

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Instituto de Psicologia**  
**Curso de Psicologia**

*Jogos dramáticos na escola: vivências estruturantes com um grupo  
de jovens do ensino médio*

**Luísa Canfield de Castro**

**Porto Alegre**  
**Dezembro de 2018**

**Universidade Federal do Rio Grande do Sul**  
**Instituto de Psicologia**  
**Curso de Psicologia**

*Jogos dramáticos na escola: vivências estruturantes com um grupo  
de jovens do ensino médio*

Trabalho de conclusão de curso apresentado à graduação em psicologia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como parte dos requisitos para obtenção do grau de bacharel em psicologia

**Orientadora: Profa. Dra. Vera Lucia Pasini**  
**Comentadora: Profa. Dra. Neuza Maria de Fátima Guareschi**

**Porto Alegre**  
**Dezembro de 2018**

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>4</b>
-------------------------	----------

### **CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO AO PSICODRAMA**

<b>1.1 Breve histórico .....</b>	<b>5</b>
<b>1.2 Modelo psicodramático .....</b>	<b>7</b>
<b>1.3 O Fator Tele .....</b>	<b>8</b>
<b>1.4 O Encontro .....</b>	<b>10</b>
<b>1.5 A Espontaneidade .....</b>	<b>11</b>
<b>1.6 A Matriz de identidade .....</b>	<b>14</b>
<b>1.7 A Teoria dos papéis .....</b>	<b>15</b>
<b>1.8 A Prática psicodramática .....</b>	<b>17</b>

### **CAPÍTULO II - JOGOS DRAMÁTICOS E SUAS CONCEITUAÇÕES**

<b>2.1 Conceituação de jogos .....</b>	<b>21</b>
<b>2.2 Conceituações e utilizações dos Jogos Dramáticos .....</b>	<b>23</b>
<b>2.3 Classificação dos Jogos Dramáticos .....</b>	<b>26</b>
<b>2.4 Jogos Dramáticos com adolescentes .....</b>	<b>28</b>

### **CAPÍTULO III – VIVÊNCIAS ESTRUTURANTES COM OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR**

<b>3.1 Percepções do espaço .....</b>	<b>30</b>
<b>3.2 O estágio: o início da experiência .....</b>	<b>31</b>
<b>3.3 Contexto social: a escola .....</b>	<b>32</b>
<b>3.4 Contexto grupal: os jovens do ensino médio .....</b>	<b>33</b>
<b>3.5 Contexto dramático: ensaio sobre vivências estruturantes.....</b>	<b>34</b>

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>40</b>
-----------------------------------	-----------

<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>42</b>
--------------------------	-----------

## INTRODUÇÃO

Este trabalho é fruto de uma articulação entre teoria e prática. Inicialmente projetava um ensaio livre sobre minha experiência empírica com um grupo de adolescentes durante meu estágio curricular em processos clínicos e em psicologia social e políticas públicas. No entanto, dada a aproximação com a teoria psicodramática - a qual era norteadora dos seminários de estágio e do trabalho desenvolvido pelo Instituto de Desenvolvimento Humano do Porto Alegre (IDH) organização que acolhia o estágio – , a prática cotidiana alinhou-se a estas noções teóricas.

Assim, partindo da vivência recorri à teoria, e em especial à ferramenta dos jogos dramáticos, que serviu como um modelo explicativo e de auxílio na estruturação do trabalho cotidiano com os jovens<sup>1</sup>.

Descreverei melhor o contexto no qual desenvolvi este trabalho ao longo dos capítulos. Por hora, cabe mencionar que o grupo de jovens surgiu de uma iniciativa da equipe de estágio para promover um espaço de liberdade de expressão e criatividade dentro de uma escola estadual, trabalhando questões sociais de interesse dos adolescentes. O processo de criação do grupo e desenvolvimento das atividades se deu ao longo de um ano e meio, sendo supervisionado pelas docentes do Instituto de Psicologia, pela psicóloga e diretora do IDH e pelo diretor da escola estadual.

Esta escrita se organiza em três capítulos: no primeiro apresento uma introdução ao psicodrama com um breve histórico de sua formação e os conceitos centrais pertinentes às análises produzidas. No segundo capítulo trago considerações sobre os jogos dramáticos em si, detendo-me a alguns aspectos mais gerais sobre o uso dessa ferramenta com jovens adolescentes. Na última parte do trabalho adentro a experiência, trazendo para análise momentos/cenas específicas que representam esta articulação entre teoria e prática.

Por questões éticas, e com o conhecimento dos envolvidos, os nomes quando aparecem são fictícios e as fotos resguardam seus rostos. Igualmente optei por não mencionar diretamente o nome da escola bem como o nome do diretor – figura central nesse período. Estes sempre serão citados de forma abstrata: “a escola” e “o diretor”.

---

<sup>1</sup> Uso “os jovens” no sentido genérico, pois inclui feminino e masculino

## CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO AO PSICODRAMA

### 1.1 Breve histórico

Jacob Levy Moreno (1889-1974), o criador do Psicodrama, era de família judia, originária da península ibérica, radicada na Romênia. Aos cinco anos de idade mudou-se com sua família para Viena, onde mais tarde estudou Filosofia e Medicina. Foi médico psiquiatra, com interesse em psicologia social, sociologia e antropologia. Afirmava que “um procedimento verdadeiramente terapêutico deve ter por objetivo toda a espécie humana” (MORENO, 1994, p.116). Desde muito cedo, Moreno dedicou-se a trabalhos experimentais e, utilizando como metodologia o teatro, discutia problemas sociais com grupos de pessoas.

Desde 1911, Moreno já se envolvia com o teatro e encenava a peça de sua autoria “Aventuras de Zaratustra” no Kinderbuhner (Teatro das Crianças) de Viena. Ali propunha uma experiência que denominou de teatro do auditório. Durante a encenação, na condição de espectador, ele fazia algumas intervenções nas cenas, testando a espontaneidade dos atores e estimulando o auditório a acompanhá-lo. Buscava a participação comunitária na situação (ALMEIDA, 1991).

Em 1914, como estudante de medicina e acompanhado de uma equipe multidisciplinar, fez um trabalho com as prostitutas vienenses. Sensibilizado com o drama que elas viviam, buscou conscientizá-las da sua situação, e, utilizando-se de técnicas grupais, ajudou-as a se organizarem enquanto grupo e elaborarem leis que pudessem protegê-las, fato que levou a criação de um sindicato em Amspittelberg. No ano seguinte, provou os princípios do que posteriormente viria a ser a Psicologia de Grupo e publicou a obra mais marcante de sua fase inicial “O Convite ao Encontro”. Em 1916, em seu último ano de Medicina, produziu um trabalho num campo de refugiados da Primeira Guerra, observando as interações psicológicas entre os elementos do grupo.

Em 1921 fundou o Teatro Vienense da Espontaneidade, fonte de suas ideias da Psicoterapia de Grupo e do Psicodrama, cujo objetivo era desenvolver a capacidade criadora e a espontaneidade do ser humano. Visualizava ali um campo alternativo e intocado, com infinitas possibilidades de investigar a espontaneidade no plano experimental.

Segundo Gonçalves (1988), a data do aparecimento do psicodrama é de difícil determinação, por isso, Moreno estabeleceu a data oficial da inauguração como dia 1º de abril de 1921, visto que nesta data ele se apresentou sozinho, no teatro Komodien Haus, em Viena, numa sessão considerada histórica.

O psicodrama nasceu como um ato político, no qual Moreno acreditava que as pessoas presentes nessa primeira sessão, seriam os atores, seu elenco, mas também seus dramaturgos, pois o enredo da peça estava presente no inconsciente social dos que, no cotidiano, viviam as expectativas e desempenhavam papéis verdadeiros. Nessa primeira sessão, o público era composto em sua maioria de curiosos habitantes de Viena pós-guerra. O tema era “busca de uma nova ordem” e a ideia era testar cada um dos que aspirassem à liderança, atuando como rei. Ao público caberia o papel de júri. Porém, segundo Moreno (1974, apud Gonçalves 1988), ninguém pôde ser considerado digno de ser rei e o mundo continuou sem líder. A proposta sofreu severas críticas em Viena, tanto do público quanto dos jornais.

Mesmo diante das dificuldades do desenvolvimento do teatro da espontaneidade, Moreno não se deu por vencido e criou o “jornal vivo”, denominado depois “jornal dramatizado”, que consistia em peças de teatro nas quais as pessoas dramatizavam a partir das notícias da época. Após o fracasso comercial do seu teatro, instalou-se mais uma reviravolta na vida de Moreno. Nessa época, já formado em medicina, frequentava uma clínica psiquiátrica e assim resolveu fazer teatro espontâneo com pacientes psiquiátricos. Passou a ter mais tolerância com os resultados do trabalho, pois suas imperfeições e irregularidades eram mais bem acolhidas em “clima terapêutico”. Os atores profissionais que permaneceram fiéis ao seu trabalho transformaram-se em “egos-auxiliares” em suas sessões. Nesse período o teatro era quase só catártico, mas delineava-se aí o Psicodrama enquanto Psicoterapia.

Durante o seu trabalho com o Teatro da Espontaneidade com pacientes, em 1923, surge o caso Bárbara-Jorge. Trabalhando com o conflito desse casal de atores, Moreno descobre a ação terapêutica da dramatização, que caracteriza o início do Teatro Terapêutico. Nesse episódio está o embrião do Psicodrama Terapêutico de casal e de família. (GONÇALVES, 1988).

Em 1925, por dificuldades de aceitação de suas ideias na Europa, Moreno Emigra para os EUA, onde cria a psicoterapia de grupo, a sociometria e o psicodrama público. Em 1931 introduz o termo Psicoterapia de Grupo e este fica sendo o ano verdadeiro do início da psicoterapia de grupo científica. Em 1934, Moreno publica "Who shall survive?", sua obra mais

importante, reeditada em 1953 com o título "Fundamentos de la sociometria", em Buenos Aires. Em 1942, funda o Instituto Moreno de New York e a Sociedade Americana de Psicoterapia de Grupo e Psicodrama. Daí para frente houve uma expansão mundial de suas teorias, para as quais criou um projeto amplo chamado de "Projeto Socionômico" ou a Socionomia.

A última etapa de sua vida foi marcada pelo diálogo com terapeutas de outras linhas, buscando esclarecer os fundamentos de sua proposta como pesquisador e psicoterapeuta. Morreu em 1974, aos oitenta e cinco anos de idade. Apesar das dificuldades e com todo seu esforço, Moreno conseguiu construir e sistematizar todo o seu trabalho de campo realizado ao longo de sua história, estabelecendo, então, um novo modelo de atuação para sua época: o modelo psicodramático (GONÇALVES, 1988).

## **1.2 Modelo psicodramático**

Este modelo parte de uma visão positiva da humanidade. Moreno acreditava que o ser humano nascia com recursos inatos como a criatividade, a espontaneidade e a sensibilidade. Porém, é possível que essas condições, que favorecem a vida e a criação, sejam perturbadas por ambientes ou sistemas sociais repressores ou constrangedores. Nesse caso, surge a possibilidade de recuperação dos fatores vitais, a partir da renovação das relações afetivas e da ação transformadora sobre o meio.

