



**FACULDADE INTERAMERICANA DE CIÊNCIAS SOCIAIS
MESTRADO ACADÊMICO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

DANIEL VIEIRA E SILVA

**UM ENCONTRO ENTRE LINGUAGENS:
CONSTRUINDO PONTES ENTRE PSICODRAMA PEDAGÓGICO E
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

BELÉM-PA

2021

DANIEL VIEIRA E SILVA

**UM ENCONTRO ENTRE LINGUAGENS:
CONSTRUINDO PONTES ENTRE PSICODRAMA PEDAGÓGICO E
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Dissertação apresentada ao mestrado acadêmico em Ciências da Educação da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais (FICS) como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de mestre em Ciências da Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Sandra Karina Barbosa Mendes.

BELÉM-PA

2021

DANIEL VIEIRA E SILVA

**UM ENCONTRO ENTRE LINGUAGENS:
CONSTRUINDO PONTES ENTRE PSICODRAMA PEDAGÓGICO E
APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado da Faculdade Interamericana de
Ciências Sociais(FICS) para a obtenção do
grau de Mestre em Ciências da Educação.

Aprovada em ____ de _____ de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a Sandra Karina Barbosa Mendes
(Orientadora - PPGCE-FICS)

Prof. M.e. Mílvio da Silva Ribeiro (PPGCE-FICS)

SUMÁRIO: SEGUNDO CAPITULO

2. PSICODRAMA PEDAGOGICO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA.....	05
2.1 Psicodrama Pedagógico.....	05
2.2 Aprendizagem Significativa.....	13
Referencias.....	22

2 PSICODRAMA PEDAGÓGICO E APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA: UMA DISCUSSÃO TEÓRICA

Apresentaremos agora um aprofundamento teórico sobre o psicodrama pedagógico e aprendizagem significativa, visando esclarecer quais serão os aspectos mais importantes que pretendemos levar em consideração na obra de tais autores, propondo inclusive abordagens teóricas que estabelecem semelhanças entre ambos. Além do suporte teórico, a consequência que pretendemos obter é o fornecimento de subsídios para as próximas abordagens nos próximos capítulos.

2.1 Psicodrama Pedagógico

Antes de tratar do psicodrama pedagógico torna-se um imperativo citar o médico Jacob Levy Moreno (1889), pois nele encontramos os primórdios do desenvolvimento do psicodrama como teoria e técnica psicoterápica. Nascido em seis de maio de 1889 na cidade de Bucarest, na Romênia (GONÇALVES;WOLF; ALMEIDA, 1988), Moreno era de origem judaica. Em suas memórias, relata que a primeira experiência com improvisação teatral foi ainda na infância, onde junto a outras crianças brincavam de “Deus e anjos” no porão de sua casa, onde imaginaram um céu com vários planos, formados por caixotes empilhados em cima de uma velha mesa com uma cadeira no alto, que era o trono de Deus. Lá, estava o “Menino Deus Moreno” sentado, quando um dos anjos solicitou que voasse e ele obedeceu. Tal ato resultou em queda e fratura do braço direito. Moreno refere-se com humor a esse episódio dizendo que lá estava o embrião de sua idéia da espontaneidade (MORENO, 1978).

No período que estudou na Faculdade de Medicina, em 1912, relata um importante acontecimento: o encontro com Freud num curso de verão, quando este ministrava aulas naquela faculdade. Quando perguntado por Freud o que pretendia fazer, respondeu-lhe: Bom Dr. Freud, eu começo onde você acaba. O senhor conhece as pessoas no ambiente artificial do seu consultório, eu conheço-as no seu próprio ambiente; você analisa-lhes os sonhos, eu tento dar-lhes coragem para sonhar outra

vez (Ibid, 1978).

Moreno formou-se em Medicina no ano de 1917. Fundou, em 1921, o Teatro da Espontaneidade, experiência que constituiu a base de suas ideias referentes à psicoterapia de grupo e do psicodrama. Seu interesse pelo teatro não era uma coisa isolada; o mundo daquele tempo vivia a preocupação de revolucionar essa forma de expressão. Stanislavski, em 1905, criou o estúdio experimental de teatro; também nesse ano, Max Reinhard quebrou a convenção entre palco e público, levando o teatro para as igrejas e circos. Em 1917, Pirandello alcançava sucesso com seu teatro psicológico. Moreno é considerado como um dos precursores dessas preocupações e experiências mundiais no campo teatral. A proposta de Moreno em fazer teatro realmente espontâneo despertou no público e na crítica teatral curiosidade para acompanhar suas apresentações. Quando se conseguia representação autêntica, correta do ponto de vista artístico, os artistas em acusados de terem ensaiado. Nas dramatizações não convincentes, argumentavam que a proposta era inviável. Estas críticas atrapalharam. Porém, apesar das dificuldades, Moreno criou o “jornal vivo”, depois chamado de “jornal dramatizado” (GONÇALVES; WOLF; ALMEIDA, 1988).

