

CONTRIBUIÇÕES DO GRUPO  
SÓCIODRAMÁTICO PARA O  
DESENVOLVIMENTO DE HABILIDADES DE  
RELACIONAMENTO SOCIAL EM ALUNOS  
DA 4ª SÉRIE DO ENSINO FUNDAMENTAL

Karina Elisa da COSTA<sup>1</sup>

Antônio dos Santos ANDRADE<sup>2</sup>

---

RESUMO

Este trabalho buscou verificar a contribuição do grupo sóciodramático para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos da 4ª série do ensino fundamental. Participaram do grupo oito alunos (quatro garotos e quatro garotas) de uma escola pública e, ao final, realizaram-se entrevistas com suas professoras. A análise dos dados mostrou que o processo grupal passou por três etapas:

---

<sup>1</sup> Aluna do Mestrado em Psicologia da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCL-RP) – Universidade de São Paulo (USP). Este trabalho foi realizado com a colaboração do aluno de graduação Rodrigo Otávio Néri de Matos, que atuou como Ego-Auxiliar desta aluna.

<sup>2</sup> Professor do Departamento de Psicologia e Educação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo. Endereço para correspondência: Av. Bandeirantes, 3900, B. Monte Alegre, 14040-901, Ribeirão Preto, SP, e-mail: antandra@ffclrp.usp.br; home-page: <http://gepsed.ffclrp.usp.br>.

de facilitação do contexto grupal; de desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade nas relações interpessoais; de “fechamento” e encerramento do processo grupal. Concluiu-se que as brincadeiras permitiram a revisão das regras de convívio social.

PALAVRAS-CHAVE: grupo de alunos; ensino fundamental; sociodrama educacional.

---

## INTRODUÇÃO

O desenvolvimento de grupos de alunos no ensino fundamental tem sido alvo de muitos estudos nos últimos anos. Dentre os temas mais estudados estão: fatores que influenciam o funcionamento do grupo; percepção de alunos e professores sobre o trabalho em grupo; tipos de grupo; avaliação da eficácia dos grupos cooperativos; influência da composição do grupo no desempenho acadêmico dos alunos; dentre outros.

Entretanto, um levantamento bibliográfico referente às publicações recentes sobre grupos de alunos no ensino fundamental revelou que tal eixo temático tem sido abordado, no campo empírico, sobre duas perspectivas distintas: 1) grupos de alunos em atividades curriculares; 2) grupos de alunos em atividades extracurriculares. O levantamento bibliográfico também mostrou que o número de estudos dentro da primeira perspectiva é muito maior, se comparado com a segunda. A seguir, têm-se alguns trabalhos desenvolvidos dentro de ambas diretrizes.

### *I - GRUPOS DE ALUNOS EM ATIVIDADES CURRICULARES*

McMaster e Fuchs (2002) fizeram uma revisão bibliográfica de pesquisas publicadas de 1990 a 2000 examinando os efeitos das estratégias de aprendizagem colaborativa no desempenho acadêmico de estudantes com dificuldades de aprendizagem. Quinze estudos atenderam aos critérios estabelecidos pelos autores e foram classificados

em sete categorias: 1) aprendizagem colaborativa combinada com assistência de ensino via computador; 2) aprendizagem colaborativa combinada com estratégias de ensino; 3) aprendizagem colaborativa combinada com tutoria; 4) grupos de cooperação no dever de casa; 5) aprendizagem em conjunto; 6) aprendizagem colaborativa como parte do programa de reestruturação da escola; 7) aprendizagem colaborativa estruturada *versus* desestruturada. Seis dos quinze estudos relataram efeitos estatisticamente significativos favorecendo a aprendizagem colaborativa como estratégia eficaz para melhorar o desempenho acadêmico de alunos com problemas de aprendizagem. Entretanto, os autores ressaltaram os limites de tal conclusão, salientando haver necessidade de maiores estudos sobre o assunto.

Cantwell (2002) estudou os fatores psicológicos e cognitivos na preferência por trabalho em grupo em 290 alunos com idade entre 12 e 17 anos. Para tal, utilizou escalas e questionários para medir a motivação, a consciência metacognitiva, a necessidade de afiliação, ansiedade social, a preferência por aprendizagem individual ou em grupo e o desconforto em grupo de aprendizagem. A análise dos dados revelou que os estudantes que relataram preferência por trabalho em grupo também indicaram maior sociabilidade, baixa ansiedade social, melhor desempenho e ótima consciência metacognitiva. Já os alunos que expressaram preferência por trabalhar individualmente mostraram baixa sociabilidade, alta ansiedade social, mas não se diferenciaram em nenhuma medida cognitiva. E, por fim, estudantes que relataram desconforto em grupo, similarmente, relataram alto nível de ansiedade social combinada com baixa sociabilidade, mas também indicaram baixo nível de consciência metacognitiva.

