



1290005503



FE

TCC/UNICAMP C253c

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS SOCIODRAMÁTICOS
PARA O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA EM
ADOLESCENTES**

Roberta Silva Carvalho

PREZADO LEITOR

Ao retirar o material bibliográfico, você se torna responsável por ele. Esperamos que faça bom uso e que tenha cuidado pois se houver qualquer dano (rabisco, recorte, etc.) ou extravio do mesmo, você será o responsável pela reposição.

A DIREÇÃO

Campinas/SP

Novembro/2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

T&D EDITOR

UNIDADE:	FE
Nº CHAMADA:	FCC/Unicamp
	C253c
V:	EX:
Tombo:	5503
PROC.:	130/11
C:	D: X
PREÇO:	11,00
DATA:	14/04/11
COD. TIPO:	875107

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecária: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C253c

Carvalho, Roberta Silva.

A contribuição dos jogos sociodramáticos para o desenvolvimento da empatia em adolescentes / Ana Laura Barbosa de Carvalho e Silva. – Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador: Valério José Arantes.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Habilidades sociais. 2. Empatia. 3. Jogos. 4. Sociodrama. I. Arantes, Valério José. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-306-BFE

Roberta Silva Carvalho

**A CONTRIBUIÇÃO DOS JOGOS SOCIODRAMÁTICOS
PARA O DESENVOLVIMENTO DA EMPATIA EM
ADOLESCENTES**

Orientador: Valério José Arantes

Trabalho de Conclusão
de Curso apresentado como pré-
requisito para a Graduação em
Pedagogia da Faculdade de
Educação – Unicamp.

Campinas/SP

Novembro /2010

UNICAMP - FE - BIBLIOTECA

Resumo

As dificuldades em habilidades sociais empáticas prejudicam consideravelmente as relações humanas entre os alunos nas instituições escolares, pois são propulsoras de comportamentos antissociais. No presente trabalho, verificaremos o desenvolvimento da empatia em adolescentes de uma escola pública de Jundiaí a partir do treinamento em habilidades sociais, utilizando como recurso os jogos sociodramáticos de Moreno.

*Ao meu querido cônjuge, companheiro
e amigo de todos os momentos.*

*Agradeço ao meu orientador,
à Profª Drª Renata Sieiro Fernandes
e a todos que de alguma forma contribuíram
para que este sonho se tornasse realidade.*

SUMÁRIO

Introdução	01
Capítulo I – Fundamentação teórica	02
1.1 Habilidades sociais e empatia	02
1.2 Psicodrama	05
1.2.1 Conceitos básicos	06
1.2.1.1 Espontaneidade e criatividade	06
1.2.1.2 Matriz identidade	07
1.2.1.3 Papel.....	08
1.2.2 O teatro espontâneo	09
1.2.2.1 Contextos	10
1.2.2.2 Instrumentos	11
1.2.2.3 Desenvolvimento	12
1.2.3 Sociodrama	13
1.2.4 Jogos dramáticos	14
1.2.5 Psicodrama e educação	18
1.3 Adolescência	20
1.3.1 O desenvolvimento da personalidade	20
1.3.2 A adolescência e psicodrama	24
Capítulo II – Metodologia	26
2.1 Problema	27
2.2 Justificativa	28
2.3 Objetivos	29
2.4 Caracterização dos sujeitos	29

2.5 Procedimento para a coleta de dados	30
2.6 Instrumentos	31
2.7 Métodos de análise	32
Capítulo III – Análise de dados	33
3.1 Depoimentos	33
3.2 Questionários	35
3.2.1 Análise comparativa dos questionários	36
3.2.2 Análise dos questionários	44
3.3 Entrevistas	44
3.3.1 Análise geral das entrevistas	47
3.3.2 Análise conclusiva	48
Considerações finais	50
Bibliografia	52
Anexos	
Anexo 1 – Jogos sociodramáticos aplicados	56
Anexo 2 – Questionário	59
Anexo 3 – Entrevista	60

Introdução

Durante o período de estágio em uma escola da rede estadual de ensino de Jundiaí, percebi que um dos principais problemas existentes na instituição - segundo administradores, professores e funcionários - era o crescente descontrole emocional dos adolescentes, assim como a incapacidade dos mesmos de estabelecerem relações interpessoais baseadas no respeito mútuo.

Sabendo que essa dificuldade dos adolescentes em manter relações sociais bem-sucedidas pode trazer consequências desastrosas, tanto para a vida pessoal quanto escolar desses indivíduos, passei a questionar se os jogos sociodramáticos poderiam ser utilizados em contexto escolar como recurso para treinar e desenvolver habilidades sociais, especialmente a empatia - visto que esta contribui bastante para o estabelecimento de relações mais harmônicas entre membros de um grupo.

Após um breve levantamento teórico - sobre a empatia, o psicodrama e o desenvolvimento da personalidade do adolescente - foi possível avançar para as investigações com jogos sociodramáticos junto aos adolescentes do 7º ano do ensino fundamental II que frequentavam a escola antes mencionada. A metodologia adotada foi qualitativa, sendo esta participativa com método de ação interventiva.

A aplicação dos jogos sociodramáticos com o grupo permitiu maior contato com os adolescentes e a realização de um trabalho voltado para o desenvolvimento da empatia, com vistas a ajudar os participantes da pesquisa a estabelecerem relações interpessoais mais satisfatórias com os colegas.

Por fim, os dados obtidos durante a pesquisa foram averiguados, tomando como referência a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin, para que se pudesse retomar a discussão inicial.

Capítulo I – Fundamentação Teórica

1. 1 Habilidades sociais e empatia

Bandeira et al. (2000), afirmam que o termo habilidades sociais (HS) é geralmente utilizado para designar um conjunto de capacidades comportamentais aprendidas que envolvem interações sociais.

Conforme Del Prette e Del Prette (2001, apud BOLSONI-SILVA, 2002, p.235), as habilidades sociais podem ser organizadas nas seguintes categorias:

“1) *habilidades sociais de comunicação*: fazer e responder a perguntas; gratificar e elogiar; pedir e dar *feedback* nas relações sociais; iniciar, manter e encerrar conversação; 2) *habilidades sociais de civilidade*: dizer por favor; agradecer; apresentar-se; cumprimentar; despedir-se; 3) *habilidades sociais assertivas de enfrentamento*: manifestar opinião, concordar, discordar; fazer, aceitar e recusar pedidos; desculpar-se e admitir falhas; estabelecer relacionamento afetivo/sexual; encerrar relacionamento; expressar raiva e pedir mudança de comportamento; interagir com autoridades; lidar com críticas; 4) *habilidades sociais empáticas*: parafrasear, refletir sentimentos e expressar apoio; 5) *habilidades sociais de trabalho*: coordenar grupo; falar em público; resolver problemas, tomar decisões e mediar conflitos; habilidades sociais educativas; 6) *habilidades sociais de expressão de sentimento positivo*: fazer amizade; expressar a solidariedade e cultivar o amor.”

Verificamos, portanto, que empatia pode ser compreendida como parte integrante das habilidades sociais.

O estudo da empatia tem uma larga tradição filosófica e psicológica, no entanto, Sánchez-Queija et al. (2006) afirmam que o termo ainda não possui uma conceituação clara.

De acordo com Falcone (2009, p.05):

“O termo ‘empatia’ deriva da palavra alemã ‘*einfühlung*’, surgida no século XIX, a qual significava a projeção da emoção experimentada pela observação de um objeto estético. Lipps, em 1903, atribuiu ao termo alemão outro significado, onde a percepção da emoção de alguém ativa a mesma emoção no observador, como um contágio emocional, sem interferência de processos cognitivos. Posteriormente, Titchener, em 1909, traduz o termo em alemão para a palavra em inglês, ‘*empathy*’, mantendo o seu sentido de compartilhamento de emoções.” (FALCONE, 2009)

Embora não exista uma definição única para a empatia, é possível observar que os teóricos destacam os aspectos cognitivos, afetivos e/ou comportamentais da empatia (STRAYER e EISENBERG, 1987).

Hoffman (2000) enfatiza os aspectos afetivos da empatia, pois acredita que esta é o resultado de um processo psicológico que leva uma pessoa a ter sentimentos mais congruentes com a situação do outro do que com sua própria.

Outros especialistas - como Ickes (1997), Eisenberg, Murphy e Shepard (1997) - dão especial atenção aos elementos cognitivos da empatia, visto que a entendem como a capacidade de deduzir os sentimentos e/ ou os pensamentos de outras pessoas (FALCONE, 2009).

No entanto, Pavarino et al (2005) defendem uma versão atualmente mais difundida entre os teóricos, como Roberts e Strayer (1996), que consideram a empatia um fenômeno multidimensional, ou seja, verifica os aspectos afetivos, cognitivos e comportamentais da empatia:

“a empatia é a capacidade de apreender sentimentos e de identificar-se com a perspectiva do outro, manifestando reações que expressam essa compreensão e sentimento.” (PAVARINO e DEL PRETTE, 2005, p.129)

Decety e Jackson (2004) destacam a função de cada um dos três componentes da empatia: a) o elemento afetivo pode levar o indivíduo a compartilhar o estado emocional da outra pessoa; b) a capacidade cognitiva torna possível a tomada de perspectiva do outro; e c) o mecanismo regulatório (comportamental) permite que se tome consciência dos sentimentos próprios e alheios.

Os processos cognitivos (como a autoconsciência e a consciência do outro), além do elemento comportamental, responsável pela autorregulação das emoções, constituem os ingredientes essenciais da empatia humana, pois são eles que diferenciam a empatia humana daquela presente em outros mamíferos. Isso acontece porque, além de compartilhar sentimentos, os humanos também são capazes de sentir e de agir em favor de outras pessoas intencionalmente, mesmo que as experiências delas sejam diferentes das suas. (DECETY e JACKSON, 2004).

Batson (2008) vai além relacionando também empatia e altruísmo, pois ele acredita que a motivação altruísta para ajudar alguém é impulsionada pela preocupação empática com a pessoa. No entanto, a relação empatia-altruísmo ainda é controversa, pois alguns estudiosos, como Cialdini (1991), afirmam que a motivação para ajudar os outros tem origem egoísta, ou seja, o indivíduo ajuda os outros com a intenção de obter benefícios próprios no futuro, de proteger sua imagem perante a sociedade ou para defender-se de futuro sentimento de culpa. Baston (2008) contra-argumenta tais críticas enfatizando que o fato do indivíduo avaliar o custo-benefício da ajuda prestada não indica inexistência de motivação altruísta baseada em preocupação empática. Decety e Jackson (2004), levando em consideração as várias vertentes da discussão, reconhecem que os padrões psicológicos altruístas e egoístas operam juntos nas preocupações empáticas.

Além da psicologia, a neurociência e a psiquiatria também investigam os aspectos físicos que envolvem as habilidades sociais, entre elas a empatia. Através de pesquisas feitas com macacos, por Leslie Brothers, psiquiatra do Instituto de Tecnologia da Califórnia, sobre a biologia da empatia, foi possível constatar um princípio empático de origem biológica em alguns animais que também se manifestaria nos bebês humanos (GOLEMAN, 1995).

No entanto, Goleman (1995) ressalta que embora herdemos um princípio empático, a prolongada ausência de sintonia entre pais e filhos durante a infância pode fazer com que a criança evite se expressar e sentir certos tipos de emoção levando o indivíduo a, futuramente, manifestar comportamentos antissociais – vários estudos comprovam que os crimes mais cruéis e violentos são cometidos por pessoas que foram criadas em casa de adoção ou em orfanatos. Porém, o autor se mostra otimista no treinamento de habilidades sociais através do que chama de "educação emocional", pois acredita que é possível fazer com que crianças e adolescentes adquiram maior equilíbrio emocional e, conseqüentemente, tenham menos problemas com: depressão, gravidez precoce, uso de substâncias ilícitas e agressividade.