Esta técnica não era uma repetição ou recitação das notícias, mas uma dramatização a partir das mesmas. Era uma maneira alternativa para a “crise” referente ao teatro da espontaneidade, porém, Moreno ainda não se satisfazia. Resolveu desenvolver o teatro espontâneo com pacientes psiquiátricos, onde passou a ter mais tolerância com os resultados do trabalho, pois as imperfeições tinham melhor acolhimento em “clima terapêutico.” Ali se delineava o Psicodrama enquanto Psicoterapia (Ibid, 1988).

É durante esse trabalho com pacientes, em 1923, que se dá, através de um acontecimento imprevisto, o caso Bárbara-Jorge, o início do Teatro Terapêutico. Bárbara era uma atriz que sempre participava do Teatro da Espontaneidade, famosa pelo seu desempenho em papéis doces, românticos e ingênuos. Jorge era um jovem poeta e autor teatral que se apaixonou por Bárbara, ambos decidiram se casar. Tempos depois, Jorge procura Moreno dizendo que não é mais possível viver com a atriz, pois em casa a mesma tem um comportamento terrível, era extremamente agressiva e

violenta, postura totalmente diferente de seus personagens (MORENO, 1978).

Mediante o acontecimento relatado, Moreno tem a idéia de pedir a Bárbara que faça papéis mais vulgares, dando a ela o papel de uma prostituta atacada e assassinada por um estranho. Bárbara executa bem o papel e continua a desempenhar papéis desse tipo. Com o passar do tempo, Jorge dá informações a Moreno dizendo que ela está diferente, mais calma e quando começa a enfurecer-se, ri e percebe que já havia representado isso no teatro e até comenta com o marido, alguns meses depois os dois estão com um relacionamento bem melhor (Ibid, 1978).

Em 1925, Moreno emigra para os EUA e, em 1927, faz a primeira apresentação do psicodrama fora da Europa. Em 1931, introduz o termo psicoterapia de grupo. Em 1936, Moreno muda-se para Beacon House onde constrói o primeiro Teatro de Psicodrama, lugar onde funcionou até 1982 um centro para formação de profissionais, além da realização semanal de sessões com psicodrama ao público. “Moreno morre em 14 de maio de 1974, aos 85 anos de idade, e pede para que na sua sepultura sejam gravadas as seguintes palavras: Aqui jaz aquele que abriu as portas da Psiquiatria à alegria” (GONÇALVES; WOLFF; ALMEIDA, 1988 p.17).

Na visão moreniana, os recursos essenciais ao homem são a espontaneidade, a criatividade e a sensibilidade. No entanto, essas condições, que favorecem a vida e a criação, podem ser perturbadas por "ambientes ou sistemas sociais constrangedores". Pois, quando somos reduzidos à condição das peças de engrenagens, nas quais somos colocados sem o reconhecimento de nossa vontade, impedidos de iniciativa pessoal, estamos privados de nossa espontaneidade. Nesse caso, é preciso recuperar fatores vitais, através da renovação das relações afetivas e da transformação do meio (Ibid, 1988).

Isto implica na superação das “conservas culturais”, conceito que Moreno descreve como objetos materiais, incluindo-se obras de arte, comportamentos, que se mantêm idênticos, em uma dada cultura. Conserva cultural tornou-se a definição de um ser que tem apenas uma limitada espontaneidade. Quando tiramos do paciente uma conserva após outra, não resta mais nada além da “personalidade a nu” de um homem

pré-conserva (MORENO, 1978).

Segundo Maria Alicia Romanã, Jacob Levi Moreno foi essencial para o desenvolvimento do psicodrama pedagógico, por que

Com suas práticas grupais e sua crença inabalável a respeito da criatividade, Moreno nos permite compor formas didáticas constantemente renovadas. A realidade o atraía constantemente como um caleidoscópio fascinante defendia que o assunto de seu maior interesse era o movimento das idéias, das pessoas, das situações, acontecendo no espaço e no tempo. (ROMANÃ, 1985 p.31).

Essa capacidade de “compor formas didáticas constantemente renovadas” e este “movimento das ideias” foram claramente um dos motivos que aproximaram Romanã do universo moreniano.

Foi no inverno de 1962 que Romanã assistiu pela primeira vez como paciente uma sessão de Psicoterapia Psicodramática na cidade de Buenos Aires. Ao ver a sessão específica para aplicação em psicoterapia, a autora viu a necessidade de começar a construir um marco teórico adequado para a educação. Romanã constatou que as técnicas básicas do psicodrama podem ser adaptadas sem maiores problemas às metodologias escolares (Ibid, 1985).