Veenman e Kenter (2000) realizaram um estudo para verificar a percepção dos professores sobre a eficácia da aprendizagem colaborativa; verificar como a aprendizagem colaborativa tem sido aplicada na sala de aula; a frequência e os problemas encontrados pelos professores durante sua implementação; observar diretamente a interação dos alunos durante o trabalho cooperativo em grupo e verificar a percepção dos mesmos sobre a aprendizagem colaborativa. Participaram do estudo 69 professores de 1ª a 4ª séries de nove

escolas da região centro e sul de Netherlands e 363 estudantes (46% garotos e 54% garotas de 4ª a 8ª séries) de cinco das nove escolas referidas no estudo com os professores. As observações aconteceram em 29 salas de aula também de cinco das nove escolas que participaram do estudo com professores. Os resultados mostraram que, segundo os professores, a aprendizagem colaborativa melhora a habilidade social, a aprendizagem e a auto-estima dos alunos. Entretanto, 54% dos professores relataram dificuldades com a monitoração dos grupos cooperativos, principalmente com a seleção dos alunos, preparação prévia do material e da classe e com o barulho durante o trabalho em grupo cooperativo. Em relação à percepção dos alunos sobre o trabalho em grupo, somente 2% relataram problemas com trabalho em conjunto. As observações, entretanto, mostraram que a maioria das atividades era dominada por um ou dois alunos que tomavam as decisões e dividiam as tarefas, enquanto os demais alunos ouviam e aceitavam as decisões. Portanto, o clima não era de cooperação, os alunos não ouviam uns aos outros, não se ajudavam mutuamente e não acatavam as idéias e sugestões dos outros. Observou-se, ainda, que a maioria dos professores não utilizava o método correto da aprendizagem colaborativa descrito na literatura e, por isso, relataram dificuldades em monitorar as atividades em grupo cooperativo.

## *II - GRUPOS DE ALUNOS EM ATIVIDADES EXTRACURRICULARES*

Em relação aos estudos com grupo de alunos em atividades extracurriculares, incluem-se os trabalhos desenvolvidos na chamada Orientação Educacional realizada tanto por educadores, quanto por psicólogos.

Andrade (1997) relata uma experiência de atendimento a dois grupos de crianças com problemas de aprendizagem utilizando técnicas psicodramáticas. As crianças eram repetentes das séries iniciais do ensino fundamental e de nível sócioeconômico muito baixo. No início, as crianças expressavam agressividade durante as brincadeiras e jogos corporais. A diminuição do comportamento agressivo no

decorrer das sessões permitiu a introdução de brinquedos no grupo (jogos com regras, mediados por objetos: dominós, lotos, dama, pega-varetas, etc.) e o contato corporal foi substituído pelo diálogo. Em seguida, o grupo evoluiu para a dramatização, que surgiu como iniciativa das próprias crianças. Nesta etapa, segundo o autor, as técnicas psicodramáticas tomaram suas formas convencionais. Os resultados mostraram que apenas uma criança não conseguiu aprovação no final do ano escolar, apesar de ter superado grande parte de sua dificuldade de aprendizagem; uma outra criança abandonou o grupo antes do final do primeiro semestre do atendimento.

Andrade (2001) atendeu dois grupos de alunos portadores de deficiência mental durante três semestres consecutivos através do Psicodrama Moreniano. O grupo I compunha-se de seis alunos de 10 a 13 anos e o grupo II, de seis alunos de 14 a 17 anos. Montaram-se, ainda, dois grupos controles equiparados aos dois grupos experimentais em idade, sexo, nível de escolaridade e QI, que não receberam o atendimento psicodramático. No final dos três semestres, comparou-se as avaliações escolares dos grupos experimentais com os respectivos grupos controles. Para o grupo I não foi encontrada diferença significativa. Para o grupo II verificou-se que dois terços dos alunos do grupo experimental inicialmente sem média haviam se recuperado, enquanto metade dos alunos inicialmente com média do grupo controle evadiram-se ou foram reprovados por falta de média. A entrevista com a coordenadora pedagógica e os professores dos alunos informou que, de modo geral, os alunos que freqüentaram os grupos de psicodrama apresentaram significativos progressos quanto a: criatividade em redação, maior interesse pelos assuntos apresentados pelo professor e um melhor comportamento em sala de aula. A entrevista com a psicóloga da instituição informou sobre uma melhora generalizada nos processos de socialização dos alunos que participaram dos grupos experimentais. O autor analisou os jogos escolhidos pelos grupos durante as sessões psicodramáticas e destacou que no grupo I predominaram jogos motores-corporais, enquanto no grupo II predominaram os jogos verbais-simbólicos. Porém, os dados mostraram um decréscimo na freqüência de jogos motores no decurso das

sessões de ambos os grupos, o que, segundo o autor, “parece indicar a importância dos jogos corporais motores na formação dos vínculos no interior do grupo, sobretudo no caso de crianças mais jovens” (Andrade, 2001, p. 121).

