

A gestão das técnicas de dinâmica de grupo em contextos de promoção da saúde: um mapeamento de competências

Rui Tinoco (psicólogo clínico); Nuno Pereira de Sousa (médico de saúde pública); Débora Cláudio (nutricionista)

O presente artigo pretende sistematizar aspectos no trabalho de educação e promoção da saúde, nomeadamente quando se trata de intervenções em grupo. Num primeiro momento, realçamos a importância da adopção de um modelo da psicologia da saúde que conceptualize os comportamentos sobre os quais pretendemos intervir. De seguida sublinhamos a importância de se saber adaptar dinâmicas de grupo e jogos aos objectivos anteriormente delineados. Entramos de seguida em diversos aspectos que reputamos como cruciais no trabalho com grupos: as competências de dinamizador; as técnicas de aumento de expressividade do grupo, assim como a importância de se manter uma continuidade na intervenção. Chama-se igualmente a atenção para a importância das súmulas e de momentos de reflexão, quer sejam elas realizadas no meio de uma actividade, no seu fim ou ainda para sistematizar aprendizagens em momentos chave da intervenção. Finalmente, chamamos a atenção para a importância de se pensar um programa integrado, em que a intervenção em contexto de sala de aula é complementado por outras dimensões na comunidade.

PALAVRAS-CHAVE: dinâmicas de grupo; psicologia da saúde; saúde escolar; promoção da saúde

O presente artigo surge na sequência da criação, aplicação e gestão de vários programas de alimentação promotora de saúde em saúde escolar de âmbito local e regional no último quinquénio. Estes programas têm vindo a trabalhar, numa óptica da promoção da saúde, não só o determinante de saúde

alimentação saudável, mas também outras áreas prioritárias para a promoção de estilos de vida saudáveis como a saúde mental, a actividade física, a saúde oral e a educação para o consumo em contexto escolar e extra-escolar. Se o programa de alimentação saudável *Livre Escolha* se centrou na

comunidade do 2º e 3º ciclos de ensino básico de um agrupamento escolar no centro da cidade do Porto, o programa *PASSE* (*Programa de Alimentação Saudável em Saúde Escolar*) teve as várias dimensões do programa aplicadas em diversos agrupamentos escolares pertencentes à zona de influência das equipas de saúde escolar da Administração Regional de Saúde Norte, I.P. (ARS Norte, IP).

Os autores do presente artigo, através da utilização da metodologia de projecto e dos saberes da saúde pública, psicologia da saúde e nutrição, conceberam e geriram inicialmente um programa aplicado a turmas locais do 5º e 9º ano de escolaridade, cujos princípios expandiram para uma abordagem de toda a comunidade escolar e extra-educativa da Região Norte de Portugal.

Tendo-se optado por metodologias activo-participativas, nas quais, após se seleccionarem os objectivos, se operacionalizavam os mesmos, a aplicação das sessões foram realizadas pelos autores em contexto de sala de aula com alunos entre os 10 e os 16 anos de idade durante a intervenção do programa *Livre Escolha*.

Apesar de tal ter constituído as bases para o programa *PASSE*, optou-se por, numa fase prévia à implementação deste, se testar as dinâmicas e sessões criadas na Dimensão Curricular do programa para o 3º Ano do 1º ciclo do ensino básico, em 8 turmas piloto com a colaboração de equipas locais constituídas por psicólogos e nutricionistas, com a consultoria e gestão dos autores. Deste modo, acompanharam-se percursos de diversas turmas ao longo de 15 sessões, de acordo com um

alinhamento específico de objectivos. Numa fase posterior, os autores produziram diversos manuais de procedimentos, os quais serviram de base a diversas acções de formação no modelo. Essa formação pretendeu capacitar profissionais para a aplicação das metodologias desenvolvidas. Neste artigo, os autores focar-se-ão nas dinâmicas de grupo e na intervenção, sob o ponto de vista da psicologia da saúde.

