para representar o espelho de um colega de grupo e o apresenta para o grande grupo, que deverá descobrir “quem foi” o espelhado. Variação: usar uma representação mais simbólica do parceiro.

17.Viagem imaginária:

Objetivos: discriminar os níveis de fantasia e o de realidade no reconhecimento do Eu, além de promover também a circularização grupal. Como é um jogo de personagem, trabalha a 3ª fase grupal, da inversão de papéis (eu - ele).

Procedimento: todos deitados, após um relaxamento conduzido, devem imaginar uma “tela branca” particular na mente e projetar nela uma viagem para um local imaginário. Escolher as companhias, os ambiente, os fatos, etc. e entrar em contato com os sentimentos presentes nesta viagem. Depois, comentar a experiência com um grupo de 4 (quatro) ou 5 (cinco) elementos. Cada subgrupo deverá escolher uma das “viagens” relatadas para ser dramatizada e apresentada ao grande grupo. Após as dramatizações, comentar-se a experiência, sem antes questionar ao grupo se conseguiram descobrir quem foram os reais protagonistas das viagens dramatizadas por cada subgrupo.

18.Fenômeno ou vegetal imaginário:

Objetivos: desenvolver o reconhecimento do eu, e discriminar fantasia de realidade, além de expressar-se, através de um jogo de personagem imaginária, trabalhando a passagem da 1ª. para a 2ª. fase grupal (eu - tu).

Procedimento: após um relaxamento corporal conduzido, imaginar-se como sendo um fenômeno da natureza, ou um vegetal imaginário. Por exemplo: a chuva, uma planta, um rio, etc. Escolher o local, o tamanho, a cor, etc. concretizar com o corpo a imagem e, quando todos estiverem expressando a sua, congelar as imagens e solicitar solilóquios na primeira pessoa e

no tempo presente, tais como, por exemplo: -“*Eu sou uma plantinha murcha, sem folhas e no deserto. Sinto frio*”. Os diretores e membros do grupo devem entrevistar cada membro no desempenho de seu papel. A partir daí o grupo pode compartilhar a experiência, ou o diretor / coordenador pode estimular que os papéis interajam livremente, produzindo uma cena dramática coletiva.

19.Jogo das estátuas que se multiplicam:

Objetivos: treinar as áreas da mente, do corpo e da fantasia, principalmente a entrada e saída do nível de fantasia. É um jogo de personagem, que trabalha a passagem da 2ª. para a 3ª. fase grupal.

Procedimento: a classe é dividida em três subgrupos (A, B, e C) e cada grupo inventa uma cena com tantos personagens quantos forem o número de seus elementos. O grupo A monta uma cena e os participantes ficam como estátuas, sem movimento, expressando com seus corpos e rostos quem são e o que sentem estes personagens. O restante da classe apenas observa. Em seguida, o grupo A sai do palco e o grupo B vai entrar naquelas mesmas posições do grupo anterior, colocando apenas movimento naquelas esculturas. Após alguns momentos de movimentação, sai o grupo B e entra o grupo C, acrescentando voz àquela movimentação e desenvolvendo uma curta estória. Ao final, rapidamente, checa-se a percepção de cada grupo com a cena inicial imaginada pelo grupo A. Repete-se depois todo o procedimento, partindo da cena inicial dos grupos B e C.

20.Loja mágica e camelô mágico:

Objetivos: desenvolver a área mente (a capacidade de simbolização) no reconhecimento do eu, aquecer o grupo para a quebra de resistências e promover também o reconhecimento do tu. Trabalha a passagem da 2ª. para a 3ª. fase grupal (eu - ele).

Procedimento: o diretor monta uma loja mágica onde existem seis prateleiras (identificadas com uma cartolina): o passado, o presente, o possível, o real, o imaginário. Cada membro se aproxima para comprar o que deseja (de uma ou mais prateleiras), e em troca paga com algo de si (não material). Depois que todos vão à loja, cada um se transforma numa banca de camelô numa feira livre. Todos passam ao Jogo do vender e comprar qualidades pessoais. Ao final, comenta-se a experiência, enfocando: conseguiram efetuar trocas significativas? Sua “banca”

foi mais visitada ou rejeitada pelo grupo? Tinham mais produtos à venda do passado ou do presente? O que conheceram a respeito dos demais parceiros com esta experiência?

21.A cadeira vazia:

Objetivos: desenvolver a área mente e quebrar resistências no confronto de papéis internalizados, assim como desenvolver a capacidade de inverter papéis. Trabalha a passagem da 2ª. para a 3ª. fase grupal (eu - ele). Esta é uma técnica que alguns autores atribuem a sua autoria a Fritz Perls, da gestalt terapia, embora Moreno a tenha utilizado frequentemente.

Procedimento: após um breve aquecimento corporal, onde o grupo anda pela sala, colocam-se no centro do cenário, duas cadeiras vazias, uma diante da outra. Dá-se a consigna de que todos busquem dentro de si mesmos alguém, real ou imaginário, vivo ou morto, com quem gostariam de se confrontar, dar um “*feedback*”. Após uma breve interiorização, a pessoa mais aquecida, que se sente preparada para escolher com quem quer se confrontar, é convidada a se sentar numa das cadeiras e dar o seu “*feedback*”, sendo interrompido quando o diretor / coordenador achar conveniente e a pessoa permitir, para aplicar solilóquios, duplos, espelhos ou inversão de papéis. Dá-se um tempo para todos, ou a maioria se apresentem e, em seguida, comentam a experiência.

22. O livro imaginário:

Objetivo: desenvolver a área mente (simbolização), o reconhecimento do Eu e do Tu, atrações e indiferenças nas relações interpessoais. Trabalha a passagem do 2ª. para a 3ª. fase grupal (eu - ele).

Procedimento: após um breve aquecimento o diretor solicita que cada membro se imagine como “sendo” um livro. Que daí imagine que título teria, como seria a sua capa, seu prefácio, os títulos de cada capítulo, seu epílogo, o tipo de pessoas que poderiam se interessar por lê-lo, etc. Depois que cada um se apresenta como “livros” ao grande grupo, então decidirão se teriam ou não interesse em lê-lo, ou se seriam indiferentes. Comenta-se a partir daí a dinâmica sociométrica do grupo revelada.

23.O baú imaginário:

Objetivo: é um jogo de Iniciação, que facilita o desenvolvimento da área mente, a simbolização. Trabalha a passagem da 2ª. fase (eu - tu) para a 3ª. fase (eu - ele).

Procedimento: de dentro de uma caixa grande ou de um saco vazios, o grupo deverá ir tirando peças imaginárias para se vestir e ir criando o seu personagem. Dramatiza em seguida, criando uma cena ou estória para este personagem. Esta dramatização pode acabar se tornando coletiva, com os personagens que se escolhem por identificação e formam subgrupos.

Variação: retirar dentro do Baú uma cena do seu passado ou do seu presente, apresentando-a ao grupo, através de uma dramatização, pedindo ajuda a egos-auxiliares para comporem os papéis complementares de suas cenas.

24.Dramatização de contos de fada:

Objetivo: é um jogo de iniciação para o desempenho de papéis, que desenvolve a imaginação (fantasia) e a simbolização. Trabalha a passagem da 2ª. para a 3ª. fase grupal (eu - ele). Este jogo pode ser melhor desenvolvido se o leitor aprofundar-se no estudo desta técnica, desenvolvida por Ramalho (CORUMBA & RAMALHO, 2008).

Procedimento: a princípio, um conto de fada lido ou contado pelo diretor, ou mesmo escolhido pelo grupo; solicita-se que o grupo dramatize o conto e as pessoas vão entrando em cena via um personagem da estória. Esta em seguida é dramatizada partindo da estória original, porém sendo mudada e revivida de modo diferente (caso o grupo queira). No final, compartilham-se as identificações com as personagens e com o roteiro do conto de fada, modificado ou ampliado, pelo grupo.

Variação: após ler o conto, o grupo compartilha como o sentiu, como foi afetado por ele e compartilha associações de situações da própria vida real. Em seguida, dramatizam uma destas situações associadas e não o conto em si.

25.Fotografia dramatizada:

Objetivo: é um jogo de Improviso, que desenvolve a criatividade-espontaneidade e trabalha a passagem da 2ª. (eu - tu) para a 3ª. fase grupal (eu - ele).

Procedimento: pede-se ao grupo para trazer fotografias pessoais significativas e, a partir delas, criar cenas. Formam-se subgrupos para apresentarem suas fotos e escolherem uma delas. As pessoas escolhem seus personagens na foto (pode ser gente, objeto, ou animal), ficam na mesma posição e criam uma estória a partir dali. O subgrupo todo participa da cena, cada um escolhendo um papel complementar para representar.

26.Histórias criadas e dramatizadas em grupo:

Objetivos: trabalhar situações pessoais conflitantes em grupos através de dramatizações indiretas, que atenuam as resistências. Também se caracteriza como um jogo de personagem, que trabalha a 3ª. fase grupal (da inversão de papéis).

Procedimento: após um aquecimento com interiorização, onde o diretor dá a consigna para todos buscarem dentro de si mesmos uma cena (real, vivida ou imaginária), entrega-se a cada um uma folha de papel e um lápis. Nos subgrupos, cada elemento vai contar a sua história e o grupo vai criar uma nova estória, a partir de pedaços contados, contanto que possua início, meio e fim. Se preferir, o grupo pode apenas escolher uma das histórias relatadas. Deve-se evitar identificar ou omitir os verdadeiros protagonistas. Escreve-se em síntese a estória criada pelo grupo num papel e passa-se este papel para um outro subgrupo, que deverá então pensar em “como dramatizá-la” (distribuir papéis dentro do grupo e encenar). Finalmente, os três subgrupos dramatizam as três histórias para o grande grupo e comenta-se a experiência. Nesta fase, se os verdadeiros protagonistas desejarem, podem se apresentar como tais, como autores do drama explicitado na cena.

27.Dramatização de cenas com tema definido:

Objetivos: desenvolver a circularização, a inversão de papéis e a capacidade espontâneo-criativa. Define-se também como um jogo de personagem, que trabalha a 3ª. fase grupal.

Procedimentos: os diretores já trazem para o grupo várias situações de conflito (entre pais e filhos, entre patrões e empregados, marido, mulher e amante, por exemplo) escritas em papéis e os distribui entre os subgrupos. Estes devem improvisar suas dramatizações a partir dos temas e encontrar um desfecho espontâneo-criativo. Posteriormente, o grande grupo comenta a experiência.

Variação: utilizar a técnica do jornal vivo, trazendo os jornais do dia para que o grupo escolha suas notícias preferidos e as dramatizem. Neste caso, o tema é definido pelo grupo, e a proposta é sociodramática.

28.Jogo do dublê:

Objetivo: é um jogo de improviso, que poderá se tornar dramático se as resoluções do conflito puderem ser dramatizadas no próprio jogo; desenvolve também a capacidade de identificar conflitos através do espelho e trabalha a 3ª. fase grupal (fase da inversão de papéis).

Procedimento: o grupo se divide em subgrupos para contarem cenas que acham difíceis de acontecer, desejos difíceis de realizar. Escolhe-se um protagonista de cada subgrupo. O protagonista escolhe uma pessoa do grupo para ir, no seu lugar, viver a cena da sua vida, aquela que ele não consegue realizar. E, de fora da cena, vai dizendo ao outro tudo o que deseja fazer e ainda não consegue. Ele deixa de ser ator do seu drama para ser o diretor do mesmo. Em espelho, o outro realiza por ele o seu drama, sob as suas coordenadas ou, no final, indo mais além, desencadeando na ação dramática comportamentos novos.

Varição: para promover maior dramaticidade, substituir o dublê pelo protagonista da cena, a certa altura da dramatização. Busca-se integrar a cena de maneira nova, indo além do “diagnóstico” do conflito, introduzindo uma realidade suplementar.

29. Jogo da projeção para o passado/ ou o futuro:

Objetivos: esta técnica, desenvolvida especialmente por J. L. Moreno, visa promover uma reflexão sobre o presente, o passado ou o futuro, desenvolver o reconhecimento do compromisso com a mudança, e promover a integração grupal. Trabalha a 3ª. fase grupal (ou da inversão de papéis).

Procedimento: após um relaxamento natural em movimento, sugere-se ao grupo que se encontre e converse sobre a sua vida atual. Em seguida, pede-se que se imaginem se encontrando daqui a um ano (no “como se”). Após um tempo, sugere-se que se imaginem se encontrando daqui a cinco anos. Depois, daqui a 10, 30 anos, e assim sucessivamente. Pode-se conduzir o grupo até um futuro em que se enfrenta a morte de cada um. Em uma das últimas cenas, pode-se fazer um encontro entre o “eu do futuro” e o “eu do presente”. Comenta-se depois a experiência.