Os estudos conduzidos por Goleman (1995), assim como as pesquisas desenvolvidas recentemente aqui no Brasil por Del Prette (2001), têm nos mostrado que é possível contribuir para o desenvolvimento de habilidades sociais, inclusive da empatia, entre crianças e adolescentes.

No presente trabalho buscamos, na teoria de Moreno, um recurso para ajudar os adolescentes participantes da pesquisa a desenvolverem habilidades sociais. Por isso, acreditamos ser de fundamental importância uma revisão teórica sobre o psicodrama.

1.2 Psicodrama

O psicodrama é parte integrante de um estudo muito mais elaborado, feito pelo psiquiatra Jacob Levy Moreno (1889-1974), acerca das leis que regem o comportamento social e grupal, a socionomia (CUZIN, 2008).

De acordo com Seidel (2009), a socionomia de Moreno ramifica-se em: sociometria, sociodinâmica e psiquiatria. A sociometria mensura os vínculos e interações entre os membros do grupo, um de seus principais métodos de investigação é o *teste sociométrico*. A sociodinâmica revela como ocorrem as interações grupais, a técnica mais utilizada nesse caso é a *interpretação de papéis* ou *role playing*. A psiquiatria trata as interações patológicas que geram sofrimento a um ou a vários integrantes de um grupo (ou da sociedade) através de técnicas como: o *psicodrama* e o *sociodrama*.

1.2.1 Conceitos básicos

1.2.1.1 Espontaneidade e criatividade

A espontaneidade consiste na “resposta do indivíduo a uma nova situação – e à nova resposta a uma antiga situação” (MORENO, 1975, p.101).

Para Moreno, a espontaneidade - presente no ser humano desde o seu nascimento – está atrelada à capacidade criativa do homem.

De atos espontâneos e criativos, nasceram as conservas culturais, visando solucionar problemas existentes. Como foram bem-sucedidas em sua empregabilidade, tais ações foram engessadas e tomadas como referência para ações posteriores em situações semelhantes eliminando, ou reduzindo ao máximo, a possibilidade de erro gerada pelo imprevisto.

Foram as conservas culturais que permitiram que o homem acumulasse conhecimento e vencesse as dificuldades que ameaçavam sua existência no início de sua evolução. No entanto, Moreno percebeu que o uso constante das conservas culturais passou a inibir a função criadora do homem para resolver os problemas do nosso tempo, havendo, portanto, a necessidade de

[...] substituir um sistema de valores desgastados e obsoleto, a conserva cultural, por um sistema de valores mais consentâneo com as

circunstâncias de nossa época: o complexo espontaneidade-criatividade." (MORENO, 1975, p.160).

Verificamos, então, que a espontaneidade e a criatividade são recursos primários e positivos do homem que podem ser perturbados por ambientes ou sistemas sociais constrangedores, causando sérios prejuízos aos indivíduos e à sociedade como um todo.

Moreno afirma que as conservas culturais permitiram ao homem chegar mais próximo da perfeição divina e diminuir a sensação de imperfeição que o imprevisto lhe causa. Entretanto, sabemos que situações inesperadas e desafios são constantes na vida de qualquer ser humano, nesses momentos o complexo espontaneidade-criatividade é de grande valia para ajudar o indivíduo a solucionar seus problemas.

No adulto, a espontaneidade é testada quando o indivíduo é colocado em uma situação nova que exigirá deste ajustamento rápido. Esse processo é semelhante ao que ocorre no bebê quando vem ao mundo.

Para conseguir nascer e sobreviver, pelo menos provisoriamente, num mundo inexplorado, a natureza muniu o bebê de um fator que o habilitasse a entrar em novas situações, superando-se a si mesmo, para poder enfrentar suas novas responsabilidades. A esse fator Moreno aplica o termo espontaneidade (fator e).

1.2.1.2 Matriz identidade

Moreno (1975, p.114), afirma que "a matriz de identidade é a placenta social da criança, o *lócus* em que ela mergulha suas raízes." Isso significa que o conjunto de condições psicológicas e sociais no qual a criança é inserida ao nascer é denominado matriz identidade (TÁVORA, 2002). É a partir da matriz identidade que se iniciará o processo de construção do indivíduo.

De acordo com Bustos (1982), o desenvolvimento da matriz identidade na criança, segundo a teoria de Moreno, acontece em duas etapas principais, denominadas: 1º Universo e 2º Universo. O 1º Universo é composto por duas fases: a *Matriz Total Indiferenciada* (a criança não reconhece a si mesma e também não diferencia pessoas de objetos, ou seja, a existência é uma e total) e a *Matriz Total Diferenciada* (as pessoas, as coisas e os objetos são uma prolongação de si mesma, a criança reconhece apenas o outro), em ambas as fases, a criança ainda não é capaz de separar a realidade da fantasia. O 2º Universo, a *Matriz Identidade da Brecha entre Fantasia e Realidade*, marca o término da experiência infantil de um mundo em que tudo é real, começando, então, a se decompor em fantasia e realidade.

Verificamos, portanto, que “[...] à medida que a estrutura da criança se desenvolve, o nível de realidade experiencial vai se tornando mais complexo” (MORENO, 1975, p.109).

A criança passa a perceber além de si, tomando conhecimento da realidade de outros mundos pessoais. Então, o vínculo social que inicialmente se resumia à mãe e ao bebê vai, gradativamente, sendo ampliado a outras pessoas que farão parte de seu *Átomo Social*, ou rede relacional (MORENO, 1975).

1.2.1.3 Papel

O termo inglês *role* (papel) deriva do latim *rotula*. Na Grécia e na Roma antiga as representações teatrais eram escritas em “rolos” que eram lidos pelos pontos para os atores. Sendo assim, o papel é um conceito que entrou no vocabulário científico através do teatro.

Os papéis são ramificações do “eu” que se desenvolvem a partir da “matriz identidade”, ou seja, do universo indiferenciado em que vive o bebê antes e logo após seu nascimento. Segundo, Moreno (1975, p.26) “a teoria do papel é útil para tornar tangível e operacional um misterioso conceito do eu.”

Os psicodramatistas formularam e desenvolveram o conceito e as técnicas de desempenho de papéis, para fazê-lo: observaram o processo do papel no próprio conceito de vida; estudaram-no em condições experimentais; empregaram-no como método psicoterapêutico (terapia da situação e do comportamento); e examinaram e treinaram o comportamento no "aqui e agora" (adestramento de papel, adestramento de conduta e espontaneidade).

Moreno (1975) admite a existência de três tipos de papéis que são: *Fisiológicos ou psicossomáticos* (relacionados às funções vitais); *Psicológicos ou psicodramáticos* (referem-se à vida psíquica do indivíduo - podem estar ou não ligados diretamente à realidade); e, *Papéis sociais* (correspondem às várias dimensões da vida social que o indivíduo assume).

Durante o desenvolvimento infantil, os papéis psicossomáticos ajudam a criança a experimentar o "corpo", os papéis psicodramáticos fazem com que a criança experimente a "psique", e os papéis sociais contribuem para que a criança seja inserida na sociedade.

Os papéis podem ser encontrados em diferentes graus de desenvolvimento em um indivíduo. No entanto, quando existem desequilíbrios no agrupamento de papéis, estes geram atraso no surgimento de um eu real ou intensificam os distúrbios do eu.

Para Moreno, (1975) a aprendizagem de papéis se realiza mediante o ensaio dos mesmos para que se possa desempenhá-los adequadamente em situações futuras.

1.2.2 O Teatro espontâneo

Introduzido em 1925 nos Estados Unidos, o psicodrama marca o período de transição da terapia psicológica centrada no indivíduo isoladamente por métodos verbais, para o tratamento do indivíduo em grupos por métodos de ação baseados no teatro espontâneo ou teatro de improviso.

A psicoterapia de grupo tornou-se a psicoterapia da ação ou psicodrama a partir do momento em que se percebeu que seria necessário transpor aspectos da realidade para ambientes onde eles pudessem ser representados simbolicamente.

Esses métodos baseiam-se, prioritariamente, na ação dramática espontânea, uma vez que esta oportuniza a recapitulação de questões problemáticas em um ambiente mais livre, amplo e flexível como o teatro. Ou seja, "o psicodrama pode ser definido, pois, como a ciência que explora a 'verdade' por métodos dramáticos." (MORENO, 1975, p.61)

Podemos afirmar, então, que as técnicas aplicadas nesse tipo de dramatização diferem bastante daquelas utilizadas no teatro tradicional, visto que não há elaboração prévia de roteiros, estabelecimentos de papéis fixos ou preocupação com a estética apresentada ao público.

No teatro espontâneo, o sujeito produz catarse a partir da ação dramática espontânea, quando este encena seus próprios dramas. Isso acontece, pois ao ver-se no palco sem falas pré-estabelecidas, o ator sente a necessidade de improvisar e, com isso, utiliza experiências passadas que ainda não puderam ser manifestadas por falta de inteligência proveniente da espontaneidade.

1.2.2.1 Contextos

Baseando-se em Moreno, Cuzin (2008, p.148) denomina *contexto* o "encadeamento de vivências e experiências das pessoas envolvidas num processo de inter-relação, dentro de uma situação espaço-temporal."

Wechsler (1999, p.93-94) discorre sobre os três contextos envolvidos nas sessões de psicodrama mencionadas por Moreno:

1) *Contexto social* - é constituído pelas inter-relações vividas no cotidiano e permeadas pelas características culturais, econômicas, etc. que desenham a realidade. O espaço é concreto e demarcado.

2) *Contexto grupal* - acontece dentro de um espaço demarcado e de um tempo definido. É constituído pelas relações entre todos aqueles que participam da sessão psicodramática.

3) *Contexto dramático* - este último, legaliza a realidade suplementar, ancorada na liberdade de criação de uma nova realidade. O tempo e o espaço fazem parte de uma dimensão subjetiva.

1.2.2.2 Instrumentos

Segundo Moreno (1975), os cinco instrumentos que compõem o psicodrama são:

1) *Diretor* - responsável pelo tratamento, tem três funções: produtor, terapeuta e analista social. Como produtor, propõe a ação dramática, de acordo com os indícios fornecidos pelo sujeito sobre sua vida, e não permite que a produção distancie-se do público. Como terapeuta, assume postura direta, indireta ou observadora, conforme a situação. E, como analista social, amplia sua interpretação através de informantes do público ou pessoas ligadas ao sujeito.

2) *Protagonista* - ator principal e líder da dramatização. Em cena, esboça seus próprios dramas íntimos conforme lhes vêm à mente, pois está em busca de alguma verdade ou solução para seus problemas. Conta com a ajuda dos egos-auxiliares e do diretor nesse processo de investigação.

3) *Egos-auxiliares* - são suas funções: retratar papéis, guiar e investigar socialmente. Ao retratar papéis, é um ator representando pessoas, como aquelas que aparecem na vida real do paciente. Como guia, ajuda o protagonista a buscar e a encontrar respostas para seus dramas. Por participar ativamente do processo de busca de verdades também pode ser considerado um investigador social. Existem, ainda, dois tipos de egos-auxiliares: o espontâneo (companheiro de grupo, escolhido pelo protagonista) e o

profissional (integrante da equipe técnica, treinado para exercer a função de ajudante do diretor e auxiliar do protagonista).

4) *Palco/ cenário* - ambiente no qual o protagonista, juntamente com os egos-auxiliares, reproduzem o drama íntimo daquele. O mundo é trazido para o palco na situação terapêutica, pois no psicodrama o espaço cênico é visto como extensão da própria vida, um lugar onde realidade e fantasia não estão em conflito. Espaços físicos já existentes podem ser aproveitados para a ação psicodramática, mas um salão livre com móveis maleáveis, para a formação do cenário, é o mais indicado (CUZIN, 2008).

5) *Público/ plateia* - grupo que não está dramatizando. Essas pessoas representam o mundo no espaço dramático, permitindo que o diretor aumente a gama de respostas que pode obter do protagonista no palco. Além disso, as reações do paciente também podem ser analisadas durante as discussões realizadas com a plateia, trazendo novos elementos para a análise dos problemas tratados.

