



Sociodrama com alunos de uma escola pública: um estudo sobre vínculos

Sociodrama with students from a public school: an study about bonds

eLocation-id: e0013

DOI <http://dx.doi.org/10.5965/19843178172021e0013>

Bettina Menezes dos Santos

Universidade de São Paulo

bettina.menezessantos@gmail.com - [ORCID](#)

Daniela de Figueiredo Ribeiro

Universidade de São Paulo

danifiribeiro@yahoo.com.br - [ORCID](#)

Antônio dos Santos Andrade

Universidade de São Paulo

antandras@usp.br - [ORCID](#)

RESUMO

A pesquisa investigou os modos de vinculação de alunos de 5 a 12 anos de uma escola pública municipal. Na literatura, verifica-se que a constituição dos vínculos podem ser agentes inibidores ou potencializadores da aprendizagem. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio de sociodramas. Participaram 36 crianças, divididas por faixa etária, em 6 grupos, com os quais foram realizadas 10 sessões, que foram transcritas, e passaram por uma análise de conteúdo. A escolha das crianças se deu por indicação da escola. A análise dos dados revela que as crianças trazem situações vinculares importantes, principalmente com a família, havendo tanto vínculos de aceitação quanto de rejeição, neste âmbito. As crianças-mais velhas trazem, de forma mais intensiva que as mais novas, temas relativos a vínculos na escola, que se mostraram ser em grande parte de rejeição. A mídia se mostrou um importante fator de vinculação das crianças com o mundo. Com o passar das intervenções, observou-se o desenvolvimento de vínculos com a natureza e com o grupo de crianças, sendo estes fatores de motivação para as crianças.

Palavras-chave: Vínculo; Crianças; Sociodrama; Escola pública.

ABSTRACT

The present research sought to investigate the relations among children from 5 to 12 years old who study in a local public school. In the literature we can see that the creation of these relations can be inhibit or empower the learning process. This is a qualitative research carried out through a sociodramatic methodology. Thirty-six children divided by age in six groups were part of it, It was carried out ten sessions with each group, which were



transcribed, and underwent content analysis. The choice of the children was given by the school's indication. The data analysis shows that children talk about important relations, especially with their family, because they have both relations of acceptance and rejection in the familiar scope. Older children talk more intensely than the younger ones about themes related to their relations at school, which happened to be mostly of rejection. The media becomes an important factor in linking children to the world. With the passing of interventions, we observed the development of relation with nature and with the group of children, being these factors of motivation for the children.

Keywords: Bonds; Children; Sociodrama; Public school.

1 INTRODUÇÃO

Os vínculos provocam mudanças em várias instâncias do relacionamento, tanto positivas, quanto negativas. Não obstante, nossos vínculos positivos agem como condições de fortalecimento e de agente propulsor do desenvolvimento de novas relações, enquanto que nossos vínculos negativos atrasam esse processo, tornando-o mais árduo e sofrido. Dessa forma, investir nos encontros que geram afetos que potencializam a ação é contrapor-se, no plano da convivência, às relações sociais cristalizadas que geram dependência, subordinação ou submissão, pois sua maneira de se relacionar é construída através de vínculos e ligações estabelecidas por ele (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2013).

Portanto,

[...] promover bons encontros que fortaleçam a potência de agir, pode impulsionar a ação para enfrentar situações conflituosas, alterar condições de subordinação, estabelecer diálogos, desejar e atuar por um mundo mais digno e mais justo. (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2013, p. 22).

A pessoa pode encontrar essas condições de fortalecimento em distintas relações, na família por exemplo, pode-se encontrar laços afetivos muito positivos, além, claro, como toda e qualquer relação, pode-se encontrar laços afetivos negativos, portanto, é necessário mapear as relações familiares para dimensionar quais precisam ser fortalecidas/intensificadas e quais precisam ser restringidas (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2013, p.35). Outro meio que pode



ampliar a proteção e diminuir os riscos de vulnerabilidade são as relações de amizade, pois geralmente costumam ser relações com bastante troca e reciprocidade. Ampliando essa rede de proteção o indivíduo conseguirá com mais facilidade agir enquanto ser transformador, se despreendendo das expectativas da sociedade.

Devemos considerar que não há um único tipo de vínculo, pois nossas relações são mistas e o indivíduo se relaciona a partir de dois campos, o interno e o externo. De acordo com Siqueira e Andriatte (2001), e com Nery (2014), os conteúdos desses vínculos podem ser expressos de várias formas: verbalmente, corporalmente, intuitivamente, espacialmente, comportamentalmente e sociometricamente (ou seja, a posição das pessoas em critérios de relacionamentos: a escolhida, a rejeitada ou a indiferente). A partir disso podemos utilizar nossos vínculos para trabalhar nossas dificuldades e potencialidades, ressignificando vínculos conflituosos e desenvolvendo vínculos saudáveis.

Para Castilho (2013) nossa identidade é formada pela influência de uma série de fatores. Um deles, e talvez o mais importante, é o vínculo que estabelecemos com as pessoas e o mundo de maneira geral, pois é somente por meio do vínculo que surgem as nossas referências identitárias. Primeiro o indivíduo se vincula; posteriormente pode ou não surgir uma referência que irá interferir em sua identidade.

Assim como os vínculos, nossa produção de identidades ora se fortalece, ora se fragiliza nossas reações frente a determinados fenômenos sociais e o modo como nos vinculamos a grupos e instituições são marcados pela afetividade (CASTILHO, 2013). A identidade individual e coletiva é produzida por meio do autoconceito, do reconhecimento de pertença de um indivíduo a um ou mais grupos e dos sentidos emocionais que constrói socialmente. Diante das vivências cotidianas, a pessoa consolida, socialmente, sentimentos emocionais e afetivos. Nesse contexto, o processo da construção da identidade é algo dinâmico, tendo em vista que tanto vivências do passado, do presente, e as que ainda irão acontecer, são importantes para a formação da identidade. É necessário entender a riqueza dessas



experiências na vida das pessoas. Em nossa vida grupal, estamos sempre representando papéis, em que muitas vezes há conflitos, como também cooperação, pois nas relações, vínculos de amor e rejeição caminham juntos, e o indivíduo participa de um mundo social; ao interiorizar estes papéis, esse mundo se torna subjetivamente real para ele. Apesar de posições contraditórias assumidas entre as partes, prevalece a necessidade da presença do outro. “Sendo assim, as relações são resultado de construções afetivas, nas quais ser compreendido, aceito, respeitado e amado é a base necessária para a constituição do sujeito” (CASTILHO, 2013, p. 50).

