

MARCELINA FÁTIMA MELÃO VITORINO LOPES

SEIS CONVERSAS COM A ADOLESCÊNCIA

Orientador: Professor Doutor Carlos Cardoso

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

MARCELINA FÁTIMA MELÃO VITORINO LOPES

SEIS CONVERSAS COM A ADOLESCÊNCIA

Promover o desenvolvimento de competências facilitadoras da gestão e expressão das emoções, comunicação e relacionamento interpessoal num grupo de jovens na fase inicial da adolescência (entre os 12 e os 14 anos)

Relatório apresentado para obtenção do Grau de Mestre em Ciências da Educação na Especialidade de Animação Sociocultural e Inclusão conferido pela Escola Superior de Educação Almeida Garrett.

Orientador: Professor Doutor Carlos Cardoso

Escola Superior de Educação Almeida Garrett

Lisboa

2012

*Não há estrelas no céu a dourar o meu caminho,
Por mais amigos que tenha sinto-me sempre sozinho.
De que vale ter a chave de casa para entrar,
Ter uma nota no bolso pr'a cigarros e bilhar?*

*A primavera da vida é bonita de viver,
Tão depressa o sol brilha como a seguir está a chover.
Para mim hoje é Janeiro, está um frio de rachar,
Parece que o mundo inteiro se uniu pr'a me tramar!*

*Passo horas no café, sem saber para onde ir,
Tudo à volta é tão feio, só me apetece fugir.
Vejo-me à noite ao espelho, o corpo sempre a mudar,
De manhã ouço o conselho que o velho tem pr'a me dar.*

*A primavera da vida é bonita de viver,
Tão depressa o sol brilha como a seguir está a chover.
Para mim hoje é Janeiro, está um frio de rachar,
Parece que o mundo inteiro se uniu pr'a me tramar!*

*Vou por aí às escondidas, a espreitar às janelas,
Perdido nas avenidas e achado nas vielas.
Mãe, o meu primeiro amor foi um trapézio sem rede,
Sai da frente por favor, estou entre a espada e a parede.*

*Não vês como isto é duro, ser jovem não é um posto,
Ter de encarar o futuro com borbulhas no rosto.
Porque é que tudo é incerto, não pode ser sempre assim,
Se não fosse o Rock and Roll, o que seria de mim?*

(...)

(Carlos Tê e Rui Veloso)

AGRADECIMENTOS

Ao meus pais,

Pelo que sou. Por ser, sempre, a menina dos seus olhos.

Ao Professor Carlos Cardoso,

Pela disponibilidade, atenção e conhecimento. Pelo tempo “perdido” nos trechos deste relatório. Muito obrigada.

Ao David,

Por me fazer feliz. Por me ter feito acreditar que um grande amor não pode fugir ao destino e por nunca se ter esquecido de que talvez um dia o pudéssemos consumir.

À Cristina,

Pelos dez anos de bem-querer. Por nunca ter deixado que me sentisse sozinha. Por todas as palavras trocadas. Por sermos cúmplices (para o resto da vida).

Às minhas adolescentes,

Por alegrarem todos os meus dias de trabalho. Por viverem a adolescência intensamente.

À Sandra,

Pela sua disponibilidade. Por ter entrado comigo, sem medo, na idade de todas as emoções.

À equipa TK+,

Pela amizade e companhia. Pelos sorrisos. Por serem quem são.

A todos os que me acompanham na construção do meu castelo.

RESUMO

O projeto “Seis Conversas com a Adolescência” traduziu-se na concretização de um conjunto de ações com o objetivo de desenvolver competências pessoais e sociais facilitadoras da gestão e expressão de emoções, comunicação interpessoal e assertividade e relacionamento interpessoal de um grupo de jovens do sexo feminino na fase inicial da adolescência (entre os 12 e os 14 anos), que propiciou um acompanhamento de maior proximidade ao grupo. Como refere Hall (1904, cit. in Silva, 2004, p. 23) “nenhuma idade é tão sensível (...). Não há um único solo em que as sementes, tanto as boas como as más, atinjam raízes tão profundas, cresçam de forma tão viçosa ou produzam frutos com tanta rapidez e regularidade.”

A revisão de literatura que sustentou teoricamente o projeto locomoveu-se em torno da temática da adolescência. A intensa pesquisa de programas de competências pessoais e sociais em adolescentes assumiu especial relevância na concretização deste ambicioso projeto.

A nível metodológico o projeto configura uma investigação-ação, tendo partido de um diagnóstico da população e a partir do qual se definiu um plano de ação que espelha a dimensão prática da intervenção, sustentado por objetivos, temas e domínios a tratar, metodologias/estratégias, recursos e avaliação.

Partindo do pressuposto que as competências não se adquirem, mas desenvolvem-se, o projeto Seis Conversas com a Adolescência permitiu a reflexão e análise sobre os domínios propostos, conducentes a uma mudança de pensamentos e atitudes, ainda que os comportamentos do grupo sejam compreendidos face às tarefas psicológicas, normativas e desenvolvimentais do período da adolescência.

Palavras-chave: Adolescência; grupo de pares; família; Competências pessoais e sociais; Inteligência emocional; Investigação-ação

ABSTRACT

"Six Conversations with Adolescence" project led to the achievement of a set of actions with the goal of developing personal and social skills that facilitate the management and expression of emotions, interpersonal communication and assertiveness as well as interpersonal relationships within a group of young females in early adolescence (between 12 - 14 years old), providing a closer tracking of the group. As stated by Hall (1904, cit. in Silva, 2004, page 23) "no age is so sensitive (...). There is no single soil in which the seeds, both the good and the bad, reach roots so deep, grow so lushly or produce fruits so quickly and regularly. "

The literature review that supported the project theoretically was built up around the theme of adolescence. Intense research on adolescents' personal and social skills programs assumed particular importance in completing this ambitious project.

Methodologically the project sets an action inquiry, taking as a starting point a diagnosis of the population from which it defined an action plan that reflects the practical dimension of the intervention, supported by goals, themes and areas to address, methodologies and strategies, as well as resources and evaluation.

Assuming that skills are not acquired, but developed, "Six Conversations with Adolescence" project allowed reflection and analysis on the proposed areas, leading to a change in thoughts and attitudes, even if the group's behaviors are understood in face of the psychological, regulatory and developmental tasks of adolescence.

Keywords: Adolescence; peers' group; family; personal and social skills; emotional intelligence; Action inquiry

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	II
Resumo	III
Abstract	IV
Índice Geral	V
Índice de Quadros	VII
Índice de Figuras	VIII
Índice de Anexos	IX
INTRODUÇÃO	1
CAPÍTULO I – REVISÃO DA LITERATURA	4
1. Adolescência	5
1.1. Teorias sobre a Adolescência	8
1.2. Família e Adolescência – Relação com os pais	16
1.3. Relação com os pares	18
1.4. Inteligência Emocional na Adolescência	21
2. Competências pessoais e sociais na Adolescência	23
3. Intervenção Comunitária	26
3.1. Princípios e valores	26
3.2. Etapas	28
CAPÍTULO II – METODOLOGIA	30
1. Caracterização metodológica do estudo	31
2. Contexto e População	34
2.1. Caracterização territorial da área de intervenção	34
2.2. Caracterização do contexto de estágio	35
2.3. Caracterização da população-alvo	37
3. Técnica de recolha de dados	45
3.1. Observação participante	45
3.2. Análise documental	46
4. Análise dos dados	46
5. Limitações do estudo	46
CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	48

1. Justificação das seis sessões	49
1.1. Primeira sessão	50
1.1.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados	52
1.2. Segunda sessão	55
1.2.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados	57
1.3. Terceira sessão	60
1.3.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados	62
1.4. Quarta sessão	64
1.4.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados	66
1.5. Quinta sessão	69
1.5.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados	71
1.6. Sexta sessão	73
1.6.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados	75
2. Análise transversal das sínteses reflexivas	77
Conclusões	81
Referências Bibliográficas	86
Anexos	I

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1	Fases do desenvolvimento psicosexual de Freud	8
Quadro 2	Crises bipolares dos estádios de desenvolvimento de Erikson	10
Quadro 3	Estádios do desenvolvimento cognitivo de Piaget	11
Quadro 4	Estádios de desenvolvimento moral de Kohlberg	12
Quadro 5	Sistemas do modelo ecológico de desenvolvimento humano de Bronfenbrenner	14
Quadro 6	Planificação da 1ª sessão	51
Quadro 7	Planificação da 2ª sessão	56
Quadro 8	Planificação da 3ª sessão	61
Quadro 9	Planificação da 4ª sessão	65
Quadro 10	Planificação da 5ª sessão	70
Quadro 11	Planificação da 6ª sessão	74
Quadro 12	Análise transversal das sínteses reflexivas	77

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	Espiral de ciclos de investigação-ação	32
Figura 2	Espiral auto-reflexiva Lewniana	33
Figura 3	Técnica de recolha de dados	45

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I	Protocolo de estágio	III
Anexo II	Autorização para participação no projeto	VIII
Anexo III	Apreentação do projeto	X
Anexo IV	Calendarização das ações do projeto	XXIII
Anexo V	Recursos do projeto	XXVI
Anexo VI	Sessão n.º 1 e 2	XXVIII
Anexo VII	Sessão n.º 3	XXXVII
Anexo VIII	Sessão n.º 4	XXXIX
Anexo IX	Sessão n.º 5	XLIV
Anexo X	Sessão n.º 6	XLIX
Anexo XI	Registo fotográfico do projeto	LIII
Anexo XII	Grelha de avaliação das sessões	LIX

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio enquadra-se no Mestrado em Ciências da Educação, na especialidade de Animação Sociocultural e Inclusão e centrou-se no acompanhamento de maior proximidade de um grupo de adolescentes do sexo feminino, destinatárias do Projeto Tu Kontas (+ ainda), e na promoção de competências de índole pessoal e social que contribuam para a realização com êxito das tarefas da adolescência, através de um conjunto de ações de carácter não formal e inovador.

Os crescentes desafios e mudanças que se acometem aos indivíduos nos dias de hoje, desde a sua vida pessoal e familiar até à social e laboral, requerem dele uma postura também de mudança para enfrentar a realidade.

Atendendo a estas dinâmicas e às consequências que daí advêm, colocam-se também aos profissionais da área social o desafio da construção e garantia de respostas de inclusão e qualidade de vida.

A adolescência, segundo a Organização Mundial de Saúde é definida como um período biopsicossocial em que ocorrem modificações corporais e de adaptação a novas estruturas psicológicas e ambientais, que conduzem o indivíduo da infância à idade adulta. Este é o quadro conceptual no qual o presente documento pretende inserir-se.

O projeto decorreu no Tu Kontas (+ Ainda), adiante designado por TK+, onde a autora está integrada enquanto profissional e foi considerado como uma mais-valia na medida em que contribui para atenuar uma necessidade premente no local de estágio: Acompanhamento de proximidade dos destinatários do TK+ na fase inicial da adolescência (entre os 12 e os 14 anos)

As principais causas que estão na origem da necessidade identificada prendem-se com o número elevado de destinatários do TK+ e com heterogeneidade do grupo, no que respeita, essencialmente, à idade, com o número elevado de atividades diárias e com o relevo nas atividades promotoras de sucesso escolar.

A intervenção junto de um grupo de adolescentes apenas do sexo feminino justificou-se mediante uma avaliação ponderada da equipa, que teve por sustentáculo a mutação de

comportamentos e atitudes na fase da adolescência, descritos no ponto que concerne à caracterização da população-alvo.

A adolescência é vivenciada por este grupo como uma fase de grandes descobertas e experimentação de papéis, designadamente na área do namoro e da sexualidade, que requer um acompanhamento estreito da equipa do TK+.

Representando um período de riscos, mas essencialmente de oportunidades e aprendizagens que conduzam a um crescimento equilibrado e bem-estar (Sampaio, 1994), emerge a necessidade de desenvolver competências em quatro áreas específicas: gestão e expressão das emoções; comunicação interpessoal e assertividade e relacionamento interpessoal. O desenvolvimento destas competências far-se-á através da interação em grupo enquanto espaço de aprendizagem e treino. A relação de respeito e confiança existente entre a autora do projeto e o grupo das adolescentes permitiu a criação de um ambiente que propicie à partilha de experiências.

As ações desenvolvidas no âmbito deste projeto inseriram-se na dinâmica da atividade Joga Konnosco que se enquadra na medida III – Dinamização Comunitária e contribui para a concretização do objetivo geral 1 do TK+.

A atividade configura-se como um espaço privilegiado, de carácter menos formal, onde são desenvolvidas ações com recurso a materiais lúdicos e pedagógicos e com vista à promoção de competências pessoais e sociais, designadamente no que considera à comunicação interpessoal, resolução de conflitos e tomada de decisão, assertividade, tolerância à frustração, sentido de cumprimentos de regras e relacionamento interpessoal. A seleção desta atividade como ponto de partida do projeto justificou-se pelo entrosamento dos seus objetivos com os propósitos das ações a desenvolver no âmbito do estágio.

Desta forma, o projeto emergiu porque possibilitou um acompanhamento de maior proximidade às adolescentes alvo da intervenção.

Foi considerado contributo para o sucesso da construção da identidade e autonomia, questões fundamentais da adolescência (Sampaio, 1994) e um referencial de intervenção com os jovens desta faixa etária destinatários e beneficiários do TK+.

O presente relatório divide-se em três capítulos. O capítulo I é dedicado à revisão da literatura que sustenta teoricamente o projeto de intervenção desenvolvido no local de estágio.

Destaca-se em particular a caracterização da adolescência e o desenvolvimento de competências pessoais e sociais nesta fase de desenvolvimento.

No capítulo II descrevem-se a metodologia implementada no desenvolvimento do projeto, o contexto e a população, bem como a técnica de recolha de dados e o método de análise dos mesmos. A fase de intervenção baseou-se num conjunto de ações e estratégias que confluíram para a concretização dos objetivos definidos para o projeto.

No capítulo III constarão a apresentação e análise dos resultados decorrentes do projeto realizado à luz do quadro teórico previamente apresentado.

A última parte deste relatório diz respeito à apresentação das linhas conclusivas e das pistas para uma futura intervenção.

CAPÍTULO I – REVISÃO DE LITERATURA

Neste capítulo apresenta-se o produto da revisão da literatura essencial sobre temas e tópicos considerados relevantes no apoio ao desenvolvimento do projeto. Assim, são considerados os elementos psicosociais, emocionais e cognitivos caracterizadores da adolescência e explicitados os princípios, valores e etapas da intervenção comunitária.

1. ADOLESCÊNCIA

“É a fase mais crucial da existência humana, trincheira entre a infância e a idade adulta, na qual se joga, sem dúvida mais do que nunca, todo o sentido de uma existência humana.”

(Fernandes, 1990, p.12)

Conceptualizada como um período que se situa entre a infância e a idade adulta, a adolescência é uma fase de vida fundamental de evolução do indivíduo (Silva, 2004). É um período sobre o qual os investigadores se debruçaram e atribuíram maior importância a partir da década de 60 (Sprinthall & Collins, 1999 cit. in Silva, 2004).

O conceito de adolescência surge como um repto a considerar na transição para o século XX, tendo por base as mudanças sociais provocadas pela industrialização ocidental durante o século XIX e conseqüentes alterações no ciclo vital da família. Anteriormente a estes marcos, entendia-se que o indivíduo passava diretamente da infância à idade adulta. (Church & Sedlack, 1976 cit. in Silva, 2004; Sprinthall & Collins, 2003).

Objeto, desde então, de investigação, foi Stanley Hall o primeiro e mais importante investigador a realizar estudos científicos sobre o período da adolescência (Sprinthall & Collins, 2003).

No que toca ao período em que se situa, e pese embora não exista acordo quanto às suas balizas temporais (Silva, 2004), parece consensual que o início desta fase é assinalado pelos fenómenos da puberdade, ainda que precoce ou tardia (Avanzini, 1980; Fernandes, 1990; Fleming, 1988).

Os critérios que definem o fim da adolescência não são tão lineares como aqueles que determinam o seu início, uma vez que, e de acordo com Sampaio (1991) citado por Costa (2006) não existe nenhum acontecimento biológico que assinale o início da idade adulta. A

propósito, Pedro Strecht (2003) escreveu que a adolescência “cada vez mais tem um início precoce e um final tardio.” (citado por Costa, 2006, p. 29)

É de todo pertinente, neste contexto, fazer referência a algumas definições teóricas do conceito de adolescência. Assim, e conforme Sampaio (1995) citado por Ferreira & Nelas (2006, p. 145) “a adolescência é uma etapa do desenvolvimento, que ocorre entre a puberdade e a idade adulta, ou seja, desde a altura em que as alterações psicobiológicas iniciam a maturação até à idade em que um sistema de valores e crenças se enquadra numa identidade estabelecida.”

Para Roberts (1998) citado por Ferreira & Nelas (2006, p. 144), a adolescência “é um período de tempo que envolve perdas e ganhos, que envolve a flutuação e o estabelecimento de novas maneiras de pertencer, e que envolve a aceitação de uma imagem do corpo em mudança, como resultado do início da puberdade.”

O oscilar de comportamentos expresso por abruptas mudanças de atitudes, por respostas emocionais características, pelo alargamento dos centros de interesse e exibicionismos denota claramente a entrada do jovem na fase da adolescência (Fernandes, 1990). Fase caracterizada por alterações de natureza biológica, social, cognitiva e emocional dos indivíduos (Braconnier, A.; Marcelli, D., 2000) e por novos contextos ou domínios onde experienciam as exigências e oportunidades que afetam o seu desenvolvimento psicológico (Sprinthall & Collins, 2003).

Importa dizer que até então as vivências, atitudes emocionais e intelectuais da criança eram reguladas no seio familiar. Doravante, o contato com a vizinhança, a comunidade e outras esferas da vida pública possibilita, na fase da adolescência, a entrada num mundo de hábitos, costumes e valores diferentes dos que conheceu na infância (Mannheim, 1968 cit. in Núncio, 2001). O desejo de autonomia e independência e a necessidade de construir uma identidade incitam no adolescente a procura de relações gratificantes fora do seu círculo familiar. Tal não significa que os pais percam o seu espaço (Sampaio, 1994).

Tal como referem Braconnier e Marcelli (2000, p. 20)

O adolescente contemporâneo é, antes do mais, um ser de paradoxos. Ele quer ser totalmente autónomo, mas, ao mesmo tempo, solicita os pais para atos banais da vida quotidiana. Ele enuncia verdades absolutas, intangíveis, e ao mesmo tempo duvida profundamente de si próprio, do seu corpo e dos outros. Enquanto o seu pensamento se abre para as categorias do possível e para o

campo infinito das hipóteses, o seu corpo transforma-se irremediavelmente num sexo rigorosamente definido.

Esta idade é um período transcendental e difícil. O jovem desconhece, muitas vezes, os processos e fenômenos que se estão a produzir no seu corpo. O mundo apresenta-se com novas exigências e conflitos. O modo de enfrentar estas circunstâncias dependerá da sua personalidade, das suas experiências prévias e requererá competências por parte do jovem.

Nesta etapa de desenvolvimento (...) é necessário realizar com êxito as tarefas da adolescência: conquistar a autonomia através da mudança da relação com os pais e companheiros, atingir a identidade sexual através de um processo complexo onde as experiências individuais e de grupo são fundamentais.” (Sampaio, 1994, p.21)

Implicará ao adolescente uma adaptação dos seus comportamentos, atitudes e emoções de forma a responder às imposições desenvolvimentistas a que estas tarefas estão associadas.

John P. Hill (1980 cit. in Sprinthall & Collins, 2003) desenvolveu um quadro de referência notável de sistematização da informação que concerne ao período da adolescência. O modelo de desenvolvimento do adolescente de Hill concebe mudanças primárias – incluem “alterações na definição social, (...) nas transformações físicas (...) que ocorrem no seio de importantes contextos, como a família, o grupo de colegas e o meio escolar.” (p. 33) As mudanças secundárias provêm da interação entre as mudanças primárias e os contextos referidos e resultam num “conjunto de alterações que causam muitos problemas psicológicos aos adolescentes.” (p. 34) As mudanças secundárias inserem-se nos domínios das relações familiares, autonomia, identidade, realização e intimidade.

Interessa mencionar, por fim, que diferentes desafios e opções para os jovens decorrentes de diferentes períodos históricos conduzem a variações nas tarefas e efeitos da adolescência. Também as modificações individuais devem ser consideradas, pois influem as experiências da adolescência e conseqüentemente o desenvolvimento futuro do adolescente (Sprinthall & Collins, 2003).

1.1. Teorias sobre a Adolescência

Perspetiva Psicanalítica

Sigmund Freud, fundador da Psicanálise, fundamenta a sua teoria na existência de uma energia psíquica, assente nos mecanismos fisiológicos do organismo.

As pulsões sexuais ocupam um lugar central na teoria de Freud, capazes de determinar, segundo o autor, as experiências de maior importância na vida dos indivíduos. Freud sustenta que as facetas da personalidade são compreendidas como função ou derivativo das pulsões e das transformações que daí advêm. O quadro a seguir apresentado enuncia as cinco a fases de desenvolvimento psicosexual freudianas.

Quadro 1 – Fases de desenvolvimento psicosexual de Freud

(adaptado de Sprinthall & Collins, 2003)

Fases/Idade	Crise bipolar em cada estágio
Fase oral (nascimento ao desmame)	Satisfação pela alimentação e sucção
Fase anal (desmame aos 3 anos)	Aprendizagem do controlo dos esfíncteres Aprendizagem do controlo de impulsos inaceitáveis
Fase fálica (3 aos 6 anos)	Aprendizagem do controlo dos sentimentos de natureza sexual Fortalecimento da identificação com papéis sexuais femininos e masculinos
Fase de latência (6 anos à puberdade)	Ampliação do mundo social (aprendizagem da cultura, dos papéis e relações sociais) Libertação da pressão dos impulsos sexuais
Fase genital (depois da puberdade)	Reativação dos impulsos sexuais Reativação do complexo de Édipo Gratificação sexual mútua

O período da adolescência integra-se na fase genital, caracterizada pela reativação dos impulsos sexuais e, conseqüente, luta contra a pulsão sexual biológica e do complexo de Édipo após a fase de latência. Caracteriza-se ainda pela procura da gratificação sexual mútua e novos objetos de amor externos ao contexto familiar. Esta necessidade tem diretamente a ver com as transformações (acréscimo) das pulsões na fase genital. O adolescente carece da separação do círculo parental e da busca de um centro de interesse satisfatório para poder estabelecer relações heterossexuais não incestuosas (resolução do complexo de Édipo) (Dias & Fontaine, 2001; Sprinthall & Collins, 2003; Weiner, 1995). Sobre isto, Sprinthall & Collins (2003, p. 18) escrevem que

os jovens conseguem controlar este período tempestuoso e agitado desenvolvendo formas de lidar com os fortes sentimentos de natureza sexual da puberdade e, ao mesmo tempo, através da aprendizagem de padrões comportamentais que mantêm a família e os seus colegas (...) num equilíbrio mútuo, adequado e socialmente aceitável.

Hall e Freud defendiam que a turbulência no período da adolescência era uma experiência inevitável para qualquer ser humano (Sprinthall & Collins, 2003).

Teoria do Desenvolvimento Psicossocial

A Teoria do Desenvolvimento Psicossocial foi elaborada por Erik Erikson e centra-se na formação da identidade pessoal. Esta teoria amplia a teoria de Freud, na medida em que assume uma perspectiva holística do indivíduo. A estruturação da personalidade deve-se assim à interação entre o biológico, o psicológico e o social. Estas interações podem conduzir a alterações básicas na personalidade (Dias & Fontaine, 2001; Sprinthall & Collins, 2003; Weiner, 1995).

A superação das crises bipolares e a passagem para um estágio de nível superior conduzem ao equilíbrio do indivíduo.

