



MESTRADO EM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Dissertação

A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COM E SEM COACHING NO TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM ADOLESCENTES

Adriana Cristine Lucchin

Orientador: Prof. Doutor Manuel Agostinho Fernandes

Co-Orientadora: Prof^ª. Doutora Maria Elda Garrido (Brasil)

“Esta Dissertação inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri”

ÉVORA 2012

MESTRADO EM PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL

Dissertação

A PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL COM E SEM COACHING NO TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS EM ADOLESCENTES

Adriana Cristine Lucchin

Orientador: Prof. Doutor Manuel Agostinho Fernandes

Co-Orientadora: Prof^a. Doutora Maria Elda Garrido (Brasil)

“Esta Dissertação inclui as críticas e sugestões feitas pelo Júri”

ÉVORA 2012

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por colocar em meu caminho todas as pessoas que fizeram e fazem parte do meu dia-a-dia desde a minha existência, e que me fizeram crescer como ser humano.

Agradeço a minha família de origem, em especial minha mãe que sempre foi um exemplo de mulher íntegra, de mãe amorosa, de profissional corajosa, competente e dinâmica, pessoa objetiva e otimista. Um exemplo de mulher!

E a minha irmã que foi sempre minha amiga, companheira, confidente, apoiadora e dedicada para comigo.

Agradeço aos meus queridos filhos e marido, que sempre foram maravilhosos e sempre me deram condições para eu fazer o que mais gosto na vida, que é estudar!

Aos colegas psicomotricistas relacionais que caminharam comigo nesta jornada e compartilhamos juntos de um sonho árduo a conquistar devido aos percalços que passamos e só nós sabemos.

Ao Instituto Dom Bosco em Guarapuava que abriram as portas para que fosse possível realizar a pesquisa e ao SENAC que também contribuíram permitindo a realização do projeto-piloto, meu muito obrigado pela confiança!

Aos jovens adolescentes aprendizes, que conquistaram meu carinho e minha admiração! Meu desejo de sucesso profissional a todos!

Com muita admiração e apreço agradeço minha co-orientadora no Brasil, a professora Dra. Maria Elda Garrido, que com fé e persistência acompanhou meus “primeiros passos” na construção deste meu conhecimento.

Ao coordenador do curso de mestrado, professor Dr. Jorge Fernandes que não mediu esforços para oportunizar o curso de mestrado em Psicomotricidade Relacional.

Ao meu orientador de Portugal, Professor Doutor. Manuel Agostinho que passávamos um bom tempo no *skype* tentando conversar, ouvir as suas orientações e torcer que a transmissão fosse boa! Ficaram ótimas lembranças...

A Sara Rente que conheci em Portugal, neste curso de mestrado e iniciou uma amizade sincera, verdadeira e sem limite de distância, minha mana do coração!

As minhas professoras de inglês Maria Isabel Araujo e Vanessa Kogut que traduziram os artigos na língua estrangeira, minha admiração e carinho.

À prof.^a Dra. Carla L. Vestena, por auxiliar-me na condução do Comitê de Ética aqui no Brasil, por meio do grupo de pesquisa GIEDH (Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento) que frequento há dez anos.

DEDICATÓRIAS

**Dedico este estudo primeiramente aos meus
dois filhos: o Cirillo que me ensinou a ser mãe
e ao Giovanni que me ensinou a
conhecer e viver Deus em nossa vida.
Em especial ao meu marido, Fernando,
meu amor, meu companheiro, minha fortaleza e
meu tudo!**

ÍNDICE GERAL

| | |
|--|----|
| 1. INTRODUÇÃO | 1 |
| 2. REVISÃO DE LITERATURA | 9 |
| 2.1 O corpo e a evolução da psicomotricidade | 9 |
| 2.1.1 Breve relato sobre o corpo e suas dimensões na concepção histórica, filosófica e psicanalítica | 9 |
| 2.1.2 A Psicomotricidade | 13 |
| 2.1.3 A Psicomotricidade relacional de André Lapierre | 16 |
| 2.2 Habilidades sociais | 20 |
| 2.2.1 O campo teórico-prático das habilidades sociais | 29 |
| 2.2.2 O movimento do treinamento das habilidades sociais | 31 |
| 2.3 Adolescência | 35 |
| 2.3.1 Adolescência e as habilidades sociais | 36 |
| 2.3.2 Adolescência e o mercado de trabalho | 43 |
| 2.4 <i>Coaching</i> : Fundamentação e aplicação | 47 |
| 3. DELINEAMENTO DO ESTUDO..... | 52 |
| 3.1 Contextualização da problemática | 52 |
| 3.2 Objetivos e Hipóteses..... | 57 |
| 3.2.1 Objetivo Geral | 57 |
| 3.2.2 Objetivos específicos | 57 |
| 3.3 Hipóteses/Problemática..... | 57 |
| 4. MATERIAL E MÉTODOS | 58 |
| 4.1 Descrição e caracterização da amostra | 58 |
| 4.2 Identificação das técnicas e métodos utilizados | 59 |
| 4.2.1 Instrumento de Avaliação: IHS – Del Prette | 61 |
| 4.2.2 Coleta de Dados Quantitativos e Qualitativos | 64 |
| 4.3 Intervenções | 65 |
| 4.3.1 Intervenções em Psicomotricidade Relacional (PR) | 65 |
| 4.3.1.1 Primeiro Encontro: Bolas coloridas | 65 |
| 4.3.1.2 Segundo Encontro: Arcos coloridos | 65 |
| 4.3.1.3 Terceiro Encontro: Cordas coloridas | 66 |
| 4.3.1.4 Quarto Encontro: Bastões de espuma coloridos | 66 |
| 4.3.1.5 Quinto Encontro: Jornais | 67 |
| 4.3.1.6 Sexto Encontro: Tecidos | 67 |
| 4.3.1.7 Sétimo Encontro: Cordas, bambolês, bolas e caixas..... | 67 |
| 4.3.1.8 Oitavo Encontro: Cordas, bolas, bastões e tecidos..... | 68 |
| 4.3.1.9 Nono Encontro: Bolas, tecidos, bambolês, cordas e bastões..... | 68 |
| 4.3.1.10. Décimo Encontro: Bastões, tecidos, cordas e duas bóias..... | 69 |
| 4.3.2 Intervenções em Psicomotricidade Relacional associada ao <i>Coaching</i> | 69 |
| 4.3.2.1 Primeiro Encontro: Autoconhecimento | 70 |
| 4.3.2.2 Segundo Encontro: Distribuição de papéis | 70 |
| 4.3.2.3 Terceiro Encontro: Estabelecimento de vínculos | 71 |
| 4.3.2.4 Quarto Encontro: Despertando para a Liderança | 72 |

| | |
|---|-----|
| 4.3.2.5 Quinto Encontro: Conexão pessoal – estabelecimento de parcerias | 72 |
| 4.3.2.6 Sexto Encontro: Definição e estabelecimento de metas | 73 |
| 4.3.2.7 Sétimo Encontro: Foco no projeto atual..... | 73 |
| 4.3.2.8 Oitavo Encontro: Aprimoramento de competências..... | 74 |
| 4.3.2.9 Nono Encontro: Habilidade de responder a desafios..... | 74 |
| 4.3.2.10 Décimo Encontro: Plano de Ação..... | 75 |
| 4.4 Procedimento estatístico empregado | 75 |
| 4.4.1 Dados Quantitativos | 75 |
| 4.4.2 Dados Qualitativos | 76 |
| 4.5 Procedimentos da Análise de dados | 76 |
| 4.6 Aspectos Éticos e Legais da pesquisa..... | 77 |
| 4.7 Limitações da pesquisa..... | 78 |
| 5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS | 79 |
| 5.1 Caracterização da amostra | 79 |
| 5.2 Efeitos da Intervenção em Psicomotricidade com e se <i>Coaching</i> no comportamento assertivo. | 82 |
| 5.3 Assertividade nas intervenções PR e PRC | 83 |
| 5.3.1 Diferença entre os grupos relativamente ao enfrentamento e auto-afirmação com risco..... | 85 |
| 5.3.2 Diferença entre os grupos relativamente a Auto-afirmação com risco na expressão de sentimento positivo..... | 86 |
| 5.3.3 Diferença entre os grupos relativamente a Conversação e desenvoltura social..... | 87 |
| 5.3.4 Diferença entre os grupos relativamente na Auto-exposição a desconhecidos e situações novas..... | 88 |
| 5.3.5 Diferença entre os grupos relativamente no Autocontrole da agressividade..... | 88 |
| 5.4 Benefícios da Psicomotricidade Relacional com e sem <i>Coaching</i> | 89 |
| 5.5 Construção das Categorias..... | 90 |
| 5.5.1 Categoria 01: Autoconhecimento | 91 |
| 5.5.2 Categoria 02: Relacionamento | 91 |
| 5.5.3 Categoria 03: Autocontrole da agressividade | 92 |
| 5.5.4 Categoria 04: Formas de comunicação | 93 |
| 5.5.5 Categoria 05: Desenvoltura social | 93 |
| 5.5.6 Categoria 06: Auto- afirmação na expressão de sentimentos..... | 94 |
| 5.5.7 Categoria 07: Espírito de equipe | 95 |
| 5.5.8 Categoria 08: Redução do estresse / ansiedade | 95 |
| 5.5.9 Categoria 09: Comportamento assertivo | 96 |
| 5.5.10 Categoria 10: Enfrentamento e auto-afirmação com risco | 97 |
| 6. DISCUSSÃO | 99 |
| 6.1 Discussões dos Dados Quantitativos | 100 |
| 6.2 Discussões dos Dados Qualitativos | 102 |
| 7 . CONSIDERAÇÕES FINAIS | 109 |
| 8 . CONCLUSÕES | 112 |
| 9. BIBLIOGRAFIA | 113 |
| 10. ANEXOS | 121 |

Nota: Este trabalho está redigido seguindo as normas da APA

ÍNDICE DAS TABELAS

| | | |
|-------------------|--|----|
| Tabela 1: | Relação entre a frequência das sessões, idade em meses e anos... | 80 |
| Tabela 2: | Apresentação do nível sócio-econômico dos três grupos | 80 |
| Tabela 3: | Escolaridade dos sujeitos | 81 |
| Tabela 4: | Porcentagem dos sujeitos trabalhadores..... | 81 |
| Tabela 5: | Médias e desvios padrão da assertividade em cada um dos três grupos | 82 |
| Tabela 6: | Assertividade..... | 83 |
| Tabela 7: | Medidas descritivas das variáveis coletadas para cada grupo em cada fator do Inventário de Habilidades Sociais (IHS) | 84 |
| Tabela 8: | Enfrentamento e auto-afirmação (F1)..... | 85 |
| Tabela 9: | Auto-afirmação com risco na expressão de sentimento positivo (F2) | 86 |
| Tabela 10: | Conversaão e desenvoltura social (F3)..... | 87 |
| Tabela 11: | Auto-exposição a desconhecidos e situações novas (F4)..... | 88 |
| Tabela 12: | Autocontrole da agressividade (F5)..... | 88 |

ÍNDICE DAS FIGURAS

| | | |
|------------------|---|----|
| Figura 1: | Comportamento assertivo | 83 |
| Figura 2: | Enfrentamento e Autoafirmação com Risco (F1)..... | 86 |
| Figura 3: | Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo (F2)..... | 87 |
| Figura 4: | Conversaão e Desenvoltura Social (F3)..... | 87 |
| Figura 5: | Autoexposição a desconhecidos e situações novas (F4)..... | 88 |
| Figura 6: | Autocontrole da Agressividade (F5)..... | 89 |

ÍNDICE DE QUADROS

| | | |
|----------------------|--|----|
| Quadro único: | Quadro Qualitativo de Categorias da PR e PRC | 97 |
|----------------------|--|----|

RESUMO

Este estudo teve por objetivo analisar os efeitos da Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* no desenvolvimento de um comportamento assertivo nos jovens adolescentes. Participaram do estudo quarenta e cinco sujeitos, distribuídos em três grupos formados aleatoriamente: um grupo com intervenção em Psicomotricidade Relacional; outro, com Psicomotricidade Relacional com *Coaching* e o grupo controle. Foram realizadas dez sessões com duração de setenta e cinco minutos cada, aplicadas semanalmente por modalidade, visando propiciar um maior autoconhecimento, melhoria nas relações sociais, pessoais e/ou profissionais e desenvolver um comportamento assertivo. A avaliação foi quanti-qualitativa, utilizou-se o Inventário de Habilidades Sociais Del-Prette e o método de Análise de Conteúdo. Os resultados quantitativos apontaram poucas diferenças entre o grupo controle e experimental no comportamento assertivo. Da análise qualitativa, percebeu-se mudanças no autoconhecimento, relacionamento, no espírito de equipe e em comportamentos socialmente habilidosos.

Palavras-chave: PSICOMOTRICIDADE RELACIONAL, COACHING, TREINAMENTO DE HABILIDADES SOCIAIS, ADOLESCÊNCIA, RELAÇÕES INTERPESSOAIS

ABSTRAT

This study aimed to analyze the effects of Relational Psychomotricity with and without Coaching of assertive behavior in young teenagers. Study participants were forty-five teenagers, divided into three groups randomly formed: a group with Relational Psychomotricity intervention, another with Relational Psychomotricity and Coaching, and the control group. Were held ten sessions lasting seventy-five minutes each, applied weekly by type, in order to provide a greater self-knowledge, improvement in social, personal and/or professional relationships and develop assertive behavior. The evaluation was qualitative and quantitative and used the Social Skills Inventory (HIS – DelPrette). The quantitative results indicated differences between the control and experimental group showing significance in assertive behavior. Qualitative analysis, were noticed changes in self-perception, in teamwork and socially skilled behavior. Qualitative analysis, were noticed changes in self-perception, in teamwork and socially skilled behavior. Qualitative data indicated that the intervention was satisfactory, generated benefits, with 76,92% approval for future applications.

Keywords: relational psychomotricity, coaching, training of social skills, adolescence, interpersonal

ABREVIATURAS E SÍMBOLOS

- (ABEP):** Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa
- (ANOVA):** Análise de Variância
- (ARH):** Administração de Recursos Humanos
- (CAPES):** Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CI:** *Coaching* Integrado
- CLT:** Consolidação das Leis do Trabalho
- F1:** Fator de Enfrentamento e auto-afirmação com risco
- F2:** Auto-afirmação na expressão de sentimentos positivos
- F3:** Conversação e desenvoltura social
- F4:** Auto-exposição a desconhecidos e situações novas
- F5:** Autocontrole da agressividade
- (GC):** Grupo de Controle
- (GIEDH):** Grupo de Estudo e Pesquisa Interdisciplinar em Desenvolvimento Humano e Educação
- (HS):** Habilidades Sociais
- (IE):** Inteligência Emocional
- (IBGE):** Instituto Brasileiro de Geografia Estatística
- (IHS):** Inventário de Habilidades Sociais
- (OMS):** Organização Mundial Saúde
- (ONG):** Organização não Governamental
- (PET):** Programa de Educação Tutorial
- (PROUNI):** Programa Universidade para Todos
- (PJA):** Programa Jovem aprendiz/Aprendiz Legal
- (PR):** Psicomotricidade Relacional
- (PRC):** Psicomotricidade Relacional Associado ao Coaching
- (SASC-R):** Escala de Ansiedade Social para Crianças Revista
- (SPRT):** Sócio-psicomotricidade Romain-Thiers
- (SPSS):** Statistical Package for the Sciences
- (STAIC):** Questionário de Ansiedade Spielberger
- (TA):** Treinamento Assertivo

(T&D): Treinamento e Desenvolvimento
(TCLE): Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
(THS): Treinamento de Habilidades Sociais
(UBS): Unidade Básica de Saúde
(UFPR): Universidade Federal do Paraná
(UFSCAR): Universidade Federal de São Carlos
(UNICAMP): Universidade de Campinas
(UNICENTRO): Universidade Estadual do Centro-Oeste
(USP): Universidade de São Paulo

1. INTRODUÇÃO

**Você e a causa de seus problemas fazem parte de um único sistema.
A cura está no seu relacionamento com o inimigo.
Peter Senge – A Quinta Disciplina**

É premente no mundo conturbado de hoje, em que se evidenciam profundas transformações sociais, econômicas, filosóficas, tecnológicas, há a necessidade de se conhecer e desenvolver as relações intra e interpessoais em jovens adolescentes que estão se inserindo no mercado de trabalho, vislumbrando uma maior coesão social no ambiente corporativo. São muitas as dúvidas relacionadas ao desenvolvimento da carreira, no que tange aos relacionamentos com outros colaboradores da empresa, com pessoas de outras gerações e com o público e/ou clientes em geral. Surgem necessidades como demonstrar autonomia, liderança, comunicação eficiente, saber administrar conflitos adequadamente, enfrentar a concorrência e, principalmente, ter satisfação pessoal e profissional na área que se escolheu para exercer uma função.

Como salienta Chiavenato, existe um dilema à Administração de Recursos Humanos (ARH): “tratar as pessoas como pessoas (dotadas de características próprias de personalidade, motivações, valores pessoais etc.) ou como recursos (dotadas de habilidades, capacidades e conhecimentos etc.)” (1998, p.105) sendo que o estudo das pessoas é essencial a ARH porque as organizações são constituídas por pessoas.

O fator humano é essencial para executar qualquer atividade dentro de uma empresa. Atualmente, as empresas procuram pessoas ousadas, ágeis, empreendedoras e dispostas a assumir riscos (palavras que não se incluíam no vocabulário em gestão de pessoas antes da década de 90). Assim enfrentam a grandiosa concorrência, a procura (e manutenção) acirrada de novos clientes e consumidores que não admitem ações amadoras que, com freqüência, levam as empresas à “queda”. Para aperfeiçoar a ousadia, as ações empreendedoras e a agilidade há programas desafiadores de crescimento profissional. (Araújo & Garcia, 2009)

Neste estudo aplicaram-se duas ferramentas importantes a jovens adolescentes que estão buscando educação profissional, a fim de demonstrar os seus benefícios: a Psicomotricidade Relacional e o *Coaching*, e, para esse estudo, intencionou-se uma associação entre as duas ferramentas.

Observou-se, durante quinze anos de clínica psicopedagógica, em atendimento a crianças e adolescentes, que as habilidades sociais necessitam ser bem desenvolvidas a fim de atender as necessidades, conflitos, desafios e dúvidas frequentes tanto no âmbito acadêmico quanto profissional, social, familiar visando a estabelecer o bem estar em todo o decorrer do desenvolvimento humano em suas fases. Outro aspecto a salientar é o da necessidade de preparar as novas gerações para os desafios e para gerenciar a multiplicidade de gerações no ambiente corporativo, visto que há muitas gerações se encontrando dentro das organizações com valores, ideais, momentos sócio-históricos, princípios e habilidades diversificadas. Vale ressaltar que o interesse por essa temática nasceu da minha experiência profissional e pessoal.

Para ilustrar a importância de desenvolver as habilidades sociais em todas as fases do desenvolvimento humano, reportarei à minha infância, numa experiência pessoal, em que ocorreu uma situação inadequada de relacionamento interpessoal entre professor e aluno que evidenciaria a possibilidade de utilização da Psicomotricidade Relacional (PR), como alternativa de melhoria das Habilidades Sociais (HS). Senti literalmente no corpo (e na alma) uma dificuldade que poderia ser de início, interpretada como cognitiva, porém se transformou em uma marca negativa no meu desenvolvimento social e pessoal, desde a infância, estendendo-se durante a adolescência até o início da vida adulta.

Quando cursava a terceira série do Ensino Fundamental, na época chamava-se Ensino Primário, uma professora de Matemática, ao corrigir minha tarefa de casa, apagou rispidamente a operação que eu havia realizado erroneamente, chamando-me atenção em alto e bom tom, mencionando que eu havia errado

no resultado e questionou-me, aos berros perante toda a classe, “*você é burra ou o quê?*” Se não bastasse tal constrangimento, mandou-me ao quadro de giz para refazer a operação que havia errado no caderno. Em decorrência desta situação (que não foi a primeira e nem a última atitude inadequada por parte desta professora) comecei a desenvolver problemas de relacionamento, tornando-me muito tímida, evitando interagir com os demais, excluindo-me, com vergonha da minha condição de burra ou o quê.

Nos dias de hoje, poder-se-ia dizer que, eu fui vítima de *bullying* por parte da professora, reforçado pelos colegas que começaram a me satirizar. Tal atitude poderia estar relacionada à visão tradicional da geração daquela profissional, afetando a relação professor-aluno.

Assim, meu percurso profissional talvez tenha sido traçado (inconscientemente ou não) em busca de superação do ocorrido aos oito anos de idade. Recebi um rótulo e um estigma, tornei-me alvo de chacotas que carreguei por muitos anos até descobrir a alternativa para solucionar aquele problema por meio de intervenções psicomotoras que propiciaram o desenvolvimento de competências e habilidades sociais que contribuíram para superar meus conflitos internos de modo mais assertivo. Inicialmente me utilizei da Sócio-Psicomotricidade Romain-Thiers (SPRT), em seguida conheci a Psicomotricidade Relacional (PR) e, posteriormente, o *Coaching* Integrado (CI). Em decorrência destas intervenções consegui fortalecer minha auto-estima, aumentar o meu autoconhecimento, ampliar meus relacionamentos, tornar-me mais expressiva, melhorar algumas habilidades sociais essenciais, reduzir minhas frustrações e conflitos, reconhecer minhas potencialidades, saber definir prioridades e traçar metas adequadas e efetivas. Contudo, vale ressaltar que as duas últimas contribuições tiveram um diferencial importante, devido aos pressupostos teórico-práticos e serviram ainda como uma forma de treinamento.

Destaca-se a PR por desenvolver um trabalho em grupo e promover as relações interpessoais com objetivo de resgatar a sua própria história de vida, as situações fantasmáticas vivenciadas, a manifestação de conteúdos

emocionais e pessoais mais íntimos vividos pela pessoa e o *Coaching Integrado (CI)* que tem como foco as ações para o desenvolvimento e/ou aperfeiçoamento de competências, equipando o sujeito com ferramentas, conhecimento e oportunidades para expandir-se, por meio de reflexão, da conscientização, aumento da consciência de si, aumento da capacidade de se responsabilizar pela própria vida, facilitar a estruturação das ações, apoio e ter *feedback* realista.

Concluindo, a PR favoreceu no desenvolvimento das minhas habilidades sociais nos diferentes contextos de meus relacionamentos, enquanto que o CI oportunizou a maneira adequada para definir, elaborar, redefinir e direcionar de forma mais clara e estruturada o estabelecimento de metas a atingir durante minha caminhada na definição de metas e objetivos a atingir.

Existem desafios que o ser humano necessita enfrentar para desenvolver, crescer e amadurecer, tanto no âmbito pessoal, social, emocional quanto no profissional. Alguns enfrentam esses desafios de forma mais assertiva, outros de forma intensa e até tumultuada, mas, uma vez ou outra os conflitos e percalços aparecem como parte do aprendizado do ser humano. Na adolescência, quando o sujeito começa a se inserir independentemente no contexto social, na vida profissional, este fenômeno se evidencia ao demonstrar a existência de habilidades sociais necessárias que foram (ou não) construídas durante o seu desenvolvimento desde a sua infância. “Déficits em habilidades sociais em etapa de desenvolvimento como a infância e a adolescência podem comprometer fases posteriores do ciclo vital”. (Silva & Murta, 2009, p. 137)

Considerando que a adolescência é uma fase do desenvolvimento evolutivo, em que o indivíduo gradualmente passa para a vida adulta por meio de condições sociais, familiares, educativas, ambientais, bem como de maturação biológica dos sistemas e das estruturas cerebrais, caracterizada, sobretudo pelas mudanças físicas, de um corpo transformado pela puberdade, que se reflete em todas as facetas do comportamento, investir em um trabalho

preventivo nessa fase é contribuir para uma sociedade mais harmoniosa e equilibrada.

Diversos atores sociais, como profissionais, gestores em saúde e pesquisadores estão preocupados com a saúde do adolescente porque os “altos índices de problemas de saúde resultantes de fatores comportamentais indicam a necessidade de se construir habilidades de enfrentamento mais saudáveis entre os jovens. (Silva & Murta, 2009, p.137).

Esta questão também é levantada pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2010) quando aborda quais os problemas de saúde que afetam os adolescentes e como se pode responder a eles. A resposta dada é que, ao “reforçar as competências sociais, habilidades de resolução de problema e auto-confiança pode ajudar a prevenir problemas de saúde mental, como transtornos de conduta, ansiedade, depressão”, assim como outros comportamentos de risco.