Posteriormente, foi convidada a integrar a equipe de Rojas Bermudez no seu trabalho de formação de psicodramatistas, que eram só clínicos até esse momento, em São Paulo, através do Grupo de Estudos do Psicodrama de São Paulo (GEPSP), quando começou a trabalhar com os educadores nessa cidade (1969/1970), a sua pesquisa, que era conhecida como "técnicas psicodramáticas aplicadas à educação", sofreu uma nova definição intitulada “método educacional psicodramático” e, posteriormente, tornou-se "psicodrama pedagógico", onde encontrou grande adesão, tendo incorporado jogos e outros trabalhos com estruturas a metodologia já existente. Mesmo assim, a essência continuou no psicodrama e seu potencial transformador (Idem, 2004).

O psicodrama pedagógico desenvolvido por Maria Alicia Romanã tem o propósito de estabelecer uma diferença entre aplicação didática e terapêutica da dramatização. Ela procurou identificar através do "pedagógico," fundamentalmente, o marco

referencial e o campo de ação do educador (Idem, 1985).

O mesmo tem sido utilizado, através de dramatizações, nas situações seguintes da prática educativa:

1. Fixar e exemplificar o conhecimento.
 2. Encontrar as soluções alternativas aos problemas disciplinares.
 3. Desenvolver papéis novos (Estágios no magistério)
 4. Como prevenção de situações ansiogênicas (provas).
 5. Sensibilizar grupos.
 6. Elaborar mudanças (de classe, de turma, de escola).
 7. Avaliar o trabalho em equipe.
- (Ibid, 1985 p.28)

Em atenção a estes aspectos, Romanã ressalta a necessidade de termos uma certa cautela quanto a frequência das dramatizações, pois sua utilização deve ser periódica, mas não constante, uma vez que a mesma não é um substitutivo da aula.

Romanã compreendia que o educador, em qualquer tarefa de exercício em sua profissão, deve procurar conciliar a transmissão de conhecimentos sistemáticos, visando uma melhor compreensão do mundo. O método educacional propõe-se a ajudar o educador a alcançar no aluno, em alguma medida, a integração entre conhecimento adquirido e expectativa vivida (Ibid, 1985). Além de Moreno, os principais teóricos que Romanã usa como referência são Vygotsky (1896-1934) e Paulo Freire (1921-1997). Ela via neles uma incorporação de teorias compatíveis e complementares ao desenvolvimento humano no seu aspecto psicológico e cognitivo, sobre a prática educacional (ROMANÃ, 2004).

Relacionar psicodrama e pedagogia não é tarefa fácil, pois a pedagogia, como disciplina concentra o estudo da teoria e da prática no campo da educação, ocupando uma área muito vasta da reflexão e da ação humana para isso é importante levar em consideração que o psicodrama esteve basicamente vinculado desde suas origens à resolução de conflitos humanos, sua primeira aplicação no meio escolar foi àquela relacionada com a objetivação de dificuldades entre os alunos, a resolução dos problemas de disciplina e a orientação de comportamentos e vocações. (Ibid, 1985, p.43).

Diante da constatação que esta relação não é uma tarefa tão simples, Romanã desenvolveu um caminho metodológico, que estrutura três etapas de vivência

dramática: a primeira etapa é a “aproximação intuitiva e afetiva”, que consiste na dramatização real, surgindo da experiência ou dos dados de referência; a segunda etapa é a “aproximação racional ou conceitual”, que consiste na dramatização simbólica; a terceira etapa é a “aproximação funcional”, cuja dramatização é dada no nível da fantasia (ROMANÃ, 1985).

A primeira etapa parte da premissa que nenhum conhecimento adquire vida no aluno, seja qual for a sua idade, se não há um campo propício ou disponibilidade para isso, este é o momento em que o conhecimento é esboçado e o espaço onde ele é desenvolvido o mobiliza ou abrange tanto no aspecto experimental como afetivo.

Na segunda etapa, Romanã considera que ao deixar o terreno da realidade, colocamos a dramatização no nível simbólico, abandonamos o caminho analítico e passamos à abstração com base nos elementos generalizadores ou universalizadores. Este é considerado por ela o momento que o aluno realiza um maior esforço, ou seja, que ele chega ao patamar desejado do ponto de vista da aprendizagem. Contudo, o aluno não o realiza sozinho esse esforço, todo o grupo ao qual o mesmo pertence e contribui para chegar ao objetivo desejado e o conhecimento revela-se então com toda riqueza.

Finalmente, na terceira etapa, como uma forma de colocar à prova o conhecimento desenvolvido, a autora explora o processo da dramatização no nível da fantasia, conseguindo em geral fazer com que ele seja mais espontâneo. Vemos também que o conhecimento é inserido em esquemas novos, criados pelos próprios alunos e que não raro se suspendem as dramatizações, porque surgiram novas associações, que levam o grupo a buscar novos conhecimentos, quando isso ocorre, consideramos ter alguma segurança de que o conhecimento foi elaborado e incorporado.