Quadro 2 – Crises bipolares dos estádios de desenvolvimento psicossocial de Erikson

(adaptado de Sprinthall & Collins, 2003)

Idade	Crise bipolar em cada estágio
0 – 24 meses	Confiança versus desconfiança
2 – 3 anos	Autonomia versus vergonha
4 – 6 anos	Iniciativa versus culpabilidade
6 – 12 anos	Realização versus inferioridade
13 – 18 anos	Identidade versus difusão
18 – Ensino superior	Identidade (moratória e realização) versus continuação da difusão
Jovem adulto	Intimidade versus isolamento

A fase da adolescência é um período decisivo na formação da identidade, descrita como o “processo pelo qual os adolescentes mais velhos e os jovens adultos alcançam uma compreensão bastante clara e estável acerca do tipo de pessoas que são, daquilo em que acreditam e do que querem fazer das suas vidas” (Weiner, 1995, p. 5). O alcance da identidade é considerado por muitos autores como a tarefa central da adolescência (Sampaio, 1994; Sprinthall & Collins, 2003).

A adolescência pertence à quinta fase, cuja crise bipolar corresponde à identidade versus difusão. O desenvolvimento físico (puberdade), intelectual e social são fatores que conduzem à crise da identidade neste período. O adolescente experiencia um período de transformações pessoais, exigências sociais e expectativas referentes ao futuro, geradoras de conflito ou crise, que acarretam, por vezes, a um comportamento inconsciente e desajustado por parte deste. (Dias & Fontaine, 2001).

É nesta fase que o adolescente desenvolve um conjunto de requisitos, através da exploração e ensaio de uma diversidade de experiências (moratória psicossocial), que o prepara para um conhecimento mais pormenorizado do seu eu e ultrapassar a crise de identidade (Sprinthall & Collins, 2003).

Teoria do Desenvolvimento Cognitivo

A Teoria do Desenvolvimento Cognitivo foi desenvolvida por Jean Piaget, considerado um dos investigadores com maior influência na Psicologia do Desenvolvimento.

De acordo com este autor, a construção do conhecimento surge das interações entre o sujeito e o objeto. Piaget classificou o desenvolvimento cognitivo em quatro estádios, representativos dos períodos da vida do ser humano. Cada período concebe diferentes capacidades de pensar e raciocinar, que se vão tornando cada vez mais complexas na passagem de um estádio para outro. As estruturas adquiridas são integradas no estádio seguinte. Estas transições resultam de episódios da vida diária experienciados pela criança e pelo adolescente que ao longo do seu ciclo vital se confrontam com novos e diferentes aspetos dos objetos e das situações. (Dias & Fontaine, 2001 & Sprinthall & Collins, 2003).

Quadro 3 – Estádios de Desenvolvimento Cognitivo de Piaget

(adaptado de Sprinthall & Collins, 2003)

Idade	Estádio
0 – 2	Sensório-motor
2 – 7	Intuitivo ou pré-operacional
7 – 12	Operações concretas
12 – Idade adulta	Operações formais

Na fase da adolescência emergem transformações de natureza cognitiva, designadamente na capacidade de pensar, raciocinar e resolver problemas (Dias & Fontaine, 2001 & Sprinthall & Collins, 2003), entendidas como “condição *sine qua non* do desenvolvimento afetivo e social próprio deste período” (Dias & Fontaine, 2001, p. 223).

O estágio das operações formais, onde se centra ao período da adolescência, refere-se ao pensamento formal e permite aos adolescentes imaginar e refletir sobre novos cenários e fazer escolhas, tomando consciência da existência de novas possibilidades em pensamento. Desta forma tornam-se capazes de formular e testar hipóteses, planejar estratégias e resolver problemas. O adolescente desenvolve o raciocínio hipotético-dedutivo. Aí faz ainda referência à capacidade de pensar sobre a perspectiva do outro (Dias & Fontaine, 2001 & Sprinthall & Collins, 2003).

No estágio das operações formais, o adolescente alcança o padrão intelectual que persistirá durante a vida adulta.

Teoria do Desenvolvimento Moral

A Teoria do Desenvolvimento Moral tem origem na investigação levada a cabo por Lawrence Kohlberg. Tal como se verifica na teoria do desenvolvimento cognitivo Piaget, também a tese kohlberguiana defende que a sequência de estádios é hierárquica e invariante. A reorganização e reestruturação do tipo de raciocínio moral cognitivo, que conduz à passagem de um estágio para outro, pressupõem a resolução dos dilemas morais, num movimento em direção à autonomia moral. O desenvolvimento moral é independente da cultura, do meio social, do país ou continente a que o indivíduo pertence e depende da sua interação com o meio ambiente (Sprinthall & Collins, 2003). A ligação entre o individual e o social assume especial relevância, na medida em que se prevê o equilíbrio entre os interesses próprios e os interesses e pontos de vista da sociedade (Marques, 1998).

Quadro 4 – Estádios de Desenvolvimento Moral de Kohlberg

(adaptado de Sprinthall & Collins, 2003)

Base do julgamento	Estádio de desenvolvimento	Características do estágio
Pré-convencional	Estádio 1	Orientação e punição Deferência egocêntrica pelo poder e autoridade
	Estádio 2	Orientação egocêntrica Igualitarismo

Convencional	Estádio 3	Orientação para a aprovação dos outros Conformidade com os estereótipos sociais
	Estádio 4	Orientação para o dever próprio Respeito pela autoridade Consideração pelas expectativas depositadas a nosso respeito
Pós-convencional	Estádio 5	Orientação contratual-legalista Recusa em violar os direitos, a vontade, os desejos e o bem-estar dos outros
	Estádio 6	Orientação pelos princípios Orientação pela consciência individual

A fase da adolescência situa-se entre o estágio de desenvolvimento 2 e 3, registando-se uma tendência evolutiva da moralidade pré-convencional para uma base de julgamento convencional (Dias & Fontaine, 2001; Sprinthall & Collins, 2003).

O estágio 2 da moralidade pré-convencional remete para uma orientação egocêntrica, traduzida pela satisfação das necessidades pessoais, embora haja um reconhecimento do interesse dos outros. As questões morais são essencialmente entendidas em termos materialistas (Marques, 1998; Sprinthall & Collins, 2003).

No estágio 3, e numa base de julgamento convencional, os adolescentes assumem a perspectiva social, portanto mais ampla, e a orientação segue no sentido da aprovação dos outros. (Sprinthall & Collins, 2003) Existe neste estágio uma preocupação efetiva quer com as necessidades dos outros quer com o cumprimento de regras estabelecidas (pelos pais, pares e grupos sociais) com o intuito de obter reconhecimento pelo seu comportamento. Os critérios de raciocínio moral evoluem do egocentrismo para o sociocentrismo e criam-se condições para o desenvolvimento moral (Dias & Fontaine, 2001; Marques, 1998).

Modelo Ecológico do Desenvolvimento Humano

O Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano foi criado na década de 70 por Urie Bronfenbrenner. A abordagem ecológica privilegia o estudo contextual do desenvolvimento, através de estudos realizados em ambientes naturais e da análise da participação da pessoa focalizada no maior número possível de ambientes e em contacto com

diferentes pessoas. Privilegia portanto as relações dinâmicas e recíprocas entre o indivíduo e meio (Bairrão, 1995).

Na abordagem ecológica são investigadas as mudanças que ocorrem num determinado ambiente por ordem do papel desempenhado pela pessoa no seu quotidiano e as mudanças psicológicas que advém dessa interação. Transição ecológica ou transição de vida é a denominação destas mudanças que implicam claramente uma reorganização contínua ao longo do tempo e no espaço (Bronfenbrenner, 1979/1996 cit in Antoni, 2000).

Bronfenbrenner conceptualiza assim o contexto de desenvolvimento numa hierarquia de sistemas com quatro níveis progressivamente mais abrangentes: microsistema, mesossistema, exossistema e macrossistema (Bronfenbrenner, 1976, 1977, 1979; Bronfenbrenner e Crouter, 1983 cit in Bairrão, 1995).

Quadro 5 – Sistemas do Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano

(adaptado de Bronfenbrenner, 1976, 1977, 1979, cit.in Bairrão, 1995)

Sistemas	Descrição
Microsistema	Padrão de atividades, papéis e relações interpessoais vividas pela pessoa num único contexto
Mesosistema	Compreende, tal como o modelo anterior, as mesmas interações vividas mas agora num ou mais contextos
Exossistema	Refere-se igualmente a um ou mais cenários, contudo sem a participação activa da pessoa, embora a mesma seja afectada pelos acontecimentos dentro do cenário
Macrossistema	Integra os sistemas anteriores e compreende os sistemas de valores, crenças e ideologias numa dada sociedade e época

Em 1986, Bronfenbrenner & Morris introduziram o conceito de cronossistema onde cabem os padrões de transições e acontecimentos ambientais ao longo do ciclo vital, bem como os efeitos produzidos pela passagem do tempo ou por períodos críticos de

desenvolvimento – microtempo, mesotempo e macrotempo (Bronfenbrenner & Morris, 1998 cit in Antoni, 2000).

O modelo de desenvolvimento comporta então quatro núcleos inter-relacionados de forma dinâmica. A Pessoa, o Processo, o Contexto, o Tempo. Sinteticamente, o desenvolvimento da pessoa refere-se às suas características pessoais, psicológicas, biológicas e físicas. O processo é a forma como a pessoa interpreta o seu ambiente, no desenvolvimento dos papéis sociais, inter-relações e atividades diárias. Processo proximal foi o termo desenvolvido para designar estas dinâmicas. O contexto é investigado e interpretado pelo conjunto de sistemas exposto e desenvolvido no corpo deste texto, nomeadamente micro, meso, exo e macrosistema. Por último, o tempo refere-se ao cronossistema, analisado pelo seu carácter histórico-evolutivo.

No que concerne à adolescência, e num período em que sucedem nítidas modificações de natureza biológica, social, cognitiva e emocional (Braconnier, A.; Marcelli, D., 2000), importa compreender o desenvolvimento como uma relação dinâmica de interações entre o adolescente e o seu meio ambiente.

Assim, e conforme Bronfenbrenner, (1996; 1986) exposto por Antoni (2000), o desenvolvimento do adolescente é compreendido por um modelo que abarca quatro núcleos inter-relacionados de forma dinâmica: A pessoa, o processo e o tempo. Para ter em conta e poder analisar esta confluência contextual é necessário posicionar a adolescência face ao modelo supracitado.

Desta feita, no desenvolvimento da **Pessoa**, enquadra-se o fenómeno da puberdade, de natureza biológica e física, o alargamento das relações interpessoais e das interações com diferentes contextos, de natureza social e o que resulta do conjunto destas transformações de natureza psicológica.

O **Processo** revê-se na forma como interpreta e avalia as novas experiências, resultantes deste período, e a interação com o meio ambiente. Revê-se nos papéis sociais, nas atividades diárias, agora num contexto mais ampliado e nas relações interpessoais que na fase da adolescência se centram essencialmente na relação com o exterior, nomeadamente nas relações de amizade em detrimento das relações familiares.

O **Contexto** centraliza as relações existentes entre os diversos sistemas. No microsistema cabem as relações entre o adolescente e o seu ambiente mais imediato, como por exemplo a família, a escola, o grupo de amigos. A relação entre dois ou mais microsistemas – escola-família; família-grupo de vizinhos, integram-se no mesossistema. No exossistema, mantem-se a participação em um ou mais contextos, mas com a particularidade do adolescente não estar envolvido diretamente, podendo, no entanto sentir a influência dessas interações. O macrosistema é o mais abrangente e comporta por exemplo os programas dirigidos aos adolescentes, as instituições, as políticas, os valores e crenças da sociedade, entre outros.

O **Tempo** permite a análise temporal relativa à reação e interpretação dos eventos e da aprendizagem por parte dos adolescentes – microtempo. O mesotempo contempla a análise das rotinas, bem como de limites, horários e regras, respeitantes aos episódios analisados no microtempo. Por sua vez, o macrotempo contempla como o próprio nome indica uma perspectiva mais alargado, como as histórias de vida e a sua influência no desenvolvimento do adolescente (Antoni, 2000).

1.2. Família e Adolescência – A relação com os pais

“Ela pode ser um lugar de interação e partilha, um refúgio, um lugar de afeto e amor. Mas ela pode também ser um lugar de rutura, de violência e de opressão.”

(Ramos, 1993, cit. in Silva, 2004, p. 45)

A família é a primeira organização a que se pertence. É na família que se experimentam as primeiras relações sociais, bem como grande parte das aprendizagens iniciais que se efetuam acerca das pessoas, situações e capacidades individuais (Fleming, 1988).

Os ambientes familiares influenciam o desenvolvimento do adolescente, muito antes deste entrar no período da adolescência. Baumrind e Elder (1965 cit. por Sprinthall & Collins, 2003) investigaram as diferentes atmosferas familiares e concluíram que o modo habitual como os pais exercem a sua autoridade, durante a infância, tem influência no desenvolvimento social e emocional dos filhos.

A celeridade das transformações primárias coloca à família novos desafios. Estes são sentidos intensamente pelos adolescentes (Fleming, 1988). Assim, a tarefa dos pais torna-se mais complexa e paradoxal. Exige-se, com o decorrer de todas as transformações sofridas neste período, uma maior flexibilidade para a experimentação e auto regulação de papéis sociais, porém, com a devida imposição de limites (Sampaio, 1994). Coloca-se aos pais um desafio necessário: dar liberdade para aquisição de autonomia e confiança e dar proteção em situações que se revelem de facto perigosas (Baumrind, 1991 cit. in Sprinthall & Collins, 2003). Estes novos aspetos são suscetíveis de alterar o modo como os pais e os filhos se relacionam.

Importa portanto salientar que as alterações nas relações familiares decorrem também das interações, expectativas e tarefas com que a família é confrontada durante o período da adolescência e não apenas das transformações do adolescente (Sprinthall & Collins, 2003).

Nesta fase, a atitude parental deve primar pelo diálogo e pela negociação com os adolescentes em detrimento da autoridade e do poder (Holmbeck et al., 1995 cit in. Costa, 2006). Interiorizar que os adolescentes se encontram numa fase de transformações fundas e aceitar que os filhos deixam de ser crianças e caminham para a fase adulta (Costa, 2006) pode tornar-se numa tarefa difícil mas verdadeiramente necessária. A família evolui para um novo equilíbrio, em busca da sua coerência.

A alteração do modo de pensar dos adolescentes sobre os pais e sobre o relacionamento pais/filhos pode também exercer alguma influência no seu comportamento para com eles. O adolescente passa a oferecer resistência aos conselhos ou avisos dos pais, à medida que se vão considerando competentes em certos domínios e, portanto, com capacidade para tomar as suas próprias decisões “*Sei tudo e sou capaz de tudo*”.

Daniel Sampaio (1994) resume os diferentes estilos parentais que os pais adotam na forma como lidam com os filhos nesta fase do seu ciclo vital. Num estilo democrático, os pais tomam as decisões explicando-se e negociando-as e as regras do funcionamento familiar encontram-se bem claras e definidas. Num estilo autoritário, as decisões são impostas pelos pais, as negociações são raras e as regras inflexíveis. Num estilo permissivo, os pais lideram de forma frágil e inconstante, as negociações são intermináveis, mudando constantemente as regras.

A qualidade do relacionamento entre adolescentes e pais é encarado como determinante na forma com o adolescente ultrapassará esta fase. Como sublinha Sá (2002), “(...) as experiências positivas (...) reforçam a capacidades de superar as situações de risco” (p. 23). Sentir-se próximo dos pais, afetivamente, facilitará o diálogo, a divergência nas opiniões e a negociação, aspetos importantes para o crescimento psicológico do jovem. (Sampaio, 1994). Em contrapartida as experiências negativas, que se traduzam numa ausência de relações significativas ou desestruturantes com os pais conduzem à reprodução de insucessos contínuos que causam no adolescente maior vulnerabilidade e insegurança (Malpique, 1999).

Apraz denotar que embora as relações familiares se alterem à medida que a criança entra na adolescência, a verdade é que, e em conformidade com estudos levados a cabo por Baurmind (1965 cit. por Sprinthall & Collins, 2003), a ideia de que os adolescentes estão em constate desacordo com os pais é quase nula.

Importa ainda fazer referência ao facto do grupo de pares assumir maior relevância neste período da vida dos indivíduos. Esta atribuição não significa, contudo, que a importância e o papel da família desapareçam e passe a ser desempenhado pelo grupo de pares. Os pais continuam a desempenhar uma função de relevo no suporte emocional e psicológico dos adolescentes (Sprinthall & Collins, 2003).

Este afastamento da família e aproximação aos pares deve-se especialmente à necessidade partilhar experiências e estabelecer relações sociais fora do seio familiar (Sprinthall & Collins, 2003), pois o papel dos pais será sempre essencial na vida de qualquer adolescente.

1.3. A relação com os pares

“A verdade mais profunda das amizades é que elas nos sustentam.”

(Thompson, Grace & Cohen, 2003, p.317)

A adolescência caracteriza-se por um aumento das interações, traduzindo-se num maior tempo passado com os pares. Tal com a família e a escola, o grupo de pares configura-se como um dos contextos centrais em que os adolescentes desenvolvem as características

personais e sociais de que necessitam. A investigação conclui que a qualidade das relações na infância e adolescência constitui-se como um dos percursores de um bom ajustamento na vida adulta (Sprinthall & Collins, 2003).

O desenvolvimento psicossocial será o resultado da interação do adolescente com as diferentes redes sociais em que está inserido. O grupo de pares exerce, portanto, um papel complementar no desenvolvimento do adolescente.

Numa primeira fase, os grupos tendem a ser formados por um único sexo. Numa segunda fase inicia-se a relação e a interação com grupos de sexos diferentes. A frequência paralela em grupos diversificados é também uma característica da fase inicial da adolescência (Aviana, 2001).

A integração em grupos é uma forma de socialização que possibilita ao adolescente a afirmação da sua individualidade e independência, na medida em que se afasta das regras impostas pelos adultos, particularmente pelos pais. Como salienta Barata (1975), os *bandos* de adolescentes cumprem uma função de apoio psicológico e social, numa fase de vida marcada por uma transição difícil.

O grupo de pertença, enquanto espaço privilegiado, permite ao adolescente sentir-se numa situação de igualdade com os pares que se confrontam com os mesmos problemas, preocupações, angústias, gostos e desejos e sentimentos (Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins & Peixoto, 2000). As relações estabelecidas no seio de grupos de pares possibilitam ao adolescente experimentações difíceis de por em prática noutros contextos. “Advêm da iniciativa e necessidade dos próprios adolescentes” (Gouveia-Pereira et al., 2000, 191).

A suscetibilidade à pressão dos pares é outra área com dimensão neste contexto. De acordo com Ulibarrie (2005), quando os adolescentes encaram a pressão dos pares sem renunciar as suas características individuais ou ideais, a sua integração e sentimento de pertença é favorecido. Porém se a pressão dos grupos obriga à renúncia dos seus ideais ou princípios, a sua personalidade pode ser claramente afetada.

No grupo, o adolescente pode ainda ensaiar condutas que impliquem participação, solidariedade e colaboração, indispensáveis à sua integração na comunidade.

Em suma, a importância dos grupos de pares na adolescência centra-se nos seguintes aspetos: “suporte instrumental e emocional, ajuda na resolução das tarefas desenvolvimentais e na construção da identidade (Alves-Martins, 1998; Gouveia-Pereira, 1995, 1998; Palmonari, Pombeni & Kirchler, 1990, 1991, 1992; Sherif, 1984, cit. in Gouveia-Pereira et al., 2000, p. 191).

Convém salientar que a valorização e aceitação do grupo de pares, na fase da adolescência, por parte da família, se revelam de extrema importância (Sprinthall & Collins, 2003).

Importa, neste contexto, fazer ainda uma breve referência à amizade, à intimidade e às relações românticas entre adolescentes.

Na adolescência, o comportamento dos amigos dista do comportamento entre colegas, sendo notória uma diferença nas atitudes que tomam perante aqueles que não são seus amigos. Este facto pronuncia-se essencialmente no caso das raparigas, talvez por serem mais orientadas para a relação do que os rapazes (Sprinthall & Collins, 2003). As relações de amizade são baseadas no compromisso e no respeito pela confiança mútua, o que explica a tendência dos adolescentes em partilhar segredos com os amigos e não com outros colegas.

Na perspetiva de Sprinthall e Collins (2003), a importância das amizades na adolescência justifica-se pela oportunidade para estabelecer relações íntimas. Também por este facto ocupam tanto tempo na vida dos adolescentes. Esta capacidade parece desenvolver-se durante a adolescência, fase em que as relações interpessoais se tornam mais profundas. Revelam-se importantes e determinantes no domínio da construção da identidade do adolescente e na definição clara dos seus ideais e valores, e ainda do sentimento de pertença, auto-estima e autoconceito (Cordeiro, 2006).

Sullivan (2003) referido por Sprinthall e Collins (2003) sustenta a amizade enquanto espaço fundamental para o crescimento psicológico que torna possível o estabelecimento de relações heterossexuais maduras, pois numa fase mais avançada da adolescência, a relação romântica inicia contornos de uma relação de intimidade e de mutualidade, onde a necessidade de diferenciação coexiste com a necessidade de ligação emocional ao outro (Costa, 2004).

Em jeito de conclusão, interessa aludir as cinco etapas na evolução dos sub-grupos de adolescentes, identificadas por Dunphy (1963, cit. in Silva, Silva & André, 2005; Sprinthall & Collins (2003): 1) coexistência de pequenos grupos unissexuados – Pré-adolescência; 2) introdução dos primeiros movimentos para a heterossexualidade com o alargamento do grupo ao sexo oposto; 3) primeiras trocas sexuais; 4) formação de grupos inteiramente heterossexuais; 5) desintegração progressiva do grande círculo inicial, formação de díades ou casais.

1.4. Inteligência Emocional na Adolescência

“É com o coração que vemos claramente. O essencial é invisível aos nossos olhos.”

(O Príncipezinho, Antoine de Saint-Exupéry)

As emoções são uma área central da vida humana. Desempenham portanto um papel central no funcionamento psicológico humano. Na fase da adolescência, a idade de tantas emoções, este constructo revela-se fulcral.

Primeiramente, interessa aludir a algumas definições de emoção. De acordo com, Pinto (2001, p. 243) a emoção “é uma experiência subjetiva que envolve a pessoa (...), a mente e o corpo. (...) É uma resposta que envolve (...) uma reação observável, uma excitação fisiológica, uma interpretação cognitiva e uma experiência subjetiva.” (Pinto, 2001, p. 243)

Noutra linha de pensamento, Goleman (2010, p. 310) refere-se a emoção como “um sentimento e aos raciocínios aí derivados, estado psicológicos e biológicos, e o leque de propensões para a ação. Há centenas de emoções, incluindo respetivas combinações, variações, mutuações e tonalidades.”

Damásio (2000) distinguiu um conjunto de emoções primárias, representadas por uma programação inata, e de emoções sociais ou secundárias, que decorrem da aprendizagem ao longo da vida. Tome-se como exemplo de emoções primárias, o medo, a raiva, a surpresa, a tristeza e a felicidade. A simpatia, a culpa, a vergonha, o orgulho, a inveja e a gratidão são consideradas emoções mais complexas, portanto sociais ou secundárias.

Conforme Goleman (2010), os seres humanos possuem dois cérebros e duas mentes e dois tipos diferentes de inteligência: a racional e a emocional. Importa, neste contexto, abordar e definir inteligência emocional. Como expõe Goleman (2000, p. 323), esta é “a capacidade de reconhecer os nossos sentimentos e os dos outros, de nos motivarmos e de gerirmos bem as emoções em nós e nas nossas relações.” Este autor designa quatro domínios da inteligência emocional, especificadamente autoconsciência, autogestão, consciência social e gestão das relações, aos quais estão associadas determinadas competências. Menciona ainda que estas competências não são aptidões inatas, mas sim adquiridas.

A fase da adolescência, caracterizada por transformações físicas, psicológicas e sociais, propicia a novas e diferentes experiências ao nível da ativação emocional. Neste período, as emoções são experienciadas mais frequente e intensamente, comparativamente à infância ou à vida adulta (Larson, Csikszentmihali & Graef, 1980; Larson & Lampmam-Petratis, 1989, cit. in Reverendo, 2011). Consequência destes factos é a ativação das respostas emocionais. Neste contexto, a regulação emocional realiza um importante papel. Como sublinham Cole, Michel e Teti (1994 cit. in Reverendo, 2011), tem sido considerada enquanto tarefa desenvolvimental servindo como pré-requisito para muitas outras tarefas desenvolvimentais

Um conhecimento elaborado acerca das emoções conduz a uma maior capacidade de resposta emocionalmente estratégica. O desenvolvimento de competências de controlo, molde e expressão das emoções traduz-se num bom exemplo (Southam-Gerow & Kendall, 2002, cit. in MacDermott et al., 2010, cit. in Reverendo, 2011).