Sabe-se que para todas as fases do desenvolvimento humano, são esperadas e até exigidas algumas posturas e habilidades, porém, na adolescência as habilidades sociais essenciais para o estabelecimento de relações mais satisfatórias e adequadas, sejam elas: pessoais, afetivas, sociais, familiares ou profissionais, são mais cobradas por parte de pais, professores e da sociedade como um todo e, principalmente, face às exigências encontradas no mercado de trabalho, de modo especial, quando se trata da busca e manutenção do emprego.

É importante a construção contínua do ser humano, de suas habilidades, aptidões e saberes que são aspectos focados e discutidos pela UNESCO, no relatório coordenado por Jacques Delors (1996) como sendo fundamentais para uma aprendizagem ao longo da vida, unindo conhecimento formal e não-formal. E cabe também citar que a atual realidade mundial exige respostas globais aplicáveis nos domínios sociais e humanos devido à globalização, à diversidade cultural e às mudanças sócio-econômicas. De acordo com o Conselho da Europa (2008) fica evidente exigência de respostas a uma

valorização de uma cidadania social ativa, solidária, não discriminatória, na promoção de valores como o respeito pelos outros e participação democrática.

Ao tratar de aspectos sociais, de participação coletiva, interação, a Psicomotricidade Relacional, como uma intervenção preventiva e terapêutica, poderá trazer benefícios a quem dela se utilizar, visto que trouxe uma contribuição significativa em minha vida pessoal e profissional. Sabe-se que a Psicomotricidade Relacional de André Lapierre e Bernard Aucouturier (1984, 2002), foi aplicada inicialmente em crianças e adultos, ficando em aberto a aplicação em adolescentes. Desse modo, optou-se, nesta pesquisa, investigar e utilizar como objeto de estudo a fase da adolescência, a fim de observar a aceitação e benefícios da PR especificamente nessa faixa etária.

Por outro lado, associar o *Coaching* à PR nesse estudo, teve por finalidade a elaboração de um construto no intuito de colaborar ainda mais na ampliação da prática da PR porque, como na PR são suscitados vários conteúdos e não são direcionados, sugere-se que o *coaching*, por facilitar a organização do pensamento, aumentar a consciência de si, a capacidade de se responsabilizar por seus atos, clarificar possibilidades, estruturar e focar no caminho a ser traçado, possa favorecer mais rapidamente a organização dos conteúdos emergidos, tornando-se um complemento para a PR.

Adotou-se a PR com e sem *Coaching* como um treinamento com o intuito de intensificar e/ou desenvolver as habilidades sociais e competências necessárias para se responder com um comportamento assertivo aos conflitos e dificuldades cotidianas, constituindo-se, então, os objetivos do presente estudo, conforme segue: (a) analisar os efeitos da Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* no comportamento assertivo de jovens adolescentes, tornando-os mais pró-ativos socialmente; (b) constatar os efeitos da Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* sobre o autoconhecimento, no autocontrole da agressividade e na auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; (c) verificar de que forma Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* favorece no aprimoramento das relações sociais possibilitando alterações positivas na conversação, desenvoltura; na auto-exposição a

desconhecidos e situações novas e no enfrentamento e auto-afirmação com risco.

O trabalho divide-se em três partes: revisão de literatura, delineamento do estudo e conclusões.

Na Parte I – dedicada à revisão da literatura, encontram-se quatro capítulos: o primeiro dedicado à fundamentação teórica sobre o corpo em uma brevíssima concepção histórica, filosófica e psicanalítica e a evolução da Psicomotricidade de modo geral. Portanto, buscou-se registrar alguns aspectos históricos do nascimento e evolução da Psicomotricidade como ciência, relatada na perspectiva de Jean Le Boulch (1982) e, embora de forma sucinta, apresentar o histórico da Psicomotricidade Relacional desde o seu início, partindo da visão fragmentada de elementos faltantes no indivíduo evoluindo para a visão atual, de globalidade. No segundo capítulo, foram analisadas a área das Habilidades Sociais no campo teórico-prático e as formas de aplicação como treinamento de habilidades. No terceiro capítulo, traçaram-se brevemente questões teóricas sobre a Adolescência, revendo a importância de desenvolver habilidades sociais, principalmente no jovem adolescente. É apresentada de maneira sucinta análise sobre o comportamento adolescente, a relação da adolescência e o mercado de trabalho. Finalmente, no quarto capítulo incluiu-se a fundamentação e aplicação do *Coaching* na visão de Rhandy Di Stéfano e Joceli Drummond.

Na parte II – dedicada ao delineamento do estudo, encontram-se quatro capítulos: O primeiro descreve a problemática encontrada em relação a necessidade de se desenvolver as habilidades sociais. No segundo capítulo encontram-se os objetivos e hipóteses do estudo. No terceiro, evidenciou-se uma discussão sobre material e métodos, como a descrição e caracterização da amostra; identificação das técnicas e métodos, instrumentos e os procedimentos estatísticos utilizados. No quarto capítulo discorreu-se sobre as intervenções utilizadas, a maneira como se desenvolveu a Psicomotricidade Relacional e a Psicomotricidade Relacional com *Coaching*.

A parte III – foi reservada à apresentação, discussão dos resultados e conclusão do estudo.

2. REVISÃO DA LITERATURA

Parece que a natureza, que dispôs tão sabiamente
os órgãos de nosso corpo para nos tornar felizes,
nos tenha dado também o orgulho para nos poupar
a dor de conhecer nossas imperfeições
La Rochefoucauld

2. 1. O Corpo e a Evolução da Psicomotricidade

Sendo a psicomotricidade uma determinada organização funcional do comportamento, da emoção, afetividade e ação, buscou-se inicialmente na revisão de literatura contextualizar o corpo humano em uma brevíssima perspectiva histórica, filosófica e psicanalítica.

2.1.1 Breve Relato do Corpo na Concepção Histórica, Filosófica e Psicanalítica

O ser humano interage com a natureza e com seu meio por intermédio do corpo e da motricidade. Ao falar em Psicomotricidade e tecer breve retrospectiva sobre o seu histórico, percebeu-se a existência de um paralelismo entre a história da psicomotricidade com a história do corpo na humanidade, da evolução do corpo e da própria motricidade humana. (Levin, 2007; Lopes, 2010; Ferronato, 2006; Fonseca, 2010 e Silva, 2002). Em termos evolutivos, pode-se afirmar que sendo uma condição vital de adaptação às manifestações do pensamento, o ser humano depende da motricidade.

Para tratar da **perspectiva histórica do corpo na humanidade**, optou-se pelos estudos de Coelho (2006, p.7), que reforça a idéia de que “em termos de evolução, a motricidade é uma condição de adaptação vital” e descreveu alguns olhares em relação ao corpo humano e como este corpo era concebido desde os primórdios da história. Para este tópico escolheu-se tratar somente dos olhares ocidentais descrito por Coelho e o primeiro olhar relatado foi o de Hipócrates, (que viveu por volta de 400 a. C.) considerado o médico da Medicina na Antiguidade. Encontrou-se em seus escritos que Hipócrates acreditava que o organismo compunha-se de líquidos - os humores – líquidos

de qualquer espécie, algo úmido ou fluido e quando estavam em locais e quantidades adequadas no corpo existia saúde, entretanto, para se curar as doenças, esses humores deveriam ser aquecidos por meio de banhos quentes, além de dieta, exercícios físicos e remédios com o intuito de eliminar os males que afetavam o corpo e eram eliminados por meio dos excrementos como o suor e urina. O clima, o sexo, a idade, o modo de vida e a alimentação eram utilizados como critérios na busca da etiologia das doenças. Num segundo olhar, encontrou-se o olhar de Aristóteles que, com seu conhecimento em Medicina, influenciou as teorias médicas posteriores, pelo estudo das causas dos fenômenos e por defender o conhecimento científico. Ele relacionava os quatro elementos da natureza (fogo, água, terra e ar) aos humores do corpo humano, servindo de base para os adeptos da Medicina racionalista. Esses elementos da natureza eram associados aos humores (líquidos) do corpo da seguinte forma: a bÍlis amarela era quente, portanto o quente e seco era associado ao fogo; o sangue era úmido e quente, como o ar; a bÍlis negra era fria, como frio e seco era a terra e a fleuma que era fria e úmida, assim como a água. Racionalmente, o processo de cura se dava por meio da quantidade e qualidade de um humor, buscando o equilíbrio e alterando o seu estado; de quente para frio e vice-versa e se estivesse em excesso seria reduzido a fim de alterar para o seu oposto. Por sua vez, o terceiro olhar foi o do romano Galeno (199 ou 200 d. C), o sucessor dos estudos da medicina grega e teve grande influência de Aristóteles mesmo criticando muitas de suas concepções. Galeno defendeu que a Medicina deveria ser embasada nos conhecimentos de física, lógica, fisiologia e outras ciências. Acreditava que era possível ocorrer alteração dos quatro humores e quando um ou dois destes líquidos predominassem, refletia inclusive na personalidade do indivíduo, por exemplo: uma pessoa com temperamento fleumático era caracterizada pelo predomínio de muco ou fleuma; uma pessoa era considerada sanguínea pelo predomínio de sangue, colérico ou bilioso quando havia predomínio da bÍlis amarela e *melancólico* pelo predomínio da bÍlis negra. E, ao observar o ambiente, o ar, a bebida, comida, movimento, repouso, vigília, sono, excreções e paixões da alma seria possível manter o equilíbrio interno e promover a saúde. A obra de

Galeno foi aceita por mais de mil anos. Leonardo Da Vinci, influenciado pelos desenhos do arquiteto e engenheiro romano, Marcos Vitruvius Pollio, autor da obra Os dez livros de Arquitetura e que se tornou conhecido como Homem Vitruniano ao desenhar o corpo humano em “divina proporção”, atribuiu medidas ao corpo, atualmente denominado por Antropometria. Outro olhar que foi destacado no estudo sobre o corpo foi o de André Vesalius (século XVI) o qual introduziu uma inovação na área; ele mesmo conduzia as dissecações a fim de auxiliar os estudantes e utilizava quatro grandes diagramas anatômicos. Discordou e demonstrou que as descrições anatômicas de Galeno não correspondiam a um corpo de um homem e sim de um macaco. Como Aristóteles, Vesalius defendeu que o centro das emoções não era o coração e sim o cérebro e tecidos nervosos. Coelho (2006) também citou o olhar de Dürer, que teve uma influência estética em relação à anatomia humana, o qual estudou as proporções do corpo adotando o umbigo como centro do corpo e representou os quatro temperamentos: fleumático, colérico, melancólico e sanguíneo.

Ao concluir o estudo destes diferentes olhares sobre o corpo humano, Coelho (2006) ressaltou que a busca do ser humano era a de encontrar-se, cuja resposta estava na simplicidade, na reverência, no agradecimento, no tratar do próprio corpo e do outro com zelo, de harmonizar o corpo ao seu ritmo e “(...) procurar manter o corpo são para que a mente fique em equilíbrio com o corpo e o espírito.” E ainda, “através dos movimentos do corpo é possível entender melhor as manifestações da vida.” (Coelho, 2006, p. 74).

E finalizo a visão histórica do corpo com a concepção de Nicolescu (1999) que acredita que os saberes são aprendidos muito mais rapidamente e muito melhor quando esses saberes são compreendidos também com o corpo e o sentimento.

Ao observar o corpo na **perspectiva filosófica**, encontrou-se importante contribuição para este estudo na perspectiva nietzschiana descrita por Santana (2006). Ela descreve que para Nietzsche o corpo era considerado como “uma

forma pela qual se expressam os impulsos naturais inconscientes: *Triebe*”, (Santana, 2006, p.60).

Santana destaca a afirmação de Nietzsche que o meio social controlou a vida do homem, a sua espontaneidade e intempestividade para ser possível estabelecer as relações sociais, porque o “bicho homem” era esquecido e vivia somente do momento presente e na imprevisibilidade. O homem tornou-se previsível, responsável e sociável devido às pressões exercidas no convívio social. Consequentemente, ocorreu a necessidade de controlar a lembrança e o esquecimento e ao inibir sua capacidade espontânea de esquecer desenvolveu a memória. “O corpo quer viver o movimento potencializador e transformador, ele quer brincar, dançar, experimentar o conflito e os embates das suas forças, expandir limites, esquecer, inventar outros rumos e fluir com alegria” (Santana, 2006, p. 117). Destacou que o homem rancoroso pelo passado, desejoso de modificar o que passou, castigando-se ao arrepender-se e culpar-se diante dos acontecimentos, ficará prisioneiro do passado e somente o desejo de aceitar e assumir o que vivenciou é que lhe trará a redenção, a verdadeira liberdade. A aceitação total dos acontecimentos da vida permitirá a liberdade para a criação de um futuro novo e assume-se uma postura afirmativa em relação à vida. Tomar uma postura de aceitação dos fatos ocorridos na vida leva a crer numa “única certeza que a forma como aconteceram não poderia ter sido melhor e que todos os acontecimentos foram necessários e, portanto, belos e desejáveis”. Uma atitude saudável, forte, nobre concilia-se com uma memória criativa, a qual impulsiona o corpo a processar os acontecimentos do passado, eliminando o que era desnecessário para o organismo. “Aceitar os acontecimentos do passado sejam eles agradáveis ou desagradáveis, bem como lançar mão continuamente da potencialidade criativa dos instintos estéticos naturais, é próprio da memória criativa.” (Santana, 2006, p.146). Dito de outra forma, a memória criativa ao contrário de conservar o passado, oportuniza a criação de novas avaliações para situações que estarão por vir, ao favorecer a eliminação e o esquecimento das situações anteriores.

Para a **perspectiva psicanalítica**, optou-se pelas concepções do corpo na ótica de Lacan descritas por Cukiert e Prizskulnik (2002, p. 143) nas considerações sobre o eu e o corpo em Lacan. As autoras trouxeram inicialmente o conceito de corpo para Lacan, o qual é “marcado pelo significante, habitado pela libido corpo erógeno e singular. Corpo de desejo...”. Existem três registros na teoria lacaniana que são inseparáveis, fazem parte de uma estrutura, podendo estudar o corpo nestas três perspectivas complementares: (a) o corpo do ponto de vista Imaginário – que forma a imagem do corpo a partir do outro, estabelecendo a imagem assumida pelo sujeito; (b) do Simbólico – que ultrapassa o corpo vivo, na relação que estabelece entre a fala/linguagem/corpo; (c) e do Real, distinto do olhar da Medicina, como sinônimo de gozo. Evidenciam que “a teoria lacaniana aborda a questão do corpo de forma essencialmente analítica e distinta do manejo feito por outros profissionais (médicos, terapeutas corporais, etc.)” (Cukiert & Prizskulnik, 2002, p. 149). O indivíduo passa por um momento psíquico por volta dos seis aos dezoito meses que é denominado por Lacan como estágio do espelho, que é o reconhecimento da criança em um espelho, identificando e percebendo a sua imagem e esta “apreensão imaginária da unidade corporal antecede a própria maturação fisiológica e motora do sujeito” estabelecendo uma diferença entre o seu corpo e o mundo exterior (Cukiert & Prizskulnik, 2002, p. 145).

2.1.2 A Psicomotricidade

“A Psicomotricidade considera o indivíduo como um ser físico, social e afetivo em constante transformação, pois o indivíduo está sempre em troca com o meio” (Ferronato, 2006, p. 49) e essa troca faz com que o meio e o indivíduo modifiquem-se.

A psicomotricidade nasceu na França (Le Boulch, 1982), nos serviços de neuropsiquiatria infantil, chamada de reeducação psicomotora sendo vinculada à reabilitação de uma patologia. Entre 1900 e 1913, Dupré, considerado “pai da psicomotricidade”, descreveu pela primeira vez um estado de desequilíbrio

motor, salientando as inabilidades das crianças com debilidade motora nos débeis mentais (*La debilité motrice dans ces rapports avec La debilité mentale e pathologie de l'imagination et de l'émotivité*). Inicialmente, foram criados e utilizados testes de *performance*, visando determinar a idade motora; testes destinados a seguir uma evolução do esquema corporal; baterias de testes com a finalidade de descobrir transtornos e descrever perfis psicomotores. Seguindo uma concepção de reeducação psicomotora objetivava-se corrigir os transtornos diagnosticados com o emprego de técnicas específicas, as quais foram evidenciadas por meio dos referidos testes.

A intervenção técnica desta abordagem instrumental respondia satisfatoriamente, valorizando a confiança do educador em relação à técnica aplicada, porém percebeu-se que se o educador mantivesse o foco somente na técnica sem ampliar a visão na globalidade do indivíduo, poderia reforçar o sintoma inicial, ou até fazê-lo desaparecer, porém, se reeditava de outra maneira, ou tornava-se um sintoma crônico.

Outra questão evidenciada nessa evolução da psicomotricidade trata-se da prática psicomotora sintomática. A psicanálise tentava resolver os problemas afetivos com vistas à melhoria das questões funcionais do indivíduo. De modo geral, os problemas afetivos vivenciados na primeira infância têm relação com os sintomas psicomotores, porém Le Boulch questionou tal argumentação, não contestando, mas mostrando que as terapias centradas no afeto, baseadas na atividade lúdica, não são suficientes para o estabelecimento de um equilíbrio efetivo devido à falha na inserção social e que pela sua experiência alega que a interação do funcional e afetivo é que tem chance de sucesso.

Em 1925, Henri Wallon trouxe suas contribuições para a psicomotricidade, ao publicar seu artigo *L'Enfant Turbulent* e em 1934, o artigo *Les Origines du Caractère Chez l'Enfant*. Wallon analisou os estágios e os transtornos do desenvolvimento mental e motor da criança. Para ele o desenvolvimento psicológico da criança é o resultado da oposição e substituição de atividades precedentes entre si. Trouxe como aspecto base para o desenvolvimento da

personalidade da criança a construção do esquema corporal. Segundo Wallon, “o movimento é a única forma de expressão e o primeiro instrumento do psiquismo.” (Fonseca, 1995, p. 10). Estimulado pelas obras de Wallon, Guilman (1935) publica sua obra intitulada *Fonctions Psychomotrices et Troubles du Comportement* sobre reeducação psicomotora, ainda na concepção de aplicação de testes para serem detectadas e reabilitadas as manifestações das funções do sistema nervoso, por intermédio de ações reeducativas. Kofka, Kohler e os psicólogos da Gestalt, na Alemanha, em 1942, interessaram-se pelos mecanismos da percepção e “os trabalhos de Schultz ou de Jacobson que definiram os primeiros métodos de relaxação”. (Falcão e Barreto, 2009, p. 5). Após a Segunda Guerra e sob o impulso da psicanálise de Freud, por volta de 1945, a reeducação psicomotora passou a se chamar “terapia psicomotora”. “Surgiu na França, a ‘Sociedade dos terapeutas de Psicomotricidade’, nas figuras de Mazza, Degh, Diamant e Simone Ramain. Essa terapia passou a ter duas correntes”: (Ferronato, 2006, p.50) A corrente psicanalítica, que ao resolver problemas afetivos desapareciam os problemas funcionais e a comportamental onde não importava saber como foi adquirido o comportamento passado e sim a manutenção destas variáveis no momento presente. Mais uma corrente nasce, a corrente educativa por influência da Educação Física. Diante de uma educação física que não correspondia suficientemente às necessidades reais de educação do corpo, por adotar um sistema de rendimento mecânico do movimento, Le Boulch, em 1960, ao escrever sua tese de medicina intitulada *Les facteurs de La valeur motrice*, defendeu que era possível trabalhar por meio do corpo dois sistemas funcionais diferentes: “1º fatores de execução, que dependem do sistema muscular e do sistema de nutrição que influi no rendimento motor e 2º que é o sistema nervoso central, que coordena outros sistemas e serve de suporte às funções mentais” (Le Boulch, 1984, p. 23) e passa a desenvolver uma educação do corpo. E, a partir de 1966, para orientar essa educação do corpo utiliza o termo Psicocinética (teoria do movimento).

Nessa época havia professores de Educação Física que apoiavam a corrente esportiva, enquanto aqueles que trabalhavam nos Centros de Reeducação

Física Especializada, com a correção de déficits posturais, apoiavam com o impulso de Pierre Vayer e com a criação do diploma de “psicorreeducador”, a corrente da educação psicomotora.

Em 1968, a psicomotricidade foi vista como um recurso pedagógico tendo como objetivo a correção de distúrbios e o preenchimento de lacunas de desenvolvimento das crianças especiais. No Brasil, em 1970, a psicomotricidade foi difundida por meio das cadeiras implantadas em universidades de diversos estados brasileiros e iniciam-se os cursos de formação no Rio de Janeiro, conforme indica Falcão e Barreto (2009). A primeira formação deu-se com a vinda de Simone Romain e Germain Farjado, da França. Em seguida, ocorreram as formações de André Lapierre e Françoise Desobeau. Lapierre propõe o desenvolvimento do autoconhecimento e a elaboração das questões fantasmáticas de vivências interiores e mais arcaicas do indivíduo.

Foi por meio da Educação Física que a Psicomotricidade se desenvolveu e “a partir de 1978, a Psicomotricidade passou a despertar o interesse de professores de Educação Física, Pedagogos e Psicólogos que utilizavam as práticas corporais na escola como meio de inovar as aulas”. (Ferronato, 2006, p. 54) e é neste contexto se insere a história da Psicomotricidade Relacional, assunto que será analisado na sequência.

2.1.3 A Psicomotricidade Relacional de André Lapierre e Bernard Aucouturier

Na época em que André Lapierre e Bernard Aucouturier buscavam construir a sua prática, igualmente os diretores dos Centros de Reeducação começaram a repensar seus objetivos e encaminhamentos dentro dos centros de apoio psicopedagógicos, que haviam sido criados após a 2ª Guerra, sob a influência da corrente de pensamento da epistemologia genética de Piaget e dos trabalhos de Schilder. Estes centros recebiam crianças com deficiências posturais e morfológicas encaminhadas pelo serviço de medicina escolar e praticavam a chamada “ginástica corretiva”. O Ministério da Juventude dos Esportes na França aceitou alterar a denominação dos centros para “Centros

de Educação Física Especializada”, dando liberdade para agirem conforme a concepção, que os seus próprios diretores acreditavam ser a mais adequada e começaram a fazer a psicomotricidade. “A psicomotricidade, tal como a concebemos agora, articula-se perfeitamente com as preocupações pedagógicas.” (Lapierre e Aucouturier, 2004, p. 25). Lapierre começou a perceber que “as dificuldades escolares apenas escondiam e exprimiam problemas afetivos, muito mais profundos, cujo aspecto pedagógico era só um reflexo”. (Lapierre, 1997, p. 23).

Destaca-se que a prática inicial de Lapierre e Aucouturier foi influenciada pelas concepções de Le Boulch e Vayer, utilizando exercícios ou reproduções de situações programadas para desenvolver as “etapas faltantes” no desenvolvimento das crianças. Esta prática satisfazia a lógica do adulto, mas não correspondia com a vivência particular da criança. Considerando o momento de renovação pedagógica, devido à crise no ensino francês, em 1968, menos tendenciosos em relação à concepção vayerniana, e mais voltados à concepção piagetiana, Lapierre e Aucouturier passaram a adotar uma pedagogia da descoberta. Uma pedagogia que se fundamentava na exploração, na busca, na espontaneidade e com atividades menos normativas. Lapierre (1997) percebia que ao aceitar e encorajar as tentativas lúdicas das crianças ao invés de reprimi-las, seria possível observar os comportamentos espontâneos individuais, analisar os sentimentos experienciados e favoreceria a expressão simbólica. Conseqüentemente, ao descarregar suas tensões as crianças conseguiriam elaborar seus conflitos subjacentes.