Nestas etapas de vivências fica claro a constatação de um outro elemento teórico de Romanã que é a tríade grupo-jogo-teatro, pois a mesma sustenta a “elaboração de conceitos, a partir das experiências cotidianas significativas da mesma forma que permite o desenvolvimento da expressividade e uma pesquisa mais ampla sobre os

papéis profissionais e seus complementares, para sua melhor estruturação” (Ibid, 1985).

Romanã entende grupo como:

um organismo que se vai estabilizando, na medida em que seu processo vai se desenrolando, o ato de jogar ou brincar, ajuda na permanência do trabalho do grupo numa instância, num espaço particular, organizado a partir de códigos e normal também próprias, e completamente o teatro está presente através da possibilidade de se desempenhar papéis, de intercambiarem-se papéis, transcendendo a perspectiva pessoal, relacionando dentro de um contexto mais amplo, que os envolve e sustenta, no psicodrama pedagógico.”(Ibid, p.13,14).

Na atividade teatral é possível inclusive aplicar técnicas básicas do psicodrama, como a inversão de papéis que podem ser adaptados sem maiores problemas às metodologias escolares comuns (Ibid, p.26). Nas 3 etapas de desenvolvimento do psicodrama pedagógico que são a aproximação intuitiva e afetiva, a aproximação simbólica e a fantasia podemos encaixar gradualmente esta tríade pois Romanã entende que é “uma combinação equilibrada de trabalho, em grupo, desenvolvido num clima de jogo e liberdade, que alcança, sua maior expressão quando articulado no plano dramático ao teatral” (Ibid, p.13).

Pelos resultados obtidos, Romanã acredita que tais técnicas dramáticas podem ser utilizadas em todos os “níveis de ensino”. Para uma compreensão melhor destas três etapas a autora registra um exemplo prático ocorrido em um curso de capacitação docente (1970), onde o grupo se propôs a trabalhar sobre as propriedades da água, da forma como são vistas na escola primária:

1º etapa: Reproduzindo cenas "com água", de acordo com os comentários e sugestões do grupo. Pela ordem, foram as seguintes:

- a) um menino tem sede e entra na cozinha de sua casa e toma água;
- b) um menino tem sede e entra na cozinha de sua casa, onde seus pais estão comendo, e toma água;
- c) um menino toma banho e sua mãe lhe pede que seque o chão e deixe tudo em ordem;
- d) um grupo de meninos brinca de carnaval;
- e) um grupo de meninos, que brinca de carnaval, destampa um hidrante, brincam todos com a água enchendo baldes e canudos e finalmente banham-se no jorro, até que fogem porque chega o guarda.

2º etapa: Simbolizam-se qualidades da água, tais como fluidez, frescura, mudança e identidade, que estavam presentes em todos os exemplos anteriores.

3º etapa: Em uma situação hipotética encontram-se a água em estado sólido, líquido e gasoso e uma planta. Dialogam e trocam opiniões sobre o que acham que a planta sente e esta, por sua vez, manifesta a sua opinião e confirma ou modifica, segundo o caso, o que "as águas" pensam sobre ela. A vivência do grupo sobre a relação entre água e vida é unânime (ROMANÃ, 1985 p.41).

Deste modo, Romanã exemplificou, então, a possibilidade de uma experiência relacionada ao psicodrama pedagógico onde, além da presença das três etapas, podemos ver a presença de grupos desenvolvendo jogos com práticas teatrais que exigem interpretação de papéis.

A dissertação de Alexandra Sombrio Cardoso (2017), submetida ao Programa de Engenharia e Gestão do Conhecimento da conceituada Universidade Federal de Santa Catarina, para a obtenção do Grau de Mestre em Mídia e Conhecimento, intitulada "A pedagogia psicodramática como forma de construção do conhecimento: uma experiência na disciplina metodologia de pesquisa no ensino superior" terá importante destaque em nossos estudos, pois baseando-se na metodologia do Psicodrama Pedagógico no ensino referente à metodologia de pesquisa, Cardoso fez uma importante adaptação do método de Maria Alicia Romanã com 30 alunos da segunda fase do curso de psicologia da UNIBAVE.

Metodologicamente, seu estudo caracterizou-se como uma pesquisa qualitativa, que buscou dados por meio de uma pesquisa-ação. Como procedimento, foi aplicado um questionário investigativo inicial com dezenove perguntas-informações socioeconômicas acerca dos conhecimentos da metodologia de pesquisa, três aulas sobre a metodologia de pesquisa: aula 01- estrutura do projeto científico/modelo TCC, aula 02- citações e referências e aula 03- procedimentos metodológicos, aplicadas por meio do que em sua dissertação a Cardoso chama de pedagogia psicodramática e, posteriormente, foi realizado um questionário investigativo final com quinze perguntas acerca da metodologia (CARDOSO, 2017). Cardoso estruturou cada aula a partir das "3 etapas" adaptando-as do livro escrito por Romanã intitulado "psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático" usando a mesma como forma de

construção do conhecimento na disciplina metodologia de pesquisa no ensino superior.