Variações: trabalhar com a regressão ao passado, seguindo até alcançar imaginariamente a fase da infância e introduzir aí um diálogo interno entre o “eu criança” e o “eu adulto”.

30. Jogos de feedback:

O objetivo destes jogos é promover o feedback interpessoal.

a) Feedback com balas:

O diretor dá três balas a cada um e pede que escolham 3 pessoas para dar um feedback: uma para agradecer, outra para desculpar-se e outra para pedir parceria. Usar balas vermelhas para pedir desculpas a alguém, balas verdes para pedir a parceria de alguém e balas amarelas para agradecer a alguém.

b)Jogo do feedback em duplas:

Usar como aquecimento inespecífico para este jogo do feedback, andar pela sala e sentir o corpo, alongar, etc. Cumprimentar os colegas um por um, dizendo:- “O que mais admiro em você é...”. Depois de um tempo, solicitar que cada um diga aos parceiros escolhidos: -“ O que mais facilita nosso relacionamento, creio que seja...”. E depois:- “O que mais dificulta nosso relacionamento creio que seja...”. No final, compartilhar os sentimentos no grupo.

c)Jogo do TREM:

Este é um tipo especial de jogo que tem por objetivo promover o feedback sobre o grupo como um todo, muito útil em contextos organizacionais. O diretor pede que todos imaginem uma mudança de casa, a forma como ela é efetuada. -“*O primeiro passo é avaliarmos o que temos, o que precisa de reparos, o que precisa ser mantido, o que precisa ser mais valorizado, o que não vale a pena ser reformado, precisa ser jogado fora*”. Em seguida, solicita que o grupo forme subgrupos e solicita que escrevam num papel os pontos que o grupo precisa: T (transformar), R (realçar), E (eliminar) e M (manter).

Num segundo momento, pede para elaborarem um plano de ação dentro dos pontos levantados: escolher os responsáveis pelas ações e determinar prioridades e prazos. Em subgrupo, devem completar num quadro, por escrito, para cada ponto discutido (transformar, realçar, eliminar e manter) as ações, responsabilidades, prioridades e prazos a serem cumpridos.

No final, o diretor pede para cada subgrupo se apresentar e justificar suas respostas. Um dos facilitadores se encarrega de anotar num quadro ou *flip chart* as observações e sugestões do grupo. Este material poderá contribuir para um diagnóstico das necessidades deste grupo e fundamentar um projeto de mudança.

31.Jogo da construção de imagens:

Este jogo trabalha os objetivos da terceira fase grupal. O diretor distribui pelo chão várias imagens ou fotografias significativas. Pede para cada um, em silêncio, escolher figuras (imagens) espalhadas pelo chão que representem como se sentem no grupo ou no papel profissional. Após todos escolherem, formar subgrupos por identificação com as figuras. No final, compartilhar sentimentos no grupinho. Cada subgrupo deverá apresentar para o grande grupo, via cena dramática, uma história, que contenha todos os sentimentos do subgrupo. Dramatizar esta história e compartilhar os sentimentos no final.

32.Jogo do átomo social no grupo:

Esta é uma dinâmica sociométrica criada por J. L. Moreno para investigar como se estruturam ou vínculos dentro de um grupo. Tem por objetivo identificar atrações, rejeições e indiferenças nas relações interpessoais, como já foi visto no primeiro capítulo.

O diretor pede que um voluntário venha ao centro e monte a configuração do seu átomo social naquele grupo, ou seja, que posicione todas as pessoas formando uma imagem de suas vinculações sociais. Primeiramente escolhe uma pessoa para ser ele mesmo, e a posiciona. Depois, vai escolhendo e posicionando as pessoas mais próximas, até que, finalmente, todas sejam posicionadas em relação a ele mesmo. Formada a escultura, ele ocupa o seu lugar e coloca o membro do grupo que o representava, no lugar que lhe cabe.

Em seguida, o diretor solicita que ele verbalize para cada pessoa, diretamente, como se sente em relação a ela e o porquê de tê-la colocado naquela posição. Cada membro do grupo também tem a oportunidade de falar da posição em que foi colocado, se desejar. É um momento de confrontos diretos, no aqui e agora.

33.Dinâmica da construção de imagens com tecidos:

Esta técnica da construção de imagens com tecidos foi desenvolvida pelo psicodramatista Rojas-Bermúdez, para o plano psicoterápico. Utilizam-se como recursos, vários tecidos coloridos e de textura sedosa, maleável e flexível. Pede-se que o grupo construa individualmente uma imagem com tecidos que representem seus sentimentos. Depois pode se solicitar que usem o corpo para construir uma imagem corporal deste sentimento ou deste elemento da imagem plasmada pelos tecidos. Daí o diretor entrevista a pessoa no papel da forma ou escultura representada com tecidos e/ou com o corpo.

Variação: para avaliar o desenvolvimento ou etapas de grupos, pode-se solicitar que o grupo construa com tecidos uma imagem do grupo, coletivamente, nos seus diferentes momentos. Como por exemplo: uma imagem do início, outra da fase intermediária e outra da fase atual do grupo. Depois o grupo analisa o que foi ali representado pelos tecidos.

34. Dinâmica de encerramento de laboratórios:

Cada um deve buscar um espaço, de forma silenciosa, onde se sentir mais à vontade. Deverão sentar ou deitar-se de modo que possam refletir, por uns instantes, sobre o trabalho realizado, sobre todo o processo grupal. Deverão, em seguida, se posicionar de uma forma tal que possam se olhar e buscar sentir a todos. No compartilhar final, se o contexto for organizacional ou educacional, os membros poderão escrever poucas palavras num papel sobre como se sentem com o final do trabalho, se satisfizer suas expectativas, ou não. Ou desenharem algo abstrato que represente este sentimento, lembrando que não deverão escrever o próprio nome no papel. O diretor deve recolher os papéis e distribuí-los no chão. Cada um deve escolher outro papel que não foi o seu, mas com o qual se identificou.

Cada um deve ler este comentário ou apresentar o desenho, mas acrescentar também o resultado da sua reflexão realizada, falar como se sentem em relação ao grupo e como estão no momento, se algo mudou ou pode mudar, no grupo ou individualmente. Poderão dizer também algo diretamente para alguém, para os facilitadores, etc. Outra forma sugerida é propor que o grupo se divida aleatoriamente e crie cenas que representem ao processo de evolução deste grupo, até o presente. Cada grupo se apresenta através das suas cenas e em seguida, compartilham-se as percepções coletivas.

Concluindo...

Finalizamos este capítulo lembrando ao leitor a importância de não aplicar rigidamente estes jogos. O psicodrama é mais do que um jogo, já dizia Pablo Knapé (1998), e um psicodramatista experiente bem o sabe. A flexibilidade é o grande segredo. O profissional inexperiente, no entanto, está ansioso por fórmulas prontas e deve controlar a sua ansiedade e onipotência. É importante respeitar o eterno devir, o movimento espontâneo do grupo no aqui e agora. Trabalhamos essencialmente com a nossa intuição, com a nossa tele, a espontaneidade-criatividade e a nossa compreensão da etapa que o grupo atravessa, ou seja, a compreensão dos seus desejos emergentes e contraditórios. Isto vem em primeiro lugar e nos orienta, na filosofia do momento, para a escolha da melhor técnica. Um psicodramatista experiente já internalizou

todas estas técnicas e vai para o seu trabalho aberto, pronto para sentir inicialmente o seu grupo e, somente depois, verificar quais as técnicas poderão ser a ele propostas. Sabe também que todas as vezes que aplica uma técnica ela é uma experiência nova, recriada.

No entanto, ao darmos os primeiros passos como coordenadores de grupos, nos preocupamos, naturalmente, em levarmos algo pronto, uma técnica no bolso. Pensando neste profissional é que elaboramos estas sugestões. Todavia, o melhor seria que conhecêssemos todas as técnicas e, no contato espontâneo com o grupo, propuséssemos aquelas que mais forem correspondendo às suas expectativas. Nunca deveremos impor uma técnica, pois, por melhor que ela seja, só nos será útil no início de um trabalho (como proposta de aquecimento), ou quando nos falhar a intuição e a espontaneidade.

A DINÂMICA DE GRUPO PSICODRAMÁTICA APLICADA À EDUCAÇÃO

Neste capítulo destacarei alguns aspectos ou contribuições relevantes da abordagem psicodramática na área educacional, em especial no que se refere à sociodinâmica moreniana. Mas, em primeiro lugar, tratarei de definir alguns princípios ou conceitos teóricos e metodológicos do psicodrama aplicado à educação. Depois abordarei a minha experiência enquanto professora universitária, que se utiliza do método socio-psicodramático, no exercício da sua prática em sala de aula. Relataremos uma experiência especialmente na disciplina Dinâmica de Grupo e Relações Humanas, ministrada para os alunos do 7º e 8º períodos do curso de psicologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

Uma introdução ao psicodrama aplicado á educação:

Como já vimos em capítulo anterior, fiel à abordagem filosófica fenomenológica - existencial, o conhecido método psicodramático está inserido no vasto projeto socionômico de Jacob Levy Moreno, cujo propósito é a investigação das relações interpessoais. A socionomia se desenvolve, portanto, a nível clínico, institucional e sócio-pedagógico. Como já foi citado, Moreno foi o criador não só do conhecido psicodrama, como da sociometria, psicoterapia de grupo e do sociodrama, desenvolvendo uma abordagem teórico-prática dos fenômenos interpessoais. Podemos afirmar que o principal referencial filosófico do psicodrama é a fenomenologia - existencial, porque há a ênfase dada em toda a obra Moreniana à noção de intersubjetividade, à corporeidade, à liberdade, à ação, à filosofia do momento (do aqui e agora) e ao encontro existencial eu - tu.

Ao propor um método de objetivação da inter-subjetividade, Moreno se antecipa à análise existencial, depreciando o “falar sobre” a existência, querendo antes vivenciá-la e

experimentá-la. Estava preocupado com o “sentido da realidade”, com a criação de um método que estivesse mais próximo “da vida mesma”.

Como poderemos verificar em sua biografia, embora em sua juventude tenha recebido influência do existencialismo heróico (tendo criado a religião do encontro e a ciência do ser ou seinismo), Moreno não tinha intenções filosóficas, tornando-se substancialmente no futuro um terapeuta das relações interpessoais. Porém, observamos a permanência de uma atitude fenomenológica - existencial em seus principais conceitos e no seu método.

Dentre as diversas aplicações possíveis da metodologia sócio-psicodramática, encontramos a área da educação, de modo que ela pode ser utilizada como eficiente recurso didático para facilitar a aprendizagem, embora J. L. Moreno não tenha desenvolvido nenhuma teoria específica e sistematizada a respeito da aprendizagem. Na obra de J. L. Moreno há poucas referências aos pedagogos idealizadores da Escola Ativa, tais como o naturalista J. J. Rousseau, o intuitivista Pestalozzi, o pragmatista William James, os filósofos Dewey e Fröbel, que também se caracterizaram por tentar abolir os métodos tradicionais de ensino.

No início de suas experiências com grupos de crianças, Moreno ainda estudante demonstrou a sua identificação com os princípios da Escola Ativa, compartilhando com sua visão de educação mais voltada para a vida do que para o saber, utilizando-se para isso de meios semelhantes, tais como a ação, o jogo, o contato imediato com a natureza, a dança, a música, etc.

A experiência de Moreno (entre 1908 e 1911) com crianças nos jardins vienenses, portanto, pode se assemelhar aos princípios da Escola Ativa, uma vez que se propunha a uma revolução criadora entre as crianças. Nesta época, a intenção maior de Moreno era a vivência da sua essência mística - hassídica, buscando desenvolver nas crianças a “centelha divina da criatividade”, com um “jardim de infância em escala cósmica” (MARTÍN, 1978).

Só posteriormente, quando o Moreno místico, “adolescente pregador”, se transforma no médico e terapeuta da espontaneidade, é que ele elabora a sua teoria e tenta sistematizar as suas experiências. A partir daí, fiel ao seu espírito irreverente, ele critica as concepções de Rousseau, Dewey e Pestalozzi, discordando destes por acreditar que os mesmos confundiram “espontaneidade” com “instinto”. Moreno defendeu que, do ponto de vista educativo, não se pode deixar apenas a criança sozinha ser guiada pelos seus instintos e aprender através da ação, cegamente, no processo educativo. Acreditava que, assim, ela correria o risco de repetir o já

feito (as conservas culturais), de tomar atitudes iguais, repetitivas ou desadaptadas, ou seja, poderia desenvolver ao lado das boas qualidades, os “defeitos” pessoais (Ibidem).