O ser humano para Moreno é um indivíduo social, porque nasce em sociedade e necessita dos outros para sobreviver, sendo apto para a convivência com os demais. Toda a teoria moreniana parte dessa ideia do indivíduo em relação, portanto, a inter-relação entre as pessoas constitui seu eixo fundamental. Para investigá-la, Moreno criou a Socionomia, que se divide em três etapas, como escrito por Gonçalves (1998): a Sociodinâmica, que estuda o funcionamento das relações interpessoais; a Sociometria, que tem como objetivo medir as relações entre as pessoas e seu método é o teste sociométrico; e a Sociatria, que constitui a terapêutica das relações. Seus métodos são a psicoterapia de grupo, o psicodrama e o sociodrama.

Sobre a distinção entre o psicodrama e o sociodrama, Pierre Weil (1967) acredita que, enquanto o psicodrama busca essencialmente as transformações ou o alívio de tensões do indivíduo, o sociodrama tem como objetivo principal o alívio de tensões coletivas, a evolução

de estruturas sociais, o estudo e o tratamento questões grupais. Logo, ambas as ferramentas têm sua importância para o bem-estar do indivíduo nas suas relações.

Moreno instaura, com o modelo psicodramático, um método inovador de trabalhar com a psique humana. Na visão de Fonseca (1980), ele nunca trabalhou ao estilo de psicólogo escutando horas intermináveis seus pacientes, numa atitude mais passiva do que ativa. Buscou sempre ser bastante atuante no processo terapêutico. Não admitia a possibilidade de sucesso diante de uma conduta passiva. Tal modo de pensar evidencia sua personalidade expansiva, ágil e fortemente extrovertida. Por isso, de acordo com sua própria personalidade, descobriu e propôs uma nova modalidade, na qual pudesse haver mais espaço para a expressão e a liberdade de seus pacientes.

Em psicodrama, procura-se não incitar a relação transferencial com o psicoterapeuta, mas quando ela surge é mostrada para se estabelecer entre paciente e terapeuta uma relação pessoal adequada à realidade, a fim de que exista o encontro e não o pseudoencontro (FONSECA, 1980).

A seguir, adentrando um pouco mais na obra moreniana, buscarei, sucintamente, elencar parte da sua teoria que penso ser pertinente em relação aos ensaios que faço mais adiante sobre minha experiência de estágio com o grupo de psicodrama com jovens na escola.

### **1.3 Fator Tele**

Um conceito bastante desenvolvido por Moreno foi o *Fator Tele*. Dentro de sua teoria, a tele é considerada um dos eixos fundamentais e serve para explicar a relação entre as pessoas. O autor chegou até esse conceito através da sua experiência de vida e por seus primeiros trabalhos com grupos. A palavra “tele”, de origem grega, significa distante, influência à distância (CUKIER, 2002, p.320). Tele é um processo de ligação que existe no ser humano desde o seu nascimento e que vai se desenvolvendo progressivamente, dando um sentido nas relações interpessoais. Ela faz parte das relações interpessoais que são sadias e faz com que a pessoa se sinta e conheça a situação real das outras pessoas (MORENO 1974).

Considerando a Tele como um fenômeno da relação humana, ela estaria ligada à capacidade de perceber o outro como ele é. Na definição de Moreno (2003), a tele seria “a capacidade de se perceber de forma objetiva o que ocorre nas situações e o que se passa entre as

peças”, (apud Gonçalves, 1998, p. 36). “Toda ação pressupõe relação e toda relação pressupõe formas de comunicação”. Assim, “o fator Tele influi decisivamente sobre a comunicação e, por conseguinte, sobre a relação, pois só nos comunicamos a partir daquilo que somos capazes de perceber”(apud Gonçalves, 1988, p.49)

Desta maneira, Moreno propunha o desenvolvimento da tele, a fim de trabalhar, por meio dela, as relações de cada sujeito com os outros. A citação de Weil (1967, p. 21) exemplifica bem essa ideia:

Um dos aspectos essenciais do psicodrama é o encontro das pessoas, uma vez despojadas do artificialismo e do intelectualismo dos papéis sociais; é uma vivência ‘quente’, em que seres sentem e vivem juntos as emoções humanas; é a vivência do fator ‘Tele’, isto é, da força energética que faz com que as pessoas sejam atraídas umas pelas outras. A Tele é vivida e sentida de modo repentino nos grupos de psicodrama, é uma experiência fundamental para quem quer desenvolver a sua sensibilidade nas relações interpessoais.

Outra definição da Tele, de Moreno, encontra-se no dicionário de Psicodrama e Sociodrama (Menegazzo, 1992) e se refere à sociometria, que a define como sendo: “a menor unidade de afeto transmitida de um indivíduo a outro em sentido duplo” (p. 207). Sendo assim, uma “unidade télica” pode ser entendida como que englobando uma comunicação recíproca, aparecendo desde o primeiro encontro, entre duas ou mais pessoas, com a possibilidade de ir crescendo a cada nova experiência vivenciada. Considerando o encontro um fenômeno télico, a reciprocidade é fundamental para que este processo aconteça. Sem a reciprocidade, um relacionamento de mão dupla, a tele, não existe. (Menegazzo, 1992)

Há ainda outro conceito, bastante trabalhado por Moreno (1975), que estabelece algumas confusões com o fator Tele: a empatia. Para distinguir um conceito do outro é importante esclarecer que a Tele é a percepção interna mútua entre dois indivíduos, compreendendo uma situação de igualdade e reciprocidade. Já a empatia, a captação de um indivíduo, pela sensibilidade, dos sentimentos e emoções de outro alguém, não havendo uma reciprocidade. A empatia seria um fragmento da tele, fazendo parte do todo. Nas palavras de Moreno (1975 apud, Gonçalves, 1988, p.49.), “O fenômeno da Tele é a empatia ocorrendo em duas direções”.

As pessoas capazes de estabelecer relações télicas, estão em melhores condições para viver relacionamentos marcantes e transformadores. Além disso, estarão disponíveis para viver a experiência privilegiada, do *momento de plena compreensão mútua*. Trata-se de um *ins-*

*tante* bastante especial em que nada mais é importante além do puro *encontro* entre os dois envolvidos. “O *encontro*, é a experiência essencial da relação tética”. (GONÇALVES, 1988, p.52, grifo do autor).

#### 1.4 O Encontro

Conforme Gonçalves (1998, p.52), “o convite moreniano ao encontro é uma espécie de convocação, é um apelo para a sensibilidade do próximo”. É um apelo da espontaneidade a uma vivência tética. Este acontecimento especial que alguns podem experienciar, eventual e repentinamente, escapa a definições lógicas. Ele propõe a disposição e a convocação para uma proximidade. A proposta do *Encontro* seria de uma vivência plena de troca, busca por compreensão mútua, confiança na receptividade do outro e a acolhida também do silêncio que envolve o acontecimento, afastando-se do ruído, das interferências. O lugar não pode ser delimitado e a palavra é um dizer pleno que não brota de definições. Para ilustrar a concepção do Encontro para moreno, apresento a sua poesia “O Convite ao Encontro”, publicada em 1915:

*Mais importante do que a ciência, é o que ela produz,  
Uma resposta provoca uma centena de perguntas.  
Mais importante do que a poesia, é o que ela produz,  
Um poema invoca uma centena de atos heróicos.  
Mais importante do que o reconhecimento, é o que ele produz,  
Produz dor e culpa.  
Mais importante do que a procriação, é a criança,  
Mais importante do que a evolução da criação, é a evolução do criador.  
Em lugar dos passos imperiais, o imperador.  
Em lugar dos passos criativos, o criador.  
Um encontro de dois: olhos nos olhos, face a face,  
E quando você estiver perto arrancarei seus olhos  
E os colocarei no lugar dos meus;  
Arrancarei os meus olhos e os colocarei no lugar dos seus;  
Então verei você com os seus olhos  
E você me verá com os meus olhos.  
Então, até a coisa mais comum servirá ao silêncio e  
Nosso encontro permanecerá a meta sem cadeias.*

*Um lugar indeterminado, em um tempo indeterminado.*

*Uma palavra indeterminada para um homem indeterminado*

Menegazzo (1992) diz que, segundo Moreno, para que o verdadeiro encontro possa ocorrer e para que haja uma integração verdadeira entre os indivíduos, vários estereótipos devem ser ultrapassados, libertando-se das amarras das *conservas culturais* para dar lugar à liberdade, à espontaneidade e à criatividade. Em sua opinião, o Encontro não é planejado antecipadamente, nem controlado, examinado ou intelectualizado. Ele é não antecipado, não estruturado e não controlado. É intuitivo, acontece no momento, no “aqui e agora”. É sempre um sair de si, onde, ao retornar para si, está transformado, modificado.

A proposta metodológica de Moreno, para a abordagem do relacionamento bipessoal e grupal é a investigação das características do inter-relacionamento entre os indivíduos envolvidos na situação, tal como está acontecendo, naquele instante. Para ele, tanto no Encontro como no momento da criação, há uma espécie de curto-circuito, vivido como se a duração fosse alterada de repente, permitindo o destaque de um instante que transforma as pessoas envolvidas. A isto, Moreno denominou o *Momento*. Podemos pensar que as pessoas que não conseguem vivenciar o momento, do ponto de vista moreniano, têm muita dificuldade de entrarem em conexão e viverem o Encontro no “aqui e agora” e no eu-tu verdadeiro.

A melhor fase de vida para experienciar o momento é a infância, onde todos os acontecimentos causam forte impressão, onde a espontaneidade está muito presente, e tudo é novidade. As crianças, naturalmente, vivem o momento por inteiro e com muita intensidade. Relacionado à infância, apresento, a seguir, outro conceito importante de Moreno: a espontaneidade.

## **1.5 A Espontaneidade**

A espontaneidade, um dos fatores mais desenvolvidos e estudados por Moreno, é um fenômeno primário e positivo, ou seja, não é derivado de nenhum outro impulso. A palavra espontaneidade vem do latim “sponte”, que significa “livre de vontade”, sendo ainda uma função inata e cultural, positiva e criadora, construtiva e adaptável, por isso está ligada a todos

os aspectos do desenvolvimento, orgânico, mental, psicológico e espiritual do ser humano (MORENO, 1975).

A espontaneidade é definida, segundo Gonçalves (1988), como: a resposta, de modo adequado, do indivíduo a uma nova situação, ou uma nova resposta a uma situação antiga. É importante aqui atentarmos para o termo “adequado”, não com o sentido de adaptado ou de ajustado, mas sim de integrado. Dar respostas de um modo integrado significa perceber claramente a si mesmo e a situação no aqui-agora, procurando transformar seus aspectos insatisfatórios.

Osório (2003, p.40) afirma “ser, o psicodrama, o veículo por excelência para o desenvolvimento da espontaneidade do adulto ou a recuperação da espontaneidade infantil que surge na atividade lúdica”. Ou seja, ele propõe um treinamento da espontaneidade do adulto assim como um resgate da sua espontaneidade infantil através da ação lúdica.

