

# Abordagem sócio-dramática de pais de alunos que freqüentam sala especial de uma escola privada de Ribeirão Preto-SP

FERNANDO CARLOS SOARES

Professor do Departamento da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP

LUIZ PASQUALIN

Pediatra (Ribeirão Preto - SP)

THELMA DE PAULA BORGES

Psicóloga (Ribeirão Preto-SP)

Este trabalho nasceu como estágio inicial de uma pesquisa mais ampla que está sendo desenvolvida como tese de doutoramento junto ao Departamento de Puericultura e Pediatria da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto da USP. O tema a ser pesquisado, crianças com dificuldade escolar, exigia uma delimitação dos critérios de abordagem do problema, além de uma caracterização mais aprofundada da população a ser pesquisada.

Nosso interesse surgiu do contato diário com estas crianças e da constatação de um contingente delas que não apresentam uma entidade clínico-patológica para explicar este desvio. Estas crianças, até adentrarem ao mundo da escola e se submeterem ao processo de aprendizagem da escrita-leitura não apresentam sinais evidentes de serem desviantes. No entanto, após serem avaliadas por testes projetivos, de inteligência e habilidades psicomotoras, são encaminhadas à "salas especiais" ou "escolas especiais" e, com raras exceções, não retornam ao processo regular de ensino.

O poder que estas “avaliações” apresentam, perante o contexto social e familiar, tem sido preocupação constante para alguns estudiosos do tema. A rotulação de aluno excepcional, deficiente mental educável, deficiente limítrofe, imaturo e outros, condiciona seus vínculos relacionais, principalmente quanto à expectativa do desempenho, que, por si só, é suficiente para provocar dificuldades no processo de aprendizagem. São crianças que muitas vezes são normais em outros ambientes sociais fora da escola, porém, acabam adquirindo o descrédito social. Este fato reforça a idéia de que a “deficiência” não é um atributo da pessoa.

A literatura existente a esse respeito é pródiga. Omote (1980) relata três tipos de vieses nesta “rotulação”: a) um viés etno-cultural que faz com que crianças de origem negra e mexicana estejam super-representadas em classes especiais nos Estados Unidos; (Mercer, 1973 apud Omote, 1980); b) um viés sócio-econômico que faz com que crianças provenientes de classe sócio-econômica baixa sejam significativamente mais diagnosticadas por psicólogos como sendo deficientes mentais; (Neer, 1973 apud Omote, 1980) c) um viés da aparência física que faz com que professores e psicólogos recomendem classe especial significativamente mais para crianças com baixa atratividade facial.<sup>1</sup>

Da antropologia resgatamos considerações que responsabilizam esta “rotulação” como uma “profecia de autorealização”<sup>2</sup>; “antecipação do desvio”<sup>3</sup>; um “estigma”; (Goffman, 1988) um desvio criado pela própria sociedade.<sup>4</sup>

Da Teoria da Comunicação registramos o conceito de “profecia que promove a sua própria realização”<sup>5</sup> e da “anti-psiquiatria” a ênfase na “invalidação social” na gênese e manutenção da doença mental.<sup>6</sup>

Não pretendemos, no âmbito deste estudo, encontrar as causas do desvio no indivíduo (biológicas, psicológicas ou sócio-culturais), evitando cair em reducionismos, tais como o “sociologismo” ou o “psicologismo”, comuns em estudos sobre comportamento desviante.

Segundo Velho (1981), “não se trata de negar a especificidade de fenômenos psicológicos, sociais, biológicos e culturais, mas sim reafirmar a importância de não perder de vista o seu caráter de inter-relacionamento complexo e permanente”. Ainda que existam condições patológicas identificáveis em algumas situações, com conseqüentes limitações do nível de funcionamento (educacional, social, ocupacional, etc.) desses indivíduos, não se pode atribuir a elas, exclusiva e automaticamente, toda a gama de incompetências de seu portador.<sup>7</sup>

Foi na linha de pensamento destes autores que se procurou delimitar o problema, fazendo dele o pressuposto básico de uma pesquisa mais ampla. Propusemo-nos a estudar como a sociedade contribui para a manutenção da “deficiência” e como a rotulação pode ser um fator importante na gênese propriamente dita deste “desvio”.