Não se pretende que este artigo seja uma descrição do programa, mas sim que, tendo por base a experiência dos autores, se identifique um mapeamento de competências necessárias ao desenvolvimento de um projecto de investigação-acção, desde a conceptualização ao planeamento, passando pela apresentação das actividades ludopedagógicas e a condução das sessões, para terminar na fase de partilha e súmula das

aprendizagens, a partir da construção de modelos de intervenção ao nível da sala de aula, com grupos de alunos.

1. Enquadramento teórico – o modelo a adoptar

Dependendo da área de saúde em que se deseja intervir, urge estudar a sua abrangência, contexto, factores protectores e procurar um modelo da psicologia da saúde que explique o comportamento ou comportamentos que se pretende trabalhar. É de crucial importância a escolha de uma teoria da psicologia da saúde que consiga operacionalizar a mudança de comportamentos. De facto, quando os objectivos são alterações de comportamentos, trabalhar-se somente a informação não é suficiente (Negreiros 1991, 1990). Recorde-se ainda que nem todos os indivíduos estão orientados salutogenicamente e que, de acordo com a teoria do

processamento da informação, a informação recebida é processada de modo diferente de acordo com as prioridades de cada receptor (Bennett, 2002).

O conceito de tomada de decisão é central em muitas destas formas de intervenção e, se seguido, deve ser operacionalizado de acordo com a faixa etária do grupo de jovens com o qual se trabalha (Tinoco et al, 2008). Podem ainda ser operacionalizados o modelo das alternativas saudáveis, conforme se seleccionou, ou o do uso responsável (Tinoco, 2004). Batista et al (2007), por seu turno, tentaram provocar uma mudança atitudinal favorável em relação à alimentação e à da actividade física nos jovens do primeiro nível do ensino básico, valorizando assim a forma como cada indivíduo organiza afectivamente a informação a que tem acesso.

Relativamente à duração da intervenção, se os modelos de prevenção de acordo com Sloboda et al (1997) e com Moreira (2001) apontam para a organização de programas de quinze sessões, na área da prevenção tabágica e da educação sexual tem-se apontado para as seis sessões (Sousa et al, 2007; Lei 60/2009).

De qualquer modo, e independentemente da extensão adoptada, muitos dos actuais modelos de intervenção em psicologia da saúde centram-se em torno do ciclo CAC (Conhecimento – Atitude – Comportamento) - pretende-se intervir sobre os conhecimentos, atitudes e comportamentos. Assim, o todo integra não só a informação, mas também o modo como ela é organizada pelo sujeito e como todo o processo se traduz no comportamento. De facto, o indivíduo pode estar orientado em termos de conhecimentos e

de atitudes salutogénicas mas não possuir as ferramentas práticas para traduzir todo esse conhecimento e/ou atitude em comportamento adaptativo (Bennett, 2002).

2. A construção de um todo coerente – a operacionalização de conteúdos

Como se depreende do breve comentário teórico apresentado, os autores não privilegiam neste modelo o formato das palestras, nas quais se tenta explanar de um modo mais ou menos sôfrego a informação. Deseja-se, pelo contrário, desenvolver formas de estar com o grupo, ao seu ritmo específico. Não se quer “ensinar”, mas possibilitar situações e contextos de grupo em que as aprendizagens possam ser realizadas, através da utilização de métodos dinâmicos e interactivos. Trata-se, no fundo, de utilizar o grupo como instrumento de trabalho e

multiplicador de aprendizagens (Barbosa, 1995).

Torna-se assim de primordial importância a capacidade de se conhecer dinâmicas de grupo e de sabê-las adaptar às situações concretas com as quais o dinamizador se confronta. Deste modo, é exigido a este uma série de operações – não só o conhecimento da mais completa gama possível de dinâmicas de grupo, mas também a imaginação necessária para adaptá-las a uma situação concreta, quer no que diz respeito à dimensão dos conteúdos, quer ainda no que concerne à idade do grupo concreto.