Moreno descobriu que há um processo catártico no psicodrama e que o princípio comum, produtor da catarse, é a espontaneidade. A catarse, para ele, pode ser entendida como a movimentação télica existente entre dois ou mais indivíduos, ou seja, os conteúdos que estavam afastados da consciência, a partir da ação psicodramática podem vir à tona, possibilitando a clareza de possibilidades existenciais para os participantes da sessão. A catarse é a visão sobre a possibilidade do novo, quer seja no nível somático, mental, individual ou grupal. Ela é uma integração que possibilita a formação da identidade ou sua rematrização e pode ser propiciada pela representação de papéis de maneira espontânea criadora (MORENO 1974).

Segundo as pesquisas morenianas, a espontaneidade amplia o estado de consciência dos indivíduos, levando-os a um estado de co-consciente grupal, possível apenas a partir das relações télicas. Moreno propõe os fenômenos psíquicos se tornam novos e flexíveis com espontaneidade porque ela confere a eles a qualidade de momentaneidade. Mesmo reconhecendo a possibilidade de estruturas psíquicas estereotipadas, ele aponta a fluidez repetida do “fator e”, o que leva à existência criadora. Segundo Moreno (1974, p. 61):

(...) Por outras palavras, é devido à operação de um fator ‘e’ que pode ter lugar uma mudança na situação e que uma novidade é percebida pelo sujeito. Uma teoria do momento é inseparável de uma teoria da espontaneidade. Numa teoria do comportamento e da motivação humanos, o lugar central deve ser dado à espontaneidade.

O caráter transformador da ação espontânea é o que permite as modificações na sua relação com o mundo, o que garante a ele a sua condição de criador. O ato criador é antagônico à *conserva cultural*. Ele acontece no momento presente, no durante, e não no produto acabado. Ao preferir valorizar a obra acabada, o ser humano esquece de observar as mudanças que ocorrem em si mesmo durante o processo de criação. Nas palavras de Moreno (1974, p. 43, grifo do autor):

O homem primitivo viveu e criou no momento, mas logo que os momentos de criação passaram, ele mostrou-se muito mais fascinado pelo resultado 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 de cultura desprezar o momento, sua incerteza e desamparo e empenhar-se em obter conteúdos, proceder à sua seleção e idolatrá-los, lançando assim os alicerces de um novo tipo de civilização, **a civilização da conserva.**

Quanto à gênese da espontaneidade, Moreno era favorável à ideia de que ela é um fator psicológico, ou como ele nomeia: o fator 'e' não é estritamente um fator hereditário, nem estritamente um fator ambiental. De acordo com Moreno (1974, p.101):

No atual estado das pesquisas biogenéticas e sociais, parece ser mais estimulante supor que, no âmbito da expressão individual, existe uma área independente entre a hereditariedade e o meio ambiente, influenciada, mas não determinada pela hereditariedade (genes) e as forças sociais (tele). O fator 'e' teria a sua localização topográfica nessa área. É uma área de relativa liberdade e independência das determinações biológicas e sociais, uma área em que são formados novos atos combinatórios e permutações, escolhas e decisões, e da qual surge a inventiva e a criatividade humanas.

Contudo, é importante aqui fazer uma pontuação: a espontaneidade não é em si uma energia e não fica armazenada no indivíduo ou em algum reservatório inconsciente. A espontaneidade é variável dentre os indivíduos e de acordo as situações do momento. Ela funciona como um catalisador psicológico. Para as situações novas, o indivíduo recorre à sua espontaneidade, medindo a quantidade necessária e adequada para a situação vivida. A espontaneidade só funciona no instante de seu surgimento, assim como, metaforicamente, "se acende uma luz numa sala e todas as suas partes se tornam claras. Quando se apaga a luz, a estrutura básica da sala continua sendo a mesma e, no entanto, desapareceu uma qualidade fundamental." (MORENO, 1974, p.136).

Assim entendida, podemos supor que a espontaneidade surge no próprio ato do nascimento, quando o bebê busca respostas novas e adequadas para responder a uma nova situação (o parto), porque sem elas é provável que não sobreviva. Daí para frente, o desenvolvimento da espontaneidade estará ligado ao desenvolvimento da criança, que surge a partir de dois importantes processos que serão explicados a seguir: o desenvolvimento de sua *matriz de identidade* através do desenvolvimento de seus *papéis*.

## 1.6 Matriz de identidade

Para Moreno, o indivíduo é concebido e estudado através de suas relações interpessoais. Acerca da formação da identidade, Moreno acreditava que esta se iniciava no que ele definiu como *Matriz de Identidade*, que é um lugar preexistente, modificado pelo nascimento do sujeito, sendo o ponto de partida para o seu processo de definição como indivíduo. Moreno nomeou também como placenta social, pois no início do seu desenvolvimento na Matriz, quando não há diferença entre ela e a mãe, a criança vivencia a sociedade através da mãe iniciando seu processo de socialização e integração na cultura. Assim, a Matriz de Identidade é o lugar onde a criança se insere desde o nascimento, relacionando-se com pessoas e objetos dentro de um determinado clima. A sua dissolução é gradual, à medida que a criança vai ganhando autonomia, acrescenta Gonçalves (1998).

As relações interpessoais que se desenvolvem a partir do nascimento do indivíduo constituem o seu *átomo social*. Os átomos sociais reunidos formam as *redes sociométricas* que, apesar de estabelecidas por variáveis subjetivas, podem ser observadas. Nesse sentido, cabe a citação de Gonçalves (1988, p. 46, grifo do autor), que resume essa ideia:

O homem nasce espontâneo e deixa de sê-lo devido a fatores adversos do meio ambiente. Os obstáculos ao desenvolvimento da espontaneidade encontram-se tanto no ambiente afetivo-emocional (*Matriz de Identidade e átomo social*), que o grupo humano mais próximo estabelece com a criança, quanto no sistema social em que a família se insere (rede sociométrica e social). A revolução criadora Moreniana é a proposta de recuperação da espontaneidade e criatividade através do rompimento com padrões estereotipados, com valores e formas de participação na vida social que acarretam a automatização do ser humano (*conservas culturais*).

Visto que o ser humano se relaciona por meio do desempenho de diversos papéis que surgem no seu desenvolvimento, faz-se necessária a compreensão do que estes representam. Para tanto, apresentarei a seguir algumas considerações sobre a Teoria dos Papéis.

### 1.7 A Teoria de papéis

A Teoria dos Papéis é a parte da abordagem psicodramática que explica os papéis, os quais foram definidos como “a menor unidade observável de conduta”, ou 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”, ou ainda como o “caráter ou a função assumido dentro de uma realidade social”. (GONÇALVES, 1998, p.67).

Segundo o Dicionário de Psicodrama e Sociodrama, a teoria dos papéis leva este conceito a todas as situações da vida, “sendo um processo que começa com o nascimento e continua por toda a existência do indivíduo e sua participação na sociedade” (MENEGAZZO, 1992, p. 141).

Conforme o criador do psicodrama, os papéis começam a surgir na Matriz de Identidade. Eles são, segundo Moreno, os embriões e os precursores do “eu”, porque há neles um esforço para se agruparem, integrando-se em uma unidade existencial. Eles estão presentes desde o nascimento e, surgem antes da linguagem, pois as matrizes de ação são anteriores às matrizes verbais. “O desempenho de papéis é anterior ao surgimento do eu, os papéis não emergem do eu; é o eu quem, todavia, emerge dos papéis” (MORENO, 1975, p. 25). Moreno distinguiu em três os tipos de papéis que surgem no percurso do desenvolvimento do indivíduo. São eles: os papéis psicossomáticos, os papéis psicodramáticos e os papéis sociais.

Os *papéis psicossomáticos* são os primeiros dentre os papéis precursores do ego. Nesses, há a formatação biológica dos contatos sensoriais entre a criança e seu mundo, até a constituição de um eu parcial fisiológico, responsável pelas relações com o seu corpo. Com a instauração da brecha entre fantasia e realidade, outros papéis emergem. Atingidas as condições para a separação entre fantasia e realidade, conquistam-se os *papéis psicodramáticos*, também chamados psicológicos. Nesses papéis operam a fantasia ou a função psicodramática, a partir deles é possível a utilização consciente da espontaneidade e da criatividade, constituindo um

eu parcial psicodramático, responsável pelas relações com a psique. Já nos *papéis sociais*, opera de forma predominante a função da realidade compartilhada socialmente e estes correspondem à dimensão da interação social. Os papéis sociais se encarregam da reprodução da cultura em que o indivíduo está inserido, o que dá forma à conserva cultural, constituindo um eu parcial social, responsável pelas relações com a sociedade.

Moreno observa que papéis desempenhados na idade adulta, os sociais, como o papel de doente, contêm estruturalmente as marcas dos papéis psicossomáticos e dos psicológicos desempenhados na infância. Gradativamente a experiência de realidade permite que a adoção de papéis, iniciada com a os papéis psicossomáticos, venha acrescentar-se a várias possibilidades de interação dos papéis sociais e psicodramáticos. A contínua interação entre os papéis e sua integração através de vínculos operacionais vai proporcionar o surgimento de um eu inteiro, integrado em “eu e mim”.

Os papéis desempenhados no psicodrama, durante a dramatização, constituem os papéis psicodramáticos. A ação dramática oportuniza ao protagonista e ao grupo, insights profundos a respeito do significado dos papéis assumidos. Os papéis psicodramáticos evidentemente tem seus complementares na ação dos co-autores e do grupo, que assistem ao drama e nele se veem representados.

No contexto dramático, por meio do papel psicodramático, o protagonista reproduz aspectos seus e do grupo, torna-os presentes, está no lugar de elementos do grupo, é uma espécie de procurador do co-inconsciente. Assim, o significado de papel psicodramático, apesar da definição óbvia, compreende uma referência teórica muito ampla.

Vale ressaltar que todos os papéis são complementares. O modo de ser e a identidade de um indivíduo desdobram-se dos papéis que ele complementa no decorrer de sua existência e de suas experiências com as respostas que obtêm na sua interação social, por papéis que complementam os seus. Obviamente não há papel de professor se não houver papel de aluno e vice-versa. Papéis opostos ou solidários, de pessoas diferentes, completam um o sentido do outro, diz Gonçalves (1998).

De certo modo, até os papéis psicossomáticos são complementados pelos papéis de nutriz e de ego-auxiliar. Sendo os papéis comportamentos e condutas, somos levados a buscar entender de que forma a teoria moreniana compreende as ações humanas.

A prática psicodramática é uma oportunidade para que o protagonista encontre os papéis que vem desempenhando sem muita convicção nem espontaneidade em sua vida, permitindo a este encontrar um modo mais livre, inovador ou renovador de lidar com esses papéis. A seguir desenvolvo alguns tópicos sobre a prática do psicodrama.