Freeman e Fulton (2003) verificaram que é vasta a literatura que aponta o psicodrama como estratégia eficaz para melhorar o autoconceito, as habilidades sociais e o “comportamento problema”; entretanto, salientam que poucos estudos empíricos têm sido realizados para constatar tal afirmação. Sendo assim, os autores realizaram um estudo para verificar o efeito de atividades psicodramáticas no autoconceito, nas habilidades sociais e no comportamento problema de 119 alunos da 3ª série e 118 da 4ª série de uma escola rural dos Estados Unidos, selecionados aleatoriamente. O grupo experimental participou de atividades psicodramáticas de 40 minutos, uma vez por semana, durante dezoito semanas. As atividades exigiam dos participantes análise de regras, trabalhar cooperativamente em tarefas de criatividade, expressar ação e emoção e realizar role-playing. Segundo os autores, as atividades planejadas para melhorar o autoconceito, a autodisciplina e as habilidades sociais dos alunos. Os grupos haviam passado por um período pré-teste de nove semanas, em que tinham atividades de música. Portanto, o período experimental das atividades psicodramáticas se iniciou na 10ª semana de aula, continuando por dezoito semanas. Utilizou-se de escalas para avaliar o autoconceito e a habilidade social dos alunos. Os resultados não mostraram nenhum efeito significativo para as três variáveis dependentes (autoconceito, habilidade social e comportamento problema). Entretanto, os autores enfatizam a necessidade de estabelecer medidas mais consistentes no pré e pós-teste e sugerem a necessidade de um período de orientação prévia para os alunos participarem eficazmente das atividades psicodramáticas, de modo a obter benefícios com a experiência, e destacam, ainda, que um período maior de intervenção deve ser considerado na reprodução do estudo.

O presente trabalho se aproxima do estudo de Freeman e Fulton (2003) por buscar verificar a contribuição do grupo sócio-dramático

no desenvolvimento de habilidades sociais em alunos da 4ª série do ensino fundamental. Porém, se distancia do mesmo no que se refere à metodologia e avaliação dos resultados. Nestes dois últimos aspectos, se aproxima dos trabalhos de Andrade (1997; 2001) que enfatizam uma análise qualitativa dos dados.

O enfoque psicodramático em contextos escolares tem sido aplicado tanto em atividades curriculares – estratégia de ensino e aprendizagem – quanto em atividades extracurriculares – grupos de orientação educacional e programas de prevenção. É em relação ao caráter de quebra de estereótipos, de atitudes sociais e de conscientizar sobre os papéis dos indivíduos no grupo, nas instituições, na sociedade e no mundo que o sociodrama pode ser utilizado nos contextos educacionais em atividades extracurriculares.

Neste sentido, pode-se supor que o sociodrama aplicado à educação torna-se um laboratório de relações sociais, no qual seus participantes, ao conviverem com outras pessoas, “aprendem” a viver socialmente de forma espontânea, assumindo adequada e adaptativamente os papéis que lhes são atribuídos.

Assim, o objetivo do grupo de alunos aqui relatado era que as reuniões fossem um espaço de convivência, em que os alunos usufríssem de liberdade e, assim, liberassem suas espontaneidades<sup>3</sup> e criatividades<sup>4</sup>. O grupo era uma oportunidade dos alunos vivenciarem seus papéis sociais, compreenderem melhor e recriarem de maneira mais satisfatória e melhor adaptada tais papéis dentro da instituição escolar.

---

<sup>3</sup> De acordo com o Psicodrama, a criatividade é a prontidão para mudanças e transformações e seu principal catalisador é a espontaneidade. É do processo espontaneidade-criatividade que o indivíduo cria novos papéis sociais.

<sup>4</sup> Por espontaneidade entende-se a capacidade de dar respostas novas, adequadas e criativas para situações novas e inesperadas, ou para situações antigas mas que vêm se repetindo e para as quais temos dado uma resposta rígida, repetida e desgastada. Segundo Moreno, nascemos espontâneo mas perdemos esta qualidade ao longo da vida, devido às normas, regras e costumes do ambiente em que vivemos e das pessoas com quem nos relacionamos. O fornecimento de um espaço de liberdade para que os indivíduos possam resgatar sua espontaneidade e recriar o “como” executar seus papéis é a proposta fundamental do Psicodrama.