1.1 OS VÍNCULOS NA ESCOLA E NA FAMÍLIA

Sempre discursaram a respeito das queixas escolares das crianças nas escolas, mas raramente procurou-se olhar esse problema por outros ângulos que não fossem a visão dominante da sociedade capitalista. Com isso, observamos uma parceria enfraquecida entre a família e a escola. Notamos crianças cada vez mais massacradas pela obrigação de aprender e as famílias trazendo uma realidade estereotipada para a escola, que por sua vez exige um ideal de família inviável para muitas das realidades da escola pública brasileira.

D. Ribeiro (2004), sobre os bastidores da relação família-escola, afirma que conseguimos ter uma perspectiva dos problemas e conflitos existentes nessa relação. A escola não consegue, de fato, entrar em contato com a realidade de muitas famílias e ajudar a encontrar caminhos para as dificuldades. As famílias, por sua vez, sentem vergonha, se culpabilizam e trazem para a escola uma realidade estereotipada.

As famílias, muitas vezes bombardeadas pelos seus “erros”, não se sentem confortáveis em falar de suas angústias e dificuldades, reprimem seus sentimentos em função de caracterizar as escolas como um lugar bom e adequado para seus filhos. Verificamos que, ao invés do diálogo ser ampliado, as relações hoje estão



cada vez mais mediadas pelas instâncias judiciais, ou seja, a subjetividade capitalística toma conta das relações, e a mudança não acontece.

Na Educação, essa responsabilidade pelo mundo assume a forma de autoridade. Quando um educador se recusa a assumir tal autoridade frente a uma criança, vemos um dos sinais mais seguros da crise na Educação. Nesse sentido, a mobilização do Judiciário e do aparato extrajudicial que gravita em torno da relação família-escola remete a uma das faces mais negativas do fenômeno da judicialização, que é a da conversão daquele poder em um substituto de outras instâncias sociais (...) (PINHO; H. RIBEIRO; SOUZA, 2009, p. 253).

Vivemos em uma sociedade pautada na vida adulta e na vida profissional, o que norteia nossa jornada desde crianças. O espaço “ser criança” está cada vez mais tímido e retraído. E a partir do momento que se perde a espontaneidade, perde-se, junto, o desejo (RAMOS, 2011, p. 77).

As escolas são avaliadas através da produção de índices, assim as escolas muitas vezes são hierarquizadas da “pior” para a “melhor”. Santos e Licínio (2002) procuraram analisar as políticas públicas acerca do ensino fundamental, focando no Sistema Nacional de Educação (SAEB), e os limites do mesmo. Chegam à conclusão de que há desencontros entre as políticas públicas e a realidade da educação, pois esses índices criam uma norma, e aqueles que não atingem esse índice de normalidade, são punidos. Portanto, esse estilo de avaliação das escolas faz com elas queiram muito esse prestígio.

Observamos a necessidade de a criança estruturar-se dentro de um padrão. Porém, de acordo com Rubem Alves (2004 apud RAMOS, 2011), toda experiência de aprendizagem inicia-se com uma experiência afetiva. Reproduzindo esse sistema padronizado, não conseguiremos evolução alguma, pois o afeto não coaduna com práticas escolares autoritárias e excludentes.

Notamos o quanto as configurações vinculares estão fragilizadas na escola. Ramos (2011) pensa que o caminho é estreitar o vínculo entre professores e estudantes, de forma que o educador esteja disposto a viver de forma amorosa e acolhedora esse vínculo.



Notamos que tem se dado grande importância a um bom desempenho escolar, porém há uma série de variáveis que interferem significativamente nesse processo. Partindo da ideia de que o desejo acontece sempre “entre”, ou seja, através do vínculo, a partir do momento que se perde o desejo, perde-se junto a potência do aprender. Assim o vínculo deveria ser algo muito valorizado nas escolas.

Para a abordagem moreniana, um problema nunca ocorre por acaso, há um contexto, nunca é isolado, mas é sempre plural (problemas), nunca é individual, mas é sempre coletivo (nosso). Cuidar dele não é tarefa simples (mas complexa), exigindo uma atitude ao mesmo tempo terapêutica (cuidar e curar), pedagógica (educar e prevenir) e artística (compor e exibir). (BAREICHA, 1999, p. 132).

Olhar para as relações institucionais, e não somente para as dificuldades individuais, implica na valorização e na reflexão sobre como são construídos e mantidos os vínculos no ambiente escolar.

A família, assim como a escola, é a chave de construção de vínculos da criança, ela reproduz comportamentos das suas referências identitárias, pois seu comportamento é modelado, em parte, pelos relacionamentos que estabelece. O que nos leva a refletir sobre as redes de apoio da criança para lidar com os conflitos e o insucesso escolar (DESSEN; POLONIA, 2007).

É nesse ambiente familiar que os indivíduos têm suas primeiras experiências de socialização, onde serão transmitidos crenças e valores, ao criar as primeiras referências identitárias, bem como suas primeiras percepções de como lidar e agir diante dos problemas ou de determinada situação. Consequentemente, ela trará esses aspectos para a sua vida particular e na modelação da sua subjetividade.

Setton (2002) acrescenta que as formações das socializações atuais são fruto de múltiplas referências identitárias, acrescentando a mídia como terceiro fator, considerada tão importante quanto a família e a escola para a formação do indivíduo.

1.2 ESTUDOS EMPÍRICOS SOBRE VÍNCULO E ESCOLARIZAÇÃO



Wechsler (2014) realizou sessões, por meio do método Psicodrama Itinerante, como atendimento de uma demanda espontânea. No começo desses grupos, nas sessões denominadas “Caos”, as crianças se relacionavam apenas de uma maneira, não ouviam o outro, não havia possibilidades de acordo. Nas sessões denominadas “cocriação”, foram trabalhados vários temas recorrentes a partir do teatro e da dramatização, tornando claro que a relação sociométrica do grupo mudou. Um grupo de crianças mostrou a “*exclusão*” como o personagem protagonista, e foi estabelecida uma relação com a dificuldade nas inter-relações.