2. COMPETÊNCIAS PESSOAIS E SOCIAIS NA ADOLESCÊNCIA

“Qualquer um pode zangar-se – isso é fácil. Mas zangar-se com a pessoa certa, na justa medida, no momento certo, pela razão certa – isso não é fácil.”

Aristóteles, *Ética a Nicómano*

(Goleman, 2010, p. 17)

O conceito de competência tem sido utilizado em diferentes contextos e de forma muito diversa, tendo suscitado a atenção das Ciências da Educação (Dias, 2008).

Tendo em conta que no projeto de estágio o desenvolvimento de competências nos adolescentes, em áreas estratégicas, ocupou um espaço central, importa proceder a uma revisão do conceito de competência.

Desta feita, e em concórdia com Roldão (2003), é-se competente se, perante uma situação, o sujeito recorrer, adequadamente, à mobilização de conhecimentos prévios, e posterior integração e seleção de forma ajustada à situação em questão.

Cruz (2001 cit. in Dias, 2008) descreve competência como um constructo que admite saberes, atitudes e valores e que compreende o domínio do *self*, o domínio cognitivo e o domínio comportamental.

Numa outra linha, competência é definida como “(...) a aptidão para enfrentar uma família de situações análogas, mobilizando de forma correta, rápida, pertinente e criativa, múltiplos recursos cognitivos: saberes, capacidades, micro competências, informações, valores, atitudes (...)” (Perrenoud, Thurler, Macedo, Macchado & Allessandrini, 2002 cit. in Dias, 2008, p.62).

A competência comporta, portanto, a compreensão e avaliação de uma determinada situação e posterior tomada de decisão e resolução de problemas, permitindo ao sujeito enfrentar e regular um conjunto de tarefas e situações ajustadamente e com as quais será confrontado ao longo da sua vida.

As competências sociais são competências de vida, de adaptação aos diversos contextos e ambientes do sujeito, pertencentes ao repertório das competências pessoais (Matos, 1997).

Os programas de competências pessoais e sociais emergem precisamente para apoiar os adolescentes no aperfeiçoamento das suas capacidades, pessoais e sociais, através do desenvolvimento de competências. Pretende-se que conduzam ao aumento do seu bem-estar.

Weissberg et al. (1989 cit. in Dias, 2008) sublinham que trabalhar comportamentos, promover o autoconceito positivo e prevenir comportamentos psicopatológicos são os grandes propósitos dos programas de promoção de competências pessoais e sociais.

A adolescência, entendida também como uma fase de oportunidades para experiências de aprendizagem que conduzam a um desenvolvimento equilibrado e bem-estar (Sampaio, 1994), é um período ótimo para o desenvolvimento de competências que facilitem ao adolescente o sucesso na resolução das tarefas desenvolvimentistas.

O fracasso do processo de socialização e aquisição de competências pessoais e sociais acarreta consequências graves para qualquer adolescente. Pode comprometer o seu futuro desenvolvimento e ajustamento quer a nível pessoal quer social (Beaucham & Anderson, 2010).

Como refere Matos (1997), parte colossal das dificuldades de relacionamento interpessoal e problemas de comportamento social advêm de um défice no repertório comportamental. Este défice conduz a dificuldades em usar determinadas competências, nomeadamente a assertividade, a regulação emocional e a resolução de problemas.

Os programas de promoção de competências pessoais e sociais sustentam-se nas necessidades identificadas pelo diagnóstico de um grupo e compreendem um conjunto de sessões, estruturadas ao longo de um determinado período, que exigem a participação e o envolvimento dos seus intervenientes (Dias, 2008). Envolve comumente métodos lúdicos e dinâmicas de grupo.

De acordo com Jardim & Pereira, 2006 (cit. in Jardim, 2007), no desenvolvimento de programas de promoção de competências é importante:

1. Descrever a competência;
2. Exemplificar e demonstrar a competência;
3. Evidenciar as vantagens e as mais-valias que justificam a aprendizagem de uma competência;

4. Experimentar, praticar e treinar a competência com recurso a dinâmicas de grupo, jogos interativos e preenchimento de fichas;
5. Enquadrar as características intrínsecas de determinada competência, por forma a fazer parte integrante da estrutura mental;
6. Expor no quotidiano as competências apreendidas ao longo do programa de intervenção.

3. INTERVENÇÃO COMUNITÁRIA

A Intervenção Comunitária surgiu em Portugal através da Antropoanálise. Movimento liderado pelo psiquiatra Carlos Caldeira, com influência teórica de Rogers, Sartre e Freire. O primeiro projeto desta natureza desenvolveu-se entre 1974 e 1979 no Bairro da Boavista. Seguiram-se o Projeto de Alcácer e Paredes de Coura e mais tarde a Fundação Aga Khan e a Fundação Calouste Gulbekian promoveram o Seminário de Integração de Serviços para a Infância (Pedro, 2012).

A Intervenção Comunitária é hoje uma área que envolve profissionais nas mais diversas áreas e em expansão em Portugal (Menezes, 2010).

Tem por base a “participação ativa, a escolha e a autodeterminação dos participantes em qualquer intervenção” (Coimbra, 1991 cit in Menezes 2010, pp. 35) em detrimento da tradicional intervenção em que o técnico assume a total responsabilidade do processo na avaliação, diagnóstico e resposta aos problemas identificados. Para Menezes (2010, pp. 35), “a intervenção é não um projeto de *autor*, mas uma obra cuja criação é assumida e intencionalmente partilhada.

Esta linha de orientação implica pois um maior protagonismo dos sujeitos, enquanto participantes ativos, perdurando entre o interventor e o público-alvo uma maior proximidade relacional.

Estas práticas traduzem-se “numa maior capacidade de construir significados a partir da realidade e de agir de forma a transformar essa mesma realidade” (Campos, 1990 cit in Menezes, 2010, pp. 33).

Trabalhar com as pessoas e não para as pessoas, numa lógica de capacitação, participação ativa e reflexão constante, é, indubitavelmente, o caminho a seguir.

3.1. Princípios e valores da Intervenção comunitária

Toda a intervenção, qualquer que seja a sua natureza, rege-se por princípios. Princípios esses que norteiam todo o processo. A Intervenção Comunitária não é exceção.

Assim sendo, não faria sentido num trabalho desta natureza não fazer referência aos princípios que lhe estão implícitos.

Atendendo a que se realiza em comunidades que são marcadas por uma fraca identidade e que apresentam débeis redes internas de relação, resultando numa anomia social (incapacidade de detetar e resolver problemas), a intervenção deve incidir sobre a identidade comunitária (Pedro, 2012).

Neste sentido um dos princípios orientadores da Intervenção Comunitária é a participação da comunidade na definição dos objetivos, no contexto de um processo decisório participativo (Freitas, 1998 cit in Menezes, 2010). Os objetivos devem contudo ser aceitáveis e realizáveis. É de veras importante que a comunidade enquanto alvo de intervenção sinta e interiorize o projeto. As pessoas e os grupos apenas apreendem o que percecionam como contributo para a manutenção ou desenvolvimento do self (Pedro, 2010).

Ao interventor cabe facilitar meios de suporte, manutenção e continuidade da ação. “Não é possível ensinar outras pessoas a obter mudanças estáveis de comportamento – mas é possível facilitar as aprendizagens e os processos de mudança.” (Pedro, 2012)

É indispensável ter em mente que características como disponibilidade, flexibilidade, abertura e improviso são essenciais para trabalhar com as pessoas e com as comunidades (Menezes, 2010).

A negociação permanente é outro facto que assume especial relevância neste contexto. O interventor deve trabalhar em equipa e lidar com os apoiantes do processo de intervenção. Para tal, é importante que se identifiquem líderes naturais e formais. A figura do líder, enquanto oriundo da comunidade, e pelo seu perfil de liderança positiva constitui-se como um modelo de referência facilitando desta forma a mobilização do público-alvo, bem como todo o processo de intervenção.

Os programas de Intervenção Comunitária que não se norteiem por estes princípios poderão sentir dificuldades no que diz respeito à teorização, coerência, supervisão, desqualificação, fragmentação e relações de poder (Pedro, 2012).

Apraz agora, e de acordo com os princípios da Intervenção Comunitária, fazer referência aos valores em que se baseia esta prática interventiva: bem-estar individual,

sentimento de comunidade, justiça social, participação cívica, colaboração e fortalecimento comunitário e respeito pela diversidade.

Por último, e ainda que muito sucintamente, mencionam-se os quatro ofícios da intervenção comunitária:

O ofício da relação (vs. o ofício da récita)

“(…) a intervenção comunitária só faz sentido se com os outros” (Menezes, 2010, pp. 106). Em consonância com o já referido anteriormente, na intervenção comunitária as relações que se estabelece com a comunidade e com outros profissionais são de extrema importância, pois a intervenção torna-se adequada e eficaz na produção de mudança se o profissional intervir de acordo com o contexto real. Para tal, tem que ouvir *os outros*.

O ofício do pluralismo (vs. o ofício da verdade)

É importante ouvir e perceber a “multiplicidade de pontos de vista da comunidade” (Menezes, 2010, pp. 107), sobre quais são os seus reais problemas, bem como de que forma entendem resolve-los.

O ofício de se tornar irrelevante (vs. o ofício de ser insubstituível)

O profissional não deseja nem deve ser visto como o salvador (Menezes, 2010), mas enquanto elemento participante nos processos de mudança.

O ofício de “fazer política por outros meios” (vs. o ofício de “não tomar partido”)

Orientação das ações através dos saberes disciplinares (Psicologia, Serviço Social, Educação…)

3.2. Etapas da Intervenção Comunitária

A definição de etapas é uma fase importante em todos os processos de intervenção.

Importa conhecer e caracterizar a comunidade e os grupos participantes na intervenção, tornando perceptível o grau de concordância entre os interesses expressos no programa e os interesses expressos pela comunidade. No decorrer deste processo de

caracterização torna-se possível ainda reconhecer fontes atuais e potenciais de conflito entre grupos de influência.

Por último, a identificação dos métodos e técnicas que promovam o interesse dos diferentes grupos na temática do programa de intervenção, através do envolvimento dos mesmos na planificação, execução e avaliação é uma etapa crucial para o sucesso de toda a intervenção (Menezes, 2010).

Fairweather; Sanders; Cresslar e Maynard (1974) citados por Carvalhosa; Domingos & Sequeira (2010) desenvolveram um conjunto importante de etapas no processo de intervenção comunitária a que interessa fazer referência neste ponto: (a) caracterização da comunidade e do grupo; (b) determinação do grau de concordância entre os interesses da comunidade e do programa de intervenção; (c) identificação das fontes atuais e potenciais de conflito; (d) organização de espaços de encontro entre os elementos da comunidade; (e) envolvimento dos membros da comunidade na planificação e execução do programa; (f) definição dos objetivos e prioridades e dos métodos e tipos de intervenção.

Garantindo-se a qualidade dos processos, garante-se a qualidade dos resultados (Serrano, 2011).

CAPÍTULO II – METODOLOGIA

Neste capítulo descrevem-se a metodologia implementada no desenvolvimento do projeto, nele incluindo o contexto de intervenção e a população alvo, a técnica de recolha de dados e o método de análise dos mesmos. A intervenção configurou um conjunto de ações e estratégias que convergiram para a concretização dos objetivos definidos para o projeto e foi desenvolvida de acordo com uma metodologia de investigação-ação.

1. Caracterização metodológica do estudo

“O método é o caminho que se escolhe para a obtenção de um fim.”

(Espinoza, 1986, cit in Serrano, 2008, p. 47)

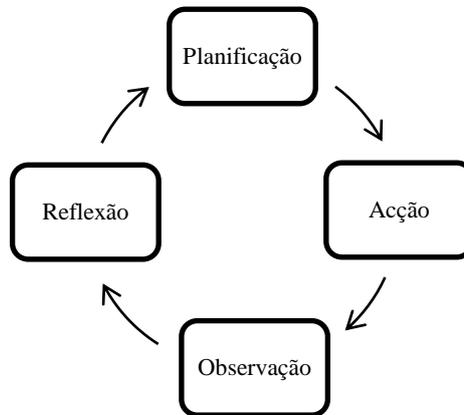
O projeto desenvolveu-se tendo como ponto de partida as necessidades de mudança, identificadas através do diagnóstico, a promover junto das seis adolescentes. O desenvolvimento dos objetivos definidos para o projeto tiveram como base orientadora um plano de intervenção geral para o período de estágio. Este plano geral constitui-se como a referência de partida para planificações de carácter mais específico elaboradas em função dos resultados da reflexão e avaliação dos processos e produtos de cada sessão de intervenção. Para isso, o projeto desenvolveu-se de acordo com um vetor metodológico de uma investigação-ação, ainda que se trate fundamentalmente de uma ação, pela sua natureza de intervenção social (trabalho de terreno), cujo objetivo é produzir mudanças. A investigação emerge da dimensão reflexiva aplicada em todo o processo.

Em conformidade com Serrano, citado em Trilla (1998, p.111) “esta metodologia persegue como objetivo a reflexão sobre a ação e, a partir da mesma, a sua procura orienta-se para a construção do conhecimento científico e para conseguir uma mudança social através da intervenção.”

É uma modalidade investigativa composta pelo diagnóstico de um fenómeno específico e conseqüente intervenção para melhorar a situação encontrada, de acordo com uma espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão.

Figura 1 - Espiral de ciclos da investigação-acção

(adaptado de Serrano, 1998)



Em primeira instância, importa desenvolver “princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas identificados”, para que seja desenhada uma linha orientadora, através da ação, que conduza à mudança. A ação, depois de experimentada, será avaliada e reajustada (se necessário). “A recolha de informação sobre os efeitos dessa nova ação poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente” (Brown e McIntyre, 1981 referidos por Chagas, 2005, in Fernandes, 2006, p. 4).

A investigação-ação não segue, portanto, uma linha imutável, mas sim uma dinâmica de ação-reflexão/avaliação-ação (Fernandes, 2006).

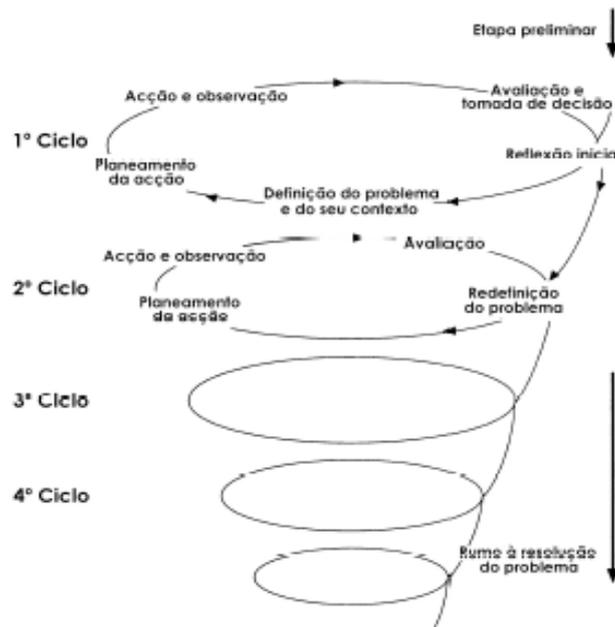
Serrano (1998) identificou quatro fases num processo de investigação-ação:

- 1) Diagnóstico do problema;
- 2) Construção do plano de ação;
- 3) Proposta prática do plano e observação da maneira como funciona;
- 4) Reflexão, interpretação e integração de resultados. Replanificação.

Santos, Morais e Paiva (2004, cit in Fernandes, 2006, p. 75), sob a perspectiva da espiral auto-reflexiva lewiniana, expõem o processo cíclico das fases desta metodologia dinâmica:

Figura 2 - Espiral auto-reflexiva lewiniana

(Fonte: Santos, Morais, & Paiva, 2004, cit in Fernandes, 2006, p.75)



2. Contexto e População

2.1. Caracterização da área territorial de intervenção

O concelho de Montijo é territorialmente constituído por 2 subáreas: a Zona Este, que compreende as freguesias de Santo Isidro, Pegões e Canha, e a Zona Oeste, composta pelas restantes 5 freguesias do Concelho - Afonsoeiro, Atalaia, Alto Estanqueiro/Jardia, Montijo e Sarilhos Grandes.

No que se refere à distribuição da população e segundo os dados apresentados pelo Recenseamento Geral da População de 2001, verifica-se que a Zona Este, que representa 83,82% do território, é ocupada por apenas 13,95% da população do concelho refletindo uma baixa densidade populacional.

É na Zona Oeste que se situam os maiores aglomerados populacionais, sobretudo nas freguesias de Montijo, que representa 58,50% do total da população do concelho e de Afonsoeiro com 9,03%. Em termos da Dinâmica Populacional no concelho, assistimos a um crescimento de aproximadamente 8,7% no decorrer do período intercensitário 1991- 2001.

Relativamente à Estrutura Etária da população do Concelho de Montijo tem-se assistido, ao longo dos últimos anos, a um gradual envelhecimento da população, que já se traduz num índice de envelhecimento de 112,6% (INE 2004). Esta situação resulta da redução do peso das classes etárias mais jovens face ao número de residentes mais idosos.

O Bairro do Esteval e o Bairro da Caneira, ambos de habitação social camarária, situam-se na Zona Oeste do concelho, na freguesia do Montijo, constituindo-se como territórios de intervenção com maior índice de exclusão social, na medida em que se verifica uma grande incidência de famílias beneficiárias de Rendimento Social de Inserção, bem como de processos sinalizados pela Comissão de Proteção de Crianças e Jovens em Risco, por abandono e absentismo escolar. Existem 419 agregados familiares abrangidos pelo Rendimento Social de Inserção no concelho de Montijo, dos quais 31% residem nestes territórios. Quanto à habitação social, estão localizados 206 fogos no Esteval e 246 na Caneira.

2.2. Caracterização do contexto de estágio

O projeto de intervenção comunitária TK+ surge na sequência do trabalho desenvolvido na III geração do Programa Escolhas com o projeto Tu Kontas, no qual a Câmara Municipal do Montijo permanece como entidade promotora e a Associação para a Formação Profissional e Desenvolvimento do Montijo como entidade gestora.

O TK+ é um projeto de intervenção social e comunitária com crianças, jovens e familiares do Bairro do Esteval e do Bairro da Caneira e tem como missão, num período que se situa entre 2010 e 2012 contribuir para a melhoria da saúde e qualidade de vida, diálogo intercultural e competências pessoais e sociais dos seus destinatários e beneficiários, através de uma oferta de atividades diversificada e que têm por base as necessidades e interesses das crianças e jovens. Neste sentido, os objetivos gerais são:

- Até Dezembro de 2012, contribuir para a melhoria da qualidade de vida, das crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos, residentes nos bairros da Caneira e do Esteval;
- Até Dezembro de 2012, contribuir para a melhoria do diálogo entre as diferentes culturas das crianças e jovens entre os 6 e 18 anos, e seus familiares, residentes nos bairros da Caneira e do Esteval;
- Até Dezembro de 2012, contribuir para a melhoria das competências empreendedoras das crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos, residentes nos bairros da Caneira e do Esteval.

O TK+ centra a sua atuação em sessenta crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos, residentes nos bairros do Esteval e da Caneira, entendidos como destinatários por serem o público direto do projeto e nos quais se verifica uma maior incidência dos riscos de exclusão. São considerados beneficiários das atividades do TK+, outras crianças e jovens - público indireto, cujo quadro familiar e social não requer um acompanhamento tão continuado e individualizado. São ainda beneficiários os familiares das crianças e jovens, bem como a comunidade residente nos bairros do Esteval e da Caneira.

A candidatura ao Programa Escolhas foi desenhada tendo por suporte a identificação de problemas-base dos territórios de intervenção, dos quais, e em virtude dos objetivos definidos para o projeto de estágio, se salientam a baixa autoestima e fraca resistência à frustração, a ausência de treino de competências pessoais e sociais, a ausência de respostas de ocupação de

tempos livres e acompanhamento de proximidade, a ausência de supervisão e acompanhamento familiar, e a tendência para a reprodução de modelos familiares pouco qualificados.

Na 4ª geração do Programa Escolhas, o TK+ convencionou a sua intervenção em conformidade com cinco medidas específicas:

Medida I – Inclusão escolar e educação não-formal

Medida II – Formação profissional e empregabilidade

Medida III – Dinamização comunitária e cidadania

Medida IV – Inclusão digital

Medida V – Empreendedorismo e capacitação dos jovens

De forma a responder às exigências da candidatura apresentada ao Programa Escolhas, o projeto conta com uma equipa multidisciplinar a tempo inteiro constituída pelos seguintes técnicos:

1 Psicóloga clínica (coordenadora)

1 Psicopedagogo

1 Técnica Superior de Serviço Social

1 Técnica Superior de Política Social

1 Técnica Superior de Investigação Social Aplicada

1 Dinamizador Comunitário (12º ano de escolaridade).

A figura do Dinamizador Comunitário surge na 4ª geração do Programa Escolhas, devido à forte aposta na mobilização e capacitação das comunidades. É, portanto, um jovem oriundo da comunidade que pelo seu perfil de liderança positiva se constitui como um modelo de referência e contribui para a mobilização das crianças, jovens e comunidade em geral.

2.3. Caracterização da população-alvo

O grupo-alvo da intervenção é composto por seis adolescentes do sexo feminino, inscritas no TK+ e com idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos. Frequentam o 6º e o 8º ano numa escola pública do concelho do Montijo. Todas residem no concelho e na freguesia do Montijo.

Ocupam o seu tempo livre na rua (com os pares), a ver televisão e no computador, a participar no Facebook. Colocam fotografias e comentam a sua vida privada sem qualquer pudor. A supervisão parental neste âmbito revela-se fraca, pois estão muito tempo sozinhas em casa. Na dinâmica das atividades do TK+, a participação do grupo concentra-se maioritariamente na medida I.

Com exceção de uma adolescente que sempre se revelou calma, interessada, colaborativa, e que foi incluída no grupo pela relação de proximidade que mantêm com as adolescentes e por ser considerada como uma referência positiva, os comportamentos ambivalentes e instáveis são comuns a todas as outras adolescentes.

Denotam-se particularmente: 1) uma gestão e expressão inadequada das emoções e sentimentos (dizem facilmente amo-te aos pares); 2) um interesse emergente no sexo oposto; 3) instabilidade nas relações amorosas; paixões avassaladoras 4) amizades turbulentas; 5) suscetibilidade à pressão dos pares; 6) alterações de humor inexplicadas; 7) dificuldade na comunicação com os pares e, sobretudo, com a família (postura, expressão facial e tom de voz); 8) fraca capacidade de relacionamento assertivo, essencialmente com a família; 9) baixa tolerância à frustração; 10) baixa capacidade de resiliência.

Salvaguarda-se que as características descritas são próprias da adolescência, e devem ser consideradas como tal, no entanto constituem motivo de preocupação da equipa do TK+ e da família, bem como um fundamento para a participação nas ações deste projeto.

Em seguida apresenta-se uma breve caracterização individual das participantes no projeto.

A A. G.

A A.G. está inscrita no TK+ desde o ano de 2010.

A A. G. é uma adolescente do sexo feminino, tem 12 anos e frequenta o 6º ano numa escola pública do concelho do Montijo.

Reside no concelho e freguesia do Montijo com os pais e um irmão mais velho. Foi fruto de uma gravidez planeada e é uma adolescente muito amada pelos pais e pelo irmão. O pai trabalha na área da construção civil e a mãe desenvolve funções na área comercial. O pai nunca esteve no TK+. A mãe é a encarregada de educação e é muito presente e interessada na educação da filha.

A A. G. é uma adolescente com boa relação com os pares, todavia com uma significativa necessidade de afirmação e uma ótima relação com o irmão. É uma adolescente carente de afetos. A relação com a mãe é conflituosa, essencialmente no que toca às questões relacionadas com o percurso escolar. A A. G. é uma adolescente que reclama carinho e afeto. A mãe responde com prendas, por achar que é a melhor forma para demonstrar o seu amor e dedicação (*“Eu tento dar-lhe tudo o que ela pede.”*). A A. nunca fez comentários acerca da sua relação com o pai.