1 OMOTE, S. *Atratividade física facial: percepção e efeitos sobre julgamentos*. Marília, 1992. 133p. [Tese de Livre-Docência – Faculdade de Filosofia e Ciências da UNESP]

2 ROSENTHAL, R., JACOBSON, L.F. *Expectativas de professores em relação a alunos pobres*. Em: HARDIN, G. *A ciência num mundo em crise*. São Paulo, Perspectiva/EDUSP, 1973.

3 SCHNEIDER, D. “Alunos excepcionais”: um estudo de caso de desvio. Em: VELHO, G. (org.). *Desvio e divergência: uma crítica da patologia social*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

4 BECKER, H.S. *Outsiders*. New York: The Free Press, 1966.

5 WATZLAWICK, P., BEAVIN, J.H., JACKSON, D.D. *Pragmática da comunicação humana: um estudo dos padrões, patologias e paradoxos da interação*. São Paulo: Cultrix, 1967.

6 COOPER, D. *Psiquiatria y antipsiquiatria*. Buenos Aires: Paidós, 1974.

7 OMOTE, S. *op. cit.*

## OBJETIVOS

Delimitar e focalizar o problema da dificuldade escolar, com a intenção de formular questões mais precisas e complementar informações, além de desenvolver hipóteses para uma pesquisa mais ampla.

## METODOLOGIA

Uma vez definido o grupo de crianças descritas acima, foi proposto um trabalho com os pais destas crianças, através de uma abordagem grupal, nos moldes dos “grupos focais” da metodologia de pesquisa qualitativa, que, segundo Minayo (1989), é usado como estratégia de coleta de dados com finalidades coincidentes com os objetivos descritos acima.

Estes grupos, de seis a 12 pessoas, promovem a discussão de um tema, geralmente com a presença de um animador que intervém tentando focalizar e aprofundar a discussão.

Minayo (1989) afirma que o papel de animador do grupo não é questão apenas de técnica, mas “implica na capacidade do animador de não induzir consciente ou inconscientemente o grupo através de suas próprias relevâncias”. No entanto, exige também uma técnica, que na linha de pesquisa antropológica, a função do animador pode ser resumida como: (Schrimshaw; 1986)<sup>8</sup>

- a) introduzir a questão e mantê-la acesa;
- b) enfatizar para o grupo que não há respostas certas ou erradas;
- c) observar os participantes, encorajando a palavra de cada um;
- d) buscar as “deixas” de continuidade da própria discussão;
- e) construir relações com os informantes para aprofundar, individualmente, respostas e comentários relevantes para a pesquisa;
- f) observar as comunicações não-verbais e o ritmo próprio dos participantes dentro do tempo do debate (não devendo ultrapassar uma a uma hora e meia).

Por outro lado, observando as utilizações do método psicodramático, mais precisamente o sociodrama e o treinamento de papéis, pensamos em utilizá-las para contemplar os requisitos técnicos na animação destes grupos. Isto porque “o sociodrama trata das relações intergrupo e das ideologias coletivas”,<sup>9</sup> possibilitando descobrir, descrever e estudar com o grupo papéis e tipos de significação coletiva. Já no *role playing*<sup>10</sup> podemos aprimorar a capacidade do indivíduo desempenhar papéis, analisando com o grupo a “adequação” necessária a cada “momento” e a cada contexto. O “papel”, segundo Moreno, “é uma cristalização final de todas situações numa área especial de operações por que o indivíduo passou” (por exemplo, o de pais de uma criança com dificuldade escolar).