## METODOLOGIA

Participaram do grupo oito alunos da 4ª série do ensino fundamental de uma escola pública de Ribeirão Preto, conforme a tabela abaixo:

NOME*	SEXO	IDADE	SÉRIE
Walter	Masculino	10	4ªA
Mateus	Masculino	9	4ªB
João	Masculino	9	4ªB
Rafael	Masculino	10	4ªA
Diana	Feminino	10	4ªA
Mariana	Feminino	13	4ªA
Júlia	Feminino	9	4ªB
Vitória	Feminino	11	4ªB

\* Nomes Fictícios.

As reuniões do grupo eram semanais (dez sessões no total), com duração de uma hora e aconteciam na biblioteca da escola. Esta era ampla, com várias mesas redondas e cadeiras, que eram afastadas para que os alunos tivessem espaço para brincarem. No canto da sala havia algumas prateleiras com livros que ocupavam somente um quarto da sala, não prejudicando o espaço das atividades do grupo.

Os resultados foram analisados a partir das observações dos coordenadores, do diário de campo e das entrevistas com as professoras dos alunos no final do processo grupal.

## RESULTADOS

### *I - O processo grupal*

A análise dos resultados mostrou que o processo grupal se desenvolveu através de três etapas. Na primeira, denominada de *facili-*



*tação do contexto grupal* (compreendendo as três primeiras sessões), o grupo mostrou-se dependente dos coordenadores, esperando os comandos dos mesmos para iniciar e interromper uma atividade. No início das sessões, os coordenadores propunham brincadeiras para aquecer os alunos; alguns destes, após realizarem as atividades sugeridas pelos coordenadores, se sentiam seguros para tomarem a iniciativa de propor brincadeiras. Entretanto, as brincadeiras propostas pelos alunos, neste momento, eram conservas culturais de jogos infantis já conhecidos por todos os participantes.

Nesta primeira fase, os alunos testaram a liberdade dada pelos coordenadores de fazerem o que quisessem naquele espaço da escola; testaram a confiança nos coordenadores e as regras de disciplina; descobriram qual o papel de cada um dentro do grupo e perceberam que os coordenadores não eram a autoridade (professor) que dava as ordens.

O início das sessões, nesta etapa, era tenso; mas com o desenrolar das brincadeiras, o grupo relaxava e, ao final do encontro, sentados em círculo, os alunos sentiam-se confortáveis para expressarem-se através do verbal – já na primeira sessão falaram de seus professores, da escola e do ato de estudar, sem que os coordenadores perguntassem. Após vivenciarem a experiência de escolher o que fazer, saindo do esquema da aula tradicional, os alunos reclamaram que seus professores eram chatos, inventaram apelidos para os mesmos, contaram casos em que agrediram e/ou ameaçaram de agressão verbal ou física seus professores e, ainda, disseram que não gostavam de estudar.

Ao final da segunda sessão, os alunos sugeriram brincadeiras para a sessão seguinte, dentre elas desenhar com guache. Tal sugestão foi atendida. Entretanto, uma atividade estruturada após duas sessões com atividades não estruturadas, em que os alunos tinham a liberdade de fazer o que quisessem, fez com que situações e sentimentos vividos em sala de aula fossem reproduzidos no grupo: insegurança e medo de expressar verbalmente o conteúdo dos desenhos; baixa criatividade; medo da crítica externa e indisciplina.

Com tais comportamentos os alunos reivindicavam a liberdade proposta pelos coordenadores nas sessões anteriores e tirada na sessão citada, devido à atividade estruturada.

Na segunda etapa do grupo, denominada de *desenvolvimento da espontaneidade e da criatividade nas relações interpessoais* (compreendendo as sessões de 4 a 7), os alunos tornaram-se independente dos coordenadores para propor brincadeiras; porém, dependiam dos mesmos para facilitar o convívio social dentro do grupo. Nesta fase, todas as brincadeiras eram propostas pelos alunos e, quando havia mais de uma opção, era feita uma votação. A princípio, as brincadeiras eram conservas culturais<sup>5</sup> (cobra-cega, pega-pega, corre-cotia, quente ou frio), porém, os alunos criavam maneiras diferentes de jogar a brincadeira (de esconder, fugir, sabotar, etc.). Assim, a criatividade, nesta fase, começou a surgir no grupo, com este recriando as conservas culturais lúdicas.

Entretanto, a repetição das brincadeiras no decorrer das sessões desmotivou os alunos, que não mais criavam formas diferentes de brincar com as conservas culturais. Assim, sentiram necessidade de criar brincadeiras novas para sair da monotonia. Então, na sexta sessão, num ato espontâneo e criativo – no sentido moreniano dos termos – os alunos criaram brincadeiras inéditas.

O avanço do grupo da fase anterior para esta consistiu, portanto, no fato dos alunos, nesta fase, conseguirem criar brincadeiras inéditas. Mas, vale ressaltar que os alunos ainda propunham brincadeiras que eram conservas culturais, porém estas eram diferentes das até então jogadas no grupo.