Estes dois últimos aspectos são bastante importantes. Assim, pode-se adaptar, por exemplo, a mesma actividade ludopedagógica ao campo da saúde sexual e reprodutiva ou da prevenção do consumo de substâncias lícitas e/ou ilícitas. De facto, muitos determinantes

da saúde, se não mesmo todos, implicam um trabalho multidisciplinar. Por outro lado, para se trabalhar algo específico num particular estilo de vida pode-se optar por dinâmicas diferentes quando se considera o alvo das mesmas: crianças, adolescentes ou adultos.

O busílis é ultrapassar a fase da primeira matriz teórica para uma outra, em que já se operacionalizam conteúdos. Corresponde ao momento de alinhamento de objectivos e a sua conjugação dentro de um programa. Torna-se, então, necessário não só a explicitação de objectivos, mas a sua coordenação no tempo da intervenção e na lógica do programa tido como um todo coerente. Se isto não é assegurado, corre-se o risco de ter apenas um conjunto de actividades sem ligação entre elas e que dificilmente produzirão reflexão, integração

de conhecimentos, discussão de valores ou comportamentos.

Como tem vindo a ser referido, é necessário ter constantemente em linha de conta o grupo de formandos, de modo a que se consiga identificar qual o modo mais eficaz para trabalhar os conteúdos, num alinhamento lógico e inteligível, junto do grupo alvo. É ainda necessário organizar as sessões, para que obedecam a princípios relacionados, não apenas com a vertente teórica que as suporta, mas que também se adaptem à realidade escolar em que são aplicadas.

A título de concretização destes princípios, foque-se a análise em apenas dois manuais do PASSE: o PAS³ e o PASSEzinho, aplicados, respectivamente, no 3º ano do 1º ciclo do ensino básico (EB1) e nos jardins-de-infância (JI). O PAS³ é constituído por 15 sessões, agrupadas em 4 módulos: módulo de

apresentação; módulo informativo; módulo da tomada de decisão; e o módulo de finalização. Quanto ao primeiro módulo, trata-se da aplicação de dinâmicas de grupo tendentes à criação de uma aliança de trabalho e regras de comportamento, onde também são trabalhados a auto-estima e o autoconhecimento. Este módulo não é de menos importância, pois um grupo só consegue produzir se se reconhece e se sente confortável como tal. O módulo informativo foi construído com dinâmicas de grupo dirigidas a conceitos importantes apresentadas pela nutrição, criando sinergias curriculares e seguindo sempre o princípio que o vivido e a implicação pessoal na aprendizagem têm muito mais impacto que as situações de exposição teórica. O módulo dirigido à tomada de decisão, o terceiro na sequência temporal, privilegia a auto-monitorização de comportamentos dos próprios

alunos, bem como o uso do grupo para a descoberta de formas de o corrigir. Finalmente, o último módulo é constituído por dinâmicas de fim e de sistematização das aprendizagens.

No que diz respeito ao PASSEzinho, disponibilizam-se diversos níveis de intervenção integrada, abordando outros determinantes da saúde. Quanto aos comportamentos alimentares propriamente ditos, criou-se um módulo dirigido à exploração de alternativas saudáveis, como princípio embrionário da decisão comportamental.

Desta forma, os autores fundaram a sua intervenção na teoria da tomada de decisão para o PAS³ e nas alternativas saudáveis para o PASSEzinho, seguindo o ciclo CAC em ambos os casos. Utilizou-se ainda uma outra competência, a qual consiste na adaptação de dinâmicas e formas de estar com o grupo a uma

determinada faixa do desenvolvimento infantil e juvenil.

3. A implementação dos jogos – competências de dinamizador

Os jogos inseridos nas actividades pedagógicas podem suscitar diversas reacções por parte dos alunos... *Mas estamos aqui para aprender? Ou apenas para nos divertirmos?* Um dos modos mais rápidos de responder à questão é a promoção de uma reflexão sobre o título da sessão e das actividades. Pode-se também, após a aplicação de algum quebra-gelo, envolver o grupo no comprometimento com as regras elaboradas aquando da aliança de trabalho. A experiência dos autores é que os grupos acabam por perceber o contexto de aprendizagem e utilizá-lo em proveito próprio.