1.2.2.3 Desenvolvimento

De acordo com (MORENO, 1975), o desenvolvimento da psicoterapia dramática acontece em três etapas:

1) *Aquecimento* - é o processo de preparação para a ação dramática. O aquecimento pode ser *específico*, quando facilita a construção do papel pelo protagonista; ou, *inespecífico*, visa diminuir a tensão entre os membros do grupo para facilitar a interação e a escolha do(s) protagonista(s).

2) *Dramatização* - momento em que acontece a primeira cena, nela o protagonista deve representar de forma espontânea, seus dramas pessoais de acordo com a orientação do diretor.

3) *Comentários* - ao término da dramatização, todos os participantes são convidados a manifestar impressões e sentimentos relacionados à experiências vividas e /ou assistidas.

1.2.3 Sociodrama

O sociodrama também é um método de ação profunda baseado do teatro espontâneo e nas teorias desenvolvidas por Moreno. No entanto, este difere em alguns pontos do psicodrama.

Inicialmente, uma das principais diferenças existentes entre o psicodrama e o sociodrama é o foco da abordagem. Enquanto, no psicodrama, o diretor e sua equipe se concentram nos problemas privados do indivíduo; no sociodrama, a atenção é voltada para questões presentes em um determinado grupo que interferem negativamente sobre este.

O sociodrama pode ser aplicado em quase todas as situações grupais: casais, famílias, grupos profissionais, instituições e comunidades.

"O verdadeiro sujeito de um sociodrama é o grupo. Não está limitado por um número especial de indivíduos; pode consistir em tantas pessoas quanto os seres humanos que vivem em qualquer lugar ou, pelo menos, quantos pertençam à mesma cultura." (MORENO, 1975, p.413)

Isso porque, o sociodrama baseia-se no pressuposto de que o grupo já está organizado segundo os papéis sociais e culturais de que, em certo grau, todos os portadores da cultura compartilham.

Na sessão sociodramática, os indivíduos trazem consigo seus conflitos em *statu nascendi*, o que permite ao terapeuta compreender as realidades sociais profundamente. Mas, para tornar-se eficaz, deve desenvolver métodos de ação profunda, em que sejam representados elementos de uma dada cultura e não indivíduos privados.

O encontro sociodramático começa quando os indivíduos do grupo

"ainda não estão diferenciados em categorias, espectadores e atores... o diretor procura um conflito suscetível de agitar o grupo até levá-lo à catarse mais profunda possível, e busca atores para retratar esse conflito. Todos os componentes do grupo passam por um processo similar. Cada um realiza seu aquecimento preparatório com graus variáveis de intensidade, positiva ou negativamente a respeito da situação a ser dramatizada e dos personagens que serão retratados." (MORENO, 1975, p.423)

Como o protagonista no palco não estará retratando sua experiência individual, mas uma experiência coletiva, não existe diferença alguma entre espectadores e atores; todos são protagonistas.

Moreno (1975) afirma que, ao trazer para o palco toda essa gama de questões comuns do cotidiano social, uma sessão de sociodrama nos fornece todas as peculiaridades de uma sociedade humana em miniatura.

No entanto, por se tratar de um ambiente menos suscetível às "conservas culturais", o espaço sociodramático permite ao grupo agir de forma mais espontânea-criativa, o que favorece o treinamento em papéis sociais, conferindo ao sociodrama um aspecto educativo.

Verificamos, então, que o sociodrama privilegia a dimensão relacional possibilitando a investigação sociológica dos sujeitos criadores da história. Sendo, portanto, um método de ação interventiva que busca compreender os processos grupais e intervir em uma (ou mais) de suas situações-problema, por meio da ação/ comunicação das pessoas.

1.2.4 Jogos dramáticos

Os jogos acompanham o homem desde os primórdios, sendo que entre os povos egípcios, maias e romanos os jogos foram considerados valiosas ferramentas de formação (ALMEIDA, 1987).

Antunes (1999, p.37) também verifica a importância dos jogos para a formação, pois para ele esse "é o melhor caminho de iniciação ao prazer estético, à descoberta da individualidade e à meditação individual."

Outro teórico que associou os jogos à autoafirmação foi Chateau (1987). Seus estudos consideram a teoria de Bühler (1962), segundo a qual, a criança joga com seu corpo desde o nascimento através de jogos, estes são denominados jogos funcionais e exploratórios, pois permitem ao pequeno exercitar funções que exercerá no futuro, como ocorre entre os animais. No entanto, Chateau defende que esses jogos mais ou menos mecânicos, logo cedem lugar a um tipo de jogo diferenciado, cuja variedade e imprevisibilidade exprimem a preeminência do homem como ser autônomo e criador, demonstrando que a criança procura no jogo uma oportunidade de afirmação de seu eu.

Kishimoto (1996) vai ainda além e vê nos jogos a possibilidade das crianças desenvolverem habilidades como a atenção, a memória e a imaginação, além de contribuírem para a socialização por proporcionarem a interação, a utilização e a experimentação de papéis sociais.

Verificando todas essas características inerentes ao jogo, Moreno associou este à sua teoria do psicodrama, o que deu origem ao jogo dramático.

Esses jogos podem ser aplicados tanto dentro da abordagem psicodramática (direcionada para a resolução de problemas individuais) quanto da abordagem sociodramática (mais voltada para as questões grupais), visto que não há mudanças na estrutura geral de aplicação em ambos os casos (jogo psicodramático e sociodramático), as diferenças entre um e outro ficam por conta do enfoque do trabalho e das necessidades existentes. Para a realização desta pesquisa, optou-se pelo jogo sociodramático por considerá-lo mais adequado ao contexto da escola e aos objetivos propostos.

No entanto, é necessário destacar que o jogo dramático moreniano difere de outros tipos de jogos, pois este procura alcançar o mundo interno de seus participantes, além de envolvê-los emocionalmente (CASTANHO, 1995).

Sendo assim, pode-se definir o jogo dramático de Moreno como:

"(...) uma atividade que permite avaliar e desenvolver o grau de espontaneidade e criatividade do indivíduo, através de suas características, estados de ânimo e /ou emoções na obtenção e resolução de conflitos ligados aos objetivos propostos." (YOSO, p.17)

Percebemos, então, que o jogo dramático possibilita aos seus participantes a expressão de seus dilemas e desejos internos através de recursos lúdicos que diminuem os campos de tensão, libertando os sujeitos das conservas culturais, e facilitando a ação para o resgate da espontaneidade criativa.

Para Machado (1999) o valor do jogo dramático encontra-se no fato de permitir a expressão de desejos internos, amenizar o egocentrismo e propiciar o desenvolvimento emocional, social e intelectual.

Segundo Yoso (1996), o jogo dramático tem algumas características próprias, são elas:

- a) é voluntário (havendo necessidade de aceitação para realizá-lo);
- b) tem regras específicas e absolutas que devem ser cumpridas;
- c) tem tempo delimitado e espaço próprio (que é o contexto dramático);
- d) o resgate do lúdico faz com que os participantes interrompam ou se desprendam de sua vida real;
- e) tem objetivo específico: identificação e resolução de conflitos.

No entanto, Monteiro (1964) destaca que a sistematização das etapas de desenvolvimento do jogo dramático acompanham as etapas da ação psicodramática, com os mesmos contextos e instrumentos.

Yoso (1996) observa que além de ajudar os indivíduos a se inserirem em um grupo e manter a qualidade de suas inter-relações, todo jogo dramático também é psicodiagnóstico, visto que é possível avaliar emocionalmente os indivíduos segundo atitudes e condutas. Essa avaliação é melhor realizada

quando o diretor alia o desenvolvimento do papel no indivíduo e/ou no grupo com o da matriz identidade para propor os jogos.

Em relação à fase de desenvolvimento do papel no indivíduo, Moreno dividiu-a em três diferentes estágios, segundo sua Teoria de Papéis: a) "*role taking*" (tomada de um papel já estabelecido que não permite ao indivíduo qualquer variação ou grau liberdade); b) "*role playing*" (jogo de papéis que permite alguma liberdade ao indivíduo); e c) "*role creating*" (criação de papéis, neste há total liberdade criativa).

Já os quatro momentos básicos de desenvolvimento segundo a Matriz Identidade do indivíduo podem ser:

1. Eu-Comigo: É o momento em que se localiza e se identifica num grupo: quem sou, como estou, como sinto. Está ligado à primeira fase da Matriz (Identidade do Eu);

2. Eu e o Outro: A partir do momento em que se identifica, começa a identificar o outro: quem é o outro, como me aproximo, como me sinto. Diretamente relacionado à segunda fase da Matriz (Reconhecimento do Eu);

3. Eu com o Outro: Nesta etapa, procura perceber o outro e principia a inversão de papéis. Relacionado do Tu (3ª fase da Matriz): como é o outro, como ele se sente, pensa e percebe em relação a mim e vice-versa;

4. Eu com Todos: Após desenvolver a percepção de si mesmo e do outro, amplia esta percepção frente ao grupo, estabelecendo relação com todos, em busca de identidade e coesão grupal." (YOSO, 1996, p.26 e 27)

1.2.5 Psicodrama e educação

Como a maioria dos mais renomados teóricos da educação, Moreno critica a escola formal por considerar que esta privilegia o desenvolvimento cognitivo do sujeito em detrimento de sua formação integral para a vida.

“Na escola formal, o processo de aprendizagem e a técnica de ensino não tem relação com as coisas e pessoas com que as crianças vivem realmente, em seus grupos extra-escolares.” (MORENO, 1975, p.185)

Isso acontece porque, embora muito já se tenha estudado e descoberto sobre o desenvolvimento da criança, os pequenos e os jovens ainda continuam sendo vistos pela sociedade e pela escola como folhas em branco, ou seja, como indivíduos desprovidos de conhecimentos que precisam ser preenchidos com as conservas culturais (conhecimentos científicos e filosóficos, historicamente construídos e acumulados pela humanidade) para que possam ser devidamente preparados para a vida adulta.

A instituição de parâmetros curriculares nacionais, sistemas apostilados e a proliferação dos exames em larga escala reforçam ainda mais essa concepção de educação voltada para a mera transmissão de conteúdos prontos e valores já postos em nossa sociedade, pois padronizam um processo que deveria respeitar as diferenças, as necessidades e a maturidade dos educandos.

Sendo assim, o indivíduo em formação e

“[...] os seus estudos só de um modo muito indireto estão relacionados com os papéis que terão de desempenhar na vida quando crescerem. Durante os importantes anos da infância e da adolescência, o indivíduo move-se em dois mundos, os quais estão de tal modo

apartados e são de estruturas tão diferentes que nunca se coadunam."
(MORENO,1975, p.185)

Moreno ainda destaca que esse rígido delineamento do processo educativo mina a espontaneidade e a criatividade dos indivíduos, comprometendo seriamente o desenvolvimento da personalidade dos mesmos:

"Muitos distúrbios emocionais da personalidade em desenvolvimento são um resultado imediato das perplexidades e incongruências do nosso sistema educacional." (MORENO,1975, p.185)

Verificamos, então, que somente um método de trabalho mais integral é capaz de ajudar o indivíduo a estruturar sua personalidade sobre bases sólidas. Moreno propõe sua Pedagogia ideal em que educação se dá através da ação, visto que esta favorece o desenvolvimento da espontaneidade que habilita o homem a criar continuamente.

Por isso, o psicodramatista propõe que

"Toda a escola primária, secundária e superior deve possuir um palco de psicodrama como laboratório de orientação que trace diretrizes para seus problemas cotidianos. Muitos problemas que não podem ser resolvidos na sala de aula podem ser apresentados e ajustados ante o fórum psicodramático, especialmente concebido para essas tarefas." (MORENO,1975, p.198)

Isso acontece porque, ao atuar, o indivíduo liberta-se da realidade e torna-se mais disposto a produzir novas improvisações e aceitar um papel diferente.