8 MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento: metodologia de pesquisa social (qualitativa) em saúde*. Rio de Janeiro, 1989. 366p. [Tese de Doutorado – Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Osvaldo Cruz]

9 MORENO, J.L. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.

10 MORENO, J.L. *op. cit.*

Assim, dentre os princípios que norteiam o diretor sociodramático, podemos enumerar alguns que se aplicariam aos nossos objetivos:

- a) promover o “diálogo natural” entre os membros do grupo, com o objetivo de aquecer o grupo;
- b) interrogar os membros do grupo;
- c) atuar como catalisador de produtividade e compreensão interpessoais;
- d) promover a espontaneidade e a criatividade do grupo;
- e) operacionalizar a participação ativa dos membros do grupo;
- f) incentivar a percepção recíproca dos membros do grupo;
- g) ser um observador participante da experiência grupal.

Nossa proposta metodológica procurou ampliar a questão para além do encontro entre pesquisador/pesquisado, sem a tentativa de retirar os aspectos individuais e subjetivos, uma vez que consideramos esta tarefa impossível. Procuramos trabalhar com a emoção, o inesperado, a identificação do “outro”, promovendo a expressão da espontaneidade.

Nas palavras de Buber (1977), procuramos atingir uma relação do tipo eu-tu com os atores sociais pesquisados, ou ainda, buscamos o “encontro moreniano”, que significa “mais do que uma vaga relação interpessoal. Significa que duas ou mais pessoas se encontram não só para se defrontarem entre si, mas também para viver e experimentar-se mutuamente, como atores cada um por seu direito próprio, não como um encontro “profissional”, mas um encontro de duas pessoas”.<sup>11</sup> Procurou-se evitar uma situação comum das pesquisas, que é a relação “eu-isso”.

A animação destes grupos ficou a cargo de um diretor masculino e um Ego auxiliar feminino, que durante todo o tempo esteve em supervisão de grupo, como parte do processo de formação de terapeutas sociodramáticos.

## EXPLORAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

Para colocar em prática o plano de pesquisa descrito, foi contatada a direção de uma escola privada de Ribeirão Preto, que possui duas classes especiais, propondo reuniões semanais de grupo com estes pais, com duração de uma hora cada, durante cinco meses. A proposta obteve boa aceitação tanto por parte da direção da escola como dos pais.

Foi marcada uma reunião preliminar com todos os pais, das duas classes especiais, para explicar a proposta de discussão em grupo sobre o tema da dificuldade escolar de seus filhos. Compareceram 23 casais que se mostraram muito interessados na proposta. Todos fizeram uso da palavra, ficando evidente um sentimento de gratidão para com a escola, por terem “aceitado” seus filhos, mesmo apresentando esta dificuldade. A maioria conta experiências frustradas antes de chegarem até esta escola.

12 LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

13 VAYER, P., RONCIN, C. *Integração da criança deficiente na classe*. São Paulo: Manole, 1989.

Inicialmente foram formados dois grupos de dez e 12 pessoas, tal foi o interesse manifestado pelos pais. No entanto, após duas semanas de reuniões foi preciso juntar os dois grupos devido ao baixo comparecimento.

Foram ao todo 17 reuniões em grupo, que ocorreram de Agosto a Dezembro de 1993, sendo que sete delas foram dirigidas por apenas um animador. O número de participantes variou de duas a dez pessoas por reunião, onde havia três casais, sendo que os demais compareciam sem o cônjuge. O número de participantes, de uma maneira geral, foi decrescendo com o tempo, chegando a apenas dois participantes (um casal) na última reunião.

O direcionamento das reuniões não teve a intenção de ser terapêutico, embora algumas vezes tenham ocorrido depoimentos carregados de emoção, com evidências de mobilização de conflitos internos.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

O material obtido, através das discussões em grupo, foi posteriormente discutido em equipe e pôde-se compilar algumas estruturas de relevância deste grupo de atores sociais.

### I. Discriminação da sociedade frente a criança “diferente”

Este foi talvez o sentimento percebido pelos pais que mais se pôde captar nas discussões, que geralmente se traduziam pelas perguntas referentes aos seus filhos, feitas por amigos ou pessoas do convívio social, comparando-os a outras crianças da mesma idade. Estas perguntas deixam os pais ansiosos frente a seus filhos, por não terem uma explicação aceita socialmente para o desvio.

