



PUC  
RIO

CARLOS JOSÉ RUBINI

GRUPOS DE ADOLESCENTES NUMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR  
UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO E ESTUDO DE SEUS RESULTADOS

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA

Rio de Janeiro, 27 de junho de 1980

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA  
DO RIO DE JANEIRO

Rua Marquês de São Vicente, 225 - Gávea  
CEP 22453-900 Rio de Janeiro RJ Brasil  
<http://www.puc-rio.br>

N.Cham. 150 R896g TESE UC

Título Grupos de adolescentes numa instituição escolar



Ex.1 PUCB

0031437

BC -- PUC

DOAÇÃO

CARLOS JOSÉ RUBINI

GRUPOS DE ADOLESCENTES NUMA INSTITUIÇÃO ESCOLAR  
uma experiência de trabalho e estudo de seus resultados

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Psicologia.

Orientador: Dorothy Nebel de Mello.

Departamento de Psicologia  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro, 27 de junho de 1980

14

UNIVERSIDADE C. TOLUCA  
11.720  
BIBLIOTECA  
24.11.89  
DO RIO DE JANEIRO  
31437  
BL

150  
R-8968  
TESE UC  
UC - 19559-2

Para Norma

- presença querida e radiante -  
pelos nossos momentos plenos.

## MEUS AGRADECIMENTOS

- À Profa. Dorothy Nebel de Mello, orientadora da dissertação e supervisora do trabalho realizado com adolescentes, pela confiança e apoio demonstrado.
  
- Ao Prof. José Augusto Dela Coleta pela inestimável colaboração e amizade.
  
- Às psicólogas Anete Cota Pereira, Angela Brügger Lemos e ao Prof. José Henrique Valentim pela prestimosa ajuda.
  
- À Universidade Santa Úrsula pela ajuda financeira recebida durante o curso.

...O...

## R E S U M O

O presente estudo apresenta uma experiência de trabalho realizada com grupos de adolescentes numa instituição escolar. A partir de proposições da teoria de desenvolvimento do ego de Erikson e de conceitos de Laing sobre relacionamento e identidade, foram criadas condições de relações interpessoais que conduzissem os participantes dos grupos a aprendizagens e mudanças favorecedoras do crescimento pessoal, utilizando-se o modelo dos grupos de desenvolvimento interpessoal.

Os resultados desta experiência foram analisados a partir de dados coletados através de uma adaptação da técnica do incidente crítico e da elaboração de uma escala de atribuição de causalidade.

Constatou-se que os adolescentes atribuíram grande importância ao relacionamento como fator gerador de mudanças de comportamento e que as experiências de relacionamento vivenciadas nos grupos contribuíram, de alguma forma, para o amadurecimento e crescimento pessoal dos participantes.

## R É S U M É

Cette étude présente une expérience de travail réalisée avec des groupes d'adolescents dans une institution scolaire. Prenant comme point de départ des propositions de la théorie de développement de l'"ego" d'Erikson et des concepts de Laing sur rapports et identité, nous avons créé des conditions de rapports interpersonnels susceptibles de conduire les participants des groupes à des apprentissages et changements propices à la croissance personnelle, conformément au modèle des groupes de développement interpersonnel.

Les résultats de cette expérience ont été analysés à partir de données rassemblées à travers une adaptation de la technique de l'incident critique et de l'élaboration d'une échelle d'attribution de causalité.

Nous avons constaté que les adolescents ont attribué une grande importance aux rapports comme facteurs générateurs de changements de comportement et que les expériences de rapports vécues dans les groupes ont contribué, d'une certaine manière, à la croissance personnelle des participants.



## S U M Á R I O

LISTA DE QUADROS E FIGURAS .....	v
1 - INTRODUÇÃO .....	1
2 - ASPECTOS TEÓRICOS .....	5
2.1 - Adolescência e Relacionamento .....	5
2.1.1 - Características do Processo-Adolescente segundo o Desenvolvimento do Ego - Erikson .....	5
2.1.2 - Formas de Interação e Modalidades de Experiência Interpessoal no Estabelecimento da Identidade - Laing .....	14
2.1.3 - Relacionamento e Desempenho de Papéis .....	22
2.2 - Grupos de Desenvolvimento Interpessoal .....	25
2.2.1 - Origens .....	25
2.2.2 - Características Básicas .....	31
2.2.3 - Resultados .....	36
2.2.4 - Conclusão .....	38
3 - GRUPOS DE ADOLESCENTES .....	41
3.1 - Uma Experiência de Trabalho numa Escola de 2º Grau .....	41
3.2 - Situações do processo grupal .....	50
3.3 - Comentários e Depoimentos dos Participantes..	58
3.4 - Considerações .....	64
4 - ESTUDO REFERENTE AOS RESULTADOS DOS GRUPOS DE ADOLESCENTES .....	67
4.1 - Metodologia .....	67
4.1.1 - Incidentes Críticos .....	68
4.1.1.1 - Procedimento .....	71
4.1.2 - Atribuição de Causalidade .....	76
4.1.2.1 - Procedimento .....	78
4.2 - Apresentação e Discussão dos Resultados .....	83
4.2.1 - Incidentes Críticos .....	83
4.2.2 - Atribuição de Causalidade .....	119
5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES .....	131
6 - REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	136
7 - ANEXOS .....	140

## LISTA DE QUADROS E FIGURAS

Quadro 1	- Esquema para classificar as dimensões causais, segundo Weiner .....	78
Quadro 2	- Modelo de instrumento utilizado no levantamento de atribuição de causalidade .....	81
Quadro 3	- Situações .....	97
Quadro 4	- Conseqüências .....	98
Quadro 5	- Quadro geral de situações e conseqüências .....	100
Quadros 6,7,8	- Distribuição geral dos relatos pelos grupos .....	101
Quadro 9	- Amizade .....	103
Quadro 10	- Conhecimento de pessoas .....	105
Quadro 11	- Viagens .....	105
Quadro 12	- Namoro .....	107
Quadro 13	- Discussões .....	109
Quadro 14	- Vida escolar .....	110
Quadro 15	- Morte .....	111
Quadro 16	- Fatos do dia-a-dia .....	112
Quadro 17	- Relação com família .....	114
Quadro 18	- Diálogo franco .....	115
Quadro 19	- Separação dos pais .....	116
Quadro 20	- Tóxicos .....	117
Quadro 21	- Religião .....	118
Quadro 22	- Atribuição de causalidade .....	120
Quadro 23	- Atribuição de causalidade - total geral .....	121
Quadro 24	- Causalidade interna e externa .....	123
Quadro 25	- Fatores estáveis e instáveis .....	124

Figura 1	-	Percentuais de causalidade atribuída a cada fator pelo total de sujeitos .....	126
Figura 2	-	Fator 1 - capacidades .....	127
Figura 3	-	Fator 2 - esforços .....	128
Figura 4	-	Fator 3 - relacionamento .....	129
Figura 5	-	Fator 4 - acaso .....	130

## 1 - INTRODUÇÃO

Na atividade profissional desenvolvida junto a adolescentes sempre tivemos uma constante preocupação de que os jovens pudessem aprender a descobrir as coisas da vida, do mundo e de si mesmos, adquirindo suas experiências, valores sem serem "guiados" e "conduzidos" por cópias de modelos e formas alheias, impostas de fora para dentro através de modelos sociais institucionalizados e estereotipados. Pensávamos numa maneira pela qual os adolescentes pudessem viver suas experiências, refletindo sobre os resultados de suas vivências sem receio de julgamentos e sanções, podendo assim aprender a conhecer e utilizar seus recursos e potencialidades internas, a aceitar e tirar proveito das fraquezas, dificuldades e fracassos do seu viver, a desenvolver habilidades para utilizar recursos da relação com os outros e o mundo sem cair numa dependência excessiva, nem numa reatividade ou independência total, atingindo um "modus vivendi" de real interdependência. Pensávamos, enfim, numa maneira que pudesse contribuir para o adolescente se descobrir, se identificar, ser ele mesmo, conhecer o outro e o mundo, podendo assim estabelecer sua melhor maneira de ser-para-si, de ser-com-o-outro e de ser-no-mundo.

Por outro lado, o mundo de hoje apresenta um período de transição e mudanças significativas, com valores e costumes tradicionais perdendo seu significado, levando os indivíduos a sentir dificuldades em encontrar-se no mundo. E as mudanças culturais geram problemas de "identidade" tal qual no pe-

riodo de transição entre a infância e vida adulta, quando surge nos indivíduos a chamada "crise de identidade" (Erikson), (11) caracterizada pelas interrogações dos jovens: "quem sou eu?", "para onde vou?", "qual o significado e sentido da vida?..." Assim, quando a sociedade contemporânea, nesta fase de reversão de padrões e valores, não consegue dar uma visão nítida "do que somos e devemos ser" (Matthew Arnold citado por Rollo May) (29), vemo-nos lançados à busca de nós mesmos... Da mesma maneira o adolescente, ao perceber que os padrões, valores e modo de vida adquiridos na infância já não correspondem à sua nova realidade, lança-se à busca do conhecimento de si e do mundo, procurando firmar sua identidade pessoal, baseada nessa nova consciência de sua realidade de ser-no-mundo.

Mas, como e de que maneira proporcionar tal aprendizagem? Como transmitir algo a ser aprendido mas não ensinado?... O ensino tradicional e formal que dedica tempo e esforço ao conteúdo da aprendizagem não se prestava para o tipo de aprendizagem que desejávamos. Não buscávamos apenas aquisição de conhecimentos acumulados intelectualmente, mas uma aprendizagem a partir de vivências que favorecessem percepções, conhecimento e sentimentos. Aprendizagem emocional conjugando informações e experiências, integrando pensamento e sentimentos com repercussão na maneira de agir dos indivíduos. Uma aprendizagem que pudesse proporcionar aos jovens integração e força interior para poderem enfrentar uma fase de vida de dúvidas e inseguranças e conviver satisfatoriamente num mundo também de sintegrado e cheio de incertezas, evitando assim maiores desajustes pessoais no presente e no futuro.

O meio encontrado e utilizado para promover tal aprendizagem no trabalho junto aos adolescentes foi o grupo. A vivência e experiência compartilhada em grupo como processo educativo onde o aprender a se relacionar e a comunicar-se constitui um dos alicerces de todo o crescimento pessoal.

E o modelo de grupo utilizado neste trabalho foi tirado, basicamente, do modelo dos Grupos de Desenvolvimento Interperssoal (3), com algumas modificações e adaptações devido às características da clientela e realidade da situação onde foram desenvolvidos. Os grupos de desenvolvimento interpessoal apresentam um conjunto metodológico visando aprendizagens a nível emocional, cognitivo e de atitudes a partir de experiências diretas, pessoais e grupais, propiciando aos participantes condições de desenvolverem sentimentos de segurança e confiança, possibilitando assim o auto-conhecimento e o exercício da autenticidade e identidade pessoal para uma maior competência interpessoal.

A problemática, portanto, que desejamos abordar neste estudo é a das relações interpessoais e suas conseqüências no desenvolvimento da identidade e personalidade dos adolescentes. E o presente estudo fundamenta-se e é fruto, sobretudo, da experiência de trabalho com grupos de adolescentes numa instituição escolar, da reflexão dessa experiência e de outras vividas ao longo de nossa formação e prática profissional com grupos.

Divide-se em três principais:

1) A primeira representa a fundamentação teórica e con-

junto de idéias que nortearam este trabalho. Consta de:

- a) uma análise do processo-adolescente, de suas principais características, segundo a teoria de desenvolvimento do ego de Erikson;
- b) uma análise das formas de interação pessoal e modalidades de experiências interpessoais como fatores básicos para o estabelecimento da identidade pessoal, baseada nas teorias de R.Laing;
- c) uma visão do movimento dos Grupos de Desenvolvimento Interpessoal, suas características básicas e resultados de sua utilização.

2) A segunda parte é o relato de uma experiência com grupos de adolescentes e descrição de situações ocorridas no processo grupal. Apresenta ainda comentários e depoimentos dos participantes sobre a experiência de grupo.

3) A terceira, a título de ilustração, apresenta um estudo sistematizado realizado junto aos alunos com o objetivo de verificar os resultados da experiência de grupo, investigando também a que os indivíduos atribuíram as mudanças de comportamento ocorridas com eles. Inclui a metodologia utilizada para levantamento dos dados, apresentação e discussão dos resultados obtidos.

Para finalizar, são esboçadas algumas conclusões e recomendações a respeito da importância do relacionamento para o crescimento dos adolescentes.

## 2 - ASPECTOS TEÓRICOS

### 2.1 - ADOLESCÊNCIA E RELACIONAMENTO

Nesta parte é apresentado o conjunto de idéias que constituiu os fundamentos teóricos do trabalho desenvolvido em uma instituição escolar, ressaltando a importância do relacionamento para o desenvolvimento e crescimento sadio do adolescente, dentro de uma visão preventiva que norteou esta atividade junto aos jovens.

#### 2.1.1 - Características do Processo-Adolescente Seguindo o Desenvolvimento do Ego - Erikson.

"Adolescência" é derivada do verbo latino "adolescere" que significa "crescer", "desenvolver-se". Adolescente é considerado o ser humano (numa faixa etária entre 12 a 21 anos) em crescimento, em evolução, desenvolvendo-se para atingir a maturidade bio-psico-social. A adolescência, pois, é a fase intermediária entre a fase infantil e a adulta, onde ocorrem grandes e importantes modificações no processo vital do indivíduo.

Para a análise de características do adolescente abordada neste estudo, nos baseamos na teoria de desenvolvimento de Erikson (11) (12), que apresenta o desenvolvimento do indivíduo considerando, além dos fatores biológicos, sociais-culturais e psicológicos, as interrelações de todos estes fatores como essenciais para o indivíduo atingir um pleno amadurecimento.



O enfoque central da teoria de desenvolvimento de Erikson é o "estabelecimento da identidade do ego". O desenvolvimento se faz através de um ciclo vital até o indivíduo alcançar sua identidade na adolescência. Esse ciclo vital é constituído de oito fases, denominadas "as oito idades do homem". E somente na adolescência (5a. fase caracterizada pela "identidade" e "confusão de identidade" ou papéis) "o indivíduo desenvolve os requisitos preliminares de crescimento fisiológico, amadurecimento mental e responsabilidade social para experimentar e atravessar a crise da identidade". (11) (pág.90). E ao falar em "crise de identidade", Erikson se refere ao aspecto psicossocial do processo-adolescente. E tal fase não poderá terminar sem que a identidade tenha encontrado uma forma que determinará decisivamente a vida ulterior. Daí, pois, a importância do período da adolescência na determinação da identidade e personalidade do indivíduo.

Por outro lado, Erikson em sua teoria de desenvolvimento atribui um papel preponderante às relações que o indivíduo estabelece com as pessoas e situações culturais que o cercam durante as diferentes fases de seu crescimento, contribuindo para a formação de sua personalidade. "É importante compreender que, na seqüência de suas experiências mais pessoais, pode-se confiar em que a criança saudável, dado um montante razoável de orientação adequada, obedecerá às leis internas do desenvolvimento, leis essas que criam uma sucessão de potencialidades para a interação significativa com aquelas pessoas que a abordam e lhe respondem e aquelas instituições que estão a postos para ela". (11) (pág. 92). E, embora essa rela-

ção e interação varie de cultura para cultura, ela deve manter-se no "ritmo apropriado e na seqüência adequada" que governa toda a epigênese.\* Desta maneira, para Erikson, a personalidade se desenvolve de acordo com uma escala predeterminada na prontidão do organismo humano para ser impelido na direção de um círculo cada vez mais amplo de indivíduos e instituições significantes, ao mesmo tempo que está cômico da existência desse círculo e pronto para a interação com ela. A tarefa, pois, da aquisição da identidade do ego possui um elemento comum em todas as culturas, ou seja, a idéia de que a criança deve receber reconhecimento consistente e significativo de suas realizações e conquistas a fim de adquirir uma identidade forte e sadia do ego.

Segundo MUUSS (33) (pág. 43) em cada um dos oito estágios evolutivos que Erikson descreve, aparece um conflito com duas soluções possíveis. Se o conflito é resolvido de maneira satisfatória, a qualidade positiva é construída dentro do ego podendo-se verificar um desenvolvimento subsequente sadio. Caso o conflito persiste ou é resolvido insatisfatoriamente, o ego em desenvolvimento é prejudicado, incorporando-se a ele a qualidade negativa. Além do conflito que aparece em cada fase evolutiva, cada uma destas converte-se também numa crise. Crise designando aqui, num sentido de desenvolvimento, "não uma ameaça de catástrofe, mas um ponto decisivo, um período crucial de crescente vulnerabilidade e potencial;

---

\*Epigênese - princípio epigenético - (derivado do crescimento de indivíduos in utero) segundo o qual tudo o que cresce tem um plano básico a partir do qual surgem as partes ou peças componentes, no devido tempo de cada uma, até formar um todo em funcionamento.

e, portanto, a fonte ontogenética da força e desajustamento generativos". (11) (pág. 96).

As oito fases ou estágios do desenvolvimento em que Erikson divide o ciclo vital do homem são:

1. Confiança básica versus desconfiança (oral-sensorial)
2. Autonomia versus vergonha e dúvida (muscular-anal)
3. Iniciativa versus culpa (genital-locomotora)
4. Diligência versus inferioridade (latência)
5. Identidade versus confusão de papéis (puberdade e adolescência)
6. Intimidade versus isolamento (idade adulta-jovem)
7. Generatividade versus estagnação (idade adulta)
8. Integridade do ego versus desespero (maturidade).

Será enfocada aqui apenas a fase 5 (adolescência) e alguns aspectos da fase 6 (adulto-jovem) uma vez que o presente estudo aborda a problemática da adolescência e a influência das relações interpessoais no crescimento e desenvolvimento do adolescente, principalmente no que tange à busca de identidade, auto-confiança e segurança pessoal. E ao tomar Erikson como ponto de referência foi justamente pelo enfoque de sua teoria no estabelecimento da identidade do ego.\*

---

\*Para Erikson a organização da experiência do ego individual é um processo central que permite a coerência e a individualidade da experiência ao aparelhar o indivíduo para os choques resultantes de descontinuidades súbitas tanto no organismo como no meio ambiente, ao lhe permitir antever tanto os perigos internos como os externos e ao integrar o que é inerente ao indivíduo às oportunidades sociais. Assegura assim ao indivíduo um sentimento de individuação e identidade coerentes; de ser ele mesmo. O ego, portanto, é um princípio central de organização que caracteriza a capacidade do homem de unificar de modo adaptado sua experiência e sua ação.

A adolescência, segundo Erikson, caracteriza-se por um crescimento físico rápido, pela maturidade genital e pela consciência sexual. Com essa "revolução fisiológica" interior e com as tarefas e papéis adultos que a sociedade coloca à sua frente, o jovem sente-se ameaçado em sua imagem física e na identidade de seu ego. Os adolescentes "mostram-se morbidamente preocupados com o que possam parecer aos olhos dos outros, em comparação com o que eles próprios julgam ser, e com a questão de como associar os papéis e aptidões cultivadas anteriormente aos protótipos ocupacionais do momento". (11) (página 129). A adolescência constitui-se assim o período durante o qual uma identidade dominante e positiva do ego deve ser estabelecida. O indivíduo deverá restabelecer a identidade de seu ego à luz das experiências e vivências ocorridas nas fases anteriores do seu desenvolvimento e aceitar agora suas novas mudanças físicas e os sentimentos libidinais como partes integrantes de si. "A integração que agora tem lugar sob forma de identidade do ego é mais do que a soma das identificações da infância. É a experiência acumulada da capacidade do ego para integrar todas as identificações com as vicissitudes da libido, com as aptidões fundadas nos dotes naturais e com as oportunidades oferecidas nas funções sociais. O sentimento de identidade do ego, então, é a segurança acumulada de que a coerência e a continuidade interiores elaboradas no passado equivalem à coerência e à continuidade do próprio significado para os demais, tal como se evidencia na promessa tangível de uma "carreira". (12) (pág. 241). Por outro lado, se nessa fase a identidade do ego não é estabelecida satisfato-

riamente, há o perigo de surgir a confusão de papéis baseada numa pronunciada dúvida anterior com relação à própria identidade sexual, o que prejudicará o desenvolvimento subsequente do ego. Erikson afirma que, nessas situações, os episódios delinquentes e francamente psicóticos não são raros, embora, na maioria dos casos, o que vem a perturbar a maioria dos jovens individualmente é a "incapacidade de definir-se numa identidade ocupacional".

A questão da identidade vocacional revela-se de suma importância para o adolescente. Durante as primeiras tentativas para estabelecer a identidade do ego, pode ocorrer uma confusão de papéis, o que leva o adolescente a se identificar com heróis, líderes de grupos ou campeões, ou ainda apegar-se demasiadamente ao espírito de um grupo, formando clã, com uma necessidade desesperada de pertencer a grupinhos, revelando uma aparente perda da identidade. Esse sentimento de participação no grupo, nas rodas de adolescentes é muito forte, resultando, inclusive, em sentimento de intolerância e exclusão com relação a todos que sejam "diferentes", caracterizando os que "são do grupo" e "os que não são do grupo". Para Erikson tal intolerância pode ser, por algum tempo, "uma defesa necessária contra um sentimento de perda de identidade".

Outro aspecto importante do processo-adolescente é o "apaixonar-se". Constitui uma ocorrência comum e frequente nesta idade, sem constituir-se numa questão sexual. Representa muito mais uma busca de definição e afirmação do ego. "O amor adolescente é uma tentativa para se chegar a uma definição de identidade própria mediante a projeção de uma imagem

difusa da própria pessoa na outra, vendo-se assim refletida e gradualmente revelada". (11) (pág. 133). Assim as "paixonites" que frequentemente ocorrem nesta fase servem a um objetivo psicológico autêntico, o que leva Erikson a observar ser esta a razão pela qual muitos adolescentes gostam mais de trocar idéias e discutir assuntos de identificação mútua do que de carícias...

Surge também uma importante necessidade de confiança em si e nos outros, principalmente quando uma fase mais antiga gerou alguma dúvida com relação à identidade. Erikson se refere ao "sentimento de confiança básica" como o mais fundamental requisito prévio de vitalidade mental e consiste numa atitude genérica em relação ao eu e ao mundo. Entende confiança como uma segurança íntima na conduta dos outros bem como um sentido fundamental de boa conceituação própria. E ao surgir dúvidas quanto à sua identidade "o adolescente procura mais fervorosamente homens e idéias em que possa ter fé, o que também significa homens e idéias em cujo serviço pareça valer a pena provar que seria digno de confiança". (11) (pág. 129). Por outro lado, com a deteriorização da confiança e o predomínio da desconfiança, esta se manifesta por uma forma particular de severa alienação que caracteriza os indivíduos que se ensimesmam quando em conflito com eles próprios e com os outros. Tal situação de alienação pode levar a estados psicóticos, com os indivíduos se fechando, recusando alimento e conforto e tornando-se indiferentes às companhias.

Quando a confiança e segurança é adquirida o jovem sente necessidade de aventurar-se em etapa seguinte. E essa eta

pa para Erikson é a da intimidade (6a. fase). A confiança em si e nos outros fará emergir no jovem o anseio e disposição de fundir sua identidade com a dos outros. Está preparado para a intimidade, isto é, a capacidade para desenvolver uma autêntica e mútua intimidade psicossocial com outra pessoa, seja na amizade, encontros eróticos ou em inspiração conjunta. É o confiar no outro, o compartilhar seu íntimo com o outro, o entregar-se ao outro sem receio da perda de sua identidade. Por outro lado, o jovem que não está seguro de sua identidade furta-se à intimidade ou pode lançar-se em atos de intimidade que são "promíscuos", sem uma verdadeira fusão ou real entrega de si. Para Erikson "quando um jovem não consuma essas relações íntimas com outros - e com seus próprios recursos internos - no final da adolescência ou início da idade adulta, ele poderá procurar relações interpessoais sumamente estereotipadas e acabar retendo um profundo sentimento de isolamento. Se os tempos favorecerem um tipo impessoal de padrão interpessoal, um homem pode ir longe, muito longe, na vida e, entretanto, albergar um grave problema de caráter, duplamente penoso porque ele nunca se sentirá realmente ele próprio, embora todos digam que ele é "alguém". (11) (pág. 136).

O reverso da intimidade é o distanciamento: tendência a se isolar e destruir, se necessário, as forças e pessoas cuja essência parece perigosa para o indivíduo, fortificando o próprio território para se defender das relações de intimidade. O perigo portanto dessa fase é o isolamento, a evitação de contatos que obrigam à intimidade, podendo conduzir a sérios "problemas de caráter" e outros distúrbios de conduta. E há ainda, para Erikson, o isolamento a dois, pares que equivalem

a um isolamento, ambos se protegendo juntos das relações de intimidade.\*

O estado para o qual a evolução do indivíduo aponta é o da maturidade que surge, quando, com a identidade estabelecida, o indivíduo sente-se integrado, independente, podendo manter-se por si mesmo, sem necessidade de apoio emocional de outras pessoas e sem repudiar seu passado "quando não mais tem dúvidas de sua própria identidade". (Stone L.J. e Chuch, J. citados por Muuss (33) (pág. 46). E a completação de todos os aspectos da identidade do ego levará o indivíduo à sua "integridade".

Pode-se, portanto, "concluir que somente um sentimento de identidade que gradualmente se acumule, fundado na experiência de saúde social e solidariedade cultural ao final de cada crise da infância, promete que um equilíbrio periódico na vida humana - graças à integração das etapas do desenvolvimento do ego - contribui para afirmar um sentimento de humanidade. Mas, sempre que esse sentimento desaparece, sempre que a integridade cede lugar ao desespero e à repulsa, a generatividade à estagnação, a intimidade ao isolamento e a identidade à confusão, todo um conjunto de temores infantis associados se mobilizam: pois só uma identidade seguramente formada no "patrimônio" de uma identidade cultural pode produzir um equilíbrio psicossocial praticável". (12) (pág. 380).

---

\* Ver na pág. 17, "conspiração" segundo Laing.



2.1.2 - Formas de Interação e Modalidades de Experiência Interpessoal no Estabelecimento da Identidade - Laing.

Em complemento às idéias de Erikson sobre adolescência até aqui apresentadas, buscou-se em Laing conceitos relativos ao estabelecimento da identidade pessoal que se realiza através de formas de interação pessoal e modalidades de experiência interpessoal.

Laing procura retratar as pessoas dentro de um sistema social ou "nexo" de pessoas, buscando assim compreender algumas das maneiras pelas quais cada qual afeta a experiência pessoal de todos os demais e de que modo ocorre a interação. Ao estudar o indivíduo não o faz isolando-o de seu contexto. Afirma que não se pode compreender "uma pessoa" sem falar de seu relacionamento com os outros. Ninguém age ou vive num vácuo, porque não se pode esquecer que cada qual está sempre agindo sobre os outros e sofrendo a ação dos outros. O "outro" (você, ele, ela, eles, nós...) é tão importante quanto o "eu" (self - si mesmo) para Laing. E a presença desses outros tem um profundo efeito reacional sobre mim. A categoria "eu" sem a categoria do "você" carece de significado.

Dentro dessa visão das formas de interação pessoal, Laing postula o conceito de identidade complementar ou complementaridade, segundo a qual "todas as "identidades" exigem um outro - alguém em quem e através de cujo relacionamento a auto-identidade é efetivada". (20) (pág. 78). Assim uma mulher precisa de um filho que lhe dê a identidade materna, um homem precisa da esposa para ser marido... Portanto, "complementaridade é aquela função de relações pessoais pelas quais o ou-

tro se realiza ou completa o self. Uma pessoa pode complementar outra em diferentes sentidos. Esta função é biologicamente determinada em um nível e, no outro extremo, uma questão de opção altamente pessoal. A complementaridade é mais ou menos formalizada, culturalmente condicionada e muitas vezes discutida sob o cabeçalho de "role".(20) (pág. 78-79).

E para Laing "identidade" é aquilo pelo qual a pessoa se sente a mesma, neste lugar, neste momento, como naquele momento e naquele lugar, no passado ou no futuro; é aquilo pelo qual se identifica. Mas para a pessoa chegar a estabelecer a sua identidade, não pode abstrair completamente de sua identidade-para-os-outros; de sua identidade-para-si-mesma; da identidade que os outros lhe atribuem; da identidade que ela atribui aos outros; da identidade ou identidades que julga que lhe atribuem... Assim, segundo Laing, é difícil estabelecer uma identidade consistente para si mesmo - isto é, ver-se consistentemente da mesma maneira - caso as definições de si próprio feitas pelos outros sejam inconsistentes ou mutuamente exclusivas. E, também, identidades contraditórias ou paradoxais podem ser transmitidas, explícita ou implicitamente, por atribuições\*, injunções\*\* ou outros meios e ser reconhecidas como tais pela pessoa e pelos outros. Daí a mistificação, a confusão, o conflito, pois tudo aquilo, quer implícita ou explicitamente, possui um papel decisivo no senso das funções,

---

\* Atribuição - quando se atribui a alguém algo como sendo-lhe próprio ou peculiar.

\*\*Injunção - quando alguém é levado a agir obrigado sob pressão das circunstâncias ou por imposição de outrem.

percepções, motivos, intenções dos indivíduos: sua identidade.

Uma outra forma de relação que afeta a identidade da pessoa é a confirmação ou negação. Qualquer interação humana, para Laing, subentende uma certa medida de confirmação. Ao interagir ou me relacionar com o outro, estou afirmando sua existência. Portanto, o mais ligeiro sinal de reconhecimento do outro confirma pelo menos a presença da pessoa em seu mundo.