Mas, a característica principal desta etapa foi a competitividade. Os alunos competiam sobre quem ia assumir o papel de protagonista nas brincadeiras e, quando o jogo envolvia um vencedor, todos

---

<sup>5</sup> Conserva cultural é tudo aquilo que numa cultura (comportamento, costume, objetos, artes, livros, etc.) surgiu de um processo criativo, de um ato espontâneo, porém permaneceu estático, rígido, sendo tomado como fórmula única, verdade absoluta, inibindo a espontaneidade e dificultando a recriação e a manifestação do novo. Segundo Moreno, a conserva cultural é a alienação da espontaneidade.

queriam tal lugar; tudo era possível quando se tratava de vencer o adversário, inclusive sabotar/roubar na brincadeira.

O jogo da cobra-cega, na quinta sessão, ilustra quão grande se tornou a competitividade dentro do grupo. Quando Diana assumiu o papel de cobra-cega, Walter amarrou muito forte a venda nos olhos da aluna para provocá-la. Irritada, Diana chutava toda vez que um aluno a provocava durante a brincadeira. Quando Júlia foi pega por Diana e assumiu o papel de cobra-cega, temendo ser provocada pelos colegas, deu chutes e socos no ar com expressão de raiva. Walter, ao ser pego por Júlia e inverter o papel de provocador para provocado – já que era a cobra-cega – se enraiveceu e também começou a chutar o ar para ninguém se aproximar dele. Os demais alunos, então, para não serem atingidos, se defenderam colocando cadeiras na frente de si. Cercado pelas cadeiras, Walter chutou as mesmas em cima dos alunos, especialmente de Diana que, por sua vez, devolvia o chute.

Walter e Diana, que estudavam na mesma classe, em todas as sessões entraram em conflito. Verificou-se que o grupo foi propício para que as relações vividas em sala de aula se reproduzissem e fossem solucionadas ou vivenciadas de forma diferente no grupo. Este possibilitou que cada integrante se deparasse com dificuldades pessoais de convívio social, principalmente no que se refere à competição, ao respeito aos limites e características do outro, à timidez e aos medos de rejeição por se sentir inferior e diferente dos outros.

Outro exemplo de situação de interação social proporcionada pelo grupo e que aconteceu na fase em questão foi a seguinte: com a iniciativa dos alunos de propor brincadeiras, várias vezes os participantes tiveram que ceder o lugar de líder na brincadeira para que todos assumissem todos os papéis nos jogos. Com isso, os alunos enfrentaram o conflito de conquistar o lugar/papel almejado, mas ter que cedê-lo a outro. Walter foi quem demonstrou maior dificuldade em vivenciar tal conflito – visto que era o mais competitivo dos alunos.

Nesta fase, portanto, a espontaneidade e criatividade já apareceram com maior autonomia nos alunos e estes enfrentaram conflitos de relacionamento interpessoal, tendo que resolvê-los de forma adequada e adaptada.

Na terceira etapa do grupo, denominada de *fechamento e encerramento do processo grupal* (compreendendo as sessões de 8 a 10), o grupo permaneceu grande parte do tempo sentado em círculo conversando, falando das brincadeiras já executadas e mostrando resistência às atividades propostas pelos coordenadores que envolviam movimentos corporais. Acredita-se que a continuação do grupo por mais tempo proporcionaria, ao mesmo, vivenciar uma etapa em que prevalecesse a expressão verbal e, nesta, talvez, se pudesse discutir diretamente as questões da instituição escolar. Entretanto, a proximidade do término causou tristeza e desânimo nos alunos, que não mais se dedicavam às atividades do grupo.

Na nona sessão pediu-se aos alunos que fizessem um desenho em que expressassem seus sentimentos e opiniões sobre o grupo, as atividades desenvolvidas e os coordenadores. Os alunos se dividiram aleatória e espontaneamente em dois subgrupos e sentaram-se em duas mesas diferentes. Walter e Diana, antes rivais e competidores, ficaram na mesma mesa e trocaram materiais de forma solidária e afetuosa. Cada aluno fez dois desenhos, um para cada coordenador, e, ao contrário do que aconteceu na terceira sessão (primeira etapa), nenhum aluno demonstrou dificuldade em criar e explicar os desenhos. Estes foram coloridos, criativos e confeccionados com todos os materiais disponíveis (guache, massinha, canetinha, giz de cera e lápis de cor). Os alunos que terminaram primeiro não atrapalharam os demais. Assim, concluiu-se que os alunos fizeram uma avaliação positiva do grupo, das atividades realizadas e dos coordenadores. Também, notou-se que o grupo proporcionou um ambiente satisfatório, pois os alunos que na terceira sessão ficaram inseguros, com bloqueio no momento de realizar e explicar o desenho, e manifestaram indisciplina, nesta sessão não apresentaram tais comportamentos, demonstrando maior segurança em si, no grupo, na atividade e respeito aos limites do outro.