Para os autores, a “recuperação instrumental” estava vinculada somente ao sintoma, iriam valorizar o trabalho voltado àquilo que o indivíduo sabe fazer, isto é, partiriam do aspecto positivo e abandonariam o modelo clínico de reeducação: sintoma-diagnóstico-prescrição-tratamento. Também enfatizariam o atendimento em grupo, centrado nas relações que se estabeleciam, nas reações corporais, fisionômicas e expressivas, na simbologia dessas interações, na evolução da relação com o objeto, no investimento no espaço, nas situações, nas vivências, na comunicação autêntica e no processo de

socialização. “A utilização do brinquedo, como meio de acesso ao inconsciente, vai constituir a base permanente de toda minha pesquisa, prática e teoria”. (Lapierre, 1997, p.25) E cada vez mais interessado nas dimensões corporais, Lapierre observava que todas as crianças que apresentavam dificuldades escolares, também apresentavam problemas relacionais. E enfatizava que as dificuldades pedagógicas e as manifestações corporais tais como: agressividade, inibição, instabilidade emocional, hiperatividade, passividade, negativismo eram um reflexo de questões afetivas profundas aumentando significativamente seu interesse pela corporalidade. A fim de compreender essas dificuldades, Lapierre citou os trabalhos sobre tônus de Ajuriaguerra e Wallon, sobre relaxamento progressivo (Jacobson, 1929), treinamento autógeno (Schultz, 1932) e sobre a eutonia (Guerda Alexander, 1908 e 1994) chegando à conclusão de que os métodos utilizados em adultos não caberia às crianças por suscitar uma angústia de morte.

Então, a psicomotricidade, neste período, começa a adquirir um aspecto diferente do clássico, focalizando a totalidade dos fatores que condicionavam o desenvolvimento e a afirmação da personalidade, deste modo, favorecendo pela aceitação e encorajamento a expressão simbólica, para que o indivíduo consiga descarregar as tensões e elaborar os seus conflitos subjacentes. Silva (2002, p. 98) defende que “influenciado pelo modelo científico de uma ciência positiva, paradigma que justifica o ideal capitalista liberal, Lapierre representa, para a Psicomotricidade, a possibilidade de quebra com o modelo científico médico higienista”. Assim, reforço que Lapierre ao traçar o trajeto da Psicomotricidade Relacional (PR), colocou em destaque a relação com o outro, com suas projeções, simbolismos, conteúdos fantasmáticos e os conflitos, tendo como meio de acesso ao inconsciente o brincar espontâneo, o qual constitui a base de sua pesquisa e prática.

A esse respeito, Winnicott (1975) defendeu:

(...) o brincar facilita o crescimento e, portanto, a saúde; o brincar conduz aos relacionamentos grupais; o brincar pode ser uma forma de comunicação na

psicoterapia; finalmente, a psicanálise foi desenvolvida como forma altamente especializada do brincar, a serviço da comunicação consigo mesmo e com os outros. O natural é o brincar, o fenômeno altamente aperfeiçoado do século XX é a psicanálise. Para o analista, não deixa de ser valioso que se lhe recorde constantemente não apenas aquilo que é devido a Freud, mas também o que devemos à coisa natural e universal que se chama brincar. (p.63)

Na abordagem da PR, prioriza-se o brincar coletivamente, em grupo e esse brincar ganha uma nova dimensão. De um lado, não se faz julgamentos, filia-se aos participantes, cria-se uma parceria simbólica e envolve-se no jogo de forma espontânea; de outro lado, utiliza-se o diálogo não-verbal (gestos, sons vocais, olhar, expressões corporais e faciais), provocam-se situações desafiadoras a fim de favorecer a expressão de sentimentos e respostas corporais significativas por meio deste diálogo tônico. Proporcionam-se situações para suscitar os conteúdos fantasmáticos e envolve-se em uma relação diferenciada com cada participante dentro do grupo e nesse espaço desenvolve-se uma relação afetiva. Para Lapierre o termo está “ligado com os processos inconscientes da formação do sujeito, advindos das relações de prazer e desprazer que o mesmo estabelece com seus pares por meio de contatos corporais”. (Silva, 2002, p. 133). É o que ocorre com o grupo, durante o *setting*.

É importante ressaltar que desde a virada do século XX a terapia em grupo tem sido reconhecida como uma modalidade de tratamento vital para adultos e crianças baseando-se na premissa de que os indivíduos são seres sociais e abraçam a terapia através da influência pessoal, tendo reconhecimento do processo interativo. (Reddy, Atamanoff, Springer, Hauch, Braunstein & Kranzler, 2004).

Por fim, ao se tratar de questões de grupo, envolvendo seres sociais e relacionais em que as características pessoais se manifestam e podem provocar conflitos, é esperado que os envolvidos possuam e apliquem o seu

repertório de habilidades sociais e que este seja adequado. Este é o tema que será abordado a seguir.

2.2 Habilidades Sociais

Habilidades sociais (HS) é a denominação dada às diferentes classes de comportamentos sociais, disponíveis no repertório de uma pessoa, que contribuem para a qualidade e a efetividade das interações que ela estabelece com os demais de forma adequada e harmoniosa. As habilidades sociais podem ser definidas como o conjunto dos desempenhos apresentados pelo indivíduo diante das demandas de uma situação interpessoal. (Del Prette & Del Prette, 1999)

A família é o espaço privilegiado para a manifestação dos comportamentos sociais, conseqüentemente a criança passa a imitá-la. O contato físico dos pais por meio dos cuidados de higiene, alimentação, aconchego, atenção e proteção dispensados à criança e a forma como esta vai reagir e responder socialmente a essas ações irá constituir o repertório de habilidades sociais do indivíduo, tornando-se sucessivamente mais elaborado ao longo da infância. Essa ocorrência deixa claro que a infância é o período decisivo para a aprendizagem das habilidades sociais.

Para Nogueira (2001), com a aquisição de habilidades cognitivas e sociais, o vínculo do indivíduo com os pares conquista espaço na sua vida. As relações de competição e cooperação têm oportunidade de modificar o seu pensamento, suas aspirações, suas condutas sociais e de ensiná-los a colaborar, dividir, competir, rivalizar, chefiar, submeter-se, ganhar, perder, esperar a vez e outros comportamentos. Nogueira realizou um estudo comparativo envolvendo 300 entrevistados, distribuídos proporcionalmente conforme a idade e gênero, em três grupos. O grupo I era composto por indivíduos entre 25 e 35 anos, o grupo II entre 45 e 55 anos e o grupo III entre 65 e 75 anos, todos residentes na cidade de Sorocaba, estado de São Paulo, com a participação voluntária. Em

relação ao estado civil, 66% dos participantes eram casados, 15% solteiros, 12% viúvos e 7% separados. A maioria cursou escola elementar (38% têm quatro anos de escolaridade, 15% têm oito), 25% frequentaram o Ensino Médio e 20% cursaram o Ensino Superior. Cada participante recebeu um questionário, numerado, preenchido pessoalmente pela entrevistadora e, em seguida, era preenchido um diagrama da rede de relações sociais de cada participante. Em cada diagrama era apontado pelo participante, uma pessoa das suas relações ali descritas à qual ele fazia confidências, depois que apontasse uma a quem se dirigia quando necessitava ajuda material e depois uma com quem discutisse assuntos diversos. Finalmente, relatavam o grau de satisfação em relação àquelas pessoas citadas no diagrama. Nogueira descobriu que, ao se tratar do tamanho da rede de relações, a diferença entre as médias dos grupos I e II não foi estatisticamente significativa, mas, com relação ao grupo de idosos, que teve a média mais baixa, ocorreu diferença significativa. Também não houve diferença estatisticamente significativa em relação à proximidade afetiva. Em relação à idade dos parceiros sociais, os grupos diferiram estatisticamente; enquanto os jovens escolhem principalmente pessoas mais velhas e da mesma idade. Os de meia-idade e mais velhos têm preferência por pessoas mais novas como mais importantes para se relacionarem. A principal fonte de apoio emocional, instrumental e informativo foi apontada com maior incidência para as mulheres e, preferencialmente a esposa, como principal fonte de apoio emocional e instrumental nos grupos de meia-idade e idosos. Nos grupos de jovens existiu semelhança na proximidade entre o número de pessoas da família, dos amigos e das relações de intimidade, porém, para apoio emocional os jovens preferem pessoas da mesma idade, amigos ou namorado (a). Já para o apoio instrumental, os idosos apontaram para pessoas mais novas (filhos, genro, nora), os de meia-idade, o cônjuge, e os mais novos apontaram para os mais velhos (pais, sogros). Os jovens buscam os mais velhos (pais e amigos) para o apoio informativo enquanto os de meia-idade e idoso citaram novamente os mais novos (filhos e amigos) para realizar esse tipo de apoio. A mídia traz esta situação inclusive evidenciada de forma conflituosa no mundo corporativo devido o conflito de

gerações que está ocorrendo no mundo corporativo. Este estudo ressaltou a importância da rede de relações sociais e, principalmente, dos familiares para a vida do ser humano, que vão se constituindo desde a infância. “As influências biológicas, psicossociais, econômicas, físicas, culturais e políticas se influenciam mutuamente, o que significa que a pessoa afeta e é afetada pelas experiências sociais, culturais ou biológicas ao longo do seu curso de vida”. (Nogueira, 2001, p. 25)

Estas influências são introduzidas paulatinamente pela família e outros atores sociais como amigos, vizinhos e escola. Diante das novas demandas, o indivíduo vai reagindo e novas habilidades sociais são requeridas e assim irá sucessivamente construir, elaborar e aprimorar sua habilidade frente aos seus comportamentos sociais. Cada ciclo vital do desenvolvimento vai exigindo novas demandas e as respostas a essas demonstram que a aquisição de comportamentos sociais é solicitada durante toda a vida.

Estudos realizados por Del Prette e Del Prette (1999) focalizaram importantes relações entre as dimensões pessoais, comportamentais, situacionais e culturais dos componentes das habilidades sociais. Destes estudos organizaram um quadro sobre os componentes das habilidades sociais, descritos resumidamente a seguir: Componentes comportamentais das habilidades sociais referem-se a aspectos diretamente observáveis, subdivididos em: 01. Verbais de conteúdo: fazer/responder a pergunta; solicitar mudança de comportamento; lidar com críticas; pedir/dar *feedback*; opinar/concordar/discordar; elogiar/recompensar/gratificar; agradecer; fazer pedidos; recusar; justificar-se; auto-revelar-se/usar o pronome EU; usar conteúdo de humor. 02. Verbais de forma: latência e duração; regulação: bradilalia, taquilalia, volume, modulação; transtorno da fala. 03. Não verbais: olhar e contato visual; sorriso; gestos; expressão facial; postura corporal; movimento com a cabeça; contato físico; distância/proximidade. 04. Há os componentes cognitivo-afetivos, subdivididos em conhecimentos prévios: sobre cultura e ambiente; sobre os papéis sociais; autoconhecimento; expectativas e crenças: planos, metas e valores pessoais, autoconceito; auto-eficácia *versus*

desamparo; estereótipos; estratégias e habilidades de processamento: leitura do ambiente; resolução de problemas; auto-observação; auto-instrução; empatia. 05. Outra divisão são os componentes fisiológicos, tais como: taxa cardíaca; respostas eletromiográficas; respiração; resposta galvânica da pele (mede a atividade elétrica das glândulas que produzem suor nas pontas dos dedos e palmas da mão, mais sensíveis às emoções e pensamentos); fluxo sanguíneo, finalizando com a atratividade física e aparência pessoal.

Estes componentes ilustram o repertório que o indivíduo pode (ou não) manifestar em realidades diferentes conforme a sua vivência e o seu aprendizado social. Ao se deparar com ocorrências que necessitem uma resposta, dependendo da situação e do indivíduo o qual não venha corresponder adequadamente, pode gerar ansiedade social e vir influenciar no seu desenvolvimento pessoal e social.

Neste aspecto, a pesquisa de Cartwright-Hatton, Hodges and Porter (2004) buscou avaliar a ansiedade social em relação às habilidades sociais. Para isso empregou dois grupos de crianças entre a faixa etária de dez a doze anos. Foram selecionadas quarenta crianças, sendo trinta e uma do sexo feminino e nove do sexo masculino, pertencentes a várias escolas primárias e secundárias de Greater Manchester. Após o consentimento dos pais e do próprio participante, foram convidados a completar a Escala de ansiedade social para crianças revisto (SASC-R) de Lagreca & Stone, 1993. Foram informados de que um adulto estaria com eles e que deveriam estabelecer e manter uma conversa durante três minutos, a qual estaria sendo filmada para ser assistida por outros dois adultos. Em seguida foram convidados a preencherem o Questionário de Ansiedade Spielberger (STAIC, 1973). O adulto cúmplice entrou na sala e ficou a dois metros de distância da criança, novamente com a câmera ligada iniciaram a conversa. Três questões foram solicitadas para serem respondidas, nesta ordem: “Qual a sua matéria favorita na escola?”, “O que você fez no fim de semana?” e “Você tem irmãos ou irmãs?” Finalizada esta etapa, foram incentivados a preencherem o questionário de *performance* original (Cartwright-Hatton *et al.*, 2003). Dois universitários, em salas

separadas, que não tinham conhecimento das hipóteses do estudo, assistiram às filmagens e as avaliaram por meio de um questionário de desempenho. Os resultados mostraram que a auto-avaliação das habilidades sociais das crianças socialmente com alta ansiedade, foi inferior à auto-avaliação das socialmente menos ansiosas, embora as crianças de alta ansiedade relataram que pareciam muito mais nervosas do que seus pares com baixa ansiedade. Os observadores não perceberam diferenças entre os dois grupos em termos de como demonstravam o seu nervosismo durante a tarefa. Ficou claro que crianças com sintomas de ansiedade social podem não ter necessariamente déficits de habilidades sociais, portanto, as habilidades sociais podem ser consideradas situacionais.

O nível de habilidades sociais pode variar em função de características sociais e sociodemográficas, como relatado no estudo de Bandeira, Rocha, Freitas, Del Prette e Del Prette (2006). Participaram da pesquisa duzentas e cinquenta e sete crianças, provenientes de duas escolas públicas e de uma escola particular, frequentadores de 1ª a 4ª séries, em uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais. A idade média das crianças foi de 8,62 anos. Destas, cento e onze crianças (43,2%) eram do sexo feminino e cento e quarenta e seis (56,8%) do sexo masculino. Eram pertencentes à classe econômica A1, 4,9%; à classe A2, 10,9%; à classe B1, 12%; à classe B2, 25%; à classe C, 33,2%; à classe D 13,6% e E, 0,5%, obtidas através do questionário Critério Brasil. Participaram também da pesquisa os pais e professores que foram responsáveis pela avaliação do repertório das crianças. Foram professores do sexo feminino, que tinham em média, 43,1 anos de idade, os 17 pais (9,2%) e 168 mães (90,8%) que tinham idade média de 38,09 anos. Além do questionário Critério Brasil foi aplicado o Sistema de Avaliação de Habilidades Sociais (Gresham & Elliott, 1990) traduzido e adaptado para o Brasil, por Del Prette. Os resultados obtidos mostraram que os meninos apresentaram uma menor frequência de habilidades sociais do que as meninas, apontando uma maior necessidade de acompanhamento em sua aquisição de habilidades sociais, com vistas à prevenção. As crianças que apresentaram maior grau de habilidades sociais foram as crianças mais novas, inclusive, os autores

apontaram a contrariedade deste dado em relação às teorias sobre as habilidades sociais. O estudo constatou que as características sociodemográficas influenciam variando significativamente as habilidades sociais das crianças. Esta pesquisa contribuiu de forma significativa ao ressaltar a importância na aquisição das habilidades sociais no período escolar. Os autores enfatizaram que ao se trabalhar o repertório de habilidades precocemente, isso implica, não apenas em um ajustamento acadêmico e social dos alunos, mas também pode ter repercussões em sua vida futura. (Bandeira *et al.* 2006).

Outro estudo que relata a importância do repertório das habilidades sociais refere-se ao estudo de Yoshida (2001), porém demonstrando a influência das figuras parentais no desenvolvimento das habilidades sociais e conseqüentemente nos futuros padrões de relacionamento de seus filhos estabelecidos com as demais pessoas. Analisou e comparou oitenta e seis adolescentes, com idade entre onze e quinze anos, sendo 48,8% homens e 51,2% mulheres, provenientes de três classes escolares estaduais. O grupo foi constituído de 81,4% dos participantes que frequentavam a quinta série; 9,3% a sexta série e 9,3% a sétima série e todos no processo de reestruturação psíquica, pois se apresentavam na fase da adolescência. Destes, vinte e nove adolescentes foram separados por apontarem alguma forma de ausência paterna ocorrida na infância (16% o pai havia falecido, 24% os pais haviam se separado) e o restante morava com o pai. Este grupo recebeu um novo questionário e foram solicitados a realizar um teste projetivo (desenho). O grupo cujo pai era falecido ou separado da família, não demonstrou falta da figura paterna ou uma desestruturação egóica, porém, sugeriu-se dentro de uma leitura psicanalítica, um ego fragilmente estruturado, indicando instabilidade psíquica e emocional com predomínio de ansiedade persecutória. Esses jovens apresentavam-se “muito regredidos, fazendo-nos pensar que frente à ausência paterna surge uma prevalência de fantasias mais regredidas, narcísicas e conflitivas.” (Yoshida 2001, p 146). Porquanto, este estudo vem ilustrar a importância da família e, principalmente, a presença da figura paterna

no desenvolvimento das habilidades sociais voltadas ao comportamento mais estável do indivíduo nas suas relações.

Independente do modelo ou repertório de habilidades sociais a maneira como as figuras parentais desenvolvem as habilidades sociais durante a infância, certamente estas poderão influenciar no futuro de seus filhos, como descreve Bolsoni-Silva, Oishi e Del Prette (2003). Os autores observaram que os filhos de pais que adotam a forma punitiva de interação, podem tomar qualquer atitude, como por exemplo, manifestar uma postura retraída ou mentir, para evitar a punição. Essa prática coercitiva adotada pelos pais socialmente inábeis acaba por levar, despretensiosamente, à manutenção de comportamentos inadequados e prejudiciais ao desenvolvimento infantil e a outras respostas emocionais, como a baixa auto-estima e ansiedades. Por outro lado, os pais que demonstram afeto a seus filhos, oferecem atenção, serve-se de modelos adequados e mostram-se socialmente habilidosos em suas práticas educativas, promovem comportamentos pró-sociais em seus filhos. Conseqüentemente, ao promover comportamentos adequados e pró-sociais estarão favorecendo o agir mais assertivamente nos ambientes em que vivem.

Para Del Prette e Del Prette (2003) ao longo da história o termo assertividade vem recebendo conceitos diferenciados, apesar da variabilidade de conceitos. A maioria dos estudiosos do tema afirma categoricamente que assertividade é o exercício de seus direitos. O processo de compreender as relações interpessoais e a vida social implica em pensar de forma assertiva. Esses autores conceituam que o agir assertivamente é quando a pessoa se defende em uma situação injusta, ou busca recuperar um padrão rompido, que ao ser quebrado possa ter gerado algum tipo de prejuízo à pessoa ou a seu grupo. A literatura da área também traz como uma reclamação quando um acordo preciso ou não, é desconsiderado ou quando a pessoa é acusada de forma injusta.

Por outro lado, para Bolsoni-Silva (2002) a não-assertividade ocorre quando o emissor não expressa seus sentimentos, seus pensamentos ao receptor emitindo, muitas vezes, comportamentos contra a própria vontade, ou deixando

de defender-se por medo de prejudicar sua relação futura com o receptor, e por isso muitas vezes o emissor é explorado e prejudicado, sem, contudo atingir seus objetivos. É quando nega e inibe a expressão de sentimentos, levando a pessoa a sentir-se ferida, ansiosa e auto desvalorizada, e por consequência raramente atinge os objetivos desejados. É possível apontar taxonomias para o comportamento socialmente adequado, sendo útil em processos de avaliações e de intervenções terapêuticas.

Percebe-se, somente ao conhecer a terminologia que a assertividade é uma habilidade significativa a ser desenvolvida a fim de auxiliar na administração de conflitos.

No artigo *Attachment styles, social skills and loneliness in young adults*, os autores DiTommaso, McNulty, Ross and Burgess (2003, p. 304), destacam o modelo proposto por Riggio (1986, 1989) que propõe a definição das habilidades emocionais e sociais como habilidades particulares que favorecem a interação social. A capacidade de expressar emoções e sentimentos é vista como uma habilidade de expressividade emocional; a empatia é a capacidade de sensibilizar-se emocionalmente e a inibição ou exposição de uma emoção está vinculada a capacidade de controlar-se emocionalmente. Portanto, quando se refere ao uso de uma linguagem corporal e outros sinais sociais estão formulando um conceito de expressividade social. Já a habilidade de interpretar os sinais sociais está se referindo a sensibilidade social. O controle social está ligado à capacidade de manipular intencionalmente o comportamento social.

Vicentin (2009) realizou um estudo com o objetivo de contribuir com as pesquisas em relação à resolução dos conflitos interpessoais entre adolescentes. Comparou dois grupos formados contendo quarenta e dois adolescentes cada um, com idades entre doze e dezesseis anos, nível socioeconômico baixo e frequentadores de escola pública. Um grupo foi formado com filhos cujos pais apresentaram problemas de alcoolismo e o outro formado com filhos que os pais não apresentam tal problema. A pesquisadora estudou a diferença entre gêneros, faixa etária, situação conjugal dos pais e investigou quais os estilos de resposta (agressivo, submisso e assertivo) foram

mais evidenciados nos grupos. Utilizaram como instrumento avaliativo o questionário CAGE Familiar (Frank et al., 1992) e o aberto derivado da escala *Children's Action Tendency Scale* (Deluty, 1981). Como resultado da pesquisa, de forma geral, encontrou maior predominância de respostas submissas, seguidas de agressivas. Não foi encontrada diferença significativa entre sexo, faixa-etária e filhos de pais com e sem problema de alcoolismo, não sendo um dado significativo, contudo, somente as respostas agressivas é que foram associadas aos filhos de pais com problemas com álcool. Os filhos de pais sem problemas de álcool obtiveram respostas mais assertivas. Outro dado a salientar é que os filhos de pais casados apresentaram respostas mais assertivas que os filhos de pais separados, não que a separação em si cause problemas aos filhos, mas, sim, a qualidade de relação entre eles. Outro dado importante encontrado foi que as respostas agressivas em situações diferenciadas de conflito estavam vinculadas, de forma significativa, à falta de justificativa das ações e à omissão dos próprios sentimentos por parte dos participantes. A autora enfatiza que os adolescentes que não apresentam problemas familiares, quando se deparam com situações de conflito também não correspondem de forma assertiva, isso pode ocorrer pelo fato de que o meio não oferece alternativas de resolução de desacordos interpessoais. A autora também afirmou que as atividades que se propõem educar os sentimentos por meio de jogos, devem ser proporcionadas aos alunos a fim de “experimentarem situações de troca, de descentrar seu ponto de vista, de expressão e reconhecimento de seus sentimentos e conhecimentos dos sentimentos do outro em contraposição dos seus” (Vicentin, 2009, pp. 204-205), apropriando-se de um estilo de resolução de conflitos mais assertivo.

Dirks, Treat and Weersing (2006) ressaltaram que os indivíduos caracterizados com comportamentos socialmente considerados competentes são os que se envolvem em comportamentos adequados e, em geral, o construto da competência social se refere amplamente à eficiência na interação. O estudo trouxe o dado de que a construção da personalidade é responsável por comportamentos baseados na habilidade social; no entanto, esse construto é

medido acessando a qualidade das ações da pessoa. Portanto, impossível separar o critério (competência) e o preditor (comportamento habilidoso).

Bueno, Oliveira e Oliveira, (2001) investigaram se as habilidades sociais estariam vinculadas aos traços de personalidade. Fizeram parte da pesquisa cento e oitenta e nove estudantes universitários de ambos os sexos, sendo quarenta e um homens e cento e quarenta e oito mulheres, de dezoito a cinquenta e nove anos, primeiro-anistas dos cursos de Letras, História, Pedagogia, Psicologia e Biologia, os quais responderam o instrumento de avaliação a Escala de Cinco Grandes Fatores de Personalidade e o Inventário de Habilidades Sociais (IHS). O estudo propôs analisar as relações existentes entre habilidades sociais e traços de personalidade. A extroversão e a facilidade em aceitar novas experiências estão correlacionadas com o enfrentamento e autoafirmação com risco. A socialização e estabilidade emocional positivamente se correlacionam com a autoafirmação na expressão de afetos positivos. Os traços de personalidade (com exceção da escrupulosidade) correlacionaram com a conversação e desenvoltura social. O auto-controle da agressividade a situações aversivas associaram a socialização. Baseado nesses dados foi possível as autoras observarem que a habilidade que mais se vincula aos traços de personalidade e a mais completa entre as habilidades sociais analisadas foram as habilidades de conversação e desenvoltura social. Nesse sentido os achados de Bueno et al. (2001) abrem a possibilidade de treinar as habilidades sociais e como consequência promover alterações nos traços de personalidade. Há diferenciadas formas de aplicação de intervenções que sugerem o treino de habilidades que visam, por exemplo, a assertividade, a empatia, o manejo adequado da raiva, além de outros focos de mudança requeridos em cada contexto entre o emissor e receptor, sugerindo-se um treino para desenvolvê-las.