Uma possível consequência deste fato é que os pais procurem se “proteger” de situações sociais com a participação de seus filhos, que, desta forma, acabam sendo privados do convívio social, fator sabidamente importante para o desenvolvimento de certas habilidades sócio-afetivas. Pois a qualidade da relação humana incide diretamente no desenvolvimento funcional.<sup>12</sup>

A relação com o outro e a aceitação que implica na consideração de suas propostas é que permite à criança reconhecer seu EU, necessidade fundamental do ser. Como as trocas só podem ocorrer através das diferenças, nos deparamos aqui com um paradoxo da comunicação, ou seja, ao indivíduo “diferente”, que teria a maior potencialidade de troca, esta possibilidade lhe é negada.<sup>13</sup>

Outra consequência possível, é a falta do *feedback* do intercâmbio social que pode fazer com que estas pessoas se tornem desconfiadas, deprimidas, hostis, ansiosas e confusas. (Goffman, 1988)

## 2. Incerteza quanto ao desempenho de seus filhos

14 VAYER, P., RONCIN, C., *op. cit.*

A maioria dos pais queriam saber se seus filhos poderiam algum dia chegar a ler e escrever, para que pudessem participar da vida social de forma mais efetiva. Esta pergunta esteve presente invariavelmente em quase todas as reuniões, direcionada tanto à equipe quanto a outras pessoas do grupo.

Pudemos perceber que esta incerteza também é fonte geradora de ansiedade para os pais, pois sempre fica uma dúvida quanto ao desempenho futuro de seus filhos. A preocupação excessiva dos pais com o fato concreto da leitura e da escrita reduz a aquisição destas habilidades como condição necessária de aceitação social. Assim, acabam reproduzindo no contexto familiar os valores da sociedade competitiva da qual fazem parte, com grande dificuldade de valorizar outras habilidades que por vezes apresentam, “já que uma desvantagem num campo da relação pode ser compensada por facilidades em outros”.<sup>14</sup>

Percebemos que as expectativas parentais quanto às possibilidades futuras de seus filhos acaba dificultando ainda mais o processo da aprendizagem, pois, segundo Moreno (1974), “o tempo infantil tem apenas uma dimensão: o presente. A criança efetua o seu aquecimento preparatório para situações imediatas, se e quando o faz, e para o tempo imediato”. No entanto, observamos nessas crianças que este aquecimento para a ação muitas vezes é frustrado. Podemos até sugerir que freqüentemente há um “aquecimento para a NÃO-AÇÃO”.

Vayer (1989) chama este fenômeno de fracasso da ação, pois “entre o desejo e o objeto do desejo, há o obstáculo constituído pela deficiência. Os meios não correspondem ao fim”.

## 3. Dúvidas dos pais quanto à forma de lidar com o “problema”

A equipe era constantemente solicitada a dar orientação quanto a melhor forma dos pais lidarem com seus filhos, ou com o “problema” que eles apresentavam e “representavam”. Os pais demonstravam insegurança e ansiedade nas atitudes frente a seus filhos e buscavam segurança no grupo.

Este fato contribui para que o contexto familiar tenha poucas possibilidades de um relacionamento espontâneo, fator primordial para o aprendizado, progresso e amadurecimento do ser humano. Moreno (1974) já afirmava que a espontaneidade possui um lugar central no comportamento e motivação humanos, fato este que vem sendo comprovado por pesquisadores mais recentemente.

Le Boulch (1982), estudando a noção de equilíbrio definida por Piaget (1964), com seus componentes de assimilação e acomodação, definiu a função de ajustamento como um mecanismo posterior à acomodação, que dá a resposta motora às solicitações do meio, e percebeu que esta função é a expressão da espontaneidade na criança, que depende profundamente das atitudes dos adultos.

15 LE BOULCH, J., *op. cit.*

16 BARROS, M.M.L. de. *Uma leitura antropológica do desvio social: temas em educação especial I*. São Carlos: UFSCar/CECH/PPGEE, v. 1, 1990, p. 39-48.