E o que ele propunha para a educação? J. L. Moreno falava de educação como uma estrutura que tem como centro a espontaneidade. A sua “educação na espontaneidade e na criatividade” buscava corrigir as falhas que ele identificou na Escola Ativa. Definiu a espontaneidade como o fator inato, que se apresenta como uma forma de energia em constante transformação, capacitando o homem para enfrentar situações novas e para criar novas respostas às antigas situações. Moreno explicou que a espontaneidade age como um catalisador que desencadeia a criatividade e, conseqüentemente, reduz as “conservas culturais”.

Na utopia Moreniana, era a aprendizagem da espontaneidade o veículo que poderia, inclusive, salvar o indivíduo e a sociedade como um todo. Pois acreditava que, com o desenvolvimento insuficiente da espontaneidade-criatividade, indivíduos e grupos acumulariam ansiedade e chegariam à enfermidade psíquica e social. Podemos citar suas palavras:

O Psicodrama deve começar com a criança. O único ambiente educacional que pode ser considerado uma clínica psicodramática numa forma embrionária é o jardim de infância (...). É deplorável que até estes rudimentos de educação psicodramática sejam separados de suas raízes, no instante em que a criança ingressa na escola primária e no ginásio, o jovem no colégio e na universidade. Pode ser observado que as implicações psicodramáticas do processo educacional se dissipam à medida que o aluno vai avançando em seus estudos acadêmicos. O resultado é um adolescente confuso em sua espontaneidade e um adulto privado dela (...). Toda escola primária, secundária e superior deve possuir um palco de psicodrama como laboratório de orientação, que trace diretrizes para os problemas cotidianos, educativos e sociais (MORENO, 1975, p.197).

Moreno considerava também que as palavras eram insuficientes para a comunicação humana, podendo deformá-la. A ação, ao contrário das palavras, nos poria em comunicação direta com os acontecimentos, conduzindo à própria realidade, sendo mais completa e totalizadora. Com o psicodrama ele desenvolveu, portanto, um método de ação, onde o ser humano se compromete globalmente na inter-relação com os outros, tendo como bases a liberdade e a espontaneidade.

Assim, “o ensino psicodramático não só desenvolveria o juízo crítico, a criatividade e a socialização do aluno”, como favoreceria “um bom clima emocional, a integração e a

aprendizagem grupal, na medida em que conciliaria o conhecimento adquirido com a experiência vivida” (KAUFMAN, 1992, p. 15).

Moreno afirmou que o homem devia sim, ser educado, porém, com um significado maior que a mera ilustração intelectual, dando importância à ilustração emocional. Realçou que é a deficiência na espontaneidade, para poder usar a inteligência disponível e mobilizar as emoções cultivadas, o principal problema na aprendizagem.

Em síntese, segundo ele era necessário um vasto programa de preparação e de treinamento para a espontaneidade-criatividade a fim de se educar os seres humanos. No entanto, ele mesmo questionava a aparente contradição existente entre os conceitos de aprendizagem (entendida como a aquisição de um hábito) e o de espontaneidade. Daí uma questão se levantaria: como se poderia ensinar a espontaneidade nas escolas? Isto seria possível?

Moreno criticou duramente as teorias tradicionais da aprendizagem (behavioristas e gestaltistas), de fundamento empirista, por entenderem a aprendizagem como “conteúdo” e não como “disposição vital”. Se fôssemos argumentar aqui por uma teoria moreniana da aprendizagem, portanto, diríamos que ela nega a repetição de conteúdos e propõe a aprendizagem de ações, que se adquire pela experiência, com raízes na vida real.

Assim, o que se aprende tem um sentido vital e se evocará sempre que a vida o exija. Aprende-se a “atitude espontânea”, que consiste em dar respostas adequadas e pessoais a cada circunstância e de evitar respostas estereotipadas, determinadas, perfeitas e conservadas. Quanto à generalização e à transferência de uma aprendizagem para outra, Moreno propõe o desenvolvimento da plasticidade entre os diversos setores da aprendizagem, assim como a integração da espontaneidade numa ação disciplinada e contextualizada.

Segundo Castello de Almeida (1982, p. 36-76), o método psicodramático se utiliza do “compreender fenomenológico existencial”, assumindo uma atitude “ingênua” e aberta diante dos fenômenos estudados, na medida em que não afirma idéias preconcebidas com explicações psicológicas. O psicodramatista interroga, ouve, vê, percebe e sente (a si e aos outros); entrega-se à intuição criadora, permite-se um estado télico na relação interpessoal, usando a intencionalidade para integrar-se aos universos que se abrem, num determinado momento. Portanto, são utilizados os conceitos básicos da filosofia fenomenológica-existencial, já citadas anteriormente: intencionalidade, intuição e intersubjetividade.

Observamos que o pensamento de Moreno se mostra, portanto, fiel à concepção fenomenológica-existencial da educação, quando ela reforça a práxis-ação e a libertação, promovendo um crescente sentimento de responsabilização, não desvinculando o educando da sua realidade sócio-cultural. A prática sociodramática, por exemplo, tem por objetivo inserir o sujeito no questionamento da sua realidade sócio-cultural e histórica, tomando consciência dos dramas coletivos, buscando a terapêutica da comunidade. A prática axiodramática, por sua vez, vai contribuir para o questionamento das questões éticas, religiosas e culturais, muito importantes num processo educativo mais amplo.

Já vimos anteriormente neste livro, no capítulo anterior, que Moreno afirmou na sua teoria dos papéis, que o processo de aprendizagem de um papel corresponde ao *role-playing*. O desempenhar ou assumir este papel corresponde ao *role-taking*, e a criatividade no seu desempenho, ao *role-creating*. Assim, a assunção do papel, por si só, não permite a liberdade, porém o jogo do papel a libera. No entanto, acontece a maior liberdade quando o papel é jogado com criatividade. A partir deste processo de treinamento do papel, o psicodrama permite uma mudança de atitude e de postura, que se propõe preparar crianças e adultos para desenvolver a linguagem dialógica do eu - tu (segundo Martin Buber), estruturando uma relação que possibilita o verdadeiro encontro (FONSÊCA FILHO, 1980).

O psicodrama aplicado à educação procura, então, “emocionalizar” conceitos teóricos previamente aprendidos. O aluno deixa de aprender apenas através do intelecto para assimilar conhecimentos com sua personalidade global. O professor passa a ser um facilitador do processo que é assumido pelo aluno, criando um clima de liberdade e espontaneidade, onde este último desenvolverá o seu potencial e criará. Assim, o professor estará também ao lado do aluno, invertendo o papel com ele e sentindo melhor a sua realidade, promovendo um vínculo télico e não transferencial. Tal como define a concepção fenomenológica-existencial, o fundamental no contexto pedagógico é a experiência vivida de encontro entre o educador e o educando.

Sabemos que uma explicação puramente teórica é insatisfatória e pode ser aliada a uma vivência dramatizada para ser melhor compreendida pelo aluno. A eficácia da aprendizagem do aluno depende também de fatores que vão além dos muros da escola, inserindo-se numa realidade social e política mais ampla.

O psicodrama pedagógico ou o psicodrama enquanto método aplicado à educação é ainda pouco conhecido em nossas escolas, mas vem sendo utilizado como uma alternativa com características essencialmente sociais, que pode ser aliada inclusive a outros métodos e atividades escolares. Ele estimula também a integração social com suas técnicas de envolvimento e ação grupal, assim como desenvolve no aluno a espontaneidade e a criatividade.

Focalizando a realidade do psicodrama aplicado à educação no Brasil, foi a pedagoga argentina Maria Alícia Romaña quem adaptou o psicodrama terapêutico, criando o termo “psicodrama pedagógico”, desenvolvendo desde 1969 no Brasil o trabalho de aplicação das técnicas dramáticas na educação. Para ela, o jogo dramático pode auxiliar o educador, tanto diretamente na sala de aula (para a transmissão de um determinado conceito), como na criação de um clima emocional favorável para se chegar à aprendizagem (ROMAÑA, 1986).

Foi Romaña quem desenvolveu um método educacional psicodramático, aplicando-o através de trabalhos lúdicos ou dramatizações em grupos, introduzindo um clima mais relaxado e uma atmosfera mais viva e atuante, favorecendo assim a aquisição de conhecimentos das relações interpessoais.

Segundo a psicodramatista Escolástica Puttini “o psicodrama pedagógico guarda a mesma visão de homem que norteia a filosofia moreniana (...), um homem em relação, cujas características essenciais são a espontaneidade, a criatividade e a capacidade de perceber-se a si mesmo e o outro, com amplitude e profundidade” (PUTTINI, 1991, p.23).

O psicodrama pedagógico se utiliza dos cinco instrumentos que são comuns ao terapêutico, já mencionados neste livro: 1) o protagonista, que neste caso é o próprio aluno ou o grupo-classe (se a dramatização envolve a todos); 2) o auditório, que é composto dos alunos envolvidos, como platéia; 3) o diretor, que é o professor ou coordenador do grupo; 4) o ego-auxiliar, professores ou alunos auxiliares numa cena; 5) o cenário, que é o espaço demarcado na sala de aula, onde se dará a dramatização.

As etapas do psicodrama pedagógico também correspondem às do psicodrama terapêutico:

1) o aquecimento, que começa desde o primeiro contato do professor com os alunos. São, por exemplo, as primeiras conversas sobre o que irão fazer, o levantamento de expectativas e de

questionamento sobre o conteúdo ou tema a ser abordado. Pode incluir diversos jogos dramáticos para criar um clima de espontaneidade e integração, facilitador da aprendizagem;

2) a dramatização, que é a ação dramática propriamente dita;

3) os comentários, que é o momento do retorno ao grupo para avaliar o trabalho. Todos conversam sobre como se sentiram, o que assimilaram, etc. Neste momento de conclusão, o professor / diretor de cena conclui e encerra a aula com comentários esclarecedores.

Romaña (1992) enfatiza que é responsabilidade do educador passar o conhecimento do “ponto do consenso científico” e provocar possíveis rupturas na “ordem conservada” (ou seja, provocar novas respostas). Por outro lado, considera que é compromisso do educador também usar um método sutil, flexível e firme para acompanhar os movimentos de análise, síntese e generalização no processo de aprendizagem. Ela identifica no método psicodramático esta possibilidade, quando classifica a etapa de dramatização em três níveis: real, simbólico e fantasia.

A primeira etapa de uma aula seria, em geral, o aquecimento do grupo, a criação de um campo relaxado, espontâneo-criativo e o estabelecimento de vínculos (a contextualização grupal), assim como a vinculação de conteúdos novos com anteriores. A segunda etapa, da dramatização propriamente dita, pode ser realizada nos três níveis supra citados:

1) realista (análise) – onde se reproduz como foi a realidade do conhecimento. É composta das diversas versões que os estudantes têm do assunto;

2) simbólico (síntese) – quando os alunos mostram o que sentiram (a apreensão do essencial), com o conteúdo abordado. Simbolizam com a criação de imagens os conteúdos aprendidos;

3) imaginário ou da fantasia (generalização) – quando os alunos mostram como gostariam que fosse ou como imaginam ser aquele conhecimento, ou realidade em questão.

No método psicodramático cria-se uma situação no “como se”, com o objetivo de tornar a aprendizagem humano-significativa, que busca os múltiplos sentidos da existência, que se articulam em símbolos. Por isto é importante ao educando constatar a realidade, começando pelos sentidos, explorando a sua fantasia e a sua capacidade de simbolizar. Daí ele aprenderá a ouvir, ver, cheirar, degustar, a sentir, a lidar com seus sonhos e imaginação, enfim, aprenderá a criar. Só aí o educador introduzirá o aprender a pensar ou a educação pela inteligência,

reconhecendo os limites do conhecimento e das múltiplas manifestações da verdade, descobrindo que o desvelamento da mesma nunca é total, é restrito.

Na última etapa de uma aula, lembra Romaña (op. cit.) que é importante que a conclusão do grupo seja comparada ao conhecimento acadêmico formal já existente. Para ela, praticamente todos os conteúdos são susceptíveis de serem trabalhados psicodramaticamente.

Os psicodramatistas brasileiros Regina Monteiro (1974) e Arthur Kaufman (1992) desenvolveram várias técnicas de jogos dramáticos que podem ser utilizados também em sala de aula, a partir de suas experiências pedagógicas. Na nossa prática, especialmente com estudantes de psicologia da Universidade Federal de Sergipe, nas disciplinas Psicodrama, Dinâmica de Grupo e Estágio Supervisionado em Psicologia Clínica, temos utilizado a abordagem psicodramática aplicada à sala de aula e usado em especial a técnica do role-playing para o desenvolvimento do papel de psicólogo, terapeuta e diretor/coordenador de grupos.