2.2.1 O Campo Teórico Prático das Habilidades Sociais

Em Caballo (1996) encontrou-se a definição de habilidade social apresentada por Argyle e Kendon (1967) como uma atividade organizada e coordenada, em

relação a um objeto e uma situação que implica numa cadeia de mecanismos sensoriais, centrais e motores.

Historicamente, a origem dos estudos sobre as habilidades sociais nos Estados Unidos, atribui-se a Salter, em sua obra *Conditioned Reflex Therapy* referiu-se a seis técnicas para aumentar a expressividade dos indivíduos: “(1) expressão verbal e facial das emoções; (2) o emprego deliberado da primeira pessoa ao falar; (3) o estar de acordo ao receber atenções, elogios ou cortesias; (4) expressar desacordo; (5) saber improvisar, e, (6) atuar espontaneamente.” (Caballo, 1996, p. 362). Posteriormente, Wolpe retomou as idéias de Salter em um capítulo na obra *Psichoterapy by Reciprocal Inibition* e foi o primeiro a empregar o termo “comportamento assertivo” que passou a ser sinônimo de habilidades sociais, com implicações à defesa dos direitos e à expressão de sentimentos negativos. A seguir surgiu Lazarus que juntamente com Wolpe, incluíram como técnica de terapia comportamental, o treinamento assertivo na prática clínica e deram um impulso significativo nas pesquisas sobre assertividade; porém foram Emmons e Alberti que escreveram o primeiro livro sobre assertividade. Caballo (1996) ressalta trabalhos anteriores de Zigler e Phillips (1960, 1961) como fonte importante das habilidades sociais, e, para isso, investigou adultos institucionalizados. Seus estudos demonstraram que “(...) quanto mais elevada é a habilidade social prévia dos pacientes que são internados no hospital, menor é seu tempo de internação e mais baixa sua taxa de recaída.” (Caballo, 1966, p. 363).

Na Inglaterra, as raízes históricas desse construto baseavam-se no conceito de habilidade aplicado às interações homem-máquina, no qual a analogia com esses sistemas implicava em características perceptivas, decisivas, motoras e outras relativas ao processamento da informação. (Caballo, 1996)

No Brasil, “o campo teórico-prático atualmente designado por Treinamento de Habilidades Sociais (THS), ou simplesmente Habilidades Sociais (HS) possui algumas premissas básicas, importantes para sua compreensão.” (Del Prette & Del Prette, 2006, p. 2). Para estes autores o desempenho socialmente

competente não é garantido por um bom repertório de habilidades sociais. Como já citado anteriormente, existe diferenciação entre habilidade e competência social e não se equivalem; vale ressaltar que a competência social está vinculada a um construto avaliativo; o Treinamento Assertivo (TA) iniciado nos Estados Unidos e o Treinamento de Habilidades Sociais (THS) na Inglaterra são movimentos historicamente independentes. O campo do THS é formado por um sistema teórico amplo, dentro das abordagens sobre o relacionamento interpessoal. O treinamento sistemático que envolve contexto grupal para promover as habilidades sociais é indicado como estratégia de recuperação em contextos estruturados, pois quando as condições não favoreceram a aquisição de habilidades sociais ao longo do ciclo vital, utilizam-se treinamentos específicos por meio de procedimentos vivenciais. Ainda, os autores defendem o grupo como base para a formação da sua identidade social, juntamente com as crenças e comportamentos a ela associados.

Segundo Del Prette e Del Prette (2003), a formação da identidade social está relacionada a processos cognitivos de busca de compreensão do ambiente. Ao organizar seu ambiente, o indivíduo formula um esquema classificatório, ou seja, separa objetos ou pessoas com base em uma ou mais características comuns.

2.2.2 O movimento do Treinamento das Habilidades Sociais (THS)

Antes de iniciar esse tópico específico do THS, faz-se necessária, a conceitualização do treinamento no ambiente corporativo, dentro do contexto de gestão de pessoas. Utilizaram-se as definições mais atuais trazidas por Araújo e Garcia (2009, p.96), dentre elas, que é “um processo sistemático para promover a aquisição de habilidades, regras, conceitos ou atitudes que resultem em uma melhoria da adequação entre as características dos empregados e as exigências dos papéis funcionais”. Os autores complementam que há necessidade de se promover a união das vontades em benefício de consumidores, clientes, contribuintes, usuários ao oferecer um

treinamento onde se promova ganhos a ambas as partes, ao facilitar a integração e aprendizagem das pessoas na organização.

Como se trata de uma pesquisa a fim de favorecer o ambiente corporativo optou-se por iniciar com conceitos específicos nessa área. Sabe-se que existe o T&D comumente utilizado nas empresas, que é uma sigla que significa Treinamento e Desenvolvimento muito conhecido na área de Administração e “foi criada com o intuito de que as pessoas da organização pudessem ser mais bem capacitadas a ocupar determinadas posições na organização e/ou desenvolver seu potencial. (Araújo & Garcia, 2009, p. 96)

A seguir descrever-se-á o histórico do treinamento de habilidades sociais existente na área das Ciências Sociais, Psicologia e Sociologia.

Do Reino Unido (1970), o movimento do THS chegou aos Estados Unidos e Canadá, indo para Austrália e outros países de língua inglesa. Na Espanha o THS também obteve aceitação e, posteriormente, em Portugal, acompanhando o interesse pela análise do comportamento e pela terapia comportamental-cognitiva. Nos anos 80, a assertividade foi defendida como uma subárea do THS.

No Brasil, Bolsoni-Silva, Del Prette, Del Prette, Montanher, Bandeira e Del Prette, (2006) buscaram analisar as produções acadêmicas em Habilidades Sociais (HS), por meio de resumos, a fim de caracterizar, identificar lacunas ou tendências e favorecer encaminhamentos de futuras pesquisas. A coleta de dados ocorreu em um primeiro momento em bases digitais de dados: LILACS, INDEXPSI, PSICOINFO e SCIELO realizada no período de novembro de 2002 a janeiro de 2003 e posteriormente em periódicos, pesquisadores/autores e bibliotecas ocorridas no período de dezembro de 2003 a março de 2004. As palavras-chave utilizadas foram: habilidades sociais, competência social, relações sociais, treinamento de habilidades sociais, comunicação interpessoal, treinamento assertivo, assertividade, empatia, amizade, comunicação não-verbal e problema interpessoal. Foram analisados periódicos nacionais indexados, em estudos de Psicologia ou pertinentes à Psicologia como critérios

de inclusão. Ao final dessa primeira etapa os autores observaram que publicações conhecidas não foram contempladas nessa busca e consultaram noventa e seis periódicos nacionais que foram identificados na classificação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), em três grandes universidades paulistas: Universidade de São Paulo (USP/SP); Universidade de São Paulo Campus Ribeirão Preto e Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), diretamente com os editores dos referidos periódicos, por email e por carta explicativa por meio do correio. Organizaram os artigos em um Protocolo, realizaram leituras e exames dos resumos, definiram as categorias de análise, diferenciando os artigos empíricos e conceituais. Localizaram sessenta e cinco artigos que constituiu a base documental do referido estudo. A distribuição dos artigos teóricos e empíricos sobre as HS dividiu-se em períodos de publicação. O primeiro período abrangeu onze anos tendo a primeira publicação ocorrida em 1983, até 1994, e os demais foram de cinco anos cada, observando-se uma tendência crescente de publicações em periódicos indexados na área de THS. O levantamento identificou dez artigos teóricos (15,4%) e cinquenta e cinco empíricos (84,6%). Os Estados de São Paulo (Região Sudeste) e Rio Grande do Sul (Região Sul) apresentaram maior distribuição geográfica dos periódicos, seguindo-se do Rio Grande do Norte (Nordeste), Paraná (Sul) e Rio de Janeiro (Sudeste), e, em menores proporções no Distrito Federal (Centro-Oeste), Minas Gerais (Sudeste) e Ceará (Nordeste). Encontraram-se dez trabalhos realizados com adolescentes, cinco deles avaliaram os efeitos de intervenção ao promover as habilidades sociais, sendo que somente um deles realizou uma análise detalhada de procedimentos. Outra lacuna identificada foi em relação aos instrumentos de avaliação de habilidades sociais disponíveis a essa clientela. Os resultados inspiraram um crescente interesse pela área de habilidades sociais nos últimos anos como campo de pesquisa e aplicação. Diante dos resultados puderam-se elencar alguns aspectos relevantes evidenciados pelas autoras: (a) o importante crescimento do THS, (b) o crescimento de produções regulares tanto na criação de instrumentos avaliativos quanto de programas de treinamento, (c) a diversidade nas produções, (d) a consolidação do

intercâmbio dos grupos de pesquisa em diferentes segmentos da população, oportunizando novas investigações e novos estudos comparativos.

Outro levantamento bibliográfico realizado para analisar a produção nacional na área de habilidades sociais foi realizado por Murta (2005). Utilizando-se da base eletrônica PsycINFO, com as palavras-chave “intervenção e habilidades sociais” na língua inglesa e espanhola, realizou o levantamento bibliográfico entre os anos de 1967 a 2003 e identificou trezentos e quarenta e dois trabalhos. O número significativo das produções evidenciou o movimento do THS em outros países sendo aplicado em: transtorno de ansiedade, prevenção ao uso de tabaco, esquizofrenia, violência, abuso de drogas, crianças com atraso de linguagem, dentre outras. Também realizou a busca, com as mesmas palavras-chave, na base de dados LILACS, nos periódicos brasileiros indexados, em anais de encontros da Associação Brasileira de Psicoterapia e Medicina Comportamental e em livros de produção nacional com pesquisas sobre relações interpessoais. A pesquisa revelou que a aplicação iniciou aproximadamente nos anos 90. Encontraram-se dezessete intervenções, a serem realizadas em grupo, tanto no contexto clínico quanto escolar. Os trabalhos descreviam as populações a serem beneficiados, instrumentos de avaliação, as intervenções e resultados. Concluiu-se que “a produção em THS vem crescendo nos últimos anos, mas permanece pequena se comparada à produção de países de língua inglesa e mesmo espanhola.” (Murta, 2005, p. 2)

Pela análise deste estudo percebeu-se que, no Brasil, a área de THS, é incipiente, contudo tiveram como marco de apresentação desse campo de conhecimento, aceitação e aplicação os estudos, pesquisas e esforços de Zilda e Almir Del Prette, por meio do artigo denominado *Habilidades Sociais: Uma área de desenvolvimento* de Del Prette e Del Prette (1996). Três anos após, esses autores publicaram o primeiro livro da área aqui no Brasil, intitulado *Psicologia das habilidades sociais: Terapia e educação*, tornando-se um clássico na área. Também se observou que nas últimas décadas o THS tem ganhado reconhecimento pelas vantagens que oferece no campo da interação social. (Bolsoni-Silva *et al.*, 2006).

A literatura mostrou que o THS se constitui numa abordagem mais ampla que o treinamento assertivo, tema já abordado nesse estudo, por aplicar-se a qualquer dificuldade de natureza interpessoal, como habilidades de comunicação, resolução de problemas, de cooperação, enquanto que a assertividades tem se restringido às dificuldades de expressão de sentimentos e afirmação de direitos em função da ansiedade. (Bueno *et al.*, 2001).

Considerando a possibilidade de aplicação do THS à necessidade de enfrentamento e inserção social em diferentes fases do desenvolvimento humano, vê-se que na adolescência, por constituir um período importante para a aquisição de habilidades sociais, poderia se beneficiar com tal modalidade.

2.3. Adolescência

A adolescência é o momento de deixar para trás a criança idealizada pelos pais. É tempo de desinvestimentos e reinvestimentos e da busca de uma identidade própria e de uma identidade sexual e psicossocial. Esse período é caracterizado por um processo de separação de dependência primária dos pais para a confiança em si. (DiTommaso *et al.* 2003) É uma fase do desenvolvimento humano que causa preocupação a pais e professores, denominada no senso comum como a “crise da adolescência”.

Aberastury e Knobel (1981) referem-se a uma sintomatologia que constitui a síndrome normal da adolescência e sintetiza as características dessa fase como:

- (1) busca de si mesmo e da identidade;
- (2) tendência grupal;
- (3) necessidade de intelectualizar e fantasiar;
- (4) crises religiosas, que podem ir desde o ateísmo mais intransigente até o misticismo mais fervoroso;
- (5) deslocalização temporal, onde o pensamento adquire as características de pensamento primário;
- (6) evolução sexual manifesta, que vai do auto-erotismo até a heterossexualidade genital adulta;
- (7) atitude social reivindicatória com tendências anti ou associas

de diversa intensidade; (8) contradições sucessivas em todas as manifestações da conduta, dominada pela ação, que constitui a forma de expressão conceitual mais típica deste período da vida; (9) uma separação progressiva dos pais; e (10) constantes flutuações do humor e do estado de ânimo. (p. 29)

Na medida em que se depara com uma nova realidade, a do corpo transformado pela puberdade, isso poderá dar um novo encaminhamento à estruturação psíquica do sujeito, pelo reconhecimento das diferenças entre as gerações e diferenças sexuais, próprio da adolescência. (Dantas, 2002).

2.3.1 Adolescência e as Habilidades Sociais

No campo sociológico e histórico faz-se o uso do termo juventude, em que se valoriza o contexto ao qual o sujeito pertence, fazendo uma leitura do âmbito coletivo. Deste modo, a juventude retrataria uma manifestação coletiva, problematizando a ordem social, enquanto a adolescência estaria relacionada a questões individuais. Ao longo da história as condições sociais serviram de indicadores das diversas adolescências, dentre eles pode-se citar: origem de classe, contexto urbano, processo de urbanização/industrialização, tradições culturais e religiosas e gênero. (Miguel, 2005).

Nessa direção o estudo de Coimbra, Bocco, e Nascimento (2006) demonstra que, no Brasil, as gerações de adolescentes vêm alcançando, desde 1995, uma parcela significativa de 33 milhões de indivíduos (entre 15 e 24 anos), índice que oscila entre 19% em relação à população total do país, mesmo apresentando uma queda desse contingente populacional desde 1975. No entanto, isso não significa que os direitos dos adolescentes estejam assegurados em nosso país. Ao contrário, é notória a marginalização dos adolescentes, vivendo em condições de risco, seja por razões de estrutura emocional, e/ou pelas condições materiais de vida, ou ainda transformar seus projetos de vida em função da falta de oportunidades. A pesquisa foi realizada em quarenta e seis escolas públicas estaduais do Ensino Médio na cidade de

Belém, no Estado do Pará (Norte) sendo dezoito escolas centrais e vinte e oito escolas de periferia, as quais apresentavam maior número de turmas nos três turnos. Utilizou-se de um questionário com questões relacionadas aos projetos de vida dos adolescentes. Foram entrevistados setecentos e vinte e cinco adolescentes, distribuídos entre o gênero masculino e feminino com idade compreendida entre quatorze e vinte e quatro anos. Houve predominância maior do sexo feminino, tendo maior concentração de mulheres do segundo ano tanto dos turnos diurno e noturno que ainda não trabalhavam. A faixa etária de maior concentração foi entre dezessete e dezoito anos. Os resultados inferiram que os projetos de vida dos adolescentes permeiam entre emprego e educação; que a escola é vista, por um lado, como uma oportunidade de melhoria de vida e por outro, é questionada pela falta de apoio em relação aos projetos socioeducacionais para o futuro de vida dos adolescentes, que são inexistentes. Ressaltaram que para as aprendizagens e desenvolvimento de habilidades de vida e acadêmicas, as políticas públicas socioeducacionais são fundamentais. As autoras afirmaram que há que se pensar “em propostas socioeducacionais que promovam a integração e o equilíbrio entre as dimensões psicossociais importantes para a constituição do sujeito adolescente.” (Coimbra *et al.*, 2006, p. 10). E, em relação aos desafios da vida social atual e futura, que discutam formas de viabilizar o desenvolvimento de habilidades para superá-los.

Pensar em propostas socioeducacionais remete-nos novamente à questão familiar, por ser o primeiro núcleo social do indivíduo onde se estabelecem as primeiras relações, e à escola por oportunizar a continuidade dessas relações. O estudo realizado por Aydogan, Kiliç and Tepetas (2009) traz questões importantes sobre as estratégias de ensino empregadas por mães e pais na aquisição de habilidades sociais. Eles acreditam que o período pré-escolar é uma fase crítica na aquisição de habilidades sociais e que as habilidades sociais adquiridas nesses anos formam a base da comunicação de sucesso e efetiva com os demais. Sabe-se que, além da escola, as famílias têm um papel importante na aquisição das habilidades sociais porque as crianças aprendem

sobre as habilidades sociais imitando seus pais e observando como os indivíduos se comportam em situações sociais.

Outro aspecto importante a ser investigado sobre as habilidades sociais e a adolescência, é relatado na pesquisa de Cardoso (2002). Este estudo foi realizado com a população que frequenta o Ambulatório de Adolescentes em uma Unidade Básica de Saúde (UBS), na cidade de Marília, interior de São Paulo, com os vinte e cinco adolescentes especificamente daquela semana em que foi iniciada a pesquisa, adolescentes entre quatorze e dezoito anos, ambos os sexos, sem problemas mentais crônicos, sem distúrbios psicológicos, porém, por exclusão destes critérios como foram relacionados à saúde mental, permaneceram somente quatorze. Esses adolescentes geralmente procuraram a entidade devido à anemia; regime alimentar; exames laboratoriais rotineiros (de sangue, laboratoriais, fezes e urina); problemas de coluna; cefaléia; tratamento e acompanhamento de febre reumática e orientação sobre métodos contraceptivos. A pesquisa foi realizada por meio de entrevistas semi-estruturadas e a formação do grupo educativo que realizava reflexões sobre o projeto de vida permeando o pensamento e pressupostos de Paulo Freire, buscando construir uma visão crítica do grupo e acrescentar subsídios no processo de cidadania desses jovens adolescentes. Após uma entrevista individual, foram realizados três encontros com temas norteadores que foram: o que é ser adolescente, ter saúde e qual o projeto de vida do adolescente. Os resultados revelaram que o papel exercido pela família, educação e profissionais da saúde é primordial e estão presentes no dia-a-dia desses adolescentes. Houve fortalecimento do grupo que se formou, pelos vínculos construídos, verificados pela permanência nas atividades oferecidas, por oito meses. Também atribuíram a permanência à escola como uma oportunidade transformadora de suas vidas a fim de capacitarem-se e conseguirem um futuro “menos doloroso” do que vem sendo vivenciado na família e a necessidade de os profissionais da educação e saúde contribuírem na elaboração e formação de projeto de trabalho incluindo as famílias, nas Unidades Básicas de Saúde (UBS) e comunidade; além de disponibilizar espaços para realizarem atividades de lazer, esportivas, cursos extra-escolares

e cursos profissionalizantes. Por viver um processo de transição, em busca da sua própria identidade, o adolescente precisa encontrar um ambiente saudável na família e na comunidade para ser bem sucedido na elaboração, incorporação e assimilação de conceitos, normas de conduta e ações de cidadania que o acompanharão pela vida. (Cardoso, 2002).

Bee, (1996), corrobora com Erickson ao verificar que durante a puberdade se estabelece a tarefa de reexaminar a identidade e os papéis que o adolescente precisa assumir. Bee sugere que duas “identidades” estão envolvidas no processo da adolescência: a “identidade sexual” e a “identidade ocupacional”. O resultado deste período para o adolescente é “(...) um senso reintegrado de *self*, daquilo que queremos ser, e de nosso papel sexual apropriado.” (Bee, 1996, p. 279) Contudo, realizar a adaptação do *self* às mudanças físicas desta fase, fazer escolha profissional, adquirir uma identidade sexual adulta e buscar novos valores, pode causar confusão devido à grande proporção de papéis sociais que desponta para o jovem nessa idade. Outra tarefa básica concomitante à identidade do adolescente é a de ir separando-se dos pais, o que é favorecido pelo determinismo que as mudanças biológicas impõem neste momento cronológico do indivíduo.

Disso podem surgir situações de conflito que influenciarão na conduta dos adolescentes, ocasionando a internalização de valores, ideias e normas que não apenas definem seu comportamento no presente, mas também geram expectativas quanto aos papéis sociais a serem assumidos quando adulto. Bueno (2006) estudou a história de decisão da escolha profissional dos estudantes de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, Estado de São Paulo (Unicamp), procurando evidenciar as influências na escolha, a relação da escolha com as profissões dos pais e o grau de satisfação desses estudantes em relação a sua escolha. A amostra constituiu-se de sessenta e dois alunos, primeiro-anistas dos períodos diurno e noturno sendo sessenta e um do sexo feminino e um do sexo masculino. Os participantes responderam um questionário contendo três perguntas relacionadas ao tema proposto. Em resposta à influência da escolha,

6,45% do total da amostra mostrou que a convivência com familiares influenciou de forma indireta, enquanto que 87,09% não receberam influência direta e 12,91% receberam indicação da família para a realização do curso. Destes 9,6% informaram que pelo menos um dos pais trabalha na área educacional e 90,4% trabalham em outras áreas. Em relação à satisfação da escolha deste curso, nesta instituição pesquisada, seis pessoas não souberam responder, cinquenta e cinco pessoas declararam estar plenamente satisfeitas com a escolha e somente para uma delas não correspondeu às suas expectativas. Os pais destes estudantes possivelmente respeitam a individualidade de seus filhos e respeitam as suas escolhas. A autora constatou que houve discrepância na pesquisa em relação à teoria. “As evidências são muitas sobre a existência de diversos fatores que podem fazer com que a família acabe por influenciar um jovem na escolha profissional”. (Bueno, 2006, p.29) Teoricamente há em seus estudos indícios significativos sobre o desejo dos pais em ter um profissional da sua própria escolha na família e a própria formação da identidade dos filhos ser influenciada pelos pais.

Além da família o contexto educacional pode influenciar nas metas estabelecidas, desses jovens em desenvolvimento, como também em suas crenças de acessibilidade e nos planos para atingir seus objetivos, como foi observado no estudo longitudinal realizado por dezesseis anos, desenvolvido por Massey, Gebhardt, and Garnefiski, (2007). Destes cento e dois artigos escritos, noventa e quatro estudos revisados entre 1991 e 2007, escritos em inglês, referem-se a uma amostra de adolescentes escolares na faixa etária entre dez e dezoito anos. A maioria dos estudos foi transversal e vinte e cinco longitudinal. Quarenta e nove dos estudos relataram sobre o conteúdo, quatorze sobre processos de metas e trinta e um informaram sobre conteúdo e objetivos. Os autores concluíram pelo que foi relatado pelos adolescentes, que há um conjunto de objetivos pessoais em diferentes domínios da vida. A educação e trabalho foram os mais comuns entre os adolescentes; relacionamentos sociais vieram em seguida e em últimas prioridades o dinheiro, a fama e o poder. Outros objetivos relatados em menor escala foram em relação a igualdade, sucesso, reconhecimento, ligações sociais,

mortalidade e serviço social. De forma geral os adolescentes priorizaram alcançar os objetivos educacionais primeiro, em seguida os objetivos profissionais e familiares e finalizaram com a garantia dos bens materiais.

Os estudos de terapia familiar de Minuchin e Fishman (1990) destacam a família como um grupo natural que no decorrer dos tempos desenvolvem padrões de interação e que estes constituem a estrutura familiar. Por sua vez, essa estrutura dirige o funcionamento dos membros da família, ao traçar seus comportamentos e disponibilizar sua interação. Deste modo, cada membro, individualmente, conhece em diferentes graus de consciência e especificidade os comportamentos esperados, o que é permitido, as forças, fraquezas e o espaço que ocupa. Disso resulta a facilidade, ou não, para o estabelecimento de vínculos. “Todo ser humano se vê como uma unidade, um todo interagindo com outras unidades. Sabe que influi sobre o comportamento de outros indivíduos e que eles influenciam o seu.” (Minuchin & Fishman, 1990, p. 21).

