

2014

PASSE.psi

Dinâmicas de grupo: boas práticas



Passe

>> PROGRAMA ALIMENTAÇÃO
SAUDÁVEL EM SAÚDE ESCOLAR



GOVERNO DE
PORTUGAL

MINISTÉRIO DA SAÚDE



ARS NORTE
Administração Regional
de Saúde do Norte, I.P.

Departamento de Saúde Pública

Rui Tinoco

Débora Cláudio

Nuno Pereira de Sousa

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

Este Documento faz parte integrante do programa PASSE, galardoado em 2011 com o NutritionAwards – na categoria de Saúde Pública.



Ficha Técnica

Título: PASSE.psi Dinâmica de Grupos: uma listagem de boas práticas

Autores: Rui Tinoco, Débora Cláudio, Nuno Pereira de Sousa

1ª edição, junho 2014

Porto: Administração Regional de Saúde do Norte, I.P.



Departamento de Saúde Pública

Rua Anselmo Braancamp, 144 – Porto

pass@arsnorte.min-saude.pt

www.passe.com.pt

O conteúdo deste manual, bem como de todo o material desenvolvido pelo PASSE, encontra-se devidamente registado, não estando autorizada a utilização do mesmo em contextos que não o do próprio Programa.

Índice

Introdução -----	5
I – <u>A condução das dinâmicas de grupo</u> -----	7
1 – Apresentação das dinâmicas de grupo -----	8
2 – Quebra-gelo -----	9
3 – Brainstorming -----	12
4 - Role-playing -----	15
5 – Ciclos de dissonância e unanimidade -----	21
6 – Súmula e a Súmula Intermédia -----	23
7 – Dinâmicas de Finalização -----	27
8 – Exploração da dinâmica – o fio condutor -----	31
9 – Trabalho em pequeno e grande grupo -----	33
10 – Desejabilidade social -----	37
11 – A questão dos voluntários -----	40
II – <u>Psicologia da Saúde em ação</u> -----	42
1 – PASSE curricular e variáveis psicológicas importantes -----	43
2 – Competências pessoais do dinamizador -----	46
3 – O psicólogo clínico como formador PASSE -----	50

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

III – Quem é quem? ----- 52

IV – Bibliografia ----- 55

V – Bibliografia PASSE ----- 57

Introdução

O presente manual serve de plano de fundo a todos os manuais PASSE que se proponham trabalhar com grupos. Referimo-nos concretamente aos manuais do nível curricular (EA1, Pas3, PASSEzinho, EB23 e secundário) quer ao nível ecológico (encarregados de educação, manipuladores de alimentos e até ao nível dos docentes).

Pretendemos sistematizar algumas linhas de força e inclusive boas práticas relativas à condução das dinâmicas de grupo. Queremos sistematizar um olhar da psicologia sobre o programa. Assim, queremos explicar alguns princípios relativos à condução de um grupo no contexto da educação e promoção da saúde. Trata-se de um saber fazer, a arte de aumentar o impacto das dinâmicas de grupo e do envolvimento de todos com as atividades. Neste sentido, a psicologia afigura-se como um saber matriz indispensável ao programa PASSE.

Os seus profissionais podem também trazer para as formações a sua mais-valia relativas a esse saber. Não nos podemos esquecer que vários modelos que estruturam o programa PASSE se centram em modelos de psicologia da saúde e em conceitos da psicologia da saúde.

Deste modo, num primeiro momento, dedicaremos a nossa atenção à condução das dinâmicas de grupo. Trataremos de sistematizar boas práticas relativas a momentos como o brainstorming ou o role-playing. Dedicaremos igual atenção a questões importantes relativas à expressividade do grupo, aos ciclos

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

de dissonância e unanimidade inerentes a uma ótima discussão das dinâmicas que se tenta aplicar.

Num segundo momento, centraremos a nossa atenção à psicologia da saúde em ação. Queremos dizer que enunciaremos variáveis psicológicas importantes que são ativadas no PASSE curricular. Tentaremos ainda sistematizar as competências pessoais do dinamizador, enquanto profissional em constante desenvolvimento e formação, à medida que desenvolve o seu saber-fazer relativo às dinâmicas de grupo. Finalizaremos este momento com uma nota sobre o papel do psicólogo clínico enquanto formador PASSE.

Num momento terminal, tentaremos listar uma série de conceitos fundamentais relativos ao programa que têm, de um modo ou de outro, uma matriz da psicologia.

Terminamos o manual com a bibliografia geral e a bibliografia PASSE. Nesta última, estão disponibilizados os links para os documentos que estão disponíveis on-line em open source.

I – A condução das dinâmicas de grupo

Nesta parte do manual tentaremos percorrer algumas das dimensões importantes no que diz respeito às dinâmicas de grupo. A este respeito, tentaremos abarcar não só as principais fases e etapas da condução de uma dinâmica de grupo, mas também listar algumas boas práticas no que concerne a alguns dos principais instrumentos utilizados neste contexto.

Assim, interessa-nos refletir sobre instrumentos como os quebra-gelos, o brainstorming, as dramatizações e mesmo o role-playing ou as dinâmicas de finalização. Não listaremos dinâmicas específicas que se possam incluir nestas grandes categorias, pelo contrário: listaremos opções e cuidados a ter quando se conduz um grupo, utilizando estes instrumentos.

Trataremos também de refletir sobre as estratégias e cuidados para que as dinâmicas ou série de dinâmicas e as respetivas explorações possam funcionar como um todo e tenham continuidade. Abordaremos então a questão da exploração da dinâmica, tendo cuidado de se manter um fio condutor e as opções que se podem tomar quando se trabalha em pequeno e grande grupo.

Terminaremos esta secção do nosso trabalho, abordando os temas gerais relacionados com a desejabilidade social e a questão dos voluntários.

1 – Apresentação das dinâmicas de grupo

Uma das questões que foi sendo posta ao longo do desenvolvimento do programa PASSE, principalmente nas etapas iniciais, estava relacionada com o modo como as dinâmicas de grupo podem ser apresentadas.

É necessário prestar uma especial atenção ao contexto em que elas são propostas e a que género de grupos. De um modo geral, deve haver um equilíbrio entre a explicação inicial do que se vai fazer e a dinâmica ou atividade propriamente dita. Por outras palavras: é indispensável uma explicação inicial, mas que não seja demasiado extensa, para que não se perca a natural exploração do que se vai realizar.

Não nos devemos esquecer que a própria dinâmica permite uma aprendizagem e que o grupo se vai adaptando a ela de forma progressiva.

A exploração dos títulos das sessões e das atividades, a reflexão conjunta sobre as suas dimensões metafóricas, permite de certa forma uma primeira abordagem à dinâmica de grupo que se vai utilizar. Estabelece-se uma rotina que permite o estabelecimento do setting e de um contexto específico ao desenvolvimento do grupo, no que concerne à educação e promoção da saúde.

Um outro aspeto importante será a apresentação inicial das sessões – se for caso disso – que irão ser levadas a cabo.

2 – Quebra-gelo

Este género de dinâmicas constitui uma classe dentro da variedade das dinâmicas de grupo que temos à nossa disposição. Elas garantem uma primeira abordagem a um determinado assunto, permitindo principalmente a diminuição das barreiras entre as pessoas quando estão em novo contexto de trabalho (por exemplo, alunos com um dinamizador que lhes é estranho) ou mesmo por se desconhecerem entre si (como no caso das primeiras sessões de certos grupos de encarregados de educação).

O que é um quebra-gelo?

É natural que um grupo recém-formado, por variados motivos, não se encontre à-vontade no novo contexto de aprendizagem e partilha que o PASSE propõe: pelos os elementos não se conhecerem entre si, por não conhecerem o dinamizador ou simplesmente por se tratar de uma situação nova, é natural que haja uma fase de inibição inicial.

Deve-se ter em linha de conta a existência dessa fase inicial e proceder com cautela de forma a «aquecer» o grupo. Estas estratégias têm designação geral de quebra-gelos. Neste sentido, a conversa inicial ou mesmo um brainstorming podem ter efeitos de diminuir barreiras e suscitar a participação de diversos elementos do grupo.

Noutros casos, utilizam-se dinâmicas de grupo especificamente pensadas para ultrapassar essas inibições iniciais. Nalgumas sessões, organizadas para a EB1 e mesmo para a EB2-3, podem observar-se

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

diversas dinâmicas deste género: os agrupamentos por características específicas, por exemplo, permitem aumentar o conhecimento mútuo dos participantes, ao mesmo tempo que se ajuda a constituir um contexto.