Porém, para compreender a dramatização propriamente dita no contexto pedagógico, são necessários alguns comentários auxiliares. Como foi dito anteriormente, inicia-se a “aula” com um aquecimento inespecífico do grupo, onde se espera que este alcance um ponto ótimo de tensão: não tão alta que o impeça de concentrar-se, nem tão baixa, que o descomprometa ou desmotive.

O grupo aquecido deve ter ultrapassado o seu estado caótico-indiferenciado inicial (de muita ansiedade) após os jogos dramáticos, após uma aula teórica ou após um debate aberto e descontraído sobre o conteúdo. Deverá ser definida, durante este aquecimento inicial, qual a temática a ser trabalhada.

Mas, muitas vezes o grupo está tão caótico ou com algumas questões mal resolvidas, que toda a aula se desenvolve com um jogo ou uma pesquisa/dinâmica sociométrica, visando favorecer ao aquecimento ou trabalhando as relações interpessoais, que impedem que o conteúdo flua espontaneamente, não sendo possível emergir um tema para ser dramatizado. A partir daí, passa-se ao processamento do aquecimento específico para o tema (ou cena) a ser trabalhado, com a escolha ou a emergência natural e espontânea dos protagonistas. O professor nesta fase se preocupa com a direção abrangente do grupo, avaliando a sua integração e motivação.

Durante a dramatização propriamente dita, os alunos protagonistas e os que desempenham o papel de egos-auxiliares, vão encenando espontaneamente o seu “drama”, acompanhados de perto pelas orientações do diretor/professor que dirige a cena, utilizando-se de várias técnicas. Espera-se com isso que se alcance um efeito catártico integrador, esclarecedor, emocional e resolutivo, ampliando a percepção do tema escolhido. Na dramatização, os egos-auxiliares contracenam com o protagonista a partir de sua sensibilidade, concretizando as intervenções do diretor/professor, representando os papéis necessários. Os membros da platéia podem participar da cena por solicitação do diretor/professor e do protagonista, sendo muitas vezes convidados para incentivarem este último.

Ao encerrar a dramatização, comenta-se com todo o grupo o acontecimento, enfatizando-se os aspectos sensíveis e intelectuais do tema abordado. O professor deve avaliar junto com os alunos o impacto emocional causado pela dramatização, detectar o que passou despercebido ao grupo, clarear associações com antigos conteúdos, assim como o desempenho de cada um e do grupo-classe como um todo. Nesta última fase, todos os alunos têm a responsabilidade de avaliar a sua aprendizagem e o seu grau de desenvolvimento.

Os recursos técnicos mais utilizados na fase da dramatização propriamente dita são os mesmos do psicodrama terapêutico, antes citados no segundo capítulo deste livro: a entrevista no papel, quando o protagonista ou ego-auxiliar é questionado pelo diretor, em cena; o solilóquio, quando se pede que o protagonista pense alto, explicitar seus sentimentos e percepções; o duplo, quando o diretor ou um ego-auxiliar exprime um conteúdo interno do protagonista, não consciente ainda para este; o espelho, quando o ego-auxiliar repete os atos, palavras e expressões do protagonista, para que este se perceba melhor; e a inversão de papéis, quando o protagonista deixa de desempenhar o seu próprio personagem e inverte com o papel complementar que com ele contracena.

Estes recursos técnicos clássicos do psicodrama são ajustáveis a diversas situações, de forma mais ou menos estruturada. Porém, Moreno desenvolveu métodos didáticos concretos para a aprendizagem da espontaneidade, preferindo confrontar os indivíduos com situações chocantes da vida cotidiana, como é o caso da técnica da “improvisação”. Nesta técnica, o aprendiz é levado a desempenhar papéis em situações que ele nunca viveu, nas quais ele terá de produzir, instantaneamente, um novo papel, diante de um novo enquadre. Esta técnica é também conhecida como role-playing, e é bastante utilizada para o treinamento de novos

papéis. Ela ajuda a explicar percepções e conflitos de papel, a resolver expectativas contraditórias de papel, a viabilizar mudanças de conduta, etc.

O psicodrama pedagógico na sala de aula requer um emprego criterioso e cuidadoso, por professor especializado. A sua utilização leva o aluno a descobrir o prazer de aprender de forma lúdica, criativa e autêntica, na dialética da relação do aluno - professor - grupo, porém, mobilizando conteúdos emocionais, fugindo à rotina das aulas comuns. O professor sabe o quanto é difícil ministrar uma educação fora dos padrões sociais vigentes, nas instituições de ensino.

Por outro lado, a educação deve enfrentar a ordem social ou, como diria Moreno, enfrentar as conservas culturais. Portanto, a saída apontada pelo psicodrama é que alunos e professores compartilhem a responsabilidade pelo processo de aprendizagem - ou seja, que o aluno abandone o papel de receptor passivo de conhecimentos, e adote o de co-autor de resultados. O psicodrama pedagógico concebe a educação como um ato político, histórico, cultural, social, psicológico, axiológico, afetivo e existencial, e não como um ato ingênuo ou neutro. Um ato que visa transformar não só a maneira do aluno ver o mundo, como de senti-lo (KAUFMAN, 1992, p. 15-64).

A relação professor-aluno revela-se como um exemplo de encontro existencial possível, mesmo no contexto escolar mais conservador. Aluno e professor aprendem juntos e se influenciam reciprocamente, fazendo parte de um campo télico-construtivista e dialético. Enfim, podemos constatar que uma educação voltada para a contextualização, com ação-reflexão em unidade dialética, se torna revolucionária, pois, rebela-se contra todas as formas de opressão. Para isto, ela é imprevisível em seus resultados e põe em questão os sentidos da existência. A concepção psicodramática da educação, assim inserida, é uma abordagem de riscos, porém global, pois desvela a realidade e busca um sentido ético para a existência do ser - no - mundo, comprometendo-o com a recriação de um mundo melhor. Como diria Moreno, ela se traduz, em última instância, numa terapêutica da sociedade.

Segundo Moysés Aguiar Neto (1992), apesar de não se declarar adepto abertamente de nenhuma ideologia política, Moreno propunha, com o alcance da socrionomia, que se efetuassem “micro-revoluções no cotidiano”. A sua proposta foi analisada por Aguiar Neto (1992, p. 106-107), como contendo muitas características do ideário anarquista. Moreno incitava a autonomia, o abandono de soluções prontas e das fórmulas conservadas, enfim, a

liberdade e a possibilidade de um mundo sem estruturas de opressão. Acreditava que as instituições não deviam ser mantidas como estavam; devendo, antes, serem revitalizadas e questionadas em função dos parâmetros do momento, da espontaneidade e da tele.

Esta atitude tem, obviamente, desdobramentos políticos imprevisíveis e de larga extensão institucional e pessoal, que consideramos em conformidade com a concepção dialética e dialógica da educação, defendida pelo educador brasileiro Paulo Freire (1971), conhecido fenomenólogo-existencial da pedagogia do oprimido.

Para Aguiar Neto (1992), o psicodrama em si mesmo mostra o seu caráter pedagógico, se tratando de um tipo de educação que “recusa o papel de agente do controle social”. Promove a “educação potencializadora dos espaços de liberdade”, permitindo que indivíduos e grupos adquiram identidade, deixando de ser “massa manipulada, consumidora de produtos e idéias pré-fabricadas. O psicodrama oferece uma terapêutica para a quebra dos grilhões que são as conservas culturais e os postulados ideológicos, possibilitando o desenvolvimento da espontaneidade e um compromisso com a solução criativa de cada ato. Enfim, o que importa é “superar o individualismo pela busca da solidariedade télica” (*op.cit.* p. 107). É aí que educação e psicoterapia podem se confundir num projeto único, que Moreno denominou de projeto sacionômico.

Processo de ensino-aprendizagem de base sacionômica aplicado à disciplina Dinâmica de Grupo:

Relatarei a seguir brevemente uma pesquisa-intervenção que conduzi em 2006, que versou sobre a avaliação do processo ensino-aprendizagem com aulas vivenciais desenvolvidas na disciplina Dinâmica de Grupo e Relações Humanas. O referencial teórico foi a sacionomia de J. L. Moreno, assim como a desenvolvida por outros autores (YOZO, 1996; CASTILHO, 1998; ANDALÓ, 2006; MOTTA, 2004; KNOBEL, 2006). O objetivo geral foi avaliar o processo de aplicação de dinâmica de grupo em aulas práticas, conduzidas por mim e pelos meus alunos, no referencial teórico e metodológico sacionômico.

A disciplina tem como um dos seus objetivos específicos proporcionar aos alunos a oportunidade de desempenhar o papel de facilitadores de dinâmica de grupo e de desenvolver a capacidade de ser um pesquisador-participante da experiência desenvolvida no seu grupo-classe. Com a pesquisa, por outro lado, desejávamos observar e constatar se o grupo classe

evoluiria no reconhecimento e enfrentamento de suas questões interpessoais, através da vivência grupal, assim como se poderíamos avaliar a funcionalidade da metodologia sacionômica aplicada à dinâmica de grupo no contexto educacional.

Partimos da premissa de que uma compreensão teórica do processo grupal se dá através da experiência, quando o aluno vivencia dois papéis: de membro integrante do grupo e de facilitador do mesmo. Pressupõe-se que mecanismos e fenômenos envolvidos na dinâmica de grupo não podem ser apreendidos se são apenas analisados teoricamente, mas ao contrário, devem ser vivenciados numa práxis coletiva. Assim, o objetivo desta abordagem em sala de aula é implicar o aluno na experiência de ensino-aprendizagem, pois o mesmo está inserido no jogo de desejos, interesses e nos fenômenos emergentes do seu grupo-classe.

Nesta experiência pedagógica, tentou-se articular o ensino com a pesquisa, de modo que se desenvolvesse, simultaneamente, os papéis de professor, aluno e de pesquisadores-participantes. Quando se está trabalhando sacionomicamente, no contexto de ensino-aprendizagem, se está fazendo uma investigação e uma intervenção, sociométrica e sociodinâmica ao mesmo tempo, onde todos os implicados no processo são co-responsáveis. A metodologia da pesquisa foi qualitativa, o método sacionômico foi associado à observação-participante, aplicadas técnicas de dinâmica de grupo de base sacionômica e um questionário de avaliação da disciplina (semi-aberto).

A Dinâmica de Grupo e Relações Humanas é uma disciplina que deve possibilitar aos alunos uma experiência vivencial plena na prática grupal, na condição de sujeitos, produtores e atores da experiência. A carga horária foi assim distribuída: 1) Grupos centrados na tarefa: pequenos grupos de alunos que desenvolveram o estudo da teoria e a apresentação de seminários em equipes, com uma carga horária de 20 a 30 horas; 2) Grupo vivencial ou grupo centrado sobre si mesmo: o grupo-classe como um todo, que desenvolveu um laboratório com carga horária de 30 horas. Utilizamos o método sacionômico de ensino em suas três fases:

1) Fase de aquecimento: composta por uma unidade teórica introdutória, ministrada pela professora (10 a 15 h) e por seminários teóricos dos alunos - grupos centrados na tarefa (20 a 30 h).

2) Fase de dramatização: composta por uma unidade prática (grupo vivencial), que se dividiu em duas fases: a) fase introdutória, quando a professora atua no papel de facilitadora (10 h); b) fase de atuação dos alunos como facilitadores de dinâmica de grupo (30 h).

3) Fase do compartilhar e processamento teórico: onde foi realizada uma avaliação conjunta do processo ensino-aprendizagem (verbal, por dinâmica de grupo e por questionário semi-aberto).

Na fase da dramatização, o grupo vivencial necessitou de uma preparação anterior. A professora orientou que se formassem duplas ou grupos de três alunos, e que estes planejassem seu plano de aula. Seguiu-se o modelo de desenvolvimento grupal, referenciado na obra moreniana e desenvolvido por Yozo (1996), Castilho (1998), e outros autores já citados. Centrou-se na definição de objetivos, elaboração do plano de aula, escolha das técnicas e recursos a serem adotados, a partir de uma compreensão dos emergentes grupais. O planejamento visou oferecer abertura para situações de improviso, não sendo muito diretivo, abarcando a possibilidade de acompanhar o movimento subjetivo e espontâneo do grupo classe.

Como sujeitos desta nossa pesquisa, tivemos 29 alunos de ambos os sexos, com idade variando de 20 a 30 anos, estudantes do 6º. e do 7º. períodos do curso de psicologia da UFS (em sua maioria possuindo um conhecimento prévio, pois estudavam juntos há 3 anos). O local e os recursos materiais foram uma ampla sala de 50 m², com um grande tapete ao centro e cerca de 40 almofadas grandes, climatizada com aparelho de ar condicionado, dispo do uso de um aparelho de som, além de outros recursos, tais como papel ofício, lápis de cera, pincéis atômicos coloridos, etc.