O objetivo do grupo foi tentar ressignificar essas dores de exclusão, raiva, agressividade, a partir da identificação, possibilitando a elaboração das dificuldades de triangulação nas relações vivenciadas e, potencializando, conseqüentemente, as relações fraternas. (WECHSLER, 2014, p. 31).

Assim, ao ser trabalhado o desenvolvimento da espontaneidade, as crianças conseguiram lidar com suas situações temidas de outra maneira, ampliando sua rede sociométrica, promovendo crescimento e transformação.

Ramos (2011), em uma pesquisa-ação, teve como principal objetivo entender a importância do vínculo para a aprendizagem e convivência, em estudo com alunos do ensino fundamental de uma escola pública. Para análise desse tema, foi utilizado, principalmente, como referência, o sociodrama pedagógico de Jacob Levy Moreno. O texto reflete a ideia de que para que a educação se viabilize, de fato, é necessária uma interação afetiva e saudável entre professor, aluno e funcionários. O que se observa é uma falta de comunicação e uma desordem das relações. No começo da intervenção, por meio das entrevistas e testes sociométricos, observou-se que as relações entre os estudantes do grupo A estavam muito ruins. Esse grupo trazia problemas de aprendizagem e de comportamento. Um teste sociométrico e uma sessão livre permitiu visualizar que havia indiferenças entre os colegas e dois grupos fechados e separados de meninos e meninas. Durante as brincadeiras, os alunos



não queriam dar as mãos uns para os outros, se agrediam fisicamente e verbalmente, mostrando a urgência da melhoria desses vínculos. As intervenções aconteceram por meio de uma metodologia básica de aquecimento, jogos, e o método de compartilhar. As atividades lúdicas foram o que mais favoreceu nos novos modos de interagir e comunicar, tornando o ambiente mais agradável. Uma das maiores dificuldades encontradas foi a integração dos alunos, justamente por isso não ter acontecido desde o começo do ano letivo, tendo sido trabalhada a confiança.

A presente pesquisa teve um desenho metodológico parecido aos estudos empíricos citados, caracterizando-se como pesquisa de cunho sociodramático. Da mesma forma que nos estudos citados, a coleta de dados se deu por meio de oficinas lúdicas oferecidas às crianças participantes. Verificamos que a constituição dos vínculos influencia na maneira que a criança reage ao meio social e também que os vínculos afetivos da criança podem ser agentes inibidores ou potencializadores da aprendizagem, sendo, portanto, a formação de vínculos um fator essencial para a vida em grupo.

2 METODOLOGIA

2.1 TIPO DE PESQUISA

Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho sociodramático. Estudos como, D. Ribeiro (2004), Ramos (2011) e Wechsler (2014) destacam o sociodrama como instrumento de coleta de dados eficiente, principalmente em pesquisas com crianças e Brito, Merengué e Monteiro (2006) afirmam que o psicodrama é um excelente recurso de pesquisa dentro da epistemologia qualitativa, visto que há a possibilidade de utilização de dramatizações, jogos dramáticos, oficinas lúdicas, como meio de pesquisar o universo da criança.

2.2 PARTICIPANTES



Participaram da pesquisa 36 crianças de cinco a doze anos, de uma escola pública, divididas por faixa etária, em 6 grupos sociodramáticos. A escolha das crianças se deu por indicação da escola.

2.3 ESTRATÉGIA DE COLETA DE DADOS

A pesquisa buscou investigar os vínculos afetivos da criança por meio de três eixos temáticos: Eixo temático 1: Eu no mundo; Eixo temático 2: Eu na minha família; Eixo temático 3: Eu na minha escola; em 10 oficinas lúdicas sociodramáticas. As oficinas lúdicas foram escolhidas como estratégia de coleta de dados, pois as pesquisas que tomam a criança como sujeito competente, ou um agente, enfocam não apenas como elas são construídas pelos processos de socialização, mas como elas os constroem e os reconstroem, como compreendem e interpretam suas experiências a partir do lugar em que se encontram (CASTRO; BESSET, 2008, p.26). A inserção da pesquisadora na escola se deu devido ao estágio obrigatório na área de Psicologia Escolar no ano de 2015, em que foi entregue um termo de anuência à diretora para que a mesma autorizasse a utilização dos dados coletados durante a realização do estágio em Psicologia Escolar, para utilização na pesquisa. Foram realizadas 10 sessões com cada grupo, supervisionados pela professora e orientadora do projeto Prof^a. Dra. Daniela de Figueiredo Ribeiro, contando com a colaboração de uma psicopedagoga psicodramatista coordenadora da Oficina de Arte Lua Nova (onde aconteceram os encontros, situada ao lado da escola municipal) que acrescentou com as suas experiências e conhecimentos, durante as supervisões acontecidas ao final de cada encontro. As oficinas lúdicas foram conduzidas por 21 estagiários (sendo a pesquisadora um desses estagiários) do quarto ano de Psicologia e pela orientadora da pesquisa. Os estagiários estavam cumprindo um estágio obrigatório na área de



Psicologia Escolar. Após as oficinas sociodramáticas, os estagiários realizavam suas transcrições em diários de campo.

2.4 ASPECTOS ÉTICOS

Foi entregue também, aos demais estagiários, um termo de consentimento para a autorização da utilização dos diários de campo e transcrições feitas por cada um durante o estágio. Foram fornecidos pela escola municipal à pesquisadora responsável pela pesquisa os telefones de contato dos familiares responsáveis pelas crianças participantes, para que assim fossem assinados pelos pais ou responsáveis o termo de consentimento para a participação das crianças na pesquisa.

2.5 PROCEDIMENTOS

As sessões grupais foram realizadas da seguinte maneira: primeiramente era feito um aquecimento com as crianças, através de jogos e brincadeiras; posteriormente eram feitas as atividades lúdicas com objetivo específico, seguindo os eixos temáticos, eu no mundo, eu na escola, eu na família; e por fim o compartilhar, no qual as crianças contavam um pouco como havia sido a vivência do dia para elas. Dentre algumas atividades estão: a confecção da grande mãe, plantação de sementes, a construção do “mundo” das crianças, capas de super-heróis, máscaras, e caça ao tesouro. Para a realização dessas atividades foram utilizados materiais como: cartolinas, lápis de cor, tinta, sucatas, papel, tesoura, além do material que as crianças encontravam no próprio espaço onde foi realizado os grupos, por se tratar de um ambiente com bastante elementos da natureza.