Na última sessão, os alunos, a princípio, se mostraram resistentes e não falaram com os coordenadores. Observou-se que a ansiedade de despedida era muito grande. Este dia foi a primeira vez que Walter faltou e o grupo sentiu sua ausência, pois era ele quem sempre liderava as reuniões. O silêncio só foi quebrado quando João achou uma peteca e o grupo brincou com a mesma. Após este aquecimento, o grupo inventou uma brincadeira inédita e todos participaram espontânea e criativamente. Rafael, que nunca havia falado no grupo, neste dia se expressou verbalmente, contou piadas e propôs brincadeiras inéditas.

Assim, o grupo terminou com os alunos com dificuldades de expressão verbal e com dificuldades de relacionamento social (timidez) conseguindo romper tais comportamentos. O grupo que, a princípio, dependia das ordens dos coordenadores para iniciar uma atividade – internalização e controle do ensino tradicional – alcançou a criatividade e espontaneidade, conseguindo criar brincadeiras novas.

Nas brincadeiras das conservas culturais, as regras de convívio social foram testadas e os alunos, várias vezes, tiveram que lidar com a competitividade, agressividade, solidariedade, com a inversão de papéis e com o respeito ao próximo. Verificou-se que as situações de sala de aula e o comportamento dos alunos na mesma foram reproduzidos no decorrer das sessões, sendo vivenciados de forma diferente da ocorrida na situação de aula tradicional e sem julgamentos externos.

## *II - O processo individual dos alunos*

A tabela a seguir trata da participação de cada aluno durante as sessões do grupo e da avaliação das professoras após encerramento das reuniões.

ALUNO/ SITUAÇÃO INICIAL	PARTICIPAÇÃO NO GRUPO	AVALIAÇÃO DA PROFESSORA
<i>Júlia:</i> Insegura, tímida, carente, com dificuldades de expressão verbal e relacionamento social.	Raramente se expressou verbalmente, mas se dedicou com entusiasmo a todas atividades do grupo. Emitia sua opinião no momento de escolher brincadeiras e propôs jogos ao grupo somente na 5ª sessão. Mostrou baixa tolerância à frustração, sendo agressiva ao se sentir ameaçada.	Afirmou que nos dias das reuniões do grupo Júlia realizava as atividades escolares com maior dedicação e rapidez.
<i>Rafael:</i> Tímido, inseguro, com sentimento de inferioridade e com dificuldades de aprendizagem e de expressão verbal.	Na 9ª sessão sentiu-se seguro para sentar-se junto do grupo – antes sentava longe dos colegas – não mais se identificando como diferente. Até a 8ª sessão se recusou a participar das primeiras atividades do grupo em cada reunião – brincava somente a partir da segunda brincadeira ou rodada - e suas atuações eram no plano lúdico, sem atuações no verbal. Na 10ª sessão já se expressava verbalmente, emitia opiniões, fazia piadas, tinha iniciativa e tomava decisões.	A professora afirmou que não notou diferença no comportamento de Rafael na sala de aula, acrescentando que o aluno não sabia ler e escrever e era muito inseguro.

<p><b>Vitória:</b> Dificuldades de expressão verbal, de relacionamento social e de aprendizagem.</p>	<p>Participou ativamente na primeira sessão, porém na segunda esteve presente mas se recusou a participar das brincadeiras. Na terceira sessão abandonou o grupo, revelando ser muito tímida e retraída.</p>	<p>Disse que era de se esperar que a aluna abandonasse o grupo por ser muito tímida e de difícil acesso.</p>
<p><b>Mateus:</b> Criativo, comunicativo, seguro e com senso de iniciativa.</p>	<p>Se comportou no grupo de forma criativa, espontânea e aberta aos contatos sociais. Mostrou-se comunicativo, sem receio de emitir opiniões e idéias. Juntamente com Walter, liderou as decisões e criações do grupo, porém de forma muito mais tolerante que aquele.</p>	<p>A professora contou que após a sessão o aluno relatava com felicidade as experiências vividas no grupo.</p>
<p><b>Walter:</b> Comunicativo, criativo, autoritário, individualista, com dificuldades em realizar atividades em grupo e com baixa tolerância à frustração.</p>	<p>Em todas sessões mostrou-se criativo, com iniciativa, reivindicando a liderança/protagonismo nas brincadeiras e sendo o aluno que mais se envolveu com as atividades do grupo. Porém, demonstrou dificuldade em ceder sua vez a outro, se comportando, muitas vezes, de forma autoritária e agressiva em relação aos ataques dirigidos a ele.</p>	<p>A professora afirmou que Walter, após participar do grupo, mostrou maior abertura às relações sociais.</p>