A questão do quebra-gelo é particularmente importante em grupos de adultos. Os encarregados de educação sentem-se frequentemente incomodados e ameaçados se tiverem de admitir algum erro parental. No limite oposto, poderíamos ter uma sessão completamente a decorrer dentro do que é esperado socialmente. Não debatemos, assim, as práticas e perceções reais. As dinâmicas estão pensadas de forma a contornar estas dificuldades. Em qualquer caso, poderíamos pensar em aplicar alguma atividade, quer seja um simples diálogo ou de uma dinâmica de grupo, no sentido de abrir a comunicação para o trabalho que se deseje realizar de seguida.

Em relação a grupos de profissionais, como os manipuladores de alimentos ou grupos de docentes, a exposição perante colegas ou perante a equipa de saúde são elementos a ter constantemente em linha de conta.

A questão do quebra-gelo: alguns princípios

Terá de haver sempre uma preocupação com a continuidade da sessão. Assim, um quebra-gelo poderá potenciar o impacto de toda a intervenção. A preservação de uma linha de continuidade pode ser pensada desde logo a partir da estrutura da própria dinâmica, passemos ao exemplo concreto dos agrupamentos:

... o dinamizador pede aos elementos do grupo que andem pela sala, a dado momento solicita que os participantes se agrupem por cores preferidas, por local de nascimento, por desporto favorito etc...

Findo o período do quebra-gelo, e mantendo a estrutura da atividade, o dinamizador solicita agrupamentos mas já com objetivos mais direcionados, por exemplo: que se agrupem por dificuldades na intervenção na comunidade; por áreas preferidas no exercício da atividade profissional. Suscitam-se assim oportunidades, de forma a potenciar a discussão e debate de assuntos específicos.

É deste modo interessante manter a estrutura do quebra-gelo mas, através de uma pequena mudança na instrução, ultrapassar essa etapa e potenciar a abordagem de temas mais específicos.

A outra forma de manter uma linha condutora é a estratégia da súmula intermédia: o dinamizador faz um breve ponto de situação, de forma a tornar claro a todos que se ultrapassou um momento inicial da sessão e que de seguida serão abordados novos temas.

3 - Brainstorming

Denomina-se brainstorming ou chuva de ideias, um conjunto de técnicas que permitem a abertura ou a exploração de um determinado assunto ou tema. Regra geral não existe preocupação em distinguir o certo do eventualmente errado ou menos eficaz. Deve existir a preocupação em criar-se um clima de aceitação e que os participantes façam as suas contribuições sem grandes preocupações de censura interna ou do próprio grupo. As contribuições não têm de ser necessariamente ideias completas e fundamentadas. Podem partilhar-se imagens, episódios e tudo o que for ocorrendo aos participantes, que possa ter alguma relação com o assunto proposto.

Início do brainstorming

Muitas dinâmicas de grupo como a caixa de dúvidas ou os elogios mútuos podem ser facilmente adaptados ao formato de brainstorming, dependendo muito das instruções iniciais. Assim e ilustrando:

Diz o dinamizador aos participantes – *escrevam numa folha três motivos que levam as pessoas a comer fast food e depositem-na nesta caixa...*

Para os elogios mútuos:

Diz o dinamizador aos participantes – *temos aqui dois voluntários um simboliza a fast food; e o outro a slow food. Os dois voluntários vão andar pela sala e quando eu disser stop vão dizer em voz alta um motivo por que gostam do tipo de comida (a instrução pode repetir-se em relação a aspetos visuais; cheiro; situações a que associam*

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

cada tipo de comida... pode ainda explorar-se a polaridade oposta: o não gostar). Poderá ainda nomear-se um secretário incumbido de registar as participações que puder – no final, será ajudado pelos participantes.

Apesar destas variantes o brainstorming, pode ser simplesmente falado, sendo que o dinamizador pede ao grupo que evoque determinados argumentos. Todos esses argumentos vão sendo registados no quadro, sem qualquer censura por parte do dinamizador. Este deve ainda ter o cuidado de manter o diálogo e criar um ambiente de aceitação que incentive a expressividade do grupo.

Princípios específicos de exploração

Um aspeto central tem que ver precisamente com a não censura da expressividade do grupo e das contribuições de todos. Independentemente do formato que se adote para o brainstorming – o importante será criar e manter um ambiente de aceitação e expressividade do grupo em que não exista uma preocupação imediata com o certo e o errado.

Deverá contudo existir uma preocupação com a continuidade nos comentários e nos assuntos/ dinâmicas que se podem propor de seguida. Deste modo, a dinâmica que seque a um brainstorming deverá ter o cuidado de integrar o contributo de todos, fazendo com que o grupo se posicione relativamente a um dado assunto e, eventualmente, efetuando um feedback científico relativamente ao tema em questão – lembramo-nos especificamente de algumas sessões com manipuladores de alimentos, mas também noutros contextos de intervenção uma tal postura deverá ser necessária.

A questão da visualização das contribuições é outro dos aspetos a ter em linha de conta. Uma vez que a instrução geral passa por ampliar a contribuição de todos, será importante o registo dessas contribuições, para que o grupo se aperceba da totalidade do trabalho que foi realizando.

É também importante ligar bem este momento com o que vier a seguir tendo em vista a consolidação de conteúdos. Apesar do grupo já não se identificar com determinada proposta será "errado" apagá-la desse registo. Assim, será mais proveitoso pedir um novo trabalho de sistematização de aprendizagens em pequeno grupo, por exemplo, em que determinadas contribuições acabem por cair e outras por se desenvolver.

4 – Role-playing

Dedicamos agora algum tempo para a exploração de aspetos importantes que se relacionem com atividades relacionadas com a dramatização ou role-playing.

O que é um role-playing?

É uma dramatização com regras específicas e personagens que pode operacionalizar um determinado problema, segundo diversos pontos de vista. Neste sentido, este instrumento é especialmente útil na materialização de dilemas, ou de discrepâncias, entre o que sabemos que deve ser feito e o que acontece muitas vezes na realidade.

Enumeremos algumas situações: uma pessoa que diz que não vai comer mais bolos mas depois o faz; um aluno que sabe o que é a alimentação saudável mas não a cumpre (inclusive na cantina escolar, quando está a comer com os seus colegas); e discrepância entre o que os professores sublinham em termos de alimentação saudável e o que é depois efetivamente disponibilizado na escola (contradições entre o currículo escolar e a oferta alimentar). Todos estes cenários podem ser objeto de dramatização.

Qual a função dos roleplays?

O faz de conta é uma atividade que surge relativamente cedo em termos de psicologia do desenvolvimento. Desde idades pré-escolares as crianças, no brincar, assumem provisoriamente papéis de pessoas

que admiram ou que lhe são próximas. A dramatização, no entanto, é exigente no sentido que pede à pessoa que assuma a perspectiva de outrem e que consiga aduzir argumentos e motivações que não são os seus. Pressupõe assim competências desenvolvimentais que nem sempre estão presentes nos mais novos – para estes, uma dinâmica de faz de conta poderia ser uma solução satisfatória.

Deste modo, os roleplays surgem principalmente em atividades direcionadas a grupos de adultos e de jovens pré e adolescentes. Como se depreende do ponto anterior, estas dramatizações procuram mapear discrepâncias entre conhecimento correto e o que depois acontece ou pode acontecer na prática, permitindo trabalhar motivações e desejos que estão para além dos conhecimentos. Concretizando: todos sabemos que não se deve disponibilizar de forma sistemática alimentos não pertencentes à roda dos alimentos, mas uma máquina de vendas poderá gerar receitas interessantes que permitam a dinamização de outros projetos nas escolas...

Início do roleplay

Os **papéis e as instruções** para as dramatizações estão disponíveis no material de apoio aos diversos manuais PASSE. Interessa complementar as instruções verbais com um suporte escrito que permita manter o ator centrado nos seus objetivos.

As instruções, que permitem montar o cenário, devem ser facultadas longe do olhar do restante grupo. Incentiva-se assim o interesse sobre o que vai acontecer, desafiando todos a tentar descobrir o dilema que vai ser dramatizado e qual a sua posição relativamente ao mesmo – isto já na fase de exploração posterior da dramatização.

Outra questão, bastante importante nesta fase inicial, tem que ver com a **escolha das pessoas** que vão participar. Trata-se de uma decisão estratégica que só o dinamizador pode efetuar, conhecendo a realidade do grupo com que lida. No entanto, poderemos listar algumas das questões a serem resolvidas:

- a questão dos elementos resistentes e perturbadores do grupo: a dramatização pode ser uma oportunidade de os conquistar, diminuindo a desorganização do grupo... ou não?