2.6 ANÁLISE DE DADOS



Foi realizada uma análise de conteúdo segundo os moldes propostos por Minayo (1994). De acordo com a autora, essa análise abrange as fases de organização do material a ser analisado, a aplicação do mesmo, e por fim a tentativa de desvendar o conteúdo subjacente ao que está sendo manifesto. Essa análise foi feita a partir de leituras dos diários de campo, e criação de categorias, selecionadas por similaridade e por diferença, até formarem um corpus de categorias; em seguida foram realizadas revisões até chegarmos ao formato final.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados obtidos foram organizados a partir de quatro categorias de análise, que são: modos de vinculação no grupo, modos de vinculação na escola, modos de vinculação na família e modos de vinculação no mundo.

Cada categoria foi organizada no início do atendimento (primeira, segunda e terceira sessões), durante (quarta, quinta, sexta e sétima sessões) e ao final (oitava, nona e décima sessões), a fim de se alcançar todo o processo de vinculação, pois se pretendia compreender como o processo grupal estaria modificando esses modos de vinculação.

A partir das categorias principais foram criadas subcategorias, sendo estas elaboradas de acordo com o resultado encontrado, e que ilustram os modos de vinculação da criança que aparecem em cada contexto, entre alguns exemplos das subcategorias criadas estão: agressão; isolamento; cooperação, e afeto.

Como visto na revisão de literatura, o vínculo refere-se ao modo de relacionar-se do indivíduo, sendo que esse modo pode ser tanto positivo como negativo. Não obstante, nossos vínculos positivos agem como condições de fortalecimento e de agente propulsor do desenvolvimento de novas relações, enquanto que nossos vínculos negativos atrasam esse processo, tornando-o mais árduo e sofrido. (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2013). Portanto nesse tópico serão discutidos tanto os vínculos saudáveis, como aqueles



considerados vulneráveis, que podem estar interferindo em vários âmbitos da vida do indivíduo.

3.1 MODOS DE VINCULAÇÃO NO GRUPO

A categoria grupo foi uma das que mais obteve dados para o tema da pesquisa, conseqüentemente foi possível verificar vários modos de vinculação das crianças ao longo do atendimento. É interessante que nessa categoria, os modos de vinculação aparecem juntamente com o avanço e desenvolvimento da criança no convívio grupal, pois a criança além de trazer os seus modos de se vincular, aprendeu outros modos mais adequados durante as sessões.

A agressão, por exemplo, apareceu no início e no meio dos atendimentos, essencialmente no grupo das crianças menores (grupo 1 e 2). Em algumas situações a agressão aconteceu por não se atender o pedido de algumas crianças, assim elas agiam agressivamente como tentativa de conseguirem o que queriam, ou então aproximavam-se entre si pela agressividade. Como pode ser visto respectivamente nos exemplos a seguir.

“Tentamos escolher um nome para o grupo, mas principalmente o D., se recusava em ouvir outras ideias”. (grupo 1)

“Em um momento da atividade o M. queria pegar o pincel para passar a cola, mas o B. estava usando e o M. pegou sem pedir”. (grupo 2)

O comportamento de se isolar ficou muito evidente em duas crianças, curiosamente entre dois irmãos. Mostrando talvez que esse possa ser um recurso de vinculação utilizado por ambos em outros contextos de sua vida.

“Podemos observar alguns comportamentos de Tobias, de se isolar dos demais colegas”. (grupo 3)

“Davi é mais quieto e não entra no meio de uma brincadeira, nem fala alguma coisa se não for dado um espaço a ele, ele ficou chateado por não ter achado nenhuma pista do caça ao tesouro”. (grupo 2)



Segundo Ministério do Desenvolvimento Social (2013), o isolamento é tratado como fator de vulnerabilidade, pois quando o indivíduo se coloca nessa situação, ele passa a ser uma pessoa mais insegura e vulnerável. Porém a vinculação em outros grupos lhe dá a oportunidade de enfrentamento. Portanto, vínculos fortalecidos são o resultado do trabalho que intervém nas situações de vulnerabilidades relacionais, produzindo proteção (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2013, p.35).

Quanto ao vínculo criado com o grupo é interessante que já nas primeiras sessões foi possível perceber que as crianças estavam mais afetuosas com o grupo e o vínculo começou a se tornar parte importante ao longo do processo. Foi a partir do estabelecimento deste que os estagiários conseguiram alguma evolução. Isso é nítido no grupo das crianças menores, pois o primeiro encontro com as crianças foi bastante confuso e conturbado, e a partir do segundo, os encontros começaram a fluir melhor.

“D. voltou para o grupo por vontade própria e se interessou pela atividade”.
(grupo 1)

“Observamos que as crianças começam a se perceber como parte do grupo. Quando chegaram já se dirigiram à casinha”. (grupo 1)

No grupo das crianças maiores percebe-se que o vínculo aconteceu mais gradualmente, não sendo algo muito nítido nas primeiras sessões, inclusive no trecho a seguir observa-se a tentativa de recusa de uma criança em receber um abraço de um membro do grupo.

“A reação de R. chama a atenção de uma das estagiárias, já que quando uma das crianças disseram “stop”, R. para de costas para essa criança que possivelmente lhe daria um abraço, em uma tentativa de recusa”. (grupo 6)

Porém durante o atendimento é possível perceber que o afeto e a confiança com o grupo aumentam. As crianças começam a se reconhecerem como pertencentes ao grupo, isso começa a acontecer também no grupo das crianças maiores.



“Nesse quarto encontro percebemos como o vínculo estabelecido já foi o suficiente para que todos os grupos permanecessem reunidos em um espaço grande como a quadra da escola”. (grupo 2)

A cooperação tornou-se um importante meio de vinculação das crianças menores, a partir do momento que o vínculo foi sendo estabelecido, elas começaram a interagir mais adequadamente com os membros do grupo, mostrando através da cooperação o avanço delas na convivência grupal. A seguir um exemplo que retrata isso.