Acompanhando o desenvolvimento e os resultados desta pesquisa, observamos que os alunos se dividiram em subgrupos de dois ou três, pesquisaram nas referências bibliográficas indicadas, planejaram as atividades práticas e as desenvolveram em 12 aulas, sob a supervisão da professora. Aplicaram ao todo 30 técnicas de dinâmica de grupo e/ou jogos dramáticos. Seguiram as etapas do modelo psicodramático (técnicas de aquecimento, a dramatização propriamente dita, o compartilhar e, finalmente, o processamento teórico), sempre respeitando os movimentos espontâneos do grupo, que nem sempre favorecia o cumprimento do plano de aula previsto ou planejado. A escolha das técnicas foi feita pelos alunos, com a supervisão da professora, obedecendo à seqüência das fases de desenvolvimento de um grupo, centrando-se nas fases de desenvolvimento da matriz de identidade grupal.

No planejamento das atividades, realizadas juntamente com os alunos, foram reservadas três aulas para a fase I, cinco aulas para a fase II e quatro aulas para a fase III do grupo (YOZO, 1996). As aulas da 1ª. fase grupal (fase do eu - eu ou fase do duplo), como já vimos em capítulo anterior, visam promover a exploração sensorial do ambiente, aquecer o grupo, facilitar a auto-apresentação de uma forma diferenciada e informal, desenvolver a confiança interpessoal, contribuir para a integração, o relaxamento, o alívio das ansiedades e resistências ao envolvimento interpessoal, assim como facilitar a reflexão e o reconhecimento do eu. Como o grupo já possuía uma regular integração, esta etapa fluiu mais suavemente, de forma que o principal interesse foi aprofundar o conhecimento grupal já existente.

As aulas da 2ª. fase grupal (fase do Eu - tu, do espelho ou do reconhecimento grupal), já vimos em capítulo anterior que visam facilitar o reconhecimento, a percepção e a diferenciação Eu - tu. Nesta pesquisa, observamos que a comunicação e o feedback interpessoal se intensificou, assim como o reconhecimento das atrações, repulsas e indiferenças, o reconhecimento dos diferentes subgrupos, papéis e lideranças emergentes grupais, a emergência de discordâncias, conflitos e projeções, assim como auxiliar a canalização da energia grupal para atividades construtivas. O grupo demonstrou uma necessidade maior de explorar esta fase, pois se reconheceu com subgrupos apresentando divergências. Foi observado que esta foi a fase mais produtiva, ao mesmo tempo mais tensa, com a maior emergência de conflitos, que algumas vezes exigiram a intervenção da professora.

As aulas da 3ª. fase grupal (do reconhecimento do Tu, da relação Eu - ele - Nós ou da inversão de papéis), objetivam exercitar a verdadeira inversão de papéis dentro do grupo, facilitar a coesão grupal. Observamos ao final desta pesquisa, neste grupo, uma maior permissão para a intimidade, maior integração e comunicação, maior contato físico e encontros existenciais. A terceira fase foi o momento grupal em que se experimentaram os jogos mais criativos de produção coletiva, jogos de personagens e de improvisação. Sabemos que se espera desta fase um grau mais elevado de espontaneidade-criatividade fluindo na ação e comunicação grupal. Porém, o grupo se desenvolveu de modo que, em parte, assumiu as características de unidade desta fase; porém, parcialmente, continuou apresentando características e necessidades da fase anterior a serem trabalhadas.

Os resultados desta pesquisa, após uma análise qualitativa da experiência, revelaram principalmente a eficácia da *praxis* vivencial desenvolvida, constatando que esta atingiu seus objetivos, despertando para novas formas de intervenção e práticas pedagógicas. Concluímos

que a experiência sacionômica desenvolveu a capacidade do aluno de fazer uma conexão da teoria estudada com a prática desenvolvida, apontando para uma compreensão mais ampla dos fenômenos envolvidos na experiência grupal, uma consciência mais crítica e uma disposição mais espontâneo-criadora reinante na atmosfera grupal.

Relato de uma experiência pedagógica vivencial:

Para complementar este capítulo, além da pesquisa antes descrita, relatamos agora uma experiência que se refere à aplicação do método psicodramático no campo da educação, no meio universitário, também na disciplina Dinâmica de Grupo, quando esta era ministrada anualmente (por dois períodos acadêmicos), no curso de psicologia da Universidade Federal de Sergipe. Esta experiência, ao contrário da anterior, inclui 40 horas de vivências dirigidas apenas pela professora.

Como já citamos anteriormente, o objetivo do grupo vivencial ou das aulas práticas nesta disciplina é oferecer aos alunos uma experiência dos principais conceitos, fenômenos grupais e teorias estudadas. Segue-se uma descrição fenomenológica das últimas 16 horas vivenciadas, seguida de comentários teóricos. Esta turma era constituída de apenas 15 alunos e as aulas eram ministradas numa sala ampla (8,0 x 5,0m), climatizada, com dois grandes tapetes e 15 almofadas. Informamos que os participantes deste trabalho autorizaram que esta experiência fosse relatada e utilizada para fins de pesquisa.

Estas descrições de laboratórios que se seguem ocorreram após o desenvolvimento anterior de 12 aulas (24 horas) de práticas em dinâmica de grupo, de modo que os alunos já estavam num grau mais elevado de integração e confiança. Em sua sabedoria, o grupo já apontava para suas necessidades: afirmavam que era preciso reintroduzir o lúdico, o sentimento, a sensação corporal, a intuição e a criatividade.

Numa das aulas anteriores, foi sugerido que se formassem três subgrupos por afinidades e que conversassem sobre o tema: “Problemas existentes entre nós ou nossas maiores tensões”. Em seguida, cada subgrupo apresentou dramaticamente, para os demais, a sua visão do tema proposto. Na fase dos comentários sobre as cenas dramatizadas, os temas explicitados pelo grupo foram: 1) o medo de se expor e ser julgado; 2) a competição (o autoritarismo de uns e a submissão apática de outros); 3) a necessidade do grupo aprender a escuta um do outro (sem

prévio julgamento analítico ou racionalização). Para intensificar o trabalho da sociodinâmica grupal, a professora sugeriu o desenvolvimento de dois laboratórios vivenciais, em dias de sábado, e os alunos aceitaram a proposta.

Segue-se então o relato destes dois laboratórios, com 8 (oito) horas cada um. Os alunos, nesta ocasião, já haviam estudado a teoria introdutória da Dinâmica de Grupo e estavam entrando em contato com a teoria psicodramática.

Primeiro Laboratório (8 h):

Na metodologia sócio-psicodramática, buscamos técnicas com o objetivo de promover um nível de relação intra-grupo que possibilite percepções mais télicas e menos transferenciais. Portanto, foram propostos para este laboratório vivencial alguns jogos iniciais para o aquecimento inespecífico, que pudessem reativar um funcionamento mais sensível e afetivo, uma vez que o grupo havia pontuado que se sentiam polarizados mais na dinâmica competitiva, em aulas anteriores. A partir deles, o desdobramento do laboratório iria depender da evolução do grupo, da dinâmica espontânea emergente (ou seja, nada além deveria estar previamente programado).

Iniciamos com um pré-aquecimento do grupo, através de alguns exercícios ao ar livre de hatha-ioga. Em seguida foi realizado um exercício de conscientização e reconhecimento corporal, através de relaxamento, seguido de concentração em cada parte do corpo e de identificação com uma imagem corporal. Foi feito o reconhecimento do sentimento que o corpo despertava naquele momento e a concretização do mesmo, através da criação de uma imagem expressiva, ou escultura, com o próprio corpo.

Foi proposto um exercício com iniciadores sensoriais, olfativos, táteis, auditivos e visuais. Foram apresentados a todos, ainda deitados e de olhos fechados, logo após o relaxamento anterior, os seguintes estímulos: 1) olfativos, através de um incenso; 2) táteis, sentindo na pele gotas de água gelada, lixa, palha de aço e flanela; 3) auditivos, ouvindo música oriental, música afoxé, poemas recitados, e música instrumental; 4) estímulos visuais do ambiente, solicitando que abrissem os olhos e observassem atentamente o corpo dos demais, a sala, etc.

Foi realizado em silêncio este exercício de sensibilização e, em seguida, solicitada a verbalização e compartilhamento da experiência. O reconhecimento das áreas corporal e

ambiental, além das associações mentais respectivas, as imagens, lembranças e fantasias despertadas pelos diferentes estímulos, foram comentadas pelo grupo.

Assim, encerramos o aquecimento grupal. Segundo o referencial teórico psicodramático, trabalhou-se até então com a fase do reconhecimento do Eu. Mas, já apontavam e se aqueciam três emergentes grupais (ou candidatas a protagonistas da fase seguinte, da dramatização). Chamaremos estes emergentes grupais de alunas (A), (B) e (C), as quais assim descreveram suas imagens corporais, em seus depoimentos:

(A) – *“Me vi corporalmente muito rígida, não consigo relaxar. A minha imagem corporal foi de um banco, onde está sobre ele um livro de capa dura, antigo, com folhas novas e brancas dentro dele...” (sic).*

(B) – *“Senti muita gratidão pelo meu corpo, mas ele não aceitou este sentimento, não gostou. Briguei com meu corpo, me senti mal (...). Ao olhar para todos, no final, senti que este grupo está numa viagem... Nós não estamos aqui por acaso...” (sic).*

(C) – *(dois membros do grupo realçaram que o seu olhar no momento estava “diferente”) – “Eu estou mais aberta às minhas emoções, estou me propondo me libertar mais... Pois antes, eu tinha muita dificuldade de manifestar o que sentia...”(sic).*

Emergiram dos relatos dos outros elementos do grupo imagens contrastantes e bem polarizadas: de alegria X tristeza (carnaval e enterro), vida X morte, etc. O grupo estava bastante ansioso e alguns pediram à professora para, posteriormente, trabalharem o corpo, com a dança, pois queriam relaxar.

Neste momento, a professora teve de analisar o movimento de emergência dos temas protagônicos. Segundo as sinalizações do grupo (que apontaram, em sua maioria, para a necessidade de trabalhar a rigidez do corpo), foi solicitada objetivamente à professora uma atividade sensorial e, ao mesmo tempo, integrativa, que é a dança livre e espontânea.

Por outro lado, se fazia necessário atender à sinalização da aluna (B), quanto à “viagem” em que o grupo se encontrava (pois, eram todos alunos do 8º período do mesmo curso e já viviam as ansiedades, contradições e competições do papel profissional que se avizinhava). Acrescentando a isto a lembrança da fase de reconhecimento do Tu um tanto conflituosa porque passava o grupo, a professora considerou que deveria propor um jogo, como o Piso

Mágico (já citado no capítulo III). Intuitivamente, imaginou que este poderia começar a ser introduzido no grupo como uma espécie de “jogo de opostos” (utilizando as imagens de pisar em ovos, pisar em areia quente, andar na água gelada do mar, etc.).

A professora intuiu que havia já, “no ar”, um conflito de opostos, traduzido em falas individuais (como é exemplo a fala inicial de (B), “brigando” com o seu corpo), entre vida e morte (nas imagens emergentes de enterro e de carnaval), entre o quente e o frio dos iniciadores, o áspero e o suave, a alegria e a tristeza das músicas, etc. Ao se olharem, na fase final, o grupo havia demonstrado dificuldade de sentirem uns aos outros, quando reconheceram que o “julgamento” vinha sempre em primeiro plano, e o medo do ridículo. Em oposição, também estavam o sentir e o pensar, tornando emergente a orientação do grupo para o nível não-verbal. O grupo como um todo se constituía num protagonista, que agora penetrava na fase da dramatização do seu drama coletivo propriamente dito.

No período do final da manhã foi realizado o jogo do piso mágico, que é considerado uma espécie de imaginação ativa dirigida: começou-se aquecendo corporalmente, com movimentos contrastantes (expandir X contrair), seguindo a proposta de interação dos opostos, acima mencionada. A seguir, o grupo foi lentamente guiado pela voz da professora numa internalização, por uma “viagem imaginária”:

- “Todos estão andando, de olhos fechados, subindo imaginariamente uma montanha íngreme, com riscos de cair e morrer, onde necessitam uns dos outros para se apoiarem e se equilibrarem (...). Em seguida, chegam todos ao topo da montanha imaginária, se aliviam, se afastam, e cada um procura encontrar sua própria ‘gruta interior’(...). Mas, no fundo desta gruta, existe algo precioso e especial, só para eles, que devem procurar encontrar sozinhos” (sic).

Foram conduzidos ao encontro imaginário com esta “coisa” mais profunda. Deixaram-se banhar e invadir por ela, na sua escuridão. Depois, foram convidados a sair da gruta e ir ao encontro do grupo, voltar à luz do sol e procurar interagir com os outros, trocando com estes o que trouxeram de suas “grutas interiores”.