## 1.8 A Prática psicodramática

A prática psicodramática baseia-se na dramatização, que consiste em um método para a busca do autoconhecimento, o resgate da espontaneidade e a recuperação de condições para o inter-relacionamento. Por este caminho, o indivíduo pode entrar em contato com conflitos, que até então permaneciam em estado inconsciente. A dramatização também permite, através da experiência no “como se”, o reconhecimento e a posterior libertação de papéis idealizados que vêm impedindo a ação espontânea no cotidiano do protagonista. Também pode acontecer do protagonista descobrir, durante a dramatização, papéis que correspondam ao seu verdadeiro modo de ser e que se tornam realizáveis (GONÇALVES, 1988).

A atuação do psicodrama apoia-se em três pilares como base: os **contextos**, que são os encadeamentos de vivências individuais e coletivas de sujeitos que se inter-relacionam numa contingência espaço-temporal, e que são subdivididos em três: contextos social, grupal e dramático; os **instrumentos**, que são os meios empregados na execução do método e das técnicas psicodramáticas, sendo cinco os instrumentos do psicodrama: cenário, protagonista, diretor, ego - auxiliar e público; e as **etapas**, que podem ser três: aquecimento, dramatização e compartilhar, de acordo com Gonçalves (1998).

O *contexto social* é constituído pela realidade como tal. É definido pelo meio social e o espaço concreto, cultural e geográfico no qual os indivíduos vivem e se relacionam, como o contexto social da Escola Estadual de Ensino Médio, localizada em Porto Alegre, Brasil, onde ocorreu a experiência de estágio com grupo de adolescentes. O *contexto grupal* é constituído pela realidade de um grupo, permeando as relações dos membros uns com os outros que estão temporariamente em um determinado espaço, guiados por um objetivo em comum. No caso deste trabalho, o contexto grupal é constituído por um grupo de jovens estudantes do ensino médio, que buscou trabalhar questões de preconceito durante encontros semanais no horário

de contraturno das aulas. Já o *contexto dramático* é constituído pela realidade dramática, o *como se*, nele manifestam-se o co-inconsciente e o inconsciente individual. É o espaço-tempo fictício onde acontece a dramatização, no imaginário e na fantasia, nele papéis são criados, trocados, experimentados, permitindo ao protagonista que teça a sua história. O contexto dramático vivenciado pelo grupo de jovens na escola, será tema de análise deste trabalho.

Em relação aos instrumentos da prática psicodramática, achei interessante a compreensão de Fonseca (1980), sobre o Cenário psicodramático. Para ele, no *cenário* psicodramático, tudo é atual. O passado é presente e futuro também o é. É sempre a perspectiva de um mundo novo, de um momento novo não vivido na vida do passado. A vivência do momento atual é um convite a uma comunicação humana transformadora, é a tentativa de “desintelectualizar” o ser humano para um contato mais verdadeiro, mais emocional, mais pessoal a partir do encontro.

Segundo Fonseca (1980), não há nada como o psicodrama para viver e analisar nas situações os diferentes fatores de distorções de uma mensagem, fatores inerentes ao receptor ou ao emissor, e às percepções recíprocas que tem. Além do passado, pode-se representar psicodramaticamente o futuro também. Por ser essencialmente catártico, o psicodrama pode servir para treinar os que têm pouco ou nenhum controle sobre si mesmos.

Ainda sobre os **instrumentos**, volto a basear-me em Gonçalves (1988) que entende que o *Protagonista* é o sujeito que emerge para a ação dramática simbolizando os sentimentos que permeiam o grupo. Em grupos de adolescentes é comum que haja vários protagonistas, também é possível que o emergente protagônico seja um tema, como “a homossexualidade”, no grupo em questão. O *Diretor* é o terapeuta que coordena a sessão e auxilia o protagonista a encontrar o melhor caminho para concretizar sua dramatização. Os *Egos-auxiliares* interagem em cena com o protagonista, representando os papéis complementares necessários que lhe são evocados na cena. Por fim, a *Plateia* é composta pelos demais participantes da sessão que funcionam como uma caixa de ressonância para as questões encenadas pelo protagonista.

As **etapas**, numa sessão de psicodrama, são propostas em sequência: aquecimento-dramatização-compartilhamento. *Aquecimento* é o momento de preparação para a dramatização, nele que se dá a escolha do protagonista e do tema que será representado. Nesta etapa ocorre o aquecimento inespecífico, quando há o surgimento do protagonista, seja ele um indivíduo ou o grupo; em seguida ocorre o aquecimento específico, preparando o protagonista

para a ação dramática. O momento da *dramatização* é quando o protagonista devidamente aquecido começa a representar, no contexto dramático, suas figuras e papéis internos. Por fim, a etapa do *compartilhamento* é quando o grupo participa expressando seus sentimentos sobre a dramatização ocorrida, não utilizando comentários críticos, mas fazendo comentários sobre como a cena ressoou em seu mundo interno. Esta etapa também funciona como um encerramento da sessão, facilitando a saída gradual do contexto dramático para o contexto grupal para, então, entrar no contexto social.

Diante de tantas variáveis e aspectos a serem trabalhados, o psicodrama propõe várias técnicas. Dentre as principais, vou citar as que mais utilizei em minha experiência, conforme explicitação de Cukier (1992): o *Duplo*, a *técnica do Espelho* e a *técnica de Inversão de Papéis*. O *Duplo* tem como objetivo, entrar em contato com a emoção não verbalizada do paciente, às vezes até não conscientizada, a fim de auxiliá-lo a expressá-la. Quanto maior a identificação entre paciente e cliente, melhor duplo poderá ocorrer. A técnica do *Espelho*, consiste em o terapeuta se colocar na postura física que o paciente assume em determinado momento, como uma fotografia ou um flash de um filme. Objetiva permitir que o paciente, de fora da cena, perceba todos os aspectos presentes nela e sua reação frente a estes aspectos, enquanto olha para si mesmo. À técnica de *Inversão de Papéis* darei maior ênfase, por ter sido algo bastante utilizado com o grupo de jovens.

Segundo Moreno, a Inversão de Papéis era o motor que impulsionava o psicodrama. Essa técnica propicia, além da vivência do papel do outro, o surgimento de dados sobre o próprio papel que, sem este distanciamento, não seria possível. Ela consiste em pedir ao sujeito que, inicialmente, tome o lugar do outro, representando o papel de alguém, sobre quem esteja falando. Para alguns psicodramatistas só seria adequado falar de inversão de papéis quando as duas pessoas envolvidas em determinado vínculo estivessem presentes na sessão. Caso não fosse possível a presença de ambas as pessoas, seria, então, “tomada de papel”.

Do ponto de vista de Moreno (1975, apud Fonseca, 2008), o ápice da maturidade de um processo no ser humano, está na inversão de papéis, onde há a capacidade plena para se colocar no lugar do outro, para que haja uma troca integral e uma vinculação máxima entre as pessoas. A inversão de papéis favorece a possibilidade de instantes de espontaneidade e criação mútua, os quais podem revitalizar a identidade do eu e do tu. É um momento com fortes capacidades técnicas para se vivenciar o Encontro, comentado anteriormente.

O psicodrama busca, de diversas maneiras, possibilitar ao indivíduo a recuperação de seu potencial criativo e a sua utilização para o desenvolvimento e treino de sua espontaneidade. Em consequência das análises e conclusões feitas por Moreno (1975), ele buscou instrumentos e técnicas que permitissem as pessoas, embora inseridas em certa cultura e cercadas de *conservas culturais*, viverem uma vida mais livre e espontânea em suas decisões. Logo, o capítulo seguinte pretende facilitar o conhecimento acerca de uma das ferramentas propostas pelo criador do psicodrama para este fim: os jogos dramáticos. Utilizei, muitas vezes, na minha experiência com o grupo, os jogos dramáticos como forma de aquecimento nas sessões. Com o tempo, percebi uma interessante repercussão no trabalho e, sobretudo o desejo dos jovens em se aprofundarem mais nas vivências propostas por esta ferramenta. Assim, dediquei-me com maior intensidade ao estudo e ao oferecimento dessa técnica que compartilho a seguir.

## CAPÍTULO II - JOGOS DRAMÁTICOS E SUAS CONCEITUAÇÕES

### 2.1 Conceituação de jogos

Os jogos dramáticos, uma das técnicas aplicadas no psicodrama, foram utilizados, na minha experiência com o grupo de jovens na escola, inicialmente, como uma forma de reduzir a resistência dos participantes para o exercício de dramatização, gerando um campo relaxado que os permitisse entrar em contato com seus conflitos, a fim de encontrarem uma nova solução para seus dilemas. Com o passar do tempo e desenvolvimento do grupo, surgiu um grande interesse, da maioria, pela prática dos jogos dramáticos. Diante disso iniciei uma pesquisa mais aprofundada e o oferecimento mais intenso desses exercícios ao grupo.

Essa técnica apresenta características próprias, não podendo ser confundida com um jogo qualquer. Por intermédio dos jogos dramáticos, aproveitando o campo relaxado promovido por eles, a ação espontânea das pessoas se torna muito mais evidente auxiliando-as na construção de novas respostas e na mudança de comportamentos preestabelecidos.

Nesse sentido o uso dos jogos dramáticos permitiu ao grupo em questão, a aproximação de forma progressiva e prazerosa de temáticas complexas, como preconceito, opressão, homofobia e etc. Pude perceber uma maior abertura, proporcionada pelas vivências com os jogos, para lidar com situações conflituosas experienciadas por eles, as quais, em geral, desafiam o trabalho dos profissionais da educação, sobretudo no geralmente rígido contexto escolar.

Antes de nos aprofundarmos no conhecimento sobre jogos dramáticos, é interessante que se saiba um pouco sobre o que é o jogo. Para isso, busquei a compreensão de alguns autores que, além de apresentarem conceituações sobre jogos dramáticos, desenvolveram estudos sobre o conceito de jogo.

Segundo Huizinga (2007, p.3), o jogo é mais antigo que a cultura. “No jogo existe alguma coisa ‘em jogo’ que transcende as necessidades imediatas da vida e confere um sentido de ação. Todo jogo significa alguma coisa”. Ainda na compreensão desse autor, pode-se dizer que uma das características fundamentais do jogo é o fato dele ser livre, manifestar a liberdade. Outra característica é que o jogo não é vida “real”, distingue-se tanto pelo lugar quanto

pela duração que ocupa. O isolamento e a limitação também podem ser considerados características fundamentais no jogo. É jogado até o fim dentro de certos limites de tempo e de espaço.

Frequentemente observamos que toda a capacidade de criatividade e espontaneidade que se apresenta nos jogos de “faz-de-conta” das crianças está tolhida nos adultos. Portanto, o jogo permite ao ser humano reencontrar sua liberdade, através não só de respostas, mas também na procura de formas novas para os desafios da vida, liberando sua espontaneidade criativa. O jogo nos devolve uma fascinante energia que nos possibilita ir e vir, trocar e transformar, proporcionando a descoberta, o encontro do ser humano consigo mesmo, com os outros e com o universo. As descobertas feitas no mundo imaginário, no momento presente, no *Encontro* promovido pelos jogos, muitas vezes, tornam-se inspirações para lidar com problemas vividos na vida cotidiana.