No estudo de DiTommaso *et al.* (2003) investigou-se a estrutura familiar e a relação entre os estímulos de vínculo, as habilidades sociais e o ajustamento psicossocial no início da vida adulta, ressaltando a importância do apego inicial de um indivíduo, estabelecido precocemente no desenvolvimento com seu primeiro cuidador ou sua primeira cuidadora e a relação com as habilidades sociais e o ajustamento psicossocial no início da vida adulta. Tendo em vista a relevância de seus achados para a presente investigação, destacam-se: que o desenvolvimento saudável do adolescente e o fato de ele evitar o comportamento de risco é melhorado pelo vínculo estabelecido com os adultos que o cuidaram. Indivíduos que têm visões positivas de si mesmo e dos outros são classificados como seguros e esses indivíduos geralmente têm alta auto-estima e são confiados pelos outros. Já os indivíduos preocupados são caracterizados por uma visão negativa de si mesmos e uma visão positiva dos outros, resultando em alta dependência dos outros. Outro aspecto a destacar, é que pessoas com ambas imagens negativas de si e dos outros são conceitualizadas como medrosos, temerosos de relações íntimas e socialmente relutante. (Brennan, Shaver, & Tobey, 1991). Indivíduos rejeitados podem ter

alta auto estima (uma visão positiva de si mesmo) e um desejo suprimido de se envolver em relações íntimas (visão negativa dos outros), esses indivíduos são vistos com baixa sociabilidade (anti sociais) enquanto indivíduos temerosos são vistos como tímidos (Duggan & Brennan, 1994), O resultado desta pesquisa apontou que o vínculo e individuação são conceitos complexos, que este estudo provê apenas uma amostra desse processo e concluíram que para funcionar efetivamente com a demanda dos relacionamentos e da vida adulta, o indivíduo precisa de uma variedade de habilidades sociais desenvolvidas.

Ademais, o estudo de Tuttle, Campbell-Heider and David (2006) corrobora os achados de DiTommaso *et al.* (2003) ao demonstrar que os indivíduos seguros que têm ambos os sentimentos positivos a respeito de seus relacionamentos e de si mesmo, e que possuem habilidades sociais maiores e mais equilibradas, podem experimentar verdadeiramente a facilidade do ajustamento durante a individuação. Ao contrário, os indivíduos inseguros que tiveram sentimentos inconstantes sobre si mesmos e em relação aos outros, parecem faltar, ou ter desequilíbrio das habilidades sociais as quais podem bloquear na transição adaptativa para fase adulta.

Por fim, Torres (2008) pesquisou se a estrutura familiar e os estilos educativos parentais influenciam significativamente o comportamento do adolescente. Os dados colhidos revelaram a importância de dar voz ao adolescente quando ele é o foco de atuação de um projeto ou atividades de prevenção. A pesquisa foi realizada com duzentos e cinquenta e cinco adolescentes, com a idade entre quatorze e dezessete anos, subdividida em três grupos distintos: o primeiro grupo, contendo cento e um alunos de 1º e 2º ano do Ensino Médio de uma escola particular, situada em um bairro de classe média. Outro grupo, de oitenta e três alunos de 1º e 2º ano do Ensino Médio de uma escola pública, situada em um local de baixa renda, considerado em situação de vulnerabilidade e o terceiro grupo, totalizando setenta e um alunos da 8ª série do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio, que estavam envolvidos no Projeto *Adolescente Aprendiz* em uma Organização do Terceiro Setor (ONG), que tem como foco principal o acompanhamento e capacitação do

adolescente no mercado formal de trabalho. Utilizou-se de questionários com intuito de delinear o perfil dos adolescentes. Pelos resultados da pesquisa verifica-se que a qualidade do relacionamento entre pais e filhos, mostrou-se relevante à compreensão do posicionamento dos adolescentes. Quanto aos aspectos relacionados à família destacam-se: (1) a satisfação dos filhos de pais autoritativos com sua vida familiar, com maior frequência afirmam possuir bons pais, e almejam educar seus filhos de forma semelhante a que foram educados; (2) não houve diferença significativa entre os estilos parentais e a condição socioeconômica dos participantes, porém entre pai e mãe ocorreu diferença significativa em relação às mães, por passarem mais tempo com os filhos, se relacionarem melhor em casa com os adolescentes, serem mais exigentes e mais responsivas do que os pais; (3) os adolescentes gostariam de ter seus pais (homens) mais próximos deles; e (4) a influência da visão dos pais sobre o comportamento que os filhos acreditam que eles têm.

Concluindo, as oportunidades e limitações oferecidas pelo ambiente, as experiências prévias de aprendizagem, a família, as características individuais, os objetivos pessoais dos adolescentes são “moldados” e, em certa medida, poderão influenciar na sua atuação tanto no campo social, familiar quanto e (principalmente) no profissional.

2.3.2. Adolescência e o Mercado de Trabalho

A adolescência é um período rico e complexo. Atualmente a adolescência é alvo da mídia brasileira devido os acontecimentos e envolvimento dos jovens em relação ao uso excessivo do álcool, acidentes de carros e independente de ser vista como uma fase crítica do desenvolvimento humano, decorrente das variações hormonais da puberdade, comportamentais e sociais, é nessa fase que o indivíduo começa a interessar-se pelo aspecto profissional e atuar profissionalmente. Família e sociedade devem exercer o papel de um continente receptivo e seguro para apoiar esse jovem que se encontra em busca de um espaço no mercado de trabalho.

Na pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada no jornal Folha de São Paulo, em 10 de outubro de 2009, em relação a inserção do jovem no mercado de trabalho, os dados apontaram que, aproximadamente, dois terços dos jovens brasileiros começam a trabalhar entre dezoito e vinte e quatro anos e não chegam a concluir o Ensino Médio. Considerando apenas dos jovens entre quinze e dezessete anos, esta mesma pesquisa mostra que, os jovens que deveriam estar cursando o ensino Médio se não houvesse atraso em sua trajetória escolar, 51% deles estariam adequados em sua escolaridade, para sua idade. Na opinião da gerente responsável pela Síntese de Indicadores Sociais do IBGE, somente 37% dos jovens concluíram o Ensino Médio em 2008. Esta porcentagem baixa houve uma melhora significativa diante dos dados levantados em 1998, que era apenas de 18%, porém está distante do padrão de países desenvolvidos. Também apontou que o ensino profissionalizante é capaz de aumentar em até 37,4% o rendimento médio dos jovens que o cursaram e que este tipo de ensino é pouco difundido.

Em um estudo realizado com adolescentes, descrito por Silveira (2008), com o objetivo de identificar as repercussões do trabalho na vida do adolescente de uma cidade do interior do Estado de Minas Gerais, foram realizadas entrevistas gravadas com sessenta e seis adolescentes. A maioria eram do sexo masculino, com idade de dezessete anos, cursavam o Ensino Médio e inscritos em um Programa de Iniciação do Adolescente no Trabalho. O estudo verificou que os adolescentes estavam defasados em relação a sua escolaridade, metade dos sujeitos já haviam trabalhado anteriormente e poucos com registro em carteira de trabalho e o que foi evidenciado pela autora como a “informalidade e invisibilidade perante a sociedade” deste adolescente trabalhador. As repercussões positivas elencadas no estudo foram: o desenvolvimento de habilidades de relacionamento interpessoal e de comunicação, a independência, liberdade, ocupação do tempo, desenvolvimento pessoal, intelectual e físico, alterações biológicas, ajuda à família e melhoria na condição de vida. Os aspectos negativos que se

repercutiu foram: cansaço, preocupação, perda do convívio familiar e social, riscos no trabalho, falta de tempo para os estudos e lazer.

Pimenta (2007) elencou alguns dados interessantes em relação ao mercado de trabalho para os adolescentes ao evidenciar três fenômenos importantes em seu estudo: a diminuição da taxa de atividade masculina no trabalho, as mulheres jovens com mais de dezoito anos incrementando as taxas de participação e a elevação significativa das taxas de desemprego. De 1982 a 2002, as taxas de desemprego afetaram todos os grupos etários, mais expressivamente as mulheres e os jovens. A porcentagem dos jovens desempregados no Brasil em 2002 era de 47,7%. Diante de inúmeras estatísticas divulgadas, fomentou a pesquisa a encontrar uma resposta para a trajetória que alguns jovens traçam e observar como os jovens gerenciavam os fatores sociais que interferem em suas experiências, bem como analisar o papel dos familiares, dos amigos, relações afetivas nos processos de escolha da carreira, de inserção no mercado de trabalho e na idade de casar, ter filhos, e abandonar o lar da família de origem. O estudo tinha como objetivo analisar as trajetórias diferenciadas e foram pesquisados seis grupos focais, formados por pessoas com idade entre dezenove a trinta e dois anos, com a mesma origem social e homogeneidade sociodemográfica, integrantes da cidade de São Paulo. Ao finalizar o roteiro de discussões, os resultados evidenciaram a importância de se transmitir modelos e reproduções entre as gerações, principalmente no segmento menos favorecido, “em que foi mais frequente o desejo de realizar a passagem para a vida adulta segundo os moldes do chefe do domicílio como provedor e da mulher como esposa e mãe.” (Pimenta, 2007, p. 450). Este estudo vem novamente reforçar a importância da família como referência para o jovem adolescente.

Tucunduva (2009) buscou em sua pesquisa, dentre outros aspectos, investigar a relação entre o contexto ocupacional parental no desenvolvimento dos filhos. Para isso a amostra foi constituída de trezentos e um jovens recém-admitidos na universidade, Universidade Federal do Paraná, (UFPR), em Curitiba, com jovens entre quatorze a vinte e seis anos. Para a avaliação utilizou as Escalas

de Qualidade de Interação Familiar (Weber, Salvador & Brandenburg, 2006), o Inventário de Habilidades Sociais (Del Prette & Del Prette, 2000), um questionário de identificação familiar formulado para esta pesquisa e o Critério Padrão de Classificação Econômica Brasil (Associação Brasileira de Empresas de Pesquisas, 2007). O estudo não apresentou diferença significativa nas práticas educativas entre as mães que trabalham fora e donas-de-casa. A formação superior em Ciências Humanas relacionou-se a melhores escores de “modelo” enquanto que a formação em Exatas foi às piores. Menor envolvimento materno e clima conjugal melhor e positivo atribuiu-se às mães com autonomia profissional. Os filhos de mães que cursaram apenas o ensino fundamental apresentaram melhores habilidades sociais. O melhor desempenho ao desenvolvimento ficou aos jovens, que tinham mães que estabeleciam as práticas de regras, monitoria e comunicação positiva com os filhos. Os filhos que demonstraram dúvidas na escolha do curso e em todas as práticas foram aqueles cujas mães estabeleceram uma comunicação negativa (brigas, gritos, xingamentos, críticas). Os processos de inserção social, desenvolvimento acadêmico e inserção profissional dos jovens nesta comunidade, atribuíram a influência ao aspecto profissional materno e à interação familiar.

Assim, novamente vê-se a família como um elemento importante na tomada de decisão a respeito do futuro profissional, em questões sociais, acadêmicas, nas preferências pessoais enfim, no futuro dos filhos. E não somente dos filhos, mas como também de toda uma comunidade, pois como cita Winnicott (2005, pp. 68-69) “a sociedade depende da integração das unidades familiares, mas convém lembrar que estas unidades dependem por sua vez da integração que ocorre como resultado do crescimento de cada um de seus membros individuais.”

Finalizando, Rizzo (2008) observou que atualmente aonde uma sociedade torna o trabalho obrigatório como meio e recurso de sobrevivência, fornecendo ao homem uma remuneração, um salário destinado a prover seu sustento biológico, sua sobrevivência econômica, satisfação psicoemocional profunda e

importante e uma posição social irrefutável entre os outros do seu grupo social; são poucos os adultos que relatam terem vivido uma adolescência tranqüila. E na nossa sociedade é mais comum as pessoas descreverem a adolescência como portadora de muitas dúvidas e sofrimento, seja por carência afetiva, falta de amor, por insatisfação com a aparência, por incompreensão das regras impostas pelos pais (quando existem tais regras) ou ainda pela dependência excessiva. Portanto, uma alternativa para o adolescente romper com essas questões é por meio do emprego, para ter como se manter financeiramente e até se sentir mais amadurecido e por que não dizer, valorizado. (Rizzo, 2008).

2.4. *Coaching*: Fundamentação e Aplicação

No ambiente organizacional contemporâneo surge com frequência o seguinte questionamento: “Em que momento se encontra a área de Recursos Humanos? Pode-se visualizar que o modelo de Recursos Humanos da atualidade passa a ter por foco o conceito de competência.” (Batista, 2003, p.35)

Ao administrar pessoas baseando-se no conhecimento, habilidades e atitudes onde os seus objetivos sejam alcançados, está se falando sobre o conceito de gestão por competências. Outra evidência significativa é que nunca se registrou uma quantidade tão grande de profissionais de diferentes gerações convivendo ao mesmo tempo no ambiente de trabalho. Consequentemente surgem os conflitos.

A mudança na estrutura etária da população é a mais importante tendência demográfica nos Estados Unidos e contém diversos grupos de gerações. Aqui, no Brasil, também estão adotando a mesma classificação e seu impacto na atual estratégia de *marketing* a fim de verificar o perfil dos consumidores em diferentes épocas. Dividiram a população em *baby-boomers*, nascidos entre 1946 e 1964, a Geração X, pessoas nascidas entre 1965 e 1976, a geração Y, nascidos entre 1977 e 1994, descritos nos estudos de Kotler e Armstrong (2007) a seguir:

Os *baby-boomers*, cada vez mais maduros, estão repensando o propósito e o valor do seu trabalho, responsabilidade e relacionamentos. (...) não se veem como velhos, (...) eles nunca cresceram. Eles dizem que se sentem entre sete e dez anos mais jovens do que são. (...) Os integrantes da geração X são definidos muito mais pelas experiências que compartilham do que pela idade. O aumento no índice de divórcios dos pais e o maior número de mães trabalhando fora fizeram deles a primeira geração de crianças a ter a chave de casa. Devido ao fato de terem crescido em tempos de recessão e *downsizing* nas empresas, eles são mais cautelosos com o dinheiro. Eles se preocupam com o meio ambiente e respondem favoravelmente às empresas com responsabilidade social. A geração Y (também chamada de *echo-boomers*) (...) eles representam um grande mercado de adolescentes e jovens adultos. (...) tem a característica distintiva do pleno domínio de computadores, tecnologias digitais e a Internet, além de ter familiaridade com eles. (...) No geral, eles formam um grupo impaciente e orientado para o agora. “Culpe o ritmo implacável e atordoante da Internet, os ciclos de 24 horas dos noticiários da TV a cabo, os telefones celulares e o TiVo por criar o universo sob demanda que atende às exigências das pessoas de terem tudo agora”. (PP. 59-61)

O senso comum acredita que já se formou a “Geração Z” (1994/1995 a 2010) e que a “Geração Alpha” está a caminho a partir de 2010. Ao observar essa multiplicidade de gerações que está ocorrendo nas empresas pode-se verificar a ocorrência de conflitos geracionais, por trabalharem e se relacionarem em um mesmo ambiente e/ou setor necessitando, portanto alterar o planejamento organizacional.

Nos anos 60 e 70 o planejamento organizacional nas empresas era imposto de forma hierárquica. As organizações se encontravam em uma fase que, pensando no contexto mais competitivo, teriam de estabelecer processos de

confiança e colaboração em seus setores para se tornarem mais competentes e competitivas, e assim, surgiu a figura do consultor. No decorrer do tempo, começaram as críticas em relação a esta figura, pois este sugeriria renovações, mas não participava do processo de implantação e não se envolvia com andamento e procedimentos das mudanças. Por conseguinte, o foco nas empresas alterou-se para um desenvolvimento pessoal dos colaboradores internos, tornando-os mais efetivos. Disto resulta a figura do *líder-coach* nas organizações para subsidiar as pessoas no contexto corporativo, a potencializar habilidades para satisfazer as necessidades; gerar resultados na empresa; modificar comportamentos que reduzem sua eficácia, tornando-os mais eficientes. Um treinamento que aumenta a eficácia e desenvolve potencialmente as competências é o *Coaching*.

A esse respeito, admitido como um dos grandes mestres contemporâneos do *Coaching*, Rhandy Di Stéfano tem revelado e desenvolvido o processo de *Coaching* e liderança com primazia, tornando-se referência no Brasil, para empresários, consultores, líderes e *coaches* que almejam uma atuação diferenciada. Di Stéfano (2005) acredita que para sobreviver no mundo corporativo, somente quem está na melhor forma e não quem é o mais forte que será bem sucedido, pois, em um mundo altamente competitivo somente conseguem alta *performance* nos resultados aquelas equipes mais bem desenvolvidas para lidar com mudanças constantes. Precisam-se desenvolver metas congruentes com o foco nas empresas, isto é, com resultados.

Di Stéfano (2010) em seus treinamentos de formação em *Coaching* Integrado relata a pesquisa realizada por David Peterson onde evidencia que 90% dos executivos que passaram pelo *Coaching* avaliaram o treinamento como uma ferramenta de desenvolvimento importante a ser utilizada.

Cabe ressaltar que o *Coaching* não é terapia, pois na concepção de Di Stéfano “o ser humano não é problemático, a forma como ele pensa e as situações que é o problema!” *Coaching* é algo mais, é um processo de desenvolvimento de competências e de habilidades. Na psicoterapia o foco está voltado para resolver questões vividas no passado, enquanto que no *Coaching* o foco está

voltado a resolução de questões atuais com vistas ao futuro. O *Coaching* “é um processo focado em ações (...) no sentido de desenvolvimento e/ou aprimoramento de suas próprias competências, equipando-o com as ferramentas, conhecimento e oportunidades para se expandir.” (Di Stéfano, 2010, p.08)

Os estudos de Walker-Robinson (2005, p. 27) reconhecem que o *Coaching* “não é uma panacéia para todos os males, (...) No entanto, no treinamento mínimo, oferece um refúgio seguro para a conversa, exploração e prática com novos comportamentos.”

Di Stéfano (2005, p. 27) considera que o *Coaching* tem por objetivo “criar as condições para que o liderado aprenda e se desenvolva, aumentando a sua capacidade de ação”, enquanto que Drummond (2008, p. 124) enfatiza que “o *Coaching* é indicado aos profissionais dispostos ao desenvolvimento de novas habilidades e ao aperfeiçoamento de competências pessoais com esse processo.”

Todo *Coaching* pode ser visto como *Coaching* de desenvolvimento. As adversidades diárias (trânsito, economia, família, empresa e outras) ocorrem com grande frequência na vida do ser humano, mas dificilmente se está preparado e equipado para lidar com elas. Isso ocorre porque geralmente o indivíduo se apresenta estressado e sobrecarregado com informações e acontecimentos tornando-se estagnado e impossibilitado de analisar e encontrar, ele mesmo, as alternativas de mudança.

Portanto, enfatiza-se o benefício que se teria ao propiciar um processo de desenvolvimento para o jovem adolescente oportunizando-lhe aprender a desenvolver formas adequadas de resolução de conflitos, gerar resultados positivos, administrar positivamente o tempo e tarefas, lidar com estresse e adversidades, manter o equilíbrio e a satisfação profissional e pessoal desde o início da sua vida profissional, ao ingressar no mercado de trabalho. Conclui-se esse tópico com a seguinte colocação de Di Stéfano (2005):

Um artigo publicado no *Training and Development Journal*, em novembro de 1979, mostrou a diferença de resultados entre treinamentos que são prosseguidos por *coaching* e outros que não são. Foi constatado que em grupos que participaram de treinamento, mas não recebem *coaching* com foco nos novos comportamentos ou ideias treinadas, a tendência é rapidamente diminuir o uso do que foi aprendido, até que eventualmente o grupo volte aos mesmos hábitos que tinha antes do treinamento. Isso acontece por dois motivos: 1) pela tendência natural de o cérebro humano continuar a fazer o que já estava neurologicamente programado; 2) pela ansiedade gerada devido à tendência de implantação de métodos ou hábitos novos. (p. 19)

Para finalizar, cabe ressaltar que Di Stéfano (2010) considera dois grandes tipos de *Coaching*: o *Executive Coaching* e *Life Coaching*, que engloba o *Coaching* Racional, *Coaching* de Adversidade e *Coaching* de Equipe.

3. DELINEAMENTO DO ESTUDO

3.1 Contextualização da Problemática

Atualmente, o mundo corporativo registra uma grande quantidade de profissionais de diferentes gerações compartilhando o mesmo espaço de trabalho. Surge deste fato a necessidade de desvendar desafios e estratégias para inserir os novos profissionais no ambiente corporativo, evitando o desgaste com os colaboradores antigos e atuais. As empresas se queixam que está ocorrendo um choque de gerações, conflitos de ideologias e conflitos relacionais entre profissionais mais maduros e os jovens talentos que estão se inserindo nas organizações. Urge, portanto, compreender e aprender a diferenciar o perfil e atitude que caracterizam cada profissional que atua na empresa, entender as diferenças geracionais, o contexto histórico de cada geração, os acontecimentos culturais, somados aos avanços tecnológicos que estão influenciando no comportamento e nas relações destes “novos” e “antigos” profissionais, a fim de facilitar o processo produtivo e gerar maiores ganhos às organizações e a todos os seus colaboradores.

Para amenizar os conflitos geracionais e relacionais presentes nas empresas, decorrente da convivência de profissionais no ambiente de trabalho optou-se por aplicar a Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* aos jovens adolescentes que estão ingressando nesse contexto. Existe um programa educacional brasileiro chamado Jovem Aprendiz/Aprendiz Legal que visa atender jovens adolescentes entre quinze (15) e vinte e um anos (21) incompletos, com o objetivo de proporcionar formação integral, abranger aspectos profissionais e humanos, vislumbrando a preparação e inserção desse jovem no mercado de trabalho. Para o referido estudo, pesquisou-se quinze empresas, participantes do programa Jovem Aprendiz, e, ao conversar com o setor de Recursos Humanos destas empresas, os gestores foram unânimes em citar a fragilidade e a necessidade de reavaliar alguns aspectos internos das organizações, tais como a necessidade de desenvolver uma comunicação eficiente (que engloba também a utilização de gírias e colocações inadequadas de uma linguagem informal), uma interação e cumplicidade maior

entre as gerações e despertar na nova geração que ela se comprometa, motivando-se a colaborar, a tornarem-se mais assertivos e incentivá-los a serem mais empreendedores. Atualmente o empreendedorismo interno está sendo muito valorizado pelas empresas.