- a presença de elementos inibidos, será que a dramatização pode ser um contexto para os conhecer melhor, de se “revelarem” perante o grupo ou, pelo contrário, a dramatização pode ser vivida de uma forma demasiado ameaçadora?;

- poderá ainda existir uma afinidade natural entre um determinado participante e um papel a dramatizar.

Enfim, de um modo geral, a escolha dos participantes de uma dramatização, dadas estas especificidades, não difere em muito do processo de escolha de voluntários, pelo que remetemos o leitor para o respetivo tópico.

Dramatização

A dramatização deve ser antecedida de uma **breve explicação para a plateia** e para os próprios «atores», não existem escolhas certas ou erradas e uma vez iniciado o processo será inconveniente sair do papel, fazer perguntas diretas ao entrevistado ou comentar a própria personagem que se está a fazer. Tendo em linha de conta a hipótese de reforçar a dramatização, o dinamizador pode optar por **nomear duas ou três pessoas** que observem com especial atenção o que se está a passar e chamem a atenção sempre que alguém

esteja a sair do teatro ou a quebrar o faz de conta, se assim a quisermos chamar.

Inicia-se então a dramatização propriamente dita. No decorrer dela, se previamente acordado, o dinamizador pode fazer **sinal gestual aos «atores»** para exagerarem determinada situação, ou passarem à frente um dilema ou discussão específicos que se estão a arrastar demasiado tempo. As instruções deste género podem também acontecer através de **indicações sussurradas ao ouvido** de um dos participantes, enquanto a discussão continua a decorrer.

Se se prevê que um dos «atores» brilhe mais em determinado papel e que a dramatização acabe por ficar um pouco desequilibrada, no que diz respeito aos pontos de vista a explorar, são ainda possíveis algumas opções. Efetuar uma repetição da dramatização com **outros «atores»**, depois de uma exploração intercalar. Ou ainda, e em alternativa, efetuar uma **inversão de papéis**: neste caso, o aliciador passa a ser o aliciado e a ter de responder aos seus próprios argumentos que estavam a fazer o furor na plateia.

Estas opções permitem a exploração de todas as alternativas e de ter alguma diretividade sobre o que está a acontecer, sem ter necessariamente de se envolver diretamente com os participantes.

O dinamizador não deve recear as polémicas que se possam acender, nem a diversidade de pontos de vista... Afinal, é da diversidade e do envolvimento de todos que se poderá fazer uma exploração mais sistemática do que aconteceu com todo o grupo.

Exploração

Um dos princípios mais importantes na fase da exploração tem que ver precisamente com o envolvimento de todos na discussão. Ou seja, é importante saber como os **dramatizadores se sentiram e o**

que pretenderam expressar com determinada situação ou linha de conduta. Da mesma forma, revela-se crucial saber se o que se pretendia expressar foi interpretado da mesma forma pela audiência. Este sentimento de conetividade é central numa exploração bem efetuada, que trabalhe o grupo como um todo e que queira potenciar as aprendizagens.

Neste sentido, comentar que determinada situação não foi realmente resolvida poderá tornar o dilema que subjaz ao roleplay mais evidente para todos. Como poderá afinal ser resolvida? E em que condições? A abordagem destes temas poderá ser uma ótima via para aumentar a expressividade do grupo.

Variantes

Vimos já nos pontos anteriores alguns instrumentos que podem ser utilizados como modeladores da dramatização, como a inversão de papéis, os observadores ou ainda a possibilidade de dar instruções no decorrer da própria dramatização. Estes instrumentos permitem criar novas situações e adaptar os cenários à realidade de cada grupo em concreto.

Existem, porém, mais possibilidades, como a **introdução de novos personagens**, sugeridos pela própria dramatização – por exemplo, o grupo chega à conclusão que aceita que as máquinas de venda tenham chocolates. O dinamizador poderá introduzir um alto responsável da educação que vai opor-se a todos os acordos efetuados. Aqui a ideia geral é trabalhar de acordo com momentos de unanimidade, que depois são desequilibrados propositadamente pelo dinamizador – assim, aumentar-se-á a expressividade do grupo e as facetas que serão exploradas em conjunto.

A dramatização poderá também ter um **falso fim**. Esta variante pode funcionar do seguinte modo: nomeiam-se cinco voluntários, mas apenas três deles são instruídos para fazer a dramatização, os dois remanescentes terão de seguir determinada linha de comentários durante a fase de exploração. Deste modo, a seguir à dramatização, segue-se uma primeira exploração, em que duas pessoas estão ainda a representar papéis sem que o grupo disso se aperceba. A atividade termina com os dois últimos voluntários a revelarem-se, a que se segue uma segunda exploração final.

Na fase de exploração poder-se-á ainda considerar a possibilidade de fazer **microdramatizações**. Deste modo, se na fase de exploração a polémica estiver a ser desenvolvida, o dinamizador poderá pedir para explicar como o elemento B resolveria o problema.

- Então não aceitava o que a diretora da cantina lhe estava a dizer?

- Não...

- Como faria então? Importa-se de vir aqui representar?

5 - Ciclos de dissonância e unanimidade

Independentemente da dinâmica de grupo que estejamos a utilizar será sempre importante o desenvolvimento do profissional na sua vertente de competências de trabalho com grupos de promoção da saúde. Esta preocupação foi objeto de trabalho noutra local (Tinoco; Pereira de Sousa & Cláudio, 2010).

Para aqui, sublinharemos alguns aspetos importantes no que diz respeito a algumas estratégias de incentivar a expressão do grupo. Várias sessões PASSE estão pensadas de forma a criar dissonâncias, existir um primeiro consenso e depois esse consenso ser desequilibrado pela introdução de novas variáveis.

Exemplificando com a dinâmica de o Átomo... O dinamizador pede a um grupo de participantes que escrevam em folhas de papel soltas, fatores que considerem importantes nas escolhas alimentares dos seus filhos. Finda a tarefa pede-se a um voluntário que priorize, por ordem decrescente, esses fatores. As pessoas com as folhas em que estão escritos fatores considerados importantes são organizadas numa linha imaginária a meio da sala. Posteriormente, quando o próprio defende que já não existe nada mais a alterar o dinamizador pode modificar o cenário. E se só estivermos a pensar nas escolhas tomadas em contexto de escola? Pode-se ainda introduzir um novo fator, não considerado anteriormente, e pedir ao voluntário que o situe. Pode-se ainda pedir a outro voluntário ou a um pequeno grupo que construam o seu átomo – se for este o contexto em que o trabalho se encontra a desenrolar.

De forma geral, o dinamizador pode esperar que o grande grupo chegue a um consenso sobre determinado aspeto para depois lançar uma nova dúvida. Esta é uma forma de aumentar a expressividade do grupo e, em geral, o seu envolvimento com determinada tarefa. Nunca é demais sublinhar a importância do dinamizador se sintonizar com o ritmo do grupo e não acelerar nem atrasar a discussão.

Outro instrumento importante nesta área tem que ver com as conclusões absurdas. Esta estratégia passa essencialmente por maximizar um determinado comentário de um participante ou de um consenso «errado» que se gerou no grupo. O dinamizador terá o cuidado de usar esse consenso e levá-lo a consequências que sejam absurdas. Deste modo, os participantes tentam explicar melhor as suas posições ou argumentos, ou se for esse o caso, mudar de posição.

O método das conclusões absurdas requer um bom envolvimento e uma boa relação, de forma que os participantes não se sintam postos em causa ou em cheque.

6 - Súmula e a súmula intermédia

Existem três momentos-chave para a realização de súmulas. As **súmulas intermédias** situam os alunos no interior das sessões.

As **súmulas de finalização** de sessão também fazem pontos de situação, podendo aguçar a curiosidade do que se passará na sessão seguinte.

As **súmulas de final de módulo** são semelhantes às de finalização de sessão, mas mais abrangentes, pois envolvem várias sessões. Ambas constituem o momento propício à consolidação da organização da informação, das experiências vividas e das reflexões efetuadas pelo grupo ao longo do tempo. Estas súmulas podem ser comparadas ao cimento que cola as partes, auxiliando os formandos a terem uma visão clara do edifício construído.

Uma das preocupações centrais, em qualquer intervenção PASSE, passa pela unidade e pela manutenção de uma linha condutora quando se está a trabalhar com grupos – sejam eles de alunos ou de adultos.