As fronteiras entre brincadeira, luta, dança ginástica e esporte, são muito tênues e permeáveis, permitindo uma grande aproximação e interação entre essas diferentes manifestações. Para Freire (1998, p.106, apud Brotto, 2001, p. 14), “podemos incluir todas elas no universo do jogo, considerando-o a grande categoria do conjunto das produções lúdicas humanas”. Quanto às finalidades do jogo, o objetivo é desfrutar da “oportunidade de conviver intimamente com as coisas do mundo, de modo a torná-las próximas de nós, mais conhecidas e menos amedrontadoras” (Brotto, 2011 p.14).

Independentemente da categorização que se dê ao jogo, torna-se necessária a participação de “outro”, quer seja um objeto, uma pessoa ou um fenômeno natural para que haja interação e a superação de obstáculos. Para que se concretize o ato de jogar, é necessário, não apenas imaginar, sonhar, e sim que haja a exteriorização. Na exterioridade surgirá o obstáculo, a interpolação de resistência, o outro, que poderá ser até mesmo a chuva, o vento, um olhar, ou nosso limite corporal. O jogo é um “ato de exteriorização”. Através dele a curiosidade e a experimentação, a expansividade e a liberação, o buscar, recuar e avançar, o ensaiar e criar se fazem possíveis. Importante ressaltar que nem todo jogo é solto, alegre, espontâneo, existem também aqueles que são tensos, repetitivos, planejados (ALVES, 1995).

Dentre as várias dimensões da convivência social propiciada pelo Jogo, Brotto (2001, p.14) destaca aquela que nos permite “aperfeiçoar a convivência com os outros existentes dentro de nós mesmos”. Procurar “conhecer, aceitar e dinamizar harmoniosamente os aspec-

tos da nossa própria personalidade é uma das principais atenções sinalizadas pelos jogos”, afirma o autor.

As definições apresentadas sobre o jogo demonstram que o ser humano tem a necessidade de, às vezes, ausentar-se das situações, cenas reais de sua vida e entrar na diversão do “como se”, podendo “brincar”, inclusive, com situações que se aproximam da sua realidade. Sendo assim, podemos supor que todo jogo é capaz, a qualquer momento, de absorver inteiramente o jogador. Os jogos dramáticos, por sua vez, também possibilitam essa condição do “como se”, no entanto, têm um objetivo mais profundo do que um simples jogo comum, pois fazem parte de um trabalho terapêutico.

## **2.2 Conceituações e utilizações dos Jogos Dramáticos**

É o todo do espetáculo que constitui o jogo: a possibilidade de exteriorizar o que foi sonhado, de colocar à prova o imaginado. Assim também acontece com o psicodrama, por isso muitos dizem que toda dramatização se faz através de um jogo, mas nem todo jogo é psicodrama. Visto que o psicodrama conta com a participação de um grupo e egos auxiliares ou apenas a presença do terapeuta e, tanto nas interações verbais ou dramáticas, focaliza-se o “como se”, permitindo o aparecimento de algumas características dos jogos.

O jogo dramático tem como base vivenciar o jogo assumindo personagens em constante caráter lúdico. Através do prazer e do lúdico, busca-se levar o cenário dramático à realidade das dinâmicas interpessoais, de maneira que sentimentos, emoções e sensações vitalizem a expressão dos conteúdos emergentes, dos fenômenos grupais e dos posicionamentos diante de uma situação. (DATNER, 1995)

Motta (1994, p. 38, apud YOZO, 1995, p.16.) afirma que “o jogo é ação da realidade suplementar, onde a unidade criativa pode estar presente”. Cita ainda que “o jogo em si é um instrumento rico em possibilidades. A mão humana que lhe dá direção é que define a ética de seu uso. Ter conhecimento implica responsabilidade no uso do saber” (p.42).

Castanho (1990, p. 313 apud YOZO, 1995, p.16) compreende que o jogo dramático diferencia-se de outros jogos, por envolver os participantes emocionalmente na atividade de expressar as criações de seu mundo interno, estando eles num contexto dramático. A autora

complementa sua ideia afirmando que o jogo dramático não é apenas aquele que é dramatizado, ou seja, segundo Castanho (1990, p. 314):

Não consideramos uma brincadeira infantil de fadas ou de super heróis, um jogo dramático, embora seja jogo, haja dramatização e envolvimento com a fantasia. É preciso haver a dramatização e o compromisso dos jogadores em viver algo que os comove, que os arrebatava, que os envolve num conflito (apud YOZO, 1996, p.17).

É importante ressaltar a diferença do *Jogo Dramático*, que está inserido na teoria do Psicodrama, dos *Jogos Dramáticos*, utilizados do Teatro. Este último tem como objetivo desenvolver somente o papel de ator. Na utilização de jogos dramáticos no psicodrama, além de preparar os envolvidos para a dramatização, a partir da proposição dessa ferramenta, surgem os conflitos das pessoas envolvidas na sessão, os quais emergem em detrimento dos objetivos e critérios estabelecidos pelo Diretor e estes são trabalhados. Essa é a diferença vital, ou seja, é “jogo” porque promove o lúdico, é “dramático” pela proposta em trabalhar os conflitos que surgem (YOZO, 1996). Conflitos estes que, no enfoque de minha experiência com o grupo, restringiram-se a temática escolhida pelos envolvidos e aos objetivos propostos por mim, enquanto Diretora.

A respeito da utilização de jogos dramáticos no âmbito da psicoterapia psicodramática, há uma clara distinção entre a clássica dramatização e o jogo dramático, que penso ser interessante apresentar. Remeto-me a distinção apresentada por Alves (1995, p.46) que afirma que:

Na dramatização as cenas iniciais são estruturadas a partir do relato do cliente, procurando a revivência de situações ou emoções; o campo inicial é freqüentemente tenso, devido à abordagem direta do conflito. Nos jogos dramáticos a atividade é proposta pelo diretor, também a partir das queixas do cliente, mas procurando-se oferecer um campo relaxado através de situações o máximo possível distantes da realidade cotidiana ou histórica dos participantes. Ambos, por acontecerem no ‘como se’, possibilitam a intervenção de técnicas psicodramáticas visando a transformação e a criação.

Do ponto de vista de Rosa Cukier, o jogo significa brincar em conformidade com algumas regras, estabelecendo-se um início, meio e fim, gerando algum nível de competição com algo ou alguém, além do desprendimento das regras que ligam as pessoas à vida real. Em

relação aos jogos dramáticos, em consonância com as ideias de Alves (1995), Cukier (1992, p.74), afirma que:

Jogo dramático é aquele que tem dramaticidade. Seu objetivo é permitir uma aproximação terapêutica do conflito. Sua finalidade é propiciar um relaxamento do campo terapêutico, para que seja possível uma aproximação sutil do material conflitivo. Propõe o abandono da lógica formal e um adentrar na lógica da fantasia, resgatando conteúdos inconscientes.

Em sua obra “Jogos Dramáticos”, Monteiro (1994) afirma que o jogo é um instrumento de trabalho útil e pode ser aplicado no diagnóstico, no início de grupos de psicodrama, auxiliando na introdução dos indivíduos à linguagem dramática de uma maneira menos brusca, ou em grupos já existentes há mais tempo. Ao iniciar grupo, a finalidade de sua utilização é a criação de vínculos, segundo a autora.

Ao vivenciar os jogos dramáticos e embarcar no “como se”, é possível que o participante da atividade consiga visualizar suas relações, as ideias que tem sobre os outros e que acredita que os outros têm sobre ele. É possível também que essa pessoa encontre novas formas de interações, enxergue a limitação de sua espontaneidade e motive-se a buscar novidades em sua vida. Ao assumir a criação e a elaboração de personagens, o sujeito concretiza a expressão de sua imaginação, de suas fantasias e mesmo de suas crenças. A liberdade de ser personagem exercitando a expressão autêntica de ser, simultaneamente, ator e autor, caracteriza a dramaticidade deste caráter.

A interação entre os personagens é o fator de organização da trama numa sequência espaço-temporal a qual a dramaticidade garante a assimilação e a apropriação da realidade através do imaginário e da fantasia. Este é um dos momentos no qual se pode perceber a profundidade desta técnica, pois ela alcança tanto o relato da realidade feito pelo sujeito quanto a sua fantasia interna criada sobre o mesmo fato. Tornam-se evidentes as contradições, os mal-entendidos, os não ditos as distorções ou confirmações de sua percepção. Sendo assim, é possível que surjam ressignificações e mudanças de comportamento, através da liberdade de expressão e da presença da espontaneidade e da criatividade (MOTTA, 1995).

Conforme apresentado, os jogos dramáticos podem ser usados em grupos ou em atendimentos individuais com diferentes propósitos. A formação de vínculos e o estabelecimento

de relações também são contemplados na utilização dessa técnica. Diante da tal abrangência, o item seguinte aborda a categorização e o propósito desses jogos.

### **2.3 Classificação dos Jogos Dramáticos**

Na compreensão de Cukier (1992) os jogos dramáticos diferenciam-se pelo grau de aproximação e elaboração que propiciam ao conflito em questão. Assim, de acordo com sua classificação, pode-se distingui-los em: jogos explorativos e jogos elaborativos. Os jogos explorativos proporcionam uma espécie de desenho das diferentes partes do drama pessoal ou do grupo, podendo também ser utilizados no aquecimento inespecífico, como forma de liberar a espontaneidade dos participantes para uma dramatização posterior. Já os jogos elaborativos permitem condições de um maior aprofundamento vivencial no núcleo do drama intrapsíquico, facilitando sua elaboração.

Monteiro (1994) propõe uma ampla classificação dos jogos dramático, que serão explicitados a seguir:

- 1) Jogos de pesquisa de ritmo;
- 2) Jogos de pesquisa de espaço;
- 3) Jogos de aquecimento para favorecer o aparecimento do protagonista;
- 4) Jogos para pesquisar e trabalhar a dinâmica grupal e favorecer o estreitamento dos laços entre os elementos do grupo;
- 5) Jogos de relaxamento;
- 6) Jogos de sensibilização;
- 7) Jogos de fantasia e imaginação.

1) *Jogos de pesquisa de ritmo*: por meio desses jogos trabalha-se a diferença entre o ritmo mecânico e um ritmo espontâneo, por exemplo, a partir de exercícios de caminhada pela sala, na qual solicita-se aos participantes que caminhem em diferentes ritmos orientados pelo diretor, intercalando com caminhadas espontâneas. Os jogos de ritmo propiciam aos indivíduos a descoberta de seu ritmo interior, natural, e o desenvolvimento da sua capacidade criadora sobre eles.

2) *Jogos de pesquisa de espaço*: esses jogos são úteis para explorar os conceitos de espaço total e espaço parcial que podem ser trabalhados posteriormente em dramatizações relacionada a este tema. O espaço total é o desenho que surge quando uma ou mais pessoas caminham, movimentam-se em linha reta, em curva ou em suas combinações. Já o espaço parcial é o que o indivíduo ocupa, qualquer que seja a posição em que ele se encontre no momento, quer seja sentado, de pé ou deitado.