“V. e W. não se atentaram para a conversa, mas em contrapartida mostraram pequena evolução no convívio grupal, no que diz respeito a pedir por favor ao precisar de um material, pedir licença e dizer obrigado”. (grupo 1)

Porém, vale ressaltar que nos resultados se percebe que, embora as crianças já estejam mais cooperativas com o grupo, conseguindo usar a interação como importante meio de vinculação, ainda não conseguem se expressar sempre de maneira adequada com o grupo. Por exemplo, no grupo das crianças menores a vitimização apareceu como recurso de vinculação para conseguir o que se quer, e chamar a atenção do grupo, principalmente dos estagiários. A passividade também apareceu, porém de forma coadjuvante, não se mostrando ser um meio de vinculação forte das crianças em grupo, aparecendo somente duas vezes durante o atendimento nos grupos 1 e 3.

Por fim, o autoritarismo apareceu durante as atividades como meio de vinculação enfraquecedor de vínculos, nos grupos 2 e 3, ainda prevalecendo no final do atendimento no grupo das crianças menores.

“Durante a caça ao tesouro, houve um desentendimento entre os alunos B. M. e L. P. Os três se mostraram muito autoritários”. (grupo 2)

No grupo das crianças menores o vínculo foi sendo estabelecido sessão por sessão, e embora alguns modos de vinculação inadequados tenham se mantido ao longo do processo, foi nítido o quanto o vínculo auxiliou na constituição de um grupo forte e importante para estas crianças. Muitas vezes o grupo funcionou até como referência identitária para as crianças, pois primeiro o indivíduo se vincula;



posteriormente pode ou não surgir uma referência que irá inferir em sua identidade. Assim, a forma como reagimos e nos vinculamos às diversas matrizes identitárias, são marcadas pela afetividade (CASTILHO, 2013).

Percebe-se que no final do atendimento prevalecem os modos de vinculação positivos, como afeto, cooperação e alegria, mostrando que embora a pesquisa não esteja medindo a evolução de cada criança, foi notado que o vínculo estabelecido se tornou fator propulsor para o desenvolvimento grupal das crianças. Este aspecto pode ser observado claramente no exemplo a seguir de uma criança do grupo 6, que inicialmente se vinculava através da recusa, no final do atendimento começa a interagir melhor com o grupo.

Início do atendimento

“A reação de R. chama a atenção de uma das estagiárias, já que quando uma das crianças disseram “stop”, R. para de costas para essa criança que possivelmente lhe daria um abraço, em uma tentativa de recusa”. (grupo 6)

Durante o atendimento

“Nesses momentos de diversão ficou nítida a alegria e espontaneidade de R. que dentro de seus limites nos surpreendeu novamente”. (grupo 6)

Final do atendimento

“As estagiárias observaram que R. sujou as pernas, o rosto e a roupa. Perceberam também que em alguns momentos batia a mão na água suja de argila, fazendo com que espirrasse sujeira para todos os lados. Ele disse gostar de mexer com argila e que um dia fez junto com sua professora um boneco. O que nos chamou a atenção durante essa atividade foi seu entusiasmo. E em diversos momentos ria sozinho, era perceptível o quanto estava se divertindo”. (grupo 6)

Pode-se dizer, assim, que o grupo no decorrer do processo, se tornou uma importante referência identitária para as crianças.



3.2 MODOS DE VINCULAÇÃO NA ESCOLA

Nessa categoria não apareceram temas relacionados aos modos de vinculação na escola no início e no final do atendimento. Os dados dessa categoria foram verificados na quarta, quinta, sexta e sétima sessões, ou seja, apenas no meio do processo. Pode-se dizer que esse tema surgiu por terem sido trabalhadas atividades sobre o cotidiano escolar das crianças, portanto não foi um assunto que as crianças trouxeram espontaneamente para o grupo. Porém os dados coletados trazem uma importante visualização dos diferentes modos de vinculação das crianças com a escola.

Para iniciar a discussão, começamos com os trechos dos momentos em que as crianças se vinculam de forma alegre com o ambiente escolar. As aulas de música, educação física, os passeios e a hora do recreio prevalecem como o que as crianças mais gostam da escola, conclui-se que são os momentos mais descontraídos. Podemos dizer ainda, que a maioria prefere estar fora da sala de aula padrão, onde eles podem se expressar mais livremente.

“Sobre o que eles gostam, foi unânime a aula de educação física e M.P disse que além disso gosta da aula de música”. (grupo 5)

“E. gosta de brincar na quadra na hora do recreio, principalmente de jogar futebol. P. disse que gostava de brincar na hora do recreio. A J. disse que também gostava de brincar na hora do recreio, principalmente de pular corda”. (grupo 6)

Na literatura observa-se que ao ser trabalhado o desenvolvimento da espontaneidade, ou seja, promover momento para que isso ocorra, as crianças conseguem lidar com suas situações temidas de outra maneira, ampliando sua rede sociométrica, promovendo crescimento e transformação (WECHSLER, 2014). Portanto, vê-se a necessidade de fazer com que a sala de aula também seja um lugar do desenvolvimento da espontaneidade do indivíduo, em vista dos benefícios que podem ser conseguidos.

Os modos de vinculação na escola aparecem somente uma vez no grupo das crianças menores, e como forma de rejeição. Podemos dizer que a escola não foi



tema relevante para as crianças nesses grupos, pois mesmo sendo trabalhado esse eixo temático, não foi algo trazido pelas crianças menores. A seguir, o único trecho coletado do tema escola, no grupo 1.

“D.L reclamou da professora alegando que um dia ele deixou um objeto cair sem querer e a professora ficou muito brava e o puniu. R.E e T. quando questionadas, disseram que a professora é brava. R.E também compartilhou dessa queixa”. (grupo 1)

Apenas em um grupo aparece nitidamente a criança se vinculando de forma agressiva na escola, desrespeitando a professora. Esse mesmo aluno traz uma situação forte que vivenciou na escola, quando ficou um ano sem recreio. Levando em consideração que esse foi um dos momentos da escola que apareceu como preferidos pela criança, podemos dizer que foi bastante difícil para esse aluno ficar um ano sem recreio.