17 MORENO, J.L., *op. cit.*, 1974.

18 AMIRALIAN, M.L.T.M. *Psicologia do excepcional*. São Paulo, EPU, 1986 (Temas básicos de Psicologia, v. 8).

*A forma como é vivida a relação com o outro joga um papel essencial, podendo bloquear-se a espontaneidade se não existe uma boa relação. Fica claro que o desenvolvimento funcional e o aspecto relacional estão intimamente ligados, na medida em que o caráter espontâneo da expressão é fortemente influenciado pela forma como é vivida a presença da outra pessoa no plano afetivo.*<sup>15</sup>

#### 4. Vergonha dos pais por terem filhos “diferentes”

Muitas vezes pudemos notar que em situações sociais os pais se sentiam envergonhados de seus filhos, pois estes não conseguiam compreender as regras sociais e por isso não conseguiam cumpri-las, revelando sua condição de “diferente”, que muitas vezes desejam ocultar.

Em muitas situações sentidas como ansiogênicas, que seriam aceitas, quando produzidas por crianças sem a conotação desviante, ocorre um julgamento rigoroso dos pais, fazendo com que todas as respostas ao meio possuam a “deficiência” como explicação.

Este fato pode ser entendido como uma impossibilidade da criança de escapar da confirmação do desvio, pois “o atributo de excepcionalidade contamina, depois de aplicado, toda e qualquer percepção do indivíduo rotulado. Busca-se, não apenas na família, a origem da patologia, mas procura-se descobrir em cada detalhe do comportamento, sinais reveladores que confirmem o estigma”.<sup>16</sup>

#### 5. Sentimentos ambivalentes

Estes sentimentos surgiram de várias formas, algumas vezes através da esperança de verem seus filhos progredirem, ao lado do desânimo da constatação dos progressos quase nulos. Outras vezes, através da aceitação de seus filhos com “problema” ao lado da revolta por terem tido esta sorte (“por que logo com a gente?”).

Este fato também contribui para um relacionamento ansioso com seus filhos, novamente dificultando as possibilidades de espontaneidade no relacionamento familiar, pois “quando as funções da espontaneidade são deixadas sem direção, desenvolvem-se tendências contraditórias que provocam a desunidade do eu e o desmembramento do meio cultural”.<sup>17</sup>

#### 6. Expectativas frustradas em relação ao filho

Por terem expectativas de realização ao nível de uma criança “normal”, ou até mesmo do adulto, não valorizam os progressos obtidos por seus filhos, o que contribui para que estas crianças tenham uma auto-imagem negativa e baixo nível de aspiração, já descrito por outros autores.<sup>18</sup>

O certo é que até hoje não se provou se os resultados escolares estão diretamente ligados ao êxito profissional, existindo alguns autores que chegam a afirmar que

“não é fácil ser mau aluno”, pois é difícil não se submeter ao adestramento da máquina de repressão do sistema escolar.<sup>19</sup>

## 7. Fantasias quanto a um diagnóstico

Alguns pais demonstraram fantasias de que talvez um diagnóstico clínico conclusivo e uma terapêutica mágica poderiam resolver o problema de seus filhos através de um tratamento específico.

Este pode ser o efeito de um fenômeno conhecido por “medicalização do processo ensino-aprendizagem”, que procura “biologizar” as causas do fracasso escolar, responsabilizando algumas doenças como forma de “culpabilizar a vítima”.<sup>20</sup> Mais recentemente, com o atendimento multiprofissional do fracasso escolar (psicólogo, enfermeiro, fonoaudiólogo, fisioterapeuta, etc.) criou-se a expressão “patologização do processo ensino-aprendizagem”.<sup>21</sup>

## 8. Conflito entre casais

Devido às percepções diferentes para acontecimentos sociais envolvendo seus filhos, alguns casais entram em conflito e algumas vezes fazem troca de acusações, através da cobrança de atitudes que envolvem afetividade, tentando encontrar um culpado para a situação que enfrentam.