Arantes (1993), também propõe uma educação integral através do psicodrama, pois para ele este é um facilitador do relacionamento interpessoal e do conseqüente amadurecimento pessoal, na medida em que, o grupo envolve-se como um todo, não apenas com o intelecto, mas também com os sentimentos e as ações.

Notamos que ao trabalhar tanto o interpessoal quanto o intrapessoal, a teoria do psicodrama de Moreno pode oferecer aos educadores uma preciosa contribuição para que se possa desenvolver um trabalho mais centrado nas necessidades dos estudantes.

No entanto, para que se possa oferecer uma educação que vá ao encontro da realidade dos adolescentes é essencial estudarmos um pouco mais sobre o desenvolvimento nessa fase da vida. Para isso escolhemos Erik Erikson, um pesquisador, cuja teoria traz uma concepção de homem e desenvolvimento muito próxima daquela defendida por Moreno.

1.3 Adolescência

1.3.1 O desenvolvimento da personalidade

Erik Erikson (1902-1994) foi um psicanalista alemão que se dedicou aos estudos da personalidade humana. Para este, o desenvolvimento da personalidade é um processo contínuo que acontece ao longo de toda a vida do indivíduo, do nascimento à morte (VERÍSSIMO, 2002).

Gallatin (1978) afirma que a teoria de Erikson dá menos destaque aos elementos constitutivos da personalidade (id, ego e superego) e enfoca mais como esta se constitui e se organiza gradualmente.

O teórico acredita que a personalidade é resultado da interação entre fatores biológicos, sociais e individuais - sendo estes inseparáveis e interdependentes, conforme descreve Gallatin (1978).

Para o estudioso, o desenvolvimento biológico ocorre em uma sequência mais ou menos definida por um mecanismo inato (ou princípio epigenético).

Mesmo a vida social dos humanos, também tende a tomar um padrão semelhante, segundo Erikson, visto que os cuidados básicos dispensados à criança pequena são muito parecidos - mesmo em diferentes culturas - uma vez que há um objetivo comum de todo grupo humano ao preparar o frágil bebê para ser um adulto independente.

Verificamos, então, que há um terceiro fator que garante a individualidade, e este está bastante ligado ao conceito de identidade de Erikson que veremos a seguir.

Erikson (apud BERNES, 1994, p.512) nos explica que a identidade emerge como resultado dos conflitos, ou crises, internos e externos que a personalidade enfrenta. Se os resultados das crises anteriores forem superados de forma positiva, o indivíduo poderá enfrentar mais facilmente aquelas que sucederão.

Vejamos, então, como são descritas as oito idades do homem segundo Erik Erikson (apud DALTRO, 2004):

1. Confiança x desconfiança:

À medida que as necessidades fisiológicas da criança são atendidas ela adquire confiança em uma previsibilidade exterior de que será atendida. Sendo assim, superar esse conflito traz, como resultado, um sentimento de esperança necessário para a sobrevivência e para as fases posteriores. Além disso, também é necessário desenvolvermos certa medida de desconfiança para a autoconservação, visto que aquela nos leva a analisar melhor as situações.

2. Autonomia x vergonha e dúvida:

A criança começa a ter maior controle de suas necessidades fisiológicas e a manifestar o desejo de fazer as coisas por si própria (autonomia). O meio

deve encorajar a criança para a ação, estimulando experiências graduais e bem orientadas para uma autonomia de livre escolha. Ou seja, parte-se do princípio de que a autonomia resultará das resoluções construtivas dos sentimentos de vergonha e dúvida que se desenvolvem durante essa fase.

3. Iniciativa x culpa:

A criança se torna mais desimpedida e mais perspicaz em seu raciocínio, esquecendo-se mais rapidamente os fracassos e se aproximando do que lhe é desejável, em função de um excedente de energia que possui. No entanto, os eventuais fracassos, a que todos estamos sujeitos, podem levar as crianças à resignação, ao sentimento de culpa e à ansiedade.

4. Destreza x inferioridade:

As crianças começam a adquirir as habilidades necessárias para o trabalho em sua própria sociedade, então, o sentido de iniciativa da criança torna-se um "sentido de produtividade". Sendo assim, as polaridades da atividade em confronto com a inferioridade estão operando, e a virtude da competência emerge. Quando o sentimento de inferioridade cresce é porque as tentativas da criança de exercer o domínio fracassaram.

5. Identidade x confusão de papel:

Ao longo das quatro primeiras fases o indivíduo adquiriu e sintetizou experiências que serão essenciais durante a adolescência, pois esse é o momento crucial para a formação da identidade.

A vida em sociedade subsidia o desenvolvimento do ego e, à medida que este evolui, permite que o sujeito formule uma identidade. Para que o indivíduo construa uma identidade bem estruturada, este deve perceber, ainda na infância, que ao seguir adequadamente as diretrizes impostas pela cultura que o circunda, ele irá obter respostas significativas.

É importante que o indivíduo consiga reconhecer-se como um membro único da sociedade, com um passado, presente e futuro peculiares, pois a personalidade psicologicamente sã deriva de um firme sentido de identidade.

No entanto, esse processo de construção de uma identidade é muito complexo, visto que muitas coisas acontecem ao mesmo tempo e o adolescente deve tomar muitas decisões, por isso Erikson descreve o conflito nuclear da quinta idade do homem como "Identidade versus confusão de papel."

De acordo com Erikson, a adolescência é um período chave no desenvolvimento da personalidade, porque é nesse momento que o indivíduo reconhece seu passado único e projeta seu futuro. Isso significa que a adolescência é, em grande parte, determinada pelo que ocorreu antes; mas também determina o que acontecerá depois.

6. Intimidade x isolamento:

A capacidade de intimidade surge quando a identidade já adquiriu certa consistência, isso torna possível a construção de relações afetivas mais profundas. Os problemas nessa fase podem levar o indivíduo a se afastar dos outros, conduzindo-o ao isolamento.

7. Generatividade x estagnação:

Essa etapa é marcada pela preocupação dos mais velhos em guiar os mais jovens, sendo geralmente o período em que os indivíduos formam uma família. Comparada às outras fases, é a mais duradoura.

8. Integridade x desesperança:

A oitava idade do homem é aquela em que o indivíduo revê toda a sua experiência de vida e seus feitos. Dessa análise pode surgir um grande

sentimento de integridade ou a sensação de desesperança, visto que não há mais a possibilidade de mudar os fatos.

1.3.2 Adolescência e psicodrama

Baseando-se na teoria de Erik Erikson, Cossa (2008), justifica que a utilização de recursos psicodramáticos facilita as intervenções em grupos de adolescentes, pois ameniza o grande desafio inicial derivado da primeira infância: a desconfiança. Para o autor, estar entre indivíduos da mesma idade é uma estratégia interessante para a quebra de possíveis resistências, visto que nessa faixa etária existe uma profunda necessidade de desenvolvimento das conexões transpessoais entre os jovens.

Além disso, Cossa (2008) também destaca que a abordagem psicodramática permite aos adolescentes, experimentar habilidades e papéis sociais com segurança, o que contribui significativamente para o desenvolvimento das habilidades interpessoais:

"O psicodrama proporciona continência dentro da qual os jovens se sentem livres para explorar a crença cósmica e para aprender a desenvolver as forças transpessoais, da mesma forma que pessoais e interpessoais." (p.151)

Castanho (1995) descreve sua experiência com o emprego de jogos dramáticos entre adolescentes afirmando que eles se empolgam e aderem facilmente às propostas, pois para eles os jogos significam uma oportunidade de exteriorizar tudo aquilo que dificilmente poderia ser expresso através de palavras devido à confusão interna e à ansiedade que impede a discriminação das emoções.

"É um mostrar-se-escondendo, ou falar-sem-dizer que acaba revelando aquilo que permanece tão difícil de ser exteriorizado" (p. 24).

Isso acontece, principalmente, porque os jogos dramáticos são recursos lúdicos que permitem ao adolescente lidar com os conflitos de forma lúdica e criativa, uma vez que as intervenções acontecem no campo relaxado de conduta.

A visão de Monteiro (1979), também se aproxima bastante daquelas apresentadas por Cossa (2008) e Motta (1995), uma vez que ela também defende a utilização dos jogos dramáticos com grupos de adolescentes por julgá-los mais adequados às necessidades dos mesmos.

Capítulo II – Metodologia

Os jogos sociodramáticos, tal qual o sociodrama, fazem parte da abordagem qualitativa de pesquisa visto que os fenômenos em estudo são geralmente complexos, de natureza social e não tendem à quantificação, sendo usados quando o entendimento do contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa (LIEBSCHER, 1998).

Nery et al. (2006) associa a abordagem sociodramática à pesquisa qualitativa por propiciar a interação grupal como foco da investigação, especialmente quando pretende-se criar um contexto favorável para que o pesquisador possa acessar as nuances grupais e individuais presentes nas relações sociais.

Além disso, também é importante destacarmos que o sociodrama apóia-se na ação e tem como proposta a transformação de indivíduos e sistemas sociais, conforme verificado em Moreno (1975):

“[...] pode-se, na forma de sociodrama, tanto explorar, como tratar, simultaneamente, os conflitos que surgem entre duas ordens culturais distintas e, ao mesmo tempo, pela mesma ação, empreender a mudança de atitude dos membros de uma cultura a respeito dos membros da outra.” (p. 413-415)

Verificamos, então, que o presente trabalho trata de uma pesquisa participante com ação interventiva, pois privilegia a dimensão relacional possibilitando a investigação sociológica dos sujeitos criadores da história, além de buscar compreender os processos grupais e intervir em uma de suas situações-problema, por meio da ação/ comunicação das pessoas.

2.1 Problema

O *bullying*¹ – prática perversa de humilhações sistemáticas de crianças e adolescentes – é comumente verificado em instituições de ensino e tem se tornado objeto de política explícita de combate (PALÁCIOS, 2006).

Essas medidas têm sido tomadas, visto que os casos de desentendimento assumem proporções cada vez mais sérias, fazendo com que os estudantes, tanto agressores quanto agredidos, sofram sérias consequências psicológicas e/ ou mesmo físicas.

Como sabemos, comportamentos como esses são, muitas vezes, motivados pelo descontrole emocional e pela dificuldade em habilidades sociais dos adolescentes - entre elas a empatia, ou seja, a capacidade de colocar-se no lugar do outro.

Perante essa situação, notamos que as instituições escolares, quase sempre preocupadas exclusivamente com os aspectos cognitivos da aprendizagem, não sabem o que fazer para evitar que episódios como os mencionados voltem a ocorrer.

Sendo assim, nos perguntamos, se os jogos sociodramáticos, utilizados como recurso para o trabalho educativo a ser realizado com esses indivíduos, colaborariam para o desenvolvimento da empatia, por abordar tanto questões intrapessoais quanto interpessoais.

¹ O *bullying* pode ser identificado por meio de algumas ações, como ressalta a Abrapia (Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência 2006. Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Disponível em www.bullying.com.br - Consultado em 27 de março de 2006.): "colocar apelidos, ofender, zoar, gozar, encarnar, sacanear, humilhar, fazer sofrer, discriminar, excluir, isolar, ignorar, intimidar, perseguir, assediar, aterrorizar, amedrontar, tyrannizar, dominar, agredir, bater, chutar, empurrar, ferir, roubar, quebrar pertences". Estudo realizado por essa associação em 2002 mostrou, em pesquisa realizada em 11 escolas no Rio de Janeiro com alunos da 5ª à 8ª série, que 16,9% dos alunos foram vítimas de *bullying*, 10,9% foram vítimas e autores, e 12,7% foram somente autores no último ano.

2.2 Justificativa

Os casos de *bullying*² são cada vez mais frequentes nas escolas em todo o mundo, inclusive no Brasil³. Os estudos sobre o tema apareceram nos anos 60, nos países nórdicos (na Noruega por Dan Olweus e na Suécia por Heinz Leymann). No entanto, no Brasil, os primeiros trabalhos surgiram apenas por volta do ano de 2000 (FANTE, 2005), quando passaram a ocupar posição de destaque tanto na literatura da área quanto na imprensa de massa - nos advertindo constantemente que um dos problemas, dentre os existentes nas instituições educacionais, mais preocupantes para os profissionais da educação é o crescente descontrole emocional dos jovens, assim como a incapacidade dos mesmos de estabelecerem relações interpessoais baseadas no respeito mútuo.