A confirmação pode variar de intensidade e extensão, qualidade e quantidade. Ao reagir sem entusiasmo, com frieza, tangencialmente, etc, pode-se não endossar certos aspectos do outro, embora endosse alguns. E pode-se considerar ações e seqüências de interação como mais ou menos, e de diferentes maneiras, "confirmatórias" ou "denegatórias". Para Laing os modos de confirmação ou negação podem variar. A confirmação pode se dar através de um sorriso receptivo (visual), de um aperto de mão (tátil) ou de uma expressão de simpatia (auditiva). "Uma reação confirmatória é relevante para a ação evocatória, proporciona reconhecimento do ato evocatório e aceita seu significado para o evocador, senão para quem responde. Uma reação confirmatória é uma resposta direta, é "pertinente", está "sintonizada" com a ação iniciatória ou evocativa". (20) (pág. 95). E também a rejeição pode ser confirmatória, caso seja direta, não tangencial, reconhecendo a ação evocatória e concedendo-lhe significado e validade. A rejeição direta não é tangencial, não ridiculariza, não deprecia nem exagera a ação original. Pode ser confirmatória, pois

não se assemelha à indiferença ou frieza.

Portanto a falta de confirmação (confirmatória ou dene-  
gatória) é que prejudica a auto-evolução e identidade do indi-  
víduo. Ou ainda quando é contraditória (um aspecto é confir-  
mado por uma pessoa e negado por outra) e, principalmente,  
quando é simulação da confirmação. E a maior consequência pa-  
ra a identidade individual é que, após vários anos, "a falta  
de genuína confirmação assume a forma de confirmação ativa de  
um falso eu, de modo que a pessoa - cujo falso eu é confirma-  
do, enquanto o eu real é negado - vê-se colocada numa falsa  
posição. E quem se encontra numa falsa posição sente culpa,  
vergonha, ou ansiedade por não ser falso". (20) (pág. 97).

Como forma de interação negativa, que pessoas podem es-  
tabelecer entre si para confirmar um falso eu procurando tor-  
nã-lo real, Laing apresenta a "conspiração". A palavra cons-  
piração está aqui relacionada com delusão, ilusão e evasão  
(derivadas do verbo latino "ludere") com sentido de brincar,  
representar, zombar, enganar. "Conspiração, portanto, tem  
ressonâncias de jogar e enganar. É um "jogo" pelo qual duas  
ou mais pessoas iludem a si mesmas. É a brincadeira do mútuo  
logro". (20) (pág. 103). Quando duas pessoas desejam confir-  
mar-se mas oscilam em confiança e desconfiança, podem acabar  
decidindo-se por atos de confirmação baseados na simulação.  
Para isso "ambos precisam jogar o jogo da conspiração". A  
conspiração, portanto, existe "quando a pessoa encontra no ou-  
tro aquele que a confirmará no falso eu que está procurando  
tornar real, e vice-versa. O terreno encontra-se então prepa-  
rado para uma prolongada evasão da verdade e da verdadeira rea-

lização. Cada qual descobre um outro para endossar sua falsa noção de si mesmo e dar a esta aparência um ar de realidade". (20) (pág. 106).

Laing distingue as situações de conspiração das posições falsas e insustentáveis que tanto podem ser induzidas pelo eu como pelos outros.

No primeiro caso estão as posições de "autenticidade" e "inautenticidade". A própria linguagem diária sugere a existência de um princípio geral segundo o qual a pessoa sente que progride quando se coloca em suas ações, equivalendo isso à auto-revelação (tornar patente seu verdadeiro eu); caso contrário ela se sentirá "regredindo" ou estacionária, "andando em círculos", ou "não chegando a parte alguma". Em certo sentido a pessoa "mantém-se viva" através de seus atos; cada ato pode ser um reinício, um renascimento, uma recriação de si mesmo, uma auto-realização. E ser "autêntico" para Laing, é ser verdadeiro consigo mesmo, ser o que se é, ser genuíno. E ser "inautêntico" é não ser o que se é, ser falso consigo mesmo: ou não como se parece ser, simular. Assim diz-se que uma pessoa é verdadeira ou autêntica quando se sente que ela quer dizer o que diz, ou diz o que quer dizer. E suas palavras, ou outros meios de comunicação e expressão, constituem verdadeiras manifestações de sua experiência ou intenções reais. Desta forma quando as palavras, os gestos, os atos de uma pessoa revelam suas verdadeiras intenções, diz-se que são autênticos e não simulados.

Mas ações também podem revelar posições falsas, não verdadeiras, e inautênticas. A pessoa que não se revela ou que

não é percebida pelos demais quando se revela, pode voltar-se para outras modalidades de auto-revelação. É o caso do exibicionista ao exibir seu corpo, ou parte dele, ou algum talento altamente prezado, na tentativa de vencer o isolamento e solidão de quem sente que seu eu verdadeiro ou real jamais foi revelado ou confirmado pelos outros. A pessoa que se encontra numa falsa posição encontra-se afastada de suas próprias ações e experiências. É como se tivesse perdido "o ponto de partida de onde poderia lançar-se, isto é, projetar-se para diante. Perdeu o lugar. Não sabe onde está ou para onde vai. Não pode ir a parte alguma, por mais que se esforce, desesperada, porque um lugar é igual ao outro, o tempo não sofre alterações. O futuro é o resultado do presente, o presente é o resultado do passado e o passado é inalterável". (20) (página 129). Desta maneira uma pessoa pode colocar-se por suas próprias ações numa falsa posição que pode tornar-se insustentável.

Há ainda o fato de uma pessoa ser colocada numa falsa posição pelas ações dos outros (injunção). É o que se diz em linguagem comum "ser posto em xeque", "não ter campo livre de ação", "ser colocado numa situação embaraçosa", etc. Mas para se compreender a experiência de uma pessoa relativa à sua "posição" é necessário conhecer as ações dos outros, assim como suas próprias ações e seus próprios outros imaginários e fantásticos. Para Laing "o "espaço" para agir que cada um julga ter relaciona-se tanto com aquele que atribui a si mesmo, como o espaço que lhe conferem os outros. E para compreender a "posição" na qual a pessoa vive, é necessário conhecer o

sentido original de seu lugar no mundo onde se criou. O senso do seu próprio lugar terá que ser em parte desenvolvido em termos daquele que lhe dará, em primeiro lugar, o nexu dos que a rodeiam". (20) (pág. 128-129). Isto é explicado pelo exemplo do menino que corria dando voltas ao redor do quarteirão. Ao ser indagado por um guarda porque fazia isso, respondeu que estava fugindo de casa, mas o pai não lhe permitia atravessar a rua!... Segundo Laing, o "espaço livre" do menino era limitado pela interação da injunção paterna.

As pessoas podem ser colocadas numa falsa posição pelas atribuições e injunções dos outros, principalmente quando a interação pessoal tende a confundir, o que torna difícil saber "quem se é", "quem" é o outro, e qual a situação em que ambos se encontram. A própria pessoa ignora onde está. Trata-se de um tipo muito importante de desajuste interpessoal. "O sistema de auto-atribuição da pessoa fica em desacordo com a opinião alheia a seu respeito (atribuição). E se alguém já não sabe "onde se encontra", pôr em dúvida seu ajuste, atribuir falsidade a ações ajustadas causa extrema confusão." (20) (pág. 134). E por isso Laing afirma ser muito difícil compreender que não se é obrigatoriamente quem os outros julgam que somos. E é muito penosa essa percepção de discrepância entre a auto-identidade, o ser-para-si-mesmo e o ser-para-os-outros. Há forte tendência a sentir culpa, ansiedade, ira ou dúvida quando as auto-atribuições são disjuntivas das atribuições feitas por outrem, particularmente quando essas atribuições são consideradas injunções. E atribuições contraditórias simultâneas podem conter injunções ocultas. É o caso da adoles

cente que tenta obedecer aos pais, fazendo aquilo que eles esperam dela. Mas é acusada de desonestidade por não fazer o que realmente deseja. Se declara o que deseja de verdade, dizem-lhe que é pervertida ou complicada e que não sabe o que quer. É a situação do "duplo vínculo" desenvolvida por Bateson e outros (1).

Estas múltiplas ambigüidades é que geram confusão, ansiedade, dificultando o desenvolvimento e conhecimento da auto-identidade. Porém, um intercâmbio e diálogo franco e honesto é que poderá trazer um grande número de ressonância e os interessados "saberão onde situar-se" em relação aos outros. E para Laing, "somente quando duas pessoas realizam atos de atribuição "bem sucedidos" pode haver entre elas genuíno relacionamento".

Em todo relacionamento e em toda vida interpessoal, Laing atribui um significado fundamental à percepção. É a percepção que se dá em diversas dimensões: a percepção direta que tenho de mim mesmo (ego) e a visão do outro (alter), além da minha percepção da percepção que o outro tem de mim (metaperspectivas). "Efetivamente sou incapaz de ver-me como os outros me vêem, mas constantemente suponho que eles me vêem de maneiras diferentes, e estou constantemente atuando à luz das atitudes, opiniões, necessidades, etc., reais ou supostas que o outro tem em relação a mim". (22) (pág. 12-13).

A partir de tais idéias Laing apresenta o conceito de auto-identidade (minha visão de mim mesmo) e meta-identidade (minha visão de sua visão de mim). A auto-identidade ("eu"



olhando para "mim") é constituída não apenas por nossa observação sobre nós mesmos, senão também pelo darmos conta dos outros a nos observarem, e por nossa reconstituição e alteração dessas visões dos outros a nosso respeito. "Auto-identidade é uma síntese de minha observação de mim mesmo mais minha visão da visão que os outros têm de mim". Posso não concordar, não aceitar o enfoque do outro a meu respeito. Ao tentar rechaçá-lo reconheço como negação o enfoque que o outro tem de mim. Assim o "eu" se converte num "mim" que está sendo erroneamente percebido por outra pessoa. E isto pode transformar-se num aspecto vital de minha visão de mim mesmo. (Ex. "sou uma pessoa que ninguém consegue entender".)

Do mesmo modo minha meta-identidade está intimamente misturada com minha auto-identidade. "O "mim" que eu penso que o outro vê, o "mim" que eu creio perceber que o outro vê, pode ser cognitivamente criado apenas na conjunção com a estrutura básica do "mim" que eu percebo. Portanto, a meta-identidade está entrelaçada na trama da auto-identidade, assim como a auto-identidade está confundida na trama da meta-identidade". (22) (pág. 14).

### 2.1.3 - Relacionamento e Desempenho de Papéis

Constata-se a importância do relacionamento no processo -adolescente pela própria definição que Erikson dá à essa fase: "identidade" ou "confusão de identidade ou papéis", e pelo conceito de identidade complementar de Laing; o Eu existe porque existe um Tu. A identidade, portanto, só poderá se delinear no indivíduo a partir das relações que ele vai estabe-

lecendo com os outros, com o mundo e com ele mesmo. E, ao estabelecer tais relações, o indivíduo o faz através de desempenho de "papéis". Através do desempenho de "papéis" é que o indivíduo se relaciona com o outro e com as situações do mundo. Daí Erikson chamar a atenção para a confusão de papéis que pode ocorrer na adolescência, quando o indivíduo, ao deixar de desempenhar os papéis das fases da infância, não consegue assumir os novos "papéis" que seu organismo reclama (fisiológicos), os que a sociedade lhe atribui (sócio-culturais) e os emergentes de seus anseios e sentimentos interiores (psicológicos). E se a identidade do ego não for estabelecida satisfatoriamente no desempenho de seus novos papéis (o que pode ocorrer pela falta de "confirmação" pelos outros de seus papéis ou realizações, ou pelas "atribuições" e "injunções" de papéis atribuídos pelos outros em desacordo com os papéis individuais ou sociais...), há o perigo de surgir no adolescente a "confusão de papéis" que se reflete numa profunda dúvida com relação à própria identidade. E, na opinião de Erikson, tais situações tendem a levar os adolescentes a episódios delinqüentes e psicóticos.

Para clarificar mais este ponto de vista, é introduzido aqui o conceito de Talcott Parsons e colaboradores (36) sobre papel e sistema social. O Eu e o Tu (outro (s)) em interação mútua, constituem um sistema de interação de uma pluralidade de pessoas (sistema social), composto das relações dos atores individuais. "Tais relações são constelações de ações dos indivíduos atuantes que os orientam uns em relação aos outros". E, para fins de análise, Parsons define o papel (e não a pes-

soa) como a unidade mais significativa das estruturas sociais. E para ele "papel é o setor organizado da orientação de um ator que constitui e define sua participação num processo de interação. Compreende um conjunto de expectativas complementares, que dizem respeito às próprias ações e às dos outros que com ele interagem. Tanto o ator como aqueles que com ele interagem compartilham das mesmas expectativas..." (36) (pág. 63-64).

O desempenho, portanto, de um papel traz sempre a conotação da presença de um "outro". O que leva Fonseca (14) a afirmar que "para cada papel existe um papel complementar, ou um contra-papel. Do encontro dos dois surge o vínculo (mãe-filho, médico-paciente, etc...). Papel e contra-papel são "co-existent", "co-atuantes", "co-dependentes". Um bom desempenho de papel permite presumir uma adequada percepção do contra-papel (papel complementar) e vice-versa". O mesmo autor, baseado nos pensamentos de Buber (EU-TU) (4) e Moreno (Psicodrama) (32), postula que a "inversão de papéis" (referencial teórico e técnico do psicodrama) e a "experienciação do outro lado" (condição essencial para a possibilidade do encontro EU-TU de Buber) representam a culminância de um processo de desenvolvimento da identidade do ser humano. Isso porque o "desempenho e/ou inversão de papéis" e o "experienciar o outro" exigem o "reconhecimento do TU". E tanto o "reconhecimento do EU" como o "reconhecimento do TU" fazem parte de um mesmo processo. "Ao mesmo tempo em que se está reconhecendo como pessoa, se está também no processo de perceber o outro, de entrar em contato com o mundo, de identificar o TU". (14) (pág. 88).

As relações, portanto, que o indivíduo estabelece através dos papéis que desempenha nas várias fases e situações de seu viver (sobretudo na infância e adolescência), e a resultante de tais vínculos são internalizadas a partir de disposições individuais, gerando e fazendo emergir nos indivíduos características pessoais e únicas. Características estas determinadas pela interação e interrelação dos fatores hereditários, sócio-culturais e psicológicos que resultam na maneira peculiar do indivíduo estar no mundo.

## 2.2 - GRUPOS DE DESENVOLVIMENTO INTERPESSOAL

Os procedimentos utilizados no trabalho de grupo junto aos adolescentes tomam por base o modelo geral dos Grupos de Desenvolvimento Interpessoal, cuja gênese, características básicas e resultados de suas aplicações são apresentados a seguir.

### 2.2.1 - Origens

Hoje em dia encontra-se uma grande diversidade de orientações, definições e abordagens de grupos de relações humanas. Localiza-se o início deste movimento na década de 40, a partir dos estudos desenvolvidos no Instituto Tecnológico de Massachussets através de seu Centro de Pesquisas em Dinâmica de Grupo. No entanto, para que o movimento das relações humanas e crescimento pessoal surgisse, uma série de estudos e pesquisas aconteceram anteriormente em diversos setores das ciências sociais, trazendo à luz conhecimentos importantes sobre a natureza, desenvolvimento e vida dos grupos. O conjunto de tais conhecimentos constituiu um novo campo dentro das

ciências sociais, denominado de Dinâmica de Grupo, onde se destacaram sobremaneira as descobertas de K. Lewin (1890-1947).

Segundo Cartwright-Zander (6) esse novo campo de estudo desenvolveu-se graças a importantes progressos das ciências sociais através do esclarecimento de hipóteses básicas da realidade dos grupos e através do planejamento de técnicas de pesquisa para o estudo dos grupos. Para tanto, importantes estudos foram desenvolvidos em diversas áreas das ciências sociais. No campo da psicoterapia de grupo haviam sido desenvolvidos estudos e experiências como os trabalhos de Freud sobre a psicologia dos grupos ("Psicologia Coletiva e Análise do EGO"), as experiências de Bion no Tavistock Institute of Human Relations de Londres e a forma de psicoterapia de grupo estabelecido pela obra criadora e pioneira de J.L. Moreno: o psicodrama e a sociometria.

Na sociologia os estudos de Mayo realizados na fábrica de Hawthorne (1927) puseram em evidência a relevância dos aspectos psicossociais na determinação do rendimento do fator humano no trabalho, antes atribuído a fatores físicos como iluminação, horas de trabalho e coisas semelhantes (30).

E no final dos anos 30 foram desenvolvidos diversos projetos de pesquisa em psicologia social. Sherif (1936) publicou um livro contendo uma análise sistemática e teórica do conceito de norma social e uma pesquisa experimental sobre a origem das normas sociais entre grupos de pessoas. Sherif observou não haver necessariamente uma correlação fixa entre o estímulo físico e a experiência e o comportamento que provo-

ca. O quadro de referência que a pessoa leva para a situação tem influência significativa na sua maneira de ver. Assim, do ponto de vista psicológico, uma norma social funciona como esse quadro de referência (41). Newcomb, entre 1935 a 1949, desenvolveu estudos demonstrando que as atitudes dos indivíduos estão fortemente arraigadas nos grupos de que fazem parte e que a influência de um grupo sobre as atitudes de um indivíduo depende da relação entre o indivíduo e o grupo (34). E Kurt Lewin, com a colaboração de Lippitt e White, entre os anos de 1937 a 1940, no Iowa Child Welfare Research Station, realizou pesquisas sobre atmosfera do grupo e estilos de liderança com grupos de crianças de 10 a 11 anos de idade, estudando três tipos de liderança ou atmosfera coletiva: a democrática, a autocrática e a permissa ("laissez-faire"), com o objetivo de estudar as influências no grupo como um todo e em cada um dos participantes, de determinadas "atmosferas de grupo" ou "estilos de liderança" experimentalmente provocados. Segundo Lewin, o objetivo não era repetir uma autocracia ou democracia determinada, ou estudar autocracia ou democracia "ideal", mas criar ambientes para apreender a subjacente dinâmica de grupo (24). E, na opinião de Cartwright-Zander, Lewin generalizou o problema da pesquisa propondo o problema de forma mais abstrata. Acreditou ser possível construir um conjunto coerente de conhecimento empírico a respeito da natureza da vida do grupo, imaginando uma teoria geral dos grupos abrangendo questões aparentemente diversas (vida familiar, equipes de trabalho, sala de aula, comissões, etc.) e abrangendo como parte do problema geral de compreensão da dinâmica de

grupo, problemas específicos como: liderança, status, comunicação, normas sociais, atmosfera coletiva e relações interpessoais. Desta maneira Lewin conseguiu uma síntese criadora das diversas tendências e dos vários desenvolvimentos acima considerados, tornando-se a figura mais importante no novo campo de estudo que surgia no final dos anos 30 - a dinâmica dos grupos (6).

Após este pequeno histórico da origem da dinâmica de grupo, volta-se a situar a gênese do movimento dos grupos de desenvolvimento interpessoal no verão de 1946, quando o Centro de Pesquisa em Dinâmica de Grupo do M.I.T. realizava um seminário para treinamento e pesquisa relacionado com o desenvolvimento de líderes.

Os participantes do seminário pertenciam ao campo da educação e serviço social, sendo a equipe responsável pelo treinamento composta por Leland P. Bradford, da National Education Association, Kenneth D. Benne, da Universidade de Columbia e Ronald Lippitt do Centro de Pesquisa em Dinâmica de Grupo. Kurt Lewin e Lippitt coordenavam o projeto, tendo ainda três estudantes de psicologia social como observadores.

Os participantes do seminário, divididos em grupos de 10 indivíduos, discutiam sobre problemas propostos, devendo clarificar, diagnosticar e apresentar soluções possíveis para cada problema. Cada grupo tinha um observador-pesquisador que anotava as interações e comportamentos ocorridos no grupo. Esse material era levado para ser discutido pela equipe de treinamento (staff), à noite. Como alguns dos participantes in-

sistiram em assistir também às reuniões dos pesquisadores, começaram a ter um grande interesse pelas observações destes sobre os comportamentos grupais. Com isso todos os participantes passaram a assistir as reuniões onde os pesquisadores discutiam as anotações dos grupos e começaram a perceber que tiravam mais proveito das observações sobre seus comportamentos do que do conteúdo das discussões, compreendendo melhor seus próprios comportamentos e o desenvolvimento de seus grupos (2).

O efeito sobre os participantes-observadores foi inesperado. A possibilidade de ter acesso à avaliação de suas intervenções e de suas interações nas sessões de aprendizagem do dia, permitiu-lhes objetivar-se a respeito de seus próprios comportamentos em grupo. A partir deste momento eles tornaram-se capazes de descobrir o que permite às comunicações estabelecerem-se em grupo, o que neles e em torno deles pode constituir um obstáculo (27) (pág. 91).

A partir de tais descobertas é que ocorreu uma mudança de enfoque nos estudos dos grupos que Lewin vinha realizando. Procurou-se então, não se enfatizar tanto a eficiência em termos de tarefa ou realização dos objetivos propostos do grupo, mas muito mais as interações, comunicações e relações interpessoais que surgem nos grupos.

Esta experiência mostrou-se bastante rica em implicações para levar Lewin e sua equipe a programar para o verão de 1947 novo programa de treinamento com objetivos mais explícitos e melhor definidos. Após a morte de Lewin, em 1947, sua equipe realizou em Bethel, no Maine, o primeiro grupo de trei



namento, chamado então de GRUPO-T (do inglês training group) enfatizando as relações interpessoais e fenômenos da interação e comunicação vividos no aqui-e-agora do grupo (27) (pág. 91-93).

Os grupos de verão em Bethel tornaram-se famosos. Fundou-se inclusive uma organização, o "National Training Laboratories" (39) (pág. 12-18). E a partir de 1949, com a participação de psiquiatras e psicólogos clínicos na coordenação dos grupos de Bethel, várias experimentações foram realizadas nos anos seguintes, surgindo um grande interesse por várias modalidades de grupos, chamados programas de desenvolvimento interpessoal, grupos de treinamento (T-Group), treinamento de sensibilidade, ou laboratório de relações humanas, grupos de encontro, etc., denominações que representam basicamente o mesmo tipo de intervenção psicossocial a nível de pequenos grupos, tendo por finalidade básica e comum a todos a competência interpessoal dos participantes (37).

E, hoje em dia, ante a diversidade de modalidades e diferentes abordagens de grupo que têm surgido nos últimos 30 anos, torna-se difícil chegar a uma definição única devido, justamente, à variedade de grupos com objetivos e metodologias nem sempre semelhantes e ainda com diferentes tipos de intervenção do coordenador, a partir de suas concepções teóricas. Por outro lado, não é intenção deste presente estudo, estabelecer e apresentar uma definição e características peculiares de cada tipo de grupo existente. Apresenta uma visão geral da gênese do movimento de grupos (como foi realizado até aqui), ressaltando seu enfoque na aprendizagem pessoal prove-

niente das relações interpessoais, na comunicação, no crescimento e desenvolvimento pessoal através de uma maior consciência de si e dos outros.

Tais idéias podem ser englobadas nas 3 hipóteses formuladas por Lewin:

- a) A integração não se realizará no interior de um grupo e, em consequência, sua criatividade não será duradoura, enquanto as relações interpessoais entre todos os membros do grupo não estiverem baseadas em comunicações abertas, confiantes e adequadas.
- b) A capacidade de comunicar de modo adequado com o outro, de reencontrá-lo psicologicamente e de com ele estabelecer o diálogo não é um dom inato mas uma atitude adquirida por aprendizado. Somente aqueles que aprenderam a abrir-se ao outro e a se objetivar a seu respeito tornam-se capazes de trocas autênticas com ele.
- c) Não é senão consentindo em questionar seus modos habituais de comunicar com o outro e suas atitudes profundas a respeito do outro, que o ser humano pode desobrir as leis fundamentais da comunicação humana, seus requisitos essenciais, as condições de sua validade e de sua autenticidade. (27) (pág. 89).

### 2.2.2 - Características Básicas

A metodologia dos grupos de desenvolvimento interpessoal surgiu da experimentação, utilizando um grande número de

conceitos de vários campos científicos (dinâmica de grupo, psicologia social, psicologia educacional, percepção, aprendizagem, psicologia clínica, sociologia, psiquiatria, etc.), buscando uma integração e validação através de pesquisas experimentais. Surgiu fundamentada nas teorias desenvolvidas por Kurt Lewin sobre a dinâmica dos grupos ("conjunto de forças existentes na situação de grupo que determinam o comportamento do grupo e de seus participantes") e influenciada pela filosofia de John Dewey que se interessava por metodologias democráticas e científicas que apontavam para a busca de maior competência social (3).

Com o tempo sofreu influência de pensadores existencialistas como Victor Frankl, Martin Buber, Thomas Hora, Rollo May, Abraham Maslow e Carl Rogers. A influência destes é mais significativa e atuante nos grupos que visam maior desenvolvimento pessoal (self-actualization), uma vivência e consciência mais plena de si mesmo e dos outros no mundo. A importância do pensamento existencialista está mais na filosofia e valores subjacentes à atuação dos coordenadores de grupo do que no método e técnicas específicos que são utilizados. (39) (página 35).

Após análise da extensa literatura existente sobre o movimento dos grupos de desenvolvimento interpessoal, destacando os autores mais representativos como Bradford, Gibb e Benne (3), Rogers (38), Shutz (40), Mailhiot (27), Pagès (35) e Egan (10), pretende-se apresentar algumas características básicas e linhas comuns às diversas atividades e modalidades de grupo, independente das variações peculiares de cada um.

Os grupos de desenvolvimento interpessoal constituem um método de relacionamento humano baseado nas experiências vividas no aqui e agora dos pequenos grupos, contexto no interior do qual as relações de todos os participantes podem se estabelecer sobre uma base interpessoal. Apesar das diversas modalidades, todos apresentam certas características formais mais ou menos semelhantes, tais como: tamanho, objetivos, duração, condições ambientais, metodologia e utilização de técnicas de mobilização e presença de coordenador.

O tamanho do grupo deve ser suficientemente grande para que a ausência de um dos participantes não o enfraqueça, e suficientemente pequeno para que as ausências se façam sentir. Deve prever fatores como a heterogeneidade de contribuições, diversidade de opiniões, formação de alianças e outras variáveis de produção ótima em termos de aprendizagem. Na prática os grupos variam de 8 a 20 pessoas, mas o número ideal é geralmente determinado pela natureza do grupo e seus objetivos.

Os objetivos gerais estão voltados basicamente para o aprendizado do relacionamento e comunicação interpessoal, buscando o incremento do auto-conhecimento, da compreensão das condições que inibem ou facilitam o funcionamento do grupo. Há um consenso entre os autores de que tanto os objetivos gerais como os específicos devem manter-se flexíveis e que é fundamental que o grupo possa criar seus objetivos a partir de sua realidade e necessidades.

Quanto à duração há uma margem de variação entre um mínimo de 20 e um máximo de 60 horas, podendo ser distribuídas

em várias sessões intercaladas com 2 horas de duração em média, ou diversos dias seguidos, ou ainda realizadas de modo ininterrupto (maratona) ou concentradas num final de semana (workshop). Há um aspecto comum de que a duração total deve ser prefixada, sendo previsto o início e término do grupo. De modo geral, ainda, os grupos são fechados, o que impede a entrada de novos participantes uma vez iniciado o grupo. E, via de regra, ocorrem em salas apropriadas, sem mobília, com os participantes distribuídos em círculo, sentados em cadeiras ou em almofadas no chão.

Com relação aos métodos enfatiza-se o aqui-e-agora do processo grupal e os sentimentos. Procura-se desenvolver um clima de experimentação onde os participantes possam experimentar novas formas de comportamentos ou maneiras de agir, que não fazem parte do seu estilo rotineiro que constrangimentos do meio ambiente não permitiram efetivar. Desenvolve-se também no grupo o processo de "realimentação", i.é. o grupo processa sua própria conduta enquanto grupo e dos indivíduos no grupo através da utilização do feedback (geralmente utilizado para expressar a reação que uma pessoa provoca no outro, além de revelar ao outro a maneira como o está percebendo e sendo afetado por suas atitudes).

Exercícios ou técnicas de mobilização são utilizados para estimular a participação. Os exercícios podem ser verbais ou não-verbais e possuem fins específicos como fazer surgir emoções e reações latentes, provocar relaxamento, explorar sentidos, etc. Funcionam também como meios auxiliares para se trabalhar os fenômenos que emergem no grupo.

Os exercícios ou técnicas são meios, maneiras ou processos sistematizados utilizados em situações de grupo com a finalidade de se obter uma ação grupal eficaz. Possuem um suporte teórico fundamentado nos estudos de Dinâmica de Grupo e os resultados de sua aplicação estão relacionados com os objetivos, características e situações de cada processo grupal.

Com relação ao coordenador (também chamado de facilitador ou líder) há uma grande variedade de estilos de atuação. Cada coordenador pode diferir de outros com relação à frequência de intervenções, tendências diretivas ou não, grau de introspecção própria e engajamento no grupo. Geralmente o coordenador atua como sendo uma fonte para o grupo, ajudando os participantes a observar e tirar proveito da maneira como o grupo trabalha, do estilo de participação individual e interpessoal, dos problemas que o grupo enfrenta e das situações emergentes no próprio grupo.

Existe um consenso bem firmado e definido pela maioria dos autores de que o papel do coordenador de grupo é fundamentalmente de educador e não de terapeuta, embora a educação possua componentes terapêuticos e a terapia componentes educacionais. A função prioritária do coordenador é criar condições tais que os participantes possam aprender e crescer como pessoas, confiando em si e nos outros. Sua atuação e postura, portanto, exercem influências decisivas na própria dinâmica do grupo e nas aprendizagens dos participantes.