Vários autores consideram que a colaboração dos pais no processo de aprendizagem destas crianças é de fundamental importância, estando certo de que a educação no ambiente familiar leva vantagens sobre a que ocorre em instituições, pois são os pais que conhecem melhor a criança, além de estarem o maior tempo juntos<sup>22</sup>. Portanto, é certo que os conflitos entre os pais podem dificultar ainda mais o desenvolvimento destas crianças, já que o equilíbrio tônico-afetivo no seio da família é condição para a aprendizagem,<sup>23</sup> além de potencializar o ambiente ansioso descrito anteriormente.

## 9. Outras questões

Embora menos frequentes, surgiram outras questões que devem ser mencionadas, pois não são consideradas menos importantes. É o caso de uma mãe que falou do progresso obtido por seu filho, com comportamento autista, através do relacionamento com animais, o que o convívio no meio social não havia conseguido. Uma interpretação possível para este fato é de que a capacidade de aprender depende da tensão do campo<sup>24</sup>. Assim, o convívio social seria um “campo tenso” demais para estas crianças e o relacionamento com animais um “campo relaxado”, onde a possibilidade de brincar e exercer sua espontaneidade é facilitada.

O questionamento dos pais sobre a discriminação que seus filhos sofrem, mesmo dentro da escola, e o despreparo dos profissionais de ensino para trabalhar com seus filhos, foram tema que também surgiu no grupo.

“Nenhuma empresa, instituição, indústria, hospital, trabalharia com a cota de fracasso do sistema escolar, fato que vem de longe sem sensibilizar os professores e ad-

19 Toffler apud LIMA, L. de O. *Pedagogia: reprodução ou transformação*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

20 Dolto apud VAYER, P., RONCIN, C., *op. cit.*

21 Ryan, 1976 apud MOYSÉS, M.A.A., COLLARES, C.A.L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. *Idéias*, Fundação para o desenvolvimento da educação (FDE), n. 19, p. 9-25, 1993.

22 MOYSÉS, M.A.A., COLLARES, C.A.L., *op. cit.*

23 CANCELA, M.J.B. *Los padres, en los programas de estimulación precoz*. Minusval (Espanha): Ministerio de Asuntos Sociales (INSERSO), n. 71, 1991, p. 32-34.

24 VAYER, P., RONCIN, C., *op. cit.*



25 BALLY, G. *El juego como expresión de libertad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1958.

ministradores responsáveis por este insucesso catastrófico”.<sup>25</sup> Existe uma produção literária imensa sobre “o fracasso escolar das crianças”, mas quase nada sobre o “fracasso dos agentes do sistema educacional”.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A frequência elevada de pais para esse trabalho, num momento inicial, pode ser entendida agora como motivada por uma ansiedade elevada, que ficou patente no nível do sociodrama em quase todas as sessões.

As equipes de psicodrama se defrontam invariavelmente com situações semelhantes: uma disposição inicial dos indivíduos em desenvolver trabalhos de grupo, que muitas vezes não se mantêm. Seria lícito perguntar quanto desta “animação” inicial é aquecimento, quanto é ansiedade, mais ainda, tentar diferenciar a ansiedade anterior ao projeto de grupo, da ansiedade motivada pela participação no grupo.

O “aquecimento”, processo fundamental ao ato espontâneo, com seus componentes iniciadores (físicos, químicos e mentais), que levam à prontidão e facilidade para a ação própria do aquecimento específico, é de difícil diferenciação com os quadros de ansiedade, devido à premência para a ação que existe em ambos, o que acarreta uma semelhança aparente. Entretanto a ansiedade é uma expectativa de ação com ausência de espontaneidade, como é lembrado por Moreno (1975) quando define ansiedade como uma patologia da espontaneidade.

Pode-se afirmar que este grupo teve seu início permeado pela elevada ansiedade de seus membros e que a baixa frequência de participantes se deveu a isso. E é o que acontece com grande parte dos grupos com essa particularidade na sua história: início com grande participação e finalização com escassez de participantes.