O dinamizador deve ainda dominar algumas das competências básicas de trabalho em pequeno e grande grupo, as quais podem vir a ser úteis ao longo das sessões. Estas competências passam sobretudo por formas de lidar com o grupo e de criar discussão e troca de ideias. Eis uma pequena listagem de algumas delas que os autores utilizam com frequência:

Volta ou círculo – com o grupo sentado em círculo, o dinamizador pede a cada um que desempenhe determinada tarefa. As pessoas pronunciam-se à vez, podendo, se o dinamizador assim o decidir, existir a opção do “eu passo”. Vejam-se alguns exemplos práticos: cada um apresenta-se; cada um refere a sua opinião sobre a sessão passada; cada um tece considerações sobre o título da sessão.

Chuva de ideias ou *brainstorming* – o dinamizador

solicita ao grupo que some o máximo de ideias sobre determinado assunto. O pedido pode ser efectuado ao pequeno grupo ou ao grupo no seu todo. Se realizado em pequeno grupo, posteriormente deve ser partilhado em contexto de turma ou de grande grupo.

Grupos crescentes – os grupos crescentes constituem uma forma de criar discussão e de formação de conclusões. Dada uma tarefa, constituem-se grupos de pares. Por exemplo, pedem-se cinco ideias sobre determinado assunto. Desempenhada a tarefa, agrupam-se conjuntos de dois pares, constituindo assim grupos de quatro elementos. A tarefa seguinte destes novos grupos de quatro elementos é a de seleccionar as cinco melhores ideias das previamente identificadas sobre esse mesmo assunto (dispõem de dez ideias sobre as quais a sua escolha vai incidir, cinco provenientes de um dos pares

de elementos e cinco do outro par). Terminada a tarefa, cada grupo de quatro elementos junta-se a um outro grupo de quatro, constituindo-se novos grupos de 8 elementos cada. Tal como anteriormente, cada grupo levou as suas cinco melhores ideias e é confrontado com outras cinco, dispondo agora de dez ideias, para seleccionar novamente apenas cinco. E assim sucessivamente, até se ter um único grupo ou a turma, com as cinco melhores ideias que representam a opinião de todo o grande grupo.

Numeração – a numeração é uma forma de constituição de grupos de trabalho. Numeram-se os alunos, por exemplo, de um a quatro e, em seguida, determinam-se locais da sala para se formarem os grupos dos uns, dos dois, dos três e dos quatro. A numeração pode ainda ser utilizada como uma forma de redução dos elementos que participam em determinada actividade: *agora*,

neste jogo, só participam os uns... agora, os dois... A redução do número de elementos activos em determinadas etapas pode ser útil em casos de grupos muito extensos ou que se mostrem, a determinado momento, pouco colaborantes. Uma concretização: classifica-se os alunos em laranjas, bananas e maçãs. A dinâmica é proposta inicialmente apenas ao grupo das laranjas, conferindo o papel de observadores aos grupos das bananas e maçãs. Posteriormente, o grupo das bananas realiza a dinâmica, cabendo o papel de observadores aos grupos das laranjas e maçãs; e assim sucessivamente. Reduz-se, assim, o número de intervenientes em cada jogo, o que pode ter efeitos positivos em termos da atenção e envolvimento do grupo como um todo.

Grupos e numeração – esta técnica é próxima da anterior.

Dão-se letras a cada um dos elementos e constituem-se quatro a cinco pequenos grupos (grupo A, grupo B, grupo C, grupo D, etc.). É distribuída determinada tarefa. Quando esta estiver terminada, o dinamizador numera os elementos de cada grupo (de um a n , sendo n o número de elementos de cada grupo). Formam-se novos grupos (grupo dos nº uns dos anteriores grupos A, B, C e D; grupo dos nº dois dos anteriores grupos A, B, C e D; grupo dos nº três dos anteriores grupos A, B, C e D; e assim sucessivamente). Deste modo, os novos grupos são constituídos por elementos provenientes de todos os grupos anteriores, podendo, nesta segunda fase, cada um destes novos grupos discutir as tarefas que foram desenvolvidas por todos os grupos iniciais. As conclusões de cada grupo terão de ser revistas no novo contexto de trabalho.