Tannenbaum, Weschler e Massarick (43) sintetizam as funções do coordenador de um grupo em cinco categorias: 1) criar

condições que conduzam à aprendizagem; 2) estabelecer um modelo de comportamento; 3) introduzir novos valores; 4) facilitar o fluxo de comunicação; 5) participar como um "expert". Funções estas que, para serem desempenhadas, exigem um preparo profissional especializado, englobando conhecimentos dos pressupostos teóricos e técnicos básicos, além de experiências com grupos e vivências pessoais.

### 2.2.3 - Resultados

Inúmeras pesquisas têm sido realizadas para testar os resultados dos programas de grupos de desenvolvimento interpessoal. Algumas dessas investigações estudaram os efeitos desses programas sobre as atitudes e comportamentos dos participantes apontando, além dos resultados positivos, os possíveis efeitos negativos. Outras investigaram os resultados dos grupos realizados em instituições.

Lorber (26) ressalta a responsabilidade do papel do coordenador e chama a atenção sobre os possíveis resultados negativos caso algum participante não absorva o impacto emocional provocado pela dinâmica do grupo, ou caso experimente certa depressão ao retornar ao "mundo real" após a vivência do grupo. Afirma, entretanto, que a experiência de grupo pode levar a melhores relações familiares, melhor participação entre professores e alunos, e melhor desempenho de papel pelos executivos.

Smith (42) realizou uma revisão de cerca de 100 estudos que tinham grupos de controle e no mínimo 20 horas de duração. Entre todos os grupos 78 revelaram mudanças significativas.

vas logo após a vivência do grupo. E um mês após o programa, de 31 estudos, 21 apresentaram mudança significativa. As mudanças verificadas diziam respeito a autoconceito mais favorável, redução de preconceitos e comportamento geral modificado. Gilligan (16) constatou que após um programa de 24 horas de um fim de semana, os participantes mostravam-se mais orientados por seus próprios valores, sentimentos e objetivos interiores e menos sujeitos a influências externas. E isso 6 semanas após a vivência do grupo.

Insel e Moss (19) constataram que as vivências de grupo levam a mudanças benéficas, tais como: o participante torna-se mais flexível, naturalmente caloroso, sincero, direto, desenvolvendo uma visão mais realista de si mesmo. Hesketh (18) reviu e analisou cerca de 60 estudos sobre programas de relações humanas e a grande maioria das pesquisas indicam que os programas de grupos de desenvolvimento interpessoal podem produzir benefícios inegáveis para o ser humano. Compara ainda esses programas de grupo como uma forma de terapia breve que pode amenizar os impactos negativos e as demandas estressantes da atual sociedade industrial sobre os indivíduos. Já Martin e Fischer (28) revelam que seus grupos de fim de semana têm produzido níveis aumentados de autoconceito positivo e confiança, bem como habilidades sociais melhoradas.

Algumas pesquisas têm revelado a possibilidade de resultados negativos dos grupos de desenvolvimento interpessoal. Cahn (5) verificou que indivíduos e até grupos que não conseguiram passar pelas experiências de mudanças permanecem sem recursos emocionais suficientes para reagir satisfatoriamente.



Geralmente reagem minimizando ou negando qualquer relato de mudança que lhes é revelado. Rogers (38) cita como deficiência mais evidente da experiência intensiva de grupo que as transformações de comportamento, quando as há, muitas vezes não são duradouras. E acrescenta ainda que há o risco do indivíduo poder ficar profundamente implicado na sua revelação e ver-se a braços com problemas para os quais não se encontra preparado. E Smith (42) constatou a ocorrência de efeitos adversos durante e após as experiências de grupo.

Com relação aos resultados dos grupos em instituições, Di Marco (9) constatou que quanto mais positivo o clima do grupo, mais mudanças foram sugeridas pelos participantes para seus grupos de trabalho, e que quanto mais positivo o clima do grupo de trabalho, mais otimistas ficavam com relação à ocorrência de mudanças. Greening (17) relata que em 1969 o colégio Johnston, da Universidade de Redlands, iniciou o semestre letivo com dez dias de experiências de grupo para o corpo docente, pessoal administrativo e estudantes. Desde então, as experiências de grupo enfatizando a aprendizagem afetiva passaram a constituir parte integrante do plano do colégio.

#### 2.2.4 - Conclusão

Embora estudos sobre pequenos grupos venham sendo desenvolvidos e sistematizados há algum tempo, os grupos de desenvolvimento interpessoal, na sua aplicação prática no campo da Psicologia e Educação, têm evoluído apresentando várias transformações, adquirindo formas diferentes e nem sempre concordes. Segundo Schvinger (39) a metodologia dos grupos de

desenvolvimento interpessoal, apesar de suas características peculiares, não é formalmente sistematizada, sendo suscetível de críticas de teóricos que buscam um esquema de unificação sistemática dos pressupostos básicos e/ou de resultados experimentalmente comprovados. Observa ainda que, embora se baseia numa série de pressupostos, fica difícil avaliar o quanto os coordenadores os seguem com rigor e proveito. Por outro lado, a mesma autora conclui que a precariedade de teoria se contrapõe uma riqueza de intenções e de propósitos consideráveis. E em termos de realização acredita que os grupos de desenvolvimento interpessoal têm trazido um saldo de proposições muito positivas: a valorização do encontro emocional entre os indivíduos, a disponibilidade do coordenador e a atuação deste baseada no pressuposto da responsabilidade pessoal de cada um pelo seu processo de aprendizagem e mudança.

E com relação aos êxitos dos grupos, Greening (17) comenta que com a vivência do grupo "mais partes do Eu do indivíduo podem ser conhecidas, avaliadas, compartilhadas e confirmadas através do relacionamento. A pessoa ganha em amor-próprio e competência interpessoal. É requerida menos vigilância para manter à distância as dúvidas ou ameaças à identidade que venham de fora. Aumenta a liberdade de exame de novas opções e de aceitação de novos riscos. Quando tudo vai bem, pode começar a funcionar um ciclo benigno que levará à maior capacidade de crescimento e ao recrudescimento da capacidade de fornecer a outros uma atmosfera propícia ao crescimento". (pág. 143).

Quanto às perspectivas futuras dos grupos de desenvol-

vimento interpessoal existem prognósticos otimistas. Segundo Rogers, isso é devido à crescente desumanização de nossa cultura e da necessidade cada vez maior que as pessoas têm de relações próximas e verdadeiras. Hesketh, após uma análise de estudos e pesquisas realizados na área das relações humanas, conclui que os programas de desenvolvimento interpessoal parecem possuir um valor terapêutico inegável e que provavelmente irão proliferar no futuro próximo. Já Greening afirma que, se quisermos inverter a marcha da interminável saga de desumanidade do homem para com o homem, poucas invenções sociais podem igualar-se aos grupos para habilitar as pessoas a aprender através de suas diferenças e a descobrir ou criar sua unidade. E prevê para o futuro que a Psicologia Existencial-Humanista verá tais grupos mais claramente como o principal caminho pelo qual o homem realiza sua própria natureza.

Levando em conta o que foi exposto aqui sobre as características e resultados dos Grupos de Desenvolvimento Interpessoal, bem como sobre adolescência, relacionamento e identidade, consideramos os grupos como o meio mais adequado para realização de um trabalho junto a adolescentes numa instituição escolar, aliando conhecimentos de Psicologia e Educação. Trabalho este que deseja ressaltar a importância e papel da escola como promotora de situações que venham a favorecer a determinação da identidade dos indivíduos.

O relato dessa experiência de trabalho será apresentada no próximo capítulo.

### 3 - GRUPOS DE ADOLESCENTES

#### 3.1 - UMA EXPERIÊNCIA DE TRABALHO NUMA ESCOLA DE 2º GRAU

A partir do pressuposto teórico de que a adolescência é a fase de vida em que o indivíduo lança-se à busca do conhecimento de si e do mundo, procurando estabelecer a identidade de seu ego (Erikson) (11) fundamentada na consciência de sua realidade de ser-no-mundo, foi desenvolvido um programa de atividades junto a adolescentes, alunos das las. séries de uma Escola de 2º Grau, que viesse contribuir, de alguma forma, na definição de sua identidade pessoal, através de experiências de relações e convivência humanas. Os meios para este trabalho foram tirados da orientação dos Grupos de Desenvolvimento Interpessoal cujo objetivo básico está voltado para o aprendizado do relacionamento e comunicação interpessoal, sensibilizando os participantes para relações autênticas com o outro e para a responsabilidade por si mesmo. Como recursos auxiliares foram utilizadas técnicas de mobilização e jogos dramáticos. (31) O significado da interação pessoal e os conceitos de "auto-identidade" e "meta-identidade" (Laing) (22) mais a visão da importância do desempenho de papéis (Fonseca) (14) proporcionaram a dimensão preventiva desse trabalho junto aos adolescentes.

A instituição escolar onde os grupos de adolescentes foram desenvolvidos é uma escola particular, localizada na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Funciona em dois turnos. Pela manhã atende alunos do 2º Grau e pela tarde alunos do 1º Grau (1a. e 2a. fases), com direção e coordenação distintas

para cada turno e uma direção geral para toda a escola. O 2º Grau se propõe basicamente ao preparo dos alunos para o vestibular e, aproximadamente 90% dos que o procuram visam um bom preparo para o ingresso na universidade. A maioria dos professores trabalha também em "cursos pré-vestibulares" e a 3a. série deste colégio funciona em esquema de "curso pré-vestibular".

A população de alunos que frequenta o turno da manhã é originária da classe média, morando na Zona Sul da cidade.

A população disponível para a realização deste trabalho era de aproximadamente cento e sessenta alunos, divididos em três turmas de 1a. série, com média de 50 alunos de ambos os sexos em cada uma, com idade variando entre 14 e 17 anos. Para a formação dos grupos foi utilizada a própria divisão dos alunos em turmas realizada pela escola. Posteriormente cada turma foi dividida em dois grupos, constituindo-se assim 06 grupos com cerca de 20 alunos em cada um. Para essa divisão foi utilizado o critério de idade e sexo, formando grupos com número equivalente de meninos e meninas e numa faixa etária semelhante.

A duração do trabalho de grupo foi planejada e prevista para os dois semestres de 1978, com um encontro semanal de 50 minutos, totalizando em média 15 encontros por semestre. O horário dos grupos constou do quadro geral das aulas do colégio, com dia e hora pré-determinadas pela coordenação.

Quanto aos objetivos do trabalho, estes abrangeram dois níveis ou momentos constituindo um conjunto a ser atingido. As

sim, em primeiro lugar, haviam os objetivos mais imediatos com relação a cada grupo, tais como:

- promover o entrosamento e integração da turma e do grupo;
- facilitar o conhecimento e relacionamento dos participantes de cada grupo;
- criar um clima de grupo propício à participação, troca de idéias, opiniões e sentimentos;
- proporcionar vivências de grupo e reflexão sobre as mesmas.

Com relação aos objetivos mais mediatos o trabalho visou:

- promover uma descoberta de si e do outro;
- desenvolver um sentimento de auto-confiança e segurança nos adolescentes;
- sensibilizar os participantes para relações abertas, autênticas e verdadeiras, promovendo o aprendizado do relacionamento e comunicação interpessoal.

Com estes objetivos englobados numa visão educacional do homem como sujeito (Paulo Freire) (15), os grupos de adolescentes tinham por finalidade última favorecer o crescimento dos indivíduos, contribuindo para a formação de sua identidade pessoal.

As atividades desenvolvidas nos grupos incluíram preleções, levantamento de expectativas e interesses dos alunos, exercícios de mobilização de grupo, jogos de dramatização, questionários, etc. E ainda o aproveitamento das necessidades e

situações emergentes de cada grupo sob forma de dinâmica ou reflexão.

A coordenação dos grupos foi conduzida pelo autor, auxiliado por uma psicóloga da equipe de psicologia da escola. Inicialmente a coordenação dos grupos foi realizada em dupla. Posteriormente, com a divisão das turmas, cada coordenador ficou com seu grupo.

O desenvolvimento do trabalho junto aos alunos apresentou fases bem distintas nos diferentes grupos. Inicialmente procurou-se explicar os objetivos e propósitos dos encontros de grupo, as características das atividades a serem desenvolvidas, mostrando aos alunos a diferença com relação as demais aulas do colégio, pois não havia uma proposição de se ensinar um conteúdo programado de psicologia, com avaliações e provas onde os professores atribuissem nota a cada aluno. Não seria um "curso com aulas", mas sim uma experiência de conhecimento pessoal, de abertura para a vida e o mundo através da convivência em grupo e do encontro entre as pessoas. Os assuntos e temas a serem abordados e debatidos nos encontros seriam os trazidos e sugeridos por cada grupo, ficando ainda a cargo dos coordenadores a programação de atividades e temas quando os grupos não apresentassem sugestões. E a avaliação se realizaria através do próprio grupo para se constatar seu progresso, bem como por uma auto-avaliação em que cada um pudesse tomar consciência de seu aproveitamento e ganhos pessoais.

Após os primeiros encontros dedicados ao esclarecimento dos objetivos dos grupos e tipos de atividades a serem desen-

volvidas, foram dedicadas várias sessões à interação das turmas como grupo. Procurou-se, através de um primeiro conhecimento dos participantes, criar um clima grupal que favorecesse a participação de todos. Participação não só dos mais falantes, desinibidos e ativos, mas também dos mais inibidos, passivos e desinteressados. Para tanto foram utilizados exercícios de mobilização de grupo que suscitasse a opinião das pessoas (jogos de consenso grupal), a resolução de problemas em grupo (quebra-cabeças e tarefas grupais), textos para discussão e reflexão.\*

Essa primeira fase foi um tanto difícil, pois os adolescentes não compreenderam os objetivos dos grupos. Por serem "aulas" diferentes das demais aulas do colégio, sem as exigências de um conteúdo a ser cobrado em prova, os alunos tiveram dificuldades de assimilar os propósitos de tal trabalho junto a eles. Com isso problemas de disciplina foram surgindo e um desinteresse geral tornava a participação muito reduzida. Havia um pequeno grupo de alunos que, desde o início, mostrou-se muito interessado, com vontade de participar das atividades, pois percebera a necessidade de integração da turma. Mas a atuação destes poucos era abafada e impedida pelo maior número de desinteressados. E o grande número de alunos por turma (cerca de 50), bem como o mobiliário das salas (com reduzido número de cadeiras individuais) que impedia a formação de círculos ou outra forma mais adequada de distribuição dos participantes para as diferentes atividades, dificultou

---

\*Ver nos Anexos I e II: planejamento das atividades, modelos de questionários, textos, técnicas grupais e demais materiais utilizados nos grupos.



em muito a atuação efetiva dos coordenadores e a dinâmica dos grupos.

Tal situação inicial gerou muitas preocupações para os coordenadores com relação ao próprio trabalho, levando-os à beira da desistência. Era um trabalho novo na escola e, tanto alunos como professores, inspetores e direção não o entenderam bem de início. E isso aumentou ainda mais a preocupação dos psicólogos, uma vez que não sentiam muito apoio compreensivo por parte da escola. Começou-se, inclusive, a questionar a validade do trabalho uma vez que estava gerando tantas dificuldades para os coordenadores, transtornos para a boa disciplina da escola e levando os alunos a um comportamento de desinteresse e resistência aos propósitos do trabalho.

Essa primeira fase perdurou durante os dois primeiros meses. A partir do 2º bimestre cada turma foi dividida em dois grupos ficando cada coordenador responsável por seu grupo, trabalhando em salas separadas. Além da necessidade de divisão das turmas, os coordenadores perceberam que suas atitudes até então haviam sido muito diretivas, exigindo dos alunos uma participação de grupo para a qual não haviam sido preparados e levando-os a discutir temas ou desenvolver atividades cuja finalidade não entendiam direito ou que não iam de encontro a suas necessidades e interesses. E tal atitude dos coordenadores também dificultava a dinâmica de cada grupo.

Numa segunda fase, após a divisão das turmas e mudança de atitude dos coordenadores, foi realizado um levantamento de

expectativas e interesses junto aos grupos com relação aos temas a serem abordados nos encontros de grupo. E as sugestões revelaram interesses predominantes por assuntos tais como: adolescência, namoro, sexo, amizade, tóxicos, relacionamento com pais e família, dificuldades nos estudos, problemas na escola, etc.

Paralelamente aos assuntos sugeridos pelos alunos, foi trabalhado em cada grupo a formação do grupo, a participação grupal, o conhecimento do outro, a troca de idéias e opiniões em grupo.

Nessa fase pôde-se constatar um desenvolvimento dos grupos, uma compreensão dos objetivos dos encontros e mudanças nas atitudes dos grupos como um todo. Os debates surgiram ora em busca de esclarecimentos de situações do próprio grupo, ora em busca de atividades, decorrentes das próprias situações grupais. As atitudes de persistência, paciência e compreensão dos coordenadores provocaram também mudanças de atitude dos participantes dos grupos. Os que se mostravam ainda reativos a qualquer atividade grupal foram convidados para entrevistas individuais com os coordenadores onde se procurou compreender o porque de tais atitudes. Para muitos ficou claro que não estavam reagindo contra o coordenador ou o trabalho de grupo em si, mas em função de dificuldades outras e de suas situações interiores. E, a partir de tais descobertas, começaram a participar também das atividades grupais.

Ao término do primeiro semestre letivo os alunos já haviam compreendido os objetivos e propósitos do trabalho tendo

desenvolvido e assimilado uma modalidade própria de atuação para cada grupo. E uma avaliação realizada junto aos diferentes grupos revelou aspectos negativos que haviam ocorridos (já citados) e positivos tais como: a maior integração da turma, o melhor conhecimento e relacionamento dos participantes e um clima de grupo mais favorável à continuidade do trabalho. E a quase totalidade dos alunos manifestou desejo de continuar com os grupos até o final do ano letivo.

Com o reinício das atividades escolares do 2º semestre, foi dada continuidade também ao trabalho. Com os grupos mais amadurecidos e com um clima grupal mais propício à participação de todos, foi dada ênfase, além dos temas trazidos pelos participantes, à descoberta de si e do outro. Através de questionários e técnicas de mobilização de grupo foram trabalhados aspectos da auto-identidade (quem sou eu? como me vejo?) e da meta-identidade (como julgo que sou percebido pelos outros? como os outros me vêem?). Os participantes revelaram características pessoais, realizações mais importantes efetuadas até então, as coisas que mais desejavam alcançar e as principais dificuldades que já haviam enfrentado. Trabalhou-se também a imagem que cada um tinha de si e como julgava que era percebido pela família, pelos colegas de escola e pelos amigos. O relacionamento foi analisado através das situações interpessoais surgidas nos grupos e dos tipos de comunicação utilizados pelos participantes, procurando-se perceber os aspectos individuais e fatores grupais que mais favoreciam ou dificultavam as relações entre as pessoas.

Nessa fase a relação dos coordenadores com os grupos tornou-se mais espontânea. Houve um melhor conhecimento entre coordenador e grupo, o que facilitou sua função de clarificador, coordenador e também de participante do grupo quando este solicitava. A troca de experiências entre os coordenadores e os grupos ocorreu normalmente sempre que um assunto ou atividade oferecia condições ou reclamava uma participação mais direta e pessoal. As dificuldades e preocupações dos coordenadores ocorridas na fase inicial dos grupos já não existiam. Houve sim uma preocupação em proporcionar condições para que os participantes tirassem o melhor proveito pessoal possível dos encontros. E surgiu uma gratificação dos coordenadores ao constatar e acompanhar o crescimento dos grupos, ao testemunhar as aprendizagens dos participantes e as mudanças de atitude ocorridas.

Nos grupos foi surgindo um clima de maior confiança mútua, responsabilidade, liberdade e as pessoas sentiram-se à vontade em participar, trazer depoimentos de vivências pessoais, expressar sentimentos a partir das situações experimentadas no grupo, etc. Houve também um clima de liberdade e respeito com relação às condições de participação de cada um em cada encontro. As impressões e opiniões com relação ao outro eram comunicadas através de feedback em que se revelou ao outro a maneira como suas atitudes afetavam aos demais. Os participantes aprenderam a ouvir e ser ouvidos, a respeitar e ser respeitados e a compartilhar com os demais os mais variados momentos de grupo e de situações interpessoais mais intensas.

Por outro lado não desejamos negar que houveram dificul-  
dades, bloqueios nas comunicações interpessoais e falta de  
participação grupal ou individual em determinados momentos e  
sessões de grupo. Isso houve sim, pois nem sempre os adoles-  
centes estavam dispostos a participar e suas variações de in-  
teresses e estados interiores, bem como preocupações com as  
provas ou outros fatos da vida escolar muitas vezes interferi-  
ram negativamente na vida e dinâmica do grupo. Mas, de modo  
geral, predominou um clima de grupo que permitiu toda uma tro-  
ca de opiniões, sentimentos, experiências dentro das condi-  
ções e situações de cada grupo de adolescentes.

Tal clima levou os alunos a poderem desenvolver brinca-  
deiras de grupo, sessões onde cantavam suas músicas predile-  
tas, sem com isso alterar e prejudicar as atividades das de-  
mais salas de aula do colégio. O horário do grupo tornou-se  
o momento e espaço dentro da escola em que os alunos sentiam  
que podiam fazer suas escolhas, debater seus assuntos e pro-  
blemas, refletir e trocar idéias sobre assuntos mais sérios,  
bem como descontraí-los através de jogos e brincadeiras de  
grupo, revelando com isso as descobertas de si e dos outros  
ocorridas nos grupos e o estabelecimento de relações interpe-  
soais satisfatórias. E foi com esse clima que os grupos che-  
garam ao final do ano letivo de 1978.

### 3.2 - SITUAÇÕES DO PROCESSO-GRUPAL

Deseja-se registrar aqui algumas das situações ocorri-  
das nesta experiência com grupos de adolescentes e que tive-  
ram significado decisivo dentro do processo grupal ou indivi-

dual, e que revelaram características marcantes do processo-adolescente.

Um dos grupos resistia há bastante tempo ao trabalho e participação grupal. Os participantes do grupo não sugeriam nada para ser debatido e nem aceitavam nenhuma proposta trazida pelo coordenador. O clima era de desinteresse e apatia total. Por mais que o coordenador solicitasse algum tipo de participação, ressaltasse a importância da convivência grupal, o grupo respondia com atitudes de pouco caso. Já havia relativa dose de irritação e impaciência por parte do coordenador e todas suas tentativas de trabalho com o grupo fracassavam. À certa altura o coordenador, analisando sua relação com este grupo, percebeu que sua atitude era totalmente contraditória com a proposta de trabalho apresentada. Embora tivesse sido comunicado que o grupo funcionaria a partir das sugestões levantadas pelo próprio grupo, suas atitudes eram diretivas, sua exigência era de que o grupo funcionasse como ele esperava. Ante tal percepção, o coordenador fez uma auto-avaliação diante do grupo reconhecendo sua falha, seus sentimentos de irritação, exigências e impaciência e solicitou ao grupo que o denunciasse sempre que tivesse tal comportamento. Em seguida sugeriu que todos saíssem da sala e só entrassem quem estivesse realmente interessado em participar do grupo naquele momento. A metade dos alunos retornou à sala e desencadeou um debate sobre o papel social e cultural da mulher, sobre os estereótipos e preconceitos a respeito de certas atividades desenvolvidas por mulheres, etc. O debate foi acalorado, com participação ativa dos presentes. O coordenador, sen

tado no círculo, apenas ouviu e presenciou o debate. Ao final o grupo virou-se para ele dizendo que aquela havia sido a melhor "aula" que ele tinha dado!... E a empolgação desse encontro contagiou os demais alunos que não haviam participado e, a partir desse dia, o grupo começou a participar efetivamente e como um todo.

Por este fato pode-se verificar quanto a atitude e postura do coordenador podem influenciar a dinâmica de um grupo, quer positiva ou negativamente.

Em certa ocasião, uma parte dos integrantes de um grupo se queixava de que suas propostas e sugestões não eram acatadas pelos demais colegas que, por sua desinibição, força de argumentação e influência, acabavam por impor suas propostas ao grupo. O coordenador sugeriu que o grupo fizesse uma imagem de tal situação. E a imagem que surgiu foi a de algumas pessoas curvadas e outras fazendo força em seus ombros para curvá-las até o chão. Realizou-se então um jogo em que as pessoas mais atuantes tentavam curvar as demais até o chão. E, a certa altura, todos os que estavam sendo forçados reagiram a seu modo, livrando-se dos que os empurravam. E os depoimentos que se seguiram ao jogo revelaram as seguintes descobertas: "Fui sendo forçado até certo ponto em que senti muita força dentro de mim e não permiti que me curvassem mais". "Percebi que se não reagisse antes de determinado ponto, não teria condições de livrar-me da força que me oprimia". "Entendi que muitas vezes não consigo fazer algo por não utilizar as forças que possuo". "Como opressor" senti que minha força diminuiu quando aumentou a do "oprimido". "Só consegui

curvar enquanto o outro não utilizou sua força". E a partir de tal vivência os que se julgavam sem vez no grupo passaram também a ter voz ativa.

Pedro, após dois meses no colégio, já havia mudado duas vezes de turma. Alegava que os colegas o importunavam e acabava sempre brigando e se indispondo com a turma toda e por isso sua constante mudança. Em determinado encontro de grupo, já na terceira turma, foi levantada a questão da entrada do novo elemento e a maneira como procurava ser aceito: pela ameaça e imposição (Pedro era de físico bem avantajado e forte com relação aos demais). Atitude esta que o grupo não estava aceitando. E Pedro não admitia tal atitude, alegando que era a turma que sempre o provocava. Ante tal situação, foi proposto pelo coordenador um jogo em que o grupo se fecharia em círculo, de braços dados, e Pedro deveria descobrir um meio de entrar no grupo utilizando seus recursos. O grupo todo aceitou o jogo. Ao se ver fora, Pedro começou a utilizar sua força para entrar e o grupo comunicava que pela força ele não seria aceito, surgindo então uma luta. Pedro não conseguia entender e nem utilizar outro recurso além da força. Em determinado momento do jogo, por um descuido do grupo, Pedro consegue entrar. Não teve nem tempo de "comemorar" sua entrada, pois o grupo, num âtimo, se dissolveu e imediatamente se fechou em círculo num outro canto da sala, deixando Pedro de fora. Este ficou furioso e investiu com mais força contra o grupo que resistiu a todas as suas investidas até o ponto em que Pedro percebeu sua maneira de agir. Desistiu de tentar entrar pela força e pediu ao grupo para ouvi-lo. O grupo a-



quiesceu e Pedro falou de toda a dificuldade que tinha de se enturmar, de como se sentia sem colegas e como era desagradável mudar de colégio a cada ano. Disse do grande desejo que sempre teve de ser benquisto pelos colegas e que aquela era a última turma e chance de continuar no colégio. Reconheceu o quanto estava se afastando e afastando os outros pelas suas atitudes de ameaça e pela imposição de que o aceitassem. A partir desse dia o grupo pôde entender toda a dificuldade de Pedro e procurou contribuir para sua melhor adaptação na turma e na escola.

Pelo relato dessas duas últimas situações pode-se constatar o significado da dinâmica grupal provocando aprendizagem através da comunicação e relações interpessoais, gerando um maior conhecimento de si e do outro.

Numa das sessões de um dos grupos os alunos solicitaram que se debatesse a respeito da escolha profissional. Além das diversas opiniões que foram sendo expostas, surgiram também depoimentos e relatos de experiências pessoais a respeito de preferência por determinadas profissões. O coordenador propôs que as pessoas, através de uma dramatização, fizessem uma imagem de como se sentiam na profissão escolhida ou nas atividades que desenvolveriam no campo de trabalho escolhido. Entre as diversas e diferentes imagens que surgiram, uma menina representou uma situação em que se via desenhando crianças, bichinhos, balões, flores, etc., sentindo-se muito feliz com o que fazia. O grupo viu nessa imagem o trabalho de uma professora de crianças e sugeriu que a aluna fizesse o curso

normal. Mas ela reagiu veementemente, dizendo que estava cansada de ter que pensar numa profissão, num trabalho e se aborrecia com as opiniões e exigências das pessoas para que escolhesse uma profissão. Não queria pensar em situação alguma de trabalho, pois o que realmente desejava era continuar criança, sem preocupações e sentia saudades de sua infância. Relatou ainda que não se sentia bem quando era vista pela família e pelas pessoas ora como criança, ora como adulta, sem saber na verdade o que era, preferindo ser criança, pois a infância havia sido uma fase muito boa de sua vida...

Verifica-se na situação dessa adolescente aquilo que Erikson chama de confusão de identidade ou papéis. Tal conflito pode surgir quando o indivíduo não consegue estabelecer a identidade do ego a partir da experiência e vivências ocorridas nas fases anteriores do seu desenvolvimento, não integrando-as com as novas situações interiores e as novas exigências das funções sociais. E a preferência e escolha por uma "carreira" constitui um dos indicadores dessa integração. Pode-se verificar ainda nessa situação o conflito de identidade gerado, segundo Laing, pelas definições de si inconsistentes ou contraditórias feitas pelos outros.

Na realização de um debate sobre adolescência, a partir de um exercício proposto pelo coordenador, se evidenciou um aspecto importante do processo-adolescente. A tarefa consistia em cada um classificar uma lista de afirmações sobre adolescência, ordenando a partir daquela que julgasse a mais correta e verdadeira até a menos correta e verdadeira. E a afir

mação que foi classificada em primeiro lugar foi a seguinte: "O que os adolescentes realmente desejam é que sejam ouvidas suas opiniões e que possam tomar suas próprias decisões". E em todos os demais grupos foi esta afirmação também classificada em primeiro lugar. Tal revelação veio reforçar nosso objetivo de criar um clima de grupo propício à participação, troca de idéias e opiniões, onde os adolescentes pudessem decidir e deliberar o que debater e discutir. E confirmar também a idéia de se promover encontros de grupo ou outras situações onde, na verdade, os adolescentes sejam ouvidos em suas opiniões e onde possam tomar suas decisões.