No campo escolar, tem-se revelado sempre uma aluna esforçada e interessada, embora apresente muitas dificuldades, principalmente de concentração. No 1º período teve negativa a português e matemática e as restantes notas situaram-se no nível de classificação 3.

Com a entrada na idade da puberdade, desde há cerca de sensivelmente 8 meses, o comportamento da A. tem sofrido algumas alterações que têm, designadamente, suscitado queixas por parte da mãe.

Na dinâmica das atividades do TK+, a A.G. continua a ser uma adolescente participativa e educada, embora com decréscimo do esforço e interesse que apresentava. No seio familiar, revela um comportamento impróprio: mente, é mal-educada e pouco interessada.

Este comportamento tem sobretudo a ver com a descoberta do namoro e do interesse no sexo oposto, próprio da fase da adolescência, em detrimento das atividades desenvolvidas enquanto criança.

A P.

A *P.* está inscrita no TK+ desde o início de 2012.

A *P.* é uma adolescente do sexo feminino, tem 14 anos e frequenta o 8º ano numa escola pública do concelho do Montijo.

Reside no concelho e freguesia do Montijo com os pais e é filha única. O pai encontra-se desempregado e é dos progenitores o que passa mais tempo com a filha. O pai nunca participou numa atividade do TK+. A mãe trabalha na área do apoio domiciliário a idosos e tem folgas rotativas. Raramente folga no fim-de-semana. Esta questão preocupa a mãe da *P.*, pois impossibilita-a de um acompanhamento estreito no período “em que ela mais precisa” (mãe da *P.*). A mãe é a encarregada de educação e é interessada na educação da filha.

A *P.* é uma adolescente com uma boa relação com os pais. Apresenta uma dificuldade na relação com os pares e na relação com os adultos. É uma adolescente que se isola muito e tem dificuldade em se afirmar, necessitando da aprovação das colegas na tomada de qualquer decisão. É muito tímida e tem uma personalidade muito fechada. Revela uma autoestima muito fraca (“não gosto de nada em mim, sou feia”).

No campo escolar, a *P.* é uma aluna desinteressada, que não atribui grande importância à escola e apresenta muitas dificuldades, quer ao nível do tratamento interno da informação quer ao nível da aplicação da informação. No 1º período teve apenas duas positivas.

Na dinâmica das atividades do TK+, a *P.* participa raramente e apenas quando acompanhada das suas colegas da escola. Não participa em qualquer atividade por iniciativa própria. É uma adolescente educada e com um comportamento calmo.

A B.

A *B* está inscrita no TK+ desde o ano de 2010.

A *B* é uma adolescente do sexo feminino, tem 14 anos e frequenta o 8º ano numa escola pública do concelho do Montijo.

Reside no concelho e freguesia do Montijo com a mãe, o padrasto (a quem trata por pai) e dois irmãos. É uma adolescente muito amada pelos pais e com um bom relacionamento

com os irmãos. O padrasto é contabilista e a mãe cozinheira profissional. São uma familiar com uma estrutura psicológica e financeira estável e são ambos muito presentes na vida dos filhos. Visitam com muita frequência o TK+.

A B. é uma adolescente muito espontânea, empática e alegre e com um ótimo relacionamento com os seus colegas e amigos.

No campo escolar, a B. é uma aluna interessada, mas muito preguiçosa. Revela inúmeras dificuldades de concentração. Não sendo uma aluna de excelência, consegue ter um aproveitamento escolar bastante razoável.

Na dinâmica das atividades do TK+, é muito participativa e educada. Participa e praticamente todas as atividades para a sua faixa etária. Os irmãos também frequentam o Projeto.

A C.

A C. está inscrita no TK+ desde o ano de 2007.

A C. é uma adolescente do sexo feminino, tem 13 anos e frequenta o 8º ano numa escola pública do concelho do Montijo.

Reside no concelho e freguesia do Montijo com a mãe e um irmão mais velho. Embora não resida com o pai, mantêm uma relação próxima. O pai encontra-se desempregado e a mãe desenvolve funções na Santa Casa da Misericórdia do Montijo e num lar particular, restando-lhe pouco tempo para a vida familiar. É, no entanto, presente na educação da filha. O pai nunca esteve no TK+. É uma mãe muito exigente e, por vezes, não reconhece na totalidade as capacidades da sua filha.

A C. é uma adolescente muito calma, meiga, madura e reconhecida pelos pares como um exemplo a seguir. Apresenta uma personalidade muito fechada e, embora por vezes não o deixe transparecer, é uma menina carente de afetos.

No campo escolar, revela-se muito interessada e aplicada. É uma aluna de excelência.

Na dinâmica das atividades do TK+, a C. participa com muita frequência e tem um elevado senso de cooperação.

A D.

A D. está inscrita no TK+ desde o ano de 2007.

A D. é uma adolescente do sexo feminino, tem 14 anos e frequenta o 8º ano numa escola pública do concelho do Montijo.

Reside no concelho e freguesia do Montijo com os pais, cinco irmãos, a cunhada e a sobrinha. O pai trabalha precariamente na área da construção civil e a mãe é beneficiária do Rendimento Social de Inserção. O pai nunca esteve no TK+. A mãe é a encarregada de educação e acompanha regularmente a vida escolar dos filhos. A família da adolescente é desfavorecida culturalmente e vincada pela grande dependência de subsídios sociais. Estão presentes nesta família situações de consumo de drogas e violência doméstica. A D. é feliz no seio da sua família.

A D. é uma adolescente alegre, com uma boa relação com os pares, mas por vezes conflituosa e agressiva e com uma educação pobre em valores.

No campo escolar, é uma aluna fraca e desinteressada No 1º período teve 5 negativas.

Na dinâmica das atividades do TK+, é uma adolescente muito presente. Participa essencialmente nas atividades do Centro de inclusão Digital – espaço dedicado ao contacto com as novas tecnologias.

A A.

A A. está inscrita no TK+ desde o ano de 2007.

A A. é uma adolescente do sexo feminino, tem 13 anos e frequenta o 8º ano numa escola pública do concelho do Montijo.

Reside no concelho e freguesia do Montijo com a mãe e quatro irmãos. Os pais da A. estão separados há mais de 10 anos. Foi fruto de uma gravidez planeada. O pai encontra-se desempregado e a mãe desenvolve funções na Santa Casa da Misericórdia do Montijo em dois turnos (8/14h e 15h/21h). O pai nunca esteve no TK+. A mãe é a encarregada de educação e é muito presente (mediante o tempo disponível) e interessada na educação da filha. Face à carga horária laboral da mãe, a A. cuida dos dois irmãos mais novos desde bebés.

A *A.* é uma adolescente com um temperamento “explosivo”. É conflituosa e manipuladora, embora seja muito amiga do seu amigo. É uma adolescente criativa e muito dinâmica.

No campo escolar, é uma aluna competente, muito interessada e aplicada.

Na dinâmica das atividades do TK+, participa com frequência na maioria das atividades. Manteve sempre este nível de participação.

A *M.*

A *M.* está inscrita no TK+ desde o ano de 2011.

A *M.* é uma adolescente do sexo feminino, tem 14 anos e frequenta o 8º ano numa escola pública do concelho do Montijo.

Reside no concelho e freguesia do Montijo com a mãe e um irmão mais velho. É fruto de uma relação conflituosa. O pai reside na região do Algarve e tem pouco contacto com a filha. A mãe tem um cabeleireiro que lhe ocupa bastante tempo. Para além da atividade laboral, a sua vida social é bastante ativa e não inclui a participação dos seus filhos. Tem desde sempre uma vida amorosa bastante conturbada, passando por diversos casamentos. Atualmente tem um relacionamento que lhe ocupa praticamente todo o tempo livre. A supervisão parental revela-se muito fraca e inadequada. A mãe da *M.* não permite que a filha participe quer em atividades fora do âmbito escolar quer fora do contexto do concelho, mas no entanto a *M.* continua a ficar grande parte do tempo sozinha em casa.

A *M.* é sincera, alegre, empática e dinâmica, com boa relação com os pares. É uma adolescente carente de afetos. A relação com a mãe é conflituosa. Praticamente não têm tempo para conversar. A *M.* pouco faz para contrariar esta situação, pois considera que “ela é assim e já não há nada a fazer.”

No campo escolar, e desde que frequenta o TK+, o seu rendimento tem aumentado significativamente, bem como o seu nível de esforço e interesse pelas tarefas escolares.

Na dinâmica das atividades do TK+, a *M.* participa com regularidade.

Após a caracterização do grupo-alvo da intervenção é de todo pertinente a contextualização dos comportamentos/atitudes das adolescentes com as teorias de desenvolvimento humano expostas na revisão da literatura, nos domínios cognitivo, psicossocial, sexual e moral.

A gestão e expressão inadequada das emoções, transversal a todo o grupo, é claramente compreendida na fase da adolescência enquanto um processo dinâmico onde se realizam profundas mudanças no corpo e na mente.

No domínio da sexualidade, muito presente nesta fase, são de realçar a instabilidade das relações amorosas e as paixões avassaladoras, caracterizadas, segundo a perspectiva freudiana (Sprinthall & Collins, 2003), pelo acréscimo das pulsões sexuais genitais e pela procura de novos objetos de amor (fora do contexto familiar). Estas alterações, muito notórias, particularmente, na A. G. e na A., fundamentam o seu interesse emergente pelo sexo oposto. O período dos namoros, de difícil compreensão para os adultos (sobretudo para os pais), é, no entanto, um período necessário, que deve ser encarado com normalidade e se enquadra, de acordo com Erikson, no período da moratória psicossocial, através da exploração e ensaio de uma diversidade de experiências (Sprinthall & Collins, 2003).

A experimentação de múltiplos papéis realizada pelas adolescentes na procura de um entendimento mais profundo do seu papel no mundo causa, por vezes, um comportamento inconsciente e desajustado (Dias & Fontaine, 2001). Explosivo no caso da A., com frequentes alterações de humor no caso da D., e presente nas crises de choro e euforia da A. G. e da M.

Neste campo, e com as alterações na relação com os pais, o papel do grupo de pares assume uma importância crescente na construção da identidade. Pode, porém, apresentar alguns riscos quando se tornam de grande dependência. A P. e a A. G., têm uma dificuldade grande de afirmação e são muito suscetíveis à pressão dos pares. Estes aspetos anunciam as dificuldades de comunicação da P. com os pares e com os pais, que a levam ao isolamento. Já a M., a A. e a D. expressam o seu desejo de afirmação na forma de agir, através dos seus comportamentos e atitudes, por vezes até agressivos, que conduzem a uma dificuldade expressa na comunicação com os pais.

No domínio cognitivo, o desenvolvimento do raciocínio hipotético-dedutivo, no estágio das operações formais de Piaget (Sprinthall & Collins, 2003), permite aos adolescentes não só imaginar e refletir sobre novos cenários como também fazer escolhas,

tornando-os capazes de formular e testar hipóteses, planejar estratégias e resolver problemas. Emergem expressões como *eu é que sei; eu é que decido, eu sou capaz de tudo*. Todavia, e na maior parte das ocasiões, este grupo apresenta uma baixa capacidade de resiliência. Desintegram-se perante situações de resolução aparentemente fácil, revelando uma fraca capacidade de decisão e pouca tolerância à frustração.

Por último, interessa expor que a dificuldade de comunicação com os pais, transversal a todas as adolescentes, bem como a constante sensação de revolta da A., da P. ou da B., porque *nada como corre como eu quero*, pode ser claramente explicada pela teoria de desenvolvimento moral de Kohlberg, designadamente na construção de valores sociais próprios e na conseqüente perceção de que estes não estão, por vezes, em harmonia com os valores dos pais e até da sociedade. Pese embora, com a superação do estágio da moralidade convencional, orientado para a satisfação das necessidades pessoais, para uma base de julgamento convencional, as adolescentes iniciam uma preocupação com as necessidades dos outros e com o cumprimento de regras estabelecidas (pelos pais, pares e grupos sociais) na tentativa de obter reconhecimento pelo seu comportamento (Sprinthall & Collins, 2003). No grupo, a superação do estágio 2 para o estágio 3 apenas se verifica na B. na M. e na A.

3. Técnica de recolha de dados

A sustentação do desenvolvimento do projeto numa metodologia de investigação-ação pressupõe que o técnico social se assumiu, em simultâneo, enquanto participante e nessa condição coletor de dados que lhe permitiram a análise e avaliação da realização do projeto em cada uma das suas etapas. Implicou portanto uma atitude reflexiva em relação às dinâmicas de cada ação. Como referem Carmo & Ferreira (1998, p. 94),

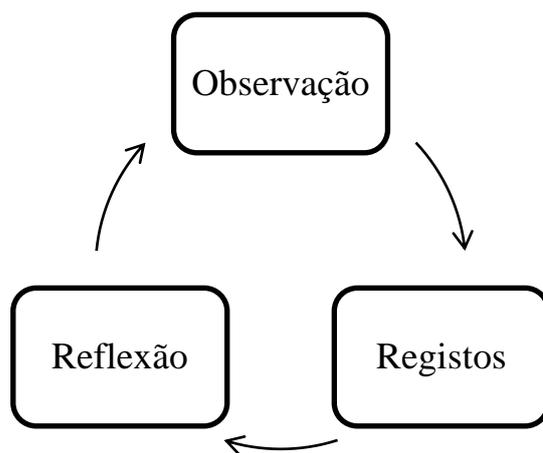
A passagem do olhar para o ver e do ouvir para o escutar, ou seja, a criação de uma atitude de observação consciente passa por um treino da atenção de forma a poder aprofundar a capacidade de selecionar informação pertinente através dos órgãos sensoriais.

3.1. Observação Participante

Os dados do projeto foram colhidos através de observação participante e dissecados sessão a sessão, por uma análise reflexiva, da qual resultou uma síntese conclusiva.

Figura 3 - Técnica de recolha de dados

(adaptado do conteúdo teórico da Unidade Curricular de Pré-projecto de estágio)



A observação participante representa, através do registo, os acontecimentos na forma como foram percebidos. Esta técnica possibilita um nível elevado de precisão da

informação (Pardal & Lopes, 2011). As observações constantes no ambiente natural da ação contribuíram para a compreensão das atitudes/comportamentos dos adolescentes relativos a determinados temas e tarefas.

Nos registos consta o sumo da participação dos destinatários. O processo de maturação do nível descritivo para o nível interpretativo baseou-se na análise dos dados recolhidos e registados.

3.2. Análise Documental

Face à natureza da intervenção realizada, a análise documental representou uma das etapas mais importantes no desenho do projeto. Procedeu-se a uma intensa pesquisa de programas de promoção de competências pessoais e sociais, por forma a aferir um conjunto de exercícios conducentes ao desenvolvimento do reportório de competências das adolescentes destinatárias do projeto.

4. Análise dos dados

O plano de avaliação estruturou-se “em função do desenho do projeto e foi acompanhado por mecanismos de autocontrolo que permitiram, de forma rigorosa, ir conhecendo os resultados e os efeitos da intervenção e corrigir as trajetórias caso estas sejam indesejáveis” (Guerra, 2000:175). A dinâmica de investigação-ação integra em si momentos cíclicos de análise reflexiva dos dados recolhidos em cada sessão que serão objeto de sínteses reflexivas. As conclusões do projeto resultaram de uma análise transversal e interpretativa das sínteses reflexivas feitas em cada sessão.

5. Limitações do estudo

Tratando-se de um trabalho de índole académica que introduz uma demarcação de ordem temporal, importa sublinhar limitações que se verificaram não só na pesquisa de programas de competências pessoais e sociais como também na aplicação do plano de ação e que se refletiram naturalmente nos resultados/avanços apontados na parte alusiva às conclusões deste relatório.

Ainda assim, as reflexões resultantes da concretização deste projeto aprofundaram o conhecimento sobre esta importante fase no ciclo vital de qualquer ser humano, instigando à planificação de mais “conversas com a adolescência”.

CAPÍTULO III – ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

SEIS CONVERSAS COM A ADOLESCÊNCIA

Promover o desenvolvimento de competências facilitadoras da gestão e expressão das emoções, comunicação e relacionamento interpessoal num grupo de jovens na fase inicial da adolescência (entre os 12 e os 14 anos)

Neste capítulo apresentam-se os resultados decorrentes do projeto realizado. Assim, descrevem-se e analisam-se as seis sessões que confluíram para a concretização dos objetivos propostos pelo projeto.

1. Justificação das seis sessões

As sete adolescentes destinatárias do projeto frequentam o 2º e 3º ano de escolaridade e encontram-se inscritas no TK+, participando com frequência na dinâmica das atividades. A planificação de seis sessões decorreu de uma análise dos fatores que a seguir se enunciam:

- Contexto escolar (carga horária e frequência do 3º período);
- Contexto familiar (autorização e avaliação parental do interesse e pertinência das temáticas);
- Disponibilidade e interesse das adolescentes para participar no projeto;
- Ambiente informal pretendido como base de cada uma das sessões.

Atendendo à análise referida e à delimitação temporal do estágio, as sessões foram planificadas de acordo com uma periodicidade quinzenal, perfazendo um total de seis intervenções.

As seis conversas com adolescência decorreram, maioritariamente, em horário pós-laboral (19h-22h) na sede do TK+, com exceção de uma sessão que se realizou durante o fim-de-semana, num contexto exterior ao bairro.

1.1. Primeira sessão

A primeira sessão centra-se na gestão e expressão das emoções. Este domínio emergiu tendo em consideração as necessidades da população alvo identificadas pelo diagnóstico e o facto das capacidades sociais e emocionais se encontrarem, como descreve Goleman (2010, p. 282) “entre as mais nucleares para enfrentar a vida.”

No quadro seguinte apresenta-se a planificação da primeira sessão.

Quadro 6 – Planificação da primeira sessão

Objetivos	Estratégias e atividades	Recursos	Avaliação
<p>Ser capaz de refletir sobre o conceito de emoção e de sentimento;</p> <p>Ser capaz de identificar emoções,</p> <p>Ser capaz de reconhecer e nomear emoções,</p> <p>Desenvolver competências de expressão das emoções;</p> <p>Desenvolver competências de gestão das emoções.</p>	<p>Atividade 1: Debate e reflexão sobre o conceito de emoção e sentimento</p> <p>Atividade 2: Identificação de um conjunto de emoções a partir do debate realizado</p> <p>Atividade 3: Identificação e reflexão sobre os estados emocionais mais frequentes no quotidiano das participantes</p> <p>Atividade 4: Retrato das emoções – Identificação e reflexão sobre a emoção com maior importância para cada adolescente</p> <p>Atividade 5: Identificação e reflexão sobre situações potencialmente frustrantes ou traumáticas</p> <p>Atividade 6: Reflexão acerca das diferenças entre a perceção que temos de nós próprios e a perceção que os outros têm de nós</p>	<p>PowerPoint de apoio à sessão;</p> <p>Música ambiente;</p> <p>Máquina Fotográfica;</p> <p>Bloco de registos;</p> <p>Canetas e lápis</p> <p>Papel de cenário</p>	<p>Observação;</p> <p>Registos;</p> <p>Análise reflexiva da sessão</p>

1.1.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados

A sessão iniciou-se com a preparação da sala em conjunto pela técnica e pelas sete adolescentes. Seguidamente, sentamo-nos em círculo, e foi feita a apresentação do projeto. Não surgiram dúvidas. O entusiasmo e a euforia aumentavam. Todas estavam muito expectantes relativamente ao conteúdo da sessão. Durante a semana questionaram e imaginaram como seria a primeira conversa com a adolescência. De que se trataria? Imediatamente começaram a surgir frases e formas no papel de cenário colocado no centro da roda por iniciativa própria das adolescentes, essencialmente sobre o grupo e sobre a importância de estar no grupo (“Somos uma family”, Adoro-vos a todas”; Adoro o Tu Kontas).

De seguida foi proposto um momento de relaxamento com o objetivo de acalmar e apaziguar o grupo. Estava previsto para 10 minutos, mas decorreu apenas por 4 minutos. A agitação de umas e a timidez de outras não permitiu que o exercício se concretizasse na totalidade. Optou-se por parar e fazer novo investimento na próxima sessão.

A primeira atividade consistiu num momento de reflexão acerca do conceito de emoção e de sentimento e das principais diferenças entre estes constructos. “São a mesma coisa”; “Emoções têm mais a ver com coisas boas ou más que acontecem”; “São mais rápidas, mais intensas”; “Os sentimentos são mais importantes e duradouras”, “É o amor”. As adolescentes demonstraram muito interesse e entusiasmo na realização desta tarefa, ilustrando constantemente com situações da sua vida quotidiana, de forma espontânea.

A segunda atividade proposta requeria, a partir do debate realizado anteriormente, a identificação de um conjunto de emoções. Inicialmente, houve alguma dificuldade e timidez no reconhecimento de emoções. No entanto, e com o incentivo das técnicas, as adolescentes conseguiram identificar um conjunto de emoções, nomeadamente tristeza, raiva, alegria, surpresa, medo, prazer. Realça-se que as emoções negativas surgiram sempre em detrimento das emoções positivas. Este facto justifica-se, talvez, pelo percurso de vida das adolescentes, essencialmente marcado pela fraca supervisão parental e pela falta de atenção. Neste período do desenvolvimento, como sugere Strecht (2005, p. 43), “o adolescente espera dos pais apoio, conforto e força, e que física e emocionalmente balizem os caminhos por onde segue.”

Na terceira atividade foi solicitado que as adolescentes, com base na tabela do exercício anterior, refletissem sobre os estados emocionais vivenciados com maior frequência pelas adolescentes. É um exercício facilitador para uma melhor compreensão e gestão das emoções (Kotsov, 2011). Após identificado um conjunto de emoções, todas conseguiram facilmente reconhecer as que estão mais presentes no seu dia-a-dia. Salienta-se, nesta atividade, o facto de uma adolescente ter identificado a raiva como a emoção que vivencia com maior frequência no seu quotidiano, segundo a própria devido à “minha maneira de ser...assim agitada e temperamental”. A A. é uma adolescente que vive no seio de uma família monoparental, tem dois irmãos mais novos de quem tem que cuidar permanentemente por causa da carga horária laboral elevada da mãe.

A planificação de três sessões cujo tema principal é a gestão e expressão das emoções revelou-se de extrema necessidade, uma vez que o desenvolvimento do bem-estar emocional na adolescência é muito importante (Pinto, 2009).

Eram 20h40. O tempo passou literalmente a correr e na sala ecoaram vários “Já?”. Esta indignação permitiu avaliar que as adolescentes se sentiam até ao momento satisfeitas por participar na sessão.

Estavam planeadas seis atividades para a primeira sessão. No entanto, e decorrente da análise desta, realizaram-se apenas quatro atividades. Esta decisão foi tomada no decorrer da sessão e tendo por base o facto de as participantes manifestarem vontade e necessidade de partilhar experiências do seu quotidiano. Este comportamento deveu-se essencialmente ao facto de nesta idade ser comum as adolescentes vivenciarem as suas emoções com grande intensidade e sentirem uma enorme necessidade de abordar assuntos relacionados particularmente com o namoro e o interesse emergente pelo sexo oposto. Como refere Argyle (2001, cit. in Pinto, 2009, p. 24), “quando um adolescente estabelece uma relação de intimidade na amizade e/ou no amor satisfatória já se pode considerar um fator de felicidade”.

A fase da adolescência, caracterizada por transformações físicas, psicológicas e sociais, propicia a novas e diferentes experiências ao nível da ativação emocional. Neste período, as emoções são experienciadas mais frequente e intensamente, comparativamente à infância ou à vida adulta (Larson, Csikszentmihali & Graef, 1980; Larson & Lampman-Petratis, 1989, cit. in Reverendo, 2011). Consequência destes factos é a ativação das respostas emocionais. Neste contexto, a regulação emocional realiza um importante papel.

Neste sentido, a segunda parte da sessão foi animada principalmente pelas adolescentes. Embora esta necessidade tivesse obrigado ao replaneamento da sessão, avaliou-se como muito positivo o facto de as adolescentes sentirem grande vontade para falar sobre este assunto com as técnicas do TK+.

No final da sessão houve lugar ao estabelecimento de compromissos. Foi requerido às adolescentes que, diariamente, nomeassem e anotassem no bloco de registos um conjunto de emoções.