A passividade e a vitimização são modos de vinculação encontrados no grupo 3 e no grupo 5. A partir dos trechos que se encontram nos resultados podemos observar que esses dois modos de se vincular podem estar relacionados, pois a partir do momento em que nos vitimizamos, muitas vezes nos colocamos como passivos diante de alguma situação. Essa maneira de se vincular não é considerada a mais adequada, portanto a partir da compreensão desta, aliamos à literatura para sustentar a ideia do quão importante é mapear os vínculos da criança para encontrar recursos que viabilizem o seu desenvolvimento.

Podemos perceber que o modo de vinculação de uma pessoa é bastante amplo, portanto é necessário conhecê-lo para poder compreender melhor o indivíduo, ou seja, encontrando seus recursos e suas potencialidades enquanto ser social para assim trabalharmos tanto suas potencialidades tanto suas dificuldades em termos de vínculos afetivos (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2013).

O afeto com a escola aparece somente em um trecho do grupo 6, em que retrata o afeto das crianças por aquela professora que segundo eles é a mais “boazinha”.



“Eles dizem que gostam bastante da professora e que a professora do R. é a mais legal de todas, segundo eles ela é a mais “boazinha”. (grupo 6)

Portanto, um vínculo positivo entre os professores e os alunos pode funcionar como propulsor de desenvolvimento. Verificar apenas uma situação em que isso aparece é um pouco preocupante, porém nos mostra uma direção da ação que deve ser realizada.

Quando é pedido para as crianças expressarem o que gostam na escola, elas se vinculam através da idealização deste meio. A escola é representada através de festas e brincadeiras essencialmente. Não apareceu o aprendizado como algo importante para elas.

“L. começou seu desenho pela diretoria, fez um campo de futebol e uma área que ele chamou de videogameteca (seria uma biblioteca só que com videogames no desenho também continha uma área de alimentação com várias lanchonetes, tinha uma área que era para poder dormir e descansar”. (grupo 4)

“K. relatou que sua atividade preferida era jogar futebol e que gostaria muito de ter um campo de futebol ao invés de quadra na escola, chegou até desenhar”. (grupo 4)

Por fim, o conflito aparece como forma das crianças trazerem problemas que surgem no ambiente escolar. Nessa categoria o conflito está relacionado essencialmente ao vínculo com os amigos, trazendo questões principalmente sobre zombaria e a dificuldade das crianças em lidar com a diversidade, gerando ambientes desagradáveis.

“J.V. relatou que estava tendo problemas com amigos de outras salas, disse que durante a hora do intervalo os meninos da outra sala ficavam caçoando de suas roupas e materiais escolares”. (grupo 4)

“As crianças deram suas opiniões, dizendo que sentem vergonha de fazer perguntas em sala de aula também e que há outras crianças na sala que fazem piada de perguntas feitas e por isso evitam fazê-las”. (grupo 6)

Compreender esses conflitos com amigos é importante, pois, outro meio que pode ampliar a proteção e diminuir os riscos de vulnerabilidade são as relações de



amizade, pois geralmente costumam ser relações com bastante troca e reciprocidade. (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2013) Por outro lado, se ausentes ou negativas, as relações entre alunos parecem ser fontes de intenso sofrimento das crianças na escola.

3.3 MODOS DE VINCULAÇÃO COM A FAMÍLIA

Nas situações em que as crianças demonstram um vínculo positivo e de afeto com a família, foi considerado o amor como modo de vinculação. Alguns membros das famílias apareceram como importantes influências para estas crianças, o que, se aliarmos à literatura, podemos dizer que foram encontradas aquelas que seriam importantes fontes de recursos para as crianças. A pessoa pode encontrar condições de fortalecimento em distintas relações. Na família, por exemplo, pode-se encontrar laços afetivos muito positivos, além, claro, como toda e qualquer relação, pode-se encontrar laços afetivos negativos. A esse respeito o Ministério do Desenvolvimento Social (2013, p. 35) vem nos dizer que é necessário mapear as relações familiares para dimensionar quais precisam ser fortalecidas/intensificadas e quais precisam ser restringidas.

M.P. "Eu amo minha família e meus amigos. Amo mais minha mãe e minha avó". (grupo 5)

O afeto aparece no meio do atendimento como modo de vinculação das crianças com suas famílias, porém dessa vez é observado também no grupo das crianças menores.

O conflito aparece como modo de vinculação inadequado encontrado pelas crianças para lidarem com problemas familiares. Nos trechos a seguir aparecem conflitos essencialmente com a figura paterna. Apenas as crianças maiores trazem isso no primeiro momento. Esses conflitos interferem na formação de um vínculo saudável.

"Perguntei para M.P e D.S sobre seus fins de semana. Os dois disseram que havia sido horrível, pois tiveram que ir para a casa do pai. M.P disse que não gosta,



pois se sente muito mal lá, e o pai não cumpre com nada que promete. D.S disse que também não gosta de ir para a casa do pai, e que o pai havia lhe prometido sair para soltar pipa. Quando chegou na casa do pai, ele disse a D.S que não iria, então o menino chamou um moto-táxi e foi embora para a casa". (grupo 5)

O conflito aparece como modo de vinculação das crianças menores também. A figura paterna aparece como protagonista e propulsora desse modo de vinculação.

"O desenho que T.O fez no lado bom foi a família reunida, ele disse que gosta quando eles ficam juntos, pois o pai trabalha muito e quase não fica em casa". (grupo 3)

Tanto na categoria conflito como na categoria afastamento, predomina a figura paterna como causadora de modo de vinculação não adequado. E apenas uma situação da categoria "amor" aparece para com a figura paterna (pai).

"Pedimos que eles se deitassem no chão, fechassem os olhos e pensassem sobre momentos bons, sentimentos que eles têm por suas famílias. G. disse que se lembrou de um passeio com seu pai, então fez na argila ele e o pai passeando em uma montanha". (grupo 3)

No trecho a seguir, a proteção é o modo de se vincular encontrado por uma das crianças do grupo 2.

"Durante a construção da Grande mãe, L.P queria construir uma base, um "forte" em volta, para proteger a mãe". (grupo 2)

Sobre o modo de vinculação através da alegria, é interessante notar que nos resultados aparecem somente dois trechos retirados dos diários de campo. Em contrapartida, o amor aparece no início, durante e ao final do atendimento. Mostrando que muitas dessas crianças possuem importantes vínculos de afeto dentro do âmbito familiar.