Esses problemas foram evidenciados em pesquisas realizadas com pais e professores por especialistas norte-americanos que confirmam a existência de uma tendência mundial da geração atual de crianças a ser mais emocionalmente perturbada que a última, tornando-se, portanto, mais solitária e deprimida, mais revoltada e rebelde, mais nervosa e propensa a preocupar-se, mais impulsiva e agressiva (GOLEMAN, 1995).

Sabendo que a infância e a adolescência são determinantes no desenvolvimento de hábitos emocionais básicos que perduram, Goleman (1995) defende uma postura das escolas visando educar o aluno todo, "juntando mente e coração na sala de aula", minimizando, portanto os problemas emocionais que, por sua vez, geram dificuldade de socialização dos

² Palavra inglesa que significa usar o poder ou força para intimidar, excluir, implicar, humilhar, não dar atenção, fazer pouco caso, e perseguir os outros.

³ Em novembro de 2006, O Instituto SM para a Educação (ISME) apresentou dados de pesquisas realizadas em cinco países: Argentina, México, Brasil, Espanha e Chile. O resultado apontou o Brasil como campeão em *bullying* (FANTE e PEDRA, 2008).

adolescentes e também interferem na qualidade da aprendizagem dos educandos.

Tendo como referência essa visão de educação que tenciona formar homens integrais, apoiamo-nos nos estudos de Levy Moreno para elaborar o presente trabalho e propor uma forma mais ampla de lidar com questões emocionais que interferem no estabelecimento de relações interpessoais e, por consequência, nos comportamentos empáticos dos adolescentes em contexto escolar.

2.3 Objetivos

O principal objetivo deste trabalho é averiguar o desenvolvimento da empatia em adolescentes de uma escola pública de Jundiaí a partir do treinamento em habilidades sociais, utilizando como recurso os jogos sociodramáticos de Moreno.

Os objetivos específicos que visamos atingir são:

1) Proporcionar momentos de convivência e conhecimento entre os membros do grupo para que estes estabeleçam relações interpessoais mais bem-sucedidas com seus pares;

2) Verificar a possibilidade de utilização dos jogos sociodramáticos para o treinamento e desenvolvimento de habilidades sociais, especialmente da empatia, em âmbito escolar.

2.4 Caracterização dos sujeitos

A pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública estadual de São Paulo, localizada na cidade de Jundiaí. A escola está situada em um bairro de periferia da cidade e atende principalmente pré-adolescentes e adolescentes de 11 a 17 anos de idade das classes média e média-baixa.

Após conversa com a diretora da escola, concluímos que seria interessante desenvolver o trabalho com o 7º ano A. Tal preferência deveu-se ao fato desse ser o grupo com maiores problemas de relacionamento da escola.

A turma era constituída por 30 estudantes, sendo 17 meninas e 13 meninos com idades entre 12 e 13 anos. No entanto, apenas 20 adolescentes foram autorizados pelos pais a participarem da pesquisa, sendo 11 meninos e 9 meninas.

2.5 Procedimento para a coleta de dados

Para elaborar um perfil diagnóstico dos problemas existentes no grupo foram colhidos depoimentos da coordenadora da escola e dos professores que conviviam há mais tempo com os estudantes. A coordenadora e os professores foram chamados individualmente a comparecerem à sala dos professores para darem seus depoimentos (oralmente) - sobre o 7º ano A - que foram anotados e transcritos para a realização deste trabalho.

Em seguida, começou o trabalho com os alunos. No primeiro encontro, os alunos foram reunidos em uma sala e cada participante da pesquisa respondeu um questionário aberto (por escrito) para levantar dados relacionados à presença de habilidades sociais e, especialmente, da empatia.

A partir do segundo ao sétimo encontro, os adolescentes experienciaram o trabalho com jogos sociodramáticos (anexo 1), em uma outra sala de aula. Cada encontro teve a duração média de 50 minutos - para não atrapalhar demasiadamente a rotina da escola nem dos adolescentes. Durante as sessões foram registrados: o desenvolvimento do trabalho realizado e alguns comportamentos e comentários dos adolescentes.

No último encontro, o questionário final foi respondido (em sala de aula), para avaliarmos se houve desenvolvimento da empatia entre os envolvidos. Além disso, também foi feita uma entrevista individual com os adolescentes

para avaliarmos se os jogos sociodramáticos favoreceram a interação social entre os membros do grupo.

2.6 Instrumentos

Além do registro escrito pontual de todas as sessões de jogos dramáticos, outros instrumentos também foram utilizados para a coleta dos dados, como:

a) depoimentos: com vistas a elaborar um perfil do 7º ano A, convidamos alguns professores e a coordenadora da escola para falarem sobre o grupo;

b) questionários: para a sondagem das habilidades sociais, bem como de empatia, dos indivíduos participantes da pesquisa, este constou de perguntas abertas (anexo 2) para que cada adolescente pudesse manifestar-se, o mais livremente possível, sobre como se sentia a respeito do assunto. O questionário foi aplicado em dois momentos: antes do início dos trabalhos com os jogos sociodramáticos e depois de terminadas todas as sessões, para que se pudesse avaliar o resultado final obtido. As perguntas de ambos os questionários eram exatamente as mesmas e foram baseadas em outros trabalhos⁴ que também visavam o estudo de comportamentos empáticos por comparação.

c) entrevistas: foi realizada individualmente e em local reservado. Constou de duas perguntas (anexo 3) que foram respondidas pelos adolescentes ao final da aplicação dos jogos sociodramáticos, para que se pudesse avaliar o processo de desenvolvimento da pesquisa.

⁴ NAVARRO, María Dolores Frías Navarr; GARCÍA, Paula Samper. La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. *Psicothema*, vol. 16, n. 2, 2004, p. 255-260.

2.7 Método de análise dos dados

Os dados obtidos foram analisados qualitativamente, para isso tomamos como referência a *análise de conteúdo* de Bardin (2002) que constitui “[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” (p. 38). Sendo assim, a análise e a interpretação dos dados seguiram as seguintes fases de análise de conteúdo propostas pela autora: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados.

Capítulo III – Análise de Dados

Conforme anteriormente especificado, a análise de dados do presente trabalho foi feita com base no método proposto por Bardin, a Análise de conteúdo.

Primeiramente, cada um dos instrumentos utilizados para a coleta de dados foi estudado separadamente, através do estabelecimento de categorias, depois foram retomados para a realização das considerações finais.

3.1 Depoimentos

Os primeiros dados a serem coletados foram os depoimentos de alguns professores e da coordenadora sobre o perfil do 7º ano A.

Tanto os professores quanto a coordenadora foram abordados individualmente na sala dos professores, de modo que não houvesse qualquer constrangimento por parte dos mesmos, e suas falas foram anotadas para análise posterior.

Como a empatia é um componente importante nas relações interpessoais, levantamos como principal categoria, nos depoimentos, os comportamentos antissociais apresentados pelos jovens na escola, para elaborarmos o perfil do grupo:

- a. Professora de Matemática: “É uma classe bem falante, os adolescentes brincam muito e são agressivos. Mas, no geral, os alunos têm bom rendimento.”
- b. Professora de Geografia: “Muita briga, conflitos, intrigas e barulho na sala. Tem alunos com dificuldade, mas só a minoria está interessada em aprender.”

- c. Professora de Educação Física: "Os alunos têm bom desenvolvimento intelectual e motor. São muito ativos e, por isso, precisam de atividade o tempo todo. O problema é que os alunos se separam em 'panelinhas' (os briguentos, os bagunceiros e os estudiosos) e é difícil misturá-los nas atividades, porque eles não se dão."
- d. Professora de Língua Portuguesa: "São agitados, não prestam atenção nas aulas e têm muita dificuldade na escrita, dois alunos ainda não são alfabéticos. É uma sala difícil de trabalhar por causa das dificuldades e do comportamento. Eles conversam demais e estão sempre discutindo."
- e. Coordenadora: "São moradores da comunidade local. Os alunos têm entre 12 e 13 anos. É uma classe muito desinteressada e indisciplinada. Temos problemas com vários alunos."

Através dos depoimentos foi possível destacar os seguintes comportamentos antissociais presentes no grupo:

Deponente	Comportamento antissocial
Profª de Matemática	Agressividade
Profª de Geografia	Brigas, conflitos e intrigas
Profª de Educação Física	"Panelinhas"
Profª de Português	Discussões
Coordenadora	Indisciplina*

* O termo indisciplina pode ter sido utilizado para referir-se a comportamentos antissociais dos adolescentes, mas, como não há clareza sobre esse aspecto, decidimos não enquadrá-lo em nenhuma categoria.

Sendo assim, com base nos depoimentos, podemos dividir os comportamentos antissociais apresentados pelos adolescentes do grupo em duas principais categorias:

- a) Agressões (físicas e verbais): brigas, conflitos, intrigas e discussões.
- b) Fracionamento do grupo: "panelinhas".

3.2 Questionários

O primeiro questionário (sondagem) foi aplicado no dia 01/09/10, antes de serem iniciados os trabalhos com os jogos sociodramáticos. O segundo foi aplicado no dia 27/09/10, após o término da aplicação dos jogos.

Nos dois momentos os adolescentes participantes responderam às mesmas perguntas individualmente, em uma sala de aula.

Ao início da aplicação dos questionários, foi enfatizado que as respostas eram pessoais e que não deveriam ser comentadas com os colegas. Além disso, foi reafirmado o caráter sigiloso da pesquisa para não comprometer os adolescentes (utilizamos a letra P seguida de numeração de 1 a 20 para referirmo-nos a cada participante da pesquisa).

Com o intuito de avaliar a presença de habilidades sociais e empatia entre os adolescentes participantes da pesquisa, foi elaborado um questionário que constava de perguntas abertas e poderiam ser respondidas livremente pelos adolescentes.

Após a exploração inicial das respostas dos participantes, foi possível notar que os adolescentes apresentavam padrões de respostas muito distintos para: a) questões que se referiam unicamente às opiniões, sentimentos e ações alheios; e b) perguntas que envolviam, de alguma forma, seus interesses pessoais. Por esse motivo, optamos pela divisão do questionário em dois blocos.

As respostas das perguntas de cada bloco foram agrupadas em duas categorias principais para que fosse feita a análise comparativa dos comportamentos empáticos nos dois momentos em que o questionário foi aplicado (antes e depois do trabalho com os jogos).

3.2.1 Análise comparativa dos questionários

➤ **Bloco 1:** Perguntas que não envolviam interesses pessoais dos respondentes (questões 1, 2 e 3). As respostas dos adolescentes a essas perguntas foram divididas em duas categorias para análise:

- 1) Os indivíduos demonstraram algum tipo de interesse ou preocupação pela situação/ sentimento do outro.
- 2) Os indivíduos demonstraram indiferença perante a situação/ sentimento do outro.

Questão 1:

Como você se sente em relação aos colegas que estão sofrendo?

Aluno	Respostas do questionário	
	01/09/10	27/09/10
P1	Fico magoada	Mal.
P2	Dó	Mal, porque fico triste em vê-los desse jeito.
P3	Normal*	Me sinto sofrendo também*
P4	Tento ajudar	Fico triste, tento ajudar.
P5	Bem triste	Ruim.
P6	Mal	Mal, eu ajudo.
P7	Nem ligo*	Meus amigos eu ajudo, outros não*
P8	Bem mal.	Triste.
P9	Mal	Ajudo.
P10	Triste	Triste.
P11	Me sinto sofredora	Sofrida também.
P12	Triste	Sinto mal.