A próxima sessão terá um alinhamento diferente da primeira, na medida em que haverá uma parte animada pela técnica e outra em que as adolescentes terão esse papel de forma mais pronunciada. É importante que o grupo esteja motivado para participar nas sessões. Para tal, e embora não esquecendo os objetivos específicos de cada sessão, importa ir de encontro às suas expectativas. A primeira sessão permitiu ainda verificar os interesses e as sugestões das adolescentes, para que as próximas sessões sucedam de forma eficiente.

Síntese conclusiva

Nesta sessão aprez destacar que todas as adolescentes reagiram de forma positiva à sessão proposta, apresentando um comportamento interessado e colaborativo na realização de todas as atividades, embora se tenha verificado alguma dificuldade na introdução da temática central da sessão devido a alguma agitação. Para além desta participação ativa, houve ainda um importante espaço de partilha de experiências e colocação de dúvidas por parte do grupo. Evidenciam-se questões que se prendem com as relações de amizade e amor (confusão de papéis), e ainda questões ligadas à área da sexualidade. Sobre este tema, Strecht (2005, p. 111), afirma que

A identidade de sexo, que no final da adolescência, culmina com uma escolha do objeto heterossexual ou homossexual, é uma das principais tarefa do crescimento psíquico, quer para as raparigas, quer para rapazes. Da harmónica vivência dessa construção, dependerá grande parte do bem-estar psíquico durante o período da adolescência, bem como a possibilidade de, no futuro, criar sólidos e estáveis laços de vivências afetivas e sexuais.

A perturbação da sexualidade nesta fase do desenvolvimento pode acarretar a vastos conflitos e frustrações (Sampaio, 1994).

Importa, por último, fazer referência a uma adolescente que durante toda a sessão se manteve muito tímida e apreensiva, intervindo apenas quando solicitada e de forma muito retraída, requerendo sempre a aprovação das suas respostas pelas colegas. Este comportamento parece ter a ver com características da sua personalidade e aspetos relativos ao relacionamento interpessoal. A adolescente tem acompanhamento psicológico desde o início do ano. Todavia, demonstrou muito interesse em continuar, expondo na avaliação que foi muito divertido e que gostou muito.

1.2. Segunda sessão

O desenvolvimento de competências facilitadoras da gestão e expressão das emoções permanece enquanto linha orientadora desta sessão.

No quadro seguinte apresenta-se a planificação da segunda sessão.

Quadro 7 – Planificação da segunda sessão

Objetivos	Estratégias e atividades	Recursos	Avaliação
<p>Ser capaz de refletir sobre o conceito de emoção e de sentimento;</p> <p>Ser capaz de identificar emoções;</p> <p>Ser capaz de reconhecer e nomear emoções;</p> <p>Desenvolver competências de expressão das emoções;</p> <p>Desenvolver competências de gestão e regulação de estados emocionais.</p>	<p>Atividade 1: Debate e reflexão sobre o que são emoções e sentimentos</p> <p>Atividade 3: Identificação e reflexão sobre situações potencialmente frustrantes ou traumáticas</p> <p>Atividade 4: Reflexão acerca das diferenças entre a perceção que temos de nós próprios e a perceção que os outros têm de nós</p>	<p>PowerPoint de apoio à sessão;</p> <p>Música ambiente;</p> <p>Máquina Fotográfica;</p> <p>Bloco de registos;</p> <p>Canetas e lápis;</p> <p>Papel de cenário</p>	<p>Observação;</p> <p>Registos;</p> <p>Análise reflexiva da sessão</p>

1.2.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados

A segunda sessão teve início com a realização de uma breve reflexão e posterior debate sobre os conceitos trabalhados na primeira sessão. O grupo rápida e facilmente foi capaz de distinguir o conceito de emoção e o conceito de sentimento, evidenciando as principais características que os definem. Identificaram ainda um conjunto de emoções que tinham sido abordadas na última sessão. Revelou-se uma tarefa fácil para as adolescentes, o que mostra uma interiorização de conceitos.

Na sessão anterior foi solicitado ao grupo que, diariamente, nomeasse e anotasse no bloco de registos um conjunto de emoções presentes no seu quotidiano. Esta tarefa não foi concretizada. “Não me lembrei...”; “Esqueci-me...”; “Tive tanta coisa pa pensar que nunca mais me lembrei...”; “Era para trazer já hoje?”; “Até pensei, mas não escrevi...”. Estas reações já eram esperadas, não num sentido pejorativo, mas porque como as próprias referem “temos muito em que pensar”. Deste modo, foi solicitado ao grupo que refletisse brevemente sobre a última semana e emergiram a alegria (“porque recebi boas notas nos testes”), o amor (“é um símbolo da nossa vida”), a saudade, a tristeza (referida por duas participantes) e a raiva (“porque há coisas que não são como eu quero”).

A terceira atividade requeria que as adolescentes recordassem um contexto ou uma situação de alguma carga emocional e da qual tivessem optado por adiar a sua resolução. O grupo deveria ser capaz de, individualmente, indicar os efeitos a curto e longo prazo do contexto identificado. Todas as adolescentes, sem exceção, descreveram situações em que, por alguma razão, decidiram omitir factos às progenitoras. Das situações descritas, algumas não foram, até à data, percecionadas pelas mães. As restantes situações que foram descobertas tiveram como consequência o castigo. Omitir factos dos pais é típico desta fase de desenvolvimento. O adolescente passa a oferecer resistência aos conselhos ou avisos dos pais à medida que se vão considerando competentes e com capacidade para tomar as suas próprias decisões “*Sei tudo e sou capaz de tudo*”. Revela também um comportamento pouco assertivo, fraca capacidade de negociação e alguma ingenuidade. Este comportamento perante os pais pode ainda ser fundamentado pelo tipo de relação que se tem com os progenitores e pela forma como educam as adolescentes, pois, como referem Baurmind e Elder (1965, citados por Sprinthall & Collins, 2003) o modo habitual como os pais exercem a sua autoridade, durante a infância, tem influência no desenvolvimento social e emocional dos filhos.

Ainda sobre este assunto, Strecht (2005) refere que muitos pais permitem que os filhos cresçam com base numa inversão dos estatutos e papéis, facto justificado por uma culpabilidade inconsciente associada à sua ausência.

A quarta atividade permitiu às adolescentes refletir sobre a importância de desenvolver competências facilitadoras da gestão das emoções em nós e nas nossas relações. Reconhecem prontamente que é muito importante gerir e controlar as emoções. “É importante para a nossa vida.”; “(...) para passar uma imagem positiva.”; “(...) para não nos expormos tanto (...)”. No entanto, não expressam vontade de desenvolver competências nesse âmbito, embora identifiquem estratégias de regulação emocional, nomeadamente ler, ouvir música e ter um passatempo. A adolescência, possibilita-lhes, talvez, a oportunidade de viver intensamente cada momento, agindo, para tal, muitas vezes sem pensar nas consequências. É interessante perceber como têm consciência da forma correta e adequada de agir, embora não o realizem. “Eu sei que devia ser mais calma e pensar antes de fazer, mas às vezes passo-me.”, “Eu também me sei portar bem... quando quero.”, “Há dias em que faço coisas e pareço uma pita”, “Lina nós somos adolescentes...”.

De acordo com Goleman (2010), os seres humanos possuem dois cérebros e duas mentes e dois tipos diferentes de inteligência: a racional e a emocional. Neste grupo, o lado emocional sobrepõe-se, claramente, e na maior parte das vezes, ao lado racional, quando o desejável era que funcionassem em harmonia. “Sei que não devo ser assim, mas é assim que sou e gosta quem quer.” Com exceção da C. e da P., que se mantém apenas como observadora, o grupo afirma que não lhes interessa a opinião nem os conselhos de outras pessoas. Embora estas reações possam ser espontâneas e inconsequentes, o facto é que apresentam grande resistência em ouvir e ter em conta outras opiniões. Pensam ter a capacidade de controlar toda e qualquer situação.

Conforme Goleman (2010), as intervenções cujo objetivo é a promoção de competências sociais e emocionais podem ser altamente eficazes na mitigação de problemas como a agressão ou a depressão. A adolescência é considerada uma altura crucial para a aprendizagem de lições sociais e emocionais, desenvolvendo nos adolescentes uma maior autoconsciência emocional e uma maior capacidade de gestão e controlo das emoções.

Na segunda parte da sessão, animada de forma mais pronunciada pelas adolescentes, com a devida supervisão técnica, o tema dominante foi a amizade. Nesta idade *as emoções*

estão à flor da pele e as amizades turbulentas estão presentes no relacionamento interpessoal de cada uma delas. Tão depressa se ama como se odeia. Criam grupos que hoje são sólidos e amanhã pouco valem. Zangam-se e discutem por quase nada. Como as próprias proferem, talvez não seja ainda conhecido o verdadeiro valor da amizade. Amo-te M.; Amo-te B. são afirmações banais. O grupo, embora trivialize o sentido da amizade, aprende a viver com os amigos a “lealdade, a sinceridade e a generosidade” (Pinto, 2009, pp. 103).

Como referem Thompson, Grace & Cohen (2003, pp. 84)

As amizades na adolescência ou idade adulta são estruturalmente semelhantes, porque na idade adulta é a confiança e a capacidade de revelação pessoal que distinguem um amigo de um conhecido. O mesmo acontece na adolescência. (...) À medida que crescem a sua capacidade de gostar umas das outras, de confiarem e se apoiarem mutuamente, desenvolve-se a par da sua própria evolução.

Síntese conclusiva

Destaca-se nesta sessão, e à semelhança da anterior, a participação ativa do grupo e a resposta positiva às atividades realizadas, embora seja constante a necessidade das técnicas de motivar o grupo. Importa evidenciar a participação nas sessões de outra técnica da equipa do Tu Kontas (+ Ainda). A sua participação tem-se revelado essencial na avaliação das sessões, na adequação de estratégias e na dinamização do grupo. Conforme Marques (1991), deve-se assumir o papel de facilitador no processo e reflexão, através da identificação de um tema e mantendo viva a discussão em torno do mesmo.

As adolescentes não apresentam qualquer resistência em falar sobre situações de carácter pessoal. Gostam de ilustrar o debate com exemplos do seu quotidiano. Sabem como devem agir, mas não o praticam e não refletem sobre as consequências, apresentando uma tendência desculpabilizante no seu discurso.

De acordo com Strecht (2005, pp. 25)

de todas as fases de crescimento emocional, a adolescência é, tradicionalmente, a que mais dúvidas e dificuldades levanta a pais e a filhos. (...) nesta etapa do desenvolvimento, tudo pode aparecer, desaparecer, ser construído, destruído, refeito até à caracterização de um trabalho final, rico em forma e conteúdo.

Embora o grupo tenha uma participação de certa forma homogénea, com exceção da P., há duas adolescentes que tentam monopolizar grande parte da sessão. Torna-se

necessário garantir a participação de todas as adolescentes de igual forma. Desta feita, as atividades para as próximas sessões serão construídas tendo em conta este facto.

1.3. Terceira sessão

A temática da terceira sessão situa-se no domínio das relações interpessoais, designadamente no que se refere à amizade, ao amor e à sexualidade na adolescência.

No quadro seguinte apresenta-se a planificação da terceira sessão.

Quadro 8 – Planificação da terceira sessão

Objetivos	Estratégias e atividades	Recursos	Avaliação
<p>Ser capaz de refletir sobre o conceito de amizade, amor;</p> <p>Consolidação de conhecimentos na área da sexualidade.</p>	<p>Atividade 1: Jogos dos Afetos – Flor da Idade: jogo de tabuleiro lúdico e pedagógico, acerca da adolescência que permite a partilha de pensamentos, sentimentos e valores sobre Amor, Amizade, Competências Sociais, Escolhas e Decisões.</p> <p>Atividade 2: Jogo dos Afetos – Namoro: jogo de tabuleiro lúdico e pedagógico que convida a partilhar pensamentos, sentimentos e anseios acerca do Amor, na fase da adolescência.</p>	<p>PowerPoint de apoio à sessão;</p> <p>Música ambiente;</p> <p>Máquina Fotográfica;</p> <p>Jogos lúdico-pedagógicos</p>	<p>Observação;</p> <p>Registos;</p> <p>Análise reflexiva da sessão</p>

1.3.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados

A terceira sessão decorreu de forma diferente das anteriores. Esta decisão foi ponderada pela autora e após um balanço reflexivo das sessões realizado com a técnica do Tu Kontas (+ Ainda) que acompanha o projeto. A adequação de estratégias teve por sustentáculo o desejo e a necessidade nítida do grupo em partilhar experiências e colocar questões na área das relações interpessoais e da sexualidade.

De acordo com Freud, a fase da adolescência é encarada como a última oportunidade para solucionar o conflito de Édipo com a eleição de novos objetos de amor exteriores ao contexto familiar. Este autor refere ainda que as pulsões motivam as experiências mais importantes na vida do indivíduo (Dias & Fontaine, 2001; Sprinthall & Collins, 2003).

Na terceira sessão as adolescentes ocuparam o lugar de animadoras, com a devida supervisão técnica. Foi solicitado às participantes, no convite para a sessão, que organizassem um leque de temas para reflexão e debate. A reação à proposta foi uma surpresa, na medida em que o grupo demonstrou receio e dificuldade em organizar e liderar a sessão. Tendo por base as razões que motivaram a adequação desta sessão, o esperado era que, sem grande dificuldade, o grupo facilmente preparasse um conjunto de temas. Desta feita, e de forma a coadjuvar as participantes na sua tarefa, a técnica selecionou dois jogos pedagógicos acerca da adolescência.

O Jogo de Afetos – Flor da Idade foi o recurso de apoio para o início da sessão. É um jogo de tabuleiro que permite trabalhar de uma forma lúdica, através de um conjunto de cartões com diferentes situações, a partilha de pensamentos e valores sobre o amor, a amizade e a sexualidade. O Jogo de Afetos – Namoro foi o recurso de apoio para a continuação da sessão. À semelhança do primeiro, é um jogo de tabuleiro lúdico e pedagógico que convida à partilha pensamentos, sentimentos e anseios mais especificamente acerca do namoro.

Durante esta sessão, o grupo mostrou, sem dúvida, o seu lado mais tranquilo e afetivo e participou, pela primeira vez, homogeneamente. Os cartões cujas questões se relacionavam com a construção da família e com o ato de casar foram muito bem recebidos pelas adolescentes. Com exceção da M. que afirmou prontamente não acreditar no casamento e não querer casar (facto que se justifica por situações vividas no seio familiar), todas as

adolescentes imaginaram e descreveram com entusiasmo aquele que acreditam ser o dia mais importante das suas vidas Strecht (2005, p. 114), afirma que

é inevitável dizer que quem vive melhor a experiência do amor é irremediavelmente mais feliz. E, ao tê-lo, construirá uma mais adequada e profunda harmonia anterior, estando mais facilmente apto a fazê-lo em relação aos outros.

Importa referir que a P. não participou nesta sessão, ainda que tenha confirmado a sua presença. “A minha mãe não me deixou vir” foi a justificação apresentada pela adolescente. Contudo, e tendo em consideração quer a sua personalidade fechada quer o objetivo da sessão, é provável que esta alegação tenha sido apenas uma forma fácil de recusar a proposta apresentada.

Síntese conclusiva

A terceira sessão foi, até à data, a que confluuiu com maior clareza para a promoção de um acompanhamento de maior proximidade a este grupo. Houve entre as técnicas e as adolescentes uma enorme cumplicidade e foi, de facto, admirável a partilha de experiências, essencialmente na área das relações interpessoais, entre o grupo. É ainda de mencionar a possibilidade de captar pormenores da sua vida pessoal e familiar, impossíveis de perceberem noutro contexto. Interessa acentuar que a relação de respeito e confiança existente entre as técnicas e o grupo foi, indubitavelmente, um fator muito importante.

Na avaliação da sessão realizada pelo grupo reuniram unanimidade: (1) A criação de um espaço intimista que facilita a exploração de assuntos como a amizade, o amor e a sexualidade na adolescência. “Abordamos assuntos interessantes e sobre os quais não falamos com outras pessoas”; “(...) falamos de tudo, esclarecemos as nossas dúvidas enquanto adolescentes”; “(...) porque nos ajudam a perceber melhor as cenas do amor e não só”. (2) A criação de um espaço de convívio para o grupo. “(...) estamos todas unidas a conviver e isso é muito divertido”; “As raparigas estão todas unidas, logo é mais fácil comunicar”. As relações sociais influem positivamente no bem-estar dos adolescentes (Pinto, 2009)

O projeto foi elaborado para este grupo, atendendo às necessidades identificadas, logo, nestas sessões, as adolescentes são claramente o centro, estando em si concentrada toda a

atenção. Este é um fator de orgulho para o grupo. No seio da sua família, naturalmente, o foco incide maioritariamente no percurso escolar das adolescentes. As questões da gestão das emoções, da comunicação e do relacionamento interpessoal, embora sejam valorizadas, não são exploradas pelos pais, na maior parte dos casos, por falta de tempo.

1.4. Quarta sessão

A quarta sessão segue o domínio da sessão anterior, mas com ênfase no desenvolvimento de competências facilitadoras da comunicação verbal e não-verbal.

No quadro seguinte apresenta-se a planificação da quarta sessão.

Quadro 9 – Planificação da quarta sessão

Objetivos	Estratégias e atividades	Recursos	Avaliação
<p>Ser capaz de refletir sobre o conceito de comunicação e a sua importância nas relações interpessoais;</p> <p>Ser capaz de identificar diferentes formas de comunicar;</p> <p>Ser capaz de refletir sobre a importância da postura, gesticulação, expressão facial, contacto visual e aparência física no relacionamento interpessoal;</p> <p>Desenvolver competências de comunicação não-verbal;</p> <p>Desenvolver competências de comunicação verbal</p>	<p>Atividade 1: O que é comunicar? Breve reflexão acerca do conceito de comunicação interpessoal e identificação de diferentes formas de comunicação</p> <p>Atividade 2: “Como comunico?” Reflexão sobre a importância da postura, gesticulação, expressão facial, contacto visual e aparência física no relacionamento interpessoal através da análise de situações-tipo</p> <p>Atividade 3: Identificação de uma dificuldade sentida na comunicação interpessoal e discussão e reflexão sobre o contexto identificado</p> <p>Atividade 4 e 5: Reflexão sobre a importância da escuta ativa quer na mensagem oral quer na mensagem escrita através de dois exercícios práticos (Mensagem em cadeia e Máquina registradora)</p>	<p>PowerPoint de apoio à sessão;</p> <p>Música ambiente;</p> <p>Máquina Fotográfica;</p> <p>Bloco de registos;</p> <p>Canetas e lápis</p> <p>Papel de cenário</p>	<p>Observação;</p> <p>Registos;</p> <p>Análise reflexiva da sessão</p>

1.4.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados

Nesta sessão apenas estiveram presentes cinco adolescentes. A C., por ter um compromisso de ordem familiar não pode participar na sessão e a P, embora tenha confirmado à semelhança da sessão anterior a sua presença, não compareceu, tendo referido que estava de castigo. Após vários contactos sem sucesso com a encarregada de educação, não foi possível confirmar a veracidade desta informação.

O grupo questionou algumas vezes, de forma entusiasta, no decorrer da semana qual o tema da sessão (embora tivesse sido referido no convite através da rede social Facebook). O facto de as participantes colocarem estas questões demonstra o seu interesse em participar nas sessões.

Na primeira atividade o grupo associou ao conceito de comunicação as seguintes frases e palavras: falar com outras pessoas, gritar, dirigir, sussurrar. Seguidamente e num exercício de autoavaliação, mediante uma escala de 0 a 10, todas as adolescentes se consideraram muito comunicativas (9,8% média). Porém, apenas uma adolescente mantém a mesma resposta quando questionadas se se consideram boas comunicadoras. As restantes participantes desceram a sua avaliação para uma média de 4,3%. Perante esta avaliação, a seguinte atividade teve como objetivo refletir sobre a importância da postura, gesticulação, expressão facial, contacto visual e aparência física no relacionamento interpessoal através da análise de situações-tipo facilitadas pela técnica. O grupo conseguiu facilmente responder a esta proposta, embora reconheçam que, na maioria das vezes, agem sem pensar na importância que a sua postura, gestos e olhar possam ter no relacionamento com os outros. “A falar com o professor devia estar a olhar para ele, mas estou sempre de cabeça baixa.” (Contexto de análise: Falar com o professor); “Os professores de Física têm que andar com roupa desportiva, não é como a minha” (O meu primeiro dia de trabalho enquanto Professora de Educação Física); “Num banco as pessoas devem ser sérias, bem vestidas, olhar nos olhos e sorrir” (O meu primeiro dia de trabalho enquanto Administrativa num Banco); “Se for à discoteca levo uma roupa, se for ao teatro tenho que ir mais chique”; “Na discoteca posso gritar, pular, dançar, no teatro tenho que estar calada” (Uma ida à discoteca e uma ida ao teatro).

Importa referir ainda que relativamente às formas de comunicação não-verbal o grupo identificou a gesticulação, o contacto visual, a postura e o sorriso. No que respeita à identificação de formas verbais de comunicação apenas conseguiram identificar a forma oral, tendo sido com o contributo das técnicas identificada a forma escrita. A maioria do grupo considera a comunicação não-verbal como mais verdadeira especialmente pelo contacto visual. Duas adolescentes consideraram a comunicação verbal sob a forma escrita mais profunda. Esta resposta está associada à timidez e falta de assertividade (comportamento passivo) que as participantes revelam no relacionamento interpessoal.

Na terceira atividade as adolescentes descreveram contextos em que sentem dificuldade em comunicar assertivamente. Em seguida cada adolescente assumiu o contexto descrito no papel que retirou. Responderam de forma muito entusiasta a esta proposta. A maioria dos contextos referidos prendeu-se com questões de comunicação com os pais e com os amigos, nomeadamente pouca capacidade de comunicar de forma assertiva (expressar e defender uma opinião, lidar com a recusa) e com demonstrações de afeto. É curioso como no Facebook trivializam expressões como “amo-te muito”, “és a minha vida”, “és tudo para mim” e num contexto real são incapazes de dizer aos pais, aos irmãos e até aos amigos um simples “gosto de ti”. O grupo ilustra espontaneamente a resolução das atividades com situações do seu quotidiano (relação com os colegas, amigos e pais).

Neste âmbito, Strecht (2005, p. 134) menciona que

o bem estar afetivo é essencialmente construído pelas características de estimulação e adequação emocional que fazem parte da realidade sociofamiliar do adolescente. É na qualidade e na constância das relações com quem a cerca, que cada criança, primeiro, e cada adolescente, depois, busca as referências para a sua modelação anterior, e é dela que também depende o melhor ou pior desenvolvimento de qualidades inatas.

As duas últimas atividades pretenderam alertar para a importância da escuta ativa durante a comunicação interpessoal. Esta é uma dificuldade sentida pelo grupo, devida principalmente à pouca capacidade de concentração.

Síntese conclusiva

As respostas às atividades delineadas para a sessão resultaram numa importante reflexão sobre o conceito de comunicação e a sua importância nas relações interpessoais,

tendo sido possível desenvolver competências de comunicação verbal e não-verbal, ainda que de forma muito sumária. Consideram-se atingidos os objetivos propostos para a sessão. Como sublinha Siva (2004, pp. 71), “existe um conjunto de aptidões que são habitualmente trabalhadas e que procuram representar aptidões consideradas como importantes para a maior parte das situações de relação interpessoal do quotidiano.”

A adolescência é considerada como um período ótimo para o desenvolvimento de competências que facilitem ao adolescente o sucesso na resolução das tarefas desenvolvimentistas (Sampaio, 1994), evitando assim dificuldades de relacionamento interpessoal, que conduzem ao uso diminuto da assertividade, da regulação emocional e da resolução de problemas (Matos, 1997).

Foi a sessão em que responderam de forma mais entusiasta às propostas, reconhecendo o tema como muito importante. Nas atividades todas queriam ser as primeiras a dar o seu contributo. Nesta sessão o grupo participou de forma homogénea, não sendo necessário um apelo à intervenção das adolescentes por parte das técnicas. O grupo manteve um comportamento calmo e sempre atento.