A idealização aparece somente duas vezes, e pela mesma criança. E a tristeza apareceu como modo de vinculação das crianças em situações de briga dos pais.

"M.P falou que é ruim quando seus pais brigam e quando seu pai não pega ela para ficar com ele nos finais de semana pois ela gosta dele". (grupo 5)



A cooperação aparece como um novo modo de vincular as crianças dentro das famílias, relacionado ao impacto do grupo de atendimento no ambiente familiar dessas crianças.

“Dentro de sua família (família da P.) também houve mudanças, pois ficou mais calma e relatou não mais brigar com as suas irmãs”. (grupo 6)

Concluindo, nossos vínculos positivos agem como condições de fortalecimento e de agente propulsor do desenvolvimento de novas relações, enquanto que nossos vínculos negativos atrasam esse processo, tornando-o mais árduo e sofrido. Dessa forma, investir nos encontros que geram afetos que potencializam a ação é contrapor-se, no plano da convivência, às relações sociais cristalizadas que geram dependência, subordinação ou submissão. Podemos concluir que as emoções/afetos não são propriedades ou características individuais, mas decorrentes das relações sociais (MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL, 2013).

Vale ressaltar que antes dos grupos de atendimento serem realizados, foi feita uma visita e entrevista na casa dos familiares das crianças, portanto, há toda uma contextualização por trás do modo vincular trazido pela criança no grupo de atendimento. Sendo assim, a presente pesquisa pretendeu desenvolver reflexões que possam ajudar a criança no seu desenvolvimento, todavia os dados quando vistos de maneira contextualizada, revelam importantes benefícios para estas crianças.

3.4 MODOS DE VINCULAÇÃO COM O MUNDO

Nessa categoria foram observados os diferentes modos de vinculação da criança com a natureza, pois o espaço onde ocorreu os atendimentos permitiu que esse contato com a natureza se tornasse mais íntimo. No grupo das crianças menores esse contato com a natureza aparece muitas vezes pela forma da agressão, como nos exemplos a seguir:



“V. quis ficar vendo os animais, e nesse momento foi quando ele chutou a cabra”. (grupo 1)

“Depois disso V. apareceu com um corpo de cigarra que estava morta, ele quis levar para que o grupo pudesse ver, mas assim que ele chegou lá seu irmão destruiu o bicho”.

Porém, da mesma forma que apareceu a agressão, a cooperação também surgiu como um modo de vinculação das crianças com a natureza, tanto no grupo das crianças menores, como das maiores. A cooperação prevalece como modo de vincular mais forte, aparecendo em 10 situações nos resultados contra 3 de agressão e 1 de rejeição em entrar em contato com a natureza.

“P.A e o W.A se empenhavam em mostrar que estavam tomando cuidado ao retirar as coisas da natureza. Pegavam tudo com muito cuidado e pedindo licença para as plantinhas ao pegá-las”. (grupo 2)

Ainda relacionado à natureza, as crianças se vincularam à natureza como forma de agradecimento aos bens por ela fornecidos.

“A segunda pergunta que fizemos a eles foi sobre como eles se sentem no mundo. A primeira a responder foi D.A que disse: ‘coisas boas, pois Deus foi muito bom. Nos deu plantas, água, animais’. Outro aluno que se manifestou foi o G., dizendo: ‘coisas boas, pois temos a natureza’. (grupo 3)

A cooperação com a natureza aparece nos grupos 1, 2, e 3, ou seja no grupo das crianças menores. No grupo das crianças maiores, a cooperação também aparece como modo de vinculação com o mundo, porém de outra maneira, a partir do respeito com os amigos.

“M.K disse que ele tinha deixado um amigo brincar com seu brinquedo, e que ele tinha aprendido a ser educado”. (grupo 2)

Pode-se dizer que a cooperação aparece como uma evolução no comportamento das crianças, pois estas aprenderam outras formas de se vincular com os amigos e a natureza, sendo estes mais respeitados agora.



A rejeição aparece como um modo de vincular as crianças com aquilo que elas rejeitam ter em seu mundo, houve rejeição a personagem de filme, rejeição em ser adulto, rejeição a brigas e rejeição a natureza.

“Duas de nossas alunas não queriam mexer com a terra, pois estavam com medo dos bichinhos que tinham. Uma delas não queria pegar no copo para levar embora o havia plantado”. (grupo 3)

A mídia aparece como influenciadora das ações e nos modos de vinculação das crianças, não é preciso aliar a teoria para saber que hoje a mídia é um terceiro fator que influencia diretamente na formação da identidade do indivíduo. As situações são essencialmente de crianças vinculando-se a partir da imagem de diversos “super-heróis” da mídia atualmente. Em um dos trechos a criança quer destruir a cidade, demonstrando o forte impacto que essa influência midiática tem sobre a maneira que a criança irá se vincular com o mundo. Setton (2002) aponta que a cultura de massa interfere na educação do mundo moderno, problematizá-la como agente socializador juntamente com a participação dos pais e da escola tornou-se necessário.

Como exemplo, temos:

“Neste momento pedimos para que eles apresentassem seus personagens. O personagem que mais chamou a nossa atenção foi o personagem da R.A, ela confeccionou uma super-heroína que queria destruir a cidade. Questionamos o motivo da destruição e ela não sabia dizer exatamente, então sugerimos que sua personagem salvasse a cidade e ela foi resistente dizendo que a personagem iria destruir”. (grupo 1)

Aparecem também de maneira coadjuvante modos de vinculação a partir da vitimização, idealização, aprendizado, aparecendo somente uma fala em cada categoria.

Em síntese, os resultados apontaram que: no grupo: ocorreram processos de vinculação mais saudáveis entre as crianças; na escola: as crianças possuem vínculo positivo principalmente com as aulas consideradas menos importantes, com o recreio e atividades consideradas secundárias no cotidiano escolar, e que muitas



vezes são utilizadas como meio de punição (como por exemplo, deixar a criança sem recreio); na família: os vínculos são essencialmente positivos, havendo maiores dificuldades com a figura paterna; no mundo: a mídia tem um forte poder de influência no universo de referências das crianças e a natureza passou a ser, devido ao trabalho junto a ela, uma forma privilegiada de vinculação das crianças com a vida e com o mundo.