Poderá, deste modo, ser importante fazer pontos de situação a meio das sessões ou mesmo no final delas, por forma a sistematizar aprendizagens e lançar pontes para o que vai acontecer de seguida.

É importante que o dinamizador se preocupe para que os momentos em que está com o grupo façam sentido. Potencia-se deste modo as aprendizagens.

As sùmulas acontecem normalmente no final das sessões e preocupam-se essencialmente com o que aconteceu no decorrer das mesmas. Em casos específicos, pode-se ainda sistematizar os principais momentos de um módulo que está prestes a terminar e, neste caso, interessa não só sintetizar o que aconteceu em determinada sessão, mas ainda contextualizá-la no ciclo mais abrangente de um conjunto de sessões ou módulos.

A sùmula pode ser organizada em forma de diálogo, em que se pergunta o que se aprendeu e em que momentos. O dinamizador poderá ter então o cuidado de remeter as aprendizagens para situações concretas vividas pelo grupo, repetindo palavras e recordando participações dos presentes, ou mesmo evocando-as nas conversas subsequentes.

Outro aspeto que poderá ser interessante, para potenciar o impacto das sùmulas, são os títulos das sessões ou das atividades propostas. A maior parte das atividades PASSE têm um título metafórico que deverá ser explorado no início das sessões. Da mesma forma, será interessante retomar a questão do título num momento da finalização da atividade – *de que modo o título pode ser explorado, depois do que vivemos na sessão?*

As **dinâmicas de fim ou de finalização** são também, a seu modo, sùmulas. Assim, em determinados momentos da intervenção, estas sùmulas estão, elas mesmas, operacionalizadas através de atividades concretas – por exemplo: dinâmica das frases incompletas ou o preenchimento de sinais de trânsito com mensagens mais importantes no PAS3 ou ainda as lições dadas à mascote pelo grupo no PASSEzinho.

Também é importante considerar que as atividades de disseminação propostas: a organização de cartazes, o mostrar o que se fez a outras turmas, são também formas de fazer sùmulas e

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

pontos de situação relativamente às aprendizagens em contextos que vão para além da sala de aula propriamente dita.

E as sùmulas intermédias?

Quando o dinamizador efetua mais do que uma atividade com determinado grupo, será importante ter o cuidado em manter uma linha condutora. Esta linha depende, grande parte das vezes, das suas próprias competências como dinamizador. Este foi um tema explorado na introdução do manual PAS3 e mais tarde desenvolvido em formato de artigo científico (Tinoco, Sousa & Cláudio, 2010).

Deste modo, a exploração de determinada atividade, a sua sistematização em grupo poderá abrir portas à curiosidade sobre o que ainda não se sabe e que poderá ser explorado na atividade que acontecerá de seguida.

Nas descrições das atividades PASSE, não está sinalizado o momento em que estas sùmulas intermédias deverão acontecer. Em todo o caso, qualquer etapa terminada numa sessão, só realmente permite o avanço para a fase subsequente se tiver sido perfeitamente explorada e sistematizada.

Em termos de exploração concreta, as sùmulas intermédias seguem os princípios das sùmulas e bastantes linhas diretrizes das dinâmicas de fim, nomeadamente: a exploração dos títulos das atividades intermédias; o privilegiar o que se viveu e as contribuições dos participantes, em vez de momentos expositivos.

Em relação às **sùmulas de fim de módulo**, elas devem seguir princípios semelhantes, mas ter em conta um conjunto de sessões. Assim, o dinamizador deve evocar as recordações do grupo relativamente às dinâmicas aplicadas, bem como as aprendizagens que elas suscitaram. Deve deixar bem patente junto do grupo, qual o

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

grande objetivo desse módulo (por exemplo, a exploração de conhecimentos relativamente aos comportamentos alimentares corretos e incorretos ou a tomada de decisão).

Deste modo, e seguindo os princípios gerais de exploração das dinâmicas, as súmulas de fim de módulo permitem a sistematização das aprendizagens efetuadas, agrupando-as num todo coerente, ao mesmo tempo que abre porta a uma mudança na área da intervenção, isto é o início de um módulo diferente.

7 - Dinâmicas de Finalização

As dinâmicas de finalização constituem uma classe no interior das dinâmicas de grupo. Como a própria terminologia implica, as atividades tendem a terminar um dado processo que esteja a decorrer.

O que é uma dinâmica de finalização?

As dinâmicas de finalização pretendem terminar uma atividade, preparar uma despedida, um término de processo ou simplesmente de uma sessão ou módulo de atividades. Pode centrar-se mais na vertente afetiva, no sentido de estar prestes a acontecer uma despedida ou na vertente de conhecimentos. Neste sentido, uma sùmula de sessão (ver tópicos respetivos) é também uma dinâmica de fim. Quando se utiliza uma dinâmica de finalização, tendo como objetivo a sistematização de conhecimentos e aprendizagens, ela não difere muito de uma sùmula.

Que dinâmicas de finalização o PASSE dispõe?

Em diversos manuais, como o PAS3 ou o mesmo o PASSEzinho, as dinâmicas de finalização permitem a sistematização das aprendizagens, assim como preparam o grupo para a despedida. Aliás, existe mesmo um módulo no primeiro dos manuais referenciados, constituído por duas sessões, dedicado a esta vertente.

Em termos estruturais não diferem muito de um quebra-gelo, ou seja: pode-se realizar o jogo do navegar-tempestade com instruções diferentes – quem fica de pé tem de se apresentar (neste sentido funciona como um quebra-gelo) ou dizer uma coisa que aprendeu no decorrer deste projeto (privilegiando deste modo a dimensão do conhecimento e sua sistematização).

Concretamente, no PASSEzinho, a conversa em roda, após a realização das atividades é uma dinâmica de finalização. Após essa conversa os alunos devem dirigir-se à mascote, no sentido de ensinar-lhe o que aprenderam – e assim validar um conhecimento perante o grupo. Já no PAS3 existe uma dinâmica de finalização especificamente direcionada aos conhecimentos. Referimo-nos à dinâmica da sessão 14 intitulada, *O que não nos devemos esquecer*, em que a cada criança é distribuída uma parte da frase, devendo cada uma descobrir a outra metade correspondente. É claro que as frases tendem a reforçar e sublinhar aspetos considerados importantes na intervenção.

A finalização é também importante perante grupos de adultos – referimo-nos concretamente a grupos de encarregados de educação, de manipuladores de alimentos ou mesmo, se for o caso, de grupos de professores. Neste cenário, existem algumas particularidades em termos de sensibilidades, mas estruturalmente as necessidades e a visão estratégica deste género de instrumentos é bastante semelhante.

Início das dinâmicas de finalização

Pode ser interessante propor uma conversa ao grupo sobre o que se está a passar – no sentido de se estar a terminar um processo ou mesmo realizar uma despedida. Esta finalização como acabámos de referir, possui a dupla vertente afetiva e de conhecimento.

Assim, a conversa pode versar sobre o que aconteceu no grupo durante as sessões. É nossa experiência que os grupos de alunos, por exemplo, tendem a recordar-se de todas as atividades realizadas e, a partir desse momento, das aprendizagens que lhe foram subjacentes.

Esta conversa, indispensável em grupos de crianças em idade pré-escolar, é também útil para balizar uma atividade de fim noutros grupos etários. Ou seja, e exemplificando: depois de uma breve conversa sobre o que aconteceu, é mais fácil para todos lembrarem-se e fazerem contribuições numa atividade subsequente.

Princípios específicos de exploração

Uma das preocupações centrais neste programa, passa por remeter para o vivido, fazer com que as pessoas pensem e elaborem as suas descobertas e escolhas perante dilemas e situações que são propostas em grupo.

O vivido e o experiencial sempre se constituíram como principais preocupações do PASSE. É na medida em que o grupo se envolve pessoalmente com as situações, que as aprendizagens se tornam mais profundas – no sentido de não envolver apenas o conhecimento, mas também as atitudes e os comportamentos, ou antes deles, as intenções comportamentais.

Assim, o dinamizador deve sempre remeter as intervenções dos alunos ou participantes para o que se passou no grupo. Daí a importância que esta seja a mesma pessoa que tenha acompanhado pelo menos grande parte das sessões, se não mesmo todas. Caso contrário corre-se o risco de perder toda esta riqueza.

Exemplificando:

- Aprendi (diz o aluno) que somos todos diferentes...

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

- Quando aprendeste isso? (em que atividade?).

O mesmo se aplica em termos de questões de conhecimento relacionado com a alimentação saudável.