P13	Triste	Triste.
P14	Tenho pena	Tenho dó.
P15	Coitado	Fico com dó.
P16	Depende do problema eu ajudo	Se puder ajudar, ajudo.
P17	Ruim	Mal.
P18	Depende, se for alguém que gosta de ver os outros sofrerem eu também gosto.*	Triste*
P19	Ajudo	Dou uma ajuda.
P20	Triste	Dou conselho.

Embora o número de participantes que manifestaram interesse ou preocupação pela situação/sentimentos do colega já fosse elevado no início da pesquisa, percebemos que ele aumentou ainda mais entre os indivíduos após o trabalho com os jogos sociodramáticos. Até mesmo os participantes que demonstraram um pouco de indiferença perante o sofrimento alheio no primeiro questionário evoluíram, de acordo com as respostas apresentadas pelo segundo questionário (*). Ao final da aplicação dos questionários nenhum participante demonstrou total indiferença perante a situação/ sentimento do outro, apenas um indivíduo afirmou que só ajudaria seus amigos mais próximos.

Questão 2:

O que você faz quando um colega está triste ou chorando?

Aluno	Respostas do questionário	Respostas do questionário
	01/09/10	27/09/10
P1	Fico do lado dele conversando.	Consolo.
P2	Fico triste também.	Dou conselho.
P3	Eu animo ele.	Vejo o que ele quer e pergunto por que ele está chorando.

P4	Tento alegrar.	Converso e pergunto se tem como ajudar.
P5	Tento animá-lo.	Ajudo.
P6	Pergunto o que aconteceu.	Pergunto o que aconteceu.
P7	Pergunto o que está acontecendo.	Pergunto o que está acontecendo.
P8	Pergunto o que aconteceu.	Tento ajudar
P9	Dou confiança.	Pergunto o que aconteceu.
P10	Tento animar.	Pergunto o que aconteceu e tento animar.
P11	Fico triste também.	Falo para parar de chorar.
P12	Eu choro também.	Ajudo a parar de chorar.
P13	Tento animar.	Tento ajudar e animar.
P14	Tento ajudar.	Choro junto.
P15	Não faço nada.*	Pergunto o que está acontecendo.*
P16	Não estou nem aí.*	Pergunto o que aconteceu.*
P17	Ajudo.	Pergunto o que aconteceu.
P18	Não faço nada.*	Tento consolar.*
P19	Me sinto mal.	Consolo.
P20	Ajudo com meu ombro amigo.	Pergunto o que aconteceu.

No início da pesquisa, apenas três participantes (*) demonstraram indiferença pela situação/sentimento do outro. Entretanto, percebemos que após a aplicação dos jogos sociodramáticos, todos os indivíduos envolvidos passaram a interessar-se ou preocupar-se mais com os sentimentos e a situação dos colegas. Essa constatação pôde ser verificada pelo aumento de respostas nas quais os participantes demonstravam preocupação pelo problema do outro, tentativa de fazer com que o colega se sentisse melhor ou identificação com o sentimento alheio.

Questão 3:

O que você faz quando um colega fala de seus sentimentos com você?

Aluno	Respostas do questionário	
	01/09/10	27/09/10
P1	Fico triste.	Fico triste.
P2	Aconselho.	Ouço e conto os meus.
P3	Eu também falo o meu.	Falo dos meus também
P4	Eu presto atenção.	Só ouço, não falo nada.
P5	Não faço nada.*	Tento animar.*
P6	Não sei, me sinto mal.	Escuto.
P7	Mando ele falar com outra pessoa.	Consolo.
P8	Tento ajudar.	Escuto a pessoa.
P9	Não faço nada.*	Guardo segredo.
P10	Guardo segredo e tento animá-lo.	Guardo segredo.
P11	Envergonhada.**	Fico emocionada.
P12	Tento animar.	Escuto.
P13	Guardo segredo e tento ajudar.	Tento ajudar.
P14	Falo dos meus.	Fico quieta e deixo falar.
P15	Não ligo.*	Guardo segredo.*
P16	Deixo falar.	Ouço e respondo se perguntar alguma coisa.
P17	Fico quieto.	Escuto.
P18	Escuto.	Dou atenção.
P19	Se a pessoa for de confiança, falo dos meus também.	Fico quieta.
P20	Acho chato.*	Digo para ele ficar calmo.*

Todos os indivíduos participantes da pesquisa demonstraram interesse ou preocupação pela situação/sentimentos do outro ao final da pesquisa, pois

vários deles responderam que se sentiriam tristes ou mal perante a situação do colega, enquanto outros destacaram que tentariam ajudar e alguns despenderiam atenção ou fariam sobre sentimentos com a pessoa em questão. Sendo que no primeiro questionário quatro indivíduos (*) demonstraram-se indiferentes à situação e aos sentimentos do colega e um participante (**) demonstrou vergonha, o que não indica interesse claro pela situação do outro, mas também não revela indiferença.

➤ **Bloco 2:** Perguntas que envolviam interesses pessoais do respondente (questões 4, 5 e 6). As respostas dos adolescentes a essas perguntas foram divididas em duas categorias para análise:

- 1) Indivíduos que demonstraram respeito/interesse pela opinião, sentimento ou necessidade do outro, mesmo quando estas contrastaram com as suas.
- 2) Indivíduos que tiveram dificuldade em aceitar opiniões, sentimentos ou necessidades do outro, especialmente quando estas contrastaram com as suas.

Questão 4:

O que você faz quando alguém lhe conta que um colega falou mal de você?

Aluno	Respostas do questionário	
	01/09/10	27/09/10
P1	Fico furiosa.	Falo mal da pessoa também.
P2	Fico chateada.	Fico chateada porque a pessoa é falsa.
P3	Arrebento o colega.	Vai falar com a pessoa e pergunta por que falou mal.
P4	Ignoro.	Vou conversar com a pessoa.

P5	Eu não gosto.	Fico bravo.
P6	Conto para a diretora.	Vou perguntar se é verdade.
P7	Dou um soco em quem falou mal de mim.	Não ligo.
P8	Falo mal dele também.	Pergunto para a pessoa.
P9	Bato nele.	Não faço nada.
P10	Irei falar com ele/ela.	Converso com a outra pessoa e digo que não gosto que falem de mim do mesmo jeito que ela não gosta que falem dela.
P11	Eu vou atrás dela e fico nervosa.	Eu fico chateada.
P12	Fico triste.	Vou perguntar por que falou mal.
P13	Fico brava.	Fico brava.
P14	Vou tirar satisfação.	Fico quieta e deixo falar.
P15	Tiro satisfação.	Pergunto por que falou mal.
P16	Me sinto mal.	Procuro saber por que.
P17	Bato nele.	Fico bravo.
P18	Me vingou.	Fico nervosa.
P19	Fico brava e chateada.	Fico brava.
P20	Fico irritado.	Fico magoado.

Percebemos que tanto no primeiro quanto no segundo questionário a maioria dos entrevistados demonstrou dificuldade em aceitar as críticas do outro quando estas contrastaram com as suas. No entanto, percebemos que as agressões físicas, presentes em algumas respostas no primeiro questionário, não apareceram ao final da pesquisa. Outro dado relevante foi o aumento de respostas que indicam alguma consideração/interesse pela opinião do outro sobre si mesmo, através conversa esclarecedora do conflito.

Questão 5:

O que você faz quando alguém diz ou faz algo que você não concorda?

Aluno	Respostas do questionário 01/09/10	Respostas do questionário 27/09/10
P1	Falo para parar.	Falo que não concordo.
P2	Nem ligo.	Discordo e falo o que penso.
P3	Eu faço que concordo.	Saio de perto.
P4	Falo que não concordo.	Falo que está errado.
P5	Eu discordo.	Não falo nada.
P6	Falo para fazer o certo.	Nada.
P7	Bato nele.	Falo para fazer a coisa certa.
P8	Tento explicar que ele está errado.	Concordo com a pessoa.
P9	Eu falo outra coisa.	Não faço nada.
P10	Digo que não concordo.	Falo o que não concordo e digo o que penso.
P11	Eu falo que não é certo isso.	Falo que não quero fazer.
P12	Mando parar.	Nada.
P13	Digo que não concordo.	Normal, as pessoas não têm que gostar do que eu gosto.
P14	Digo que não concordo.	Discordo.
P15	Discordo.	Falo que a pessoa está errada.
P16	Digo que é mentira.	Discordo.
P17	Reclamo.	Falo que não acho daquele jeito.
P18	Saio de perto.	Falo minha opinião.
P19	Digo para não falar mais isso.	Discordo.
P20	Vou embora.	Mando parar de falar isso.

Não houve modificação significativa entre as respostas obtidas antes da aplicação dos jogos sociodramáticos e depois dela, visto que todos os entrevistados demonstraram algum tipo de desconforto perante uma opinião ou uma atitude muito divergente da sua, tanto no início quanto ao final da pesquisa.

Questão 6:

O que você faz quando alguém pede algo que você não quer fazer?

Aluno	Respostas do questionário 01/09/10	Respostas do questionário 27/09/10
P1	Não faço.	Falo para pedir para outra pessoa.
P2	Falo que não vou fazer.	Falo que não vou fazer.
P3	Não faço.	Falo que não quero fazer.
P4	Falo para outra pessoa fazer.	Fico quieta.
P5	Não faço.	Explico que não posso fazer.
P6	Não faço.	Falo que não.
P7	Faço com má vontade.	Pergunto se posso fazer outro dia.*
P8	Não faço.	Não faço.
P9	Não faço.	Não faço.
P10	Digo que não consigo.	Falo que não estou afim e pergunto se tem outra forma de ajudar*
P11	Falo que não quero fazer.	Falo que não quero fazer.
P12	Não faço.	Não faço.
P13	Digo que não consigo.	Falo que não posso.
P14	Não faço.	Não faço.
P15	Não faço.	Falo que não estou com vontade.
P16	Não faço.	Depende o que é*
P17	Não faço.	Fico enrolando.
P18	Não faço.	Não faço.
P19	Não faço.	Falo que estou cansada e não quero fazer.
P20	Eu falo não.	Eu não faço.

Não houve mudança significativa entre as respostas apresentadas no princípio e ao término da pesquisa, visto que apenas três participantes (*) deram indícios de preocupação com as necessidades do outro.

3.2.2 Análise dos questionários

As respostas obtidas pelo primeiro questionário nos mostraram que, em situações que não envolviam interesses pessoais, os adolescentes participantes da pesquisa já demonstravam bastante interesse pelas opiniões, sentimentos e necessidades de seus colegas de classe antes da aplicação da pesquisa. Mesmo assim, verificamos que o trabalho com os jogos sociodramáticos interferiu, de maneira positiva, na forma como os adolescentes passaram a interessar-se pelos sentimentos, opiniões e necessidades dos colegas.

No entanto, observamos que quando os interesses pessoais estão envolvidos é muito mais difícil para os adolescentes tentarem compreender os sentimentos e atitudes do outro, de qualquer forma, percebemos que algumas mudanças ocorreram, embora menos significativas.

3.3 Entrevistas

A última etapa de coleta dos dados foi uma entrevista estruturada. Esta teve o objetivo de verificar, de maneira geral, como os participantes se sentiram em relação às atividades propostas e ao tempo passado com o grupo.

No dia 29/09/10, cada participante da pesquisa foi convidado a comparecer individualmente à biblioteca da escola, que fora exclusivamente reservada para que os adolescentes pudessem responder as perguntas.

As respostas foram anotadas e posteriormente tabuladas, para melhor visualização e análise.

Questão 1:

As atividades permitiram momento de convivência e conhecimento entre os membros do grupo? Comente.

P1	Sim, foram legais.
P2	Sim, porque na sala não conversamos muito sobre as pessoas.
P3	Mais ou menos, porque não deu muito tempo não.
P4	Sim, porque estudamos na mesma sala, mas não dá para conversar.
P5	Sim, porque não tem que fazer dever e pode conversar.
P6	Sim, porque fez atividades juntos.
P7	Sim, para conversar mais dentro da sala.
P8	Sim, porque foi legal.
P9	Sim.
P10	Sim, deu para conhecer melhor.
P11	Sim, eles não bagunçavam.
P12	Sim, não sei.
P13	Sim, na classe a gente fica separado e não conversa muito.
P14	Sim, porque teve trabalho em grupo
P15	Sim, porque na sala não conversa.