No levantamento dos dados bibliográficos feito por Cardoso, por meio da revisão sistemática de literatura, a autora percebeu uma escassez de materiais sobre os estudos relacionados à obra de Romanã:

As publicações sobre o tema começaram nos anos 80, com os primeiros periódicos de Romanã, tendo sua forte ascensão nos anos 90, principalmente com o exílio da Pedagoga para São Paulo. Entretanto, principalmente após seu retorno para a Argentina, no ano de 2005, houve um declínio nas publicações e as poucas referências ao tema encontram-se em alguns artigos, dissertações e teses, sendo inexistente um aprofundamento teórico após a morte de Romanã, acreditamos que esta dissertação tem grande contribuição para colocar de novo em pauta tais métodos e baseado em sua experiência buscaremos nos próximos capítulos uma adaptação a realidade desenvolvida em nossa pesquisa de campo (CARDOSO, 2017 p.81).

Segundo a autora, sua experiência validou a possibilidade de contribuição para o uso dos recursos de psicodrama pedagógico na aprendizagem. A experimentação também mostrou que estes recursos podem ser utilizados em outras disciplinas e em outros níveis de escolarização. “Entretanto, é necessário ressaltar que a aplicabilidade do método, por si só, não é garantia de eficácia; é necessário o planejamento e execução das atividades por alguém capacitado” (ROMANÃ, 1985 p.192).

Romanã defendia que a educação acontece com ações adequadas que são “organizadas através da aquisição e aplicação de conhecimentos , mas também da interação com os outros e com o ambiente ou meio do qual faz parte o educando” (Ibid, p.16) a mesma considera que "poucos são os elementos didáticos que poderão, como elas fazer o professor sentir-se tão realizado e tão enriquecido" (Ibid, p. 28).

2.2 Aprendizagem significativa

David Paul Ausubel foi professor emérito da Universidade de Columbia, em Nova Iorque. Apesar de médico-psiquiatra, dedicou sua carreira acadêmica à psicologia educacional, este autor oferece um “sólido fundamento intelectual para a criação de situações novas no ensino e aprendizagem escolares que poderão conduzir a melhores práticas educacionais” (NOVAK, 1984 p.28). Ao aposentar-se, voltou à psiquiatria.

“Desde então, Joseph D. Novak, professor de Educação da Universidade de Cornell, foi o mais relevante divulgador de Ausubel, ao ponto que, hoje, seria mais adequado falar na teoria de Ausubel e Novak” (MOREIRA, 1999 p.153).

Para Ausubel, o conhecimento é significativo por definição, por ser produto de um processo cognitivo que envolve a interação entre ideias “logicamente” significativas, ideias anteriores relevantes da estrutura cognitiva particular do aprendiz e o “mecanismo” mental do mesmo para aprender de forma eficiente ou adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2000).

Entende-se estrutura cognitiva, como o conteúdo total e organização de suas ideias em uma área particular de conhecimentos. É um processo por meio dos quais se adquire e utiliza o conhecimento. A atenção de Ausubel está constantemente voltada para a aprendizagem, tal como ela ocorre em sala de aula, no dia a dia da grande maioria das escolas (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN,1980).

O conceito principal da teoria de Ausubel é o de “aprendizagem significativa”, conceito que em oposição ao de “aprendizagem mecânica” ou memorística onde, para aprender significativamente, o indivíduo deve optar por relacionar os novos conhecimentos com as proposições e conceitos relevantes que já conhece, na aprendizagem mecânica, que o novo conhecimento pode ser adquirido simplesmente mediante a memorização verbal e pode incorporar-se arbitrariamente na estrutura de conhecimentos de uma pessoa, sem interagir com o que já existe (NOVAK,1984).

A compreensão mais ampla referente à aprendizagem significativa pode ser dividida nos seguintes aspectos:

a) ensino não arbitrário: Diferente da aprendizagem mecânica onde a aquisição conhecimento se dá com associações arbitrárias e literais em sua relação com a estrutura cognitiva, a aprendizagem significativa preza por uma associação não arbitrária (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN,1980).