Eles interagiram de forma mais espontânea, alguns se abraçaram, dançaram, outros permaneceram emocionados e isolados. Em dado momento, foi formado espontaneamente um círculo pelo grupo e foi solicitado pela professora um solilóquio do sentimento de cada um,

com apenas uma frase. Alguns se referiram ao que encontraram na sua gruta, ao sentimento presente associado a algum “tesouro ou descoberta pessoal”. Outros, que estavam muito emocionados, preferiram continuar em silêncio.

A professora trocou, gradativamente, a música suave por outra mais alegre e o grupo foi progressivamente se movimentando, até todos dançarem entre si (em dupla, triangulação e em subgrupos). Apenas a aluna, (A), não conseguiu se movimentar, ficando emocionada e isolada do grupo, embora sendo solicitada a participar, apoiada e acolhida. Em seu solilóquio, havia afirmado que “não desejava sair da sua gruta” (sic).

Na fase final dos comentários da experiência, a professora lembrou que, em não se tratando de um grupo terapêutico, só falariam os membros que assim o desejassem. Eles poderiam escolher o quê, quando e quanto se revelariam ao grupo. As alunas (A), (B) e (C) se manifestaram em especial, mais que os demais. Logo (A) relatou que, na sua gruta, estava o mesmo banco com o livro, uma escova e um pano, mas que ela não conseguiu trazê-los todos para fora e que preferia ter ficado lá. Estranhou muito o contato com os outros, através da dança, alegando que se sentia ridícula dançando e achava que “nunca iria conseguir” (sic). Observou estar com uma dor de cabeça muito forte, alegando sentir vergonha de manifestar emoção diante de todos, especialmente de dois membros do grupo (indicando quais seriam).

A aluna (C) relatou que se mobilizou muito emocionalmente com o jogo dramático e contou ao grupo experiências pessoais familiares, onde se arrependera de não manifestar o que realmente sentia, estimulando (A) para que se orgulhasse da sua capacidade de se emocionar perante o grupo. Mostrou como se sentira bem ao se aproximar afetivamente de (A), durante o jogo, rompendo com suas dificuldades de contato.

A aluna (B), por sua vez, relatou que vivenciou um encontro na gruta consigo mesma, após sentir o quanto o “outro estava estraçalhado” (sic) dentro dela. Só após este encontro íntimo, conseguiu sair da gruta mais aberta para reconhecer o outro. Sentiu que precisava se autorizar para isto, que precisava deste encontro consigo mesma, para poder sobreviver e se relacionar no mundo.

A professora também compartilhou, no final dos comentários, como se sentiu dirigindo esta “viagem” imaginária do grupo, evidenciando a importância dela para o momento grupal e apontando para as mudanças observadas na postura do grupo: durante a fase da “subida” da montanha (mais rígidos, temerosos do contato) e após a saída da gruta (mais soltos e abertos ao

contato). Pontuou que o tema vida X morte, com todas as suas variações, foi mais uma vez abordado pelo grupo, neste momento com mais nitidez do que antes.

Foi dado um tempo para o intervalo do almoço, quando alguns almoçaram juntos num restaurante e outros foram para suas residências.

A tarde se iniciou com um relaxamento corporal breve, todos deitados, de olhos fechados. Foi introduzido o jogo do desejo (descrito no capítulo III), com uma bexiga como objeto intermediário (simbólico), entregue murcha às mãos de cada um. Com todos deitados, foi solicitado que o grupo entrasse em contato com um desejo pessoal. Depois, receberam em mãos uma bexiga vazia, e cada um foi explorando a sua bexiga, tentando enchê-la, assim “dando forma ao seu desejo”. Após todos terem enchido de ar suas bexigas, decidiram o que fazer com elas. Uma resolveu estourá-la, outra resolveu não enchê-la, a maioria resolveu brincar, trocar com o outro, criando-se um clima lúdico em todo o grupo.

Seguiu-se a fase dos comentários sobre o jogo anterior, onde a maioria revelou o seu desejo pessoal e a forma como vivenciou a sua criação, sustentação e o poder de decisão sobre ele. Ao se revelar, a aluna (A) não se prendeu ao conteúdo do seu desejo, mas sim ao fato de que “não se surpreendeu como tamanho dele” (sua bexiga não ficou muito grande). Parecia estar satisfeita em descobrir que era capaz de efetuar mudanças, em si mesma.

A aluna (C) revelou o seu desejo de ser mais livre, liberar mais suas emoções e (B) também não se prendeu ao conteúdo do desejo, mas à sua forma de lidar com ele (até que ponto se autorizava a buscá-lo, lutar por ele e fazê-lo crescer). Surpreendeu-se com o estado “murcho” inicial da sua bexiga, e com o poder pessoal de mudar este estado, experimentando com isto a relação “vida X morte”, mais uma vez.

Tornou-se perceptível para a professora, que estava emergindo claramente um clima protagônico no grupo, ou seja, já existiam três emergentes grupais se delineando, desde o período da manhã. Estas poderiam se tornar protagonistas, pois traziam em suas falas algo que se configurava e emergia do co-inconsciente grupal. Só neste momento, porém, o grupo parecia aquecido o suficiente para se manifestar, com continência grupal, ou seja, com a acolhida e a autorização silenciosa de todos.

Criou-se uma continência afetiva para a introdução de uma técnica mais mobilizadora, e o tema do co-inconsciente grupal já estava mais explícito, como por exemplo, o desabrochar de

um desejo de vida e seus similares. Por sua vez, o co- inconsciente grupal se explicitava no drama emergente. Com a aplicação de uma técnica de construção de imagens ou esculturas, se poderia possibilitar exercitar uma dramatização propriamente dita e aprofundar um pouco mais o tema trazido pelo grupo, possibilitando o aparecimento do co- inconsciente grupal. Assim, a professora deixou-se guiar pela leitura que efetuou do movimento grupal e passou a encaminhar as suas propostas nesta direção estratégica, centrada em protagonistas (KNOBEL, 1996).

A professora sugeriu, após breve proposta de interiorização, que cada membro montasse uma escultura (ou imagem) do seu sentimento mais presente, utilizando-se do corpo dos demais. A primeira a se apresentar foi a aluna (A), que montou uma cena onde todos estão dançando ao seu lado, e ela de braços fechados, imóvel, entre eles.

Montada a imagem corporal, a professora pediu que a aluna se observasse de fora da cena, em espelho. E que, observando a sua imagem, formulasse um solilóquio. Ela resolveu assumir o papel de si mesma na imagem e, finalmente, pediu que se desse início a uma dança, com todos em torno dela. Verbalizou que estava experimentando uma sensação de rigidez, que localizou como uma “pressão nas costas” (sic).

A professora foi massageando com certa pressão as suas costas, pedindo que invertesse o papel com esta pressão e falasse por ela. Neste papel da pressão, afirmou (A) que “não ia deixá-la se mexer”, que “ela não ia conseguir nada” (sic). A professora assumiu o papel desta pressão e iniciou um diálogo com a protagonista, instigando-a, provocando-a, desafiando a sua capacidade de vencer esta pressão. Pressão esta que continuava, julgando-a não merecedora de dançar como os demais, para isto se utilizando aqui da técnica psicodramática da interpolação de resistência. Gradativamente, no papel da pressão, tentou segurar seus ombros e quadris para que não se movimentasse.

A protagonista foi se irritando com isto e se mexendo lentamente (ombros, quadris, pernas, e, finalmente, os pés). Então a professora (no papel da pressão rígida), se sentiu vencida e a soltou. Pediu que se colocasse uma música alegre e que todos dançassem, em círculo. A protagonista se localizou no centro da sala e dançou espontaneamente com todos. A atmosfera foi de comunhão e de alegria.

Em seguida todos sentaram para relaxar e a aluna (B) se apresentou para montar a sua escultura ou imagem. Escolheu cinco egos-auxiliares (colegas do grupo) para deitarem no chão

e ficarem inertes. E escolheu um ego-auxiliar para representar o seu papel, tirando “algo de cima” dos que estavam deitados, quando então estes começaram a se mexer e a despertarem. Montado o cenário, começando a dramatização da cena com o movimento, a protagonista a observou de fora, em espelho. Depois inverteu várias vezes com a ego-auxiliar que desempenhou o seu papel, e com os demais seres que se mexiam, deitados no chão.

Ela descreveu tudo como a imagem simbólica de “um buraco, uma ferida” (sic). Depois explicou ao grupo que havia trazido uma imagem de um sonho seu, onde havia “caranguejos proliferando em suas entranhas” (sic). Neste momento, a professora parou e questionou se o grupo e a protagonista se autorizavam continuar, pois já se deslocava o conteúdo para um tema muito pessoal. A professora sentiu necessidade de refazer o contrato inicial com o grupo, mas, com a autorização explícita do grupo e da aluna, a dramatização do sonho foi feita (um onirodrama), acrescida de uma realidade suplementar (o acréscimo de um “plus” de realidade, indo além do sonhado).

Finalmente, durante a dramatização, a protagonista entrou em contato com o seu conflito entre “o matar ou morrer”, descobriu através da imagem do seu sonho a sua relação com a uma ferida interna (sua dor), se confrontou com ela e com as dificuldades de tratá-la. Num dado momento, esta ferida foi concretizada e representada, simbolicamente, pelo tapete da sala. Convidada a colocar em ação o seu desejo, ela experimentou sua forma de enfrentar esta dor, enrolando o tapete pelas bordas, realizando concretamente a sua ação imaginária. O papel imaginário foi atualizado, em ação, através do papel psicodramático (PERAZZO, 1999).

Ao final desta dramatização, o grupo compartilhou com a protagonista como se sentiram assumindo os papéis e como a cena os mobilizou pessoalmente. A protagonista teve alguns “insights” na elaboração verbal de suas questões, estabelecendo analogias em relação ao seu relacionamento com aquele grupo (naquele contexto grupal específico). A professora teve o cuidado de pontuar para ela que reservasse seus insights mais pessoais para expressar em sua psicoterapia individual.

O tema foi por ela definido e intitulado, explicitamente: “como se configura a minha relação com a vida e a morte” (sic). Mas, o grupo-classe concordou que todos estavam envolvidos neste tema e que a história do grupo estava, indiretamente, a ele associado. Seu drama individual expressava o Drama do grupo, a ferida interna deste grupo. Pois, também para o grupo-classe, a sua vida (ou sobrevivência) se sentia ameaçada, como se houvessem

“caranguejos proliferando nas entranhas do inconsciente grupal, forças ocultas, implícitas” (sic).

Em seguida, se apresentou espontaneamente a terceira protagonista para formar a sua imagem. (C) montou uma cena onde ela se aproximava de alguém para pedir afeto, de forma medrosa e hesitante, enquanto esta outra pessoa cruzava os braços e negava-lhe respostas. A cena foi montada pelos egos-auxiliares escolhidos pela protagonista, foi “congelada” e em seguida vista e avaliada por ela, em espelho. Atendendo às consignas da professora, a protagonista assumiu os dois papéis, tentou um diálogo de aproximação, entrou em contato com a dificuldade de dar e de receber afeto.

Assumindo o papel daquela que nega e se afasta, (C) foi gradativamente se afastando, em câmera lenta, enquanto o outro personagem se aproximava, pedindo afeto. Finalmente, cedeu ao braço, sendo acariciada pelo ego-auxiliar e, em seguida, por todo o grupo, a convite da professora. Convidados, todos cantaram uma canção de ninar, suavemente, embalando a protagonista no centro do grupo, que estava muito emocionada.

No período final deu-se início à verbalização dos comentários, começando pela última protagonista, que explicitou se tratar de uma cena da sua situação conjugal e familiar, onde ela experimenta, ora o medo de expressar sentimento e de ser rejeitada, ora o comportamento de quem rejeita e não procurava afetivamente o outro.

O grupo compartilhou a experiência com a mesma, revelando alterações na percepção anterior que tinham dela. Viram a sua cena como simbólica da afetividade reinante no grupo, representante do que se passava nas relações afetivas dentro deste grupo-classe, que oscilava entre o medo e o desejo de ser mais afetuoso. Através desta cena, o grupo também realizou sua catarse grupal, pois pode vivenciar seus receios e temores em confiar, dar e receber afeto. A catarse individual das três protagonistas teve eco numa catarse grupal.

Finalmente, nos comentários finais do trabalho, os depoimentos foram favoráveis à validade do mesmo e a maioria revelou manifestar uma relação de maior intimidade com os demais, dando um passo a mais no reconhecimento do Eu e do Tu.