Perceberam-se destes estudos também que há lacunas a serem investigadas e considerações importantes em outras direções que sustentam a necessidade de se aplicar tal treinamento, conforme estão descritos a seguir:

a) os estudos de Bolsoni-Silva, *et al.* (2006) embora apontem para uma crescente tendência na área de habilidades sociais, dos dez estudos realizados com adolescentes, cinco avaliaram os efeitos da intervenção ao promoverem as habilidades sociais e apenas um deles realizou uma análise de procedimento detalhada;

b) levou-se em consideração o estudo de Caballo (1996) o qual ressalta que o treinamento de habilidades sociais (THS), baseia-se num processo de aprendizagem no qual a pessoa desenvolve habilidades necessárias para lidar de maneira mais satisfatória com as situações de sua vida, modificando e substituindo comportamento passivo ou agressivo por comportamentos assertivos adequados;

c) pesquisaram-se produções realizadas entre 1999 e 2009, conforme as seguintes bases de dados: Science Direct, Medline, LILACS, Scielo e nas Revistas Internacionais APA Journals cujo foco de estudo principal referia-se ao treinamento de habilidades sociais (THS). Percebeu-se uma grande incidência de estudos sobre o THS em indivíduos que apresentam uma patologia ou sintomatologia específica, como por exemplo: esquizofrenia (Seo, Ahn, Byun & Chul-Kweon, 2007; Chien, Hungku, Lu, Chu, Tao & Chou, 2003; Kurtz & Mueser, 2008; Horan, Kern, Shokat-Fadai, Sergi, Wynn & Verde, 2009), déficit de atenção (Boo & Prins, 2007; Fenstermacher, Olympia, Sheridan, 2006; Chronis, Jonas & Raggi, 2006; Antshel & Barkley, 2008), depressão (Lewinsohn, 1999; Becker-Weidman, Jacols, Reinecke, Silva, March, 2009), fobia social (Dam-Baggen & Kraaimaat, 2000; Inderbitzen-Nolan, Anderson,

Johnson, 2007), autismo (Parsons, Leonard & Mitchell, 2006; Mee-Chung, Reavis, Mosconi, Drewry, Mathews & Tassé, 2007; Murad, Kloss, Francescon-Rota & Bizet, 2007; Leaf, Taulman, Bloomfield, Palos-Rafuse, Leaf, McEachin & Oppenheim, 2009), adolescentes agressivos (Nangle, Erdley, Carpenter & Newman, 2002), vítimas de *bullying* (Gibbs, Potter, Barriga & Liau, 2004), síndrome de Down (Soresi & Nota, 2000) transtorno de ansiedade (Herbert, Gaudiano, Rheingold, Myers, Dalrymple, Nolan, 2005; Herbert, Gaudino, Rheingold, Moitra, Myers, Dalrymple, Brandsma, 2009) desordem emocional (Rahell & Teglassi, 2003), comportamento opositor (Nelson-Gray, Keane, Hurst, Mitchell, Warburton, Chok & Cobb, 2006), gerenciamento do estresse (Kraag, Zeegers, Kok, Hosman, Abu-Sard, 2006), delinquência (Whight, Nichols, Graver, Brooks-Gunn & Botrin, 2004) comportamento anti-social (Fontaine, 2007); transtorno obsessivo-compulsivo (Mitsi, Silveira & Costa, 2004). Observaram-se, ainda, outras pesquisas no âmbito do THS, as quais não foram contempladas nesse momento por não corresponderem ao período de interesse deste estudo, portanto há uma lacuna na pesquisa tratando-se do aspecto preventivo e de desenvolvimento;

d) outro estudo interessante sobre resolução dos conflitos interpessoais foi descrito por Vicentin (2009), onde a autora afirma que as atividades que se propõem educar os sentimentos por meio de jogos, devem ser proporcionadas aos alunos a fim de “experimentarem situações de troca, de descentrar seu ponto de vista, de expressão e reconhecimento de seus sentimentos e conhecimentos dos sentimentos do outro em contraposição dos seus” (Vicentin, 2009, pp. 204-205), apropriando-se de um estilo de resolução de conflitos mais assertivo;

e) outra lacuna encontrada é na própria prática da Psicomotricidade Relacional, que, segundo Lapierre (2004, p. 12) (...) “a maioria dos registros da sua prática profissional evidenciou a necessidade de comprovação empírica”, além de ficar em aberto estudos realizados na fase da adolescência.

Vale ressaltar novamente que a adolescência corresponde a um período do desenvolvimento humano de desafios e mudanças que são comuns nesta fase

devido às flutuações de identidade, do luto do corpo infantil, do luto dos pais da infância e da iniciação para a vida social, sendo que Aberastury e Knobel (1981, p.29) referem-se a uma “sintomatologia que constitui a síndrome normal da adolescência”.

Pelo exposto, realizou-se um estudo com jovens adolescentes, utilizando a PR com e sem *Coaching*, com a finalidade de desenvolver habilidades sociais como repertório para facilitar o desempenho profissional, com vistas na melhora dos aspectos relacional e social deste jovem que inicia no mercado de trabalho.

Portanto, questionou-se se as habilidades sociais poderiam influenciar no desempenho profissional deste jovem em sua atuação no mercado de trabalho. De que forma estas habilidades sociais poderiam influenciar em suas relações pessoais, sociais, afetivas e/ou profissionais? Poder-se-ia com aplicação de um treinamento específico em desenvolvimento de habilidades sociais, auxiliar na construção de comportamentos mais assertivos entre os jovens com vistas a uma educação profissional? Poder-se-ia constituir com a Psicomotricidade Relacional com ou sem *Coaching* uma ferramenta significativa para auxiliar no conflitos relacionais e geracionais, visando a uma maior coesão relacional nas organizações?

Ao perceber as dificuldades das organizações em estabelecerem uma relação interpessoal favorável e para que os seus colaboradores expressassem comportamentos mais assertivos, culminando em uma melhora no convívio interno e no ambiente de trabalho, pensou-se em aplicar uma intervenção que englobasse tais aspectos e ainda minimizasse o estresse gerado devido aos acontecimentos do dia-a-dia.

A PR utiliza-se do brincar espontâneo para reduzir os mecanismos de defesa e proporcionar maior conhecimento de suas próprias atitudes e das relações que se estabelecem entre os demais. Esta prática possibilitará a vivência simbólica de situações cotidianas (conflituosas ou não) permitindo a observação, auto-percepção e a reflexão sobre suas próprias atitudes e as do grupo observando-

as e manejando-as de uma forma mais adequada. Por meio do *coaching* permite-se que haja um processo focado em ações para realização de metas, desejos e ampliação das potencialidades. Esse processo favorecerá ações concretas no sentido de desenvolvimento e/ou aprimoramento de suas próprias competências, equipando o participante com ferramentas, conhecimento e oportunidades para expandir-se. Ao associar essas duas intervenções, a Psicomotricidade Relacional (PR) e o *Coaching*, espera-se que esta fusão constitua uma modalidade de intervenção, uma forma de treinamento que venha favorecer positivamente no desenvolvimento das habilidades sociais, nos processos internos e nas atuações profissionais, sociais e relacionais daqueles que fazem uso dessa prática, e neste estudo, especialmente aos jovens adolescentes que estão buscando a inserção no mercado de trabalho.

Ao iniciar a pesquisa, percebeu-se que há necessidade de se investir em um treinamento para desenvolver um repertório de habilidades sociais nos jovens adolescentes que venha, além de reduzir o estresse, atender a demanda da multiplicidade das gerações, investirem no potencial do jovem adolescente que está constituindo uma identidade profissional, que busque a satisfação, o bem estar pessoal e comunitário, aprender a buscar maior qualidade de vida e maior integração nas relações interpessoais. Intencionou-se constituir uma intervenção terapêutica, educativa e focada com vistas ao delineamento de metas e objetivos, embasados em ações pontuais e que venha favorecer um desempenho social mais adequado.

Para tanto, são apresentados, na sequência, os objetivos e hipóteses que foram investigados.

3. 2 Objetivos e Hipóteses

3.2.1 Objetivo Geral:

- Analisar os efeitos da Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* no comportamento assertivo dos jovens adolescentes.

3.2.2 Objetivo Específico:

- Constatar os efeitos da Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* no enfrentamento e auto-afirmação com risco; auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; conversação e desenvoltura social; auto-exposição a desconhecidos e situações novas, e em autocontrole da agressividade aos adolescentes que recebem ou não recebem treinamento.
- Avaliar os benefícios da Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* para os adolescentes.

3.3 Hipóteses/Problemática

- Os adolescentes com treinamento somente em Psicomotricidade Relacional, os adolescentes com treinamento em Psicomotricidade Relacional associado ao *Coaching* têm um comportamento mais assertivo que os adolescentes sem treino.
- Os adolescentes com treinamento somente em Psicomotricidade Relacional e os adolescentes com treinamento em Psicomotricidade Relacional associado ao *Coaching* têm melhor desempenho em enfrentamento e auto-afirmação com risco; auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; conversação e desenvoltura social; auto-exposição a desconhecidos e situações novas e em autocontrole da agressividade que os adolescentes sem treinamento.

04. MATERIAL E MÉTODO

Este estudo procura verificar em que medida o treino em Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* podem beneficiar no desenvolvimento de habilidades sociais essenciais para os relacionamentos do ser humano. Para o efeito foram constituídos três grupos sendo um de controle, um grupo que foi sujeito a intervenção com Psicomotricidade Relacional e outro grupo que foi sujeito a intervenção de Psicomotricidade Relacional associado ao *Coaching*. Neste contexto considera-se que este é um estudo experimental, com abordagem quanti-qualitativa, teve como interesse as habilidades sociais com vistas a facilitar a inserção de um grupo de jovens adolescentes no seu primeiro contato com o mercado de trabalho. Estes jovens são participantes do programa “Jovem Aprendiz¹”, no município de Guarapuava, interior do Estado do Paraná, Brasil.

4.1. Descrição e caracterização da amostra

A amostra foi constituída inicialmente por setenta e dois adolescentes, de ambos os sexos, na faixa etária entre quinze e dezenove anos, cursando o Ensino Médio ou já concluído, inscritos no Programa Jovem Aprendiz (PJA), no período da manhã. Destes, cinquenta e quatro foram classificados no nível socioeconômico correspondente a faixa B2 a C pelo Critério de Classificação Econômica Brasil² (2008) (Anexo I), e concordaram em participar da pesquisa, porém, ao final do estudo restaram quarenta e cinco sujeitos. Escolheram-se adolescentes participantes deste programa por ser um programa voltado à qualificação do jovem adolescente que intenciona entrar no mercado de trabalho.

A amostragem foi do tipo estratificada (Gil, 1989) e os grupos foram constituídos por meio de sorteio, distribuindo-se aleatoriamente cada participante (quarenta e cinco no total) nos seguintes grupos: o que receberia a

¹ Programa de qualificação profissional que favorece a empregabilidade do adolescente; previsto na Constituição Federal Brasileira sob o decreto 5.598, de 1º de Dezembro de 2005.

² Associação Brasileira de Empresas de Pesquisa [ABEP]. www.abep.org

Psicomotricidade Relacional, os que receberiam a Psicomotricidade Relacional com *Coaching* e o grupo que não receberia intervenção.

No período de maio a julho de 2010 foram realizadas as intervenções. Iniciou-se com a aplicação do Questionário socioeconômico Critério de Classificação Econômica Brasil (2008), realizado em uma sala de aula da instituição em que os adolescentes recebem a formação de aprendiz e no turno da manhã. Foram incluídos todos os sujeitos adolescentes que frequentavam o programa neste turno. Neste mesmo encontro foi assinado o TCLE (Anexo II). Na sequência, foi aplicado o Inventário de Habilidades Sociais (IHS), (Del Prette e Del Prette, 2001), de forma coletiva, pela psicóloga clínica convidada para contribuir na pesquisa a fim de verificar o repertório de habilidades sociais do indivíduo. Este instrumento quantitativo foi escolhido para realizar pré, pós-teste e após trinta dias.

4.2. Identificação das Técnicas e Métodos Utilizados

A intervenção consistiu em práticas de Psicomotricidade Relacional (PR) isolada e de Psicomotricidade Relacional associada ao *Coaching* (PRC), durante dez semanas, com duração de setenta e cinco minutos cada sessão, nas próprias dependências do Instituto Dom Bosco. Os participantes ausentavam-se da sala de aula a fim de receber as intervenções citadas nos horários pré-estipulados com a coordenação do Programa Jovem Aprendiz. O grupo que recebia somente a PR foi denominado G2 (PR-G2) permaneciam no primeiro horário em sala de aula, onde recebiam a atividade com o educador do programa normalmente e, nesse horário, às oito horas e trinta minutos, o grupo da PR com *Coaching* que foi denominado G1 participava da intervenção, (PRC-G1). No horário seguinte, após o intervalo normal de aulas, às 10 horas e quinze minutos, o G1 retornava às atividades do programa e o G2 direcionava-se ao auditório para receber a intervenção. Os demais alunos do Programa que não receberam a intervenção, chamados de Grupo de Controle (C-G3) e demais alunos que não se encaixavam nos critérios de inclusão para a pesquisa, não passaram por alterações de horário, recebendo as atividades normalmente dentro do cronograma do Programa. Desta forma os alunos não

foram interrompidos no andamento das atividades normais oferecidas pela instituição. As intervenções ficaram sob a responsabilidade desta pesquisadora, tanto para aplicação quanto em relação ao recurso material para a realização das intervenções. Foram realizadas filmagens a título de verificar a qualidade no atendimento e Supervisão, ficando, a câmera filmadora em um canto estratégico da sala, em uma cadeira escolar para captar as imagens das sessões. Ao final de cada sessão, o grupo reunia-se para manifestar e escrever os seus sentimentos e suas opiniões a respeito dos momentos da vivência e estes depoimentos escritos foram recolhidos e arquivados.

Com intuito de compreender o processo pelo qual os jovens adolescentes estavam passando, foram coletados dados por meio dos depoimentos escritos no final de cada sessão. O mesmo procedimento era aplicado no término de cada sessão para ambos os grupos de intervenção. No grupo PRC, por receber atividades específicas do *Coaching*, observou-se que as informações acerca do participante eram maiores, ampliando o conhecimento da pesquisadora sobre as preferências, escolhas, metas, objetivos, conflitos, ansiedades, necessidades e outras questões pertinentes. O conhecimento sobre esses mesmos aspectos no grupo que recebia somente a PR limitava-se ao interesse do próprio participante, isto é, restringia-se no quanto o participante desejasse relatar.

Tomaram-se os cuidados de preparar a sala para a prática, deixando o espaço livre de objetos e enfeites quebráveis, passaram-se fita adesiva nas luminárias e foram recolhidas as cadeiras em um dos lados da sala, deixando o maior espaço livre possível. O material a ser trabalhado na sessão ficava reservado em um canto da sala para ser utilizado no momento adequado, após a roda inicial.

4.2.1. Instrumento de Avaliação – IHS – Del Prette

Foi aplicado como instrumento de avaliação o Inventário de Habilidades IHS-Del Prette & Del Prette. Este instrumento visa avaliar o nível de assertividade do indivíduo e outras habilidades sociais organizadas em cinco fatores: F1 – Enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2 – Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; F3 - Conversação e desenvoltura social; F4 – Auto-exposição a desconhecidos e situações novas; e F5 – Autocontrole da agressividade. (Anexo III). Este mesmo instrumento foi aplicado três vezes: inicialmente, como pré-teste, ao finalizar a intervenção e após trinta dias. O pré-teste foi aplicado na mesma semana que também iniciou a intervenção. Após dois dias do encerramento da décima sessão de intervenção, todos os sujeitos experimentais e os do grupo controle foram submetidos ao pós-teste, mantendo-se o mesmo instrumental e procedimentos adotados no pré-teste. Buscou-se verificar a manutenção, evolução e/ou regressão nos níveis obtidos em relação ao pré-teste total e também a manutenção, evolução e/ou regressão em relação aos fatores existentes no instrumento de avaliação, aplicando-o também trinta dias após o término do trabalho com os adolescentes.

O IHS-Del Prette foi padronizado para a cultura brasileira e realidade e construído devido à carência existente de instrumentos de avaliação padronizados sobre o desempenho social em nosso país. A escolha deste inventário se deu pelo fato de ser o mais próximo ao estudo aqui proposto, acessível no meio e por aproximar dos objetivos desta pesquisa. O IHS – Del Prette está na terceira edição e já foi adotado em várias pesquisas tais como: Murta (2005); Fernandes, Luiz, Myiazaki e Marques Filho (2009); Soares e Mello (2009); Maia, Soares e Victoria (2009); Rodrigues (2008); Corrêa (2008); Bolsoni-Silva, Silveira e Marturano, 2008); Pereira, Del Prette e Del Prette (2009); Bartholomeu, Nunes, Machado (2008); Bolsoni-Silva, Silveira e Ribeiro (2008); Bolsoni-Silva, Leme, Lima, Costa-Júnior, Correia (2009) e outros.

Este instrumento foi projetado para avaliar jovens no final da adolescência e jovens adultos, porém os autores sugerem a aplicação para outras faixas

etárias, permitindo realizar adaptações necessárias. Considerou-se importante não realizar adaptações, aplicando o instrumento na íntegra aos jovens adolescentes participantes da pesquisa que compreendem a faixa etária entre quinze a dezenove anos.

Todo indivíduo possui um repertório de habilidades sociais, que são classes de comportamentos, que pode ser ou não utilizado de forma socialmente competente. As razões para não utilizá-lo dependem do grau de ansiedade, da falta de observação nos sinais do ambiente ou até mesmo das crenças inadequadas. Sabe-se que os jovens “(...) fazem parte de um segmento da população da qual tem sido cada vez mais exigida a competência nas relações interpessoais, pelas funções e papéis que devem assumir na sociedade”. (Del Prete & Del Prette, 2001, p. 12). Após a constatação da carência de instrumento dessa natureza no país, os autores idealizaram um inventário constituído de classes e subclasses de habilidades sociais disponíveis. Os resultados do IHS – Del Prette “permitem identificar déficits e recursos em habilidades sociais, bem como o planejamento e acompanhamento de estudos e programas de intervenção (Del Prete & Del Prette, 2001, p. 15). Para responder ao instrumento, os respondentes fazem uma estimativa sobre a quantidade de vezes que reagem da forma indicada em cada item, realizando uma marcação na letra escolhida que corresponde a uma escala variante entre “nunca e raramente”, em maior ou menor frequência (entre dez situações reage um número x de vezes) até “sempre ou quase sempre”. O material consiste em uma folha de rosto com as instruções e na parte interna há trinta e oito (38) itens descrevendo uma situação de interação social e uma possível reação àquela situação. Se houvesse alguma situação não vivenciada, solicitava-se que os respondentes hipotetizassem a forma que reagiriam imaginando-se na cena solicitada. A Folha de Respostas era identificada com os dados pessoais do respondente. A aplicação foi realizada nos três grupos e a média de tempo para responderem foi de 45 minutos. O grupo controle respondeu mais rápido que os de intervenção.

Em relação à apuração dos resultados, o inventário permite que os dados sejam identificados em um “escore total” e em “escores fatoriais” para o sexo feminino e masculino. O crivo de pontuação permite uma rápida tabulação dos resultados. Os valores foram repassados para uma Ficha de Apuração dos Resultados nos campos dos escores fatoriais e escore total. A interpretação dos dados dependia da pontuação recebida no escore total, dividindo os respondentes entre: repertório bastante elaborado de habilidade social (hs); bom repertório de hs (acima da média); repertório médio; bom repertório de hs (abaixo da média) e os que apresentaram escore com indicação para treinamento em HS quando os déficits se tornam fonte de problemas.

Como já citado, na época inicial deste estudo, este era o instrumento mais atual no mercado, validado, apresentado no Simpósio “Habilidades sociais em estudantes universitários: um estudo transcultural”, na XXXI Reunião Anual da Sociedade Brasileira de Psicologia em 2001. Os estudos com o IHS-Del-Prette indicaram uma estrutura de cinco fatores, com consistência interna satisfatória para a escala total (alfa de Cronbach=0,75) e para cada um desses fatores ou subescalas: F1) auto-afirmação e enfrentamento com risco ($\alpha=0,9650$); F2) auto-afirmação na expressão de afeto positivo ($\alpha=0,8673$); F3) conversação e desenvoltura social ($\alpha=0,8187$); F4) auto-exposição a desconhecidos ou a situações novas ($\alpha=0,7525$); F5) autocontrole da agressividade a situações aversivas ($\alpha=0,7413$). A correlação entre o escore geral e os fatores bem como entre os quatro primeiros escores fatoriais do IHS-Del-Prette é altamente significativa ($p<0,01$). Os estudos sobre a validade e confiabilidade do instrumento constam no manual de aplicação e interpretação Del Prette e Del Prette (2001). O instrumento é de fácil aplicação, de linguagem acessível, podendo ser aplicado coletivamente e por ser um teste cujas habilidades avaliadas não diz respeito somente a habilidade no contexto social, mas também, de habilidades de vida, passíveis de serem solicitadas na atuação profissional e pessoal. A tabulação e análise dos resultados do inventário IHS, foram realizadas e avaliadas pela psicóloga voluntária na pesquisa.

Além do instrumento formal para a análise dos dados, buscaram-se informações junto aos setores de Recursos Humanos das quinze empresas que recebem esses jovens adolescentes (especificamente os sujeitos da pesquisa) a fim de obter mais informações acerca do desempenho desse jovem que está iniciando no mercado de trabalho: sua atuação, facilidades, dificuldades e verificar se havia alguma competência a ser priorizada. Também se estabeleceu um diálogo com o gestor e o supervisor do Programa Jovem Aprendiz/Aprendiz Legal, na busca de informações referentes aos processos de contratação, desenvolvimento, conteúdo programático que eles recebiam e questões sobre a permanência, frequência e funções destes jovens na empresa.

4.2.2 Coleta de Dados Quantitativos e Qualitativos

Paralelamente à alimentação do banco de dados coletados pelo instrumento formal padronizado, foi realizada a avaliação qualitativa obtida por meio de uma pergunta norteadora, entregue, ao final de cada encontro/sessão, aos dois grupos experimentais: “Como foi para você a sessão de hoje”. Foi uma pergunta simples, aberta, que intencionava levar os sujeitos da pesquisa a descreverem seus sentimentos, relatar suas experiências, as relações estabelecidas durante o jogo espontâneo, (re) vivência de alguma situação mobilizada durante a atividade, questões emergentes que ocorressem no *setting* e reflexões suscitadas. As respostas dos adolescentes foram transcritas, listadas em ordem alfabética e, em seguida, os adolescentes foram identificados por números. Assim, para identificar os trechos de suas falas na análise qualitativa, foram indicadas três ordens numéricas: a primeira identifica o autor da fala, a segunda o número da sessão em que o adolescente escreveu sua fala e a terceira o número e o parágrafo correspondente, para manter o sigilo da identidade dos participantes.

4.3 Intervenções

A seguir foram descritas as dez sessões da PR e da PRC visando elucidar o material utilizado, o objetivo de cada encontro, as habilidades que poderiam ser desenvolvidas e o respectivo embasamento teórico de cada intervenção.

4.3.1 Intervenções em Psicomotricidade Relacional (PR):

4.3.1.1 Primeiro Encontro: Bolas Coloridas

Este encontro estava diretamente relacionado ao objetivo de identificar a disponibilidade e aceitação a um estímulo novo. A noção de grupo, os vínculos, localização do participante, a aceitação (ou não) das regras estabelecidas, declaração do sentimento presente, proteger o que é seu, apresentarem-se a outra pessoa solicitando parceria, cumplicidade, liberdade para rejeitar, para aceitar, defender-se e defender alguém no grupo, pedir mudança de conduta, expressar desagrado ou sentimento positivo, solicitar ajuda a outros. Conforme Lapierre, o uso do material lúdico visa reviver toda a carga emocional dos prazeres regressivos na relação dessexualizada com a mãe pré-edipiana – momento fundamental na estruturação do psiquismo, mas do qual é preciso sair e assumir a frustração para conquistar a identidade e fluir as pulsões. “Era necessário ainda liberar as pulsões agressivas, com mais ou menos culpa que começavam a se exprimir através do jogo.” (Lapierre, 2004, pp. 40-41)

4.3.1.2 Segundo Encontro: Arcos Coloridos

Para este encontro tinha-se por objetivo, trabalhar sentimentos referentes à liberdade e à expressão, que por meio de uma vivência simbólica, venha emergir as pulsões agressivas de dominação, posse, rejeição, onde possa penetrar ou ser penetrado, a permissão, o consentimento, a negação, o desejo e o medo de compartilhar o espaço. Equivale a dizer: “Eu mesmo fechado dentro de meus limites, meus desejos, inibições e proibições.” (Lapierre, 2004, p. 140), ou “Pode-se entrar nesse espaço, mas é necessário também sair dali, liberar-se, o que remete analogicamente ao nascimento, à ruptura fusional ou à

saída da dependência. Fantasma de onipotência? Identificação com o pai? Necessidade de ser conduzidos, dirigidos?” (Lapierre, 2004, p.141)

4.3.1.3 Terceiro Encontro: Cordas Coloridas

O objetivo deste encontro era o de perceber as mensagens corporais inconscientes, as tensões agressivas que poderiam ser desveladas, os vínculos e a forma que são manifestadas o estabelecimento das relações durante a sessão. Símbolo de dominação para aquele que amarra e de submissão para aquele que é amarrado - evidência das dimensões sadomasoquistas. O desprendimento de pedir ajuda a outro, a possibilidade de abordar a autoridade, discordar e expressar sentimento de possíveis amarras, situações que aprisionam e paralisam e a possibilidade de desvincular-se delas, era revelada nas diferentes manifestações corporais e nas formas de estabelecimento das relações. Do ponto de vista teórico, as tensões, os conflitos são revelados, como também, os desejos profundos manifestados na liberdade de expressar-se, de a criança interior que existe em cada um “ser realmente livre, isto é, não ser julgada e não ser afetivamente submetida ao desejo do adulto.” (Lapierre & Aucouturier, 2004, p. 81) ou do outro.