Uma das condições para a ocorrência da aprendizagem significativa é que o material a ser aprendido seja relacionável (ou incorporável) à estrutura cognitiva do

aprendiz de maneira não arbitrária e não literal, de tal forma que o aprendiz manifeste disposição para relacionar de maneira substantiva e não arbitrária o novo material. Se a intenção do aprendiz for simplesmente a de memorizá-lo, arbitrária e literalmente, tanto o processo de aprendizagem como seu produto serão mecânicos. De maneira recíproca, independentemente de quão disposto para aprender o indivíduo esteja, nem o processo, nem o produto da aprendizagem serão significativos (MOREIRA, 1999).

b) materiais potencialmente significativos e ligações complexas: “A aprendizagem significativa pode acontecer dependendo do relacionamento dos novos materiais potencialmente significativos com as ideias relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz” (AUSUBEL, 2000 p.16). Entende-se por material potencialmente significativo a tarefa de aprendizagem que pode ser aprendida significativamente, pois as ideias relevantes estão presentes na estrutura cognitiva particular (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980). No entanto, quer na aprendizagem mecânica, quer na significativa, a reprodução real do material retido também é afetada por fatores tais como tendências culturais, atitudes e pelas exigências de uma situação específica do próprio âmbito de reprodução.

Estas diferenças entre os processos de aprendizagem mecânica e significativa explicam, em grande parte, a superioridade da aprendizagem e da retenção significativas em relação à mecânica. Um dos fatores desta superioridade é que na aprendizagem mecânica ocorre uma ligação “simples, arbitrária e não integradora com a estrutura cognitiva preexistente”, ou seja, é importante reconhecer-se que a aprendizagem significativa não implica que as novas informações formem um tipo de ligação simples com os elementos preexistentes na estrutura cognitiva, pois o próprio processo de aprendizagem significativa é complexo, logo, exige um extenso período de tempo para ser concluído (AUSUBEL, 2000).

Segundo o pesquisador da aprendizagem significativa, Marco Antônio Moreira, mestre em Física e doutor em Ensino de Ciências como área de concentração e de Currículo e Instrução como área complementar, pela Universidade de Cornell, nos Estados Unidos, a interação da nova informação com uma estrutura de conhecimento

específica é definida como conceito de subsunçor, existente na estrutura cognitiva do indivíduo.

A palavra "subsunçor" não existe em português, trata-se de uma tentativa de aporuguesar a palavra inglesa "subsumer". Seria mais ou menos equivalente a inseridor, facilitador ou subordinador (MOREIRA, 1999).

c) falsa dicotomia: apesar de existirem diferenças marcantes entre elas, a aprendizagem significativa e a mecânica não são dicotômicas e podem colocar-se facilmente num contínuo processo de colaboração memorização-significativa. Por vezes, as aprendizagens por memorização e a significativa seguem, sucessivamente, em relação ao mesmo material de aprendizagem, tal como, por exemplo, no caso de um ator que necessita, em primeiro lugar, aprender próprias as falas de forma significativa e, depois, memorizá-las literalmente, tendo como objetivo a encenação (AUSUBEL, 2000). Quando os subsunçores não existem, a aprendizagem mecânica torna-se necessária. Exemplo disso é quando um indivíduo adquire informações em uma área de conhecimento completamente nova para ele. Em Física, por exemplo, se os conceitos de força e campo já existem na estrutura cognitiva do aluno, eles servirão de subsunçores para novas informações referentes a certos tipos de força e campo como, por exemplo, a força e campo eletromagnéticos. Entretanto, este processo de ancoragem da nova informação resulta em crescimento e modificação do subsunçor (Ibid.,1999).

d) os fatores afetivos e grupais: apesar de menos decisivos em seu impacto sobre a aprendizagem do que a estrutura cognitiva, a prontidão, a habilidade intelectual, a prática e as variáveis instrucionais, os valores "afetivos e Sociais" não deixam de ser importante, a menor relevância constitui somente uma expressão da diferença em grau, ou seja, uma diferença em termos de classificação.

As características motivacionais de personalidade, de grupos sociais e do professor são suficientemente importantes na aprendizagem escolar e merecem nossa mais séria consideração, se é que desejamos maximizar a influência da psicologia educacional na aprendizagem em sala de aula. A motivação é absolutamente necessária

para o tipo de aprendizagem continuada envolvida na tarefa de dominar o tema em uma dada disciplina (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Mesmo não dando centralidade a este assunto, os teóricos da aprendizagem significativa consideram o esforço de grupo é eficiente, pois facilita com que pelo menos uma pessoa chegue a solução correta, além disso considera o apoio do grupo reduz, a ansiedade, aumentando a confiança em situações que alcancem a resolução problemas (Ibidem, p.390), ou seja o trabalho em equipe pode contribuir para um ambiente afetivo e motivacional que gere eficiência no ensino. A teoria da aprendizagem significativa não tem a pretensão de fazer da escola um substituto de outros agentes sociais como família, igreja e etc, sua preocupação em relação aos laços afetivos está totalmente voltada à ideia se o mesmo auxiliará ou não na eficiência referente à assimilação do conhecimento.

e) papel do professor: O professor deve constituir uma variável importante no processo de aprendizagem, no quão abrangente e coerente é a compreensão que o professor tem do assunto que leciona na sua capacidade de apresentar e organizar o assunto com clareza, explicar idéias de modo incisivo e lucido, e manipular com eficácia as variáveis importantes que afetam a aprendizagem, ao se comunicar com os alunos, o professor pode ser mais ou menos capaz de traduzir seu conhecimento de forma apropriada para o seu grau de maturidade cognitiva e sofisticação na matéria. (Ibidem, p.414).