P16	Sim, porque falou do que sentiu e do que gostou.
P17	Não, porque já conversava bastante.
P18	Sim, porque sempre trabalha em grupo.
P19	Sim, porque não fala muito com os colegas.
P20	Sim, me aproximei mais deles.

Percebemos que, segundo a maioria dos adolescentes entrevistados, as atividades desenvolvidas permitiram que os participantes da pesquisa conversassem e trabalhassem mais em grupo, o que possibilitou a maior convivência e conhecimento entre seus membros.

Questão 2:

Como você se sentiu em relação às atividades desenvolvidas ao longo dos encontros? Por quê?

P1	Bom, porque teve teatro e outras coisas.
P2	Gostei porque é uma aula legal que a gente faz coisa diferente da sala de aula.
P3	Normal.
P4	Muito bom, porque troquei idéias e opiniões.
P5	Sim, porque desenvolve mais a imaginação.
P6	Sim, ajuda a pensar.
P7	Sim, porque passou outras coisas que as professoras não passam na sala.
P8	Sim, porque são legais, tem entretenimento e envolvimento de todos da sala.
P9	Gostei, porque fala da nossa vida e de outras pessoas.
P10	Foram muito legais.
P11	Gostei, porque aprendi.
P12	Gostei.
P13	Foi bom, porque teve que pensar e todos se ajudaram.

P14	Gostei, "foi da hora". Foram bem feitas porque meus amigos estavam perto.
P15	Sim, porque ficava mais perto dos amigos.
P16	Sim, achei legal. Distraí, sai um pouco do estudo para brincar.
P17	Sim, porque distraí um pouco.
P18	Adorei, porque tinha jogos de resolver problemas e escrever sobre os colegas.
P19	Sim, porque a gente teve coisa mais interessante e ficamos mais perto das pessoas.
P20	Sim, porque teve atividades legais.

Muitos participantes apreciaram as atividades desenvolvidas e justificaram as respostas pelo caráter diferenciado e lúdico das atividades realizadas. Outros também destacaram a relevância dos assuntos tratados durante os jogos: sentimentos, problemas, ideias, opiniões e situações da vida. Além disso, o envolvimento de todos também foi citado com um dos motivos que fez os adolescentes se interessarem pelo trabalho proposto.

3.3.1 Análise geral das entrevistas

A entrevista final foi muito importante para que se pudesse avaliar todo o processo de aplicação dos jogos dramáticos junto aos estudantes. Além disso, foi possível verificar a contribuição dos jogos para ampliar as situações de convívio e interação entre os adolescentes.

Segundo os adolescentes, o contato com os colegas de classe em situação de jogo, diferente daquela de aula em que todos devem estar em silêncio prestando atenção e escrevendo, possibilitou a troca de ideias e um convívio mais intenso e lúdico entre os membros do grupo.

3.3.2 Análise conclusiva

Conforme mencionado no início deste estudo, o descontrole emocional dos adolescentes, assim como a incapacidade dos mesmos de estabelecerem relações baseadas no respeito mútuo, motivaram a busca por uma proposta educativa que contemplasse o desenvolvimento integral dos indivíduos e os conduziisse a comportamentos sociais mais empáticos.

Encontramos, então, na teoria de Levy Moreno possibilidades de realização de tal trabalho através dos jogos sociodramáticos, visto que estes permitiam, aos adolescentes, experimentar habilidades e papéis sociais ajudando-os a lidar com os conflitos grupais de forma espontânea e criativa, além de colaborar para o melhor entrosamento entre os indivíduos.

A partir de breves depoimentos da coordenadora e dos professores que tinham mais contato com os adolescentes do 7º ano A, foi possível verificar que as agressões (físicas/ verbais) e a fragmentação da grupo eram os fatores que mais prejudicavam as relações interpessoais no grupo.

Tomando esses depoimentos e os questionários de sondagem sobre empatia como referência, iniciamos a aplicação dos jogos sociodramáticos com o grupo. Ao término de mais essa etapa, aplicamos o questionário novamente para verificarmos o desenvolvimento da empatia ocorrido nesse período.

As informações obtidas através da análise comparativa do mesmo questionário aplicado antes e após o trabalho com os jogos sociodramáticos permitiu verificarmos que os adolescentes já demonstravam interesse/preocupação pelos sentimentos dos colegas antes de participarem da pesquisa, no entanto, após a intervenção esse tipo de comportamento tornou-se ainda mais evidente entre os adolescentes. É preciso observar, todavia, que tal preocupação ou interesse pelas opiniões, sentimento e situação do outro é muito mais frequente quando os interesses dos adolescentes não estão envolvidos na situação apresentada (de forma que isso possa lhes causar algum tipo de prejuízo ou mal-estar). Uma hipótese que talvez justifique tal

resultado, é que, como sabemos, lidar com situações que contrariam nossos desejos, amor-próprio e valores é algo bem mais complexo que exige mais recursos cognitivos e comportamentais do que os adolescentes conseguiriam adquirir em tão curto espaço de tempo. No entanto, apenas futuras pesquisas sobre o assunto poderão confirmar tais hipóteses.

Por fim, constatamos que os participantes da pesquisa apreciaram bastante as atividades propostas, por julgá-las diferentes daquelas presentes na rotina escolar e por propiciarem o trabalho, a convivência e as discussões em grupo. Isso nos levou a acreditar que os jogos sociodramáticos também contribuíram efetivamente para o estabelecimento e fortalecimento das relações interpessoais.

Sendo assim, podemos dizer que, de acordo com a presente pesquisa, a utilização de jogos sociodramáticos favoreceu a integração dos indivíduos e, como consequência, colaborou para o desenvolvimento de comportamentos mais empáticos entre os adolescentes.

Considerações finais

Como sabemos, o tecnicismo substituiu uma educação clássica e integral do ser humano voltada para as artes e filosofia, por um processo que visa a formação do indivíduo para ingressar no mercado de trabalho. Vários pedagogos e especialistas da educação atentam para as lacunas que esse tipo de formação fragmentada traz para o indivíduo, visto que este passa a ser considerado apenas uma folha em branco que deve ser preenchida pelas "conservas culturais" (conhecimento prontos e acabados) impostos pela sociedade.

Em tempos, como os atuais, em que a maioria dos responsáveis por crianças e adolescentes passa a grande parte de seus dias trabalhando para sobreviver, ou para garantir melhores condições de vida para seus dependentes, resta pouco tempo para conversar, dividir experiências sobre os sentimentos e a vida.

Obviamente, em um primeiro momento, ao observar os problemas de relacionamento entre estudantes de uma escola pública é difícil perceber que por trás de adolescentes que afrontam as figuras de autoridade da instituição e brigam muito entre si tenham muito a dizer, mas essa foi a sensação com que deixei a escola estadual em que apliquei a presente pesquisa.

Ao longo do tempo em que frequentei a escola aprendi a olhar para os educandos de forma diferente, pois percebi que eles eram mais do que adolescentes indisciplinados que não tinham respeito uns pelos outros. Compreendi que, embora crescidos, eles ainda sentiam a necessidade de chamar a atenção para alguma coisa que estava incomodando muito e que eles não sabiam bem o que era, como demonstrá-lo ou pedir ajuda.

Então, em meio aos jogos sociodramáticos, o ambiente que em princípio (primeiras sessões) era um pouco pesado, adquiria uma leveza que permitia melhor clareza das ideias e das emoções, criando a situação ideal

para a discussão em grupo dos mais diversos assuntos, assim como para a experimentação de novos papéis e a aprendizagem destes.

A existência desse campo relaxado e lúdico proporcionado pelos jogos sociodramáticos contribuiu muito para que os adolescentes se engajassem no trabalho de forma espontânea e criativa vivenciando cada momento com grande intensidade e prazer.

Nesse ambiente, foi possível fazer com que os adolescentes realmente olhassem, escutassem e sentissem as necessidades uns aos outros para buscar compreendê-los melhor, o que criou as condições essenciais para um trabalho que tinha como foco o desenvolvimento de comportamentos mais empáticos entre os estudantes.

Conforme as atividades aconteciam, certas mudanças de postura podiam ser verificadas. No entanto, é preciso destacar que várias delas, inclusive aquelas que envolviam interesses pessoais dos adolescentes de maneira mais direta eram bem delicadas e exigiam maior disponibilidade de tempo para serem trabalhadas.

Além da questão do tempo a ser dispensado em uma proposta de como a apresentada neste trabalho, também julgo essencial comentar sobre a importância de se ter um local apropriado para desenvolver tais atividades, visto que no decorrer do trabalho vários jogos tiveram que ser adaptados devido à falta de espaço.

Os resultados positivos que a pesquisa apresentou, em relação ao desenvolvimento da empatia e ao estabelecimento de relações interpessoais mais satisfatórias, mostram que um trabalho continuado com jogos sociodramáticos também pode ser efetivo para ampliar outras habilidades sociais dos adolescentes, o que provavelmente colaboraria para a redução dos casos de *bullying* nas escolas. Entretanto, para que tais hipóteses sejam confirmadas é necessário que se investigue mais o tema, visto que ainda são poucas as pesquisas desenvolvidas na área.

Referências

- ABRAPIA (Associação Brasileira de Proteção à Infância e Adolescência). Programa de redução do comportamento agressivo entre estudantes. Disponível em: < <http://www.bullying.com.br> > - Acesso em 27 de março de 2006.
- ALMEIDA, Paulo Nunes de. **Educação lúdica - Técnicas e jogos pedagógicos**. São Paulo, Loyola, 1987.
- ANTUNES, Celso. **Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências**. Editora Vozes. Petrópolis, 1999.
- ARANTES, Valério. José. **Ação psicodramática em sala de aula**. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Unicamp, 1993.
- BANDEIRA M.; COSTA, M.N.; DEL PRETTE, Z.A.P.; DEL PRETTE, A; GERK-CARNEIRO, E. Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. **Estudos de Psicologia**, v. 5, n.2, 2000, p. 401-19.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70; 2002.
- BATSON, C. D. **Empathy-Induced Altruistic Motivation**. Draft of lecture/chapter for Inaugural Herzliya Symposium on "Prosocial Motives, Emotions, and Behavior". University of Kansas: March 24-27, 2008.
- BERNS, Roberta. **O desenvolvimento da criança**. São Paulo: Loyola, 1994.
- BOLSONI-SILVA, A. T. Habilidades sociais: Breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. **Interação em Psicologia**, vol.6, n.2, 2002, p. 233-242.
- BUHLER, Charlotte. **La recreación infantil**. Buenos Aires: Paidós, 1962.
- BUSTOS, Dalmiro M. Trad. Lúcia Neves. **O psicodrama: aplicações da técnica psicodramática**. 2.ed. São Paulo : Sumus Editorial, 1982.
- CASTANHO, Gisela P. **O Jogo no Psicodrama**. São Paulo: Agora, 1995.
- CHATEAU, Jean. **O jogo e a criança**. São Paulo: Summus, 1987.
- CIALDINI, R. B. Altruism or egoism? That is (still) the question. **Psychological Inquiry**, n. 2, 1991, p.124-126.
- COSSA, Mário A. Domando a puberdade: psicodrama, sociodrama e sociometria com grupos de adolescentes. In: GERSHONI, Jacob. **Psicodrama no século XXI: Aplicações clínicas e educacionais**. São Paulo: Ágora, 2008.