Agrupamentos – o dinamizador pede aos participantes que circulem livremente pela sala. Subitamente, dá a instrução para que os elementos se agrupem por determinada característica. A técnica pode ter como finalidade desde um simples quebra-gelo a um importante fomento da coesão grupal, entre outras.

Estes recursos gerais permitem a adaptação de um determinado plano de sessão previamente elaborado à realidade concreta de um grupo de alunos num dado momento.

4. A aplicação da dinâmica de grupo em contexto de sessão – aumentar a expressividade

O dinamizador, ao propor tarefas e, de um modo geral, na forma como lida com o grupo de alunos, deve privilegiar sempre o diálogo, preferindo a descoberta e o

debate de ideias à mera exposição de conteúdos informativos. O que é desvendado pelo próprio tem sempre mais impacto que os conceitos expostos de modo tradicional (Mahan & Stump, 2002). O uso de jogos pedagógicos pretende, precisamente, definir um contexto de aprendizagem que privilegie a descoberta e a utilização de posturas mais activas por parte dos participantes. O modo de actuar do dinamizador deve estar, portanto, em consonância.

Os autores destacam alguns dos tópicos que se revelam de suma importância na condução das dinâmicas:

Directividade soft – é fundamental aceitar opiniões diferentes e pô-las à discussão, para, posteriormente se obter um consenso, ou permitir que o grupo tire as próprias conclusões, com a orientação do dinamizador. A

autocorreção do grupo relativamente às opiniões menos correctas pode necessitar de uma atitude proactiva do dinamizador: "Todos concordam com o que o Paulo disse? Quem não concorda? Porquê?" Por outro lado, as diferentes contribuições do grupo podem ter desiguais níveis de exploração. Ou seja, é sempre possível ampliar determinadas contribuições e a outras conceder um menor espaço de projecção no grupo, conforme as opções estratégicas. Estas opções apontam no sentido de ser necessária alguma directividade.

Reenviar os problemas e as questões – o dinamizador deve estar preparado para não responder directamente às dúvidas, principalmente na primeira abordagem. O procedimento correcto é reenviá-las ao grupo, sempre que possível, ligando-as a experiências ou jogos lúdicos

que já tenham sido efectuados ou que ainda o vão ser. Respostas directas não permitem a existência de momentos de reflexão, nem o envolvimento de todo o grupo na questão, podendo ainda originar uma sessão de perguntas individuais e respectivas respostas, com o término funcional do grupo (cf. *Conferência de imprensa*).

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

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

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

Flexibilidade – o dinamizador deve ainda ter a capacidade de adaptar o plano de sessão, sem o colocar em risco, às contingências de funcionamento de cada grupo. Para tal, e para além da adopção das posturas acabadas de mencionar, o dinamizador pode socorrer-se das ferramentas de trabalho em pequeno e grande grupo que são abordadas no ponto seguinte.

Repetição – é importante que o dinamizador tenha o cuidado de repetir a actividade ludopedagógica de modo a permitir que um número

máximo de crianças as vivencie.