Poderíamos resumir aqui, afirmando que as três protagonistas representaram dramaticamente dois temas que vêm sendo vivenciados e produzidos pelo co-inconsciente deste grupo, no seu processo de crescimento: a) o conflito entre o desejo e o medo de se expressar

livremente e emocionalmente perante o outro (a questão da confiança interpessoal, que ainda está em fase de elaboração neste grupo); b) o desejo maior do grupo de comprometer-se com a vida, com a mudança, a partir de um reconhecimento grupal, da própria dor, das próprias feridas, daquilo que os move e que carregam nas entranhas; c) o desejo de dar e receber afeto, ou seja, de ser aceito no grupo.

Segundo Laboratório (8 h):

Neste momento do curso, o objetivo do 2º laboratório vivencial é trabalhar em direção à dinâmica da alteridade, promovendo o aprofundamento das interações coletivas, a inversão de papéis e a circularização. Foi solicitada a permissão do grupo para ser filmado este laboratório em alguns trechos, no que foi aceito por todos. Numa aula teórica posterior, os alunos assistiram juntos ao filme, comentaram e analisaram a experiência, à luz da teoria.

De forma semelhante ao laboratório anterior, para este só foram previamente planejadas as primeiras técnicas de aquecimento, deixando que a direção do processo fosse desenvolvida e possibilitada pelo devir espontâneo-criativo grupal.

Foi introduzido, a princípio, um aquecimento inespecífico para a integração do grupo inicialmente com o ambiente, posteriormente entrando em contato consigo mesmo e com os demais. Foram utilizados lenços como objetos intermediários, numa dança que foi inicialmente em dupla, depois em triângulos e em círculos, até ser possibilitada uma coreografia harmônica, criada pelo grupo como um todo.

Em seguida, foi dada a consigna para que todos deitassem, relaxassem e entrassem em contato com um elemento ou fenômeno da natureza, com o qual se identificavam no momento. Foi pedido que concretizassem, com a expressão corporal, o elemento escolhido, que o incorporassem e dramatizassem em seguida, interagindo com o grupo. A um dado momento, a professora pede para “congelar” as cenas e solicita solilóquios individuais, na primeira pessoa e no tempo presente.

Na fase do compartilhamento do jogo acima, os alunos se revelam como o sol, o vento, uma árvore, um rio, uma cachoeira, animais, etc. Por exemplo: uma das alunas, que chamaremos de (D), se descreve desta forma: - *“Sou uma cachoeira forte, que quer limpar e carregar para longe toda a sujeira que vê pela frente...” (sic).*

Foi sugerido pela professora um novo jogo, onde o grupo se subdivide em três subgrupos, por afinidade maior. Dá a consigna para todos buscarem dentro de si mesmos uma cena vivida de um conflito interpessoal vivenciado neste grupo (técnica também descrita no capítulo anterior). Nos subgrupos, cada elemento vai revelar a sua história real e o grupo vai elaborar, conjuntamente, uma estória fantasiosa (um conto, por exemplo), partindo dos elementos revelados, porém tomando o cuidado de não identificar o protagonista real. São distribuídos papéis, onde cada grupo redige sua estória e a passa, em seguida, para um outro grupo dramatizá-la. Finalmente os três grupos dramatizam as três histórias e se comenta a experiência.

Na fase dos comentários, o grupo enfatizou que as histórias representavam, a nível simbólico, o momento do grupo e seus conflitos:

- 1) A primeira história era a representação de uma guerra fria, onde ninguém se escutava e se entendia, existiam opressores e oprimidos, perseguidores e perseguidos;
- 2) a segunda história era um conto que trazia a representação de uma tentativa de casamento forçado, entre um pavão e uma coruja. A união acaba por não acontecer, devido às inconvenientes interferências de um esnobe papagaio, que não parava de falar e não escutava ninguém;
- 3) a terceira história (esta, representando um nível de realidade), revelava os alunos na expectativa dos sonhos com a psicologia (antes de entrarem na universidade) e, posteriormente, anos depois, numa aula da disciplina Dinâmica de Grupo, onde descobriam que não conseguiam sequer se comunicar satisfatoriamente entre si e entravam em processo de angústia.

Foi dado um intervalo para o almoço e a maioria dos alunos decidiu almoçar juntos, num restaurante. Reiniciada a aula, a professora retornou solicitando os sentimentos de cada um naquele momento. A aluna (D) anteriormente citada, que tinha faltado a muitas aulas práticas (inclusive ao primeiro laboratório), apresentou-se nesta fase, revelando ao grupo “a sujeira que a sua cachoeira queria limpar” (sic). Falou que se sentia mal no grupo, que o achava competitivo demais e que, nestes quatro anos de convivência, não havia conseguido se integrar bem nele. A partir dela, outros elementos se confrontaram de forma direta, em feedback, porém, sem agressividade.

Foram rememoradas situações competitivas vividas em outras aulas práticas e teóricas. O grupo começou sinceramente a analisar as metáforas vivenciadas nas histórias criadas e dramatizadas: o quanto cada um atuou, em algum momento, nos papéis de “corujas, pavões e papagaios”, implantando uma guerra fria, etc. Começou a avaliar a sua história e a formação da sua identidade coletiva, a sair da alienação de si.

A professora sugeriu neste momento que se trabalhasse o *locus* e a matriz deste grupo, para se compreender o seu *status nascendi*, ou seja, seu processo de evolução e desenvolvimento. Para tal, propôs que o grupo vivenciasse a técnica da projeção ao passado (um encontro do grupo no 1º dia de aula) e ao futuro (um encontro do grupo no último dia de aula). O grupo aceitou a proposta. Escolheram que o ambiente ou cenário dos dois encontros seria uma sala de aula.

A professora entrou na dramatização, a pedido dos alunos, no papel de professora da 1ª aula e, em cena, solicitou que cada um colocasse como se sentia, as suas fantasias em relação aos colegas e ao curso. No segundo momento (do futuro), fez o mesmo questionamento a cada um, atuando no papel de professora. Os alunos se revelaram ora emocionados, ora felizes; alguns choraram, outros sorriram. Trocaram impressões e confrontos, diluíram fantasias que se criaram durante o curso a respeito uns dos outros, etc. Foi uma dramatização no nível de realidade, mas um momento mágico, de muito *feeling* compartilhado.

Na fase dos comentários, o grupo se avaliou como um grupo heterogêneo que, por se constituir em 70% de pessoas mais velhas e já formadas (médico, professor, diretor de escola, economista, advogado, bancário, etc.) e 30% de estudantes adolescentes egressos do 2º grau, acabou por criar, no seu imaginário, a representação ou a fantasia da onipotência x impotência, uma competição submersa entre “feras”, “pavões” e “papagaios”, gerando um sentimento de solidão e insatisfação em cada um.

Por outro lado, o não desenvolvimento da escuta satisfatória, dificultou a emergência de relações mais sensíveis, autênticas e téticas, prevalecendo as relações transferenciais e as projeções das sombras (no sentido junguiano) de cada um nos demais, criando uma sombra coletiva no grupo como um todo. Neste comentário final, o grupo se utilizou de todo conhecimento teórico apreendido na disciplina para processar, teoricamente, a própria experiência vivenciada.

A professora também comentou brevemente para o grupo a respeito do desenvolvimento teórico da sessão, esta de cunho tipicamente sócio-psicodramático. No momento dos comentários finais sobre o dia, todos declararam a importância deste curso vivencial para o trabalho com as relações grupais e a aprendizagem da teoria estudada nesta disciplina. Revelaram que estavam conseguindo integrar teoria e prática de forma satisfatória, sendo este um excelente processo de ensino-aprendizagem.

Ao final da última aula, a professora sugeriu que cada aluno elaborasse por escrito um processamento teórico desta vivência, baseando-se no conhecimento paralelo que vinham obtendo da teoria psicodramática. No exercício da elaboração teórica do que foi vivenciado, os alunos puderam associar a teoria à prática e fixar melhor a sua aprendizagem, porque se sentiram parte integrante da experiência. Nas apresentações de seminários em grupo das aulas teóricas, os alunos demonstraram também, gradativamente, maior espontaneidade e criatividade, utilizando-se de dramatizações para exporem o conteúdo da disciplina. Por exemplo: para apresentarem a biografia de J. L. Moreno, utilizaram-se do teatro espontâneo.

Finalizando, observamos nesta experiência de dinâmica de grupo em sala de aula que foi oferecida a oportunidade para os alunos vivenciarem os conteúdos aprendidos, ao mesmo tempo em que trabalhavam efetivamente e afetivamente as suas relações interpessoais. Obviamente, este grupo teria muito mais a ser trabalhado, se pudessemos dar continuidade ao trabalho vivencial. Porém, devido às limitações da estrutura acadêmica que limita a carga horária, assim como aos seus objetivos (pedagógicos, não terapêuticos), só foi possível desenvolvê-lo até este estágio.

De qualquer modo, os efeitos observáveis no *modus operandi* grupal revelaram, principalmente, o desenvolvimento de maior espontaneidade-criatividade, o desenvolvimento de relações mais télicas (positivas e negativas) e menos transferenciais, maior reconhecimento do Eu e do Tu e o início da capacitação para a fase de inversão de papéis. O grupo conseguiu ultrapassar sua fase caótica-indiferenciada inicial e, ao encerrar o trabalho, já se encontrava em franco processo de diferenciação. Portanto, com esta experiência prática, podemos observar a efetividade do uso do sócio-psicodrama aplicado à sala de aula na disciplina Dinâmica de Grupo, no meio universitário.

Finalizamos, pudemos com esta experiência observar que, o que diferencia a abordagem de grupo socio-psicodramática das demais em dinâmica de grupo é, principalmente, a ampliação

em profundidade da nossa pesquisa, que começa nas dimensões interpessoais, mas é atravessada, e transformada, pelos componentes emergentes do co-inconsciente grupal. O desapego ao planejamento rígido, definido *a priori*, faz com que a aplicação das técnicas seja decidida no aqui e agora da sessão grupal, atendendo à filosofia do momento, ao movimento ou fluxo espontâneo grupal, que vai desvelando e desdobrando suas reais necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste livro ficamos com a impressão de que são infinitas as possibilidades de se trabalhar em dinâmica de grupo com a abordagem sócio-psicodramática. Ao explorar a estrutura sócio-afetiva dos grupos pela sociometria e sociodinâmica, partindo de uma leitura das relações informais intragrupais, um coordenador de grupos que tiver uma formação sócio-psicodramática poderá ter mais recursos ao propor uma técnica ou outra. A contribuição de J. L. Moreno à dinâmica de grupos é rica e fundamental, bastante útil para que um facilitador de grupos possa desenvolvê-la em sua prática, atuando em diversas áreas ou campos de atuação, como vimos exemplificado ao longo deste livro.

Pioneiro na psicoterapia de grupo, Moreno também o foi na dinâmica de grupo, pois antes de se formar em medicina, ainda em 1913, em Viena, desenvolveu experiências grupais com a readaptação social de prostitutas, observando que cada participante poderia se tornar um agente terapêutico para o grupo, e que um grupo tinha, consistência, estrutura e dinâmicas específicas. Posteriormente, num campo de refugiados de guerra, estudou o desenvolvimento de escolhas espontâneas na formação de grupos e subgrupos, além dos fenômenos de tensão coletiva. Estes primeiros movimentos não são reconhecidos pela história da dinâmica de grupo, que geralmente destaca apenas Kurt Lewin como criador e pioneiro.

Como professora de dinâmica de grupo no curso de psicologia e como psicoterapeuta de grupo há mais de vinte anos, também atuando na formação de psicodramatistas como professora- supervisora, tenho observado que o trabalho com a dinâmica de grupo na abordagem psicodramática tem contribuído consideravelmente para a facilitação e eficácia do meu trabalho. Tenho observado esta contribuição principalmente na promoção de relações interpessoais mais próximas e autênticas, decorrentes do desenvolvimento do processo télico grupal. Esta metodologia tem sido muito útil para reconhecer os papéis de cada um dentro do

grupo, clarificar e esclarecer conflitos, além de questões implícitas do co-consciente ou do co-inconsciente grupal. Contribui para clarificar expectativas e anseios, mas ao mesmo tempo para promover a espontaneidade e a criatividade dos grupos. A abordagem moreniana possibilita uma compreensão dinâmica dos fenômenos e processos grupais que fazem parte da história dos grupos, ao mesmo tempo em que amplia as possibilidades criativas dos indivíduos, para a obtenção de novas aprendizagens.