3) *Jogos de aquecimento para favorecer o aparecimento do protagonista*: tem a finalidade de colocar os participantes do grupo em contato para que realizem uma tarefa em conjunto que propicie o aparecimento do protagonista, que pode ser tanto um dos participantes, quando o grupo todo, ou até mesmo um tema. Ao surgir o protagonista, ou o emergente protagônico, a sequência de etapas do jogo é interrompida para ceder lugar à dramatização propriamente dita.

4) *Jogos para pesquisar e trabalhar a dinâmica grupal e favorecer o estreitamento dos laços entre os elementos do grupo*. Aplica-se esses jogos tanto para a preparação quanto para a configuração da integração entre participantes. São jogos que podem envolver um grande número de pessoas, podem ser chamados também de jogos *sociopsicodramáticos* ou *jogos grupais*, onde o protagonista é o grupo, sem excluir o indivíduo dele. Esses tipos de jogos “favorecem aos participantes de um grupo o estreitamento de suas relações, bem como fornecem aos terapeutas inúmeros elementos para melhor compreensão da dinâmica grupal” (MONTEIRO, 1994, p.46).

5) *Jogos de relaxamento*: têm por objetivo levar o indivíduo a uma maior percepção do seu próprio corpo, através do conhecimento de suas áreas de tensão, tendo sempre em vista que o relaxamento é a primeiro ponto a se alcançar, antes de iniciar qualquer pesquisa corporal. Neste caso, é importante que os participantes estejam com roupas cômodas, leves e que tirem os sapatos ou qualquer acessório que dificulte o relaxamento.

6) *Jogos de sensibilização*: propiciam ao indivíduo, uma melhor percepção, através dos seus órgãos de sentido, tanto do seu próprio corpo, como a de um objeto externo a ele, como o corpo de outra pessoa. São também indicados para início de grupo, pois favorecem muito a coesão grupal, agindo como elemento facilitador do relacionamento entre as pessoas.

7) *Jogos de fantasia e imaginação*: têm o objetivo de dar possibilidade ao indivíduo de expressar suas sensações internas, suas emoções e seus sentimentos, através da sua capaci-

dade de imaginação. Eles propõem dedicar um pouco mais de tempo à capacidade de imaginação e fantasia, características desvalorizadas no universo adulto.

A divisão dos jogos em categorias se dá apenas para melhor compreensão dos estudantes da abordagem psicodramática, para facilitar a escolha dos profissionais, no momento da aplicação, e melhor didática. Contudo, o mais importante é a funcionalidade de cada jogo aplicado e o nível de mudança que ele gera em seus participantes (MONTEIRO, 1994).

## **2.4 Jogos Dramáticos com adolescentes**

Do ponto de vista de Monteiro (1994), enquanto a ferramenta dos jogos dramáticos no psicodrama com adultos pode ser usada como um recurso terapêutico, com os adolescentes ela deve ser muito mais frequentemente utilizada. Por se tratar de exercícios que envolvem o aspecto lúdico, algo mais próximo do universo dos adolescentes, penso que tal aspecto foi central para motivação do grupo. Conforme já mencionado no início desse capítulo, inicialmente utilizei os jogos dramáticos como uma forma de “aquecimento” para que houvesse uma integração e uma coesão entre os participantes do grupo. No entanto, no desenrolar do processo esta ferramenta se tornou uma atividade central, sistemática ocorrendo durante todos os encontros.

Ainda conforme a autora, o adolescente, de um modo geral, fala pouco de suas dificuldades pessoais. Se tentarmos lhe fazer perguntas diretas sobre como estão se sentindo, sobre quais conflitos de sua vida íntima gostariam de falar, eles não nos respondem ou tendem a não nos levar a sério, respondendo com “gozações” e brincadeiras, dada a dificuldade que têm de mais diretamente abordar seus assuntos íntimos e pessoais (MONTEIRO, 1994).

Quanto às etapas, a autora também menciona que, em uma sessão de psicodrama com adolescentes, não temos uma demarcação tão nítida quanto em grupos de adultos, com aquecimento, dramatização e comentários. Em consonância com a autora, pude perceber muitas vezes que nos momentos de partilha, onde era oportunizado um espaço de fala, a evidência desse desafio: Havia silêncio, momentos de constrangimento e dispersão. Por esse motivo, os espaços de roda de conversa e compartilhamento foram deixados para o final dos encontros, tal como indicado em uma sessão de psicodrama clássica. Como estratégia de condução, par-

tia-se, então, direto para as dramatizações, pois o que acontecia naturalmente era que os adolescentes já entravam na sala dramatizando.

Diferentemente de quando desenvolvido com adultos, o contexto dramático, no trabalho com os jovens, não é delimitado a uma área, geralmente ocupa toda a sala. Assim se deu na experiência com o grupo em questão. Por ser em uma sala de aula, no ambiente escolar, ao organizarmos o espaço para o início da atividade, o contexto dramático ali ia surgindo.

Quanto à especificidade dos jogos com os adolescentes, Monteiro (1994), nos faz lembrar que não vemos diferenças marcantes em relação aos jogos com adultos. A maior diferença está na atitude do Diretor frente ao grupo e na necessidade de compreensão da dinâmica desses grupos, totalmente diferente dos grupos de adultos. Segundo a autora nota-se uma atitude de maior dependência em relação aos terapeutas, uma necessidade maior flexibilidade dos mesmos em aceitar as “gozações” e brincadeiras por parte dos adolescentes, um respeito às suas dificuldades de uma clara verbalização de seus problemas e de um contato corporal mais próximo.

No próximo capítulo, procuro abordar a experiência específica que faz emergir esse trabalho, buscando trazer detalhes, descrições e aprofundamentos a partir da prática de estágio, em uma escola estadual, com um grupo de jovens do ensino médio.

## CAPÍTULO III – VIVÊNCIA ESTRUTURANTES COM OS JOVENS NO CONTEXTO ESCOLAR

### 3.1 Percepções do espaço

Aguardo em frente às grades do portão da escola a vigilante me avistar, confirmar quem sou, para então abri-lo de longe com o controle remoto para eu entrar com o carro no estacionamento. Mais duas grades até o hall de entrada onde peço à monitora para abrir a porta chaveada da sala onde acontece o grupo com os adolescentes. “Deixem organizadas depois as classes da sala da professora de inglês, ok”, ela diz. A escola utiliza um sistema de rotatividade dos alunos<sup>2</sup> nas salas dos professores. Assim, as salas passam a ser “dos professores” e não das turmas, dos alunos, como acontecia na minha época de escola. Um corredor comprido com quadros/telas grandes nas paredes. Uma exposição de pinturas dos alunos, criada pelo professor de artes. O colorido das telas me traz uma sensação estranha. Em meio a grades cinzas e salas com donos, um pouco de cor e arte... Um contraste com a frieza, dureza e cinzitude das tantas grades da escola. Um tom de alegria e leveza para o rígido cotidiano escolar.

Entramos na sala da professora de inglês. Fileiras de mesas e cadeiras, às vezes dispostas em duplas, às vezes individuais, prontas para serem arrastadas para os cantos da sala, e serem dispensadas por nós que só precisamos dos nossos corpos... Cortinas empoeiradas, geralmente tapando a entrada do sol, dispostas ali apenas para serem abertas e vermos a luz entrar para iluminar nosso encontro e recriar o ambiente... Um aparelho de audio visual e um notebook da escola. Ferramentas algumas vezes úteis para minhas invenções, alguns vídeos, imagens, músicas para incitar a gurizada a depois criarem suas cenas. Mas o importante mesmo é a presença, a presença de cada corpo ali, cada sujeito e sua complexidade, sua ânsia, vontade de estar juntos, compartilhar em um espaço, considerado por eles mesmos, engessado, aprisionaste. Ampliamos juntos esse espaço da sala de aula, criando um campo, uma zona de segurança para que se expressem ali, para que surja o movimento, a espontaneidade. Um

---

<sup>2</sup> Uso “alunos” no sentido genérico, pois inclui feminino e masculino

lugar também de acolhida e partilha, de exercício de escuta, compreensão e muito mais o que quiserem que seja esse grupo nesse espaço ressignificado<sup>3</sup>.

### **3.2 O estágio: início da experiência.**

Minha trajetória no trabalho com adolescentes iniciou no meu primeiro estágio, no segundo semestre da graduação, em 2012, com um grupo de jovens, menores infratores do Programa de Medidas Socioeducativas num Centro de Referência em Assistência Social (CREAS). Em 2016, interessada pelo trabalho com grupos, desenvolvi meu estágio de ênfase em processos clínicos pelo Instituto de Desenvolvimento Humano de Porto Alegre (IDH), instituição que atua sob a perspectiva do psicodrama para o trabalho com grupos. Inicialmente, trabalhei como ego-auxiliar com crianças no campo de estágio situado na Vila Parque Santa Anita em um Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV).

No semestre seguinte, surgiu a oportunidade de, neste mesmo local, trabalhar com os adolescentes do Trabalho Educativo, também como ego auxiliar. Na ocasião o diretor do grupo em questão, geralmente propunha para que trocássemos de função. Assim, eu experienciava o lugar de direção onde fui me sentindo cada vez mais confortável nesse papel. Juntos pensamos na possibilidade de criarmos um campo de estágio na escola de ensino médio na qual ele trabalhava como diretor concursado há um ano. Iniciei assim, ainda no contexto de estágio curricular com ênfase em processos clínicos, o desenvolvimento de um grupo de psicodrama e feminismo na escola. O tema foi sugerido a partir do universo dos jovens e das conversas com o diretor. Nesse espaço também ocorreu meu estágio de ênfase em psicologia social e políticas públicas. O estágio consistia em um seminário semanal com os supervisores mais as atividades na escola.

---

<sup>3</sup> Por se tratar da produção de um trabalho de conclusão de curso em um curto espaço de tempo, admito algumas limitações. Menciono aqui a problematização da própria escola enquanto instituição, a qual não sendo o foco desse trabalho, poderá ser melhor desenvolvida em futuras pesquisas.

### **3.3 Contexto social: a escola**

A escola estadual de ensino médio, situada na zona sul de Porto Alegre, tem no seu projeto político pedagógico, um incentivo às parcerias com instituições de ensino superior, assim oferece espaço de atuação aos estagiários de diversos campos de saberes. A instituição está localizada em um bairro nobre da cidade acolhendo alunos de diversas faixas econômicas. Funciona nos turnos de manhã, tarde e noite com aproximadamente 400 alunos no total.

No período anterior ao surgimento do grupo, houve um importante movimento de ocupação estudantil nas escolas de todo o Brasil, sendo esta escola, a segunda em Porto Alegre a aderir às ocupações. Nessas ocupações surgiram debates, oficinas a partir de demandas dos próprios alunos e a temática do feminismo parecia central.

Outro importante fato foi uma mobilização espontânea, em função de uma circunstância na qual um professor apresentava comportamentos abusivos com relação às jovens alunas. Esses episódios sem dúvida configuram um trauma nos planos individuais e coletivos e passaram os momentos iniciais dos encontros em grupo. Detenho-me com mais profundidade a seguir quando na descrição do contexto dramático uma vez que tais episódios serão conteúdos fundamentais para a análise proposta.