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

Dissonância cognitiva – provocar dissonâncias aumenta a expressividade do grupo e o seu envolvimento com

determinada tarefa. A dissonância pode ser a matriz de uma tarefa ou gerada pelo confronto de tarefas sucessivas. Um exemplo prático para a primeira estratégia, no qual é operacionalizado a importância dos rótulos, é o de questionar os alunos se, perante várias fotografias idênticas de um determinado alimento processado, aqueles alimentos eram ou não iguais entre si. Grande parte das crianças não reconhecerá diferenças nas referidas imagens, dado serem idênticas, e identificá-los-á como iguais. *As fotografias são iguais? E, de facto, estes alimentos são todos iguais? Como é que se sabe como um alimento é composto?* Só com a leitura do rótulo conseguimos saber se alimentos aparentemente iguais têm de facto composições iguais. O princípio que aqui se defende é o de seleccionar situações em que aquilo que é visualizado (as fotografias são idênticas entre si) não permite responder à

questão formulada e para a qual aparentemente não havia dúvidas entre os alunos (alimentos visualmente iguais podem ter composições diferentes). A segunda estratégia é a de, quando se chega a um consenso numa qualquer actividade, o dinamizador modifica a situação, de modo a esse consenso deixar de fazer sentido. Ilustre-se com uma dinâmica dedicada a trabalhar a questão da unicidade corporal e psicológica, aplicando o jogo da estátua. A dado momento, solicita-se a um aluno para observar as estátuas realizadas pelos seus colegas que representam “ter frio” e interroga-se: *Como é que estão as mãos? Os músculos? Como é que é a expressão facial?* Repete-se o procedimento com outras estátuas e outros observadores. Cria-se um consenso, já sabemos que se usam muitas dimensões do corpo para representar as diversas estátuas. Então, o

dinamizador solicita uma nova observação, mas com uma nova instrução: *As estátuas (apesar de usarem as mãos, o rosto e muitas outras dimensões de semelhantes maneiras) estão todas iguais?* Quando respondem negativamente, o dinamizador inquire a razão e surge a conclusão do próprio grupo: *"não, porque somos todos diferentes"*.

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

dificuldades nos assuntos que se estejam a explorar.

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

5. A exploração da dinâmica – o fio condutor

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

Por um lado, a actividade ludopedagógica pode ser perdida se o dinamizador abandonar a directividade ou abdicar de uma certa visão estratégica. Ou seja, se se

perguntar a um determinado grupo o que aprendeu com um jogo, é natural que se levantem temáticas a despropósito ou ainda outros assuntos que estariam agendados para sessões futuras. Um dinamizador experiente deve saber distinguir o que deve ser explorado e o que pode ficar adiado para outras sessões ou mesmo descartado por completo (e usar aqui algumas técnicas de *directividade soft* apresentadas anteriormente).

Outro aspecto importante é o do dinamizador proteger a estrutura da dinâmica para além dos limites que a flexibilidade permite. Ao longo da condução e exploração de uma actividade, é relativamente frequente surgirem solicitações que, a serem satisfeitas, rapidamente interrompem o diálogo ou as tarefas. Por exemplo, em plena actividade, um aluno quer falar sobre a sessão ou um outro conteúdo do qual se lembre,

interrompendo o decurso natural da dinâmica. De facto, a aplicação de um jogo deve ser levada até ao fim, adiando as reflexões para a parte final. Os alunos/formandos, ao dirigir as suas participações para outros assuntos, diminuem o seu envolvimento com a actividade. O dinamizador deve ser capaz de antever e anular muitas destas armadilhas.

Uma armadilha frequente na exploração das actividades é aquela a que os autores denominam de “Conferência de imprensa”. Como se abordou anteriormente, é fácil propor um jogo, mas também é fácil deixar que se interrompa ou permitir que as reflexões se alheiem dos objectivos da sessão. O que acontece quando, após se ter terminado uma dinâmica, um aluno faz uma pergunta e o dinamizador responde directamente? O resto da turma não ouve o diálogo e acaba por começar a fazer novas indagações, às vezes

repetidas por outro formando... Deixou de se trabalhar em grupo. Cada aluno pensa para si, não se envolvendo nas questões dos colegas. Em termos do conteúdo há uma aceleração de conteúdos informativos que não é acompanhada por ganhos de conhecimento. O que os autores defendem é o envolvimento do grupo em cada questão, diminuindo esse fluxo de curiosidade, mas fazendo com que ele se torne perceptivo ao máximo número de membros desse grupo.