A análise e discussão de contextos reais, facilitadas pela técnica e referidas pelas adolescentes, foi uma metodologia que resultou muito bem na dinâmica da sessão. Fê-las transportarem-se momentaneamente para um contexto em que podem vir a estar inseridas no futuro. Proporcionou ainda um enorme envolvimento na atividade e reforçou o espírito cooperativo através da análise de situações identificadas pelo grupo. Importa referir que o fornecimento de informação e a reflexão inicial sobre a importância da temática permite uma análise e discussão dos contextos referidos mais profunda.

1.5. Quinta sessão

A quinta sessão convergiu para reflexão acerca do conceito de assertividade e a sua aplicação nas interações sociais dos adolescentes, por vezes balizadas pela tensão e pelo conflito pela fraca capacidade de agir e comunicar assertivamente.

No quadro seguinte apresenta-se a planificação da quinta sessão.

Quadro 10 – Planificação da quinta sessão

Objetivos	Estratégias e atividades	Recursos	Avaliação
<p>Ser capaz de refletir sobre o conceito de assertividade;</p> <p>Ser capaz de identificar diferentes tipos de comportamento: assertivo, passivo e agressivo;</p> <p>Ser capaz de exprimir desacordo;</p> <p>Ser capaz de defender uma opinião;</p> <p>Ser capaz de lidar com a recusa;</p> <p>Desenvolver competências de comunicação verbal.</p>	<p>Atividade 1: “O que é ser assertivo? Identificação e debate sobre os diferentes tipos de comportamento”</p> <p>Atividade 2: “Serei assertiva?” Preenchimento de um questionário sobre o comportamento assertivo, passivo e agressivo</p> <p>Atividade 3: Debate e reflexão, a partir de diferentes situações sobre: Defender de uma opinião própria / Exprimir desacordo / Lidar com a recusa”</p>	<p>PowerPoint de apoio à sessão;</p> <p>Música ambiente;</p> <p>Máquina Fotográfica;</p> <p>Bloco de registos;</p> <p>Canetas e lápis</p> <p>Papel de cenário</p>	<p>Observação;</p> <p>Registos;</p> <p>Análise reflexiva da sessão</p>

1.5.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados

Esta sessão foi realizada num local diferente das anteriores por sugestão das adolescentes, que faziam denotar já há algum tempo esta vontade. Assim sendo, a 5ª sessão realizou-se no Parque Municipal, num ambiente tranquilo e muito descontraído. A sugestão do local foi feita pela técnica e aceite da melhor forma pelo grupo.

A sessão iniciou-se com um breve debate sobre o conceito de assertividade. Para o grupo, esta palavra “estranha”, significa ter vocabulário; ter posição; saber tomar as decisões certas e saber falar. No que respeita aos diferentes tipos de comportamento que adotam no relacionamento interpessoal, apenas conseguiram identificar o comportamento agressivo e o assertivo. O comportamento manipulador foi apelidado de “interesseiro”.

Rapidamente e de forma espontânea começaram a analisar o comportamento de cada uma. Na sequência deste exercício foi solicitado ao grupo que, atendendo às características de cada tipo de comportamento, discutidas no âmbito da atividade anterior, refletissem sobre aquele que se coadunava com o seu. A C. classifica o seu comportamento como assertivo, a B. acha-se manipuladora, a A. Agressiva, a M. também, a A.G. intitula-se passiva e a D. acha-se assertiva. De referir o grupo não concordou com a avaliação da D., cabendo-lhe melhor o comportamento agressivo. “É respondona e mal-educada”. A A. e a M. sentem orgulho em autoavaliarem-se como agressivas. É um estatuto para ambas. A A. G. autoavalia-se como passiva e o facto de todas as colegas concordarem, fá-la feliz. O desejo de ser aceite pelo grupo de pares influenciam claramente o desenvolvimento das suas competências.

A proposta seguinte permitiu confrontar as participantes com a sua autoavaliação, através da análise de um conjunto de questões e respetivas hipóteses que se traduziam nos diferentes tipos de comportamento. Inicialmente foi solicitado ao grupo que fosse neutro e que respondesse de acordo com a atitude que consideram ser a mais correta. De seguida, analisaram novamente as questões, mas de acordo com a atitude que tomariam perante as situações facilitadas. Este simples exercício permitiu que as adolescentes tomassem consciência da discrepância entre a forma esperada de agir e a forma como efetivamente agem.

Perante contextos em que tem que exprimir desacordo, as participantes reagiram genericamente do mesmo modo. As adolescentes analisaram as situações e atuavam de acordo com a sua própria opinião, com exceção da A.G., que tem dificuldade em resistir à pressão

exercida pelos pares. A falta de competências sociais leva a dificuldades de relacionamento interpessoal, deixando o adolescente vulnerável face a situações de pressão por parte dos pares. A este propósito, Strecht (2005, p. 88) sublinha ainda que

quando a estrutura individual prévia (...), é suficientemente sólida e assenta numa boa qualidade de trocas afetivas com os pais, (...) então o peso do grupo nunca implicará uma diluição ou um apagamento do próprio. Ou seja, o adolescente deseja, procura e tem os seus amigos, convive e relaciona-se com eles, influencia tal como é influenciado, mas não se organiza numa relação de apagamento ou diluição dele próprio.

No que respeita à defesa uma opinião ou de um direito, e tomando como por exemplo:

(a) Pedir autorização aos pais para participar num acampamento organizado por amigos, sem a participação de adultos; (b) A funcionária da secretaria da escola recusa-se a atender os alunos, embora ainda faltem cinco minutos para o encerramento, o grupo apresenta reações bastante díspares: (a) Desistem facilmente, não tendo capacidade defender a sua posição (b) Argumentam, embora de forma pouco consistente e acabam por desistir por medo das consequências; (c) Não sentem necessidade de argumentar visto que as mães são demasiado permissivas; (d) Apenas uma adolescente comunica de forma assertiva com a encarregada de educação. Apraz referir que a adolescente que afirmou ter um comportamento manipulador é uma adolescente que desiste facilmente quando confrontada com a palavra não. Importa salientar igualmente que se verifica apenas numa adolescente o facto de as decisões serem tomadas em conjunto pelo pai e pela mãe.

Diante de contextos em que têm que lidar com a recusa, o grupo responde genericamente da mesma forma que ao exercício anterior, nomeadamente: (a) Desistem quando confrontadas com um não e aceitam a decisão dos pais sem argumentar; “Desisto e choro”; “Já sei que não há nada a fazer”(b) Comunicam agressivamente “Chateio-a até conseguir”, “Digo tudo o que me vem à cabeça e deixo de lhe falar”; (c) Apenas uma adolescente comunica assertivamente “Respeito a decisão da minha mãe, mas também lhe mostro o meu lado”.

Síntese conclusiva

A reflexão a partir da análise de diferentes contextos foi, uma vez mais, uma estratégia eficaz e que culminou num importante debate sobre o domínio proposto para a sessão. O

grupo trabalhou no sentido de consolidar os seus conhecimentos sobre os distintos tipos de comportamento no relacionamento interpessoal. Foi-lhes proporcionado ainda um espaço de trabalho que propicia ao desenvolvimento de competências de comunicação verbal.

Verifica-se neste grupo um fraco reportório de competências que capacite as adolescentes para respostas assertivas. Harold *et al.* (1976, cit. in Silva, 2004, pp. 66) referem que o comportamento não assertivo pode advir da falta de reforço, da punição de desempenhos assertivos ou da recompensa por comportamentos de forma não assertiva. O meio social envolvente do grupo e o seu contexto familiar pode também inferir no comportamento das adolescentes. Todas são oriundas de famílias pouco escolarizadas, onde o treino de competências sociais não ocupa um lugar central. Importa ainda salientar que alguns adolescentes não estão, de modo algum, preparados para lidar com a frustração, revelando falta de autoconfiança, persistência e responsabilidade. Confrontados com qualquer adversidade, desintegram-se (Tiba, 2003).

1.6. Sexta sessão

A sexta e última sessão do projeto focou-se no domínio da gestão e resolução de conflitos e na capacidade de negociação.

No quadro seguinte apresenta-se a planificação da sexta sessão.

Quadro 11 – Planificação da sexta sessão

Objetivos	Estratégias e atividades	Recursos	Avaliação
<p>Ser capaz de refletir sobre o conceito de conflito;</p> <p>Ser capaz de identificar diferentes situações problemáticas;</p> <p>Ser capaz de identificar diferentes formas de resolução de conflito;</p> <p>Desenvolver estratégias de negociação;</p> <p>Desenvolver competências facilitadoras do relacionamento interpessoal.</p>	<p>Atividade 1: Breve reflexão acerca do conceito de conflito e identificação de palavras e expressões associadas ao conceito</p> <p>Atividade 2: Breve reflexão e identificação dos passos para a resolução de conflitos</p> <p>Atividade 3: Análise e discussão de diferentes contextos facilitados pela técnica</p>	Máquina Fotográfica	<p>Observação;</p> <p>Registos;</p> <p>Análise reflexiva da sessão</p>

1.6.1. Apresentação e análise reflexiva dos dados

A sessão iniciou-se com uma reflexão sobre o conceito de conflito. A técnica solicitou às adolescentes que refletissem sobre conflito e associassem palavras e/ou expressões ao conceito. O grupo aderiu com entusiasmo à proposta e identificou: discussão; guerra; briga; bate boca; confronto; interesses diferentes.

Seguidamente, e a partir da reflexão anterior, as participantes indicaram diferentes situações problemáticas que vivenciam no seu quotidiano, designadamente: o desejo de sair à noite com os amigos, as tarefas domésticas, a preparação para os testes e notas escolares e os amores e os desamores. As pessoas com quem entram em conflito com maior frequência são a mãe e irmãos e as amigas. Esta resposta já era esperada pela técnica pois nesta fase os adolescentes tendem a entrar em conflito com os progenitores no sentido de ganharem autonomia e se afirmarem. Relativamente aos amigos, na adolescência o grupo de pares tem muita importância e ocupa a maior parte do tempo dos adolescentes. Como expõe Pinto (2009, p.22), “as amizades levam a sensações positivas fortes, à felicidade, saúde física, saúde mental e previne a solidão.”

No que respeita à identificação de distintas formas de resolução de conflito, o grupo considera que a melhor estratégia é falar calmamente e olhos nos olhos com a outra pessoa. Esta reação foi uma surpresa, na medida em que, normalmente, a maioria do grupo recorre à agressividade verbal para resolver conflitos. O grupo mostrou alguma resistência na reflexão e identificação mais aprofundadamente as etapas para a resolução eficaz de conflitos, ainda que, e de forma lacónica, a técnica tenha sugerido, de acordo com Dias (2008, pp. 225), “(1) a definição do problema; (2) a identificação dos critérios de decisão; (3) a atribuição de um coeficiente de importância a cada critério; (4) a produção de alternativas; (5) a classificação de cada alternativa quanto aos critérios; (6) o cálculo da decisão ótima.” A análise dos contextos facilitados pela técnica é uma excelente ferramenta para o desenvolvimento de estratégias de negociação.

Na análise de contextos em que são identificados conflitos e se verifica necessário por em prática estratégias de resolução de problemas, o grupo comporta-se genericamente da mesma forma. Apenas uma adolescente reage de forma passiva. As restantes participantes analisam a situação no sentido de identificar o problema, avaliar os prós e os contras,

selecionar estratégias e tomar a melhor decisão. De acordo com Damásio (2000), o acesso à aprendizagem emocional desenvolve claramente a capacidade de tomada de decisão. Embora não tenham conseguido inicialmente reconhecer as etapas para a resolução de problemas, verificou-se que no decorrer da análise dos contextos o grupo intuitivamente seguiu o processo de resolução de problemas.

A literacia emocional desenvolve nos adolescentes a capacidade de lidar com a ira e resolver conflitos de forma positiva. Realça-se ainda uma maior tolerância à frustração, uma diminuição dos comportamentos agressivos e autodestruidores e maior capacidade de lidar com o stress (Goleman, 2010).

Síntese conclusiva

Destaca-se desta sessão a criação de um espaço que permite a discussão e reflexão sobre o conceito de conflito, o desenvolvimento de competências facilitadoras de resolução de problemas e estratégias de negociação. Evidencia-se o aumento, gradual, evidente da capacidade de concentração do grupo nas sessões.

2. Análise transversal das sínteses reflexivas

Quadro 12 – Análise transversal das sínteses reflexivas

Sessões	Sínteses reflexivas	Análise transversal
1ª sessão	<p>Todas as adolescentes reagiram de forma positiva e entusiasta à sessão proposta, apresentando um comportamento interessado e colaborativo na realização de todas as atividades;</p> <p>Participação pouco homogénea;</p> <p>Dificuldade na introdução da temática central da sessão devido à pouca capacidade de concentração;</p> <p>Importante espaço de partilha de experiências e colocação de dúvidas;</p> <p>Realce de questões que se prendem com as relações de amizade e amor (confusão de papéis), e com a área da sexualidade.</p>	<p>Num estudo transversal das análises reflexivas das seis sessões interessa explicar um conjunto de variáveis resultantes da intervenção.</p> <p>No que concerne à participação, convém referir que os comportamentos das adolescentes foram semelhantes durante todo o percurso.</p> <p>Registou-se sempre uma participação ativa, para o qual contribuiu a motivação do grupo, bem como uma participação semelhante na maioria das sessões.</p> <p>É de salientar igualmente o aumento da capacidade de concentração das adolescentes ao longo de toda a intervenção.</p>
2ª sessão	<p>Participação ativa do grupo e a resposta positiva às atividades realizadas, embora seja constante a necessidade das técnicas de motivar o grupo;</p> <p>Participação pouco homogénea - Intenção de duas</p>	<p>Apraz sublinhar que a motivação do grupo se deveu, para além do interesse dos conteúdos, ao ambiente informal e descontraído moldado nas sessões com recurso a apresentações em <i>PowerPoint</i>, música</p>

	<p>adolescentes em monopolizar grande parte da sessão; Importa garantir a participação de todas as adolescentes de igual forma adequação de estratégias); Verificam-se dificuldades em manter a concentração; As adolescentes não apresentam qualquer resistência em falar sobre situações de carácter pessoal; Ilustram o debate com exemplos do seu quotidiano; Apresentam uma tendência desculpabilizante no seu discurso no que respeita à temática abordada (sabem como devem agir, mas não o praticam e não refletem sobre as consequências dos seus atos).</p>	<p>ambiente, <i>coffe-break</i> e metodologias ativas e participativas. A segunda parte de cada sessão, por ter sido animada de forma mais acentuada pelas adolescentes, resultou num espaço intimista que contribui para a partilha de experiências e dúvidas, difícil de ser conseguido nouro contexto. As participantes não apresentaram resistência em partilhar situações de caracter pessoal e fizeram questão de ilustrar frequentemente a discussão com exemplos práticos da sua vida quotidiana. O desenvolvimento do projeto numa linha de investigação-ação possibilitou ao investigador uma dinâmica de ação/reflexão/avaliação/ação e uma consequente adequação de estratégias a cada sessão.</p>
<p>3ª sessão</p>	<p>Todas as adolescentes participaram de forma motivada na sessão; Participação homogénea; Realça-se a concentração do grupo durante toda a sessão; Cumplicidade entre o grupo e as técnicas; Importante partilha de experiências, essencialmente na área das relações interpessoais; Possibilidade de captar pormenores da sua vida pessoal e familiar, impossíveis de perceberem nouro contexto. Realça-se a relação de respeito e confiança existente entre as</p>	<p>As temáticas propostas permitiram uma importante discussão e reflexão sobre o comportamento do grupo em diversos contextos da sua vida e conduziram a um desenvolvimento significativo do repertório de competências das adolescentes. Realça-se que o domínio da gestão e expressão das emoções permeou toda a intervenção, embora tenham</p>

	<p>técnicas e o grupo;</p> <p>Criação de um espaço intimista que facilita a exploração de assuntos como a amizade, o amor e a sexualidade na adolescência.</p> <p>Importante espaço de reflexão e discussão sobre questões ligadas à gestão das emoções, da comunicação e do relacionamento interpessoal (não exploradas no seio familiar).</p>	<p>sido planeadas apenas três sessões neste âmbito.</p> <p>Considera-se que as atividades propostas para estas sessões auferiram um contributo positivo para a consciencialização de que, embora seja impossível viver sem emoções, estas não devem impor ininterruptamente os nossos comportamentos, devendo-se conseguir alcançar o equilíbrio na dicotomia emocional/racional.</p> <p>De acordo com Goleman (2010), na maior parte das vezes a mente emocional e a mente racional funcionam em perfeita harmonia. Para tal, é necessário aprender a expressar e gerir as emoções. Ainda segundo este autor, quando as paixões crescem, a balança desequilibra-se e o controlo é assumido pela mente emocional.</p>
<p>4ª sessão</p>	<p>Sessão em que o grupo respondeu de forma mais entusiasta às propostas, reconhecendo o tema como muito importante.</p> <p>Participação homogénea, não sendo necessário um apelo à intervenção das adolescentes por parte das técnicas;</p> <p>Aumento da capacidade de concentração;</p> <p>Importante reflexão sobre o conceito de comunicação e a sua importância nas relações interpessoais;</p> <p>A análise e discussão de contextos reais, enquanto metodologia, resultaram muito bem na dinâmica da sessão;</p> <p>Enorme envolvimento na atividade e reforço do espírito cooperativo através da análise de situações identificadas pelo grupo.</p>	<p>Nesta fase, e em grande parte das vezes, os comportamentos são ordenados pelas emoções. Porém, como refere Goleman (2010, p. 25) “os nossos sentimentos mais profundos, as nossas paixões e desejos, são guias essenciais e que a nossa espécie deve uma grande parte da sua existência ao poder desses sentimentos, paixões e desejos nos assuntos humanos.”</p>
<p>5ª sessão</p>	<p>Resposta positiva às atividades propostas;</p>	<p>Durante o período da adolescência, o ser humano</p>

	<p>Participação ativa, embora pouco homogénea - Intenção de duas adolescentes em monopolizar grande parte da sessão;</p> <p>A reflexão a partir da análise de diferentes contextos revelou-se, novamente, uma estratégia eficaz;</p> <p>Consolidação de conhecimentos sobre os diferentes tipos de comportamento no relacionamento interpessoal;</p> <p>Importante debate sobre a assertividade nas relações interpessoais;</p> <p>Espaço de trabalho que propicia ao desenvolvimento de competências de comunicação verbal;</p> <p>Verificou-se um fraco reportório de competências que capacite as adolescentes para respostas assertivas.</p>	<p>aprende e desenvolve capacidades que conduzem à mudança, através do exercício da sua cidadania, sendo inquestionável o seu papel na construção do mundo social.</p> <p>Segundo Pang (1991, p. 115) citado por Fontes & Ferreira (2008), o <i>empowerment</i> pode aplicar-se em adolescentes de forma a “estimular as suas mentes, criatividade, capacidades e entusiasmo para participarem nas suas comunidades.”</p> <p>Partindo do pressuposto que as competências não se adquirem, mas desenvolvem-se, a ambição maior no término do projeto não se prendeu com a avaliação da capacidade de utilização das competências desenvolvidas, mas antes com a capacidade de reflexão, ainda que sumária, acerca dos conteúdos, conducentes a uma mudança de pensamentos e atitudes.</p>
<p>6ª sessão</p>	<p>O grupo aderiu com entusiasmo às propostas;</p> <p>Participação ativa das adolescentes, com exceção da A. G.</p> <p>Aumento da capacidade de concentração;</p> <p>Discussão e reflexão sobre o conceito de conflito;</p> <p>Identificação de formas de resolução de conflitos;</p> <p>Desenvolvimento de estratégias de negociação através da análise de contextos.</p>	<p>Ao decompor o sumo de cada sessão, torna-se de fácil perceção que os comportamentos/atitudes do grupo se encontram claramente compreendidos face às tarefas psicológicas, normativas e desenvolvimentais do período da adolescência.</p>

CONCLUSÕES

A concretização dos objetivos propostos pelo projeto implica a análise de um conjunto de dimensões inaliáveis ao período do desenvolvimento humano ao qual o presente relatório se refere. Fazendo jus à abordagem ecológica de Bronfenbrenner & Morris, importa compreender o desenvolvimento como uma relação dinâmica de interações entre o adolescente e o seu meio ambiente.

No que concerne à relação com a família, reflete-se no comportamento das adolescentes a fraca supervisão parental e a ausência de um espaço que propicie ao diálogo familiar. Fatores como o baixo nível de escolaridade, a carga laboral elevada e o desprovido cultural e económico das famílias justificam a importância imputada ao percurso escolar (nomeadamente à avaliação do terceiro período) em detrimento da promoção de competências sociais.

De acordo com Rutter (1987), embora a pobreza e a desvantagem social surjam associadas a um aumento do risco de sucederem perturbações no desenvolvimento das crianças e dos adolescentes, o que está em causa é o facto de estes aspetos conduzirem a variações na qualidade do ambiente familiar. Nesta linha, o risco decorre da baixa qualidade dos cuidados prestados e não da situação de pobreza ou desvantagem social.

Outra questão associada a este âmbito prende-se com a dificuldade de comunicação com os pais nas questões da sexualidade, refletindo-se na procura do grupo de pares e da equipa técnica do TK+ para a partilha de experiências e esclarecimento de dúvidas. Perante o exposto, a atitude parental passa pela repreensão e pelo castigo. Nesta fase, o adolescente precisa de novos objetos de amor externos ao contexto familiar para poder estabelecer relações heterossexuais não incestuosas (Dias & Fontaine, 2001; Sprinthall & Collins, 2003; Weiner, 1995).

Deixar as crianças tentar, errar e ter o seu próprio ritmo permite-lhes perceber que conseguem realizar conquistas e que falhar não significa uma catástrofe. Desta forma, a criança desenvolve auto-estima e fortalece-se mesmo que tenha de enfrentar contrariedades (Tiba, 2003).

Em concordância com Lamb (citado por Pessanha, 2008, p. 85),

a qualidade da prestação de cuidados apresenta-se como crucial; o desenvolvimento da maior parte das crianças é afetado pela qualidade dos cuidados recebidos (...) e pela forma de acordo com a qual a prestação de cuidados é ajustada ao desenvolvimento dos indivíduos e às necessidades individuais.

A atitude parental deve primar pelo diálogo e pela negociação com os adolescentes em detrimento da autoridade e do poder (Holmbeck et al., 1995 cit in. Costa, 2006).

Relativamente ao grupo de amigos, este propicia ao adolescente, enquanto espaço privilegiado, um sentimento de igualdade para com os pares que se confrontam com os mesmos problemas, preocupações, angústias, gostos, desejos e sentimentos (Gouveia-Pereira, Pedro, Amaral, Alves-Martins & Peixoto, 2000).

O grupo assumiu ao longo de toda a intervenção uma posição bem definida relativamente à amizade. Encontram no seu grupo de amigos o suporte e a atenção de que necessitam e dentro deste mostram verdadeiramente quem são. Porém, não se revelam muito exigentes quanto à coesão e longevidade do grupo. As relações dentro do grupo são inconstantes e são trivializadas expressões como *amo-te, és a minha melhor amiga para sempre*. “Formam e acabam com vinculações rapidamente. Mas os adolescentes que são amigos querem passar tempo na companhia uns dos outros.” (Pinto, 2009, p. 122) Expõem as suas emoções e partilham facilmente situações da sua esfera privada dentro, mas também fora do grupo de amigos. Sobre isto, Pinto (2009) conta que esta partilha é melhor aceite nas raparigas e suspeita nos rapazes. Apesar do enunciado, é de realçar a cumplicidade e a cooperação entre as adolescentes e os seus amigos, sobretudo, como salienta Pinto (2009), a troca de sinais não-verbais, como sorrisos e tons de voz amigáveis.

Interessa neste contexto fazer referência à pressão exercida pelo grupo de pares, manifestada de forma mais pronunciada durante toda a intervenção por duas adolescentes, embora esta suscetibilidade se faça sentir nas restantes participantes mas em menor dimensão.

Nesta linha de pensamento, Ulibarrie (2005) menciona que quando os adolescentes encaram a pressão dos pares sem renunciar as suas características individuais ou ideais, a sua integração e sentimento de pertença é favorecido. Todavia se a pressão dos grupos obriga à renúncia dos seus ideais ou princípios, a personalidade do adolescente pode ser claramente afetada.