8 - Exploração da dinâmica – o fio condutor

Depois da aplicação de uma determinada atividade, é necessário explorá-la. A exigência convoca uma série de posturas, algumas delas já listadas anteriormente. A exploração das dinâmicas facilmente pode desestruturar-se, se não forem tidos em conta uma série de cuidados.

Por um lado, a atividade ludopedagógica pode ser perdida se o dinamizador abandonar a diretividade ou abdicar de uma certa visão estratégica. Ou seja, se se perguntar a um determinado grupo o que aprendeu com um jogo, é natural que se levantem temáticas a despropósito ou ainda outros assuntos que estariam agendados para sessões futuras. Um dinamizador experiente deve saber distinguir o que deve ser explorado e o que pode ficar adiado para outras sessões ou mesmo descartado por completo (e usar aqui algumas **técnicas de diretividade soft** apresentadas anteriormente).

Outro aspeto importante é o do dinamizador proteger a estrutura da dinâmica para além dos limites que a flexibilidade permite. Ao longo da condução e exploração de uma atividade, é relativamente frequente surgirem solicitações que, a serem satisfeitas, rapidamente interrompem o diálogo ou as tarefas. Por exemplo, em plena atividade, um aluno quer falar sobre a sessão ou um outro conteúdo do qual se lembre, interrompendo o decurso natural da dinâmica. De facto, a aplicação de um jogo deve ser levada até ao fim, adiando as reflexões para a parte final. Os alunos/formandos, ao dirigir as suas participações para outros assuntos, diminuem o seu envolvimento com a atividade. O dinamizador deve ser capaz de antever e anular muitas destas armadilhas.

Uma armadilha frequente na exploração das atividades é aquela a que os autores denominam de “Conferência de imprensa”. Como se abordou anteriormente, é fácil propor um jogo, mas também é fácil deixar que se interrompa ou permitir que as reflexões se alheiem dos objetivos da sessão. O que acontece quando, após se ter terminado uma dinâmica, um aluno faz uma pergunta e o dinamizador responde diretamente? O resto da turma não ouve o diálogo e acaba por começar a fazer novas indagações, às vezes repetidas por outro formando... Deixou de se trabalhar em grupo. Cada aluno pensa para si, não se envolvendo nas questões dos colegas. Em termos do conteúdo há uma **aceleração de conteúdos informativos** que não é acompanhada por ganhos de conhecimento. O que os autores defendem é o envolvimento do grupo em cada questão, diminuindo esse fluxo de curiosidade, mas fazendo com que ele se torne perceptivo ao máximo número de membros desse grupo.

As participações dos alunos devem ser, tanto quanto possível, remetidas aos jogos e atividades acabadas de apresentar. Sem este procedimento, não é possível tecer o fio condutor da sessão, colocando-se em risco a coerência entre as diversas atividades ou dinâmicas de grupo sequenciais. Da mesma forma, as interrogações e problematizações avançadas devem ter como âncora as atividades experienciadas. A **reutilização da terminologia do grupo** pode também desempenhar aqui um papel importante. O grupo reconhece os vocábulos usados e identifica-os como os de um dos seus elementos, passando a integrar o vocabulário do grupo. A partilha vocabular, em momentos específicos, vai contribuir para a consolidação de elementos mnésicos e o impacto geral da intervenção.

9 - Trabalho em pequeno e grande grupo

O trabalho em grupo potencia as formações, a descoberta em conjunto e acaba por diluir um pouco o antagonismo formador-formando ou professor-aluno, remetendo o responsável da sessão a uma posição de **facilitador das discussões**. Isto durante uma parte da sessão, porque depois poderá existir a necessidade de um feedback mais teórico ou profissional (essa necessidade poderá ser menos visível se o grupo chegar a conclusões corretas ou se determinados assuntos tiverem que ver com escolhas e posturas na vida – lembramo-nos por exemplo do PASSE Encarregados de Educação e das práticas e estilos parentais).

Como se forma um grupo?

Nem todo o conjunto de pessoas forma um grupo... No entanto, se estiverem reunidas em função de algum objetivo comum essa tarefa está facilitada. As expectativas têm aqui um papel importante: assim, um grupo formativo pode não ser muito recetivo a dinâmicas de grupo, enquanto que outro espera que se abordem determinados aspetos ou que o formador assuma uma postura mais diretiva.

O quebra-gelo e o diálogo sobre as expectativas poderão, neste particular, servir para definir consensos e funcionar como ponto de partida. Assim, com o decorrer das sessões, desenvolver-se-á um sentimento de pertença, em torno de um objetivo comum.

O Grande e pequeno no grupo como instrumento de trabalho

Um dos aspetos potenciadores do grupo tem que ver precisamente com a divisão da plateia em pequenos grupos. Cada um deles terá de analisar um determinado texto ou pronunciar-se sobre um assunto específico. O formador poderá desenvolver, ou aplicar os casos PASSE já desenvolvidos para diversos efeitos.

Os casos deverão operacionalizar de forma aberta diversos aspetos do assunto que será o central numa determinada sessão. Assim, e exemplificando, para explorar assuntos relacionados com a relação interpessoal e assertividade, o formador distribui os seguintes casos:

- caso 1:

O Luís tem muitos amigos mas não consegue dizer-lhes que não... Este fim de semana ficou sempre no centro comercial a fazer-lhes companhia e logo ele que detesta centros comerciais...

- caso 2:

A Clara não tem quase nenhuns amigos. Sente-se sozinha e passa os sábados fechado no seu quarto. No outro dia uma amiga convidou-a para sair mas não lhe apetece nada...

Apesar de se tratar de exemplos esquemáticos, importa aqui sublinhar alguns princípios na construção destes casos:

- devem ser construídos em torno de um núcleo temático comum;
- cada caso operacionaliza um aspeto específico desse núcleo temático;

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

- cada caso deverá ficar em aberto por forma a potenciar a discussão que se seguirá sobre eles.

Será depois, na etapa de partilha em grande grupo, que surgirá a oportunidade para se debater as diversas perspetivas e posições – potencialmente contraditórias. Uma solução interessante poderá passar pela **construção e desconstrução sucessiva de consensos** – isto, como uma técnica que incentiva a expressão do grupo. Assim, depois dos casos discutidos o dinamizador poderá distribuir a segunda parte de cada caso. A ideia passa por, após a imaginação do que poderá acontecer a determinado personagem, e isso ser consensual, o pequeno grupo confrontar-se com o que «na realidade» sucedeu.

Em termos mais gerais, o dinamizador poderá direcionar a análise para os pontos fracos e fortes do caso; a análise de comportamentos (o que antecedeu e sucedeu em relação a determinado comportamento). De um modo geral, e para finalizar este tópico, sublinhamos a importância de se **acompanhar o trabalho dos pequenos grupos**, clarificando as instruções que foram dadas, apoiando a esforço de análise e discussão em contexto de pequeno grupo, para que a discussão em grande grupo fique bem preparada.

A fase de partilha

Dependendo do contexto em que a dinâmica de grupo decorra (alunos; pais; professores; manipuladores de alimentos) esta etapa da sessão pode desenvolver-se de forma diferente. Em termos genéricos, pretende-se que a maior parte dos participantes se envolvam na discussão. Para isso, será importante que o dinamizador esteja ciente das competências e principais estratégias para

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

aumentar a expressividade do grupo e da condução das dinâmicas de grupo em geral que desenvolvemos noutro artigo que já referimos.

Com grupos de crianças poderá ser interessante o uso de uma **mascote** a quem se vão ensinar as aprendizagens (PASSEzinho); a utilização de um **secretário e porta-voz** que vão escrever e partilhar as conclusões (Educação Alimentar 1, PAS3 e mesmo PASSE EB2-3); em dinâmicas com adultos poderá ser a própria equipa dinamizadora a organizar esquematicamente as conclusões, de forma a permitir uma visualização dos resultados da discussão por parte de todos (PASSE Manipuladores de Alimentos; PASSE Encarregados de Educação e na formação com grupos de professores).

O trabalho em pequeno e grande grupo no PASSE

É um instrumento utilizado em vários manuais de intervenção e em várias dinâmicas de grupo. Os diversos manuais de intervenção direta com grupos fornecem casos que operacionalizam, de forma aberta, as discussões e problemáticas. Deste modo, poderá ser interessante a sua leitura, de forma a desenvolver a nossa própria capacidade e competência enquanto dinamizadores de grupos.