<p><b>Diana:</b> Comunicativa, com opiniões próprias, porém rígida e insegura em algumas situações.</p>	<p>Foi porta-voz do grupo na denúncia da autoridade e do individualismo de Walter. Mostrou-se comunicativa, defendendo e reclamando suas opiniões e desejos. Mostrou-se muito espontânea e criativa durante todas sessões, protagonizando a criação de brincadeiras inéditas nas 6<sup>a</sup> e 10<sup>a</sup> sessões.</p>	<p>A professora relatou que não percebeu nenhuma mudança no comportamento de Diana.</p>
<p><b>Mariana:</b> Tímida, distante, com dificuldades de aprendizagem e de concentração</p>	<p>Participou ativamente da 1<sup>a</sup> sessão, porém se distanciou do grupo nos encontros seguintes, participando apenas de algumas brincadeiras. Protagonizou a criação de uma brincadeira inédita na 6<sup>a</sup> sessão.</p>	<p>A professora relatou que Mariana passou a faltar menos nas aulas após participar do grupo.</p>
<p><b>João:</b> Tímido, com dificuldades de expressão verbal, de aprendizagem e de relacionamento social.</p>	<p>João sempre participou de todas as atividades do grupo, se relacionando bem com os colegas; porém mostrou baixa criatividade e iniciativa, além de raramente se expressar verbalmente e tomar decisões.</p>	<p>Relatou que no dia do grupo o aluno demonstrava maior motivação e realizava as atividades mais rapidamente.</p>



## DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

O tempo de duração do grupo aqui relatado foi pequeno se comparado com os grupos descritos na literatura e, talvez por isso, as professoras notaram pouca alteração no comportamento dos alunos. Freeman e Fulton (2003) concluíram que dezoito sessões psicodramáticas não são suficientes para melhorar as habilidades sociais, o autoconceito e o “comportamento problema” dos alunos de 3ª e 4ª séries, ressaltando a necessidade de um tempo maior de intervenção para se obter melhores resultados. Os resultados aqui encontrados corroboram tal conclusão.

Além disso, Andrade destaca que em seus dois estudos (1997 e 2001) as crianças passaram aos jogos simbólicos – às dramatizações – no último dos três semestres de atendimento. Concluiu que “estes dois estudos parecem sugerir, se corroborados por outros, que as crianças, quando deixadas com liberdade para escolher, sem qualquer constrangimento ou sugestão pelo cenário das sessões, optam por se dedicar aos jogos que lhes favoreçam o conhecimento, a pesquisa e o desenvolvimento das interações no interior do grupo, portanto no desenvolvimento de vínculos, antes de optarem pela dramatização” (Andrade, 2001).

Como salientaram Freeman e Fulton (2003), são necessárias medidas mais consistentes no pré e pós-teste para avaliar a promoção do desenvolvimento de habilidades sociais pelo grupo sociodramático em alunos do ensino fundamental. Mas não se pode deixar de comentar que os jogos (motores corporais) escolhidos pelo grupo durante as sessões beneficiaram a criação do vínculo entre os alunos e geraram conflitos sociais que acabaram sendo solucionados dentro do próprio grupo.

Por meio das brincadeiras, as regras de convívio social foram testadas e os alunos, várias vezes, se depararam com dificuldades pessoais de convívio e tiveram que lidar com a competitividade, agressividade, solidariedade, com a inversão de papéis, com o respeito aos limites e características do outro, com a timidez e o medo da rejeição por se sentir inferior e diferente dos demais. Verificou-

se que as situações de sala de aula e o comportamento dos alunos na mesma foram reproduzidos no decorrer das sessões, sendo vivenciados de forma diferente da ocorrida na situação de aula tradicional por não haver julgamentos e pressões externas. Alunos com dificuldades de expressão verbal no início do grupo, ao final do processo grupal já se expressavam com criatividade e espontaneidade.

Assim, mesmo com poucas sessões, o grupo sociodramático possibilitou aos alunos enfrentar e resolver conflitos de convívio social. É verdade que produziu pouco efeito, ou, pelo menos, pouco observável por suas professora, na habilidade de relacionamento social dos alunos, porém é possível dizer que, com um tempo maior de duração, o grupo sociodramático exporia seus participantes a vários outros conflitos sociais, o que, a longo prazo, promoveria o desenvolvimento de suas habilidades sociais, da autoestima e de atitudes que forneceria respostas novas às situações velhas e respostas espontâneas, criativas e adaptadas às situações novas.