Esta ansiedade, que pôde ser identificada nas mais variadas formas de expressão, pode ter dificultado as trocas verdadeiras entre os elementos do grupo, permanecendo em comunicação “radiada” com a equipe, dificultando a formação sociométrica do grupo.

Inicialmente, este trabalho com grupo de pais de crianças que freqüentam sala especial de uma escola privada foi sentido como “deficiente” pela equipe. O motivo principal deste sentimento foi a diminuição significativa do número de participantes no grupo, chegando à última reunião com apenas duas pessoas (um casal). Este fato coloca em dúvida a eficiência da equipe como psicodramatistas, principalmente em se tratando de dois iniciantes nas técnicas sociodramáticas.

Uma questão que surgiu das discussões da equipe foi de que as mesmas estruturas de relevância identificadas nos pais em relação aos filhos puderam também ser identificadas na equipe em relação ao grupo. Assim, pôde-se identificar certa ansiedade quanto ao desempenho como diretores do grupo, dúvidas quanto a melhor forma de conduzir o grupo, sentimentos ambivalentes quanto ao resultado do trabalho grupal,

vergonha da evolução decrescente de participantes no grupo, expectativas frustradas quanto à participação do grupo e até mesmo fantasias em relação ao grupo.

No entanto, analisando-se mais profundamente a experiência que tivemos, podemos notar que foi positiva em diversos pontos. Além de ter alcançado os objetivos propostos – de aprofundar o tema, delimitar e focalizar o problema, formulando questões e hipóteses para uma pesquisa futura – serviu como material para o aprimoramento dos pesquisadores na difícil trajetória da formação de psicodramatistas.

Mais do que obter respostas às nossas dúvidas sobre o tema em questão, pudemos formular perguntas mais precisas ao final deste trabalho, pois “uma resposta provoca uma centena de perguntas”.<sup>26</sup>

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMIRALIAN, M.L.T.M. *Psicologia do excepcional*. São Paulo, EPU, 1986 (Temas básicos de Psicologia, v. 8).
- BALLY, G. *El juego como expresión de libertad*. México: Fondo de Cultura Económica, 1958.
- BARROS, M.M.L. de. *Uma leitura antropológica do desvio social: temas em educação especial I*. São Carlos: UFSCar/CECH/PPGEE, v. 1, 1990, p. 39-48.
- BECKER, H.S. *Outsiders*. New York: The Free Press, 1966.
- BUBER, M. *Eu e tu*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1977.
- CANCELA, M.J.B. *Los padres, en los programas de estimulación precoz*. Minusval (Espanha): Ministerio de Asuntos Sociales (INSERSO), n. 71, 1991, p. 32-34.
- COOPER, D. *Psiquiatria y antipsiquiatria*. Buenos Aires: Paidós, 1974.
- LE BOULCH, J. *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.
- LIMA, L. de O. *Pedagogia: reprodução ou transformação*. São Paulo: Brasiliense, 1984.
- MINAYO, M.C. de S. *O desafio do conhecimento; metodologia de pesquisa social (qualitativa) em saúde*. Rio de Janeiro, 1989. 366p. [Tese de Doutorado – Escola Nacional de Saúde Pública da Fundação Oswaldo Cruz]
- MORENO, J.L. *Psicodrama*. São Paulo: Cultrix, 1975.
- MORENO, J.L. *Psicoterapia de grupo e psicodrama*. São Paulo: Mestre Jou, 1974.
- MOYSÉS, M.A.A., COLLARES, C.A.L. Sobre alguns preconceitos no cotidiano escolar. *Idéias*, Fundação para o desenvolvimento da educação (FDE), n. 19, p. 9-25, 1993.
- OMOTE, S. A deficiência como fenômeno socialmente construído. Conferência realizada na XXI Semana da Faculdade de Educação, Filosofia, Ciências Sociais e da Documentação – UNESP, Campus de Marília, realizada em novembro de 1980.