10 - Desejabilidade social

Qualquer grupo pressupõe barreiras e limites iniciais que podem fazer com que não se fale das práticas em si mesmas mas do que achamos que essas práticas devem ser. O fenómeno da desejabilidade social é especialmente relevante em grupos de adultos.

O dinamizador vai preferir estar a falar de práticas em geral do que cair na «armadilha» de corrigir um pai ou um professor. Este cuidado, no entanto, pode fazer-nos cair no extremo oposto de abordarmos generalidades, estarmos todos de acordo em relação a essas generalidades, enquanto que as práticas são diametralmente opostas.

Deste modo, o uso de estratégias como a caixa de dúvidas, de escrever o que pensamos num papel que é depois, anonimamente, misturado com todos os outros permite a ultrapassagem de algumas das dificuldades enumeradas.

Concretamente, o PASSE utiliza algumas **vinhetas** (nomeadamente na intervenção junto de grupos de manipuladores de alimentos e de encarregados de educação) de forma a aproximar-se das práticas e perceções reais dos participantes, sem que essa aproximação se torne ameaçadora. O preenchimento das vinhetas com determinadas situações, seguida de um brainstorming, permite o confronto de práticas reais com os princípios e crenças a propósito de práticas educativas eficazes (por exemplo: devemos ser democráticos, compreensivos, próximos das necessidades das crianças).

O dinamizador deve estar particularmente atento a esta discrepância entre a teoria e a prática concreta, que tantas vezes se manifesta. Deve ainda ter consciência que algumas sessões do PASSE Encarregados de Educação e PASSE Manipuladores de Alimentos estão pensadas para explorar as contradições que surgem a propósito deste binómio.

Nos grupos de adultos, e especialmente se a dimensão profissional estiver presente, a necessidade de afirmação e do bom-nome pode elevar o tom das discussões. Deste modo, a discussão de práticas reais, a propósito das vinhetas, a título de exemplo, deve manter o anonimato das participações. Apesar de se abordarem práticas concretas, o dinamizador não se deve preocupar com quem as faz – caso contrário desencadear-se-ão tensões e uma diminuição generalizada na participação do grupo.

E se alguém se expuser?

Apesar de todos os cuidados pode sempre verificar-se o caso de algum dos participantes se expor. É sempre uma situação delicada, especialmente se a pessoa que se expuser, estiver fora do alinhamento do grupo ou estiver objetivamente errada a propósito do assunto que suscita.

O dinamizador pode aqui ponderar a utilização de diversas opções: pode ser o próprio grupo a debater a questão com o participante e chegarem a um novo acordo – nesta situação o dinamizador está numa posição mais resguardada, cabendo-lhe depois fazer uma súmula de toda a situação. Outro cenário surge se não há acordo e é o próprio dinamizador, na qualidade de perito do assunto que se está a discutir, que tem de fazer um ponto de situação. Neste caso, deve começar por dizer que compreende a posição da pessoa que se expôs e os seus circunstancialismos, no

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

entanto, o que se sabe sobre esse assunto parece apontar para... (e fornece o feedback científico).

Dependendo dos casos, este rigor científico pode ser mais rigoroso ou não – recordamo-nos de questões educativas em que, apesar da existência de dados de investigação, a dimensão subjetiva está sempre presente. Temos ainda que recordar que **os grupos de educação e promoção da saúde não são grupos psicoterapêuticos**. Neste sentido deve-se, sempre que possível, centrar a discussão em assuntos educacionais e relacionados com decisões possíveis para determinados assuntos, em vez de se discutir aspetos privados e pessoais da vida dos participantes.

11 - A questão dos voluntários

A escolha dos voluntários pode tornar-se um assunto crucial em termos de condução do grupo. Deste modo, o envolvimento de determinados elementos nas atividades será revestido de um vetor estratégico a ter em linha de conta.

O dinamizador poderá pedir ao grupo que escolha um voluntário para participar em determinada atividade. Pode ser, ele mesmo, a lançar o repto a um elemento específico do grupo com quem trabalha. O envolvimento de pessoas que resistem à atividade ou perturbadores do grupo constituir-se-á como instrumento no sentido de ser uma forma de integração.

É de considerar, inclusive, a partição de determinadas atividades em pequenas tarefas, de modo a poder envolver mais elementos num dado momento. A título ilustrativo, um dado trabalho em pequeno grupo pode ser desdobrado em diversos momentos: o porta-voz do grupo relata as conclusões para a turma; o secretário escreve-as no quadro; o resto do pequeno grupo tece comentários sobre o trabalho final.

Outra opção interessante pode ser a utilização de uma dinâmica para escolher os voluntários. Assim, a dinâmica navegar-tempestade (prevista para a sessão 1 do PAS³) poderá ser utilizada, por forma a que os últimos três ou quatro cadeiras sejam os voluntários para a dinâmica a seguir. Assim, a dinâmica serve a dupla função de quebra-gelo ou aquecimento e escolha dos voluntários.

Os exemplos utilizados até agora têm que ver essencialmente com grupos de crianças e adolescentes. Em relação a grupos de adultos – como os manipuladores de alimentos, encarregados de educação e mesmo grupos de docentes a situação poderá ser mais delicada. Questões como a deseabilidade social e a exposição perante os pares podem constituir-se como barreiras a ter em linha de conta.

Várias das dinâmicas propostas nos manuais PASSE EE e PASSE.doc encontram-se estruturadas no sentido de tentar obstar a estas dificuldades. O dinamizador, porém, deve ter em conta a gestão de sensibilidades e de exposição, no que concerne ao momento de escolha de voluntários.

II - Psicologia da Saúde em Ação

Faremos de seguida, algumas notas relativas a dimensões importantes da psicologia da saúde e que se relacionam com o programa PASSE. Organizaremos essas notas em três momentos.

O primeiro irá relacionar-se com as dimensões psicológicas importantes que são ativadas no que diz respeito a mudança de comportamentos e à adoção de um estilo de vida salutogénico.

Num segundo momento, dedicaremos a nossa atenção para as competências do dinamizado. Isto é, do cuidado que qualquer profissional deve ter em termos de um desenvolvimento de um saber fazer próprio relativo à condução de grupos no contexto da educação e promoção da saúde.

Finalmente, num terceiro e derradeiro momento traçaremos breves reflexões e diretrizes relativas à importância do profissional de psicologia na formação que as equipas PASSE.

1 - PASSE curricular e variáveis psicológicas importantes

Listamos de seguida algumas variáveis de carácter psicológico que foram de algum modo operacionalizadas ao longo dos vários manuais PASSE que pertencem à dimensão curricular e mesmo à ecológica – como é o caso dos manuais dirigidos aos encarregados de educação e manipuladores de alimentos.

A decisão – tomada de decisão

O conceito de tomada de decisão é central em muitas destas formas de intervenção e, se seguido, deve ser operacionalizado de acordo com a faixa etária do grupo de jovens com o qual se trabalha.

Alternativa Saudável

Podem ainda ser operacionalizados o modelo das alternativas saudáveis, conforme se seleccionou para o PASSEzinho. Pretende-se aqui ensaiar competências na área da construção de alternativas sem que ainda a criança se comprometa com uma decisão de uma forma estruturada. Esta estratégia pode ser, noutras faixas etárias, combinada com a tomada de decisão.

Atitude e comportamento alimentar

Batista et al (2007), por seu turno, tentaram provocar uma mudança atitudinal favorável em relação à alimentação e à da atividade física nos jovens do primeiro nível do ensino básico,

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

valorizando assim a forma como cada indivíduo organiza afetivamente a informação a que tem acesso.

Não Decisões

O conceito de não decisões, ou de decisões irrelevantes, foi desenvolvido inicialmente por Marlatt na área da psicoterapia cognitivo-comportamental. Trata-se de pequenas decisões que aproximam a pessoa de uma situação que pretende evitar.

Autoestima

Tem que ver com a avaliação, essencialmente de caráter subjetivo, que um dado indivíduo faz de si mesmo. É, assim, uma dimensão crucial ao tentar estimular-se a adoção de comportamentos salutogénicos.

Autoeficácia

Pretende dar conta da avaliação que uma dada pessoa faz de si mesma tendo em conta as suas capacidades, reais ou percebidas, para realizar uma dada tarefa. Os comentários do dinamizador podem estimular esta crucial dimensão.

Imagem corporal

Tem que ver com a experiência subjetiva do próprio corpo. Isto é, se uma dada pessoa se sente bem com o seu corpo ou pelo contrário não aceita o seu corpo tal como ele é na totalidade ou em

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

partes. Uma imagem corporal adequada tem efeitos protetores evidentes.