As participações dos alunos devem ser, tanto quanto possível, remetidas aos jogos e actividades acabadas de apresentar. Sem este procedimento, não é possível tecer o fio condutor da sessão, colocando-se em risco a coerência entre as diversas actividades ou dinâmicas de grupo sequenciais. Da mesma forma, as interrogações e problematizações avançadas

devem ter como âncora as actividades experienciadas. A reutilização da terminologia do grupo pode também desempenhar aqui um papel importante. O grupo reconhece os vocábulos usados e identifica-os como os de um dos seus elementos, passando a integrar o vocabulário do grupo. A partilha vocabular num momento específico vai contribuir para a consolidação de elementos mnésicos.

6- As súmulas – pontos-chave

As súmulas revestem-se de especial importância num programa desta natureza. Integram, de forma coerente todas as actividades que se propôs ao grupo, permitindo a sistematização de aprendizagens numa unidade mnésica facilmente evocada posteriormente.

Os autores defendem três momentos-chave para a realização de sùmulas. As sùmulas intermédias situam os alunos no interior das sessões.

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

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

7. Nota final – a necessidade de um programa integrado

Os programas de promoção da saúde podem ter diversos profissionais no papel de dinamizadores. As equipas de saúde escolar dos cuidados de saúde primários são habitualmente constituídas por enfermeiros e médicos, contando por vezes com psicólogos, nutricionistas, técnicos de saúde ambiental, higienistas orais e técnicos superiores de serviço social, entre outros. A sua acção decorre em meio escolar e, por isso, os professores desempenham um papel fundamental e activo.

Em termos de impacto, pretende-se que esta forma de intervenção, não apenas modifique conhecimentos, atitudes e comportamentos nos alunos mas também contribua para modificações mais abrangentes. Assim, as intervenções planeadas para a

sala de aula devem ser complementadas por acções que envolvam diversas esferas de socialização da criança e também da comunidade educativa e extra-educativa. Os autores referem-se não só a medidas que permitam que o ambiente escolar seja mais salutogénico, mas também a actividades dirigidas a encarregados de educação, manipuladores de alimentos e à comunidade em que a escola se insere.

Também será importante incentivar as aprendizagens interpares em que os alunos, que se envolveram em determinado programa, são agora *professores* ou dinamizadores de outras iniciativas em relação a outros elementos da comunidade educativa. A organização de clubes da saúde, tocando outras dimensões além da curricular, pode desempenhar um papel importante e,

inclusivamente, ser extrapolada para contextos extra-escolares.

Para terminar, e tendo em conta a perspectiva de uma equipa de saúde escolar que dinamiza este género de intervenção junto de diversos agrupamentos escolares, cumpre ainda o imperativo de aliciar professores a assumirem o papel de dinamizadores e de agentes activos na intervenção no campo da promoção da saúde. Só assim haverá alguma esperança de se alcançar um número significativo de alunos. As equipas poderão, então, centrar alguns dos seus esforços para as dimensões ecológica e comunitária e as funções de monitorização, de avaliação e de *follow-up* de grupos intervencionados, além da consultoria das equipas de dinamização que estiverem no terreno.