Marco Antônio Moreira destacou pertinentemente que o papel do professor na facilitação da aprendizagem significativa envolve pelo menos quatro tarefas fundamentais: A primeira consiste em identificar a estrutura conceitual e proposicional da matéria de ensino, isto é, identificar os conceitos e princípios unificadores, inclusivos, com maior poder explanatório e propriedades integradoras, e organizá-los hierarquicamente de modo que, progressivamente, abranjam os menos inclusivos até chegar aos exemplos e dados específicos. A segunda consiste em identificar quais os subsunçores, ou seja, conceitos, proposições, estáveis que sejam relevantes à aprendizagem do conteúdo a ser ensinado, que o aluno deveria ter em sua estrutura

cognitiva para poder aprender significativamente este conteúdo. A terceira consiste em diagnosticar aquilo que o aluno já sabe; determinar, dentre os subsunções especificamente relevantes previamente identificados ao "mapear" e organizar a matéria de ensino quais os que estão disponíveis na estrutura cognitiva do aluno. A quarta e última é ensinar utilizando recursos e princípios que facilitem a aquisição da estrutura conceitual da matéria de ensino de uma maneira significativa. A tarefa do professor está em auxiliar o aluno a assimilar a estrutura da matéria de ensino e organizar sua própria estrutura cognitiva nessa área de conhecimentos, por meio da aquisição de significados claros, estáveis e transferíveis. Para isso, é importante levar em conta não só a estrutura conceitual da matéria de ensino, mas também a estrutura cognitiva do aluno no início da instrução e tomar providências adequadas, por exemplo, usando organizadores, ou "instruções-remédio", se a mesma não for adequada (MOREIRA, 1999 p.162-163).

Moreira ressalta que aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem "correta". Um aluno pode aprender de maneira significativa, mas "errada", isto é, pode dar aos conceitos significados que, para ele, implicam aprendizagem significativa, mas que, para o professor, são errôneos porque não são compartilhados pela comunidade de usuários. Tais significados, comumente presentes na estrutura cognitiva dos alunos e abundantemente detectados nas pesquisas relativas ao conhecimento prévio dos alunos, poderiam ser chamados de "contextualmente errôneos". Portanto, este processo deve ser cuidadoso sob pena de ter resultados equivocados (Ibid, 1999). A partir da exposição do que julgamos ser relevante sobre o psicodrama pedagógico e aprendizagem significativa. Faremos agora uma breve exposição a partir de nossa análise baseada nos dados expostos aqui, de pontos que julgamos conter "elementos de semelhança" entre os dois conceitos:

i) ideias anteriormente ancoradas: Ausubel defende que o conhecimento é significativo por definição, pois é produto de um processo psicológico cognitivo que envolve a interação entre ideias significativas que já estão anteriormente ancoradas a

estrutura cognitiva particular do aprendiz o "mecanismo" mental do mesmo para aprender de forma significativa ou adquirir e reter conhecimentos (AUSUBEL, 2000).

Podemos na prática ver um processo de captação no trabalho de Romanã do que entendemos em Ausubel como "ideias anteriormente ancoradas" quando em um curso de capacitação docente (1970), onde o grupo se propôs a trabalhar sobre as propriedades da água, ela pede que os alunos inicialmente reproduzam cenas "com água", de acordo com os comentários e sugestões do grupo, o que resultou em representações como: um menino tem sede e entra na cozinha de sua casa e toma água, um menino toma banho e sua mãe lhe pede que seque o chão e deixe tudo em ordem (ROMANÃ, 1985). Com base na experiência citada, entendemos que o psicodrama pedagógico pode se desenvolver a partir da captação destas "idéias anteriormente ancoradas" que podemos chamar de "conhecimento prévio" ou percepções sobre o conteúdo que será desenvolvido.