Ao ser trabalhada diretamente a auto-identidade de cada um através de perguntas como: "quem sou eu?", "minhas características pessoais", os adolescentes, de modo geral, revelaram certa dificuldade em se descrever. E, entre os mais diferentes qualitativos e definições dados a si mesmos, muitos só viram em si aspectos positivos, outros positivos e negativos. Nenhum revelou só aspectos negativos. E as definições colhidas revelaram também algumas características peculiares que marcam o processo-adolescente, tais como: "Sou jovem e gosto de juventude"; "Sou existencialista"; "Sou uma pessoa que dança conforme a música"; "Sou um rosto na multidão"; "Sou quem pergunta e não responde"; "Vivo em eterna contradição"; "Sou quem procura e não acha"; "Um lutador em vão dos direitos"; "Alguém que tenta compreender os outros"; "Alguém que se influencia facilmente"; "Questionador"; "Prático e teórico"; "Um desconhecido no universo"; "Uma pessoa à procura de conhecimentos e descobertas". Tais revelações vêm confir-

mar, de certo modo, o pressuposto teórico de Erikson da busca de identidade na fase adolescente e a teoria de identidade de Laing, ressaltando a importância da percepção de si e dos outros na atribuição da própria identidade.

Além da auto-identidade trabalhou-se nos grupos a meta-identidade (como julgo que sou percebido pelos outros; a imagem que os outros têm de mim). Foi constatada uma grande discrepância entre a imagem que cada um fazia de si com aquela que julgavam que os outros tinham a respeito deles, e acentuada falta de confirmação entre a imagem "dada" pela família, pela escola e grupo de amigos, revelando, inclusive, contradições de percepções. Pela percepção atribuída à família a grande maioria dos adolescentes recebe imagens negativas, sendo vistos como: "inquieto", "exibicionista", "idiota", "egoísta", "levado", "moleque", "visto como garoto, não como homem", "imaturo", "cheio de sonhos e ilusões", "vivendo vegetativamente", "rebelde", "desajuizado", "bobo", "vagabundo", "irresponsável", "maluco", "desligado", "malcriado", "sem consciência dos perigos do mundo", "criança", "chato", "desvalorizado", "mal visto", "um problema", "pouco estudioso", "preguiçoso", "agitado"... Existiram também as imagens positivas, mas a quase totalidade revelou alguma característica negativa que lhe era atribuída pela família.

Já pelos amigos os adolescentes revelaram ser considerados nas suas características positivas, sendo percebidos como: "sincero", "brincalhão", "alegre", "gente fina", "amigo", "cumpridor de seus deveres", "compreensivo", "consciente", "com bom papo", "um cara legal", "amigo com quem se pode contar",

"honesto", "leal", "topa-tudo", "inteligente", "meigo", "carinhoso", "estudioso", "calmo"... Foram muito raras as imagens negativas atribuídas pelos amigos. E com relação à imagem que julgavam possuir junto aos colegas e turma do colégio, houve um certo equilíbrio entre características positivas e negativas.

Tal constatação levou os coordenadores a trabalhar mais profundamente junto aos grupos a percepção e julgamento dos outros, ressaltando sua influência e significado no estabelecimento da auto-identidade. Verificou-se, ainda, que alunos mais indisciplinados, rebeldes, problemáticos e com dificuldades nos estudos julgavam-se percebidos como tais pela família e pelas demais pessoas que os conheciam. As pessoas já tinham uma idéia formada, pré-concebida e estereotipada a respeito deles e, por mais que tentassem se modificar, não eram levados em consideração. "Muita coisa mudou dentro de mim, já não sou o mesmo de antes e eles (os pais) não percebem isso..." reclamava um deles.

### 3.3 - COMENTÁRIOS E DEPOIMENTOS DOS PARTICIPANTES

Ao término do ano letivo foi realizada uma avaliação em que os alunos falaram sobre os aspectos positivos e negativos do trabalho de grupo desenvolvido pelo Serviço de Psicologia. Deram ainda depoimentos sobre o que resultou das atividades grupais tanto para si mesmos como para os grupos. São reproduzidos, a seguir, alguns desses comentários e depoimentos.

Com relação à experiência de grupo:

- "Foi bom porque ajudou o entrosamento do grupo. E essa é uma "aula" em que tivemos oportunidade de nos conhecer - mos e nos entrosarmos".

- "Melhorou o relacionamento do grupo e o entrosamento da turma toda".

- "As "aulas" foram ótimas, com muita conversação e debates, tudo dentro de uma liberdade com limites. Adorei!..."

- "Minha opinião é que as "aulas" de psicologia deverão continuar no 2º ano e com mais força. Isso porque na turma sempre existe uma pessoa calada, tímida, e, embora não pareça, essa troca de idéias e debates ajudaram e ajudam muito".

- "O positivo foi a oportunidade de comunicação, de expor opiniões, de conhecer o outro e a si próprio, se encontrar nas idéias e pensamentos..."

- "O que achei mais positivo no grupo foi o relacionamento mais aberto com a turma".

- "Eu achei muito importantes os debates sobre os problemas. Isso nos ajudou a enfrentá-los".

- "Eu acho que o nosso maior progresso foi no sentido de interação do grupo e relacionamento com as pessoas. Antes era muito superficial; agora nós passamos a nos conhecer melhor não só a nós mesmos, como aos outros".

- "Tivemos um ótimo "professor" que, apesar do pouco tempo, despertou-nos a curiosidade de conhecermo-nos uns aos outros".

- "O grupo mostrou uma enorme liberdade de expressão e

muita coragem em encarar seus problemas".

- "O que resultou das "aulas" de psicologia para mim e para o grupo foi um pouco mais de opinião, calma, de compreensão, alegria e amor".

- "Espero que as "aulas" de psicologia prossigam sempre no sentido de melhorar cada dia mais e mais o relacionamento com o mundo exterior e interior".

- "Na minha opinião, apesar das "aulas" de psicologia terem começado a dar certo só no 2º semestre, elas foram, em relação ao tempo, bem aproveitadas no sentido de permitir um "papo franco", deixando que cada um colocasse suas idéias como achasse melhor".

- "Esse trabalho de psicologia ajudou a turma a se conhecer melhor. Aprendemos a ouvir e falar de nossos problemas diários do colégio e da vida. Nos proporcionou momentos de descontração durante o ano e deu-nos oportunidade de expressarmos-nos e até cantarmos juntos. Eu acho importante esse tipo de trabalho aqui no colégio, principalmente nas turmas de 1º ano".

Os aspectos negativos também foram levantados:

- "Com relação a aspectos negativos achei que certos tipos de atividades serviram para provocar discussões entre algumas pessoas do grupo".

- "Um aspecto negativo foi o medo e a falta de confiança que havia no início do grupo para se falar ou discutir alguma coisa".

- "O que houve de negativo, diversas vezes, foi conversa demais e falta de atenção".

- "Apesar das "aulas" terem sido uma tentativa de unir a turma, o objetivo não foi alcançado, uma vez que certos elementos, apesar de parecerem interessados, evitavam tal união com atitudes completamente opostas daquelas que eles tinham nas "aulas" de psicologia".

- "Não vi mudança alguma, nem positiva nem negativa".

- "Houve uma falta de entrosamento entre as pessoas. Não houve um grupo e sim vários. Realmente foi uma pena tanto tempo perdido para nada!..."

- "Não gostei das "aulas". Muito fracas e o pessoal não está a fim de nada. Para mim não adiantaram nada".

- "As "aulas" foram prejudicadas por alguns elementos".

- "Único aspecto negativo foi a bagunça que as vezes era exagerada e de positivo tudo o que fizemos durante o ano".

- "Acho que as "aulas" num todo foram razoáveis, mas os temas não despertaram interesse dos alunos, principalmente dos "distintos" que faziam bagunça".

- "Não foi muito proveitoso porque não havia um programa definido".

- "Eu acho que estas "aulas" não foram nem boas nem ruins. Deveriam ser mais organizadas e, se possível, voltadas para a orientação vocacional".

- "Eu acho que o ideal seria se o "professor" viesse com um tema definido, atividades ou jogos para a participação



de todos, porque nos debates nem todos participam".

- "Apesar de facilitar o relacionamento, os debates também provocaram alguns desentendimentos. Por isso seria melhor que tivesse mais brincadeiras e jogos para ajudar o relacionamento entre nós, pois nas brincadeiras nos relacionamos melhor".

- "Talvez precisasse de mais movimentação, ou melhor, de exercícios mais interessantes".

- "Acho que o grupo está totalmente desligado dos encontros, inclusive eu, porque a maioria dos alunos está "pendurada" nas matérias e isso causa uma preocupação geral no grupo em recuperar notas suficientes para serem aprovados. Por isso outras aulas poderiam ser dadas no horário da psicologia para ajudar os alunos nas notas".

- "O que atrapalhou um pouco as "aulas" foi a falta de compreensão de uns, a indiferença e falta de união de outros. Acho que as "aulas" devem continuar pois é nelas que conseguimos nos entrosar um pouco. Não devemos desanimar caso não se consiga uma união entre todas as pessoas, pois só a tentativa já é muito válida e uma das melhores coisas do colégio é a "aula" de psicologia".

Com relação ao aproveitamento individual os depoimentos revelaram muitos ganhos pessoais a partir das vivências de grupo:

- "Perdi um pouco da minha inibição".

- "Acabei conhecendo um pouco de cada um e com isso, agora, posso comunicar-me e me relacionar melhor com os colegas".

- "Das "aulas" de psicologia resultou que me conheci me lhor e acredito que no grupo todos também passaram a se conhe cer melhor".

- "Para mim absorvi muita compreensão e consegui conciliar tudo o que em minha cabeça estava muito confuso".

- "Com o grupo aprendi que é importante cada um ter seu próprio pensamento e nunca depender só dos pensamentos das outras "pessoas".

- "Dessas "aulas" resultou para mim um melhor conhecimento e relacionamento com os colegas e com o grupo todo".

- "As "aulas" ajudaram-me a perceber minhas falhas e a compreender as falhas dos outros".

- "Aproveitei bastante. As "aulas" me ajudaram a ver coisas que não pensava poder entender".

- "Para mim houve um maior amadurecimento de minha parte e aprendi a conviver mais com as pessoas".

- "Eu acho que essas "aulas" valeram a pena porque foram elas que me ajudaram a conhecer melhor o grupo e a saber lidar melhor com as pessoas que eu achava antipáticas".

- "Para mim foi muito bom pois passei a ver certas coisas de maneira diferente. E, na minha opinião, melhor".

- "Acho importante que todos falem a bessa. Que sejam discutidos assuntos interessantes. Que todos procurem se encontrar, olhar as coisas claras, conhecer o outro. E a melhor maneira para se conseguir isso é conversar, trocar idéias, procurando aprender o máximo que se puder, como aconteceu aqui nessas "aulas"".

- "Estou contente porque nessas "aulas" consegui me soltar, falar. E parece que a turma também".

- "Um dos resultados para mim foi que eu era muito tímido e ainda continuo. Mas com essas "aulas" melhorei bastante".

- "Gostei muito das "aulas" de psicologia e com elas pude enxergar muitas coisas que eu não via".

### 3.4 - CONSIDERAÇÕES

A partir de observações ao longo dessa experiência com grupos de adolescentes e dos depoimentos dos participantes, pode-se constatar que:

- 1) os adolescentes apresentaram certa dificuldade em auto-dirigir-se nas atividades de grupo, dependendo muito dos coordenadores. Nem sempre conseguiram escolher as atividades ou assuntos e isso era visto como falta de programação, falha do coordenador ou fator gerador de indisciplina. O que é totalmente compreensível pelas características de indefinição dessa fase de vida e pelas circunstâncias em que os grupos aconteceram - uma escola -, onde cada professor exige disciplina em suas aulas e cobra a matéria dada de acordo com sua programação;

- 2) os adolescentes revelaram muito mais desinibição, interesse e entusiasmo em particular de atividade em que havia ação, tais como jogos dramáticos, brincadeiras, etc. Já nas atividades mais reflexivas havia mais inibição, reserva e fechamento na comunicação do grupo;

- 3) no início dos grupos os adolescentes apresentaram muita dificuldade em expor e trocar idéias e opiniões. Geralmente as divergências de opiniões geravam discussões e até desentendimentos pessoais que tiveram que ser trabalhados pelos coordenadores. Mas com o desenvolvimento do processo grupal os participantes aprenderam a lidar melhor com os antagonismos, divergências e choques de opiniões conseguindo compreender e aceitar as diferenças pessoais. Com isso pode-se confirmar a necessidade do aprendizado do relacionamento;

- 4) o sentido de grupo é algo muito forte entre os adolescentes (Erikson). E quando o grupo é unido, entrosado, com bom relacionamento o adolescente sente-se muito satisfeito, mais seguro e auto-confiante sem receio das ameaças de gozações e implicâncias dos demais. E isso constitui uma vivência de suma importância para o crescimento pessoal; (vide depoimentos).

- 5) dos coordenadores solicitaram muita compreensão e tolerância para suas dificuldades e atitudes muitas vezes impesadas. As atitudes de compreensão, respeito, educação e ponderação dos coordenadores foram as mais ressaltadas pelos participantes dos grupos;

- 6) o meio-termo, equilíbrio e ponderação são muito difíceis para os adolescentes. Individualmente as atitudes muitas vezes eram impulsivas e extremistas, super-valorizando ou depreciando as coisas. Assim, na avaliação das sessões de grupo, na maior parte das vezes, os participantes não conseguiram fazer um julgamento equilibrado vendo aspectos tanto positivos quanto negativos. Caracterizaram as sessões de gru

po ora com resultados só positivos, ora sem validade alguma;

- 7) dentro de um determinado contexto o adolescente tem sua visão mais voltada para os aspectos imediatos, agindo em função dessa percepção. Tal imediatismo foi observado principalmente com relação às provas ou outros problemas escolares do dia a dia, diante dos quais tudo o mais deixava de ter valor no momento.

Pode-se constatar ainda que os objetivos mais imediatos desse trabalho com grupos de adolescentes foram atingidos, uma vez que houve uma maior integração, conhecimento e relacionamento entre os participantes, bem como um clima que favoreceu a participação, troca de idéias, opiniões, sentimentos e vivências de grupo.

Com relação aos objetivos mais mediatos verificou-se que foram atingidos por muitos dos participantes. Entretanto, como tais objetivos estavam muito interligados com a finalidade última desse trabalho com adolescentes, que era favorecer o crescimento e a formação da identidade pessoal dos indivíduos, necessário se faz um estudo e investigação mais apurada e aprofundada para se conhecer os resultados de tal experiência. Mesmo porque eram esperados e desejados efeitos por um longo período de vida dos participantes.

Assim, após um ano, foi realizado um estudo de campo junto aos que participaram dessa experiência de grupo no colégio. Esse estudo e resultados estão no capítulo seguinte.

#### 4 - ESTUDO REFERENTE AOS RESULTADOS DOS GRUPOS DE ADOLESCENTES

##### 4.1 - METODOLOGIA

Visando um estudo mais sistematizado sobre os efeitos dos grupos de adolescentes, efetuou-se um levantamento, junto aos alunos, de situações que favorecessem ou dificultassem seu relacionamento com as pessoas e das conseqüências de tais situações em suas vidas, utilizando uma adaptação da técnica dos Incidentes Críticos.

Para tanto os alunos foram divididos em dois grupos:

- a) alunos que participaram das experiências de dinâmica de grupo durante o ano de 1978;
- b) alunos que não participaram das experiências de grupo no colégio.

Realizou-se ainda um levantamento de opinião para verificar a que os indivíduos atribuíram as mudanças de comportamento ocorridas com eles, valendo-se de escala baseada na teoria de atribuição de causalidade, comparando os resultados de três grupos diferentes de alunos do colégio:

- a) um grupo que não participou dos grupos de dinâmica;
- b) um grupo que participou durante um ano da dinâmica;
- c) um grupo que participou durante dois anos da dinâmica.\*

Nas páginas que seguem são explicados com mais detalhes

---

\*Este terceiro grupo foi incluído aqui porque haviam alunos repetentes das séries que tinham participado dos grupos durante 2 anos consecutivos. Achou-se que estes sujeitos, por terem mais vivências de grupo, deveriam constituir um grupo à parte. O grupo foi formado com apenas 10 sujeitos, uma vez que este era o número total de alunos repetentes.

os dois métodos utilizados nesse estudo, que possui um caráter apenas ilustrativo dessa experiência com grupos de adolescentes numa escola.

#### 4.1.1 - A Técnica do Incidente Crítico

No presente estudo um dos procedimentos utilizados foi a aplicação da técnica do incidente crítico que permite o registro de comportamentos específicos favorecendo observações e avaliações de forma sistematizada.

Esta técnica foi proposta pela primeira vez pelo Dr. John C. Flanagan em 1941, como resultado de estudos no Programa de Psicologia da Aviação da Força Aérea dos USA, na II Guerra, com a finalidade de desenvolver procedimentos para a seleção e classificação de tripulações, bem como determinar as "exigências críticas" no desempenho de uma tarefa.

Segundo Flanagan "esta técnica consiste em um conjunto de procedimentos para a coleta de observações diretas do comportamento humano, de modo a facilitar sua utilização potencial na solução de problemas práticos e no desenvolvimento de amplos princípios psicológicos, delineando também procedimentos para a coleta de incidentes observados que apresentem significação especial e para o encontro de critérios sistematicamente definidos." (13), (pág. 99)

Flanagan define incidente como "qualquer atividade humana observável que seja suficientemente completa em si mesma para permitir inferências e previsões a respeito da pessoa que executa o ato. Para ser crítico um incidente deve ocorrer em uma situação onde o propósito ou intenção do ato pareça razoa-

velmente claro ao observador e onde suas conseqüências sejam suficientemente definidas para deixar poucas dúvidas no que se refere a seus efeitos." (13), (pág. 100)

A essência da técnica consiste em solicitar do observador ou sujeitos envolvidos numa atividade, tipos simples de julgamentos ou relatos de situações e fatos que são avaliados pelo pesquisador em função da concordância ou não que estes julgamentos ou relatos possuem com o objetivo e natureza da atividade ou situação que se deseja estudar. E para evitar que as observações sejam realizadas ao acaso, sem método e sistematização, muitas vezes dependentes apenas das inferências subjetivas do observador, há necessidade de um conjunto de procedimentos que, além de coletar as observações, permitam uma sistematização e análise das mesmas.

Diante disso é que Flanagan afirma que "os incidentes críticos representam somente a matéria-prima e não fornecem, automaticamente, solução para os problemas. Entretanto, um procedimento que ajuda na coleta das amostras representativas de dados diretamente relevantes para problemas importantes tais como estabelecimento de padrões, determinação de exigências, ou avaliação de resultados, deve ter ampla aplicação." (13), (pág. 136)

Assim, além dos trabalhos desenvolvidos por Flanagan no Instituto Americano para Pesquisa (1947) e na Universidade de Pittsburg (1949), diversos pesquisadores têm desenvolvidos estudos utilizando a técnica do incidente crítico, destacando-se entre outros, Miller (1950), Gordon (1950), Smit (1952), Eilbert.(1953) (13), (pág. 102-135) E os temas pesquisados e estuda



dos foram os mais variados como: medidas de desempenho, motivação e liderança, medidas de eficiência, treinamento, aconselhamento e psicoterapia.

No Brasil a técnica foi aplicada pela primeira vez em 1970 por DELA COLETA num estudo junto a ajudantes de eletricitista levantando critérios para seleção e avaliação do pessoal. Foi aplicada ainda, pelo mesmo autor, em 1972 e 1973, para um estudo da função do operador de usina hidrelétrica e subestação, fornecendo sugestões para o processo de recrutamento, seleção e treinamento, bem como para a organização e distribuição das tarefas entre diferentes ocupações, permitindo otimizar a performance dos ocupantes de cada cargo. (8), (pág. 41-48)

Segundo a Profa. Maria Eulina Pinheiro Chagas, o Instituto de Pesquisas Educacionais da Guanabara, em 1974, aplicou a técnica do incidente crítico com o objetivo de diagnosticar as principais dificuldades e problemas com que se defrontam os educadores, bem como alguns aspectos positivos que pudessem validar a eficácia do sistema educacional da Guanabara. (7), (página 20)

A mesma autora também utilizou a técnica do incidente crítico num estudo junto às Escolas do 1º Grau de Belo Horizonte em 1977, com a finalidade de identificar os problemas de ajustamento dos alunos de 5ª. série em relação à escola, estabelecendo ainda pontos de contatos e diferenças da problemática sentida pelos alunos e percebida pelo corpo docente e equipe técnica administrativa. (7)

Pelo relato das pesquisas e estudos aqui citados que fi-

zeram uso da técnica do incidente crítico, julgamo-la também aplicável ao presente estudo, efetuando as adaptações necessárias.

#### A - Procedimento:

Segundo Dela Coleta, quando a técnica do incidente crítico é utilizada em análise do trabalho, alguns passos importantes devem ser seguidos. Assim exige-se: 1) a determinação dos objetivos do cargo em questão; 2) a elaboração das questões a serem apresentadas aos sujeitos que deverão fornecer os incidentes críticos da ocupação em estudo; 3) delimitação da população ou amostra dos sujeitos a serem entrevistados; 4) coleta dos incidentes críticos; 5) análise do conteúdo dos incidentes críticos coletados, buscando isolar os comportamentos críticos emitidos; 6) agrupamento dos componentes críticos em categorias mais abrangentes; 7) levantamento de frequências dos comportamentos positivos e/ou negativos que vai fornecer, posteriormente, uma série de indícios para a identificação de soluções para situações problemáticas evidenciadas. (8), (pág. 38-41)

Com o objetivo de verificar e determinar os resultados da experiência com grupos de adolescentes realizada no colégio, foi efetuada uma adaptação de técnica do incidente crítico através de relatos de situações que favoreceram ou dificultaram o relacionamento com outras pessoas, bem como das consequências positivas e negativas decorrentes de tais situações.

#### A.1 - Elaboração do instrumento:

Com os objetivos do estudo definidos, foi elaborado um

roteiro padrão de entrevistas para ser aplicado aos alunos do 2º Grau do colégio.

O entrevistado deveria relatar fatos ou ocorrências que envolveram seu relacionamento com uma ou mais pessoas, bem como as conseqüências decorrentes dos mesmos. Quatro fatos deveriam ser relatados pelos sujeitos: dois que tivessem ocorrido há mais de 2 anos, (antigos) sendo um positivo (bom) e outro negativo (ruim) e dois acontecimentos recentes (ocorridos há menos de 3 meses), sendo também um positivo e outro negativo.

A exigência de fatos antigos e recentes está relacionada com o objetivo de se verificar os efeitos das vivências da dinâmica de grupo ocorridas em 1978 no colégio. Os fatos ocorridos há mais de 2 anos aconteceram antes da dinâmica e os recentes após a mesma.

As 4 questões-estímulo apresentadas aos adolescentes foram as seguintes:

- 1) "eu gostaria que você me contasse algum fato que ocorreu com você há mais de 2 anos e que envolveu seu relacionamento com outra ou outras pessoas e que resultou numa coisa muito boa para você. Quero que você conte exatamente o que aconteceu, o que você fez e o que resultou daí."
- 2) "eu gostaria que você me contasse algum fato que ocorreu com você há mais de 2 anos e que envolveu seu relacionamento com outra ou outras pessoas e que resultou numa coisa muito ruim para você. Quero que você conte exatamente o que aconteceu, o que você fez e o que resultou daí."

- 3) "eu gostaria que você me contasse algum fato que ocorreu com você recentemente e que envolveu seu relacionamento com outra ou outras pessoas e que resultou numa coisa muito boa para você. Quero que você conte exatamente o que aconteceu, o que você fez e o que resultou daí."
- 4) "eu gostaria que você me contasse um fato que ocorreu com você recentemente e que envolveu seu relacionamento com outra ou outras pessoas e que resultou numa coisa muito ruim para você. Quero que você conte exatamente o que aconteceu, o que você fez e o que resultou daí."

#### A.2 - Amostra:

A amostra para o estudo foi retirada da população de alunos do 2º Grau do colégio, formando 2 grupos constituídos de adolescentes de ambos os sexos, numa faixa etária de 16 a 18 anos, todos cursando a 2a. série do 2º Grau.

Os 2 grupos ficaram assim constituídos:

- 1) GRUPO COM DINÂMICA - 50 sujeitos: dos 160 alunos que participaram dos grupos de dinâmica durante o ano de 1978 retirou-se uma amostra de 50 sujeitos, correspondendo aproximadamente a 1/3 do total de alunos.

Obs: em 1978, quando participaram da dinâmica, os alunos cursavam a 1a. série do 2º Grau. Quando da realização deste estudo, os 50 alunos da amostra utilizada estavam cursando a 2a. série.

- 2) GRUPO SEM DINÂMICA - 25 sujeitos: para o grupo dos que

não participaram da dinâmica em 1978 haviam apenas os alunos novos no colégio que tinham ingressado na 2a. série em 1979 e os alunos repetentes das 2as. séries em 1978. Destes todos foi retirada uma amostra de 25 sujeitos, que era a população disponível no colégio.

### A.3 - Coleta de dados:

As entrevistas foram realizadas individualmente no próprio colégio, na sala do Serviço de Psicologia, durante os meses de outubro e novembro de 1979.

Os sujeitos foram entrevistados pelo autor deste estudo, auxiliado por duas psicólogas da equipe de psicologia da escola. Os fatos relatados pelos sujeitos foram anotados pelo entrevistador durante a entrevista, sendo lidas as anotações no final, para os entrevistados constatarem o que fora anotado e corrigissem o que não correspondia à veracidade dos fatos.

As entrevistas foram realizadas nos horários vagos dos alunos ou durante os intervalos de aulas. Ao serem convidados, era explicado a eles que estava-se realizando uma pesquisa sobre a importância e consequência de fatos e acontecimentos na vida dos jovens e se estavam dispostos a colaborar. A grande maioria aceitou de bom grado o convite, alguns poucos um tanto receosos até saber o que se desejava deles e outros não quiseram participar.

Para a identificação dos entrevistados não foi registrado o nome dos mesmos e sim um número, para deixá-los, com isso, mais à vontade em seus relatos.

#### A.4 - Tratamento dos dados:

1 - Uma vez de posse de todos os relatos procurou-se verificar se os mesmos continham ou não incidentes críticos específicos para o objetivo proposto deste estudo.

Aqui a preocupação, seguindo opinião de Dela Coleta (página 39-40) não foi com o número absoluto de incidentes relatados, mas sim com a qualidade dos mesmos, i.ê., com a quantidade de informações relevantes que traziam consigo. Realizada a leitura dos relatos, foram retirados os comportamentos significativos indicados pelas conseqüências dos fatos.

Após o levantamento dos incidentes, estes foram analisados em função de seus conteúdos com o objetivo de se verificar as situações e conseqüências dos mesmos. E por SITUAÇÃO foi entendido o tipo de fato ou circunstância que levou o sujeito a emitir determinado comportamento ou a experimentar determinado estado de sensação ou emoção. Por CONSEQUÊNCIA são entendidos aqui os comportamentos apresentados após os eventos, os estados em que o indivíduo se encontrou bem como as sensações, sentimentos ou percepções que o sujeito teve após os mesmos. É possível, portanto, encontrar-se para uma situação mais de uma conseqüência, decorrente da riqueza de detalhes dos relatos dos sujeitos.

2 - Agrupamento dos incidentes em categorias: Num segundo passo no tratamento dos dados foi realizado um agrupamento por categorias dos incidentes relatados. Para o estabelecimento destas categorias foram analisados todos os relatos, destacando-se para cada um a situação envolvida bem como as conse-

quências decorrentes. Uma vez destacadas as situações e consequências estas foram agrupadas em categorias que abrangessem as situações ou consequências semelhantes ou relacionadas.

### 3 - Levantamento da frequência dos relatos:

Como fase seguinte ao agrupamento dos incidentes por categorias, foi realizado o levantamento das frequências para cada tipo de relato (antigo, recente, positivo, negativo) bem como para cada grupo (com e sem dinâmica).

A partir das frequências obtidas utilizou-se médias e proporção que permitiram verificar, comparativamente, a existência de diferenças entre os relatos dos grupos com e sem dinâmica e ainda a existência de diferença entre relatos positivos e negativos, antigos e recentes, proporcionalmente comparados.

Os resultados obtidos e a discussão dos mesmos são apresentados no capítulo seguinte.

#### 4.1.2 - Escala para levantamento de atribuição de causalidade das modificações ocorridas no comportamento dos adolescentes.

A fim de verificar a que fatores os indivíduos atribuíram as mudanças de comportamento ocorridas, foi elaborada uma escala de atribuição de causalidade baseada no modelo proposto por Weiner e outros. (44). O modelo, segundo os autores, influenciado pelas idéias de Fritz Heider (1958) e orientado pelas pesquisas na área do locus de controle desenvolvidas por Crandall, Katkovsky (1965) e Rotter (1966), pressupõe que os indivíduos utilizam quatro elementos para interpretar fatos o-

corridos assim como para predizer resultados de eventos. Os quatro elementos causais são capacidade, esforço, dificuldade da tarefa e acaso.