Bibliografia

- Andrien, M.; Closset, A.; Cotellet, B.; Green, J.; Halbardier, V.; Heindl, I.; Loureiro, I.; Maree, M.; Perez, C.; Snel, J. & Tones, K. (1998). *Guia de Planeamento e de Avaliação da Educação Alimentar na Escola*. Lisboa: Comissão Europeia DGS.
- Barbosa, L. (1995). *Trabalho e dinâmica dos pequenos grupos*. Porto: Edições Afrontamento.
- Batista, M. T.; Paulino, P. & Calheiro, M. (2007). O "jogo dos alimentos": mudança atitudinal face à alimentação e ao sedentarismo em crianças no 1º ciclo. *Análise Psicológica*, 2 (XXV), 257-269.
- Bennett, P. (2002). *Introdução clínica à psicologia da saúde*. Lisboa: Climepsi.
- Carels, R.; Lynn Darby; Cacciapaglia, H.; Konrad, K.; Carissa, C.; Harper, J.; Kaplar, M.; Young, K.; Baylen, A. & Versland, A. (2007). Using motivational interviewing as a supplement to obesity treatment: a stepped-care approach. *Heath Psychology*, 92, 1, 239-249.
- Carvalho Teixeira, J. A. (1996). Comunicação e cuidados de saúde. Desafios para a psicologia da saúde. *Análise Psicológica* 14 (1), 135-139.
- Fairburn, C.; Cooper, Z. & Shafran, R. (2003). Cognitive behaviour for eating disorders: a "transdiagnostic" theory and treatment. *Behaviour Research and Therapy*, 41 , 509-528.
- Franchini, B.; Pinhão, S.; Rodrigues, L. & Santos, F. (2005). *Guia Comer Bem... Crescer Saudável*. Lisboa: Instituto do Consumidor.
- Growing Through Adolescence - A training pack based on a Health Promoting School approach to healthy eating* (2005) Glasgow: Health Scotland.
- Mahan, L. & Stump E. E. (2002). *Krause - Alimentos, nutrição e dietoterapia*. São Paulo: Editora Roca Ltda - 11ª edição
- Portugal. Assembleia da República - Lei 60/ 2009, de 06 Agosto. In Diário da República, _1.ª série — N.º 151.
- Moreira, P. (2001). Para uma prevenção que previna. Coimbra: Quarteto Editora.
- Negreiros, J. N. (1990). Programas de Prevenção sobre Drogas: Modelos e Resultados. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 6, 41-53.
- Negreiros, J. N. (1991). *Prevenção do Abuso de Álcool e Drogas nos Jovens*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Nunes, E. & Breda, J. (2001). *Manual para uma alimentação saudável em jardins-de-infância*. Lisboa: Direcção Geral da Saúde.
- Pastor-Fernandes, R. (1999). Programa de intervenção em grupo para doentes
- A gestão das técnicas de dinâmica de grupo: um mapeamento de competências

diabéticos no âmbito da promoção da saúde. *Saúde Mental*.

Pereira, M. G. & Almeida, P (2004). Barreiras à adesão ao regime terapêutico da diabetes (pp.170-179). In C. Machado ; L. Almeida ; M. Gonçalves & V. Ramalho (org.) Avaliação psicológica: formas e contextos. Braga : Psiquilibrios Edições.

Sousa, A.; Pinto, A.; Sampaio, D.; Nunes, E.; Baptista, M. & Marques, P. (2007). *Consumo de substâncias psicoactivas e prevenção em meio escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Tinoco, R. (2004). Os actores e os contextos de consumo: anotações em torno da prevenção do abuso de drogas. *Psicologia e Educação*, III, nº1, 93-107.

Tinoco, R.; Cláudio, D. & Pereira de Sousa, N. (2008). Actividades Lúdicas na Área dos Comportamentos Alimentares. Porto: Profedições.

Tinoco, R.; Cláudio, D.; Pereira de Sousa, N. & Menezes, A.(2008). *PAS³ - Promoção da Alimentação Saudável – Manual do Dinamizador da Dimensão Curricular do 1º Ciclo Básico*. Porto: Departamento de Saúde Pública , ARS Norte, I.P.

Tinoco, R.; Cláudio, D.; Pereira de Sousa, N. & Menezes, A.(2009). *PASSEzinho - Educação Alimentar e Promoção da Saúde – Manual do*

Dinamizador Jardim-de-Infância. Porto: Departamento de Saúde Pública, ARS Norte, I.P.

Sloboda, Z. & David, S. (1997). *Drug Use Among Children and Adolescents – A research Guide*. Rockville: National Institute on Drug Abuse.

Viana, V. (2002). Contributos para o estudo do comportamento alimentar. *Análise Psicológica*, 4, XX, 611-624.