4 CONCLUSÃO

A análise dos dados revela que os modos de vinculação na família foi um dos mais trazidos pelas crianças, aparecendo tanto vínculos positivos, como negativos. O tema mais trazido foi o modo de vinculação com a figura paterna, que se mostrou essencialmente negativo e acompanhado de conflitos vividos pelas crianças. As crianças mais velhas trazem de forma mais intensiva esses vínculos, do que as mais novas. E apesar da família ser o principal fator de culpabilização pelas dificuldades escolares, (D. RIBEIRO, 2004), o vínculo das crianças com as famílias mostrou-se predominantemente positivo.

No grupo das crianças menores prevalecem os modos de vinculação no grupo e no mundo. No decorrer do processo as crianças se sentiam pertencentes ao grupo, mostrando evolução nos comportamentos devido ao vínculo criado. Conclui-se que o grupo passou a ser uma importante referência identitária para essas crianças, pois começou a influenciar no comportamento destas.

Nos modos de vinculação com o mundo, a vinculação com a natureza aparece como um novo modo vincular aprendido por estas crianças. No final do atendimento prevaleceram situações em que as crianças se vinculam através da cooperação e, embora a agressão também tenha aparecido e continuado, os modos vinculares positivos com a natureza são os que prevalecem. Ainda no eixo temático “eu no mundo” a mídia se mostrou um importante fator de vinculação das crianças com o mundo e nas atividades de dramatizações com as crianças mais novas, principalmente, é possível observar o quanto a mídia está presente na vida das



crianças, direcionando seu comportamento em diversas situações. O que chama atenção são os personagens de “super-heróis” da televisão trazidos por elas.

Com relação à escola aparece a ausência de vínculos, aspecto que pode estar influenciando nas dificuldades escolares da criança. Prevalencem os modos de vinculação negativos, como: professora brava, zombaria e conflitos com colegas da escola, diminuindo o desenvolvimento da espontaneidade dessas crianças. O aprender é citado como algo árduo e chato, apenas o recreio e aulas descontraídas, como pelo exemplo da educação física, são trazidos como algo que as crianças gostam de fazer. Portanto esse ambiente se encontra fragilizado, é preciso cuidar dos vínculos, e treinar um olhar mais humanizado e integrado às diversas variáveis existentes. O vínculo com a escola é algo a ser pensado e estudado com profundidade, pois pode ser um aspecto facilitador na superação das dificuldades escolares.

A pesquisa procurou investigar os diferentes modos de vinculação da criança em quatro contextos diferentes, família, escola, mundo e grupo. Como resultado se obteve modos de vinculação tanto positivos como negativos, nas quatro categorias, e também foram criados novos modos vinculares a partir do grupo de atendimento, sendo que esses novos modos foram essencialmente positivos, mostrando o forte impacto de um vínculo saudável na vida dessas crianças. Portanto, além da pesquisa trazer com detalhe todos os modos vinculares dessas crianças, ela confirma, através dos resultados, o que a literatura nos diz, de que um vínculo forte e saudável produz mudanças fantásticas na vida de um ser humano. “Assim, reconhece-se que o outro é tão indispensável para a sobrevivência quanto o ar que dá a vida” (CASTILHO, 2013 p. 94).

REFERÊNCIAS

BAREICHA, Paulo. Psicodrama, teatro e educação: em busca de conexões. **Linhas Críticas**, [s.l.], v. 4, n. 7-8, p. 121-136, 1999.

BRITO, V.; MERENGUÉ, D.; MONTEIRO, A. M. **Pesquisa Qualitativa e Psicodrama**. São Paulo, SP: Ágora, 2006.



CASTILHO, Sabrina Simões. **Relações afetivas e processos identitários de crianças e adolescentes em programas de acolhimento institucional**: uma pesquisa com oficinas de grupo. 2013. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – PPGPS, Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2013. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/>. Acesso em: 08/03/2019.

CASTRO, L. R.; BESSET, V. L. **Pesquisa e Intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro, RJ: Nau, 2008.

DESSEN, M. A.; POLONIA, A. C. A família e a escola como contextos de desenvolvimento humano. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 17, n. 36, p. 21-32, 2007. Disponível em www.scielo.br/paideia. Acesso em: 08/03/2019.

LICINIO, L.; SANTOS, C. P. Políticas públicas para o ensino fundamental: Parâmetros Curriculares Nacionais e Sistema Nacional De Avaliação (SAEB). [edição especial] **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 346-367, 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br>, Acesso em: 08/03/2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DE DESENVOLVIMENTO SOCIAL. **Concepção de Convivência e Fortalecimento de Vínculos**. Brasília, DF: Secretaria Nacional de Assistência Social Departamento de Proteção Social Básica (MDS), 2013.

NERY, Maria da Penha. **Vínculo e afetividade**: caminhos das relações humanas. São Paulo, SP: Ágora, 2014.

PINHO, G. S. A.; RIBEIRO, H. B. A.; SOUZA, R. R. Quem cabe na escola? – Instituições de ensino e as práticas de exclusão. **Mnemosine**, v. 5, n. 2, p. 249-259, 2009.

RAMOS, Antonia Lucia Leite. Vínculo na prática educativa escolar: um estudo com base na ludicidade e no sociodrama. **Revista Brasileira de Psicodrama**, [s.l.] v.19, n.18, p. 73-84, 2011.

RIBEIRO, Daniela de Figueiredo. **Os bastidores da relação família e escola**. 2004. Tese (Doutorado em Psicologia) – Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, 2004.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. Educação e pesquisa, [s.l.], **Revista da Faculdade de Educação da USP**, v. 28, n. 1, p. 107-116, 2002.

SIQUEIRA, L. A.; ANDRIATTE, A. M. Um estudo observacional sobre o vínculo afetivo de bebês abrigados em instituições. **Boletim de iniciação científica em Psicologia**, [s.l.], v. 2, n. 1, p. 8-25, 2001.



REVISTA
EDUCAÇÃO,
ARTES E
INCLUSÃO

Volume 17 - Número único - 2021
ISSN 1984-3178

WECHSLER, M. P. F. *et al.* Psicodrama com crianças: das intervenções clínicas às psicossociais [s.n]. **Revista Brasileira de Psicodrama**, São Paulo, v. 22, n. 2, 2014, p. 25-35. Disponível em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/psicodrama/v22n2/n2a04.pdf>. Acesso em: 08/03/2019.