- CUZIN, Marinalva Imaculada. **As relações interpessoais à luz do psicodrama**. Campinas, SP: Unicamp, 2008. Tese de doutorado.
- DALTRO, A. C.B.V. **Benefícios da atividade física para portadores de deficiência visual: contribuições a partir da teoria de Erik Eriksson** – Campinas, SP: [s.n.], 2004. Dissertação de mestrado – Unicamp.
- DECETY, J.; JACKSON, P. L. The functional architecture of human empathy, **Behavioral and Cognitive Neuroscience Reviews**, vol. 3, n. 2, 2004, p. 71-100.
- DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z. A. P. **Psicologia das Relações Interpessoais: vivências para o trabalho em grupo**. Petrópolis: Vozes, 2001.
- DEL PRETTE, Z. A. P., & DEL PRETTE, A. **Psicologia das habilidades sociais na infância: Teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- EISENBERG, N.; MURPHY, B.C.; SHEPARD, S. (1997). The development of empathic accuracy. In: ICKES, W. (Ed.). **Empathic accuracy**. New York: Guilford, 1997, p.73-116.
- FALCONE, E. M. (2001). A função da empatia na terapia cognitivocomportamental. In M. L. Marinho & V. E. Caballo (Orgs.). **Psicologia Clínica e da Saúde**. Londrina: Ed. UEL; Granada: APICSA, 2001, p.137-154.
- FALCONE, Eliane Mary de Oliveira, FERREIRA, Maria Cristina, LUZ, Renato Curty Monteiro da et al. Inventário de Empatia (I.E.): desenvolvimento e validação de uma medida brasileira. **Aval. psicol.**, 2008, vol.7, n.3, p.321-334.
- FALCONE, Eliane Mary de Oliveira. Empatia: a sabedoria do vínculo afetivo e das relações sociais. In: **Anais do II Seminário Internacional de habilidades sociais**. Rio de Janeiro (RJ): UERJ, 2009. p. 05-14.
- FANTE, Cleo. **Fenômeno bullying**. São Paulo: Verus, 2005.
- FANTE, Cléo e PEDRA, José Augusto. **Bullying escolar: perguntas e respostas**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília, 2ª Ed: Líber Livro Editora, 2005.
- GALLATIN, Judith. **Adolescência e individualidade: uma abordagem conceitual da psicologia da adolescência**. São Paulo: HARBRA, 1978.
- GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é ser inteligente**. 14.ed. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- HOFFMAN, M. L. Empathy, social cognition and moral action. In: Kurtines, W. M.; Gewirtz, J. L. (Eds.), **Handbook of moral behavior and development**. New Jersey: LEA, 2000, p. 65-87.

- ICKES, W. Introduction. In: W. ICKES (Ed.). **Empathic accuracy**. New York: Guilford, 1997, p. 1-16.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (org.). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo, Cortez, 1996.
- LIEBSCHER, Peter. Quantity with quality? Teaching quantitative and qualitative methods in a LIS Master's program. **Library Trends**, v. 46, n. 4, 1998, p. 668-680.
- MACHADO, Marina S. **Aplicação de Jogos dramáticos em sala de aula**. Campinas, SP: Unicamp, 1999. TCC.
- MONTEIRO, Regina F. **Jogos Dramáticos**. São Paulo: Ágora, 1979.
- MORENO, J. L. **Psicodrama**. (A. Cabral, Trad.). São Paulo: Cultrix, 1975.
- MOTTA, Júlia Maria Casulari (org.) **O Jogo no Psicodrama**. São Paulo, Ágora, 1995.
- NAVARRO, María Dolores Frias Navarr; GARCÍA, Paula Samper. La medida de la empatía: análisis del Interpersonal Reactivity Index. **Psicothema**, vol. 16, n. 2, 2004, p. 255-260.
- NERY, Maria da Penha; COSTA, Liana Fortunato e CONCEIÇÃO, Maria Inês Gandolfo. O Sociodrama como método de pesquisa qualitativa. **Paidéia**. Ribeirão Preto, vol.16, n.35, 2006. p.305-3113.
- PALÁCIOS, Marisa; REGO, Sergio. Bullying: mais uma epidemia invisível? **Rev. bras. educ. med.**, Rio de Janeiro, vol. 30, n. 1, 2006, p.75-84 .
- PAVARINO, M.G., DEL PRETTE, A. & DEL PRETTE, Z.A.P. O desenvolvimento da empatia como prevenção da agressividade na infância. **Psico**, vol. 36, n. 2, 2005, p.127-134.
- PAVARINO, M.G.; DEL PRETTE, Z.A.P. **Agressividade e empatia na infância: um estudo correlacional com pré-escolares**. Universidade Federal de São Carlos – UFSC, São Carlos, 2005.
- ROBERTS, W.; STRAYER. J. Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior. **Child development**, n.67, 1996, p. 449-470.
- SANCHEZ-QUEIJA, Inmaculada et al. Empatia y conducta prosocial durante la adolescência. **Revista de Psicología Social**, vol. 21, n.3, 2006, p. 259-271.
- SEIDEL, J. M. O. **O protagonista no psicodrama sócio-educacional e no teatro-educação**. Brasília, DF: Universidade de Brasília, 2009. Tese de mestrado.

STRAYER, J.; EISENBERG, N. Empathy viewed in context. In: EISENBERG, N.; STRAYER, J. (Eds.), **Empathy and its development**. New York: Cambridge University Press, 1987, p. 389-398.

TÁVORA, M.T. Um modelo de supervisão clínica na formação do estudante de psicologia: a experiência da UFC. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 7, n. 1, 2002, p. 121-130.

VERÍSSIMO, Ramiro. **Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson)**. Porto: Faculdade de Medicina do Porto, 2002.

WECHSLER, M. P. F. **Psicodrama e Construtivismo: uma leitura psicopedagógica**. São Paulo: Annablume, 1999.

YOSO, Ronaldo Yudi K., **100 jogos para grupos: uma abordagem psicodramática para empresas, escolas e clínicas**, São Paulo, Editora Ágora, 1996.

ANEXO 1

Jogos sociodramáticos aplicados

1. Incêndio na vila:

O grupo será dividida em dois grupos. Cada equipe deverá dramatizar o final da história, sendo que a primeira grupo contará apenas com as qualidades dos animais e a segunda apenas com os defeitos apresentados pelos personagens. Após a atividade, serão discutidas as soluções encontradas para o problema e outras possibilidades.

História

Em uma vila moravam muitos animais:

A coruja era sábia, mas preguiçosa.

A formiga era trabalhadeira, mas pessimista.

O cavalo era forte, mas vivia dando "patadas" em todo mundo.

O gato era rápido, mas se julgava o melhor de todos.

O papagaio era esperto, mas sempre falava o que não devia.

O passarinho era alegre, mas não acreditava em si.

O cachorro fiel, mas depende dos outros para fazer qualquer coisa.

Certa noite, enquanto todos dormiam, começou um incêndio horrível. Todos os bichos acordaram assustados, então...

2. Conversando a gente se entende:

Divide-se o grupo em trios instruindo-os sobre os 3 papéis que cada um exercerá sucessivamente: informante, ouvinte, observador. A atividade consiste em abordar um assunto polêmico, de preferência do momento, em três rodadas de aproximadamente 5 minutos. Após cada rodada os participantes devem fazer, no trio, uma avaliação do processo.

3. Você decide:

A grupo deve decidir, coletivamente, como gastar os R\$ 200,00 arrecadados na festa junina. Primeiramente, os adolescentes serão distribuídos em 3 grupos para conversar e levantar possibilidades. Depois, cada grupo terá a possibilidade de apresentar sua proposta e todos juntos decidirão qual será o melhor destino ao dinheiro.

ANEXO 1

Jogos sociodramáticos aplicados (Cont.)

4. Júri simulado:

Serão escolhidos: o réu, o advogado de defesa, o advogado de acusação, o juiz. O réu poderá representar um personagem bíblico ou um assunto ético, como: a moda, o lazer aos domingos, a televisão, o uso de drogas, etc. O advogado de defesa trará todos os argumentos possíveis para absolver o réu; o advogado de acusação, por seu turno, fará todo o possível para condenar o réu. O tempo dos advogados será previamente estipulado, inclusive a réplica e a tréplica. Devem, com antecedência, conseguir testemunhas, isto é, pessoas que já estiveram envolvidas em tais situações, ou tenham conhecimento do assunto. No final, o julgamento será feito por votação entre todos os assistentes.

Situação:

Garota de 16 anos coloca fogo em colega na saída da escola

Plantão | Publicada em 11/03/2008 às 09h29m
Rodrigo Ferreira, Diário de S.Paulo

SÃO PAULO - A estudante de 8ª série Grazieli de Oliveira Maniquelli, de 14 anos, teve o rosto, o pescoço, o cabelo e os dois braços queimados com gasolina por outra aluna, de 16 anos. A agressão aconteceu a menos de 300 metros de onde as duas estudam, a Escola Estadual Guiomar Rocha Rinaldi, na região da Raposo Tavares, na zona oeste de São Paulo. A adolescente sofreu queimaduras de segundo grau em 20% do corpo.

Segundo testemunhas, as duas alunas começaram a discutir logo depois da saída do colégio, por volta das 12h30m. Grazieli teria pedido explicações para sua agressora sobre um desentendimento ocorrido na semana passada.

- Elas começaram a discutir, mas não achei que fosse alguma coisa grave. Até gritei: pega, pega - contou outro estudante da escola, de 16 anos.

Depois da troca de insultos, as duas começaram a brigar. Grazieli teria puxado o cabelo da outra adolescente. Porém, num movimento rápido, a estudante do 1º ano do ensino médio sacou uma garrafa cheia de gasolina de sua mochila e jogou o combustível em Grazieli. Na seqüência, botou fogo com um isqueiro. A jovem começou a se debater e a pedir ajuda.

A agressora saiu correndo com parte do cabelo queimado. Porém, mais à frente, foi alcançada por uma amiga da vítima. As duas começaram uma nova briga. Depois de alguns tapas e puxões, a estudante fugiu.

Rapidamente, a rua foi tomada por curiosos. Porém, por medo de se envolver na confusão, poucos se arriscavam a ajudar Grazieli, que gritava em meio às chamas. Vendo a situação, um motorista parou o carro para socorrê-la e, com um cobertor, conseguiu apagar o fogo.

Solidário, o homem colocou a jovem na parte de trás do seu carro e seguiu até o posto de saúde do bairro. Depois de um rápido atendimento, Grazieli foi levada para o Hospital Universitário, da USP. Segundo a assessoria do hospital, a adolescente não corre risco de vida, mas, até a noite de ontem, ainda permanecia internada em observação na Unidade de Terapia Intensiva (UTI).

No meio da tarde, a jovem teve que passar por um procedimento cirúrgico para a retirada do tecido queimado. O 75 DP (Jardim Arpoador) registrou a ocorrência. Porém, o caso será levado à Vara da Infância e Juventude.

ANEXO 1

Jogos sociodramáticos aplicados (Cont.)

5. O mestre mandou:

O professor formará um círculo e distribuirá para os membros do grupo lápis e papel. Pedirá para cada um para escrever algum tipo de atividade que gostaria que o colega sentado à esquerda realizasse. Depois disso pedirá a cada um que leia o que escreveu e desempenhe a tarefa que havia sugerido ao seu colega.

6. A troca de um segredo

Os participantes deverão descrever, em um pedacinho de papel, uma dificuldade que sentem no relacionamento e que não gostariam de expor oralmente. Os papéis serão redistribuídos entre os participantes, sem que as identidades de seus autores sejam reveladas. Cada pessoa deverá assumir o problema lido como se fosse seu, esforçando-se por compreendê-lo e, ao final, dará uma solução para o caso.

ANEXO 2

Questionário

Nome: _____ Data: ___/___/___

1) Como você se sente em relação aos colegas que estão sofrendo?

2) O que você faz quando um colega está triste ou chorando?

3) O que você faz quando um colega fala de seus sentimentos com você?

4) O que você faz quando alguém lhe conta que um colega falou mal de você?

5) O que você faz quando alguém diz ou faz algo que você não concorda?

6) O que você faz quando alguém pede algo que você não quer fazer?

ANEXO 3

Entrevista

Nome: _____ Data: ___/___/___

1) As atividades permitiram momentos de convivência e conhecimento entre os membros do grupo? Comente.

2) Como se sentiu em relação às atividades desenvolvidas ao longo dos encontros? Por quê?