Por fim, aprez acentuar que o fio condutor da intervenção culminou na concretização dos objetivos do projeto, pese embora não tenha sido possível a aprendizagem e automatização integral das dimensões treinadas em tão curto espaço de tempo. A realização das sessões possibilitou também um acompanhamento de maior proximidade ao grupo no período respeitante ao início da adolescência.

A discussão e reflexão associada aos conteúdos planificados para cada sessão promoveram nas adolescentes o desenvolvimento de competências de gestão e expressão das emoções, de comunicação interpessoal e assertividade e de relacionamento interpessoal. Evidenciam-se no domínio da gestão e expressão das emoções: (1) aumento da capacidade de identificar emoções e sentimentos; (2) aumento da capacidade de distinguir emoções e sentimentos; (3) desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre os estádios emocionais (próprios e dos outros); (4) maior controlo emocional nas intervenções.

No domínio da comunicação interpessoal são de realçar: (1) aumento da capacidade de escuta; (2) diminuição da impulsividade nas respostas; (3) maior capacidade na análise das situações conflituosas (resolução e negociação); (5) desenvolvimento da capacidade de resposta assertiva; (6) aumento do senso de cooperação. No domínio do relacionamento interpessoal interessa referir a crescente coesão e confiança no grupo.

Apesar das limitações temporais expressas, tendo como referência os objetivos do projeto e o diagnóstico de partida, e decorrente de uma análise na participação das adolescentes na dinâmica do TK+, importa evidenciar um incremento notável da capacidade de concentração na realização das atividades, bem como do processo de comunicação/interação com os colegas. Verificou-se ainda um aumento na capacidade de análise e reflexão quer sobre os próprios comportamentos/attitudes, na maior parte das vezes desajustados, quer sobre os comportamentos dos colegas. Estes registos contribuem para um melhor desempenho social das adolescentes.

O desenvolvimento das competências supramencionadas impulsiona o bem-estar do grupo, através do reforço do autoconceito positivo, do aumento da autoestima e da valorização pessoal, assim como da prevenção de comportamentos psicopatológicos (Weissberg et al., 1989 cit. in Dias, 2008). O fracasso na aquisição de competências pessoais e sociais acarreta consequências graves para qualquer adolescente (Beaucham & Anderson, 2010).

Os estudos levados a cabo por Diener e Fujita (1995) e Argyle e Lu (1990) concluíram que a aquisição de competências sociais aumenta a capacidade de estabelecer relações sociais saudáveis, refletindo-se num maior bem-estar psicológico. Os indivíduos com maior bem-estar evidenciavam um nível elevado de competências sociais.

Segundo Programas de intervenção Precoce como *Perry Preschool Project* (Pessanha, 2008), a promoção de competências nas crianças ao nível social e cognitivo, bem como a modificação dos padrões de interação na família podem ter efeitos de proteção cumulativos.

Este projeto constitui ainda um ponto de partida na inovação da dinâmica de uma atividade central do TK+, através de uma planificação renovada que ambiciona o alargamento do campo de intervenção a todos os destinatários do TK+, cuja faixa etária se situe entre os 12 e os 14 anos.

O enriquecimento das gerações mais novas com conhecimentos e recursos que lhes permitam entender as suas necessidades humanas básicas e crescer com todo o seu potencial foi apontado em 1996 pela OMS como principal propósito para o desenvolvimento nacional (Fontes & Ferreira, 2008).

O processo de análise da intervenção permite, por último, apontar um conjunto de pistas com o propósito de nortear futuras intervenções. Neste sentido, sugere-se, primeiramente, o aumento de sessões para cada domínio. As sessões devem, no entanto, apresentar o mesmo formato (ambiente) ou outro semelhante.

Sugere-se que a definição dos domínios a desenvolver, bem como a planificação das sessões envolva a participação dos pais. Também os adolescentes destinatários devem ter um papel ativo, através do seu envolvimento e coresponsabilização no planeamento, na programação e na avaliação das sessões.

Sugere-se ainda a aplicação de um pré-teste e de um pós-teste para uma avaliação mais precisa quer do nível de conhecimento dos destinatários sobre os domínios quer dos resultados do projeto.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Antoni, C. (2000). Vulnerabilidade e resiliência familiar na visão de adolescentes maltratadas. Tese de mestrado não publicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, Brasil.
- Argyle, M. & Lu, L. (1990). Happiness and Social Skills. *Personality and Individual Differences*, 11 (12), p. 1255-1261.
- Avanzini, G. (1980). *O tempo da adolescência*. Lisboa: Edições 70.
- Aviana, M. (2001). O papel do grupo de pares nas tarefas de desenvolvimento do adolescente. Tese de mestrado não publicada. Instituto Superior de Psicologia Aplicada, Lisboa, Portugal.
- Bairrão, J. (1995). A perspectiva ecológica em psicologia da educação. *Psicologia*, 3, p. 7-30
- Barata, O. (1975). A Conferência de Bucareste e o plano de acção mundial da população. *Boletim da sociedade geográfica de Lisboa*, 7-11, p. 169-223.
- Beauchamp, M. & Anderson, V. (2010). SOCIAL: na integrative framework for the development of social skills. *Psychological Bulletin*, 136 (1), p. 39-64.
- Braconnier, A. & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Carvalhosa, S.; Domingos, A. & Sequeira, C. (2010). Modelo lógico de um programa de intervenção comunitária – GerAcções. *Análise Psicológica*, 3, pp. 479-490.
- Cordeiro, R. (2006). Aparência física e amizade íntima na adolescência: estudo num contexto pré-universitário. *Análise Psicológica*, 4, p. 509-517.
- Costa, J. (2006). Estilo parental e autonomia na adolescência. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Vila Real, Portugal.
- Costa, M. (2004). The development of intimacy during adolescence. Conferência apresentada na *IX Conference of the Association for Research on Adolescence*, Porto, Portugal.
- Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes – Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa América.

- Diener, E., & Fujita, F. (1995). Resources, Personal Strivings, and Subjective Well-Being: A Nomothetic and Idiographic Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, p. 926-935.
- Dias, M. (2008). Programa de promoção de competências pessoais e sociais: Um estudo no ensino superior. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Dias, M. & Fontaine, A. (2001). *Tarefas desenvolvimentais e bem-estar de jovens universitários*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Fernandes, A. (2006). Projeto ser mais – Educação para a sexualidade. Tese de mestrado não publicada. Faculdade de Ciências, Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Ferreira, M. & Nelas, P. (2006). Adolescências... Adolescentes. *Educação, ciência e tecnologia*, 32, p. 141-162.
- Fleming, M. (1988). Autonomia comportamental na adolescência e percepções das atitudes parentais. Tese de doutoramento não publicada. Universidade do Porto, Porto, Portugal.
- Fontes, M. & Ferreira, M. (2008). A criança e o adolescente como actores sociais: fomentando o “KIDPOWER”. *Millenium – revista do ISPV*, 34, p. 107-117.
- Goleman, D. (2000). *Trabalhar com inteligência emocional* (3ª ed.). Lisboa: Temas e debates.
- Goleman, D. (2010). *Inteligência emocional* (15ª ed.). Lisboa: Temas e Debates.
- Gouveia-Pereira, M., Pedro, I., Amaral, V., Alves-Martins, M. & Peixoto, F. (2000). Dinâmicas grupais na adolescência. *Análise Psicológica*, 2, p.191-201.
- Jardim, M. (2007). Programa de desenvolvimento de competências pessoais e sociais: Estudo para a promoção do sucesso académico. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Kotsov, I. (2011). *Caderno de exercícios de inteligência emocional*. Petrópolis: Editora vozes.
- Malpique, C. (1999). Noção de risco em saúde mental – da infância à adolescência. *Revista Portuguesa de Pedopsiquiatria*, 15, p. 9-22.

- Marques, R. (1991). A Educação para os valores morais no ensino básico – o currículo implícito e explícito. Tese de doutoramento não publicada. Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.
- Marques, R. (1998). *Ensinar valores: teorias e modelos*. Porto: Porto Editora.
- Matos, M. (1997). *Comunicação e Gestão de Conflitos na Escola*. Lisboa: Edições FMH.
- Menezes, I. (2010). *Intervenção comunitária: uma perspectiva psicológica*. Porto: Legis Editora.
- Núncio, M. (2001). Adolescência e família – a perspectiva de estudantes de ensino secundário face à família. Tese de mestrado não publicada. ISCSP, Lisboa, Portugal.
- Pardal, L. & Lopes, E. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*. Lisboa: Areal Editores.
- Pedro, I. (2012). Conteúdos da unidade curricular modelos de intervenção comunitária. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Pessanha, M. (2008). Vulnerabilidade e resiliência no desenvolvimento dos indivíduos: influencia na qualidade dos contextos de socialização no desenvolvimento das crianças. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Pinto, A. (2001). *Psicologia geral*. Lisboa: Universidade Aberta
- Pinto, M. (2009). *Intimidade em adolescentes de diferentes grupos étnicos*. Lisboa: ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Reverendo, I. (2011). Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação – rejeição parental. Tese de mestrado não publicada. Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.
- Roldão, M. (2003). *Gestão do currículo e avaliação de competências – as questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57 (3), 316-331.
- Sá, E. (2002). *Adolescentes somos nós*. Lisboa: Fim de Século.
- Sampaio, D. (1994). *Inventem-se novos pais*. Lisboa: Caminho.
- Serrano, J. (2011). Conteúdos da unidade curricular inclusão e qualidade de vida. Lisboa: Escola Superior de Educação Almeida Garrett.
- Silk, J., Steinberg, L. & Morris, A. (2003). Adolescents' emotion regulation in daily life: links to depressive symptoms and problem behavior. *Child Development*, 74 (6), p. 1869–1880.

- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências sociais nos adolescentes*. Lisboa: CLIMEPSI Editores.
- Silva, E., Silva, D. & André, S. (2005). A pequena sereia: arquétipo da adolescência. *Educação, ciência e tecnologia*, 3, p. 93-99.
- Sprinthall, N. & Collins, W. (2003). *Psicologia do adolescente – uma abordagem desenvolvimentista* (3ªed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Strecht, P. (2005). *Vontade de ser – textos sobre adolescência*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Tiba, I. (2003). *Quem ama educa*. Cascais: Pergaminho.
- Trilla, J. (Coord.) (1998). *Animação sociocultural – teorias, programas e âmbitos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Thompson, M.; Grace, C. & Cohen, L. (2003). *Melhores amigos, piores inimigos*. Porto: Ambar.
- Ulibarrie, M. (2005). *Situación de la adolescente y la maternidad*. In www.monografias.com. Extraído a 27 de fevereiro de 2012.
- Weiner, I. (1995). *Perturbações psicológicas na adolescência*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

ANEXOS

LISTA DE ANEXOS

Anexo I	Protocolo de estágio	III
Anexo II	Autorização para participação no projeto	VIII
Anexo III	Apreentação do projeto	X
Anexo IV	Calendarização das ações do projeto	XXIII
Anexo V	Recursos do projeto	XXVI
Anexo VI	Sessão n.º 1 e 2	XXVIII
Anexo VII	Sessão n.º 3	XXXVII
Anexo VIII	Sessão n.º 4	XXXIX
Anexo IX	Sessão n.º 5	XLIV
Anexo X	Sessão n.º 6	XLIX
Anexo XI	Registo fotográfico do projeto	LIII
Anexo XII	Grelha de avaliação das sessões	LIX

Protocolo de estágio

PROTOCOLO DE COLABORAÇÃO
ENTRE A
ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO ALMEIDA GARRETT
E

O primeiro outorgante:

Escola Superior de Educação Almeida Garrett, adiante designada por primeiro outorgante, entidade titulada pela COFAC – Cooperativa de Formação e Animação Cultural, Cooperativa de Responsabilidade Limitada, pessoa coletiva nº 501679529, com sede na Av. do Campo Grande, nº 376, 1749-024, Lisboa, Portugal, neste ato representada pela Administradora, Mestre Teresa Brito Valentim e pelo Diretor, Prof. Doutor Jorge Manuel Serrano,

e

O segundo outorgante:

_____, (nome da instituição)
com sede na _____, (morada completa
com código postal) em _____, (localidade) adiante designada por segundo
outorgante, representada pelo _____ (cargo do representante, ex: Diretor,
Administrador), _____ (nome do representante)
estabelecem o presente protocolo de colaboração visando contribuir para a
formação integrada dos alunos do Mestrado em Animação Sociocultural e Inclusão,
na sua componente de estágio.

Cláusula Primeira

(Objectivos)

1. Estabelecer plataformas de cooperação no âmbito da educação e acção social em que ambas as instituições se encontram mutuamente empenhadas, dando suporte ao (s) formando (s) na sua componente de Estágio.
2. Levar a cabo intercâmbios de documentação científica e técnica necessária ao desempenho profissional do estagiário.
3. Implementar outras ações que os outorgantes considerem, de modo consensualizado, necessárias.

Cláusula Segunda

(Âmbito e Modalidade)

1. No âmbito da cooperação prevista, é mutuamente respeitado o desenvolvimento dos projectos da área de competência de cada uma das duas instituições.
2. A colaboração poderá abranger diversas modalidades a fim de dar concretização aos objectivos formativos subjacentes ao plano curricular do Mestrado em *Ciências da Educação na Especialização na área de Animação Sociocultural e Inclusão*, mais concretamente à especificidade da unidade curricular de *Estágio* (3º semestre).
3. O primeiro outorgante procurará, em diálogo com o segundo outorgante, desenvolver projetos de práticas experimentais de campo com a finalidade de serem concretizados, por parte dos alunos, os objetivos de aprendizagem fixados para a unidade curricular mencionada no ponto anterior;
4. O segundo outorgante declara que receberá ----- estagiário (s) no período de _____.
5. Para acompanhamento das ações de cada aluno, os outorgantes indicarão os professores e os orientadores para o efeito e que actuarão em estreita colaboração entre si.
6. Os orientadores terão como função essencial apoiar os alunos na implementação operativa do seu projeto de práticas experimentais de campo.

7. Os outorgantes poderão estabelecer um calendário de reuniões periódicas com vista à concretização dos objetivos que se propõem implementar a partir do presente protocolo.

Cláusula Terceira

(Avaliação)

1. Os alunos realizarão um relatório relativo ao desenvolvimento das práticas experimentais de campo, o qual será entregue ao Professor do primeiro outorgante. Embora seja da responsabilidade do Professor do primeiro outorgante a aprovação da respetiva Unidade Curricular, este ouvirá o Orientador, antes de proferir o resultado final.
2. O desenvolvimento deste protocolo de colaboração será avaliado no final do período de Estágio pelos representantes de ambas as instituições e pelos profissionais mais diretamente envolvidos.

Cláusula Quinta

(Vigência e denúncia)

Este protocolo tem início na data da sua assinatura e vigorará enquanto as Partes o entenderem útil para o desenvolvimento dos objectivos enunciados.

O protocolo poderá ser retificado ou alterado por mútuo consentimento.

A sua rescisão pode ocorrer a todo o tempo, por vontade de qualquer das Partes, desde que a outra Instituição seja avisada por escrito com, pelo menos, sessenta dias de antecedência, e sem prejuízo das atividades ou ações em curso à data da cessação, que deverão continuar nos termos e prazos estabelecidos até à sua integral conclusão.

O presente protocolo foi realizado em dois exemplares, que vão ser assinados pelos representantes das partes, destinando-se um exemplar a cada uma delas.

Lisboa, ____ de _____ de 201__.

-

ESE Almeida Garrett

(Nome da instituição)

A Administradora

(Cargo)

(Mestre Teresa Brito Valentim)

(Nome do representante)

O Diretor

(Jorge Serrano – Prof. Doutor)

Autorização para participação no projeto

Seis conversas com a adolescência

O Projeto TU KONTAS (+ ainda), no âmbito da atividade Joga Konnosco, espaço informal lúdico pedagógico de promoção de competências pessoais e sociais, vai realizar um conjunto de sessões sobre a problemática da adolescência:

- 13 de Abril de 2012 – Sessão n.º 1 – Gestão e expressão das emoções
- 27 de Abril de 2012 – Sessão n.º 2 – Gestão e expressão das emoções
- 11 de Maio de 2012 – Sessão n.º 3 – Gestão e expressão das emoções
- 25 de Maio de 2012 – Sessão n.º 4 – Comunicação verbal e não-verbal
- 6 de Junho de 2012 – Sessão n.º 6 – Assertividade
- 26 de Junho de 2012 – Sessão n.º 5 – Gestão e resolução de conflitos e negociação

Montijo, 2de Abril de 2012.

A Coordenadora do Projeto TU KONTAS (+ Ainda)

(Ana Fina)



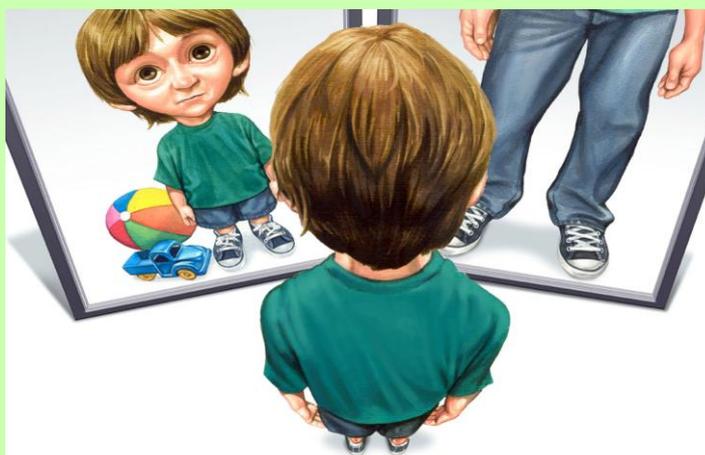
AUTORIZAÇÃO

Eu, _____ encarregada/o de
educação de (indicar abaixo os nomes das crianças / jovens):

Declaro que autorizo os meus educandos a participar nas *Seis conversas com a adolescência*, no âmbito do Projeto Tu Kontas (+ ainda):

Data ___/___/___ Assinatura _____

Apresentação do projeto em *PowerPoint*



PRÉ-PROJETO DE ESTÁGIO SEIS CONVERSAS COM A ADOLESCÊNCIA

Marcelina Vitorino Lopes

Mestrado em Ciências da Educação: Animação Sociocultural e Inclusão

***“ANÓS, RESTA-NOS ACEITAR AQUILO QUE SOMOS –
ADOLESCENTES PARA SEMPRE. PORQUE SER
ADOLESCENTE, A SÉRIO,
É NÃO DESISTIR NUNCA DE SER O MELHOR DO MUNDO PARA
ALGUÉM”***

(Isabel Stilwell)

1. ENQUADRAMENTO DO PROJETO

Centra-se no acompanhamento de maior proximidade de um grupo de adolescentes do sexo feminino, destinatárias do TK+ e na promoção de competências de índole pessoal e social que contribuam para a realização com êxito das tarefas da adolescência, através de um conjunto de ações de carácter não formal e inovador

1. ENQUADRAMENTO DO PROJETO

Necessidade identificada

- Acompanhamento de maior proximidade aos destinatários do TK+ na fase inicial da adolescência

Causas

- Número elevado de destinatários
- Número elevado de atividades diárias
- Relevo das atividades promotoras de sucesso escolar

1. ENQUADRAMENTO DO PROJETO

Comportamentos /atitudes identificadas

- Alterações de humor inexplicadas
- Expressão inadequada das emoções
- Amizades turbulentas
- Interesse emergente no sexo oposto
- Instabilidade nas relações amorosas
- Dificuldade na comunicação/falta de assertividade (com os pais e com os pares)
- Dificuldade na relação com os pais
- Suscetibilidade à pressão dos pares

1. ENQUADRAMENTO DO PROJETO

Promoção de competências/áreas



1. ENQUADRAMENTO DO PROJETO

Ações

Inserir-se-ão na dinâmica da atividade Joga Konnosco

Justificação

Atividade central e complementar às restantes atividades do TK+

Desenvolvida num ambiente de carácter menos formal com recurso a materiais lúdicos e pedagógicos e com vista à promoção de competências pessoais e sociais (comunicação interpessoal, resolução de conflitos e tomada de decisão, assertividade, tolerância à frustração, sentido de cumprimentos de regras, cooperação e relacionamento interpessoal)

2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

2.1. Problemática

Acompanhamento de maior proximidade de um grupo de jovens na fase de entrada na adolescência (entre os 12 e os 14 anos), através de um conjunto de ações dinamizadas na atividade Joga Konnosco, que culminará na promoção de competências pessoais e sociais do grupo. Pretendem-se desenvolver competências facilitadoras da gestão e expressão de emoções e sentimentos, comunicação interpessoal, assertividade e relacionamento interpessoal

2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

2.2. Objetivos

Geral

Promover um acompanhamento de maior proximidade aos destinatários do projeto no período respeitante ao início da adolescência

2. PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS

2.2. Objetivos

Específicos

Promover o desenvolvimento de competências

- Gestão e expressão das emoções e sentimentos
- Comunicação interpessoal e assertividade
- Relacionamento interpessoal

Promover o bem-estar do grupo através do desenvolvimento das suas competências

Renovar a dinâmica da atividade Joga Konnosco

Consolidar a participação regular nas atividades do TK+

3. CONTEXTO E POPULAÇÃO

3.1. Caracterização do local de estágio

Tu Kontas (+ Ainda) – Projeto financiado pelo Programa Escolhas

Surge na continuidade do Tu kontas (3ª geração do PE)

Entidade promotora – Câmara Municipal do Montijo

Entidade Gestora – Associação para a Formação Profissional e Desenvolvimento do Montijo

3. CONTEXTO E POPULAÇÃO

3.1. Caracterização do local de estágio

Missão

Contribuir para a melhoria da saúde e qualidade de vida, diálogo intercultural e competências pessoais e sociais dos seus destinatários e beneficiários – crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos, residentes nos bairros da Caneira e do Esteval

3. CONTEXTO E POPULAÇÃO

3.1. Caracterização do local de estágio

Atuação com base nas seguintes medidas:

- Medida I – Inclusão escolar e educação não-formal
- Medida II – Formação profissional e empregabilidade
- Medida III – Dinamização comunitária e cidadania
- Medida IV – Inclusão digital
- Medida V – Empreendedorismo e capacitação dos jovens

3. CONTEXTO E POPULAÇÃO

3.2. Caracterização da população-alvo

- 7 adolescentes do sexo feminino destinatárias do TK+
- Idades compreendidas entre os 12 e os 14 anos
- Frequência do 6º e do 8º ano
- Residentes no concelho e freguesia de Montijo
- Tipologias familiares – Nuclear (3 adolescentes)
 - Monoparental (3 adolescentes)
 - Extensa (1 adolescente)
- O agregado familiar varia na sua composição entre os 3 e os 9 elementos

4. METODOLOGIA

4.1. Investigação-acção

Modalidade investigativa composta pelo diagnóstico de um fenómeno específico e consequente intervenção para melhorar a situação encontrada, de acordo com uma espiral de ciclos de planificação, ação, observação e reflexão



4. METODOLOGIA

4.1. Investigação-acção

➔ Ponto de partida do projeto – necessidades de mudança identificadas através do diagnóstico

Desenho do plano de intervenção geral para o período de estágio tendo por base os objetivos definidos

Desenho de planificações de carácter mais específico elaboradas em função da reflexão e avaliação de cada sessão

4. METODOLOGIA

4.1.1. Ações

Gestão e expressão das emoções e sentimentos

Conhecer, expressar e compreender os meus sentimentos e os dos outros

Amor, amizade, namoro, sexualidade

Comunicação interpessoal

Postura, voz, expressão facial

Assertividade

Comportamento passivo/agressivo/assertivo

Expressar e sustentar opiniões, aceitar o *não*

Relacionamento interpessoal – Família e pares

4. METODOLOGIA

Metodologias/Estratégias

Introdução do tema

Partilha e reflexão

Dinâmicas de grupo

Compromissos

Reforço positivo

Ambiente informal e acolhedor

Música ambiente

Materiais lúdicos e pedagógicos

Lanche/jantar partilhado

4. METODOLOGIA

4.1.1. Técnicas de recolha de dados

Observação participante

Técnico social enquanto participante e coletor de dados



Permitem a análise a avaliação de cada ação

4. METODOLOGIA

4.1.1. Técnicas de recolha de dados

Os dados serão dissecados sessão a sessão por uma análise reflexiva da qual resultará uma síntese conclusiva



4. METODOLOGIA

4.1.2. Análise dos dados

As conclusões do projeto resultam de uma análise transversal e interpretativa das sínteses reflexivas feitas em cada ação

5. CALENDARIZAÇÃO

5.1. Calendarização das ações

Ações	Meses																									
	Fevereiro					Março					Abril				Maio			Junho			Julho					
Revisão da literatura																										
Diagnóstico da população alvo																										
Concepção do projecto e das ações																										
Apresentação do Pré-projecto – ESEAG																										
Apresentação do Pré-projecto – Tu Koo (as (+ Ainda)																										
Preparação das ações no terreno																										
Ações no terreno																										

5. CALENDARIZAÇÃO

5.1. Calendarização das ações

Ações	Meses																				
	Fevereiro			Março			Abril			Maio			Junho			Julho					
Observação																					
Registos																					
Balanços reflexivos																					
Balanço final do projecto em sede de reunião de equipa TK+																					
Redacção do relatório final																					

“Pedras no caminho? Guardo todas, um dia vou construir um castelo...”