A autora ainda resalta que o psicodrama pedagógico está longe de ser uma perda de tempo ou diversão, mas economia, pois o conhecimento adquirido dificilmente cai no esquecimento, e o fruto deste tipo de trabalho pode ser percebido mais adiante quando se apoiam em novos conhecimentos (ROMANÃ, 1985 p.46), ou seja, ele se torna mais significativo a longo prazo, pois a partir da entrada de novos conhecimentos percebemos que tais informações dificilmente são esquecidas.

ii) ensino não arbitrário: Uma vez que diferente da aprendizagem mecânica onde a aquisição conhecimento se dá com associações arbitrárias e literais em sua relação com a estrutura cognitiva, a aprendizagem significativa preza por uma associação não arbitrária (AUSUBEL; NOVAK ; HANESIAN, 1980). É preciso que o aprendiz manifeste disposição para relacionar de maneira substantiva e não-arbitrária o novo material, se a intenção do aprendiz não for simplesmente a de memorizá-lo (MOREIRA, 1999). Na experiência em grupo citada por Romanã foi possível ver claramente uma predisposição para dar sugestões a respeito de cenas com água, predisposição que se converteu em encenações e posteriormente em aprendizagem, que julgamos ter sido um processo não arbitrário (ROMANÃ, 1985).

f) organização de conhecimento e estrutura cognitiva: O processo de aprendizagem significativa leva em consideração a estrutura cognitiva, como o conteúdo total e organização de suas idéias em uma área particular de conhecimentos. É um processo por meio do qual se adquire e utiliza o conhecimento. A atenção da aprendizagem significativa está constantemente voltada para a aprendizagem, tal como ela ocorre em sala de aula, no dia a dia da grande maioria das escolas (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980), pois parte do pressuposto que o professor tem sua eficiência na capacidade de apresentar e organizar o assunto com clareza, explicar idéias de modo incisivo e lucido, e manipular com eficácia as variáveis importantes que afetam a aprendizagem (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980 p.414). Consideramos essa necessidade de organização estrutural como um importante ponto de contato entre aprendizagem significativa e psicodrama pedagógico, pois, segundo Romanã, este processo deve procurar conciliar a transmissão de conhecimentos sistemáticos para uma melhor compreensão do mundo, basta ver que a autora divide seu método em três etapas (ROMANÃ, 1985).

Romanã ainda enfatiza ser “necessário ressaltar que a aplicabilidade do método, por si só, não é garantia de eficácia; é necessário o planejamento e execução das atividades por alguém capacitado, que esteja atento ao grupo, aos objetivos do trabalho e à pretensão da exclusão” (Ibid, 1985 p.192). Isso mostra que assim como a aprendizagem significativa tem uma importante preocupação com a organização estrutural, o psicodrama pedagógico não foge dessa preocupação para alcançar seus objetivos.

g) esforço de grupo: apesar de existir diferença no que tange a centralidade dos grupos na teoria da aprendizagem significativa e do psicodrama pedagógico, há uma convergência quanto a crença que o esforço de grupo pode facilitar a assimilação, e assim reduzir problemas do tipo ansiedade e falta de confiança para alcançar a resolução de problemas (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980 p.390), Romanã entende o grupo como um organismo que se vai estabilizando, na medida em que seu processo vai-se desenrolando (Romanã, 1985 p.13-14), pois considera que quando se exprime as dificuldades para compreender, interpretar ou manejar, já não é apenas o

professor, mas o grupo todo que deve colaborar em conjunto (Ibid, p.30). Romanã acredita que a educação acontece não somente com a organização através da aquisição e aplicação de conhecimentos, mas também da interação com os outros” (ROMANÃ, 1985 p.16).

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. 2º ed Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, David P. **Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva**. 1 ed. Porto: Alicerce Ltda, 2000.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 70 ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes, 1979.

CARDOSO, Alexandra Sombrio. **A pedagogia psicodramática como forma de construção do conhecimento: uma experiência na disciplina metodologia de pesquisa no ensino superior**. Dissertação (Mestrado em Mídia e Conhecimento), Universidade Federal de Santa Catarina, 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, C.S.; WOLFF, J.R; ALMEIDA, W. C. **Lições do psicodrama: Introdução ao pensamento de J.L. Moreno**, 2. ed. São Paulo: Ágora, 1988.

KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 28 ed. São Paulo: Brasiliense, 2008.

MINAYO, Cecília de Souza (org). **Pesquisa social**. 28 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

MOREIRA, Marco A. **Teorias da Aprendizagem**. 1 ed. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1999.

MORENO, Jacob Levy. **Fundamentos do Psicodrama**. 1 ed. São Paulo: Pensamento-Cultrix Ltda, 1978.

MORENO, Jacob Levy, MORENO, Zerka Toeman. **Fundamentos do Psicodrama**. 1 ed. São Paulo: Summus, 2014.

NOVAK, Joseph. D. **Aprender a aprender**. 19 ed. Lisboa: Paralelo Editora, 1984.

PRIBERAM. Dicionário On-line. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>. Acesso em 4 de agosto de 2021.

ROMANÃ, Maria Alicia, **Psicodrama pedagógico: método educacional psicodramático**. 2 ed. São Paulo: Papyrus, 1985.

ROMANÃ, Maria Alicia. **Pedagogia do drama: 8 perguntas & 3 relatos**. 1 ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