A manifestação dos/as alunos/as ocasionou o desligamento do professor e certamente fomentou a criação de um grupo de meninas interessadas em discussões sobre o feminismo. Nesse mesmo semestre, houve um movimento coordenado por duas mestradas da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (FACED) que tratava dessas questões no formato de um grupo de estudos. As universitárias e as alunas da escola discutiam, em um plano mais teórico, questões de interesse mútuo.

De toda forma, pude perceber desde a chegada o quanto os temas “gênero e sexualidade” reverberavam entre os estudantes o quanto se fazia necessário um espaço de acolhida e expressão para se lidar com o fato ocorrido na escola e com as consequências nos planos individual e coletivo.

### 3.4 Contexto grupal: os jovens do ensino médio

Para a divulgação do início do grupo foram espalhados cartazes pelas paredes da escola informando o dia e horário que aconteceria os encontros. No sentido de instigar a participação dos jovens, utilizou-se como imagem de fundo do cartaz, a foto de uma mulher, jovem e negra, no ambiente urbano, em posição de militância com o punho cerrado, expressando-se frente a outras jovens. Havia ainda um chamado por escrito: “Quais comportamentos machistas você vê/sofre/comete no seu dia a dia? E se a gente se reunisse para problematizar, dramatizar e desenvolver novas estratégias para lidar com essas situações?”

A partir dessa ação, surgiu um grupo de jovens, na sua maioria meninas, empolgado com o convite ao desafio da expressão, do contato com o novo, do desconforto originado, muitas vezes, em se tratar de um tema tão complexo e latente em suas vidas. Sobretudo, percebia-se ali um entusiasmo com a possibilidade de vivenciar um espaço de abertura para a liberdade de expressão e o protagonismo diante dos conflitos que permeavam o grupo. Tal desafio desdobrou-se numa bonita jornada de trocas, construções coletivas, vivências, empoderamentos e transformações experienciadas pelo grupo.



O grupo reunia-se todas as quintas-feiras no período da tarde. Desde o início um grupo coeso, com vínculos ali constituídos participavam com bastante assiduidade. Esse mesmo grupo, conforme o andamento dos encontros, passou a se mobilizar na proposição e divulgação da atividade. Estimulados pelo ambiente de criatividade e espontaneidade estes meninos e meninas (em torno de 4-5 pessoas) entravam nas salas de aulas fazendo um chamado aos demais alunos a participarem. Pode-se pensar que, tão logo estimulados, estes jovens partiram para uma atitude de protagonismo com relação às vivências.

Além desse sub-grupo, conforme os temas do dia, jovens interessados apareciam aleatoriamente. De forma geral, a sala contava com cerca de 20 jovens, podendo chegar a 30, o que demandava um grau de improvisação no tocante a questões mais práticas como mudança de local, mobiliário, etc, e no tocante a improvisação dos repertórios de vivências.

Assim, o grupo era amplo e dinâmico, onde se mantinha um clima agradável e sem conflitos internos. Penso que esse espaço serviu para aumentar a coesão dos alunos da escola de forma geral e diminuir os subgrupos com identidade próximas – comum no universo dos adolescentes. Relativo à metodologia desenvolvida nesse contexto grupal; as imagens, tais quais as utilizadas na divulgação, fotografias de cartazes de manifestações, entrevistas com imagens relacionadas à temática do feminismo, serviam como dispositivo de gatilho para a criação de cenas.

Esses materiais, muitas vezes trazido pelos próprios jovens, estimulavam as dramatizações em torno daquele conteúdo. Também suscitavam outras experiências vividas por eles, lembranças de acontecimentos que poderiam ser compartilhados posteriormente na roda de compartilhamento, momento no qual surgiam muitas falas emocionadas e elaborações sobre os conflitos. Invariavelmente esses conteúdos constituíam-se como materiais a serem encenados no encontro seguinte.

### **3.5 Contexto dramático: ensaio sobre vivências estruturantes**

O contexto escolar revelou-se conflitivo, ainda mais relativo ao tema abordado (o feminismo). Logo no primeiro encontro do grupo, no momento de compartilhamento, uma menina trouxe à tona o caso ocorrido com o professor, relatando detalhes: “tinha como hábito, dar tapinha na bunda das alunas”. Alguns adolescentes do grupo, embora não estivessem na escola naquele ano, sabiam das histórias. Outros vivenciaram e presenciaram as cenas ou conheciam algumas meninas que foram abusadas. Assim, mesmo solucionado o problema, este emergiu durante os encontros. Essa situação evidenciou uma necessidade dos jovens de reelaboração do conflito.

No encontro seguinte, no momento de dramatização, eles escolheram reproduzir uma situação de abuso de professor. Um dos meninos tomou o papel do professor, outros três (um

menino e duas meninas), os papéis de alunos que sofreriam o abuso. Escolheram outros três para adotarem o papel de colegas que testemunhavam a cena. A cena escolhida por eles foi de um momento em que, após a aula, o professor convidava uma das meninas para ficar na sala e tentava beijá-la à força.

Nessa circunstância, utilizei a técnica de inversão de papéis na qual se oportunizou aos adolescentes a troca de personagens, podendo assim, exercitar formas criativas de lidar com a situação, expressando suas ideias e emoções em diferentes papéis. Os jovens que tomaram o papel de abusador puderam passar por um processo de experimentação e reexperimentação do comportamento criticado, inclusive facilitando com que descarregassem seus impulsos internos de atitudes semelhantes. Ainda no momento do compartilhamento, puderam refletir a partir dos insights proporcionado pela ação, constituindo-se, todo o processo, em uma vivência estruturante.

Outra perspectiva de análise nos leva a pensar que, na medida em que no contexto dramático foi possível a conexão dos jovens com a liberdade de expressão desses impulsos, por meio da fantasia, não mais seria necessário transpor para o contexto social/real.

Nesse sentido, pude observar, a partir da inversão de papéis dentro do jogo dramático, uma motivação no grupo para lidar com as questões que emergiam, como um esforço de auto-superação em função do confronto com a situação presente. Nesse cenário, as questões que emergiam eram sem dúvida traumáticas, uma vez que estavam ligadas aos fatos de abuso que mobilizaram toda a escola. Na medida em que estas circunstâncias criaram um trauma coletivo - por si desestruturante – os exercícios foram catalisadores para uma vivência estruturante de suas identidades. Além disso, a possibilidade dos adolescentes adentrarem e compreenderem outras representações sociais, outros “lugares” que possam vir a encontrar em suas trajetórias de vida, tende a ampliar o repertório de suas ações e reações.

Ainda, à luz da teoria dos papéis, conceito base do psicodrama, os vários papéis que os indivíduos podem desempenhar não existem isolados uns dos outros; apresentam semelhanças em suas estruturas e tendem a se aglutinar e mantêm uma relação funcional entre si. Transpondo para o trabalho realizado com os jovens, se no exercício de dramatização, um papel de autoridade como na relação professor-aluno, adquire uma maior dose de espontaneidade, outros papéis como patrão-empregado, pai-filho, podem receber uma transferência de espontaneidade e também se transformarem.

\*\*\*

Os primeiros encontros já anunciavam o trabalho que se desenvolveria: a estruturação do grupo demandava um trabalho sob a perspectiva do sociodrama, metodologia que investiga as relações humanas enquanto grupo, já que as temáticas, de cunho social, eram de interesse de todos os envolvidos permitindo um trabalho a desenvolver-se no campo coletivo.

As situações vivenciadas pelo grupo, então, conformavam-se como temas a serem trabalhados. O emergente protagônico, assim, durante muito tempo, foi a temática do feminismo com situações semelhantes a do “professor abusador”<sup>4</sup>, as quais evocavam experiências que giravam em torno de atitudes machistas e outras manifestações opressivas relativas ao gênero feminino. Tais situações deram margem a debates e discussões sobre outros tipos de preconceito, fazendo com que se ampliassem os conteúdos a serem desenvolvidos no grupo. Nesse caminho, mais jovens, no anseio pelo debate e pelas atividades, iam se agregando aos encontros.

Com o aumento do número de participantes, as questões e temas também se diversificaram. Nesse momento, percebia que grande parte dos jovens traziam nas rodas de partilha questões ligadas a sua orientação sexual e a sua forma de manifestar os papéis sociais de gênero. O tema da autoestima e autoimagem ligado a identidade de gênero, se tornaram evidentes. Frequente e desafiador foi também trabalhar a relação de identidade de gênero e orientação sexual homoafetiva ligada à experiências de homofobia. Nesse período, ainda caracterizando-se em um sociodrama, onde o emergente protagônico era o tema da homofobia, em muitos encontros aconteciam cenas repetidas, nas quais um grupo de homofóbicos encontrava um grupo LGBT (lésbicas, gays, travestis, transexuais, ou transgênero) que sofria agressões de diversos tipos. Surgiam diferentes formas de lidar e de reagir à situação e era utilizada, principalmente, a técnica da inversão de papéis. Cabe dizer que a técnica foi usada sob a mesma ótica da qual elaborava as práticas quando no contexto em que o grupo atuava com o tema do “professor abusador”.

Nesse interim, mais meninos começaram a participar do grupo, um deles chamou a atenção pelo seu carisma. Muito comunicativo, rodeado de amizades, em sua maioria meni-

---

<sup>4</sup> A categoria “professor abusador” foi criada e verbalizada pelos alunos durante todo o processo e optei por transcrevê-la ao texto como forma de sintetizar e ilustrar todos os eventos relativos aos casos de abuso professor-aluno.

nas, João<sup>5</sup> esteve presente em quase todos os encontros do grupo. Em um desses encontros, escolhemos em conjunto, como dispositivo de gatilho para as dramatizações, um videoclipe de uma artista<sup>6</sup>, conhecida pela maioria dos jovens, rapper transgênero não binário, ou com identidade não binária<sup>7</sup>.

A música carregava em sua letra o ativismo da causa LGBT e propunha uma reflexão corajosa e sensível sobre diversidade de gêneros. Mobilizados pelo vídeo que serviu como um aquecimento específico para aquele momento, convidei-os a andar pelas sala e propus alguns jogos de relaxamento. Partindo da respiração e de alguns movimentos, a proposta era para que buscassem dissolver suas tensões corporais e emocionais para seguirmos o trabalho. Logo após, foi realizado um jogo de fantasia e imaginação, no qual sugeria aos que se sentissem chamados ao exercício, que escolhessem dois participantes para representar pessoas e/ou emoções que os trouxessem alguma contradição/dúvida ou sensação de aprisionamento.

Na dinâmica, convidava, ao som de uma música escolhida por mim, para que os participantes entrassem em contato com essas sensações internas, caracterizando também um jogo de sensibilização. A ideia era que nesse jogo dramático eles encenassem a libertação dessa sensação. Para tanto, o jogo era composto por três participantes, um deles atuava como protagonista e os outros dois, como ego-auxiliares representando “o aprisionamento e/ou as contradições” daquele indivíduo. Solicitava então que, inicialmente, os dois participantes, cada um de um lado, fizessem somente uma leve pressão nos ombros do protagonista.