Desta forma, para explicar o resultado (sucesso ou fracasso) de um evento ocorrido, o indivíduo avalia seu próprio nível de capacidade (ou o do executor), a quantidade de esforço dispendido, o grau de dificuldade da tarefa e o grau de influências ocorridas ao acaso, atribuindo o resultado diferencialmente a estas quatro fontes causais. De modo semelhante, as futuras expectativas de sucesso ou fracasso são baseadas no nível suposto de capacidade em relação às dificuldades percebidas da tarefa, bem como na estimativa do esforço a ser dispendido e nas prováveis influências do acaso.

Weiner e outros explicam ainda que dois dos quatro componentes do modelo (capacidade e esforço) referem-se a qualidades da pessoa ao realizar a atividade, enquanto os outros dois componentes (dificuldade da tarefa e acaso) podem ser considerados propriedades externas à pessoa ou fatores ambientais (circunstanciais). Além disso os elementos capacidade e dificuldade da tarefa, possuem um quantum de características permanentes, ao passo que as magnitudes dos componentes esforço e acaso são relativamente variáveis. Deste modo, os quatro elementos do modelo podem ser incluídos em duas dimensões básicas: locus de controle (interno versus externo) e grau de estabilidade (fixo versus variável) como é demonstrado no quadro 1. (44), (pág. 96).



Quadro 1. Esquema para classificar as dimensões causais, segundo Weiner.

ESTABILIDADE	LOCUS DE CONTROLE	
	interno	externo
estável	capacidade	dificuldade da tarefa
instável	esforço	acaso

A - Procedimento:

Visando detectar as explicações das possíveis causas explicadoras das ocorrências de mudanças nos comportamentos, atitudes, sentimentos e pensamentos em geral dos adolescentes que participaram ou não do processo de grupo desenvolvido no colégio, construiu-se uma escala baseada no modelo proposto por Weiner. Esta escala incluía quatro possíveis causas explicativas às quais os sujeitos deveriam indicar o grau de sua influência nas modificações experimentadas. Os fatores que compunham esta escala eram: a) desenvolvimento e evolução natural das capacidades; b) esforços realizados em se modificar; c) experiências de relacionamento com outras pessoas; e, c) circunstâncias da vida ou acaso.

Cabe aqui uma explicação mais detalhada do significado atribuído a tais fatores no presente estudo.

1 - Desenvolvimento e evolução natural das capacidades compreende aqui o conjunto de aptidões e habilidades que surgem no indivíduo como resultante de seu desenvolvimento e maturação, tais como aptidões físicas, intelectuais, motoras, etc. O seu surgimento depende muito mais de sua evolução natural do

que de esforços dispendidos para adquirí-las. São habilidades internas. E devido ao seu grau de durabilidade e ao fato de dizer respeito às qualidades da pessoa, é considerado neste estudo como um fator estável e interno.

2 - Esforço para modificação do comportamento é entendido aqui como o conjunto das diligências realizadas pelo indivíduo para modificar seu procedimento. O fator esforço está aqui associado à motivação - que é uma qualidade da pessoa - e conseqüentemente à noção de causalidade interna. Mas como a quantidade de esforço dispendida por uma pessoa bem como sua motivação varia consideravelmente e nem sempre é a mesma, é considerado como fator instável.

3 - Experiências de relacionamento com outras pessoas compreendem aqui todas as situações de relacionamento que o indivíduo vivenciou. São situações de relacionamento vivenciadas na família, escola, com amigos, colegas, professores ou qualquer outra pessoa e que tenham provocado modificações no comportamento dos sujeitos. E como todo relacionamento implica necessariamente na presença de um outro, o controle da situação não está apenas no indivíduo, sendo considerado portanto como propriedade externa da pessoa. Por outro lado, as situações de relacionamento apresentam dificuldades ou facilidades mais ou menos duradouras em determinadas fases de vida dos indivíduos. E os efeitos das experiências de relacionamento vividas ou sofridas permanecem, muitas vezes, por longo período e até por toda a vida do indivíduo. Por isso consideramos como um fator estável na evolução e desenvolvimento das pessoas.

4 - Circunstâncias da vida e acaso compreendem aqui aque

las situações que ocorrem sem interferência direta, esforço ou deliberação do sujeito. São acontecimentos imprevistos, fortuitos e ocasionais que ocorreram e provocaram alguma modificação na conduta dos indivíduos. Como é um fator que não depende da pessoa e a frequência com que acontece é variável, foi considerado como externo e instável.

A.1 - Elaboração do instrumento e coleta de dados.

A partir das entrevistas realizadas para levantamento dos incidentes críticos em que os sujeitos relataram quatro fatos envolvendo seu relacionamento com pessoas (2 fatos bons e 2 ruins, antigos e recentes), foi solicitado a cada um que analisasse os efeitos somente dos dois fatos recentes relatados e atribuissem um percentual de causalidade a cada um dos quatro fatores acima mencionados, i.é., atribuissem percentagem a cada um dos fatores como sendo responsáveis pela ocorrência deste fato. Para tanto foi elaborado um instrumento (quadro nº 2) onde os sujeitos registraram para cada fator um percentual de causalidade a ele atribuído, devendo a soma dos quatro atingir um total de 100%.

Quadro 2 - Modelo de instrumento utilizado no levantamento da atribuição de causalidade das modificações de comportamento ocorridas com os adolescentes.

Nº _____	Turma: _____
Analisando os efeitos dos fatos III e IV (recentes) que percentagem de causalidade, na explicação desses eventos, você atribui a cada um dos seguintes fatores (a soma das percentagens dos quatro fatores deverá ser igual a 100%):	
1. _____ %	As modificações do meu comportamento foram devidas ao desenvolvimento e evolução natural de minhas capacidades.
2. _____ %	As mudanças no meu comportamento foram devidas aos esforços que fiz em me modificar.
3. _____ %	As mudanças ocorridas comigo foram devidas às experiências de relacionamento com outras pessoas (família, escola, professores, colegas, amigos, etc.).
4. _____ %	As mudanças que ocorreram comigo foram devidas às circunstâncias da vida e ao acaso.
_____ %	(TOTAL)
100%	

A.2 - Amostra.

Para a elaboração da escala de atribuição de causalidade, foi utilizada uma amostra de indivíduos tirada da população de alunos do colégio, constituindo 3 grupos distintos, com a finalidade de compararmos os efeitos da vivência dos grupos de dinâmica. Os grupos ficaram assim constituídos:

- 1 - 1 grupo de 25 sujeitos, sem participação nos grupos

de dinâmica;

2 - 1 grupo de 50 sujeitos, com 1 ano de participação nos grupos de dinâmica;

3 - 1 grupo de 10 sujeitos, com 2 anos de participação nos grupos de dinâmica.

Os 3 grupos foram constituídos por alunos de ambos os sexos, numa faixa etária entre 16 e 18 anos. Os integrantes dos dois primeiros grupos eram alunos das 2as. séries e os do terceiro eram alunos repetentes das 1as. séries.

#### A.3 - Tratamento dos dados:

De posse dos dados, os mesmos foram registrados ordenadamente em um quadro em que consta o número de sujeitos de cada um dos três grupos e as respectivas percentagens atribuídas a cada um dos quatro fatores em questão.

A partir da média de percentagem atribuída aos quatro fatores pelos três grupos foi verificada a diferença de cada grupo com relação a cada fator. Realizou-se também uma análise comparativa das duas dimensões básicas dos fatores: locus de controle (interno e externo) e grau de estabilidade (estável e instável), para os três grupos em questão.

Foram constituídos ainda gráficos para demonstrar os percentuais de causalidade atribuídos aos diferentes fatores pelo total de sujeitos e por cada grupo.

Os resultados obtidos e a discussão dos mesmos serão apresentados a seguir.

## 4.2 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

### 4.2.1 - Incidentes Críticos:

Foram coletados no total 498 relatos, obtidos através da técnica do incidente crítico, dos quais foi possível isolar 13 categorias para as SITUAÇÕES e 12 categorias para as CONSEQUÊNCIAS, sendo 8 destas positivas e 4 negativas (ver quadro 5, pág. 100).

Deseja-se registrar que, no tratamento dos dados, alguns relatos tiveram que ser eliminados, como este, por exemplo: "O fato do Flamengo ter sido campeão foi bom para mim porque é o time pelo qual torço e desejo, portanto, que seja campeão. E resultou que, pelo fato do futebol ser uma higiene mental para mim e meu time ter ganho, me proporcionou uma despreocupação de meus problemas." Não foi considerado porque o relato não revela um fato que envolveu o relacionamento do sujeito com alguma outra pessoa.

Houve ainda casos de outros relatos que também não foram considerados porque os sujeitos não conseguiram relatar um fato ou situação específica ocorrida, misturando diversos fatos, ligando-os com situações e consequências passadas ou recentes, demonstrando muita confusão. Quando, pois, os relatos eram genéricos, sem se referir a um fato específico que envolvera a relação do sujeito com uma ou mais pessoas, não foram considerados como incidente crítico. Isso porque, como já foi visto anteriormente, Flanagan define incidente crítico como sendo um fato ocorrido em uma situação em que o propósito ou intenção do ato seja claro e suas consequências estejam

bem definidas.

Por outro lado, para que se tenha uma idéia mais explícita do que foi considerado incidente crítico e as conseqüências dos mesmos, segue um exemplo considerado bem elucidativo: "Há uns 2 anos fui aos EUA num intercâmbio cultural. Foi bom para mim porque eu amadureci. Tive que me "virar sozinho" e aprendi a me relacionar com as pessoas, a conversar e dialogar com elas. E resultou que tive mais visão das coisas. Percebi que se tem que lutar pelas coisas que se deseja e tudo isso me deu muita confiança e segurança em mim mesmo."

Neste relato pode-se verificar que: a partir de uma viagem (situação) o sujeito: 1) "teve que se virar sozinho"; 2) aprendeu a conversar e se relacionar com os outros; 3) teve mais visão das coisas e amadureceu; 4) percebeu que tem que lutar pelo que deseja; 5) teve mais confiança e segurança em si mesmo. Verifica-se que, a partir de um fato ocorrido (viagem), o sujeito relatou cinco conseqüências decorrentes do mesmo.

Deseja-se ressaltar ainda as conseqüências dos fatos relatados, pois mesmo os que foram considerados negativos ou ruins acarretaram, muitas vezes, além de conseqüências negativas, também conseqüências positivas. Como este, por exemplo: "A morte de meu pai, há 3 anos. Foi muito ruim pela perda, senti muito. Nunca havia sentido a morte próxima a mim. Mas resultou uma parte boa, porque foi um fato que marcou minha vida: me fez crescer, compreender mais as pessoas, a valorizá-las mais pelo que elas são. E meu relacionamento em casa e com as pessoas também melhorou." Ou este outro: "Uma briga

de futebol onde fui o principal envolvido. Foi ruim porque perdi a amizade dos "caras" do futebol. E concluí que briga de futebol, quando nos divertimos, não leva a nada, não vale a pena e só atrapalha a brincadeira, o divertimento." Assim, através destes exemplos, pode-se notar que, às vezes, os mesmos relatos foram considerados ora sob o ponto de vista da situação (boa ou ruim), ora das conseqüências (positiva ou negativa).

As 13 categorias das Situações foram as seguintes:

- 1<sup>a</sup>) AMIZADE - apresentou um total de 77 relatos. Nesta categoria foram incluídas todas as situações que se relacionassem com amizade, tais como: conquistar a amizade de alguém, perder amizades, decepções e/ou alegrias com amigos, ajuda e apoio de amigos, acontecimentos envolvendo amigos, ser aceito e valorizado por amigos, etc.
- 2<sup>a</sup>) CONHECIMENTO DE PESSOAS - apresentou um total de 62 relatos. Inclui todas as situações que dizem respeito a conhecimento de pessoas, como: conhecimento de pessoas novas, diferentes; conhecimento de pessoas de outros lugares ou de pessoas que tiveram significado marcante, tanto bom ou ruim, etc.
- 3<sup>a</sup>) VIAGENS - teve um total de 60 relatos, englobando todos os tipos de viagens: viagens com família, com amigos, colegas; viagens sem ninguém conhecido; viagens para outras cidades, estados ou países; viagens longas, demoradas ou rápidas e até passeios.



- 4<sup>a</sup>) NAMORO - com 55 relatos englobou todas as situações relativas a namoro: início de namoro, conquista de namorado, dificuldades encontradas ou surgidas no namoro, término de namoro, decepções e todo tipo de experiências de namoro.
- 5<sup>a</sup>) DISCUSSÕES, DESENTENDIMENTOS - com 55 relatos abrangem situações de discussões, desentendimentos e brigas entre amigos, colegas, com estranhos, com pais, irmãos, parentes e com turma de colégio.
- 6<sup>a</sup>) VIDA ESCOLAR - apresentou um total de 45 relatos. E aqui foram incluídas as situações referentes à vida escolar dos adolescentes: aprovações, reprovações, receio de provas, exigências da família com relação a estudos, fatos ocorridos na escola envolvendo colegas, professores; dificuldades nos estudos, prêmios, punições, etc.
- 7<sup>a</sup>) MORTE - com 39 relatos esta categoria incluiu as situações de doença e morte de pais, parentes, amigos, conhecidos, colegas, etc.
- 8<sup>a</sup>) FATOS DO DIA-A-DIA - nesta categoria estão incluídos 26 relatos que se referem a uma série de situações do cotidiano, da vida urbana e que não se enquadravam em nenhuma outra categoria. Por exemplo: atropelamentos, assaltos, mudança de casa, cenas presenciadas na rua, acidentes de carro, etc.
- 9<sup>a</sup>) RELAÇÃO COM FAMÍLIA - nesta categoria, com 25 relatos, estão incluídas as situações da vida do adoles

cente envolvendo seu relacionamento com a família, tais como: dificuldades ou conflitos com os pais e familiares, discussões e brigas com irmãos, apoio recebido dos pais, dificuldades de relacionamento, bons momentos vividos com os pais, irmãos e parentes, conversas, valores familiares, etc.

- 10<sup>a</sup>) DIÁLOGO FRANCO - com 19 relatos, foram incluídas nesta categoria todas as situações de diálogo franco, "papo" aberto, "legal" e sincero ocorrido com colegas, amigos, pais e pessoas de modo geral, onde cada um pôde expressar tudo o que pensava e sentia com relação ao outro.
- 11<sup>a</sup>) SEPARAÇÃO DOS PAIS - nesta categoria estão incluídos 18 relatos referentes a separação de pais.
- 12<sup>a</sup>) TÓXICOS - esta categoria, com 13 relatos, englobou experiências com tóxicos, envolvimento com pessoas ligadas a tóxicos, libertação dos tóxicos, descoberta que irmão ou amigo estava envolvido com tóxicos, ajuda que tentou dar a pessoas envolvidas com tóxicos.
- 13<sup>a</sup>) RELIGIÃO - nesta categoria foram registrados apenas 4 relatos incluindo participação em movimentos ligados à Igreja, adesão a determinada religião, e o fato de ter alcançado graças divinas.

E as 12 categorias para as CONSEQUÊNCIAS foram as seguintes:

- 1a. Amadureceu, teve melhor percepção e visão das coisas... (102 Relatos).

- 2a. Começou a se relacionar melhor com os outros. (86 Relatos).
- 3a. Sentiu-se triste, mal, confuso... (52 Relatos).
- 4a. Ficou mais amigo. (51 Relatos).
- 5a. Teve dificuldades de relacionamento, sentiu-se decepcionado, desconfiado e receoso com relação aos outros. (48 Relatos).
- 6a. Sentiu-se bem, feliz, satisfeito... (43 Relatos)
- 7a. Ficou "chateado", preocupado... (36 Relatos)
- 8a. Conheceu mais pessoas. (24 Relatos).
- 9a. Sentiu-se mais seguro e auto confiante... (23 Relatos).
- 10a. Teve conflitos com a família e falta de apoio dos pais... (13 Relatos).
- 11a. Melhorou o relacionamento com a família. (12 Relatos).
- 12a. Teve forças, motivação, mais ânimo... (8 Relatos).

Pode-se notar que nas categorias das conseqüências algumas estão relacionadas e poderiam ser fundidas numa só. Optou-se, entretanto, em mantê-las separadas permanecendo mais fiéis aos relatos dos sujeitos, utilizando, inclusive, suas próprias expressões.

Apresentação dos relatos das Conseqüências referentes a cada situação.

- 1. AMIZADE - fez crescer, evoluir, descobrir-se mais; deu mais

confiança e segurança em si, sentiu-se importante, gostado, aceito; passou a acreditar na amizade, aumentou o número de amigos, aprofundou mais as amizades; passou a relacionar-se melhor, a valorizar mais as pessoas, a ajudá-las; sentiu-se bem ao descobrir amigo verdadeiro que o ajudou; confiou e recebeu apoio, deu incentivo para a profissão; procurou corrigir erro e escolher melhor as amizades; valorizou mais a vida após morte de amigo; sentiu-se solidário. Sentiu-se mal com falsidade de amigo, afastou-se e ficou desconfiado com as pessoas; sentiu-se mal por perder um amigo; sentiu-se decepcionado por não ser levado a sério e não ter podido cooperar; sentiu-se revoltado por ver amigo ser preso e maltratado.

2. CONHECIMENTO DE PESSOAS - facilitou o relacionamento, a convivência, mudou o meio social, criou novas amizades; sentiu-se bem, cresceu, amadureceu, sentiu-se mais seguro, com maior abertura e visão das coisas e do mundo; sentiu-se mais livre, valorizando e vivendo os momentos da vida.
3. VIAGENS - conheceu mais pessoas, facilitou a convivência e relacionamento com os outros, estabeleceu novas amizades; cresceu, aprendeu coisas da vida e teve maior visão das coisas; gostou, sentiu-se bem, livre, divertiu-se; ficou calmo, tranquilo, seguro e confiante em si; sentiu-se aceito e gostado pelos outros. Não gostou pois sentiu-se forçado a viajar.

4. NAMORO - fez crescer, amadurecer e conhecer-se melhor; tornou-se mais confiante, mais seguro e adulto; fez ter maior abertura, melhor visão das coisas e do mundo; sentiu-se feliz, melhorou o relacionamento, as amizades e teve maior abertura para as pessoas; aprendeu muito; aprendeu a resolver problemas de relacionamento; foi ajudado. Criou conflitos com os pais; ficou prejudicado nos estudos; abalou amizades, gerou discussões e afastamento das pessoas; sentiu-se mal, triste, só, magoado.
5. DISCUSSÕES, DESENTENDIMENTOS - percebeu que briga não leva a nada e procurou não brigar mais; fez tomar consciência de seus erros, modificar atitudes, melhorar o relacionamento; arrependeu-se, procurou remediar, superou e fez as pazes; fez procurar outras pessoas e resolveu problemas com namorado. Sentiu-se "chateado", triste, angustiado, decepcionado e desconfiado com as pessoas; perdeu amizade e afastou-se do amigo; ficou revoltado com o pai e com a agressão e violência da sociedades.
6. VIDA ESCOLAR - ao ter dificuldades nos estudos ou ser reprovado ficou "chateado", preocupado, com complexo diante dos colegas, perdeu o entusiasmo e motivação, teve a vida atrapalhada, brigou com a mãe e afastou-se das pessoas do colégio; teve mais maturidade, ânimo e decidiu estudar mais; ficou "chateado" porque prejudicou colega ao passar "cola"; ao vir para o colégio conheceu mais pessoas, criou novo

círculo de amigos, mudou meio social, sentiu-se útil ao ser monitora, arranhou trabalho, foi premiado, teve mais estímulo para estudar, abriu-se mais e amadureceu mais.

7. MORTE - sentiu-se triste, abalado, deprimido, desiludido da vida, com saudades; criou barreiras às pessoas com medo de perdê-las; gerou problemas financeiros. Evoluiu, cresceu, deu mais valor à vida, pessoas e coisas e começou a valorizar mais a relação com os pais e com as pessoas; teve mais liberdade para sair.
8. FATOS DO DIA-A-DIA - ficou preocupado ao bater com carro, aprendeu a ter mais cuidado e adquiriu senso de responsabilidade; sentiu-se tocado e mobilizado ao ver menino pobre tratar bem seu cachorro; ajudou uma pessoa que foi atropelada, perdeu o medo e sentiu-se orgulhoso; com mudança de casa perdeu amigos, conheceu mais pessoas e se relacionou melhor; sentiu-se mal ao ser assaltado; ficou com medo de ser assaltado; ficou chocado ao ver cena de homossexualismo.
9. RELAÇÃO COM FAMÍLIA - sentiu-se irresponsável porque não cumpriu promessa feita à mãe; sentiu-se mais livre e independente porque pai ensinou a dirigir; ficou satisfeito porque ganhou carro do pai, uma moto, com festa em família; acreditou na amizade do irmão; gostou de ser levado a um show pelo irmão; percebeu que é bom ficar com os pais; teve confli-

tos com os pais por causa de namoro, religião, estudos.

10. DIÁLOGO FRANCO - melhorou o relacionamento e diálogo com os pais e família; adquiriu mais confiança e liberdade com os pais; melhorou o relacionamento, conheceu mais o outro; abriu-se mais para os outros, aprendeu a ouvir e descobriu que tem muitos sentimentos dentro de si.
11. SEPARAÇÃO DOS PAIS - ficou mais amigo deles, teve mais liberdade e diálogo; percebeu que os pais não são objetos da casa e sim pessoas; percebeu que não se deve julgar os outros e que ninguém depende de ninguém; está lutando para não ser prejudicado nos estudos; recuperou-se da tristeza e "curtiu" férias com amigos; ficou sem apoio dos pais; com medo de não poder contar mais com eles; ficou com insegurança geral e dificuldades de relacionamento com pessoas do sexo oposto; sentiu-se triste, abatido, e sofreu muito a perda; gerou falta de diálogo, afastamento e teve a vida atrapalhada e prejudicada.
12. TÓXICOS - sentiu-se preocupado, abalado, envolvido por pessoas que acreditava serem "legais", usou para agredir a família; ao se libertar ficou bem com a família e amigos, teve mais confiança em si, amadureceu, aprendeu a distinguir pessoas boas e ruins, procurou ajudar os outros.
13. RELIGIÃO - descobriu Cristo ao participar de encon-

tro de jovens na Igreja; valorizou mais "algo" pois foi atendido por Deus; deixou de ser egoísta ao descobrir Cristo; teve conflitos com família.

Apresentação das conseqüências e eventos que as provocaram.

1. AMADURECEU, TEVE MELHOR PERCEPÇÃO E VISÃO DAS COISAS  
- ao ser reprovado e repetir de ano; ao conhecer pessoas e participar de festas, passeios e viagens; ao separar-se de pessoas queridas e terminar namoro; ao relacionar-se com outros e namorar; após perda (morte) de pais, parentes e amigos; ao se envolver com tóxicos e pessoas não "legais"; ao descobrir que não se muda as pessoas; ao ter certeza que era querido pelas pessoas.
2. COMEÇOU A SE RELACIONAR MELHOR COM OS OUTROS - porque conheceu pessoas novas e criou novo círculo de amigos; começou a sair com pessoas, colegas, a ir a festas, ao Maracanã; participou de grupo de jovens da Igreja e de atividades no colégio; teve um diálogo franco com o outro; namorou ou está namorando; libertou-se da turma de tóxicos; mudou-se para um bairro mais próximo dos amigos; após morte de madrinha procurou ser mais sociável.
3. SENTIU-SE TRISTE, MAL, CONFUSO - pela separação de pessoas queridas e do namorado; com separação dos pais; com doença e/ou morte de familiares e amigos; por ter magoado e ter sido magoado por outrem; por ter sido assaltado, por não poder fazer nada pelos



amigos que foram assaltados; por brigas com irmão e amigos; com a notícia do casamento da irmã; porque viu amigo ser maltratado por policiais; porque começou a fazer análise.

4. FICOU MAIS AMIGO - após um "papo" franco onde cada um falou de suas dificuldades, problemas e sentimentos; porque conheceu melhor o outro; não foi abandonado pelos amigos na "hora H"; por acreditar no outro e apoiá-lo; por ter uma amizade sem dependências; pelo relacionamento de namorado.
5. TEVE DIFICULDADES DE RELACIONAMENTO, SENTIU-SE DECEPCIONADO, DESCONFIADO E RECEOSO COM RELAÇÃO AOS OUTROS - porque descobriu que amigo era falso e decepcionou-se com amigos que não o ajudaram; porque confiou nos outros e não foi correspondido; desiluiu-se com namorado; por causa da separação dos pais; porque se desentendeu e se afastou de pessoas e amigos; por ter medo de perder os amigos e para fugir de problemas; por causa de "fofocas", agressões; por não poder corresponder às expectativas dos outros.
6. SENTIU-SE BEM, FELIZ, SATISFEITO - porque viajou com amigos, divertiu-se e proporcionou bons momentos aos amigos; por ter amigos, pelo apoio recebido deles e por saber que é querido pelos amigos; por ter conquistado uma garota e estar namorando; ao ajudar pessoas; ao ganhar o 1º salário como monitora.
7. FICOU "CHATEADO", PREOCUPADO - porque prejudicou ou

tras pessoas; foi reprovado; por causa de doenças e/ou morte de parentes e amigos; por causa de problemas financeiros da família; porque bateu com o carro do pai; por não ter cumprido promessa feita à mãe; ao descobrir que irmão fumava maconha; ao ver crianças abandonadas; pelo afastamento de um amigo.

8. CONHECEU MAIS PESSOAS - porque viajou e foi a festas; participou de equipes desportivas; ingressou no colégio; se interessou por música; aprendeu a dirigir e ganhou um carro.
9. SENTIU-SE MAIS SEGURO E AUTO-CÔNFIANTE - porque conquistou uma garota desconhecida, arranjou namorada e está namorando; fez novas amizades; sentiu-se aceito pelas pessoas, amigos e turma da escola; ajudou pessoas; viajou sozinho; reestruturou-se após término de namoro; libertou-se de tóxicos; descobriu que pode modificar-se.
10. TEVE CONFLITOS COM A FAMÍLIA E FALTA DE APOIO DOS PAIS - por não ter um bom relacionamento e não poder contar com eles; por brigas, desentendimentos e falta de diálogo; pela separação dos pais; por ser considerado "ovelha negra" da família; pelas atitudes e desacordo dos pais com relação a namoro e religião; por causa de doença e/ou morte de pais e/ou familiares; por receio de "brincas".
11. MELHOROU O RELACIONAMENTO COM A FAMÍLIA - a partir de conversa e "papo" franco; após desentendimentos e brigas; por sentir confiança dos pais e se sentir a-

ceito; ao viajarem juntos e fazerem festa juntos; por sentir falta dos pais após morte ou separação; por percebê-los como pessoas e não objetos da casa; ao mudar atitude procurando compreendê-los e ajudá-los; ao se libertar dos tóxicos.

12. TEVE MAIS FORÇAS, MOTIVAÇÃO, MAIS ÂNIMO - para reestruturar tudo após término de namoro; para afastar-se dos tóxicos; após participar de encontro de estudantes; após sucesso na escola; porque está namorando.

Quadro 3 - Situações

Apresenta as diferentes situações e a respectiva quantidade de relatos antigos e recentes, positivos e negativos dos grupos com e sem dinâmica.

SITUAÇÕES	INCIDENTES ANTIGOS				INCIDENTES RECENTES				T O T A L
	C/DINÂMICA		S/DINÂMICA		C/DINÂMICA		S/DINÂMICA		
	+	-	+	-	+	-	+	-	
01 - Amizades	17	7	7	5	24	7	8	2	77
02 - Conhecimento de pessoas	26	-	11	-	20	-	5	-	62
03 - Viagens, passeios	26	-	15	1	14	-	4	-	60
04 - Namoro	15	8	6	3	14	3	6	-	55
05 - Discussões, desentendimentos	6	7	2	7	7	17	2	7	55
06 - Vida Escolar	14	6	4	1	8	6	4	2	45
07 - Morte	7	10	3	7	4	5	2	1	39
08 - Fatos do dia-a-dia	6	2	3	1	6	-	2	6	26
09 - Relação com família	3	3	4	1	2	5	4	3	25
10 - Diálogo franco	7	-	1	-	8	-	3	-	19
11 - Separação dos pais	4	8	-	-	4	1	-	1	18
12 - Tóxicos	3	4	-	1	5	-	-	-	13
13 - Religião	2	1	-	-	1	-	-	-	4
T O T A L	136	56	56	27	117	44	40	22	498

Quadro 4 - Conseqüências

Apresenta as diferentes conseqüências (positivas e negativas) e o número de relatos antigos e recentes dos grupos com e sem dinâmica.

CONSEQUÊNCIAS	INCIDENTES ANTIGOS				INCIDENTES RECENTES				T O T A L
	C/DINÂMICA		S/DINÂMICA		C/DINÂMICA		S/DINÂMICA		
	+	-	+	-	+	-	+	-	
01 - Amadureceu, teve melhor percepção e visão das coisas...	41	-	14	-	37	-	10	-	102
02 - Começou a se relacionar melhor com os outros	32	-	15	-	26	-	13	-	86
03 - Sentiu-se triste, mal, confuso...	-	23	-	10	-	12	-	7	52
04 - Ficou mais amigo	15	-	10	-	20	-	6	-	51
05 - Teve dificuldades de relacionamento...	-	16	-	8	-	16	-	8	48
06 - Sentiu-se bem, feliz, satisfeito	17	-	8	-	15	-	3	-	43
07 - Ficou "chateado" preocupado...	-	11	-	8	-	12	-	5	36
08 - Conheceu mais pessoas	14	-	7	-	2	-	1	-	24
09 - Sentiu-se mais seguro e auto-confiante	5	-	2	-	13	-	3	-	23
10 - Teve conflitos c/família...	-	6	-	1	-	4	-	2	13
11 - Melhorou relacionamento c/família	9	-	-	-	1	-	2	-	12
12 - Teve mais forças, motivação...	3	-	-	-	3	-	2	-	8
T O T A L	135	56	56	27	117	44	40	22	498

Quadro 5 - Quadro Geral de Situações e Conseqüências

Apresenta o total de situações e respectivas conseqüências, e a quantidade de relatos antigos e recentes atribuídos a cada uma pelos grupos com e sem dinâmica. (ver quadro 5 pág. 100).