Com o psicodrama, poderemos aprender e crescer fazendo, sorrindo, se movimentando e refletindo, representando nossas múltiplas possibilidades criativas. Seja na psicoterapia de grupo ou no grupo sócio-educativo, mesmo envolvendo a consciência da dor, das discórdias, contradições, diferenças e oposições grupais, o processo de crescimento se torna mais leve e prazeroso, como fazendo parte do nosso cotidiano, da nossa experiência vital.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AGUIAR NETO, Moysés. *Teatro espontâneo e psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1988.
- _____. *Teatro terapêutico: escritos psicodramáticos*. Campinas: Papyrus, 1990.
- _____. *Teatro da Anarquia – um resgate do psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1992.
- ALMEIDA, Wilson Castello de. *Encontro existencial com as psicoterapias*. São Paulo: Editora Ágora, 1991.
- _____. *Formas do Encontro – psicoterapia aberta*. São Paulo: Ágora, 1988.
- AMADO, Gilles & GUITTET, André. *A dinâmica da comunicação nos grupos*. Rio de Janeiro: Zahar, 1989.
- BAREMBLIT, Gregório (org.). *Grupos: teoria e técnica*. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986.
- BERMUDEZ, Jaime G. Rojas. *O Núcleo do Eu*. São Paulo: Natura, 1978.
- BEAL, G. (org.). *Liderança e Dinâmica de Grupos*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 1972.
- BERKENBROCK, Volney. *Dinâmicas para Encontros de Grupos*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- BIRMAN, J. Os sentidos da saúde. In *Physis: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, 9(1): 7-12, 1999.
- BOAL, Augusto. *Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- BUSTOS, Dalmiro Manuel. *Novos Rumos em Psicodrama*. São Paulo: Editora Ática, 1992.
- BUSTOS, Dalmiro. *O Teste Sociométrico*. São Paulo: Brasiliense, 1979.
- CARTWRIGHT, D. & ZANDER, A. *Dinâmica de Grupos*, vol. 1 e 2. São Paulo: Editora Pedagógica Universitária (EPU), 1975
- CASTANHO, Gecila (a). *O Jogo Dramático na Formação do Psicodramatista*. Trabalho para credenciamento para professor supervisor. Arquivo da SOPSP, São Paulo: FEBRAP, 1988.

CASTANHO, Gecila. P (b). O Jogo dramático na formação do psicodramatista. Rio de Janeiro: Anais do VII Congresso Brasileiro de Psicodrama, São Paulo: FEBRAP, 1990.

CASTILHO, Áurea. *A Dinâmica do trabalho em Grupo*. Rio de Janeiro: Qualitymark Editora, 1989.

COSTA, Wedja Granja. Socionomia como expressão de vida – um modelo de sistematização da teoria de J. L. Moreno. Fortalêza: FEPS do Brasil, 1996.

COREY, A., COREY, C., RUSSEL & CALLANAN . *Técnicas de grupo*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982.

CORUMBA, Rosa & RAMALHO, Cybele. *Descobrimos enigmas de heróis e contos de fadas – entre a psicologia analítica e o psicodrama*. Aracaju: Profint, 2008.

COSTA, Liana F. & CONCEIÇÃO, Maria Inês G.. Conhecimento, intersubjetividade e as práticas sociais. In: MARRA, Marlene e FLEURY, Heloísa (org.). *Grupos: intervenção sócio-educativa e método sociopsicodramático*. São Paulo: Ágora, 2008.

CUKIER, Rosa. *Psicodrama Bipessoal: sua técnica, seu terapeuta e seu paciente*. São Paulo: Editora Ágora, 1992.

DRUMOND, Joceli e SOUZA, Andréa. *Sociodrama nas Organizações*. São Paulo: Ágora, 2008.

ERTHAL, T. C. S. *Terapia Vivencial: uma abordagem existencial em Psicoterapia*. Petrópolis: Vozes, 1989.

FONSECA FILHO, José de Souza. *Psicodrama da Loucura: correlação entre Buber e Moreno*. São Paulo: Editora Ágora, 1980.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da Liberdade*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

FLEURY, H. e MARRA, M. *Práticas Grupais Contemporâneas: a brasilidade do Psicodrama e outras abordagens*. São Paulo: Agora, 2006.

FRITZEN, Silvino. *Exercícios práticos de Dinâmica de Grupo*. Petrópolis: vol. 1 e 2. Ed. Vozes. 1982.

- GONÇALVES, Camilla Salles. *Técnicas Básicas: duplo, espelho e inversão de papéis*. In: MONTEIRO, Regina (org). *Técnicas Fundamentais do Psicodrama*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1993.
- GONÇALVES, C. WOLFF, J. & ALMEIDA, W. *Lições de Psicodrama – introdução ao pensamento de J. L. Moreno*. São Paulo: Ágora, 1988.
- JÚNIOR, Aldo S. *Jogos para Terapia, Treinamento e Educação*. Curitiba: Imprensa Universitária da UCP, 1982.
- LAPASSADE, G. *Grupo, organizações e instituições*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1977.
- YOZO, Ronaldo. *100 Jogos para Grupos – uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas*. São Paulo: Ágora, 1996.
- KAUFMAN, Arthur. *O Teatro Pedagógico – bastidores da iniciação médica*. São Paulo: Ágora, 1992.
- KELLERMAN, Peter. *O Psicodrama em Foco*. São Paulo: Ágora, 1992.
- KNOBEL, Anna. *Estratégias de Direção Grupal*. In: Revista Brasileira de Psicodrama, FEBRAP, v.4, no. 1, 1996.
- KNAPE, Pablo P. *Mais que um Jogo – Teoria e prática do jogo em psicoterapia*. São Paulo: Agora, 1998.
- MAILHIOT, Gerald. *Dinâmica e Gênese dos Grupos*. Coleção Psicologia e Grupos: São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1991.
- MANES, Sabina (org). *83 Jogos Psicológicos para a Dinâmica de Grupos*. São Paulo: Paulus, 2001.
- MARTÍN, Eugenio Garrido (a). *Psicologia do Encontro: J. L. Moreno*. São Paulo: Ágora, 1996.
- MARTÍN, Eugenio Garrido (b). *J. L. Moreno: Psicologia do Encontro*. São Paulo: Livraria Duas Cidades Ltda, 1984.
- MARINEAU, Renné. *J. L. Moreno (1889-1974) - Pai do Psicodrama, da Sociometria e da Psicoterapia de grupo*. São Paulo, Ed. Ágora, 1999.

MARRA, M. e FLEURY, H. (org.) *Intervenções Grupais nos Direitos Humanos*. São Paulo: Àgora, 2005.

MARRA, M. e FLEURY, H. (org.) *Intervenções Grupais em Educação*. São Paulo: Agora, 2005.

_____. (org.). *Intervenções Grupais em Saúde Mental*. São Paulo: Agora, 2005.

MARRA, Marlene M. *O Agente Social que transforma*. São Paulo: Ágora, 2002.

MARRA, Marlene e FLEURY, Heloísa (org.). *Grupos: intervenção sócio-educativa e método sociopsicodramático*. São Paulo: Ágora, 2008.

MARINEAU, Renné. *J. L. Moreno (1889-1974) - Pai do Psicodrama, da Sociometria e da Psicoterapia de grupo*. São Paulo, Ed. Ágora, 1999.

MENEGAZZO, Carlos María, TOMAZINI, Miguel Angel & ZURETTI, María Mónica. *Dicionário de Psicodrama e Sociodrama*. São Paulo: Ágora, 1995.

MEZHER, Aníbal. *O axiodrama*. In: WEIL, Pierre. *A ética nos grupos – contribuições do Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 2002.

MINICUCCI, Agostinho. *Dinâmica de Grupo – Teorias e Sistemas*. São Paulo: Atlas, 1991.

MORENO, Jacob Levy. *Psicodrama*. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

_____. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. Rio de Janeiro: Ed. Mestre Jou, 1966.

_____. *Fundamentos do Psicodrama*. São Paulo: Summus, 1983.

_____. *Quem Sobreviverá? As bases da sociometria*. Vol. 1, Goiânia: Dimensão, 1994.

MORENO, Zerka, BLOMKVIST e UTZEL. *A Realidade Suplementar e a arte de curar*. São Paulo: Ágora, 1994.

MONTEIRO, Regina F. (org.). (a). *Técnicas Fundamentais do Psicodrama*. 2ª edição, São Paulo: Ágora, 1998.

_____ (b). *Técnicas fundamentais do psicodrama*. 3ª edição, Rio de Janeiro: Brasiliense, 1993.

_____. *Jogos dramáticos*. São Paulo: Mac Grow Hill do Brasil, 1979.

MOSCOVICCI, F. *Desenvolvimento Interpessoal - Treinamento em grupo*. 8ª. Ed. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1998.

_____. *Equipes dão certo - a multiplicação do talento humano*. 2ª. Ed. Rio de Janeiro: J. Olympio: 1995.

MOURA, Antônio. *Linhas da diferença em Psicopatologia*. Salvador, CIAN Gráfica e Editora, 2007.

MOTTA, Júlia. *Jogos: repetição ou criação?* São Paulo: Plexus, 1994.

MOTTA, Júlia (org.). *O jogo no psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1995.

NAFFAH NETO, Alfredo. *Psicodrama: descolonizando o imaginário*. São Paulo; Editora Brasiliense, 1979.

_____. *A Psicoterapia em busca de Dionísio - Nietzsche visita Freud*. São Paulo: EDUC/Escuta, 1994.

NERY, M. P. *Vínculo e afetividade: caminhos das relações humanas*. São Paulo:Ágora, 2003.

OSÓRIO, Luiz Carlos. *Grupos: teorias e práticas, acessando a era da grupalidade*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Grupoterapia hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

_____. *Psicologia Grupal: uma nova disciplina para o advento de uma era*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PAGÉS, Max. *Orientação não - diretiva em psicoterapia e psicologia social*. São Paulo: EDUPS, 1976.

_____. *A vida afetiva dos grupos*. Petrópolis: Vozes 1982.

PERAZZO, Sérgio. *Fragmentos de um olhar psicodramático*. São Paulo: Editora Ágora, 1999.

_____. *Ainda e Sempre Psicodrama*. São Paulo: Ágora, 1994.

PICHON RIVIERE, E. *El processo grupal – del psicoanálisis a la psicología social*. 5ª Ed. Buenos Aires. Ed. Nueva Vision. 1980.

_____. *Teoria del vínculo*. Buenos Aires: Nueva Visioón, 1985.

_____. “*História de la técnica de los grupos operativos*”. In: *Tema de Psicología Social*, ano 4, vol.3, Buenos Aires: 1980.

PUTTINI, Escolástica (org.). *Psicodrama Pedagógico*. Ijuí: Livraria Inijuí, 1991.

RAMALHO, Cybele. *Psicodrama pedagógico*. Aracaju: PROFINT, 2001.

_____. *Aproximações entre Jung e Moreno*. São Paulo: Àgora, 2002.

_____. *A Dinâmica de Grupo Aplicada à Educação: o Psicodrama Pedagógico e a Pedagogia Simbólica*. Aracaju: PROFINT, 2001.

_____. O sociodrama e o role playing na prática sociopsicodramática. In: MARRA, Marlene e FLEURY, Heloísa (org.). *Grupos: intervenção sócio-educativa e método sociopsicodramático*. São Paulo: Ágora, 2008.

RAMALHO, Cybele (org.). *Psicodrama e psicologia analítica – contruindo pontes*. São Paulo, Ed. Iglu, 2010.

RESENDE, A. M. *Concepção Fenomenológica da Educação*. São Paulo: Cortez, 1990.

ROMAÑA, Maria Alícia. *Psicodrama Pedagógico*. São Paulo: Ágora, 1986.

_____. *Construção coletiva do conhecimento através do Psicodrama*. São Paulo: Papyrus, 1992.

_____. *Do Psicodrama Pedagógico à Pedagogia do Drama*. Campinas: Papyrus, 1996.

RENÕES, Albor Vives. *Do Playback Theatre ao Teatro da Criação*. São Paulo: Àgora, 2000.

_____. *O Imaginário grupal: mitos, violência e saber no teatro da criação*. São Paulo: Ágora, 2004.

RUBINI, Carlos. *O Conceito de Papel no Psicodrama*. Revista Brasileira de Psicodrama. Vol. 3. Fascículo I, São Paulo: FEBRAP, 1995.

ROGERS, Carl. *Grupos de encontro*. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1979.

RUSSO, Luis. *Sobre grupos*. In: Revista Brasileira de Psicodrama, vol. 4, fasc. II, São Paulo: FEBRAP, 1996.

SALAS, Jo. *Playback Theatre – uma nova forma de expressar ação e emoção*. São Paulo: Àgora, 2000.

WEIL, Pierre (org.). *Dinâmica de grupo e desenvolvimento em relações humanas*. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

WEIL, Pierre. *Liderança, Tensões e Evolução*. São Paulo: Itatiaia, 1972.

WINNICOTT, D. W. *O Brincar e a Realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

WILLIAMS, Anthony. *Temas Proibidos: ações estratégicas para grupos*. São Paulo: Àgora, 1998.