(Fernando Pessoa)

Calendarização das ações do projeto

Calendarização das ações do projeto

Ações	Meses																							
	Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho				Julho			
Revisão da literatura	■	■	■	■	■	■																		
Diagnóstico da população alvo	■	■	■																					
Conceção do projeto e das ações	■	■	■	■	■	■																		
Apresentação do Pré-projeto – ESEAG					■																			
Apresentação do Pré-projeto – Tu Kontas (+ Ainda)					■																			
Preparação das ações no terreno							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■					
Ações no terreno							■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■	■					

Ações	Meses																							
	Fevereiro				Março				Abril				Maio				Junho				Julho			
Observação																								
Registos																								
Balanços reflexivos																								
Balanço final do projecto em sede de reunião de equipa TK+																								
Redação do relatório final																								

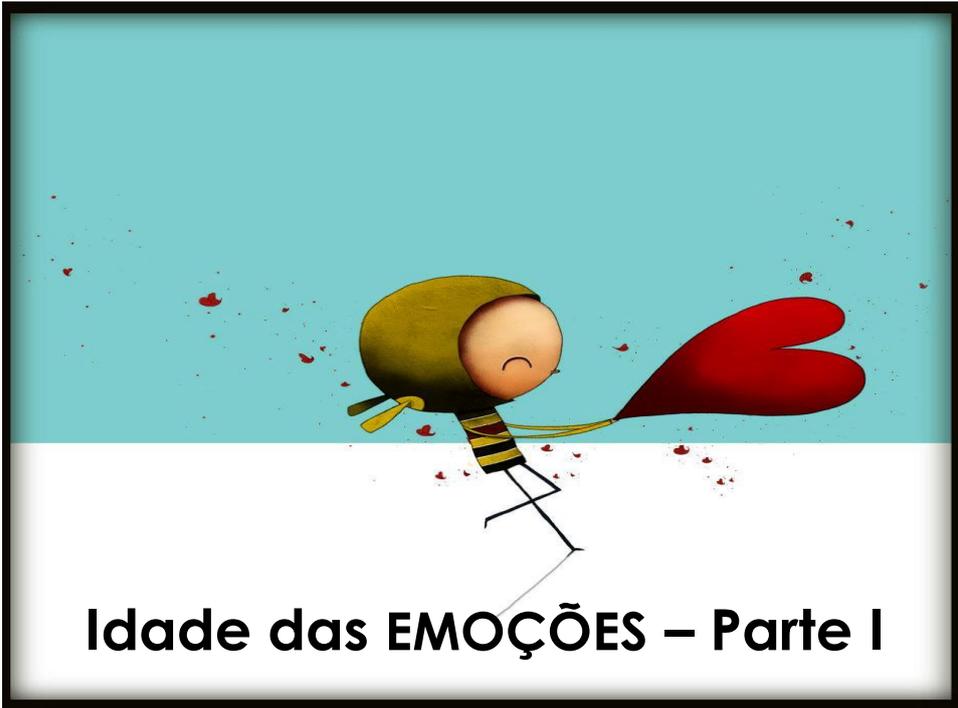
Recursos do projeto

Recursos do projeto

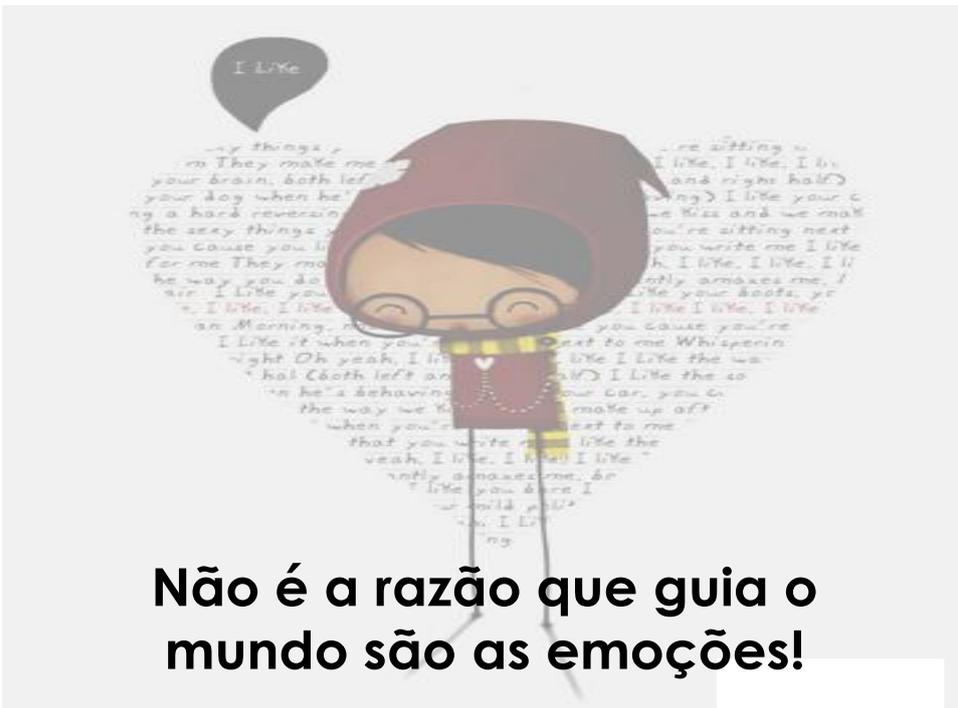
Recursos

Humanos	Autora do Projeto Equipa Técnica do TK+
Físicos	Sede do TK+ Centro de Inclusão Digital
Materiais	Jogos lúdicos e pedagógicos Filmes Música Máquina Fotográfica Folhas brancas Canetas Marcadores Lápis Papel de cenário

Sessão n.º 1 e 2



Idade das EMOÇÕES – Parte I



Não é a razão que guia o mundo são as emoções!



Emoções

São reações corporais e inconscientes aos estímulos.

E-moção: E = para o exterior
Moção = movimento

É um movimento que sai.

As emoções fazem parte do nosso equipamento de sobrevivência.

Tem origem numa causa, num objeto

São públicas e voltadas para o exterior

Podem ser negativas ou positivas

Variam em intensidade e são de breve duração

Relacionam-se com o tempo: as emoções têm princípio e fim



E os SENTIMENTOS?

Sentimentos

Estados afetivos complexos, combinação de elementos emotivos e imaginativos, mais ou menos claros, estáveis, que persistem na ausência de qualquer estímulo.

O sentimento baseia-se numa emoção ou constitui-se a partir de uma mistura de emoções.

O sentimento pode durar uma vida inteira como o

AMOR

Não são observáveis, são privados e relacionam-se com o interior

Prolongam-se no tempo e são de menor intensidade de expressão que as emoções

Não se associam a nenhuma causa imediata

Surgem quando tomamos consciência das nossas emoções

Identifica um conjunto de emoções... Leva o tempo que precisares para sentir e refletir...

Emoções
Alegria
Raiva
Tristeza
Desgosto
Surpresa
Medo
Raiva
Repulsa
Prazer

Cria a tua lista de emoções tal como crias uma lista com as tuas músicas preferidas.
Escreve as emoções que vivencias na maior parte do teu tempo.

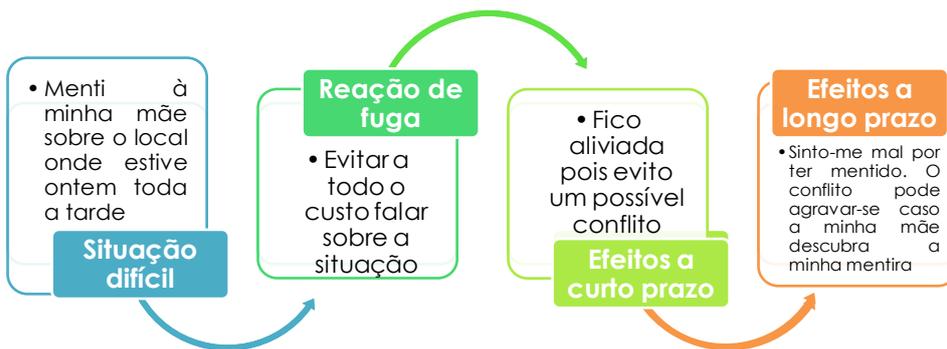


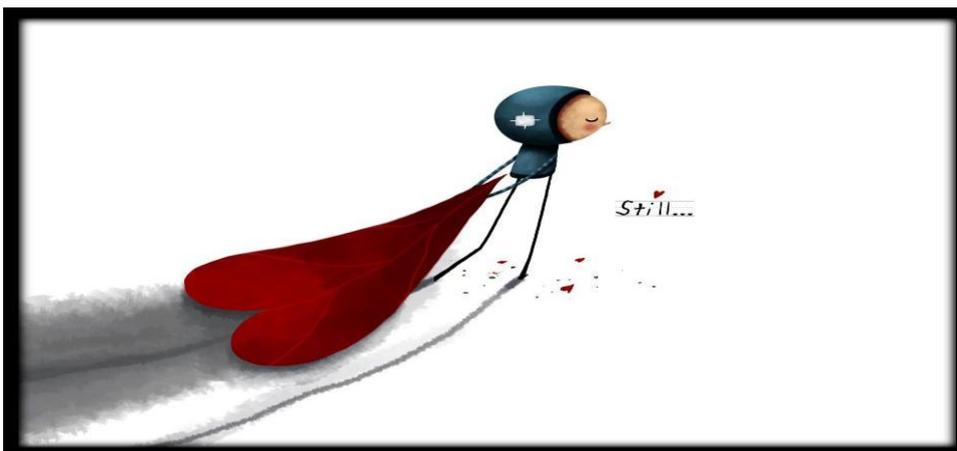
- 1.
- 2.
- 3.
- 4.
- 5.
- 6.
- ...

A LINHA DO TEMPO

Lembra-te de uma emoção ou contexto do qual já quiseste fugir...

Indica na linha do tempo os efeitos a curto e longo prazo desta fuga emocional!





EM VEZ DE EVITARES AS TUAS EMOÇÕES, ACOLHE-AS!!!

EVITAR, FUGIR, LUTAR COM AS EMOÇÕES CONTRIBUI PARA AUMENTAR O NOSSO MAL-ESTAR A LONGO PRAZO. ALÉM DISSO IMPEDE-NOS DE CONHECER AS NOSSAS EMOÇÕES E GERI-LAS DE FORMA CORRETA!

An illustration of a girl with black hair in a ponytail, wearing a pink dress, standing on a green hill. The background is a blue sky with white clouds. The text "OS OUTROS" is written in white in the top left corner.

OS OUTROS

Como é que os outros me veem?
Podem interpretar o meu olhar e as minhas atitudes como...
O que é que eu devo modificar para mostrar aquilo que desejo ser?



No bloco de notas:

Nomear diariamente três emoções vividas
(positivas ou negativas)

Anotar diariamente gestos de gentileza

Sessão n.º 3

Idade das EMOÇÕES – Parte II

Atividade 1 – Jogo dos Afetos – Flor da Idade

O jogo de afetos - Flor da Idade é um jogo de tabuleiro lúdico e pedagógico, acerca da adolescência que permite a partilha de pensamentos, sentimentos e valores sobre Amor, Amizade, Sexualidade, Competências Sociais, Anorexia e Bulimia, Escolhas e Decisões. Neste jogo, e de acordo com os objetivos da sessão, será apenas considerado o seguinte conjunto de cartões: Amor, Amizade, Sexualidade e Competências Sociais.

Dinâmica do jogo – Depois de lançar os dados o jogador retira um cartão (com a mesma cor da casa) e, se fizer o que lhe é solicitado, tem direito a retirar um ponto de gostar que poderá ganhar e guardar. No jogo é muito importante que os jogadores consigam o maior número possível destes pontos, quer sejam para si próprio, quer sejam partilhar, solidariamente, com outros jogadores.

Atividade 2 – Jogos dos Afetos - Namoro

O jogo de afetos – Namoro é um jogo de tabuleiro lúdico e pedagógico que convida a partilhar pensamentos, sentimentos e anseios acerca do Amor, na fase da adolescência.

Dinâmica do jogo – Cada jogador deve, inicialmente, escolher para marca do jogo um objeto pessoal (um anel, por exemplo) que coloca na casa de partida. Todos atiram o dado para ver quem joga primeiro. Depois de lançar o dado o jogador deve retirar o cartão correspondente ao espaço onde está a sua marca de jogo. Deve ler o respetivo cartão, em voz alta, e partilhar o que lhe for solicitado. O primeiro jogador a chegar ao espaço onde se iniciou o jogo, ganha.

Sessão n.º 4



Comunicar na FLOR DA IDADE Parte I

O que é COMUNICAR?

Comunicação verbal

Oral

Escrita

Comunicação não-verbal

Postura

Gesticulação

Expressão facial

Contacto visual

Aparência física

A troca de um segredo

Cada participante escreve no papel uma dificuldade que sente no relacionamento com os outros e que gostaria de comunicar de forma correta (verbal ou não-verbal). Os participantes devem disfarçar a letra e dobrar os papéis de forma idêntica. Depois de recolhidos e misturados os papéis, cada participante assume o problema que estiver escrito no papel que lhe coube. Deve ler em voz alta o problema, usando a primeira pessoa "eu", e dar a solução mais indicada para o resolver.

Mensagem em cadeia

A técnica lê texto ao ouvido da primeira pessoa do grupo que deve contar a história que ouviu a elemento a seguir e assim sucessivamente até à última participante. Esta deve contar a história que ouviu. Seguir-se-á um debate sobre os resultados e as razões para o fenómeno de distorção.

A máquina registradora

Sucedirá o mesmo com a transmissão de uma mensagem escrita? A animadora distribui e lê o enunciado pausadamente e em voz alta. Após a conclusão da leitura e da resposta individual é solicitado às participantes que comparem os resultados.

Sessão n.º 5



Comunicar na FLOR DA IDADE Parte II

O que é ASSERTIVIDADE?

Comportamento ASSERTIVO

Defender os próprios direitos mas respeitando os direitos dos outros;
Contacto visual suficiente;
Tom de voz moderado;
Postura comedida e segura;
Expressão corporal congruente com as palavras expressas;
Ouvir e procurar entender os outros;
Respeito pelos outros;
Persiste com os seus objetivos

Comportamento passivo

Fuga ao confronto com os outros;
Desejo de ser compreendido e aceite pelos outros;
Preocupação em relação às opiniões a seu respeito;
Justificação excessiva;
Procura de aprovação e simpatia;
Cedência fácil;
Contacto visual mínimo;
Voz hesitante e volume baixo;
Postura encolhida e mãos recolhidas

Comportamento agressivo

Desejo exagerado de vencer;
Preocupação excessiva em defender as ideias próprias face às dos outros;
Máximo contacto visual;
Voz alta e seca;
Tendência para apertar os dedos e apontar;
Culpabilizar e criticar os outros;
Interromper com frequência e dar ordens

Comportamento manipulador

Pretende *cair nas boas graças dos outros* de forma fácil;
Muda de opinião e de ponto de vista consoante as pessoas com quem comunica;
Não respeita as necessidades e os sentimentos dos outros;
Utiliza os outros para satisfazer vontades próprias;
Utiliza qualquer meio para atingir os seus objetivos e desvalorizar os outros

Mapa de assertividade

Cada participante deve analisar o conjunto de questões tendo em conta as conclusões do debate realizado. Posteriormente cada participante deve analisar novamente o mesmo conjunto mas tendo em conta os seus comportamentos e atitudes diárias.

Defesa da opinião própria Expressar acordo/desacordo Lidar com a recusa

Cada participante terá que analisar, de acordo com as conclusões do debate inicial, cada situação e expressar a sua opinião de forma assertiva.

Sessão n.º 6



Comunicar na FLOR DA IDADE Parte III

CONFLITO

**Palavras e expressões associadas ao
conceito**

RESOLUÇÃO DE CONFLITOS

PASSOS:

- (1) a definição do problema
- (2) a identificação dos critérios de decisão
- (3) a atribuição de um coeficiente de importância a cada critério
- (4) a produção de alternativas
- (5) a classificação de cada alternativa quanto aos critérios
- (6) o cálculo da decisão ótima

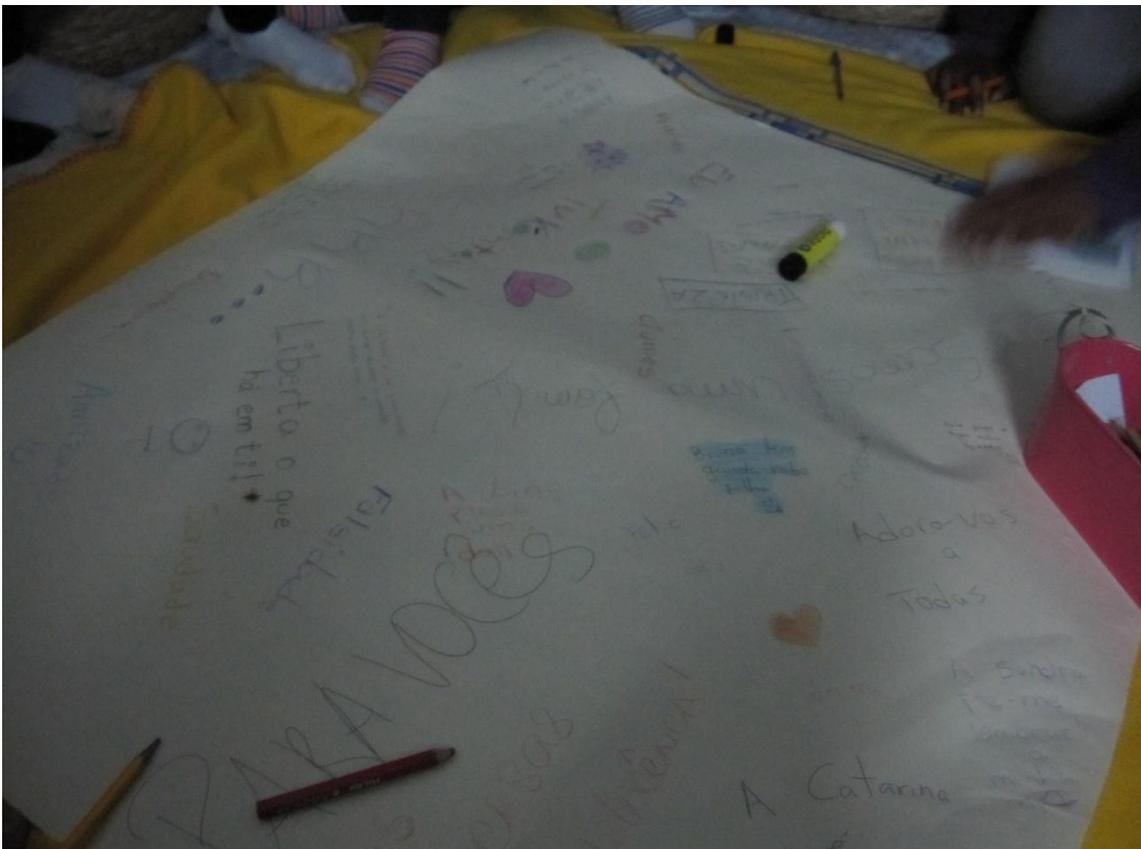
Tens uma relação difícil com a colega com quem vais fazer o trabalho de grupo de Língua Portuguesa (os grupos foram organizados pela Professora da disciplina). Tu dizes preto e ela diz branco. Parece não haver nada a fazer. No entanto, este trabalho vale 50% da nota e tens que realizá-lo. Já falaste com a Professora relativamente a este assunto, mas ela não cede e não altera os grupos.

Tens um bilhete gratuito para o concerto dos One Direction. É a tua grande oportunidade de ver esta banda ao vivo! No entanto, os teus pais consideram que não tens idade para assistir a concertos desta dimensão, embora tenham noção do quanto adoras a banda. Entram em conflito.

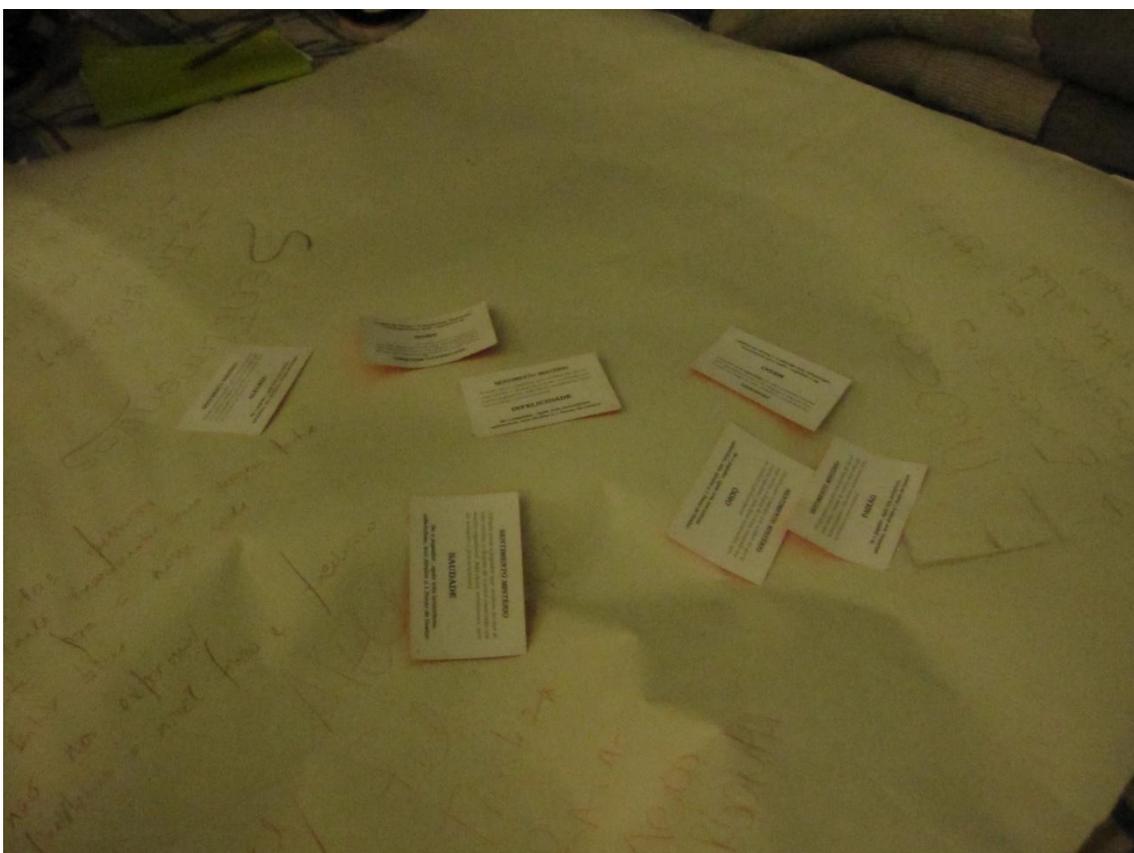
Registo fotográfico do projeto





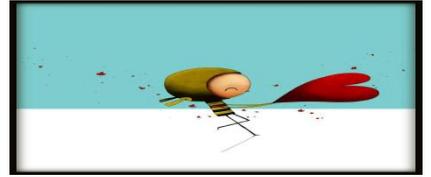






Grelha de avaliação das sessões

Idade das EMOÇÕES Avaliação



O que correu bem?	O que correu menos bem?
O que poderá correr melhor?	O que pode falhar?