QUADRO Nº 5 : QUADRO GERAL DE SITUAÇÕES E CONSEQUÊNCIAS

CONSEQUÊNCIAS SITUAÇÕES	1		2		3		4		5		6		7		8		9		10		11		12		TOTAL	
	AMADURECEU, TEVE MELHOR PERCEÇÃO E VISÃO DAS COISAS ...	COMEÇOU A SE RELACIONAR MELHOR COM OS OUTROS	SENTIU-SE TRISTE, MAL, CONFUSO...	FICOU MELHOR AMIGO	TEVE DIFICULDADES DE RELACIONAMENTO	SENTIU-SE BEM, SATISFEITO...	FICOU "CHATEADO" PREOCUPADO ...	CONHECEU MAIS PESSOAS	SENTIU-SE MAIS SEGURO E AUTO-CONFIANTE	TEVE CONFLITOS COM A FAMÍLIA	MELHOROU O RELACIONAMENTO COM A FAMÍLIA	TEVE MAIS FORÇAS, MOTIVAÇÃO ...														
1 AMIZADES	4 5 3	2 3 2 4	2 2 1	5 7 1 3 5 3 2 3 4 1	15	8	1	2	6	1	2	6	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	77
2 CONHECIMENTO DE PESSOAS	3 6	15 6 5 3	-	4 4 4	-	4 2 2 2	-	-	10	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	62	
3 VIAGENS, PASSEIOS	2 1 1	7 2 1 2	-	4 2 5 1	-	7 4 2 1	-	4 2 6	2 3	-	-	5	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	60	
4 NAMORO	8 7 2 3	2 2 4	-	1 3	3 2 3	1 2 1	1	2	4	1	2	2 2 1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	55	
5 DISCUSSÕES, DESENTENDIMENTOS	5 2	1 5 1 2	1 3 1	-	5 6 2 5	-	1 5 3 1	-	-	10	5	-	-	3 1 1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	55	
6 VIDA ESCOLAR	4 3 2 2	4 2 2	1	-	1	1	3 6 1 2 4	1	1	1	2	4	5	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	45		
7 MORTE	6 2 3 2	2	8 4 7 1	-	-	-	2	-	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	39	
8 FATOS DO DIA-A-DIA	2 3 3 1	1 1	-	4 1	-	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	26	
9 RELAÇÃO COM FAMÍLIA	1 1	1	1 2	-	2	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	25	
10 DIÁLOGO FRANCO	2 1	1 2 4 1	-	3 2	-	-	4	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	19	
11 SEPARAÇÃO DOS PAIS	2 3	-	3 1	-	1	-	1	-	1	-	1	-	3	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	18	
12 TÓXICOS	2 2	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	13	
13 RELIGIÃO	1 1	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	4	
TOTAL	102	86	52	51	48	43	36	24	23	13	12	8	498													

COM DIN. - Sugritos que participaram dos grupos de dinâmica  
SEM DIN. - Sugritos que não participaram dos grupos de dinâmica

A - incidentes antigos  
R - incidentes recentes

Situações e Conseqüências - Total

A distribuição geral dos relatos pelos grupos pode ser configurada nos quadros abaixo discriminados.

Quadro 6 -

RELATOS ANTIGOS				RELATOS RECENTES				T O T A L
C/DINÂMICA		S/DINÂMICA		C/DINÂMICA		S/DINÂMICA		
+	-	+	-	+	-	+	-	
136	56	56	27	117	44	40	22	498

N c/DIN = 50

N s/DIN = 25

+ = Situações po  
sitivas

- = Situações ne  
gativas

Quadro 7 -

RELATOS GRUPOS	ANTIGOS		TOTAL	MÉDIA	RECENTES		TOTAL	MÉDIA	TOTAL GERAL
	+	-			+	-			
C/DINÂMICA	136	56	192	3,84	117	44	161	3,22	353
S/DINÂMICA	56	27	83	3,32	40	22	62	2,48	145
T O T A L	192	83	275	3,67	157	66	223	2,97	498

Quadro 8 -

RELATOS GRUPOS	C/DINÂMICA		S/DINÂMICA		TOTAL		TOTAL GERAL
	+	-	+	-	+	-	
T O T A L	253	100	96	49	349	149	498
M É D I A	5,06	2,0	3,84	1,96	4,65	1,98	6,64



Com relação aos dados dos Quadros 5, 6 e 7, observa-se que:

1. O número TOTAL de relatos, englobando os dois grupos, foi de 498.
2. O TOTAL de relatos de incidentes antigos foi superior (275) ao total de relatos de incidentes recentes (223) para os dois grupos conjuntamente.
3. Tanto o grupo com dinâmica quanto o sem dinâmica apresentaram o total de relatos recentes (161 e 62) inferior ao total de antigos (192 e 83).
4. A média de incidentes relatados por sujeitos que participaram da dinâmica (7,06) foi superior à média dos que não participaram dos grupos de dinâmica (5,8). Esta diferença levanta a suposição de que a participação nos grupos de dinâmica favoreceu o relato de maior número de eventos.
5. As médias dos relatos positivos, tanto para o grupo com dinâmica (5,06) quanto para o sem dinâmica (3,84) foram superiores às negativas (2,0 com dinâmica e 1,96 sem dinâmica).
6. A média de relatos positivos foi maior no grupo com dinâmica (média 5,06) do que no sem dinâmica (média 3,84). Tais dados parecem revelar que a participação nos grupos de dinâmica favoreceu o relato de mais eventos positivos do que negativos.

Pelo fato de ter ocorrido um maior número de relatos nos grupos de dinâmica e também maior número de relatos positi-

vos, pode-se atribuir tal predominância aos próprios objetivos dos grupos de dinâmica levados a efeito no colégio que, entre outros, era levar o indivíduo a tomar consciência de si e do mundo, facilitando a comunicação e expressão de idéias e sentimentos. A dinâmica não se pode atribuir a ocorrência em si do evento, mas sim a facilitação de seu relato.

Serão apresentados, a seguir, os quadros referentes a cada situação em particular, com o levantamento do número de relatos positivos e negativos, bem como a proporção dos mesmos em cada grupo (com e sem participação na dinâmica).

Cada quadro é seguido de uma análise dos dados e considerações a respeito dos mesmos.

Quadro 9 - Amizade

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	41	0,75	14	0,25	55
S/DINÂMICA	15	0,68	7	0,32	22
T O T A L	56	0,73	21	0,27	77

+ = Situações positivas  
- = Situações negativas  
Nº = Número de Relatos  
P = Proporção

1. Para a AMIZADE foram atribuídas proporções predominantes às conseqüências positivas (0,73) nos dois grupos em conjunto.
2. Às conseqüências negativas foram atribuídas baixas proporções (0,27) por ambos os grupos.
3. Comparativamente o grupo com dinâmica apresentou maior proporção de conseqüências positivas (0,75) do que o grupo

sem dinâmica (0,68), embora a diferença não seja significativa.

4. Considerando o número total de relatos constata-se que a categoria Amizade apresentou o maior número (77), aparecendo em primeiro lugar entre as demais categorias registradas (vide quadro 5). Tal fato leva a supor que as amizades possuem um papel fundamentalmente positivo na vida dos adolescentes.

Segundo ainda os relatos dos sujeitos (quadro 5) foi constatado que as amizades proporcionaram conseqüências positivas e negativas:

a) Positivas: em primeiro lugar pode-se constatar que favoreceu uma melhoria nas relações de amizades, bem como um maior crescimento e melhor percepção das coisas e do mundo, contribuindo ainda para um melhor relacionamento com os outros.

Em segundo lugar pode-se ainda verificar que as amiza-des proporcionaram situações satisfatórias em que os adoles-centes se sentiram mais seguros de si e auto-confiantes.

b) Negativas: por outro lado, conseqüências negativas também foram relatadas, ressaltando-se as dificuldades de re-lacionamento (15), as decepções nas amizades, levando a senti-mento de desconfiança e receio no relacionamento com os outros, gerando tristeza, mal-estar e confusão (5) no grupo de adolescentes em estudo.

Quadro 10 - Conhecimento de Pessoas

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	46	1,0	-	-	46
S/DINÂMICA	16	1,0	-	-	16
T O T A L	62	1,0	-	-	62

+ = Situações positivas  
 - = Situações negativas  
 Nº = Número de relatos  
 P = Proporção

1. Neste tema participar ocorreram apenas relatos positivos.
2. Pelo número total de relatos (62) pode-se inferir que, para o adolescente, o conhecimento de pessoas é muito importante, acarretando, basicamente, conseqüências positivas. E no grupo em questão figurou no segundo lugar de uma ordem decrescente de relatos.

Observando os relatos do quadro 5, nota-se que a principal conseqüência do conhecimento de pessoas foi a melhoria do relacionamento com os outros, representando aproximadamente 50% das conseqüências registradas para esta categoria.

Proporcionou ainda mais amizades, amadurecimento pessoal e sentimentos de satisfação.

Quadro 11 - Viagens

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	40	1,0	-		40
S/DINÂMICA	19	0,95	1	0,05	20
T O T A L	59	0,98	1	0,02	60

+ = Situações positivas  
 - = Situações negativas  
 Nº = Número de relatos  
 P = Proporção

1. Às situações de Viagens foram atribuídas conseqüências predominantemente positivas (0,98) no total, ou seja, nos dois grupos conjuntamente.
2. No grupo com dinâmica não houve nenhum relato de conseqüências negativas relacionado a viagens.
3. No grupo sem dinâmica houve apenas um relato (0,05) de conseqüência negativa relacionado a viagens.\*

Segundo os relatos dos sujeitos (vide quadro 5) pode-se observar que as situações de viagens:

a) em 1º lugar - contribuíram para os adolescentes se sentirem bem, satisfeitos (14). O que parece revelar que as viagens, de modo geral, proporcionam bons momentos aos jovens.

b) em 2º lugar - favoreceram o conhecimento de mais pessoas, a melhoria do relacionamento com os outros e as amizades (12).

c) em 3º lugar - contribuíram para maior segurança e auto-confiança dos sujeitos (5) bem como para um maior amadurecimento e melhor visão das coisas (4).

É possível ainda, a partir de tais dados, tecer algumas considerações que podem explicar as observações acima relatadas:

a) as viagens representam um rompimento temporário com as estruturas e esquemas familiares;

b) as viagens significam um afastamento temporário das

---

\*Obs: Este relato é de um dos sujeitos que foi obrigado, pela família, a viajar contra a vontade.

atribuições normais do indivíduo, favorecendo maiores oportunidades de relacionamento com os outros;

c) as viagens, para os adolescentes, significam oportunidades de concretização dos seus anseios de independência e auto-afirmação;

d) as viagens podem significar para os adolescentes toda sua busca de novos conhecimentos, descobertas e aventuras.

Quadro 12 - Namoro

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	29	0,73	11	0,27	40
S/DINÂMICA	12	0,80	3	0,20	15
T O T A L	41	0,75	14	0,25	55

+ = Situações positivas  
- = Situações negativas  
Nº = Número de relatos  
P = Proporção

1. Às situações NAMORO foram atribuídas conseqüências predominantemente positivas (0,75) nos dois grupos conjuntamente considerados.
2. Comparativamente o grupo sem dinâmica apresentou maior proporção (0,80) de relatos de conseqüências positivas do que o grupo com dinâmica (0,73). Tal diferença pode ser considerada sem significação, levando em conta o número bem menor de relatos do grupo sem dinâmica.

Segundo os relatos dos sujeitos (vide quadro 5) o namoro acarretou conseqüências tanto positivas quanto negativas. As principais conseqüências positivas referem-se ao amadurecimento do indivíduo e a melhor visão que teve das coisas, da

vida, dos outros e de si (20).

Disso pode-se inferir que o namoro constitui um fator essencial para o crescimento e amadurecimento emocional do adolescente. E ainda, pode-se constatar que o namoro proporcionou aos adolescentes certa segurança e auto-confiança (6) proporcionando ainda satisfações (4) e melhoria no relacionamento com os outros (4).

As principais conseqüência negativas referem-se às dificuldades de relacionamento e às decepções e receios na relação com os outros (8), levando ainda a sentimentos de tristeza e mal estar (4) e preocupações e conflitos com a família.

As conseqüências negativas podem ser explicadas e compreendidas: 1) pela própria situação do namoro em si, que implica numa relação de proximidade maior com o outro, na qual todos os sentimentos mais profundos do indivíduo encontram-se envolvidos. E 2) pela instabilidade e insegurança emocional características do adolescente, indivíduo ainda com pouca vivência de tais situações.

Por outro lado, a predominância de proporção de conseqüências positivas pode ser atribuída ao fato de que toda relação facilita um maior conhecimento de si mesmo e do outro. E o namoro, para o adolescente, é a relação por excelência que representa, segundo Erikson, a busca de definição e afirmação do ego mediante projeção de uma imagem difusa da própria pessoa no outro, vendo-a assim refletida e gradualmente revelada pelo outro.

Quadro 13 - Discussões

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	13	0,35	24	0,65	37
S/DINÂMICA	4	0,23	14	0,77	18
T O T A L	17	0,31	38	0,69	55

+ = Situações positivas  
- = Situações negativas  
Nº = Número de relatos  
P = Proporção

1. Nas situações de discussões e desentendimentos houve uma pre dominância de relatos negativos (0,69) sobre os positivos (0,31), considerados os dois grupos conjuntamente.
2. No grupo sem dinâmica, proporcionalmente, as situações ne gativas (0,77) predominaram em relação ao grupo com dinâ- mica (0,65). O que leva a supor que os indivíduos que par- ticiparam dos grupos de dinâmica, de alguma maneira, reve- laram tirar proveito das situações de desentendimentos pessoais e antagonismos.
3. Reforçando a suposição anterior, constata-se que no grupo com dinâmica a proporção de conseqüências positivas (0,35) foi superior a do grupo sem dinâmica (0,23).

A partir de uma visão geral do quadro 5, as situações de discussões geraram conseqüências e sentimentos predominate- mente negativos para o adolescente, ressaltando-se as que di- zem respeito às dificuldades de relacionamento, sentimentos de decepções (18), bem como a sentimentos de "chateação" e preo- cupação (10).

Por outro lado constata-se que ocorreram também conse- qüências positivas relacionadas a melhoria do relacionamento



com os outros (8) é ao amadurecimento como pessoa (7).

A partir de tais dados e considerando o total de relatos registrados (55) ocupando a 5a. posição em ordem decrescente, pode-se supor que as situações de desentendimentos e discussões na vida do adolescente revelam um caráter bastante significativo. O que é perfeitamente compreensível pelo fato de ser o adolescente um indivíduo que busca sua auto-afirmação, sua independência e valorização pessoal através de atitudes e idéias próprias, o que, muitas vezes, acarreta divergências, choques e desentendimentos principalmente com o mundo adulto, representado a maioria das vezes pela família, sociedade e escola.

Quadro 14 - Vida Escolar

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	22	0,65	12	0,35	34
S/DINÂMICA	8	0,73	3	0,27	11
TOTAL	30	0,67	15	0,33	45

+ = Situações positivas  
 - = Situações negativas  
 Nº = Número de relatos  
 P = Proporção

Com relação à vida escolar observa-se que:

1. No conjunto dos dois grupos as conseqüências positivas, (0,67) predominaram sobre as negativas (0,33).
2. O grupo sem dinâmica revelou maior proporção de conseqüências positivas (0,73) do que o com dinâmica (0,65).
3. O grupo com dinâmica apresentou maior proporção de relatos de situações negativas (0,35) do que o grupo sem dinâmica (0,27).

4. O grupo com dinâmica apresentou um número total de relatos (34) superior ao grupo sem dinâmica (11), proporcionalmente.

Pela análise do quadro 5, verifica-se que as conseqüências positivas da vida escolar favoreceram o amadurecimento (11) dos adolescentes, bem como o relacionamento e conhecimento de pessoas. Por outro lado, as conseqüências negativas revelaram grande percentagem de "chateação" e preocupação (12).

Pode-se deduzir que a vida escolar ocupa em lugar importante na vida dos adolescentes (45 relatos e 6º lugar). E, apesar da predominância de conseqüências positivas, (0,67) houve uma razoável proporção de conseqüências negativas (0,33) decorrentes da vida escolar.

Quadro 15 - Morte

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL	+ = Situações positivas - = Situações negativas Nº = Número de relatos P = Proporção
	Nº	P	Nº	P		
C/DINÂMICA	11	0,42	15	0,56	26	
S/DINÂMICA	5	0,38	8	0,62	13	
T O T A L	16	0,41	23	0,59	39	

Com relação às situações de Morte verifica-se o seguinte:

1. Considerados os dois grupos conjuntamente a proporção de conseqüências negativas (0,59) foi predominante sobre as positivas (0,41).
2. Comparativamente, quanto às conseqüências positivas, os

dois grupos apresentaram pequena diferença de proporção: 0,42 para o grupo com dinâmica e 0,38 para o sem dinâmica.

3. O grupo sem dinâmica apresentou uma maior proporção de conseqüências negativas (0,62) do que positivas (0,38).
4. O grupo sem dinâmica apresentou maior proporção de conseqüências negativas (0,62) do que o grupo com dinâmica (0,56).

Com base nos dados do quadro 5 pode-se observar que as situações de morte acarretaram muitos sentimentos de tristeza, mal estar e confusão (20) nos adolescentes em questão.

Mas, por outro lado, conseqüências positivas que favoreceram o amadurecimento pessoal e uma melhor visão da vida (13) também foram relatadas.

Isso leva a supor que, para os adolescentes, diante da morte de parentes e amigos, além do significado trágico de perda e tristeza, há também um significado e componente que leva-os a valorizar sua própria vida e, conseqüentemente, contribui para um amadurecimento interior.

Quadro 16 - Fatos do Dia-a-Dia

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	12	0,86	2	0,14	14
S/DINÂMICA	5	0,42	7	0,58	12
T O T A L	17	0,65	9	0,35	26

+ = Situações positivas  
- = Situações negativas  
Nº = Número de relatos  
P = Proporção

Com relação aos fatos do dia-a-dia pode-se verificar que:

1. No somatório geral dos dois grupos as conseqüências positivas (0,65) predominaram sobre as negativas (0,35).
2. No grupo com dinâmica houve maior proporção de conseqüências positivas (0,86) sobre as negativas (0,14) do que no grupo sem dinâmica onde as conseqüências negativas (0,58) predominaram sobre as positivas (0,42).
3. Os dados acima ressaltam significativamente a diferença de padrão entre os 2 Grupos: O grupo com Dinâmica apresentou uma grande predominância de conseqüências positivas (0,86), enquanto o grupo sem dinâmica revelou predominância de conseqüências negativas (0,58). O que leva a supor que os sujeitos que participaram dos grupos de dinâmica conseguiram adquirir condições de tirar mais proveito dos acontecimentos cotidianos. O que pode ser explicado pelos objetivos dos grupos desenvolvidos no colégio.

Pela análise do quadro 5 pode-se notar que os fatos do dia-a-dia, relatados pelos adolescentes dos grupos em estudo, proporcionaram amadurecimento e melhor visão das coisas e do mundo. Por outro lado, provocaram também situações de "chateação" e preocupação bem como de confusão e mal-estar.

Mesmo com um número de relatos não muito elevado (26) pode-se perceber que, de modo geral, as situações do dia-a-dia vividos na cidade afetam a vida dos adolescentes.

Quadro 17 - Relação com Família

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	5	0,38	8	0,62	13
S/DINÂMICA	8	0,67	4	0,33	12
T O T A L	13	0,52	12	0,48	25

+ = Situações positivas  
 - = Situações negativas  
 Nº = Número de relatos  
 P = Proporção

1. No somatório geral dos dois grupos observa-se uma pequena proporção de conseqüências positivas (0,52) sobre as negativas (0,48) para as situações de relação com a família;
2. No grupo sem dinâmica a proporção de conseqüências positivas (0,67) predominou sobre as negativas (0,33).
3. No grupo com dinâmica a predominância foi das negativas (0,62) sobre as positivas (0,38).

Com base nos dados do quadro 5 pode-se constatar que a relação com a família acarretou aos adolescentes dos grupos em estudo, situações de "chateação", tristeza e mal-estar e dificuldades de relacionamento. Por outro lado, proporcionou melhoria de relacionamento na própria família, bem como situações de satisfação. O que leva a supor que, com relação à família, os adolescentes apresentam sentimentos e atitudes ambivalentes.

E pode-se supor ainda que os indivíduos, através da vivência dos grupos de dinâmica, tenham sido despertados para uma busca mais intensa de sua identidade pessoal que, conseqüentemente, pode ter acarretado maiores conflitos com a famí

lia. O que pode ser explicado pela grande proporção de relatos negativos do grupo com dinâmica.

Quadro 18 - Diálogo Franco

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	15	1,0	-	-	15
S/DINÂMICA	4	1,0	-	-	4
T O T A L	19	1,0	-	-	19

+ = Situações positivas  
 - = Situações negativas  
 Nº = Número de relatos  
 P = Proporção

1. Com relação ao diálogo franco não houve nenhum relato de conseqüências negativas nos dois grupos.
2. Proporcionalmente, levando-se em conta o total de relatos por grupo, o grupo com dinâmica apresentou maior número do que o sem dinâmica (15:50 c/dinâmica e 4:25 sem dinâmica).

Pelos relatos das conseqüências (vide quadro 5) nota-se que o diálogo franco favoreceu uma melhoria no relacionamento com os outros (7) e com a família (3), um aprofundamento das amizades (5) e maior madurecimento pessoal (4).

Embora o número de relatos não tenha sido elevado, mesmo assim pode-se deduzir que o diálogo franco acarreta apenas conseqüências positivas. E isso pode ser explicado pelo grande valor que os adolescentes dão à sinceridade e autenticidade em seus relacionamentos e amizades. E pode-se ainda supor que o maior número de relatos apresentado pelos sujeitos do grupo com dinâmica, seja decorrente de suas vivências nos grupos, onde foram desenvolvidas relações de espon-

taneidade e autenticidade. E, segundo Laing, somente através de um intercâmbio e diálogo franco e honesto é que os interessa dos "saberão onde situar-se" em relação aos outros.

Quadro 19 - Separação dos Pais

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	8	0,47	9	0,53	17
S/DINÂMICA	-	-	1	1,0	1
T O T A L	8	0,44	10	0,56	18

+ = Situações positivas  
- = Situações negativas  
Nº = Número de relatos  
P = Proporção

Com relação à separação dos pais, verifica-se que:

1. As conseqüências negativas (0,56) predominaram sobre as positivas (0,44), tomando-se os dois grupos em conjunto.
2. O grupo sem dinâmica apresentou apenas um relato, sendo o mesmo de conseqüência negativa.
3. O grupo com dinâmica apresentou uma proporção de relatos negativos (0,53) maior do que os positivos (0,47), embora com uma diferença pouco significativa.
4. Considerando-se o número total de relatos registrados (18), observa-se que 17 são atribuídos ao grupo com dinâmica e apenas 1 ao grupo sem dinâmica. O que leva a supor que a dinâmica de grupo favoreceu, de alguma forma, o relato de mais situações de separação de pais.

Analisando o Quadro 5, nota-se uma certa equivalência entre situações positivas e negativas. O que leva a supor que, mesmo acarretando conseqüências negativas, tais como sen

timentos de tristeza, confusão ou mal-estar ou gerando conflitos com a família, a separação dos pais pode favorecer um amadurecimento e melhor percepção e visão da vida para os adolescentes.

E, nota-se ainda que, de 17 relatos atribuídos aos sujeitos que participaram dos grupos de dinâmica, 8 revelam conseqüências positivas. O que leva a supor que a vivência dos grupos de dinâmica pode ter contribuído para os adolescentes apresentarem um maior número de relatos. E ainda, que tenha proporcionado condições para relatos de conseqüências positivas.

Quadro 20 - Tóxicos

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	8	0,67	4	0,33	12
S/DINÂMICA	-	-	1	1,0	1
T O T A L	8	0,61	5	0,39	13

+ = Situações positivas

- = Situações negativas

Nº = Número de relatos

P = Proporção

1. Nota-se uma maior proporção (0,61) para as conseqüências positivas do que negativos (0,39) com relação aos Tóxicos.
2. O grupo sem dinâmica apresentou apenas um relato (1) e de conseqüências negativas.
3. O grupo com dinâmica, além da predominância de relatos, apresentou maior proporção de conseqüência positivas (0,67) do que negativas (0,33).

Pelo quadro 5 pode-se observar que as conseqüências ne-



gativas dizem respeito a sentimentos de confusão e de mal-estar. Os relatos dos sujeitos revelam preocupação e abalo emocional ao experimentar ou se envolver com pessoas ligadas aos tóxicos, bem como uma maneira de agredir a família.

Por outro lado, revelam ainda, conseqüências positivas ao se libertarem dos tóxicos, acarretando um amadurecimento e melhor visão das coisas, como também uma melhoria no relacionamento com família e amigos.

Pelo baixo número de relatos (13) pode-se deduzir que os adolescentes apresentam certa dificuldade em relatar suas experiências com tóxicos a pessoas fora de seu meio ou do seu grupo de colegas. Por outro lado, este fato também pode ser explicado pela grande repressão aos tóxicos que existe atualmente na sociedade, família e escola.

E pelo número de relatos devidos ao grupo com dinâmica (12) pode-se supor que a vivência dos grupos de dinâmica possa ter facilitado mais relatos de experiências com tóxicos. Uma explicação para tal fenômeno pode ser atribuída à maior confiança e segurança em si que a vivência das situações de dinâmica proporcionou aos que participaram dos grupos.

Quadro 21 - Religião

RELATOS GRUPOS	+		-		TOTAL
	Nº	P	Nº	P	
C/DINÂMICA	3	0,75	1	0,25	4
S/DINÂMICA	-	-	-	-	-
T O T A L	3	0,75	1	0,25	4

+ = Situações positivas  
- = Situações negativas  
Nº = Número de relatos  
P = Proporção

1. O grupo sem dinâmica não apresentou nenhum relato referente à "Religião".
2. No com dinâmica houve predominância de situações positivas (0,75) sobre as negativas (0,25).

Pelo pequeno número de relatos registrados (4) não é possível uma análise mais significativa da situação "religião".

#### 4.2.2 - Atribuição de Causalidade:

No levantamento do quantum de causalidade (medido aqui em percentagem) atribuído pelos adolescentes às modificações de comportamento ocorridas com relação aos fatores desenvolvimento e evolução natural das capacidades, esforços realizados em se modificar, experiências de relacionamento com outras pessoas e circunstâncias da vida ou acaso, os resultados obtidos foram os seguintes:

Quadro 22 - Atribuição de Causalidade. Quadro geral das percentagens atribuídas a cada fator pelos sujeitos dos 3 grupos.

GRUPOS	I. grupo sem dinâmica				II. grupo com 1 ano de dinâmica				III. grupo com 2 anos de dinâmica			
	FATORES				FATORES				FATORES			
SUJEITOS	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
1	40	10	30	20	30	20	20	30	50	15	20	15
2	20	20	50	10	25	25	50	0	25	5	50	20
3	25	0	50	25	30	20	40	10	10	20	70	0
4	15	40	15	30	10	5	80	5	15	15	40	30
5	25	25	25	25	50	0	50	0	30	20	40	10
6	10	20	55	15	30	20	30	20	0	0	100	0
7	10	10	30	50	70	10	20	0	20	20	50	10
8	20	15	50	15	20	10	60	10	0	5	25	70
9	20	10	50	20	25	25	40	10	10	5	50	35
10	35	35	30	0	30	20	20	30	20	40	40	0
11	10	20	50	20	10	40	10	40				
12	25	25	25	25	10	30	50	10				
13	20	20	30	30	10	20	50	20				
14	30	10	30	30	15	10	50	25				
15	55	5	40	0	30	30	30	10				
16	40	20	20	20	5	30	35	30				
17	10	10	50	30	20	20	50	10				
18	15	60	10	15	20	20	50	10				
19	25	15	40	20	20	10	50	20				
20	0	50	50	0	0	0	0	100				
21	25	25	50	0	5	20	5	70				
22	20	40	40	0	15	50	20	15				
23	15	20	45	20	20	50	20	10				
24	25	25	25	25	15	30	50	5				
25	30	30	20	20	25	15	40	20				
26					0	60	30	10				
27					10	20	50	20				
28					0	0	60	40				
29					10	20	60	10				
30					15	0	80	5				
31					10	0	80	10				
32					0	20	80	0				
33					50	20	20	10				
34					20	10	50	20				
35					40	0	50	10				
36					50	10	30	10				
37					20	20	40	20				
38					10	40	20	30				
39					15	30	40	15				
40					40	20	40	0				
41					20	20	50	10				
42					15	40	25	20				
43					60	15	10	15				
44					30	20	30	20				
45					10	30	30	30				
46					10	50	30	10				
47					15	30	40	15				
48					10	10	40	40				
49					5	50	20	25				
50					0	0	50	50				
Σ	565	560	910	465	1.005	1.065	1.975	955	180	145	485	190
$\bar{x}$	22,60	22,40	36,40	18,60	20,10	21,30	39,50	19,10	18,0	14,5	48,5	19,0

FATORES: 1 = capacidades; 2 = esforços; 3 = relacionamento; 4 = Acaso.

Quadro 23 - Atribuição de Causalidade - Total Geral

Apresenta as médias de percentagem atribuída à cada um dos 4 fatores pelos 3 grupos e o desvio padrão referente a cada fator em cada grupo.