Uma vez realizado o toque, a sugestão era de que o participante central tentasse se desprender dos demais, ao mesmo tempo em que os egos-auxiliares fariam uma contraposição. O convite, assim, era para que se gerasse um tensionamento no qual, na medida em que um tentasse “a liberação”, os outros dois buscassem impedi-la. A sugestão dada por mim era de que aos poucos essa liberação fosse permitida e assim representada pelo protagonista em uma caminhada dançante até o grande grupo que o acolheria em um abraço coletivo.

---

<sup>5</sup> Nome fictício

<sup>6</sup> A artista em questão chama-se Triz e o vídeo da qual me refiro poderá ser acessado pelo link: <https://www.youtube.com/watch?v=npGrq2lFmls>

<sup>7</sup> "termo guarda-chuva" (que abarca várias identidades diferentes dentro de si) para identidades de gênero que não sejam integral e exclusivamente homem ou mulher, estando portanto fora do binarismo de gênero e da cis-normatividade.

Ao demonstrar o exercício, inicialmente, já percebia um alto nível de atenção e conexão dos jogadores em relação à experiência. Para alguns dos participantes era muito desafiador entrar na vivência proposta e alguns preferiram fazer em um grupo maior. Assim, tive que adaptar o exercício para alguns dos jovens praticarem em duplas. João pareceu conectar-se de tal forma com a proposta que sua dramatização causou intensa emoção nos demais. Após o momento de “liberação”, ele saiu dançando lindamente pela sala, ao som da música, com movimentos bastante soltos. A impressão era de que ele havia atingido um alto grau de espontaneidade e liberdade, a ponto de realizar passos de funk descontraídos em meio aos demais, algo que, fora do campo dramático, ele apenas ensaiava timidamente em alguns momentos do grupo. A emoção do grupo ao acolher a cena era de euforia e de incentivo ao jovem. Tal episódio, dado o contexto da teoria do psicodrama, pode ser interpretado como uma experiência da Tele que envolveu todos os participantes.

Após esse exercício, propus a separação dos jovens em três subgrupos para uma dramatização livre. No grupo em que João participava, surgiu a ideia de se encenar uma situação na qual um personagem contava aos seus pais sobre sua homossexualidade. Após o encorajamento vivenciado por João, a partir do jogo dramático anterior, ele decide protagonizar a cena, dizendo que está passando por essa situação em sua vida, configurando-se assim um psicodrama.

O grupo de João foi o primeiro a encenar. Enquanto personagem protagonista, João escolheu dois colegas (egos-auxiliares), para fazerem o papel de sua mãe e seu pai. Auxiliei na estruturação do cenário. A história se passava na casa da família durante o jantar. Apenas pedi a João que construísse o enredo rapidamente, dando dicas aos egos -auxiliares de sensações que poderiam estar permeando o ambiente para que, então, pudessem se expressar livremente, no entanto, respeitando a tonalidade orientada por João.

Ele falava, antes de entrar em cena, em meio a risadas, “isso não vai dar certo”, “eles vão ficar loucos!”. Nesse momento, parecia haver um misto de expressão das angústias, as do personagem o qual João estava tomando o papel e as dele mesmo. Sugeri aos participantes que realizassem duas cenas: uma na qual os pais reagiriam mal ao comunicado, e a outra em que eles acolheriam bem a notícia.

Na primeira cena, os egos-auxiliares se posicionam cada um de um lado do protagonista, assim como no jogo dramático praticado anteriormente, e começam a falar alto questionando.

nando o seu comunicado: “como assim?!”, gritavam o pai e a mãe. Essa cena gerou um alto nível de tensão ao grupo. Durante a segunda cena, precisei paralisar algumas vezes para que houvesse as trocas de papéis. João passou pelo papel de mãe e de pai, até que os colegas escolhidos para esses papéis pudessem reproduzir o mais próximo de como ele o fez e assim, ele pudesse voltar ao papel de filho a ser acolhido.

Em ambas as cenas houve a inversão de papéis em que João expressou, verbalizou os preconceitos ouvidos/sentidos em momentos não ficcionais. Expressou sentimentos guardados em relação ao seu pai, e pôde igualmente falar como e com o pai, resignificando as falas tanto na situação de acolhida quanto na situação de rejeição.

A inversão de papéis e o encontro com os pais fictícios proporcionaram a João uma vivência de acolhida, capaz de acomodar e elaborar sentimentos de rejeição por ele experienciados. As cenas permitiram, ainda, que João refletisse sobre a sua autoimagem, sua expressão e identidade de gênero. A vivência, ainda que por instantes, pôde suspender as sensações de dúvida e de angústia que lhes acompanhavam por não saber ao certo sua forma mais autêntica de expressão no mundo.

No final do encontro, houve um momento de comoção geral entre os participantes da cena e a plateia. Não mais se percebia ali os jovens saindo do contexto dramático para o contexto grupal, mas sim um grupo de seres humanos em uma conexão mútua, uma vivência de profundo encontro existencial experienciada por todo o grupo.

João não esteve presente nos encontros seguintes, acredito que tenha necessitado de algum tempo distante para elaborar o impacto das vivências proporcionadas por aquele encontro. Ele reapareceu, no mês seguinte, expressando algumas transformações ocorridas. Parecia mais seguro em relação a sua identidade de gênero e orientação sexual homoafetiva. Falava abertamente sobre suas mudanças e experiências durante as rodas de partilha, e se tornou uma figura importante para a coesão do grupo.

Os encontros seguiram por mais algum tempo e a vivência de João, que representou um marco de transformação do trabalho com o sociodrama para o psicodrama, proporcionou uma abertura para que mais jovens pudessem trabalhar suas questões individuais junto ao grupo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pude perceber, a partir da experiência realizada, a importância, na adolescência, dos papéis sociais e sua complementariedade. O ser humano, ao longo de sua vida, age a partir de uma série de papéis adquiridos em sua cultura e que os ajuda a desempenhar o seu próprio papel. Seu modo de ser e sua identidade decorrem dos papéis que complementam ao longo de suas vivências e de suas experiências, com respostas obtidas na interação social, por papéis que complementam os seus.

As transformações percebidas no trabalho realizado com os jovens, ocorreram também pela mobilização dos afetos, no qual pôde-se expressar angústias e exteriorizar suas experiências. Quando eles dramatizavam uma situação vivida anteriormente, muitas experiências vinham à tona, propiciando a eles uma melhor avaliação da realidade interna e externa. Eles necessitavam mais do que apenas falar sobre as suas angústias, reações e desejos, precisavam também expressar suas emoções e ideias em ação.

Sobre a ferramenta dos jogos dramáticos, pude perceber que, independente da classificação dada a eles, possuem uma grande capacidade de envolver o jogador em um mundo imaginário e de permitir que este reencontre sua liberdade, capacidade criativa e espontaneidade. Além dos jogos dramáticos alcançarem diversos níveis de resultados, apresentados conforme a literatura sobre o tema, eles proporcionam um desenvolvimento das relações interpessoais de seus jogadores. Através de um cenário dramático, foi possível vivenciar dinâmicas interpessoais e buscar alternativas para lidar com conflitos dos jovens com os quais convivi.

Além disso, a utilização dos jogos dramáticos constituiu-se como uma forma potente de proporcionar vivências de integração e estruturação das identidades dos jovens. O contato com o universo lúdico e a possibilidade de vivenciarem instantes de encontros, manifestando sua capacidade télica (empatia em duas direções), quando carregados de afeto, foram capazes de incidir profunda e positivamente sobre a percepção, memória, e expressão dos participantes do grupo.

Os traumas provocados por relações interpessoais violentas e desqualificantes tendem a atingir especialmente a autoestima e a autoimagem nos indivíduos. Tais elementos indicam o efeito da ação desses traumas dentro da estruturação da identidade. Um aspecto pouco estudado até hoje são os efeitos de vivências positivas dentro da estruturação da nossa identidade.

A experiência com os jovens instigou-me a estudar mais sobre esses efeitos e sobretudo a seguir desenvolvendo trabalhos com grupos de pessoas que proporcionem encontros, momentos de partilhas, conexão com a criatividade, a espontaneidade, a afetividade e possíveis vivências estruturantes.

## REFERÊNCIAS

ALVES, L. F. R. **Jogo: Imaginário autorizado, imaginário exteriorizado**. In J. C. Motta (org.), **O jogo no psicodrama** (2a ed., pp. 133-143). São Paulo: Ágora, 1995.

BROTTO, F. O. **Jogos cooperativos: o jogo E o Esporte como um Exercício de convivência**. Santos, São Paulo: Ed. Projeto Cooperação, 2001. Disponível em:  
[http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274877/1/Brotto\\_FabioOtuzi\\_M.pdf](http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/274877/1/Brotto_FabioOtuzi_M.pdf)

CUKIER, R. **Psicodrama Bipessoal: sua técnica, seu terapeuta e seu paciente**. São Paulo, 1992.

DATNER, Y. B. **Jogando e aprendendo a viver**. In J. C. Motta (Org.), **O jogo no psicodrama** (2a. ed., pp. 85-95). São Paulo: Ágora, 1995.

FONSECA, J. S. F. **Psicodrama da Loucura: correlações entre Buber e Moreno**. São Paulo: Ed. Ágora, 1980.

\_\_\_\_\_. **Psicoterapia da relação: Elementos de psicodrama contemporâneo**. São Paulo: Ed. Ágora, 2000.

GONÇALVES, C. S. et all. **Lições de Psicodrama: introdução ao pensamento de J. L. Moreno**. São Paulo: Ed. Ágora, 1988.

HUIZINGA, J. (2007). **Homo ludens: o jogo como Elemento da cultura**. 5 ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2007.

MENEGAZZO, Carlos M.; ZURETTI, Maria M.; TOMASINI, Miguel A. **Dicionário de Psicodrama e Sociodrama**. São Paulo: Ágora, 1995.

MORENO, J. L. **Psicoterapia de grupo e psicodrama. Introdução à teoria e à práxis**. (Trabalho original publicado em 1959), 1974. São Paulo: Mestre Jou.

\_\_\_\_\_. **Quem sobreviverá? Fundamentos da Sociometria, Psicoterapia de grupo, e Sociodrama**. Tradução de Denise Lopes Rodrigues e Márcia Amaral Kafuri. Goiânia, GO: Dimensão, 1994.

\_\_\_\_\_. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1975.

MOTTA, J.M.C. **O jogo no psicodrama**. Ed. Agora. Sao Paulo, 1995.

MONTEIRO, R. F. **Jogos Dramáticos**. 5 ed. São Paulo: Ed. Ágora, 1994.

OSÓRIO, L. C. **Psicologia grupal: uma nova disciplina para o advento de uma Era**.  
Porto Alegre: Ed. Artmed, 2003.

YOZO, R.Y.K. **100 jogos para grupos**. São Paulo: Agora, 1996.