2 - Competências pessoais do dinamizador

O dinamizador, ao propor tarefas e, de um modo geral, na forma como lida com o grupo de alunos, deve privilegiar sempre o diálogo, preferindo a descoberta e o debate de ideias à mera exposição de conteúdos informativos. O que é desvendado pelo próprio tem sempre mais impacto que os conceitos expostos de modo tradicional (Mahan & Stump, 2002). O uso de jogos pedagógicos pretende, precisamente, definir um contexto de aprendizagem que privilegie a descoberta e a utilização de posturas mais activas por parte dos participantes. O modo de actuar do dinamizador deve estar, portanto, em consonância.

Destacamos alguns dos tópicos que se revelam de suma importância na condução das dinâmicas:

Directividade soft – é fundamental aceitar opiniões diferentes e pô-las à discussão, para, posteriormente se obter um consenso, ou permitir que o grupo tire as próprias conclusões, com a orientação do dinamizador. A autocorreção do grupo relativamente às opiniões menos corretas pode necessitar de uma atitude proativa do dinamizador: “Todos concordam com o que o Paulo disse? Quem não concorda? Porquê?” Por outro lado, as diferentes contribuições do grupo podem ter **desiguais níveis de exploração**. Ou seja, é sempre possível ampliar determinadas contribuições e a outras conceder um menor espaço de projeção no grupo, conforme as opções estratégicas. Estas opções apontam no sentido de ser necessária alguma directividade.

Reenviar os problemas e as questões – o dinamizador deve estar preparado para não responder diretamente às dúvidas,

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

principalmente na primeira abordagem. O procedimento correto é reenviá-las ao grupo, sempre que possível, ligando-as a experiências ou jogos lúdicos que já tenham sido efectuados ou que ainda o vão ser. Respostas directas não permitem a existência de momentos de reflexão, nem o envolvimento de todo o grupo na questão, podendo ainda originar uma sessão de perguntas individuais e respetivas respostas, com o término funcional do grupo (cf. *Conferência de imprensa*).

Saber ouvir – o dinamizador deve ser capaz de alternar momentos de exposição com momentos em que as dinâmicas inerentes ao natural funcionamento do grupo são dominantes e nas quais se solicita e valoriza a expressão dos formandos.

Assertividade – uma das competências do dinamizador deve ser a de se expressar de modo afirmativo e eficaz, sem, contudo, adoptar posições autoritárias ou de conflito aberto.

Aceitação – esta aptidão passa pela capacidade de lidar com posições contrárias e até abertamente erradas, sem desenvolver atitudes de rejeição. O dinamizador deve saber utilizar as opiniões erradas e dissonantes em favor de um maior debate de ideias em pequeno e grande grupo.

Flexibilidade – o dinamizador deve ainda ter a capacidade de adaptar o plano de sessão, sem o colocar em risco, às contingências de funcionamento de cada grupo. Para tal, e para além da adopção das posturas acabadas de mencionar, o dinamizador pode socorrer-se das ferramentas de trabalho em pequeno e grande grupo já abordadas.

Repetição – é importante que o dinamizador tenha o cuidado de repetir a atividade ludopedagógica de modo a permitir que um número máximo de crianças as vivencie.

Atividades inclusivas vs. competitivas – em jogos que pressuponham a repetição da mesma atividade por vários grupos, podem os mesmos ser dinamizados com uma atitude: a) inclusiva – na qual, *in extremis*, podem os grupos não participantes ajudar os que naquele momento estão a tentar atingir uma determinada meta; ou b) competitiva. Atividades competitivas originam frequentemente um envolvimento considerável do grupo, mas têm como risco a exclusão. Um modo de a contrariar é o dinamizador ter como estratégia não manter a constituição das equipas intra e intersessões, de forma a não emergirem permanentemente, entre os formandos, os mesmos vencedores e vencidos.

Dissonância cognitiva – provocar dissonâncias aumenta a expressividade do grupo e o seu envolvimento com determinada tarefa. A dissonância pode ser a matriz de uma tarefa ou gerada pelo confronto de tarefas sucessivas. Um exemplo prático para a primeira estratégia, no qual é operacionalizado a importância dos rótulos, é o de questionar os alunos se, perante várias fotografias idênticas de um determinado alimento processado, aqueles alimentos eram ou não iguais entre si. Grande parte das crianças não reconhecerá diferenças nas referidas imagens, dado serem idênticas, e identificá-los-á como iguais. *As fotografias são iguais? E, de facto, estes alimentos são todos iguais? Como é que se sabe como um alimento é composto? Só com a leitura do rótulo conseguimos saber se alimentos aparentemente iguais têm de facto composições iguais.* O princípio que aqui se defende é o de selecionar situações em que aquilo que é visualizado (as fotografias são idênticas entre si) não permite responder à questão formulada e para a qual aparentemente não havia dúvidas entre os alunos (alimentos visualmente iguais podem ter composições diferentes). A segunda estratégia é a de, quando se chega a um consenso numa qualquer actividade, o dinamizador modifica a situação, de modo a esse consenso deixar de fazer

sentido. Ilustre-se com uma dinâmica dedicada a trabalhar a questão da unicidade corporal e psicológica, aplicando o jogo da estátua. A dado momento, solicita-se a um aluno para observar as estátuas realizadas pelos seus colegas que representam "ter frio" e interroga: *Como é que estão as mãos? Os músculos? Como é que é a expressão facial?* Repete-se o procedimento com outras estátuas e outros observadores. Cria-se um consenso, já sabemos que se usam muitas dimensões do corpo para representar as diversas estátuas. Então, o dinamizador solicita uma nova observação, mas com uma nova instrução: *As estátuas (apesar de usarem as mãos, o rosto e muitas outras dimensões de semelhantes maneiras) estão todas iguais?* Quando respondem negativamente, o dinamizador inquire a razão e surge a conclusão do próprio grupo: *"não, porque somos todos diferentes"*.

Conclusões absurdas – a estratégia passa por aceitar uma contribuição errada, tirando daí as devidas ilações. No entanto, as conclusões a que se chegam são impossíveis ou ilógicas, o que acaba por ser detetado pelo grupo. Todos se envolvem na correcção do erro e o objectivo de envolver todos na questão acaba por ser alcançado. As conclusões absurdas podem funcionar como **amplificador das questões** e, deste modo, desbloquear determinados impasses ou dificuldades nos assuntos que se estejam a explorar.

Todas as questões acabadas de enumerar aumentam a expressividade do grupo e o impacto das dinâmicas e jogos que se levam para a sala de aula.

3 - O psicólogo clínico como formador PASSE

O psicólogo clínico enquanto membro da equipa dinamizadora do PASSE pode contribuir com o seu saber específico em diversas dimensões.

Que contributos?

Em termos teóricos: os modelos da psicologia da saúde

Que modelos no que respeita aos modelos da psicologia da saúde que se relacionam com o PASSE? Em que medida o psicólogo pode tornar mais evidentes esses conceitos e, sobretudo, operacionalizá-los na prática, ajudando as equipas por sua vez a operacionalizá-los?

Em termos das dinâmicas de grupo

A dinâmica de grupos e o trabalho com grupos constitui um eixo estruturante da psicologia, desde os mais remotos primórdios. Neste sentido, o profissional desta área tem um saber específico em termos de formação própria que permite a construção de um saber-prático em relação a este aspeto por parte das equipas PASSE promotoras do programa.

E ainda... os princípios experienciais

As dinâmicas de grupo e as aprendizagens que se pretende dinamizar através delas, baseiam-se frequentemente na experiência vivida dos seus intervenientes. O profissional de psicologia pode,

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

através do seu saber potenciar este vetor e as estratégias necessárias para o seguir.

III - Quem é quem

(Glossário PASSE)

O que é uma atividade?

É uma proposta específica de dinâmica de grupos que, tendencialmente, organiza apenas um objetivo ou uma dimensão específica.

O que é uma sessão?

É um conjunto padronizado de atividades, organizadas sob um título metafórico comum e com um determinado objetivo geral que organiza todas essas atividades.

O que é um módulo?

Um módulo é uma sequência pensada e estruturada de sessões. Existem, pois, diversos agrupamentos de sessões que se organizam de acordo com macro-variáveis

O que é um grupo?

É um conjunto de pessoas, psicologicamente cientes umas das outras, que estão reunidas com um dado objetivo comum.

O que é uma missão?