GRUPOS FATORES	I S/DINÂMICA			II C/DINÂMICA(1 ANO)			III C/DINÂMICA(2 ANOS)		
	$\bar{X}$	$\sigma$	N	$\bar{X}$	$\sigma$	N	$\bar{X}$	$\sigma$	N
1. Capacidades	22,60	11,5	25	20,10	15,6	50	18,0	14,2	10
2. Esforços	22,40	13,8	25	21,30	14,7	50	14,50	11,1	10
3. Relacionamento	36,40	13,0	25	39,50	18,8	50	48,50	21,7	10
4. Acaso	18,60	11,9	25	19,10	17,8	50	19,0	20,6	10

1. Nos 3 diferentes grupos o fator ao qual foi atribuída maior percentagem de causalidade nas modificações de conduta foi o fator 3 (experiências de relacionamento com outras pessoas), tendo este percentual aumentado gradativamente para os grupos com mais tempo de vivência em dinâmica de grupo ( $\bar{X}_1 = 36,4$ ), ( $\bar{X}_2 = 39,50$ ), ( $\bar{X}_3 = 48,5$ ).
2. Ao fator acaso e circunstâncias da vida (fator 4) foram atribuídos os mais baixos percentuais de causalidade nos 3 diferentes grupos ( $\bar{X}_1 = 18,6$ ), ( $\bar{X}_2 = 19,10$ ), ( $\bar{X}_3 = 19,0$ ), não havendo diferença significativa entre os mesmos.
3. Quanto ao fator 1 (evolução natural das capacidades do indivíduo) verifica-se um decréscimo progressivo nas médias do Grupo I ao Grupo III ( $\bar{X}_1 = 22,60$ ), ( $\bar{X}_2 = 20,10$ ), ( $\bar{X}_3 = 18,0$ ).
4. Com relação ao fator 2 (esforços em se modificar) verifi-

ca-se uma gradativa diminuição de percentagem do Grupo I ao Grupo II, sendo esta diferença mais acentuada entre o Grupo II ( $\bar{X}_2 = 21,30$ ) e o Grupo III ( $\bar{X}_3 = 14,50$ ).

Analisando de modo global e comparativamente os resultados dos 3 Grupos, pode-se supor que:

- a) os adolescentes consideraram as experiências de relacionamento vivenciadas como o fator preponderante nas modificações ocorridas em seus comportamentos;
- b) os adolescentes dos grupos em estudo não atribuíram muita causalidade ao acaso e circunstâncias da vida nas modificações de comportamento ocorridas com eles;
- c) quanto mais os adolescentes têm oportunidade de experiências de relacionamento em grupos, atribuem as modificações de comportamento muito mais ao relacionamento com as pessoas do que aos demais fatores;
- d) quanto mais o indivíduo possui experiências de relacionamento e vivências em grupo, menos atribui a causalidade das modificações de seu comportamento à evolução natural de suas capacidades ou à maturação;
- e) quanto mais o indivíduo participa de vivências de grupo atribui menos causalidade nas modificações de seu comportamento aos esforços dispendidos para se modificar e mais às experiências de relacionamento.

Quadro 24 - Causalidade Interna e Externa

Apresenta as médias de percentagem atribuída aos fatores internos (1 e 2) e externos (3 e 4) por cada grupo, e o desvio padrão referente a cada subgrupo de fatores em cada grupo.

FATORES		GRUPOS		I S/DINÂMICA			II C/DINÂMICA (1 ANO)			III C/DINÂMICA (2 ANOS)		
				$\bar{X}$	$\sigma$	N	$\bar{X}$	$\sigma$	N	$\bar{X}$	$\sigma$	N
1 e 2 (Capac./Esforço)	internos	45,0	12,7	25	41,4	15,2	50	32,5	12,8	10		
3 e 4 (Relac./Acaso)	externos	55,0	15,3	25	58,60	21,0	50	67,5	25,8	10		

1. A maior percentagem de causalidade foi atribuída aos fatores externos (3 e 4) (relacionamento e acaso) nos 3 grupos, aumentando progressivamente do Grupo I ao III ( $\bar{X}_1 = 55,0$ ), ( $\bar{X}_2 = 58,60$ ), ( $\bar{X}_3 = 67,50$ ).
2. Os fatores 1 e 2 (internos) (evolução natural das capacidades e esforços) apresentaram uma percentagem de causalidade menor que os fatores externos, diminuindo progressivamente do Grupo I ao Grupo III ( $\bar{X}_1 = 45,0$ ), ( $\bar{X}_2 = 41,4$ ), ( $\bar{X}_3 = 32,50$ ).

É necessário assinalar que os altos percentuais atribuídos à causalidade externa são devidos ao relacionamento, uma vez que o fator acaso foi visto como o menos importante nas modificações de comportamento dos adolescentes.

Quadro 25 - Fatores estáveis e instáveis

Apresenta as médias de percentagem de causalidade atribuída aos fatores estáveis (1 e 3) e instáveis (2 e 4) por cada grupo, e o desvio padrão referente a cada subgrupo de fatores em cada grupo.

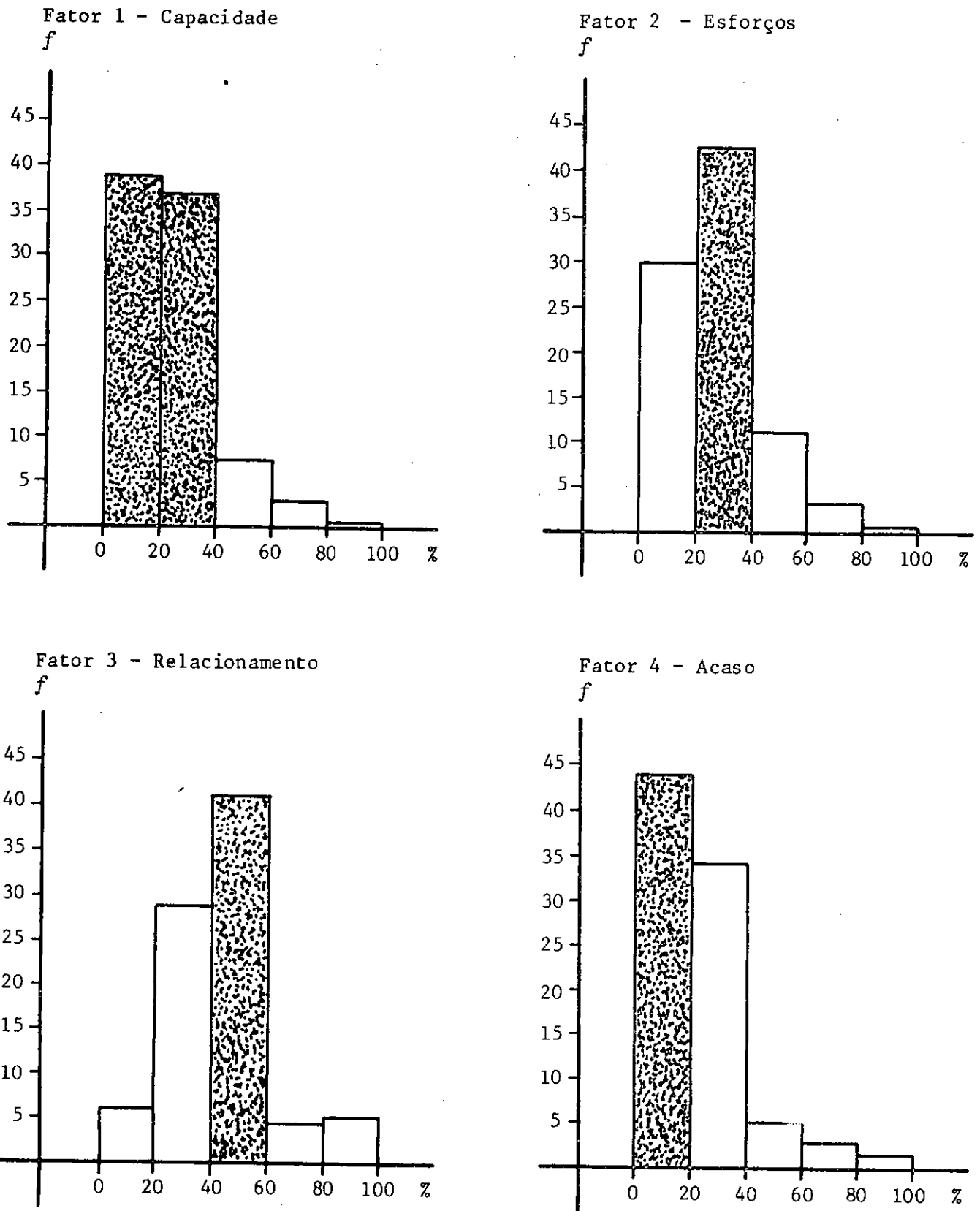
FATORES		GRUPOS		I S/DINÂMICA			II C/DINÂMICA (1 ANO)			III C/DINÂMICA (2 ANOS)		
		$\bar{X}$	$\sigma$	N	$\bar{X}$	$\sigma$	N	$\bar{X}$	$\sigma$	N		
1 e 3 (Cap. / Relac.)	estáveis	59,0	14,1	25	59,60	19,8	50	66,50	24,8	10		
2 e 4 (Esforço e Acaso)	instáveis	41,0	13,0	25	40,40	16,4	50	33,50	16,7	10		

- Os fatores estáveis, capacidade e experiências de relacionamento (fatores 1 e 3) apresentaram as maiores percentagens de causalidade nos 3 grupos, observando-se um pequeno aumento do Grupo I ( $\bar{X}_1 = 59,0$ ) para o II ( $\bar{X}_2 = 59,60$ ) e um aumento significativo do Grupo III ( $\bar{X}_3 = 66,50$ ) com relação aos demais.
- Os fatores instáveis, esforços e acaso (fatores 2 e 4) apresentaram menores percentagens nos 3 grupos, notando-se ainda um decréscimo progressivo do Grupo I ao Grupo III ( $\bar{X}_1 = 41,0$ ) ( $\bar{X}_2 = 40,40$ ) ( $\bar{X}_3 = 33,50$ ), mais acentuado neste último.

São apresentados, a seguir, gráficos demonstrativos da distribuição do total de indivíduos dos 3 grupos dentro de faixas percentuais de causalidade atribuída a cada um dos quatro fatores.



Fig.1 - Percentuais de Causalidade atribuídos a cada fator pelo total de sujeitos (85).



*f* = frequência de sujeitos

% = percentuais de causalidade atribuídos.

Analisando a fig. 1 podemos constatar que;

- com relação ao fator 1 (capacidades) a quase totalidade dos indivíduos se encontra distribuída na faixa de 0 a 20% (39) e de 20 a 40% (37);

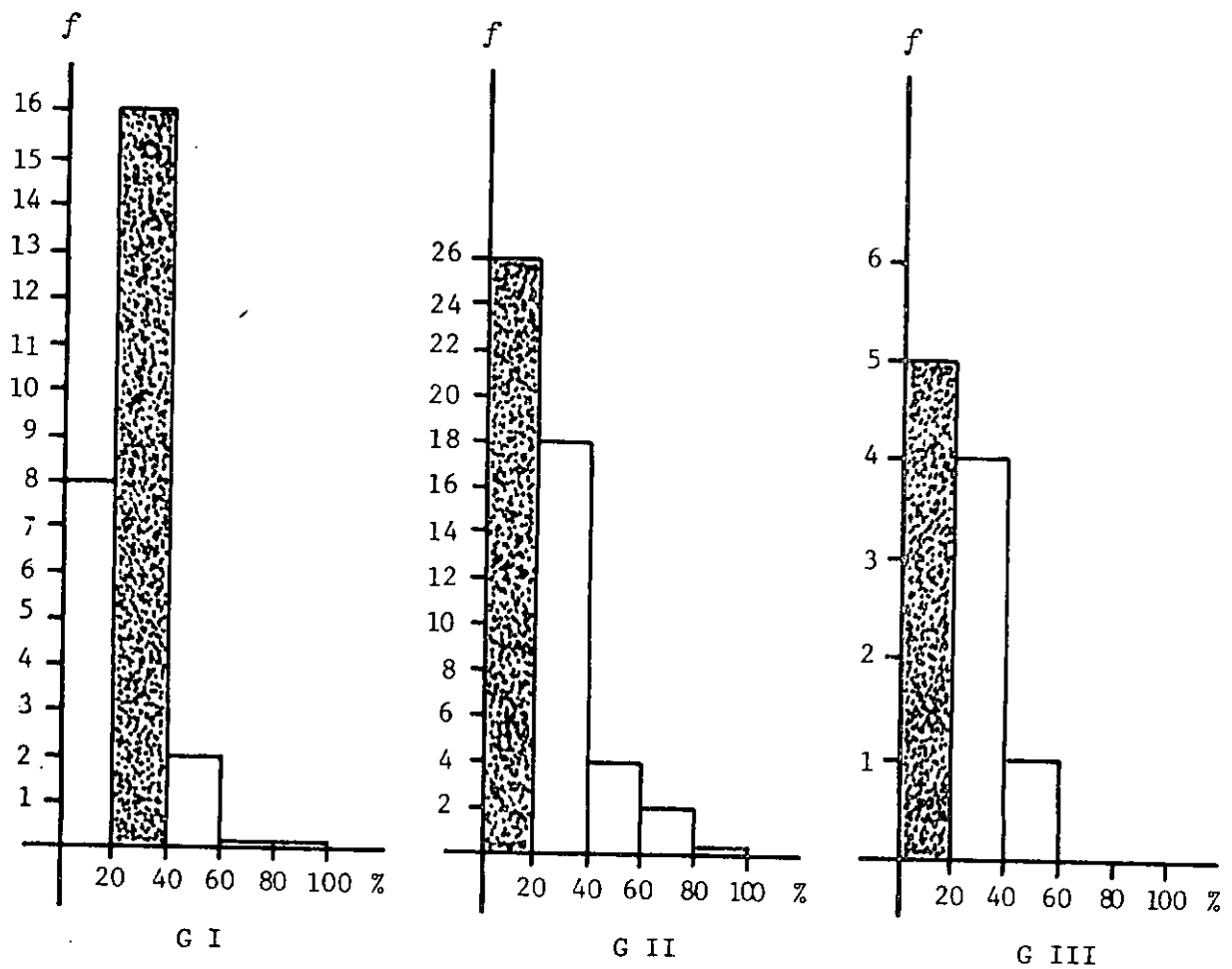
- com relação ao fator 2 (esforços) cerca da metade dos indivíduos (42) atribuiu percentuais de 20 a 40%;
- cerca da metade dos indivíduos (41) atribuiu percentuais de 40 a 60% ao fator 3 (relacionamento);
- com relação ao fator 4 (acaso) cerca da metade dos indivíduos (43) atribuiu percentuais de 0 a 20%.

A seguir encontram-se gráficos demonstrativos da distribuição dos indivíduos de cada grupo dentro de faixas percentuais de causalidade atribuída a cada um dos quatro fatores.

Percentuais de Causalidade atribuídos a cada fator pelos diferentes grupos.

- GRUPO I - sem participação nos grupos de dinâmica - 25 sujeitos
- GRUPO II - com 1 ano de participação nos grupos de dinâmica - 50 sujeitos
- GRUPO III - com 2 anos de participação nos grupos de dinâmica - 10 sujeitos

Fig. 2 - Fator 1 - Capacidade



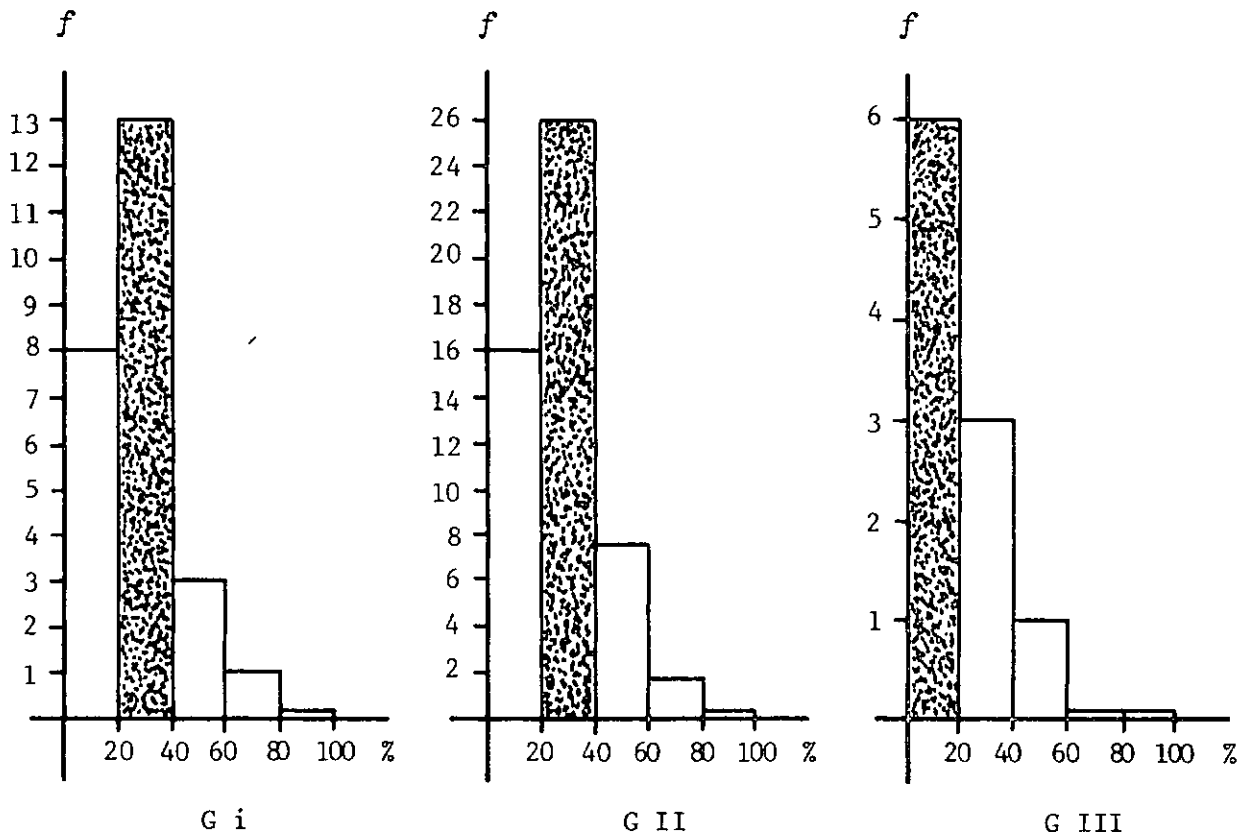
f = frequência de sujeitos

% = percentuais de causalidade atribuídos

Com relação ao fator 1 (capacidades) constata-se que:

- a maioria dos indivíduos que não participou dos grupos de dinâmica atribuiu percentuais de 20 a 40%;
- cerca da metade dos indivíduos que participou dos grupos de dinâmica atribuiu percentuais de 0 a 20%.

Fig.3 - Fator 2 - Esforços



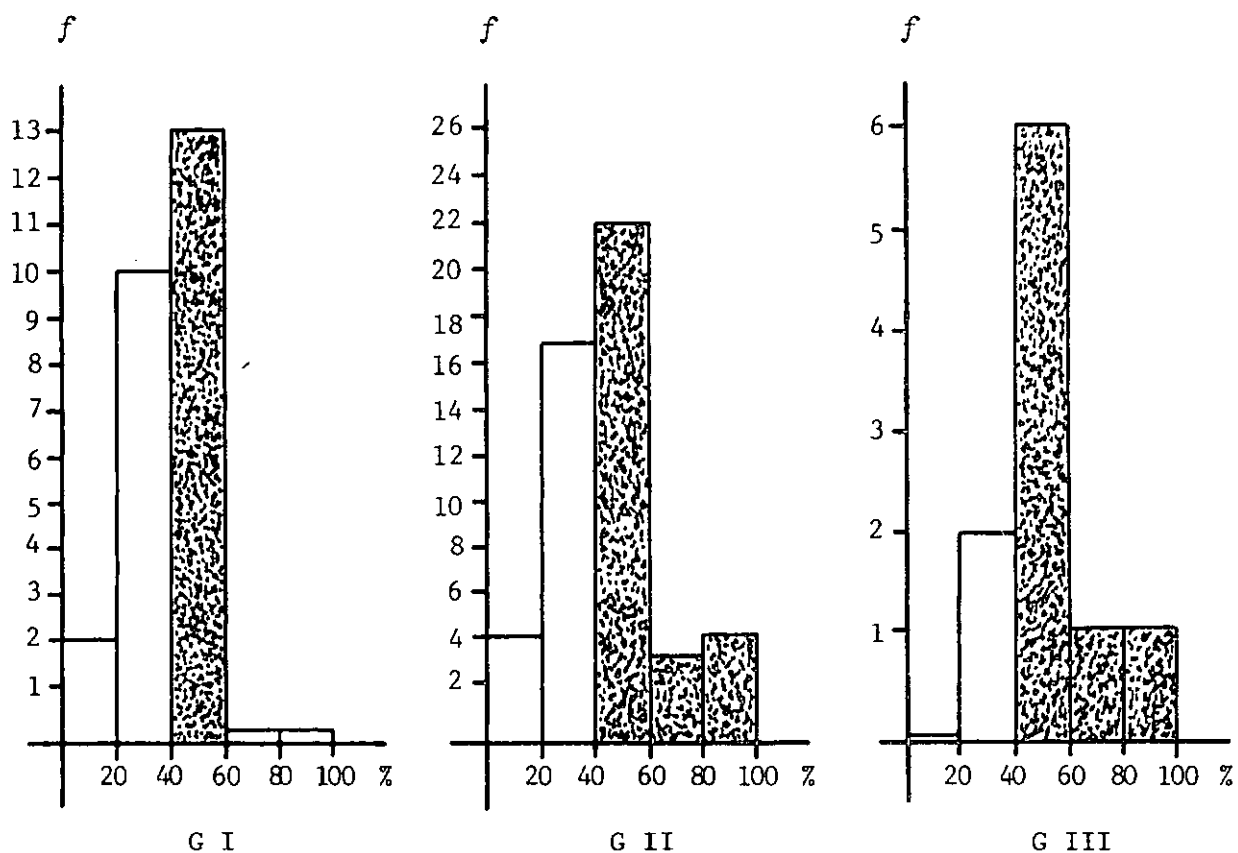
f = frequência de sujeitos

% = percentuais de causalidade atribuídos

Com relação ao fator 2 (esforços) constata-se que:

- nos Grupos I e II a maioria dos indivíduos atribuiu percentuais de 20 a 40%;
- no Grupo III foram atribuídos pela maioria dos indivíduos percentuais mais baixos: de 0 a 20%.

Fig.4 - Fator 3 - Relacionamento



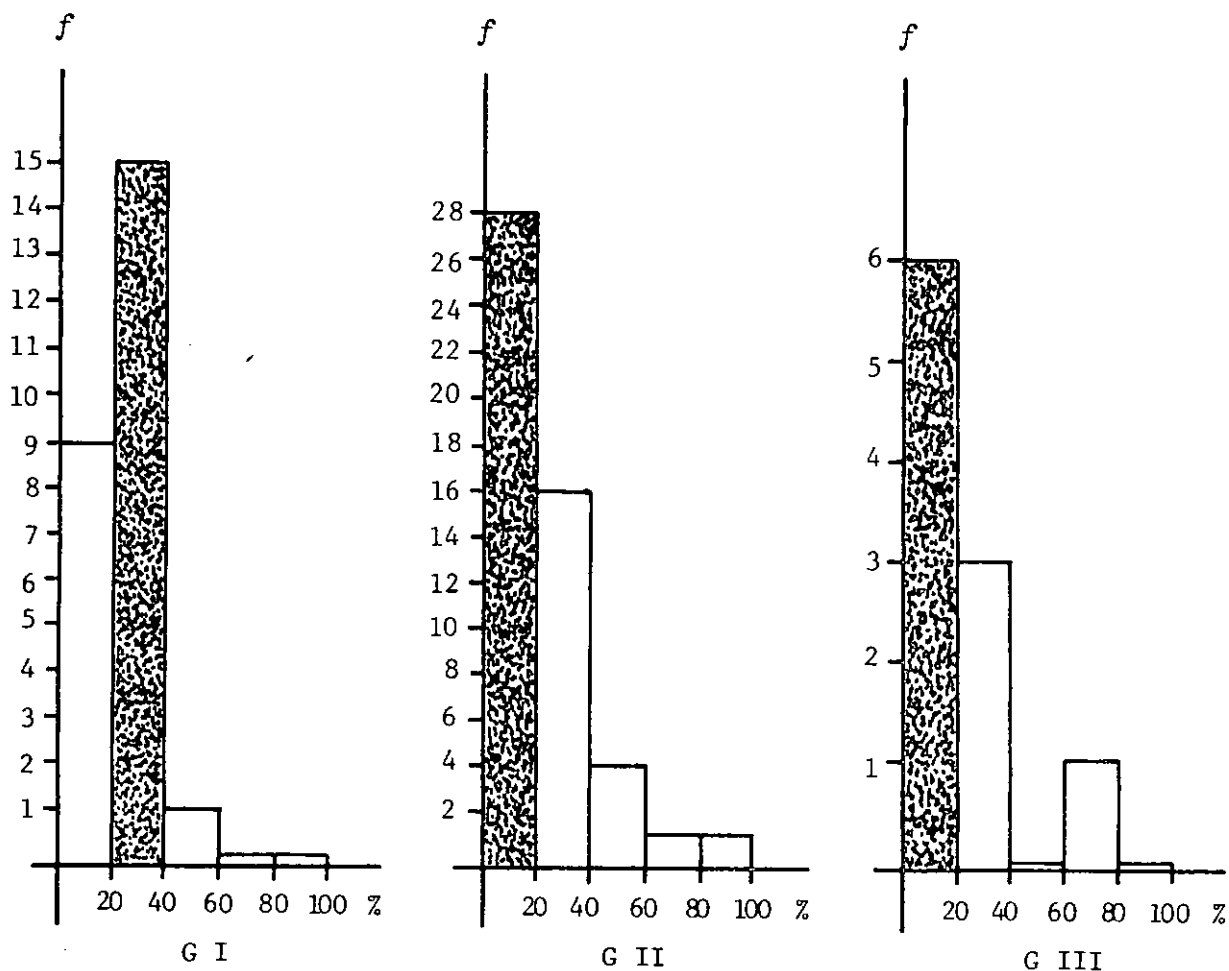
$f$  = frequência de sujeitos

% = percentuais de causalidade atribuídos

Com relação ao fator 3 (relacionamento) foi constatado que:

- nos 3 grupos cerca da metade dos indivíduos atribuiu percentuais de 40 a 60% a este fator;
- nos Grupos II e III alguns indivíduos atribuíram até 100 de causalidade ao fator relacionamento.

Fig. 5 - Fator 4 - Acaso



f = frequência de sujeitos  
% = percentuais de causalidade atribuídos.

Com relação ao fator 4 (acaso) constatou-se que:

- no Grupo I os percentuais de maior incidência situaram-se na faixa de 20 a 40%;
- nos Grupos II e III a maior incidência recaiu nos percentuais mais baixos: de 0 a 20%.

## 5 - CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A importância das relações interpessoais e suas consequências no desenvolvimento da identidade e personalidade dos adolescentes pode ser deduzida da própria denominação que Erikson dá à fase-adolescente: "identidade" ou "confusão de identidade ou papéis", e do conceito de identidade complementar de Laing: o EU existe porque existe um TU. A identidade deverá se delinear no indivíduo a partir das relações que ele estabelecer com os outros, com o mundo e consigo mesmo. Relações estas desenvolvidas através do desempenho de papéis e, com a internalização de tais vínculos a partir de disposições individuais, podendo gerar e fazer emergir nos indivíduos características pessoais únicas.

Diante disso necessário se faz lembrar as hipóteses de Lewin de que as relações interpessoais e grupais significativas só ocorrerão quando estiverem baseadas em comunicações abertas, cúmplices e adequadas. E, para Lewin, tal capacidade de comunicação não é um dom inato mas uma atitude adquirida por aprendizado.

No desenvolvimento deste programa de atividades junto a grupos de adolescentes numa instituição escolar, em que se pretendeu propiciar o aprendizado do relacionamento interpessoal, tentando contribuir, assim, para o estabelecimento da identidade dos jovens, algumas dificuldades e limitações foram encontradas, tanto na execução do programa como no estudo e avaliação de seus resultados, tais como:

— dificuldades de se implantar e desenvolver este tipo

de trabalho dentro de uma instituição escolar cuja tradição de ensino e educação está voltada para a transmissão e aquisição somente de informações e conhecimentos. Este trabalho constituiu-se num fato inusitado dentro da escola, acarretando dificuldades de compreensão por parte da direção e dos alunos. Houve ainda dificuldades em se levar a cabo esta experiência durante todo um ano letivo sem os instrumentos de "pressão" que todo professor possui junto a seus alunos, sobretudo por se tratar de grupos de adolescentes e numa escola onde a utilização de tais recursos são usados comumente pelos professores;

— limitações e dificuldades em se verificar e realizar um estudo sistematizado de resultados com aspectos subjetivos como relações interpessoais, crescimento pessoal e desenvolvimento de identidade;

— o fato de ser a adolescência uma fase de vida em que ocorrem nos indivíduos muitas mudanças, tanto de ordem biológica como emocional e social, como atribuir apenas ao aprendizado do relacionamento as mudanças de comportamento ocorridas com os participantes dos grupos?...