Todavia, antes de encerrar, cabe um comentário sobre a avaliação da professora de Walter a respeito dele. A professora declarou que o aluno mostrou maior abertura ao relacionamento social após participar do grupo. Sabendo que Walter protagonizou todas as sessões e conflitos do grupo, podemos dizer que o desenvolvimento de habilidades sociais, no grupo sociodramático, está relacionado com o envolvimento ou o protagonismo do participante nas atividades grupais, pois o protagonista vivencia, no contexto grupal, suas dificuldades de convívio social, tendo a oportunidade de resolvê-las de forma diferente da habitual. Portanto, acredita-se que o grupo sociodramático, quando aplicado num período de tempo adequado, é um bom recurso para o desenvolvimento de habilidades sociais em alunos do ensino fundamental.

CONTRIBUTION OF THE  
SOCIODRAMATIC GROUP FOR THE  
DEVELOPMENT OF SOCIAL ABILITIES IN  
STUDENTS OF THE 4<sup>TH</sup> SERIES OF THE  
ELEMENTARY SCHOOL

---

ABSTRACT

This work search for to verify the contribution of the sociodramatic group for the development of social abilities in students of the 4<sup>th</sup> serie of the elementary school. The group had eight students of a public school and, at the end, the teacher of the students was interviewed. The analysis of the data showed that the group process had three stages: of facilitation of the group context; of development of the spontaneity and of the creativity in the interpersonal relationships; of closing of the group process. It possible concluded that the games allowed the revision of the rules of social conviviality.

**KEYWORDS:** group of students; elementary school; educational sociodrama.

---

**REFERÊNCIAS**

ANDRADE, A.S. Deficiência mental, jogos e psicodrama: Importância dos jogos corporais no desenvolvimento do vínculo em grupos de crianças. *Revista da Sociedade Portuguesa de Psicodrama*, n. 6, p. 105-124, 2001.

\_\_\_\_\_. Uma abordagem psicodramática moreniana para o atendimento de crianças com dificuldades de aprendizagem nas séries iniciais da escolaridade. *Revista Brasileira de Psicodrama*, 5 (2), p. 93-105, 1997.

CANTWELL, R.H. e ANDREWS, B. Cognitive and Psychological Factors Underlying Secondary School Students' Feelings Towards Group Work. *Educational Psychology*, 22 (1), p. 75-89, 2002.

FÉO, M.S. Atendimento conjunto pais-crianças: Uma proposta de trabalho ambulatorial. In: RICOTTA, L.A. (Org.). *Cadernos de psicodrama: Psicodrama nas instituições*. São Paulo: Ágora, p. 15-30, 1990.

FERRARI, D.C.A. A postura do psicodramatista no psicodrama com criança. *Revista da FEBRAP*, ano 7, n. 2, p. 55-60, 1985.

FREEMAN, G.D.; FULTON, K.S.C.R. Effects of Creative Drama on Self-Concept, Social Skills, and Problem Behavior. *The Journal of Educational Research*, 96 (3), p. 131-138, 2003.

GILLIES, R.M.; ASHMAN, A.F. Behavior and Interactions of Children in Cooperative Groups in Lower and Middle Elementary Grades. *Journal of Educational Psychology*, 90 (4), p. 746-757, 1998.

GILLIES, R.M. The Behaviors, Interactions, and Perceptions of Junior High School Students During Small-Group Learning. *Journal of Educational Psychology*, 95 (1), p. 137-147, 2003.

GONÇALVES, C. (Org.). Psicodrama moreniano com crianças. *Psicodrama com crianças: uma psicoterapia possível*. São Paulo: Ágora, p. 65-84, 1988.

GONÇALVES, C. (Org.). Psicodrama e participação social. In: *Psicodrama com crianças: uma psicoterapia possível*. São Paulo: Ágora, p. 17-42, 1988.

KLINGNER, J.K.; VAUGHN, S.; SCHUMM, J.S. Collaborative Strategic Reading During Social Studies in Heterogeneous Fourth-Grade Classrooms. *The Elementary School Journal*, 99 (1), p. 3-22, 1998.

LOU, Y.; ABRAMI, P.C.; SPENCE, J.C. Effects of Within-class Grouping on Student Achievement: An Exploratory Model. *The Journal of Educational Research*, 94 (2), p. 101-112, 2000.

MCMASTER, K.N.; FUCHS, D. Effects of Cooperative Learning on the Academic Achievement of Students with Learning Disabilities: An Update of Tateyama-Sniezek's Review. *Learning Disabilities Research & Practice*, 17 (2), p. 107-117, 2002.

ROHRBECK, C.A.; GINSBURG-BLOCK, M.D.; FANTUZZO, J.W.; MILLER, T.R. Peer-Assisted Learning Interventions with Elementary School Students: A Meta-Analytic Review. *Journal of Educational Psychology*, 95 (2), p. 240-257, 2003.

VEENMAN, S.; KENTER, B. e POST, K. Cooperative Learning in Dutch Primary Classroomns. *Educational Studies*, 26 (3), p. 281-302, 2000.