É uma atividade proposta aos jovens e que serve como complemento à aprendizagem em contexto de sala. No manual PAS³ este género de instrumento é operacionalizado no contexto da economia de fixas – estratégia comportamental que consiste em pequenos reforços visando a consolidação de um determinado comportamento. Neste caso, os alunos recebem um cartão de Agente PASSE que vai sendo preenchido com autocolantes conforme as tarefas que forem ultrapassando.

O que é a tomada de decisão?

A tomada de decisão é um dos modelos de prevenção e de promoção da saúde. Em vários manuais de intervenção junto de alunos, ensaiam-se tomadas de decisão em relação a várias dimensões do comportamento alimentar dos próprios.

O que é a alternativa saudável?

É um modelo de prevenção e promoção da saúde, operacionalizado no nível dois do manual de intervenção no jardim de infância – PASSEzinho.

O que quer dizer CAC?

Sigla que significa o ciclo conhecimentos atitudes e comportamentos. A constelação que pretende ser intervencionada pelas diversas abordagens PASSE.

O que é um agente PASSE?

Um agente PASSE é todo aquele que participou numa das intervenções suportadas por qualquer um dos nossos manuais referentes à dimensão curricular. Um agente PASSE tem a obrigação de passar a mensagem a outros alunos da mesma escola que não tiveram contacto direto com esta dimensão do programa.

O que é a promoção e educação para a saúde?

O PASSE distingue a promoção da educação para a saúde. A educação para a saúde é uma dimensão que tem mais que ver com a atividade normal dos professores: centra-se na dimensão informativa e dos conhecimentos em geral. A promoção da saúde soma aos conhecimentos dos visados, a promoção de atitudes salutogénicas e a modificação dos próprios comportamentos. A promoção da saúde compreende ainda dimensões que estão acima do indivíduo como a família, o ambiente escolar e da comunidade que a circunda.

IV - Bibliografia

- Agra, C. (1995). Modos elementares do pensamento sobre as drogas. *Toxicodependências* número, 3, 47-59.
- Batista, M. T.; Paulino, P. & Calheiro, M. (2007). O "jogo dos alimentos": mudança atitudinal face à alimentação e ao sedentarismo em crianças no 1º ciclo. *Análise Psicológica*, 2 (XXV), 257-269.
- Bennett, P. (2002). *Introdução Clínica à Psicologia da Saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Bloom, M. (1981). *Primary Prevention*. New Jersey: Prentice Hal Inc.
- Bloom, M. (1996). *Primary Prevention Practices*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Botvin, G. J. (1996). Substance Abuse Prevention Through Life Skills Training. In R. D. Peters and R. J. McMahon (Eds.) *Preventing Childhood disorders, Substance Abuse and Delinquency*. Thousand Oaks: Sage Publication, 215-240.
- Brandes, D. & Phillips (1977). *Manual de Jogos Educativos*. Lisboa: Edições Morais.
- Cowen, E. L. (1982). Primary Prevention Research, Needs and Opportunities. *Journal of Primary Prevention*, 2 (3), 131-137.
- Felner, R. D.; Silverman & Adix, R. (1991). Prevention of substance abuse and related disorders in childhood and adolescence: a developmentally based and comprehensive ecological approach. *Fam. Community Health*, 14 (3), 12-22.
- Growing Through Adolescence - A training pack based on a Health Promoting School approach to healthy eating* (2005). Glasgow: Health Scotland.

Mahan, L. & Stump, S. E. (2002) in Krause – Alimentos, nutrição e dietoterapia. São Paulo: Editora Roca Ltda – 11ª edição.

Negreiros, J. N. (1990). Programas de Prevenção sobre Drogas: Modelos e Resultados. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 41-53.

Negreiros, J. N. (1991). *Prevenção do Abuso de Álcool e Drogas nos Jovens*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Negreiros, J. N. (1995). Avaliação de programas de prevenção do abuso de drogas. *Psicologia*, X, 3, 143-154.

Tinoco, R. (2013). Educação para o uso da internet-uma abordagem através das dinâmicas de grupo. Lisboa: Bubok.

Viana, V. (2002). Psicologia, Saúde e Nutrição: Contributo para o estudo do comportamento alimentar. *Análise Psicológica*, 4, XX, 611-624.

V - **Bibliografia PASSE**

Cláudio, D.; Pereira de Sousa, N., & Tinoco, R. (2009). EcoPASSE - Manual da Dimensão Ecológica. Porto: Administração Regional de Saúde, IP.

Cláudio, D.; Pereira de Sousa, N.; Tinoco, R. & Meneses, A. (2009). *Gosto muito de... fruta!* Porto: Departamento de Saúde Pública do Norte, ARS IP.

Cláudio, D.; Pereira de Sousa, N.; Tinoco, R. & Meneses, A. (2009). *Gosto muito de... sopas e saladas coloridas!* Porto: Departamento de Saúde Pública do Norte, ARS IP.

Cláudio, D.; Pereira de Sousa, N.; Tinoco, R. & Meneses, A. (2009). *Gosto muito de... alimentos diferentes!* Porto: Departamento de Saúde Pública do Norte, ARS IP.

Cláudio, D.; Pereira de Sousa, N.; Tinoco, R. & Meneses, A. (2009). *Gosto muito do... pequeno-almoço!* Porto: Departamento de Saúde Pública do Norte, ARS IP.

Cláudio, D.; Pereira de Sousa, N.; Tinoco, R. & Meneses, A. (2009). *Gosto muito de... alimentos divertidos para as festas!* Porto: Departamento de Saúde Pública do Norte, ARS IP.

Cláudio, D.; Pereira de Sousa, N., & Tinoco, R. (2009). EcoPASSE- Manual da Dimensão Ecológica. Porto: Departamento de Saúde Pública do Norte, ARS IP.

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3884/1/EcoPASSE.pdf>

Cláudio, D.; Tinoco, R. & Pereira de Sousa, N (2013). *PASSE Docentes - Manual de Trabalho com Grupos de Professores*. Porto: Departamento de Saúde Pública do Norte, ARS IP.

<http://www.passe.com.pt/public/upload/ManuaisPASse/PASSEdocentes.pdf>

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

Cláudio, D.; Tinoco, R. & Pereira de Sousa, N (2013). PASSE EB2-3 – Manual do Dinamizador da Dimensão Curricular da EB2-3. Porto: Departamento de Saúde Pública do Norte, ARS IP.

Menezes, Â., Pereira de Sousa, N., Cláudio, D., & Tinoco, R. (2009). PASSE MA - Segurança Alimentar a Manipuladores de Alimentos - Manual do Formador de Manipuladores de Alimentos. Porto: Administração Regional de Saúde, IP.

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3572/3/Passe%20MA.pdf>

Pereira de Sousa, N., Cláudio, D., & Tinoco, R. (2009). PASSE.org - Manual da Dimensão Organizacional. Porto: Administração Regional de Saúde, IP.

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3886/1/PASSEorg.pdf>

Pereira de Sousa, N., Tinoco, R., & Cláudio, D. (2009). PASSE. com - Manual da Dimensão Comunitária. Porto: Administração Regional de Saúde, IP.

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3885/1/PASSEcom.pdf>

Tinoco, R., Cláudio, D., & Pereira de Sousa, N. (2009). PAS3 - Promoção de Alimentação Saudável no 3º ano. Porto: Administração Regional de Saúde, IP.

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3546/3/PAS3.pdf>

Tinoco, R., Cláudio, D., Pereira de Sousa, N., & Menezes, Â. (2009). EA1 - Educação Alimentar no 1º Ciclo do Ensino Básico Manual do Docente da Dimensão Curricular. Porto: Administração Regional de Saúde, IP.

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3570/3/EA1%20final.pdf>

Tinoco, R., Pereira de Sousa, N., & Cláudio, D. (2010). PASSE EE Estilos Parentais e Promoção da Saúde - Manual do Dinamizador Encarregados de Educação. Porto: Administração Regional de Saúde, IP.

PASSE - Dinâmicas de Grupo: uma listagem de boas práticas

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3571/3/PASSE%20EE.pdf>

Tinoco, R., Pereira de Sousa, N., Cláudio, D., & Meneses, Â. (2009). PASSEzinho - Educação Alimentar e Promoção da Saúde- Manual do Dinamizador do Jardim-de-Infância. Porto: Administração Regional de Saúde, IP.

<http://comum.rcaap.pt/bitstream/123456789/3573/3/PASSE%20JI1.pdf>

Tinoco, R.; Pereira de Sousa, N. & Cláudio, D. (2010). A gestão das técnicas de dinâmica de grupo em contextos de promoção da saúde: um mapeamento de competências. *Peritia*, 5, IX, (online).