— o prazo de acompanhamento de apenas um ano após a ocorrência das experiências de grupo constitui um período relativamente pequeno para se verificar a consistência das aprendizagens e modificações de comportamento, bem como de suas influências e conseqüências no estabelecimento da identidade dos jovens;

— a amostra utilizada pode ser considerada significativa dentro da instituição, mas não dentro de uma população mais

abrangente incluindo jovens de outros contextos sociais. Constituiu um grupo que representa apenas uma parcela de jovens da classe média da Zona Sul do Rio de Janeiro.

Por outro lado, os procedimentos utilizados (técnica do indcidente crítico e escala de atribuição de causalidade) mostraram-se apropriados para a avaliação dos resultados obtidos com os grupos de adolescentes. E, pela análise destes resultados, podemos chegar às seguintes constatações e conclusões:

-a) houve uma maior integração, conhecimento e relacionamento entre os participantes dos grupos, além de um clima que favoreceu a participação, troca de idéias, opiniões, sentimentos e vivências de relações interpessoais satisfatórias. O que revela que os objetivos dos grupos foram, de alguma forma, atingidos e que o modelo de grupo utilizado para o aprendizado do relacionamento mostrou-se adequado;

-b) os relacionamentos que os indivíduos estabelecem são sentidos pelos jovens como muito significativos e determinantes de seu crescimento pessoal. Isso independentemente de terem participado de programas específicos de relações humanas. Mas, a partir de vivências de grupo com objetivo de desenvolver relações interpessoais, estas passaram a ser percebidas pelos jovens como mais significativas ainda para seu crescimento;

-c) os indivíduos que participaram das vivências de grupo revelaram maior capacidade em lidar com situações difíceis e conflitivas de seu viver, tais como: separação de pais, morte, tóxicos, discussões e desentendimentos;



-d) o conhecimento de pessoas e as amizades possuem um significado fundamentalmente positivo na vida dos adolescentes;

-e) o namoro constituiu um fator essencial para o crescimento e amadurecimento emocional do adolescente. O que confirma as idéias de Erikson sobre a importância do namoro na busca de definição e afirmação do ego do adolescente.

Embora os resultados deste estudo não revelem de modo conclusivo os efeitos ocorridos no desenvolvimento da identidade dos indivíduos que participaram desta experiência de grupo, pode-se deduzir e levantar a hipótese de que, uma vez adquirido, na fase da adolescência, algum tipo de aprendizado de relações baseadas em comunicações abertas, confiantes e adequadas, possa ocorrer a internalização de tal modelo e vínculo relacional, possibilitando assim, o surgimento de características pessoais determinadas pela inter-relação de fatores hereditários, sócio-culturais e psicológicos. E isto poderá contribuir para que o indivíduo venha a superar as dificuldades e conflitos que surgirão em seu viver. Hipótese esta, porém, que demanda estudos mais apurados e abrangentes do que este para a sua comprovação.

Com base nas conclusões obtidas e na hipótese aqui levantada, algumas recomendações podem ser sugeridas:

— que profissionais da educação e higiene mental se empenhem cada vez mais e constantemente em proporcionar aos indivíduos em fase de crescimento condições de relações abertas, confiantes, autênticas e verdadeiras;

— que as instituições, sobretudo as escolares através de seu papel de promotoras da educação e transmissão da cultura, proporcionem condições para que os adolescentes possam se afirmar como pessoas, reconhecendo-os como indivíduos em crescimento e não meros depositários de informações e conservas culturais.

Assim, num mundo que se caracteriza pela mudança, os adolescentes teriam condições de aprender a mudar, podendo destarte adaptar-se às próprias mudanças internas e externas sem grandes riscos e prejuízos sérios para sua personalidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. BATESON, G., Jackson, D., Haley, J., Weakland, J. Hacia una Teoria de la Esquizofrenia, in Interacion Familiar. B. Aires, Ed. Tiempo Contemporaneo, 1971.
2. BENNE, K.D. History of the T. Group in the Laboratory Setting, in T. Group Theory and Laboratory Method. N. York, Willey, 1964.
3. BRADFORD, L., Benne, K., Gibb, J. T. Group Theory and Laboratory Method. N. York, Willey, 1964.
4. BUBER, M. EU - TU. S. Paulo, Ed. Cortez & Moraes Ltda., 1977.
5. CAHN, M.M. Descratization as a Response to Group Change. Interper. Develop., 4 (1), 62-64; 1974.
6. CARTWRIGHT, D., Zander. A. Dinâmica de Grupo - Pesquisa e Teoria. S. Paulo, Ed. Univ. S. Paulo, 1975.
7. CHAGAS, M.E.P. Estudo da Dificuldade de Ajustamento do Aluno de Quinta Série, em Relação à Escola. Rio de Janeiro, Tese Mestrado, PUC, 1977.
8. DELA COLETA, J.A. A Técnica dos Incidentes Críticos - Aplicações e Resultados. Arq. Bras. de Psic. Aplicada, Rio, 26 (2), 35-58, 1974.
9. DI MARCO, N. T. Group and Workgroup Climates and Participants Thoughts about Transfer. Journal of Applied Behavior Science, 9 (6), 757-764, 1973.
10. EGAN, Gerard. El Laboratorio de Relaciones Interpersonales. B. Aires, Ed. Paidos, 1976.

11. ERIKSON, H.E. Identidade, Juventude e Crise. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1976.
12. ERIKSON, H.E. Infância e Sociedade. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1976.
13. FLANAGAN, J.C. A Técnica do Incidente Crítico. Arquivos Bras. de Psic. Aplicada, Rio, 25 (2), 99-141, 1973.
14. FONSECA, J.S. Psicodrama da Loucura - Correlações entre Buber e Moreno. S. Paulo, Ed. Ágora, 1980.
15. FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio, Ed. Paz e Terra, 1978.
16. GILLIGAN, J.F. Sensitivity Training and Self Actualization. Psychological Reports, 34 (1), 319-325, 1974.
17. GREENING, T.C. Grupos de Encontro, da Perspectiva do Humanismo Existencial in Psicologia Humanista Existencial, Rio, Ed. Zahar, 1975.
18. HESKETH, J.L. Um Modelo de Desenvolvimento Interpessoal. Arq. Bras. de Psic. Aplicada, Rio, 31 (1), 121-133, 1979.
19. INSEL, P., Moss, R. An Experimental Investigation of Process and Outcome in an Encounter Group. Human Rel. 25, 214-147, 1972.
20. LAING, R.D. Eu e os Outros. Petrópolis, Ed. Vozes, 1974.
21. LAING, R.D. O Eu Dividido - Estudo existencial da Sanidade e da Loucura. Petrópolis, Ed. Vozes, 1978.
22. LAING, R.D., Phillipson, H., Lee, A.R. Percepção Interpessoal - Uma Teoria e um Método de Pesquisa. Rio, Liv. Eldorado, 1974.

23. LEWIN, K. Problemas de Dinâmica de Grupo. S. Paulo, Ed. Cultrix, 1970.
24. LEWIN, K., Lippitt, R., White, R. Patterns of Agressive Behavior in Experimentally Created "Social Climates". Journal of Social Psychology (10), 43-195, 1940.
25. LEWIN, K. Princípios de Psicologia Topológica. S. Paulo, Ed. Cultrix, 1973.
26. LORBER, N.M. The Group as a Medium for Change. Psycgology, 13 (1), 30-32, 1972.
27. MAILHIOT, G.B. Dinâmica e Gênese dos Grupos. São Paulo, Livr. Duas Cidades, 1970.
28. MARTIN, R.D., Fischer, D.G. Encountrer-Group Experience and Personality Change. Psychological Reports, 35 (1), 91-96, 1974.
29. MAY, Rollo. O Homem à Procura de Si Mesmo. Petrópolis, Ed. Vozes, 1978.
30. MAYO, E. The Human Problems of a Industrial Civilization. N. York, MacMillan, 1933.
31. MONTEIRO, R.F. Jogos Dramáticos. S. Paulo, Ed. MacGraw-Hill do Brasil, 1979.
32. MORENO, J.L. Psicodrama. S. Paulo, Ed. Cultrix, 1975.
33. MUUS, R. Teorias da Adolescência. B. Horizonte, Interlivros, 1971.
34. NEWCOMB, T.M. Personality and Social Change. N. York, Dryden, 1943.

35. PAGES, Max. La Vie Affective des Groupes - Esquisse d'une théorie de la Relation Humaine. Paris, Dunod, 1968.
36. PARSONS, Talcott e Colab. Papel e Sistema Social in O Indivíduo e Sociedade; Cardoso, F., Iani, O. S. Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1961.
37. PORTER, K., Mill, C.R. Reading Books for Human Relations Training. Arlington, Virginia, NTL Institute, 1976.
38. ROGERS, C. Grupos de Encontro. S. Paulo, Martins Fontes, Ed., 1970.
39. SCHVINGER, A. Grupo-T e Psicoterapia de Grupo: Uma Comparação. Rio, Tese Mestrado, PUC, 1974.
40. SCHUTZ, W. Psicoterapia pelo Encontro. S. Paulo, Ed. Atlas, 1978.
41. SHERIF, M. The Psychology of Social Norms. N. York, Harper, 1936.
42. SMITH, P.B. Are There Adverse Effects of Sensitivity Training. Journal of Humanistic Psychology, 15 (2), 29-47, 1975.
43. TANNEMBAUN, R. Weschler, I.R., Massarik, F. The Role of the Trainer in Sensitivity Training and the Laboratory Approach, ed. Golembiewski, R.T. e Blumberg, A., Peacock Publishers, Inc., 139-140, 1970.
44. WEINER, B., Frieze, I., Kukla, A., Rest, S., Resenbaun, R. Perceiving the Causes of Success and Failure in Jones, E.E., et alii - Attribution - Perceiving the Causes of Behavior. Morristown, N.J. General Learning Press, 1972.

ANEXO I

Modelo de planejamento das atividades desenvolvidas junto aos grupos de adolescentes.

SERVIÇO DE PSICOLOGIA

GRUPOS DE ENCONTRO PARA AS TURMAS DO 1º CIENTÍ-  
FICO (A B C)

- PLANEJAMENTO -

- 1) Objetivos:
  - 1) formar os grupos a partir da divisão das turmas;
  - 2) favorecer a integração dos grupos, através da participação e troca de idéias, opiniões e expressão de sentimentos, etc.;
  - 3) proporcionar aos alunos um maior e melhor conhecimento de si, dos outros facilitando assim o relacionamento interpessoal.
- 2) Grupos: 6 grupos (A1 e A2 / B1 e B2 / C1 e C2)
- 3) Duração: 2 semestres letivos com um encontro semanal de 50 minutos. Total de encontros por semestre:15.
- 4) Atividades a serem desenvolvidas:

Serão utilizados exercícios de mobilização de grupo, textos para reflexão, jogos de dramatização, questionários, preleções, etc.

Aproveitamento também das necessidades emergentes em cada grupo sob forma de reflexão ou dinâmica.
- 5) Encontros (1ª. parte)
  - formação dos grupos - inclusão
  - 5.1 - explicação dos objetivos dos encontros
  - questionário: "Como me sinto num grupo".



- 5.2 - atributos pessoais importantes para a composição de um grupo:
  - lista e hierarquia individual;
  - lista do grupo e hierarquia grupal;
  - discussão final e contrato de grupo para colocar em prática a lista final (vivência)
  
- 5.3 - formando o grupo
  - 5 voluntários para dar início aos grupinhos;
  - cada um dos voluntários escolhe alguém que gostaria de ter em seu grupo (até que todos os participantes tenham sido escolhidos);
  - formar um círculo e:
    - cada um falar por que escolheu o outro;
      - o escolhido o que sentiu;
      - o grupo todo junto como gostaria de ser.
  
- 5.4 - imagem das relações pessoais e imagem do grupo
  - cada um através de imagem mostrar como se sente em relação ao outro;
  - formar imagens do grupo.
  
- 5.5 - como me sinto num grupo (questionário)
- 5.6 - características de um grupo eficiente (questionário).
- 5.7 - consenso grupal e troca de opinião (abrigo subterrâneo)
- 5.8 - avenida complicada - consenso grupal e cooperação.
- 5.9 - cooperação grupal - (corrida de carros)
- 5.10- adolescência - (texto para reflexão e debate)
- 5.11- hierarquia de valores (individual e grupal)

6) Encontros: (2a. parte)

- consciência de si e do outro

- 6.1 - quem sou eu? (lista de características pessoais)
- 6.2 - quem sou eu? (questionário)
  - minhas principais realizações;
  - minhas principais dificuldades.
- 6.3 - como julgo que sou percebido pelos outros;
  - pela família;
  - pelos colegas do Colégio;
  - pelos amigos.
- 6.4 - eu e o outro - (colagem);
- 6.5 - trocas com o outro;
- 6.6 - o outro (jogo);
  - formar duplas;
  - fazer o jogo das mãos (acompanhar o outro, inverter e jogar livremente).
- 6.7 - amizade (texto para reflexão);
- 6.8 - visão do mundo (texto para reflexão);
- 6.9 - correr o risco em grupo
- 6.10- avaliação grupal.

Observação: Este planejamento, ao ser colocado em prática, não seguirá necessariamente uma ordem sequencial dos assuntos. É um roteiro a indicar os caminhos a serem seguidos, podendo ser modificado a partir da realidade e dinâmica de cada grupo.

## ANEXO II

Modelos de questionários, textos, técnicas grupais utilizados nos grupos de adolescentes.

SERVIÇO DE PSICOLOGIA

EXERCÍCIO "ATRIBUTOS PESSOAIS IMPORTANTES PARA A COMPOSIÇÃO DE UM GRUPO"

1a. PARTE: Que características pessoais você considera importantes para os componentes de uma verdadeira equipe de trabalho, de estudo, etc?

<u>MINHA LISTA</u>	<u>HIERARQUIA</u>
	Quais os 5 atributos mais importantes?
	1º
	2º
	3º
	4º
	5º

2a. PARTE:

(pequenos grupos) Agora, discuta suas conclusões com os colegas até chegarem a um resultado aceito por todos. (Procure observar e praticar o que está na sua lista)

<u>LISTA FINAL</u>	<u>HIERARQUIA</u>
	1º
	2º
	3º
	4º
	5º

3a. PARTE: Discussão final com todos e contrato de grupo para colocar em prática a lista final (Vivência).

EXERCÍCIO "CORRIDA DE CARROS"

Oito carros, de marcas e cores diferentes, estão alinhados, lado a lado, para uma corrida. Estabeleça a ordem em que os carros estão dispostos, baseando-se nas seguintes informações:

- 1 - O FERRARI está entre os carros vermelho e cinza.
- 2 - O carro cinza está à esquerda do LOTUS.
- 3 - O MCLAREN é o segundo carro à esquerda do FERRARI e o primeiro à direita do carro azul.
- 4 - O TYRRELL não tem carro à sua direita e está logo depois do carro preto.
- 5 - O carro preto está entre o TYRRELL e o carro amarelo.
- 6 - O SHADOW não tem carro algum à esquerda: está à esquerda do carro verde.
- 7 - À direita do carro verde está o MARCH.
- 8 - O LOTUS é o segundo carro à direita do carro creme e o segundo à esquerda do carro marrom.
- 9 - O LOLA é o segundo carro à esquerda do ISO.

SERVIÇO DE PSICOLOGIA

COMO ME SINTO NUM GRUPO

Responda às questões abaixo de acordo com seu ponto de vista pessoal.

- 1 - Quando entro num grupo novo, geralmente eu .....  
.....
- 2 - Quando as pessoas me encontram pela primeira vez, em geral elas .....  
.....
- 3 - Diante de outras pessoas, num grupo, eu usualmente (assinale as situações que se aplicam a você):
  - a) procuro só ouvir
  - b) falo muito
  - c) procuro dominar ou predominar
  - d) retraio-me
  - e) procuro sobressair
  - f) fico tenso, nervoso
  - g) fico desconfiado
  - h) fico disperso, distraído
  - i) tenho vontade de retirar-me
  - j) não falo nada.
- 4 - Num grupo novo sinto-me mais à vontade quando .....  
.....
- 5 - Num grupo, sinto mais medo de .....  
.....
- 6 - Quando os outros permanecem em silêncio, eu .....  
.....

- 7 - Fico magoado facilmente quando .....
- .....
- 8 - Num grupo eu confio nas pessoas que .....
- .....
- 9 - Sinto-me mais próximo dos outros quando .....
- .....
- 10- As pessoas gostam de mim quando .....
- .....
- 11- No meu relacionamento com os outros, meu maior problema  
ou dificuldade é .....
- .....
- 12- Para mim, o maior problema ou dificuldade aqui no grupo  
será .....
- .....
- 13- O que´mais me agrada num grupo é .....
- .....

NOME: \_\_\_\_\_

Turma: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_\_

A B R I G O      S U B T E R R Â N E O

Imaginem que nossa cidade está sob ameaça de um bombardeio. Existe um abrigo subterrâneo que só pode abrigar 6 pessoas. Mas 12 pessoas pretendem entrar a qualquer custo. Você, pelo cargo que ocupa, tem que tomar uma decisão imediata.

Faça sua escolha, destacando seis pessoas que deverão entrar no abrigo, a partir da lista abaixo:

- Um violinista, de 40 anos, viciado em narcóticos;
- Um advogado, com 25 anos de idade;
- A mulher do advogado, de 24 anos, que acaba de sair do manicômio. Ambos preferem ou ficar juntos no abrigo, ou fora dele.
- Um sacerdote, com setenta e cinco anos;
- Uma prostituta, com 34 anos de idade;
- Um ateu, com 20 anos, autor de vários assassinatos;
- Uma universitária, que fez voto de castidade;
- Um físico, com 28 anos, que só aceita entrar no abrigo se puder levar consigo sua arma;
- Um declamador fanático, com 21 anos de idade;
- Uma menina, de 12 anos, com baixo QI.
- Um homossexual, com 47 anos de idade;
- Um débil mental, com 32 anos, que sofre de ataques epiléticos.



A AVENIDA COMPLICADA (MODELO Nº 1)

A tarefa do grupo consiste em encontrar um método de trabalho que possa resolver, com a máxima brevidade possível, o problema da AVENIDA COMPLICADA.

Sobre a AVENIDA COMPLICADA encontram-se cinco casas numeradas: 801, 803, 805, 807, 809, da esquerda para a direita. Cada casa caracteriza-se pela cor diferente, pela condução de marca diferente, pelo proprietário diferente, pela bebida diferente e pelo animal doméstico diferente.

As informações que permitirão a solução da AVENIDA COMPLICADA são:

- As cinco casas estão localizadas sobre a mesma avenida e no mesmo lado;
- O Mexicano mora na casa vermelha;
- O Peruano tem um carro Mercedes Benz;
- O Argentino possui um cachorro;
- O Chileno bebe coca-cola;
- Os coelhos estão à mesma distância do Cadillac e da cerveja;
- O gato não bebe café e não mora na casa azul;
- Na casa verde bebe-se whisky;
- A vaca é vizinha da casa onde se bebe coca-cola;
- A casa verde - é vizinha da casa direita, cinza;
- O Peruano e o Argentino são vizinhos;
- O proprietário do Volkswagen cria coelhos;
- O Chevrolet pertence à casa de cor rosa
- Bebe-se pepsi-cola na 3a. casa;

- O Brasileiro é vizinho da casa azul,
- O proprietário do carro Ford bebe cerveja;
- O proprietário da vaca é vizinho do dono do Cadillac,
- O proprietário do carro Chevolet é vizinho do dono do cavalo.

ADOLESCÊNCIA

Sua tarefa consiste em classificar as declarações que se seguem. Coloque o número "1" para a declaração que no seu entender é a mais correta, o número "2" para a 2a. mais correta e assim por diante, e o número "8" para aquela que no seu entender é a menos correta.

- A. As opiniões dos adolescentes são tão importantes como as de seus pais.
- B. Se existem tantas reformas na sociedade atual, isto se deve mais aos jovens do que aos adultos de hoje.
- C. Ser adolescente é seguro. Ninguém espera que o jovem se comporte como adulto e ninguém o trata como criança.
- D. Conselhos de amigos valem muito mais que conselhos de pais.
- E. Ser adolescente tem tantas vantagens e desvantagens como qualquer outra idade.
- F. A única coisa que o adolescente tem a seu favor é o tempo. Se puder aguardar até a idade dos vinte anos, só poderá lucrar.
- G. Este país só será melhor se o adolescente de hoje for maduro igual a seus pais.
- H. O que os adolescentes realmente desejam é que sejam ouvidas suas opiniões e que possam tomar suas próprias decisões.

SERVIÇO DE PSICOLOGIA

HIERARQUIA DE VALORES

Hierarquize em ordem decrescente os valores abaixo, dando o número 1 para o mais importante, o 2 para o segundo, e assim por diante. Discuta depois a sua ordenação com seus colegas de grupo até conseguirem um resultado aceitável e satisfatório para todos.

EU	VALORES	GRUPO
_____	AMOR	_____
_____	AUTO-REALIZAÇÃO	_____
_____	PODER	_____
_____	AUTONOMIA	_____
_____	DINHEIRO	_____
_____	DEVER	_____
_____	PRESTÍGIO	_____
_____	PRAZER	_____
_____	AMIZADE	_____
_____	SINCERIDADE	_____
_____	SEGURANÇA	_____
_____	LIBERDADE	_____
_____	CONFIANÇA	_____

CARTA DE UMA ADOLESCENTE

Não se zangue, mamãe, desculpe.

Desculpe, porque eu preciso desabafar. Eu sei porque você está hiperocupada, superocupada, que você se mata por nós. Ninguém sabe agradecer, mas todos nós lhe somos gratos.

Mamãe, não se zangue, nós queremos é você e não os seus serviços. Quem consegue conversar a sós com você? Você ralha sempre comigo, é o cabelo despenteado, é o vestido sujo, os objetos esquecidos, o quarto desarrumado. Sempre as mesmas reclamações... inúteis.

Nem mais as ouço, já sei tudo de cor! ... Sabe o que está faltando nesta casa? (não se zangue) Está faltando é tempo para conversar. Quando volto do colégio, corro de vontade de chegar perto de você e te contar todas as coisas misteriosas que me disseram, meus namoros, meus sonhos do futuro. Você está na cozinha mexendo as malditas panelas. Eu sei que os quitutes não podem queimar, mas você sabe que me queima a alma sua frase sempre fervendo de impaciência: "Agora não, não posso ouvir nada. Daqui a pouco, espere".

Faz anos que você diz isso. O daqui a pouco nunca chegou e eu já estou farta de esperar.

E à noite, quando todos ferram no sono, se eu pudessem ficar a sós com você, eu diria todo o livro que me impressionou, os segredos da minha única amiga, até mesmo os meus pecados, tudo eu diria.

Você nunca se sentou à beira da minha cama para conversar. Ah! se você soubesse a desordem que reina no meu coração.

Se eu pudesse um dia verificar que meus problemas interessam a você, eu me sentiria crescer. Eu seria boa. Eu me tornaria alguém.

Não se zangue, mamãe, mas... fale comigo.

OPINIÕES DIFERENTES SOBRE A JUVENTUDE DE HOJE

- 1 - A juventude de hoje vive num mundo diferente;
- 2 - Os jovens dificilmente ouvem os adultos de hoje;
- 3 - Os jovens pouco compreendem os adultos de hoje;
- 4 - Muitos jovens fogem da realidade, refugiando-se no mundo dos tóxicos;
- 5 - A esperança do futuro encontra-se na juventude de hoje;
- 6 - Os jovens de hoje caracterizam-se pela sua autenticidade;
- 7 - A juventude de hoje dificilmente aceita o paternalismo.

QUESTIONÁRIO

- 1 - Quais foram seus dois ou três argumentos mais fortes durante a discussão?
- 2 - Até que ponto você se deixou envolver emocionalmente, nos seus argumentos:
  - ( ) Altamente envolvido;
  - ( ) Moderadamente envolvido;
  - ( ) Levemente envolvido;
  - ( ) Pouco envolvido;
  - ( ) Foi um debate apenas intelectual.
- 3 - Qual a sua resposta à pergunta nº 2, em relação ao seu colega?

SERVIÇO DE PSICOLOGIA ESCOLAR

QUEM SOU EU?

O objetivo deste questionário é fazer você pensar um pouco sobre si mesmo e ajudá-lo a se conhecer melhor.

Preencha os itens abaixo.

1 - Minhas três maiores realizações, até agora, foram:

- a) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

2 - As três coisas que mais desejo alcançar são:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

3 - As maiores dificuldades que já enfrentei (ou estou enfrentando) são:

- a) \_\_\_\_\_
- b) \_\_\_\_\_
- c) \_\_\_\_\_

4 - As qualidades que mais aprecio nos outros são:

- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_
- \_\_\_\_\_



5 - As coisas que mais me irritam nos outros são:

---

---

---

NOME: \_\_\_\_\_

TURMA: \_\_\_\_\_

SERVIÇO DE PSICOLOGIA

COMO JULGO QUE SOU PERCEBIDO PELOS OUTROS

A finalidade deste questionário é fazer você entrar em contato com a percepção que você julga que os outros têm a seu respeito. Para tanto, preencha os itens abaixo.

- 1) Como sinto que sou percebido pela minha família? (em minha casa):

---

---

---

---

---

---

- 2) Sinto que no Colégio (ou na turma) sou percebido da seguinte maneira: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

- 3) No meu grupo de amigos sou visto como: \_\_\_\_\_

---

---

---

---

---

---

OBS.: Escreva aqui, caso julgue necessário, de que outras maneiras você sente que é percebido ou visto pelas outras pessoas, de modo geral: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_/TURMA: \_\_\_\_\_

ANÚNCIO DE UM JORNAL:

PROCURA-SE UM AMIGO

Não precisa ser homem. Basta ser humano, basta ter coração, basta ter sentimento. Deve saber compartilhar dores e alegrias, precisa saber falar e saber calar, sobretudo saber ouvir. Tem que gostar de poesia, de madrugada, de música, de sol e de lua. Deve ter um grande amor por alguém ou então sentir falta de não ter esse amor; tem que saber guardar segredo sem se sacrificar. Não é preciso ser de primeira mão, nem é imprescindível ser de segunda, pode já ter sido enganado, pode já ter cometido faltas. Não é preciso que seja de todo puro, mas não deve ser vulgar. Tem que sentir os dias tristes e saber respeitá-los; tem que ver os defeitos e saber desculpá-los; tem que saber renunciar em favor de alguém. Deve ter um ideal, e em caso de não ter, deve sentir o imenso vazio que isso deixa. Tem que ter ressonâncias humanas; tem que ter vontade de se integrar ao mundo, e no caso de não ser realizado, este deverá ser um de seus ideais na vida, senão, que seu principal objetivo seja "SER AMIGO".

Deve ter pena das pessoas tristes e compreender o vazio das solitárias. Deve ter pena dos que tiveram e perderam coisas queridas. Vai ter que gostar de crianças e tem que gostar de D. Quixote, sem contudo desprezar Sancho.

- Procura-se um amigo para passear, gostar dos mesmos gostares, ouvir música; não precisa ser homem, mas precisa ser humano. Procura-se um amigo que se entristeça com uma separação, que fique comovido e com todo coração deseje nossa volta para breve; que se comova quando chamado de amigo.

- Procura-se um amigo para não enlouquecer; para se contar tudo o que se viu de belo e de triste durante o dia: dos sustos, das tristezas e das alegrias. Um amigo que não fale em política; que saiba conversar coisas simples: de orvalho, de chuva, de recordações, de infância, a quem se possa dizer porque tal coisa é assim; a quem se possa dizer coisas íntimas e fazer perguntas íntimas.

- Procura-se um amigo que não tenha medo de apontar defeitos, e quando o faça, saiba como fazê-lo. Procura-se um amigo para não viver debruçado em busca de memórias queridas; que saiba dar esmolas a quem merece; que não bata no ombro, mas nos chame de amigo.

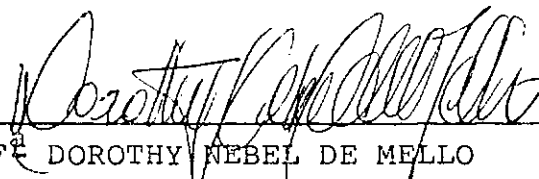
- Procura-se um amigo que nos diga que vale a pena viver. Não porque seja a vida bela, mas porque já temos um amigo para não fazermos sofrer.

- Procura-se um amigo que creia em nós, que não seja irônico; que saiba defender-nos de coração livre e com toda franqueza quando formos atacados.

- Procura-se um amigo para se ter consciência de que ainda se vive.

- Por favor, procura-se UM AMIGO.

Dissertação apresentada ao Departamento de Psicologia da PUC/RJ, fazendo parte da Banca Examinadora os seguintes professores:



PROF<sup>a</sup> DOROTHY NEBEL DE MELLO

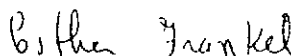
Orientadora

DEPT<sup>o</sup> DE PSICOLOGIA PUC/RJ



PROF<sup>a</sup> ANGELA M. BRASIL BIAGGIO

DEPT<sup>o</sup> DE PSICOLOGIA PUC/RJ

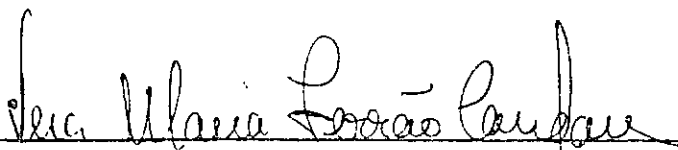


PROF<sup>a</sup> ESTHER FRANKEL

DEPT<sup>o</sup> DE PSICOLOGIA PUC/RJ

Visto e permitida a impressão

Rio de Janeiro, 14/07/1980



VERA MARIA FERRÃO CANDAU

Coordenadora dos programas de Pós-Graduação do Centro de Teologia e Ciências Humanas.