4.3.1.4 Quarto Encontro: Bastões de Espuma Coloridos

Este material mobiliza uma descarga simbólica de agressividade, também pode evocar, consciente ou inconscientemente por transposição simbólica o falo e o poder. Como objetivo este encontro visava controlar o impulso agressivo e utilizá-lo de maneira adequada. Lapierre ressaltou que os objetos fálicos provocam as disputas como lutas de poder e desejo de destruição dos objetos ou quem está com ele, é como se almejasse a destruição do falo paterno, destruindo o falo (poder) dos outros. Para as mulheres a destruição é daquilo que representa o poder masculino, possivelmente por não poderem assumir esse desejo ou por redimensioná-lo. O confronto sem julgamento, o reconhecimento da força (e violência) do ser humano, o prazer de destruir, o prazer de ouvir o som produzido com a força do seu íntimo favorece a canalização para uma agressividade construtiva.

4.3.1.5 Quinto Encontro: Jornais

O objetivo do encontro era poder lidar com a destruição, a desordem, a sujeira, simbolizando a vivência do caos. O jornal possibilita a liberação das pulsões regressivas, mas também, pulsões agressivas de forma direta ou indireta (transgressão), por permitir a destruição e a desordem. Por outro lado, por sua textura, pode ser visto de forma aconchegante, emitindo sensações de calor, de contenção, e proporciona prazer ao mergulhar na pilha de jornal que se forma. Uma maneira de penetrar no espaço do outro e permitir ser penetrado em seu espaço. Encontrar o seu espaço no chão, viver esse espaço encontrado, sentir o chão, ampliar e compartilhar o seu espaço, “jogos corporais só aparecem em toda a sua pureza ‘animal’ quando são realizados no nível do chão.” (Lapierre & Aucouturier, 2004, p. 56)

4.3.1.6 Sexto Encontro: Tecidos

O encontro tem por objetivo vivenciar a criatividade, manifestar as fantasias, viver a feminilidade, a agressividade, despertar sentimentos e comportamentos que simbolizassem a morte simbólica e também a ordem e a desordem. Esconder-se, proteger-se, conquistar, expressar-se. Desaparecer a si mesmo e aos outros. É no momento do Édipo que os sentimentos contrários são profundos gerando ansiedade na criança devido a angústia de morte na relação com os pais. O pai representa a lei, a estrutura e ao mesmo tempo em que o pai é lei, também é um símbolo da rivalidade e interdição, destruí-lo simbolicamente, representa o risco do desaparecimento da criança no desejo da mãe. “A ambivalência entre o desejo de ordem e o desejo de desordem se torna uma oscilação entre a dependência ao pai e a dependência à mãe”. (Lapierre & Aucouturier, 2004, p.69)

4.3.1.7 Sétimo Encontro: Cordas, Bambolês, Bolas e Caixas

A partir desta sessão, como já passaram por todos os objetos intermediários, estará mais fácil entrar em contato com o objeto de sua preferência e deixar fluir a sua brincadeira, aceitar e compartilhar a brincadeira do outro livremente,

diminuem as resistências e aumenta o prazer. A criatividade aparece com mais facilidade e trazendo a ideia de Winnicott (1975) quando diz que se pode levar em frente o trabalho terapêutico quando existe um brincar mútuo e se quiser fazer psicoterapia, esse brincar tem de ser livre e espontâneo.

4.3.1.8 Oitavo Encontro: Cordas, Bolas, Bastões e Tecidos

Os conteúdos continuam a emergir e as relações vão se estabelecendo, alternando e fortalecendo as parcerias, ficando evidente nesta sessão. O ser humano não vive sozinho, e organizam em grupos. Lapierre (2002b) propôs chamar de pulsão social porque o ser humano se estrutura hierarquicamente e que cada indivíduo exerce um papel e possui um lugar, formando uma sociedade. Ele explica que a pulsão social compõe-se em duas formas: uma que incita a se unir e juntar-se e outra, oposta que impede a junção e incita a se enfrentarem em lutas de poder dominando o grupo, podendo chamar de pulsão hegemônica. Ele compara a agressividade do adulto e da criança; a da criança que inicia-se muito cedo, no maternal de forma dominadora e no adulto é destrutiva. As relações de dominação e submissão surgem a partir desta luta, ficando evidente este aspecto nesta sessão “O imaginário inconsciente projeta nessas relações de poder as imagens parentais que vão interferir na dinâmica da inserção social”. (Lapierre, 2002b, p. 86)

4.3.1.9 Nono Encontro: Bolas, Tecidos, Bambolês, Cordas e Bastões

A base prática e teórica da pesquisa de Lapierre e Aucouturier se constituiu basicamente na utilização do brincar como meio de acesso ao inconsciente e por meio da ação e do pensamento de forma dialética. Pode-se perceber nos primeiros encontros que a liberdade concedida por meio deste brincar, suscita reações e comportamentos que demonstram a insegurança e a impossibilidade de apropriar-se da situação e ocorrem os refúgios e fugas. Nas primeiras sessões encontram-se comportamentos distintos divididos em fases. Na primeira fase ocorre o refúgio na inibição – a ação paralisada e o refúgio na agitação – mascarando a inibição com a atitude excessiva. Na segunda fase pode aparecer o refúgio em estereótipos aprendidos – quando reproduz aquilo

que se sente seguro e o refúgio no grupo – se apoiando em um líder (possível autoridade) gerando uma falsa socialização. Para Lapierre é adequado permitir fluir essas fases até o seu esgotamento para que se ganhe autonomia, autenticidade e as atividades se tornem mais reveladoras. Nessa sessão essa situação já foi superada e busca-se um maior investimento no movimento do objeto, no espaço, nas relações estabelecidas e conquistadas atingindo a pluralidade das trocas individuais.

4.3.1.10 Décimo Encontro: Bastões, Tecidos, Cordas e Duas Bóias

As boias não fazem parte do material da prática e teoria da Psicomotricidade Relacional de Lapierre, foi introduzido nesta pesquisa a título de estudo e verificação da forma com que os participantes iriam se comportar frente a esse objeto. Surpreendentemente deixaram de lado os outros materiais oferecidos e investiram em movimentos que favoreceram a integração do grupo como um todo. Conseguiram uma interação e uma organização do grupo fazendo com que todos participassem e compartilhassem do mesmo jogo instituído pelo prazer de brincar e na confiança mútua do grupo. “É no brincar, e talvez apenas no brincar, que a criança ou o adulto fruem sua liberdade de criação.” (Winnicott, 1975, p.79)

4.3.2 Intervenções em Psicomotricidade Relacional Associada ao Coaching:

A beleza do *Coaching* está em ser um processo multifacetado, variável, multidimensional, que desperta o potencial interno e acessa os recursos internos e externos na melhoria do desempenho. Como o *coaching* não é terapia, ele visa o direcionamento na realização de uma vida e carreira harmoniosa ao transformar os possíveis em realidade, gerar mudanças necessárias e favoráveis fortalecendo o indivíduo a assumir suas ações e resultados. Di Stéfano (2005, p. 27) diz que “em um mundo de alta competitividade, as equipes mais bem desenvolvidas para lidar com as mudanças constantes estão na melhor forma que as torna eficiente, conseguindo alta *performance* nos resultados”.

Nesta pesquisa experimentou-se aplicar o processo de *Coaching* no início de cada encontro vinculando aos objetivos e materiais clássicos da PR que iriam sendo trabalhados. Não foi desenvolvido o *Coaching* individual e trabalhava-se o processo de *Coaching* momentos antes de realizar a PR a fim de vivenciarem o que foi desenvolvido e absorvido nas atividades.

4.3.2.1 Primeiro Encontro: Autoconhecimento

Este encontro estava diretamente relacionado à identificação, portanto ofereceu-se uma atividade que suscitasse a reflexão do participante no autoconhecimento. Após a realização da atividade o participante sentiu-se mobilizado a relatar sobre seus vínculos, seu sentimento presente, nível de aceitação da sua pessoa, forma de declarar seu sentimento, apresentar-se a outra pessoa (conhecida ou não) com liberdade, espaço para rejeitar, aceitar, defender-se e defender alguém no grupo, expressar desagrado ou sentimento positivo e ser reconhecido a sua (principal) qualidade e limitação como ser humano. Di Stéfano (2010, p. 86) acredita ser importante desenvolver a inteligência emocional (IE) que engloba cinco áreas: auto-consciência (*self-awareness*), o auto-gerenciamento (*self-management*), a motivação, a empatia e as habilidades sociais. A IE deve ser transformada em comportamentos observáveis para que os indivíduos identifiquem seus sentimentos e estes sejam considerados nos momentos de decisão; regulem e administrem suas próprias emoções, tenham paixão por seus projetos, se conectem com diferentes indivíduos, negociem e estabeleçam cooperação e desenvolvam a confiança e avaliem de maneira realista. Para Di Stéfano (2010, p.87) “sem *self-awareness* a pessoa tem poucas chances de autogerenciamento e empatia”, e é uma importante habilidade para atuar nas relações.

4.3.2.2 Segundo Encontro: Distribuição de papéis

Como neste encontro tinha-se por objetivo trabalhar sentimentos referentes à liberdade, à dominação, à conquista e os sentimentos relativos ao desejo e o receio de compartilhar o espaço, desenvolveu-se uma atividade para definir as funções que cada participante exerce em suas diversas áreas: profissional,

acadêmica, familiar, social, religiosa, lazer e outras que eles elencassem. O desempenho de papel sofre inúmeras influências. Em Sociologia, o papel é o conjunto de atividades e comportamentos solicitados de um indivíduo que ocupa determinada posição em uma organização. Estes adolescentes estão buscando seus espaços nas diferentes organizações como na sociedade, na família, na empresa que atua, na vida acadêmica e em seus relacionamentos. Fez-se necessário identificar em quais grupos ou áreas há forças e fraquezas a serem trabalhadas; deficiências, tipos de abordagens necessárias ou aprendizagens a adquirir reavaliando o seu comportamento individual e na equipe. Di Stéfano (2005, p.23) sugere que “a equipe eficiente funciona no modelo de *performance*, cujo objetivo é o de se superar, de explorar seus potenciais, de trabalhar em uníssono para as metas em comum”. A auto-consciência ou *self-awareness* é desenvolvida durante as sessões de *Coaching*.

4.3.2.3 Terceiro Encontro: Estabelecimento de Vínculos

O objetivo deste encontro era o de perceber as mensagens corporais inconscientes, discordar e expressar sentimento de possíveis amarras, mobilizar situações que aprisionam e paralisam e verificar a possibilidade de desvincular-se delas. A atividade reflexiva aplicada no processo de *coaching* para contribuir com o encontro foi a de levar os participantes a interiorizar os momentos marcantes e significativos em seu desenvolvimento, com intuito de verificar os vínculos estabelecidos até o momento, a influência dos mesmos no seu dia-a-dia, nas suas ações e crenças e aprimorar o seu quociente de adversidade (QA). Di Stéfano (2010) evidencia que o profissional pode ser beneficiado pelo *Coaching* para gerenciar de forma positiva, adequada e mais veloz as vinte e três adversidades que enfrentamos diariamente (trânsito, economia, empresa, família) e que nem sempre se está equipado para gerenciá-las assertivamente.

4.3.2.4 Quarto Encontro: Despertando Para a Liderança

Neste encontro disponibilizou-se um material que mobiliza uma descarga simbólica de agressividade, e que também pode evocar, consciente ou inconscientemente por transposição simbólica o falo e o poder. Nesta sessão foi possível evidenciar os 'líderes' e os 'liderados'. Os indivíduos são diferentes entre si, dotados de personalidade própria, com história pessoal particular e diferenciada, possuidores de habilidades e conhecimentos, destrezas e capacidades e alguns se diferenciam não somente por esses quesitos, mas pelo seu 'poder' interno, a sua marca registrada, seu carisma e seu talento desenvolvido e assumido. Di Stéfano (2005) esclarece a relação existente entre líder-liderado como um processo de admiração. As bases históricas trazem dois tipos de liderança: por medo ou pela admiração. Pela admiração o líder conquista a lealdade, torna-se referência para sua equipe e o respeito mútuo contribui para o desenvolvimento e evita-se a situação de desapontamento, pois naturalmente o ser humano se escolhe tornar cada vez melhor aos olhos de quem acredita nele.

4.3.2.5 Quinto encontro: Conexão Pessoal – Estabelecimento de Parcerias

Abaixar as defesas e abrir-se para o estabelecimento de alianças foi o esperado para esta sessão. O ser humano ao confrontar-se com sua vulnerabilidade, insegurança, senso de inadequação mobiliza-se para a busca de um apoio. Faz parte do processo de interação humana a necessidade de vínculo e de sentir-se acolhido em uma situação de vulnerabilidade e esse relacionamento de confiança e apoio que foi estabelecido são úteis no processo de crescimento humano. É chamado de *coachee* aquele que está passando pelo processo de *Coaching* e *coach* é o responsável pelo encaminhamento do processo. Di Stéfano (2005, p. 92) ilustra a conexão pessoal entre o *coachee* e o *coach* descrevendo a fase da primeira infância, onde esta criança aprendeu a andar, explora e conquista os espaços. Vez por outra olha em volta certificando-se se há ainda a presença da mãe e encontrando-a continua confortavelmente sua empreitada. Esse processo assemelha-se e ilustra a relação de parceria no processo de *Coaching*.

4.3.2.6 Sexto Encontro: Estabelecimento de Metas

Na PR a sessão de tecidos facilita um momento de *performance* ao fantasiar, envolto aos tecidos uma situação desejada, despertar sentimentos e comportamentos que simbolizassem algo significativo ao participante de acordo com a sua história de vida e vivência. Não se tem clareza do que irá surgir nessa sessão, pois pode ser que suscite uma morte simbólica a um desejo de sedução; um momento de esconder-se a um desejo de aparecer; um sentimento de proteger-se a um sentimento de conquista; porém há a certeza de desencadear uma possibilidade. Expressar um objetivo ou um simples querer. Portanto, no *Coaching* é um momento de estabelecimento de metas seja de desenvolvimento relacionada ao planejamento da carreira; preparação a uma mudança; uma competência ou habilidade a ser desenvolvida ou até mesmo um desejo a ser concretizado; por conseguinte, o foco é no futuro. O momento também pode ser de metas de *performance* que englobará a busca de melhores resultados no seu cotidiano; uma situação que não esteja ocorrendo adequadamente, enfim algo que tenha foco no momento presente. No processo de *Coaching* é o momento de coleta de dados para definir um tema ou uma competência que ele acredite que lhe trará benefícios. Di Stéfano (2010, p. 40) descreve as metas que o *coach executivo* oferece: “*Coaching de Skills/competências; Coaching de performance; Coaching de desenvolvimento e Coaching para negócios*”.

4.3.2.7 Sétimo Encontro: Foco no Projeto Atual

Segundo a pesquisa de David Peterson - *Management Coaching at Work* - relatada por Di Stéfano (2010), noventa por cento (90%) dos executivos que passaram pelo processo de *Coaching* acreditam ser uma ferramenta importante de desenvolvimento. O *Coaching* se diferencia por ter em seu processo os seguintes diferenciais: *feedback* claro e construtivo, relacionamento de confiança e apoio e informação específica no desenvolvimento de habilidades. Estes elementos contribuem para que haja um estabelecimento de metas comportamentais visíveis no dia-a-dia; se estabeleça um período realista para cumprir as metas e mantenha-se o foco no

desenvolvimento. Neste sentido, esta sessão foi destinada para alinhar o foco e as metas dos participantes (*coachees*).

4.3.2.8 Oitavo Encontro: Aprimoramento de Competências

Ao estabelecer as metas a serem cumpridas para chegar ao seu objetivo final de cada participante, é possível que haja algumas competências a serem trabalhadas e que se não forem reconhecidas e desenvolvidas possam comprometer o processo. É importante neste momento aplicar uma técnica para levantar algumas das prováveis habilidades que possam interferir negativamente e melhorar esse aspecto a ser trabalhado. Baseado no modelo de Rhandy Di Stéfano de coleta de dados na área profissional ou pessoal criou-se um exercício que teve como objetivo buscar a Filosofia da pessoa em sua história de vida, o Estilo de atuação, o Feedback recebido, as Experiências vividas e o Super modelo de vida ou profissional desejado (FEFES).

4.3.2.9 Nono Encontro: Habilidade de Responder aos Desafios

Na vida do ser humano ocorrem situações adversas e que geralmente se tem de tomar decisões ou atitudes assertivas, porém nem sempre ocorre uma resposta adequada ao enfrentar os desafios que aparecem na vida, sejam eles pessoais, profissionais, relacionais ou até econômicos. Cada pessoa possui um padrão de reação para explicar um evento que ocorre na vida. Rhandy Di Stéfano (2010) categoriza três tipos de pessoas na escalada profissional: os desistentes que não suportam o peso dos desafios se acomodam e não desenvolvem suas capacidades; os campistas que se fixam à sua zona de conforto visam segurança, previsibilidade realizando o suficiente em seus trabalhos e suas capacidades ficam atrofiadas e finalmente os alpinistas que são esforçados, colocam investimento nas suas ações, se adaptam e aprendem com os desafios e buscam possibilidades para superá-los. Eles sempre ampliam suas capacidades. Este estilo de pessoa possui a “capacidade de manter transparência, foco e direção em tempos de adversidade”. (Di Stéfano, 2010, p. 61) Nesta sessão foi possível reconhecer e

perceber os padrões de respostas para serem aprendidos, reaprendidos ou treinar outras formas mais saudáveis e efetivas.

4.3.2.10 *Décimo Encontro: Plano de Ação*

Como já foram estabelecidas as metas de cada participante, nesta sessão buscou-se traçar o plano de ação, definindo o quê e quando seria colocada em prática a meta estabelecida. Para Di Stéfano (2005, p. 110) “desenvolvimento só ocorre quando o *coachee* passa por um processo de desafios, aonde ele vai gradualmente confrontando e vencendo seus próprios limites”. Utilizou-se o exercício criado por Drummond (apresentado em seu curso de formação em *Coaching* com Psicodrama, em 2009, o qual eu participei) visando um plano de ação pessoal, para delinear três atitudes que se deseja transformar, realçar, excluir e manter para atingir o seu propósito, a sua meta delineada no início do encontro. Este exercício foi aplicado como fechamento do processo.

4.4. Procedimento Estatístico Empregue

4.4.1. *Dados Quantitativos*

Após realizar a tabulação dos dados obtidos pelo IHS, no pré e pós-testes, resultando a análise estatística, foi utilizado o programa *Statistical Package for the Sciences* (SPSS), versão 17.0. As tabelas com indicadores de: frequência das sessões, idade dos sujeitos, nível sócio-econômico, escolaridade e número de adolescentes trabalhadores, foram transcritas em gráficos. Para os resultados da estatística descritiva foram realizados a Análise de Variância (ANOVA) para medidas repetitivas a fim de avaliar os resultados do pré e pós testes, bem como as variáveis (os fatores) do IHS. O teste composto de cinco variáveis auxiliou para verificar como um todo a assertividade. O Teste Post Hoc de Tukey foi utilizado para verificar fatores significativos. Os dados foram considerados válidos ao grau de significância de $P < 0,05$.

4.4.2. Dados Qualitativos

Para a análise dos dados qualitativos, optou-se pela Análise de Conteúdo, utilizando o referencial teórico de Bardin (1977), sob a designação de análise temática ou categórica, que consiste na decomposição de textos em unidades e depois classificação por reagrupamento. Foram selecionadas as unidades de registro que apresentaram maior destaque nas duas modalidades de intervenção.

4.5 Procedimentos da Análise de Dados

Foram utilizados os dados obtidos por meio dos relatos escritos relativos ao que foi vivenciado durante a intervenção solicitado aos grupos de Psicomotricidade elacional com e sem *Coaching*. Após ter realizado a transcrição para um ficheiro *Word*, foi analisado o conteúdo e assinalados os aspectos que poderiam ter relação com as perguntas realizadas que se referiam aos benefícios do programa.

Para esta análise previu-se três etapas de execução: a *análise prévia* que consiste na organização dos dados coletados, onde se buscou sistematizar as ideias iniciais, com vistas a um plano de análise; a *análise exploratória*, orientada pelos objetivos da pesquisa e associada aos fatores do instrumento quantitativo do IHS. Elaboraram-se os indicadores, fazendo-se os recortes necessários das falas dos sujeitos, para que pudessem ser categorizados. E a terceira etapa consistiu em explorar o tratamento dos dados, transformando os dados brutos colhidos pelas entrevistas agrupando-os por analogia.

A partir desse referencial, foi realizada a categorização dos dados classificando os elementos por diferenciação, assim, tendo em mãos os conteúdos, reflexões e colocações realizadas ao final de cada encontro pelos adolescentes, observando-se os comportamentos e as situações vivenciadas durante o *setting*, procuraram-se estabelecer um paralelo entre os comportamentos latentes e manifestos dos participantes bem como estipular as categorias que os classificam: Autoconhecimento; Relacionamento; Autocontrole da

agressividade; Formas de comunicação; desenvoltura social; Autoafirmação na expressão de sentimentos; Espírito de equipe; Redução do estresse/ansiedade; Comportamento assertivo e Enfrentamento e autoafirmação com risco. Estas categorias foram estabelecidas a partir das falas dos sujeitos ao manifestar valores e conceitos, ao discorrerem como foi o sentimento e as reflexões surgidas após as vivências realizadas e outras se buscaram pelo nome dos fatores do instrumento por veicularem conceitos idênticos. Realizou-se a leitura das falas agrupadas (um roteiro das sessões vivenciadas pelos participantes a fim de analisar a progressão em seu processo) e reunidas pelas semelhanças das respostas.

Os dados coletados foram tabulados e discutidos numa perspectiva de síntese teórica utilizando os pressupostos teóricos de André Lapierre e Bernard Aucouturier (1984, 2004) para o grupo PRC e PR e os pressupostos teóricos do *Coaching* Integrado para o grupo PRC.

Cada atitude, comportamento, postura incluía elementos implícitos não detectáveis pela observação do próprio adolescente, tais como sinais corporais, possível silêncio, transgressões, contradições, ironias presentes no tom de voz, na atitude corporal e ambiguidades significativas explícitas ou ocultas.

4.6 Aspectos Éticos e Legais da Pesquisa

Todos os aspectos legais para a realização da pesquisa foram considerados. Antes de iniciar a coleta de dados, os participantes foram informados sobre os objetivos da pesquisa e a necessidade da filmagem dos encontros a título de supervisão e análise para a melhoria da qualidade e desenvolvimento das atividades durante os encontros, garantiu-se o sigilo e confidencialidade dos dados e demais regras éticas aplicáveis.

Na análise qualitativa para manter o sigilo da identidade dos adolescentes, optou-se por utilizar uma sequência numérica para apresentar algumas respostas literais obtidas por meio da auto-análise de cada sessão

Os dados quantitativos integram as tabelas apresentadas conforme os grupos e variáveis de estudo. Os dados apresentados nas tabelas referentes aos dados dos três grupos serão denominados da seguinte forma: o Grupo 1 (PRC) representa os sujeitos que participaram da intervenção em Psicomotricidade Relacional com *Coaching*; o Grupo 2 (PR) representa os sujeitos que participaram da intervenção em Psicomotricidade Relacional; e o Grupo 3 (Controle) que não participaram de sessões de intervenção.

A pesquisa foi executada de acordo com os preceitos da Resolução 196/1996 do Conselho Nacional de Saúde, mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) conforme preconizam as normas nacionais brasileiras. Como não tinha vínculo com a universidade local e não estava estabelecido um convênio do curso de mestrado com uma universidade brasileira, foi utilizado o grupo de pesquisa que freqüente há dez anos, Grupo Interdisciplinar de Estudos do Desenvolvimento Humano (UNICENTRO) para autorizar a pesquisa no Brasil, em nome da coordenadora do GIEDH. (Anexo IV). Após a aprovação do Comitê de Ética e Pesquisa no Brasil sob o protocolo nº325.836, datado em 23 de Março de 2010, foi expedida pela Universidade Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO a autorização para aplicação da pesquisa. Contou também com a deliberação do parecer favorável da Comissão de Ética – Área da Saúde e Bem-Estar da Universidade de Évora, em Portugal, inscrito sob nº 10021, na reunião datada em 22 de Junho de 2010, pelo comitê integrado pelos professores: Doutor Armando Raimundo, Doutor Peter Vogelaere e Doutor Carlos Silva. (Anexo V)

4.7 Limitações da Pesquisa

O IHS foi projetado para população de jovens no final da adolescência e adultos, já foi objeto de várias pesquisas em outras faixas etárias e os autores orientam adaptar-se alguns itens se for aplicado a outras idades. Viu-se que este aspecto pôde ser considerado como uma limitação da pesquisa, sendo que os adolescentes desta pesquisa se encontram na faixa etária entre dezesseis e dezenove anos. Outra limitação seria o pouco número de sessões para obter uma transformação mais significativa.

5. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

Serão apresentados primeiramente a caracterização da amostra demonstradas nas tabelas, a frequência das sessões, o nível sócio-econômico dos três grupos participantes da pesquisa, a porcentagem dos participantes que estão inseridos no mercado de trabalho, os dados quantitativos e a análise qualitativa, levando-se em conta o proposto nos objetivos desta pesquisa:

(1) Analisar os efeitos da Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* nos adolescentes com treinamento somente em Psicomotricidade Relacional e os adolescentes com treinamento em Psicomotricidade Relacional associado ao *Coaching* para verificar se apresentaram um comportamento mais assertivo que os adolescentes sem treino. (2) Os adolescentes com treinamento somente em Psicomotricidade Relacional e os adolescentes com treinamento em Psicomotricidade Relacional associado ao *Coaching* têm melhor desempenho em enfrentamento e auto-afirmação com risco; auto-afirmação na expressão de sentimento positivo; conversação e desenvoltura social; auto-exposição a desconhecidos e situações novas e em autocontrole da agressividade que os adolescentes sem treinamento. (3) Observar os benefícios da Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* para os adolescentes.

5.1. Caracterização da Amostra

Os dados de identificação dos grupos integram a Tabela 1, a qual apresenta a frequência das sessões, que foram realizadas com 75 minutos cada sessão, perfazendo um total de dez sessões. Identifica também a idade dos sujeitos em meses e anos. Para melhor compreender os resultados refere-se novamente que o grupo que recebia somente a PR foi denominado G2 (PR-G2). O grupo da PR com *Coaching* que foi denominado G1 (PRC-G1). O grupo que não recebeu a intervenção, chamado de Grupo de Controle denominou-se de G3 (C-G3).

Tabela 1: Relação entre a frequência das sessões, idade em meses e anos do G1 (PRC), do G2 (PR) e G3 (Controle)

| | | |
|--------------------|------------------------|---------------|
| Grupo 1 (PRC) | Frequência das sessões | Idade em Anos |
| Média | 9,4 | 17,1 |
| Desvio padrão | 0,9 | 1,1 |
| Grupo 2 (PR) | Frequência das sessões | Idade em Anos |
| Média | 9,0 | 16,8 |
| Desvio padrão | 1,3 | 1,2 |
| Grupo 3 (Controle) | Frequência das sessões | Idade em Anos |
| Média | | 17,7 |
| Desvio padrão | | 0,8 |

Em relação à frequência das sessões, como se pode observar na Tabela 1, houve uma média favorável nos dois grupos de intervenção, mostrando assiduidade e interesse na participação.

Quanto aos dados relativos ao nível socioeconômico do grupo, conforme o Critério Brasil, apresentou níveis entre B2 e D, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2: Apresentação do nível socioeconômico do G1 (PRC), do G2 (PR) e G3 (Controle).

| Nível sócio econômico | Grupo 1 (PRC) | Grupo 2 (PR) | Grupo 3 (Controle) |
|-----------------------|---------------|--------------|--------------------|
| B2 | 17% | 8% | 8% |
| B1 | 8% | 0% | 0% |
| C2 | 42% | 42% | 17% |
| C1 | 25% | 33% | 75% |
| D | 8% | 17% | 0% |

Percebeu-se que o nível socioeconômico entre os três grupos apresentou maior concentração no critério “C”, conforme descrito na tabela 2. Cabe ressaltar que no G3 (controle) ocorreu um maior percentual, 92% em contrapartida do G1 com 67% e G2 com 75%. O maior número de concentração socioeconômica está na classe média baixa, no nível C.

Para participarem da pesquisa os sujeitos necessitariam estar cursando ou ter finalizado o Ensino Médio. As informações relativas à escolaridade dos sujeitos estão representadas na Tabela 3.

Tabela 3: Escolaridade dos sujeitos no G1 (PRC), no G2 (PR) e no G3 (Controle).

| Ensino Médio | Grupo 1 (PRC) | Grupo 2 (PR) | Grupo 3 (Controle) |
|--------------|---------------|--------------|--------------------|
| Incompleto | 67% | 75% | 45% |
| Completo | 33% | 25% | 55% |

No que diz respeito à escolaridade, conforme mostra a tabela 3, o G2 é o que tem maior porcentagem dos sujeitos que ainda frequentam o Ensino Médio, com 75%, vindo em seguida, o G1 com 67% enquanto o controle concentra apenas 45%.

Os sujeitos que participaram da amostra estão iniciando o exercício de uma função no mercado de trabalho e ao inscreverem-se no PJA, estão recebendo incentivo financeiro das empresas que os contrataram e qualificação por meio da educação profissional. O número de jovens aprendizes que estão no exercício de uma profissão apresenta-se na Tabela 4.

Tabela 4: Porcentagem de sujeitos trabalhadores no G1 (PRC), no G2 (PR) e no G3 (Controle).

| Trabalha | Grupo 1 (PRC) | Grupo 2 (PR) | Grupo 3 (Controle) |
|----------|---------------|--------------|--------------------|
| Sim | 83% | 58% | 83% |
| Não | 17% | 42% | 17% |

Em relação à inserção no mercado de trabalho, observa-se que o G1 e o G3 tiveram o mesmo percentual de 83% e o G2 58%, descritos na tabela 4. A oscilação dos dados entre a escolaridade e inserção no mercado sugere que o programa de Educação Profissional, contribui como uma variável a ser investigada.

5.2 Efeitos da Intervenção em Psicomotricidade Relacional Com e Sem *Coaching* no Comportamento Assertivo

Para melhor compreender as tabelas que se apresentam convém lembrar que os dados foram obtidos por meio dos resultados nos três tempos da avaliação: o 1º momento foi antes de iniciar a intervenção sendo avaliados os três grupos e que nas tabelas se apresenta como “Total pré”; o 2º momento foi

após o término das intervenções e que nas tabelas se apresenta como “Total pós” e o 3º momento foi trinta dias após o 2º momento e que nas tabelas se apresenta como “Total 30 d”.

Este estudo procura saber se os indivíduos (adolescentes) com treinamento em Psicomotricidade Relacional isolada ou associada ao *Coaching* têm um comportamento mais assertivo que os adolescentes sem treino.

Para responder a esta questão utilizou-se o instrumento IHS na sua pontuação total que engloba as escalas em Enfrentamento e autoafirmação com risco (F1); Autoafirmação na expressão de sentimento positivo (F2); Conversação e desenvoltura social (F3); Auto-exposição a desconhecidos e situações novas (F4) e em Autocontrole da agressividade (F5) e que em conjunto definem o construto de assertividade como pode ser observado na tabela 5.

Tabela 5: Médias e desvios padrão da assertividade em cada um dos três grupos (G1, G2 e G3) e nos três momentos de avaliação (pré e pós-teste e pós 30 d)

| | G1 (PRC) | | G2 (PR) | | G3 (Controle) | |
|------------|----------|---------------|---------|---------------|---------------|---------------|
| | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão |
| Total pré | 94,7 | 11,2 | 98,4 | 10,7 | 87,1 | 16,5 |
| Total pós | 97,5 | 13,4 | 99,8 | 10,0 | 87,3 | 15,3 |
| Total 30 d | 98,7 | 18,8 | 99,7 | 14,8 | 89,9 | 13,1 |

Quando se analisa o desempenho dos grupos no pós-teste imediato, verifica-se que houve pequenos ganhos nos três grupos. Todavia, decorridos trinta dias os grupos G1 e G3 apresentam tendência a melhorias, enquanto que o G2 não.

Para verificar se houve diferenças significativas entre os três grupos nos três momentos de avaliação em relação ao total da escala fez-se o teste de Anova para medidas repetidas que deu o seguinte resultados, que se apresentam na tabela a seguir.

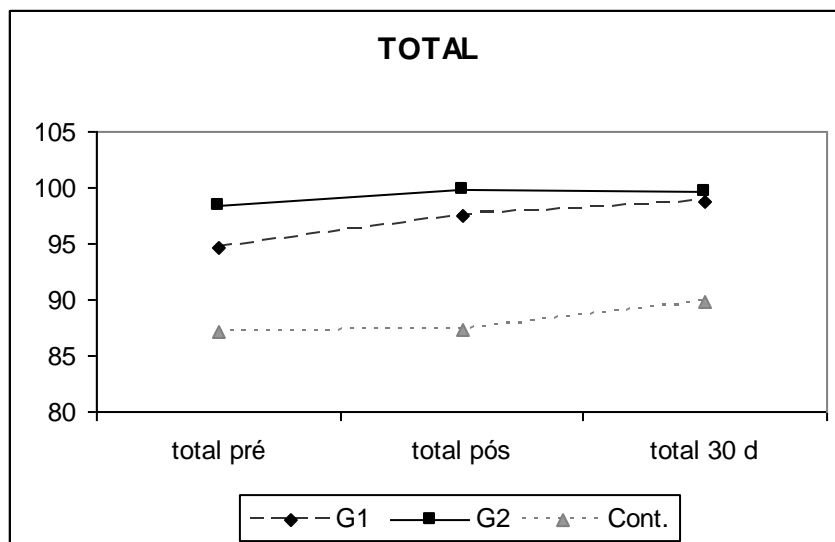
Tabela 6: Assertividade

TOTAL

| | DF | MS | DF | MS | F | p-nível |
|-----------|-----------|-----------|------|--------|------|---------|
| | Resultado | Resultado | Erro | Erro | | |
| GRUPOS | 2 | 1255,67 | 33 | 462,70 | 2,71 | 0,08 |
| TEMPOS | 2 | 65,45 | 66 | 63,19 | 1,03 | 0,36 |
| INTERAÇÃO | 4 | 11,17 | 66 | 63,19 | 0,17 | 0,94 |

Para a variável total concluímos que não existe diferença significativa entre os grupos e entre os tempos, pois o P é sempre inferior a 0,05%. Os gráficos indicam a evolução ao longo dos três tempos para cada grupo (cada linha corresponde a um grupo) observado na figura abaixo:

Figura 1: Comportamento Assertivo



O G2(PR) apresentou um ganho menor que o G1(PRC) e teve queda após trinta dias. O G3(C) que não recebeu intervenção, não obteve ganhos no início, porém obteve ganhos após trinta dias. O G1(PRC) obteve ganhos e continuou com um leve ganho após trinta dias.

5.3. Assertividade nas Intervenções PR e PRC

Esta pesquisa teve como objetivo verificar se haveria diferenças significativas entre os três grupos nos três momentos de avaliação em relação a cada um dos cinco fatores da escala, que investiga as habilidades sociais do indivíduo e

descreveram-se os números obtidos em cada fator na seguinte ordem: pré-teste, pós-teste e trinta dias. Portanto, no fator sobre Conversação e desenvoltura social (F3), o G1(PRC) elevou levemente a pontuação e manteve após 30 dias. O mesmo ocorreu com o fator Auto-exposição a desconhecidos e situações novas (F4), o G1(PRC) também obteve melhoras na pontuação e manteve após trinta dias. O G2(PR) elevou a pontuação no fator Conversação e desenvoltura social (F3), e manteve após trinta dias. Este fator em relação ao Grupo G3(C) e o G1 ambos apresentaram a mesma pontuação no pré-teste e no pós-teste elevaram um pouco, porém após trinta dias o G1 manteve e o G3(C) apresentou perdas na sua pontuação. Analisou-se em separado o Fator F4 Autoexposição a desconhecidos e situações novas que houve uma pequena melhora no G1(PRC) em relação aos outros grupos: No pré teste havia iniciado abaixo do G2 e G3, elevou a pontuação e manteve após os trinta dias enquanto que o G2(PR) abaixou e voltou a pontuação inicial depois de trinta dias e o G3(C) não apresentou ganhos e manteve a pontuação inicial após trinta dias.

Tabela 7: Medidas descritivas das variáveis coletadas para cada grupo, em cada fator do Inventário de Habilidades Sociais (IHS).

| | G1 (PRC) | | G2 (PR) | | G3 (Controle) | |
|---------|----------|---------------|---------|---------------|---------------|---------------|
| | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão | Média | Desvio Padrão |
| F1 pré | 2,1 | 0,6 | 2,3 | 0,5 | 1,9 | 0,6 |
| F1 pós | 2,3 | 0,6 | 2,3 | 0,4 | 1,8 | 0, |
| F1 30 d | 2,2 | 0,7 | 2,5 | 0,5 | 1,9 | 0,5 |
| F2 pré | 3,1 | 0,7 | 2,9 | 0,5 | 3,0 | 0,5 |
| F2 pós | 3,1 | 0,5 | 2,8 | 0,7 | 2,8 | 0,8 |
| F2 30 d | 3,0 | 0,7 | 2,8 | 0,6 | 3,0 | 0,6 |
| F3 pré | 2,3 | 0,6 | 2,4 | 0,7 | 2,3 | 0,9 |
| F3 pós | 2,6 | 0,5 | 2,7 | 0,4 | 2,4 | 0,7 |
| F3 30d | 2,6 | 0,8 | 2,7 | 0,7 | 2,2 | 0,8 |
| F4 pré | 2,0 | 0,6 | 2,4 | 0,7 | 2,2 | 0,6 |
| F4 pós | 2,5 | 0,7 | 2,3 | 0,5 | 2,2 | 0,6 |
| F4 30d | 2,5 | 0,8 | 2,4 | 0,6 | 2,1 | 0,7 |
| F5 pré | 1,9 | 1,1 | 2,0 | 1,3 | 2,4 | 1,1 |
| F5 pós | 1,7 | 1,3 | 1,8 | 1,1 | 1,9 | 1,2 |
| F5 30 d | 2,2 | 1,3 | 1,7 | 0,9 | 2,1 | 1,2 |

F1 = Enfrentamento e auto-afirmação com risco; F2 = Auto-afirmação na expressão do sentimento positivo; F3 = Conversação e desenvoltura social; F4 = Auto-exposição a desconhecidos e situações novas; F5 = Autocontrole da agressividade

Pode-se observar que no Enfrentamento e autoafirmação com risco (F1) o G1(PRC) obteve um pequeno avanço durante a intervenção e após 30 dias apresentou uma pequena queda, mais elevada do que a inicial; o G2(PR) não alterou durante a intervenção e aumentou após 30 dias dois pontos acima do inicial, o G3(C) teve uma leve queda e voltou ao valor inicial após 30 dias. Na Autoafirmação na expressão de sentimento positivo (F2) o G1(PRC) se manteve durante a intervenção e uma leve queda após 30 dias, o G2(PR) teve uma leve queda durante a intervenção e manteve o valor após 30 dias e o G3(C) apresentou uma queda e retornou o valor inicial. Na Conversação e Desenvoltura Social (F3) o G1(PRC) elevou o valor durante a intervenção e manteve o valor elevado após 30 dias; o G2(PR) elevou o valor e manteve o valor elevado após 30 dias e o G3 obteve um ponto a mais e abaixou um ponto do valor inicial. Na Autoexposição a desconhecidos e situações novas (F4), o G1(PRC) elevou cinco pontos do valor inicial durante a intervenção e manteve após 30 dias; o G2(PR) obteve uma leve queda e voltou ao valor inicial após 30 dias e o G3(C) manteve e abaixou um ponto após 30 dias. No Autocontrole da agressividade (F5) o G1(PRC) apresentou queda de dois pontos e elevou três pontos do valor inicial após 30 dias; o G2(PR) apresentou uma queda e caiu mais um ponto após 30 dias e o G3(C) caiu cinco pontos e obtiveram uma leve melhora após 30 dias, três pontos abaixo do que estava inicialmente.

Para saber se existem diferenças significativas em cada um dos fatores nos três grupos experimentais fez-se um teste ANOVA para medidas repetidas, que deu o seguinte resultados:

5.3.1 Diferença Entre os Grupos Relativamente ao Enfrentamento e Autoafirmação com Risco

Tabela 8: Enfrentamento e Autoafirmação com Risco (F1)

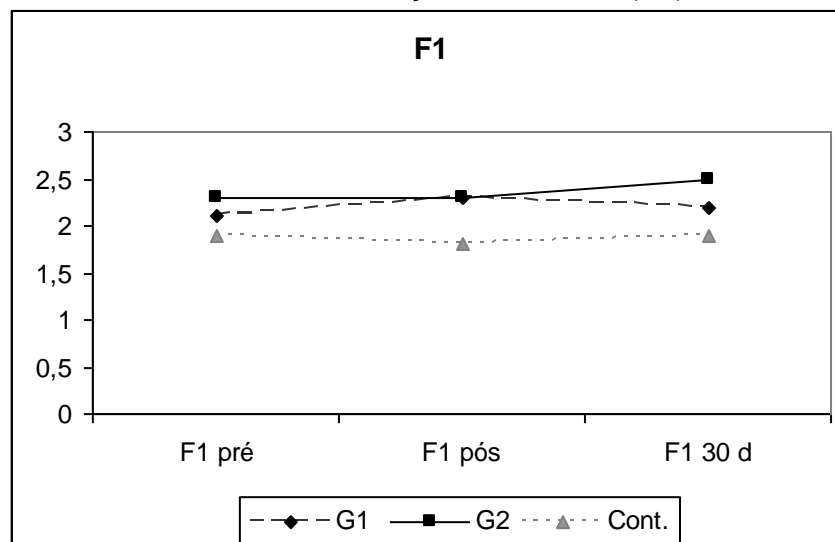
Resumo dos Efeitos

Enfrentamento e Autoafirmação com Risco(F1)

| | DF | MS | MS | | |
|-----------|-----------|-----------|------|------|-------------|
| | Resultado | Resultado | Erro | Erro | p-nível |
| GRUPOS | 2 | 2,15 | 33 | 0,63 | 0,04 |
| TEMPOS | 2 | 0,14 | 66 | 0,15 | 0,39 |
| INTERAÇÃO | 4 | 0,15 | 66 | 0,15 | 0,43 |

Verificou-se que existiu uma pequena diferença entre grupos, mas não em função dos tempos nem da interação como se pode observar na figura 2

Figura 2: Enfrentamento e Autoafirmação com Risco (F1)



5.3.2 Diferença entre os grupos relativamente a Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo

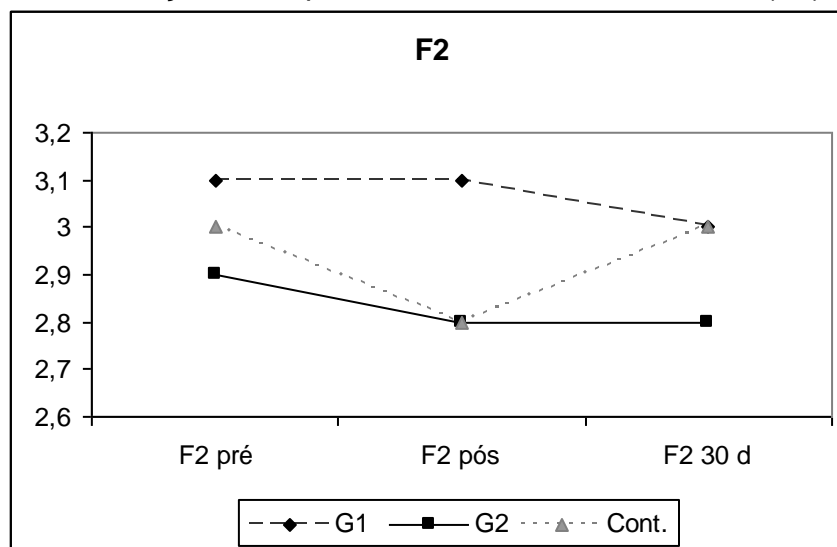
Tabela 9: Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo (F2)

Resumo dos Efeitos
Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo
(F2)

| | DF Resultado | MS Resultado | DF Erro | MS Erro | F | p-nível |
|-----------|-----------------|-----------------|------------|------------|------|---------|
| GRUPOS | 2 | 0,42 | 33 | 0,70 | 0,60 | 0,55 |
| TEMPOS | 2 | 0,18 | 66 | 0,20 | 0,88 | 0,41 |
| INTERAÇÃO | 4 | 0,08 | 66 | 0,20 | 0,42 | 0,78 |

Para a variável F2 não existe diferença significativa entre os grupos, nem entre os tempos.

Figura 3: Autoafirmação na Expressão de Sentimento Positivo (F2)



5.3.3 Diferença entre os grupos relativamente a Conversação e Desenvoltura Social

Tabela 10: Conversação e Desenvoltura Social (F3)

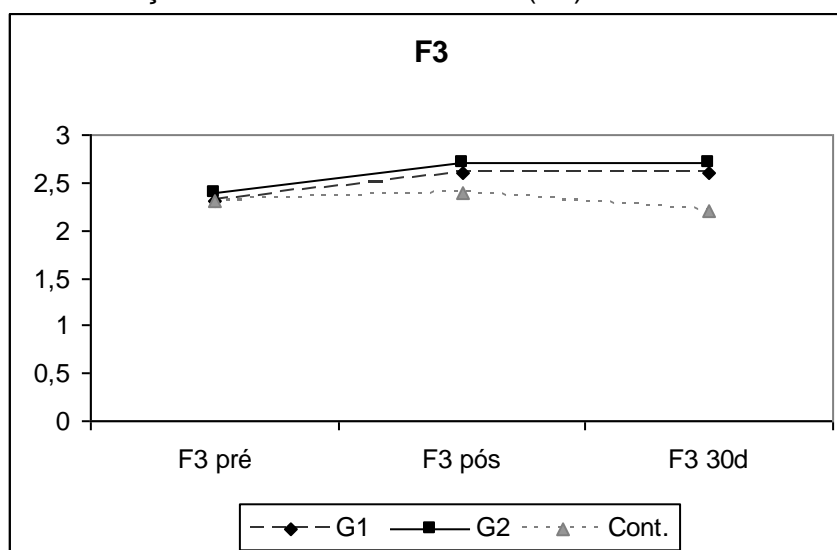
Resumo dos Efeitos

Conversação e Desenvoltura Social (F3)

| | DF Resultado | MS Resultado | DF Erro | MS Erro | F | p-nível |
|-----------|--------------|--------------|---------|---------|------|---------|
| GRUPOS | 2 | 0,64 | 33 | 0,89 | 0,72 | 0,49 |
| TEMPOS | 2 | 0,50 | 66 | 0,22 | 2,28 | 0,11 |
| INTERAÇÃO | 4 | 0,11 | 66 | 0,22 | 0,53 | 0,71 |

Não existe diferença significativa entre grupos e tempos para a variável F3

Figura 4: Conversação e Desenvoltura Social (F3)



5.3.4 Diferença Entre os Grupos Relativamente na Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas

Tabela 11: Autoexposição a desconhecidos e situações novas (F4)

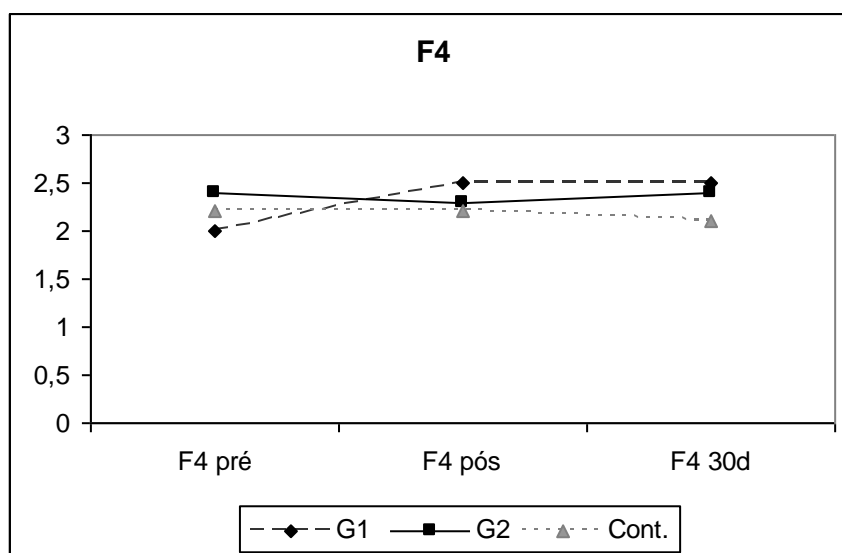
Resumo dos Resultados

Autoexposição a Desconhecidos e Situações Novas (F4)

| | DF Resultado | MS Resultado | DF Erro | MS Erro | F | p-nível |
|-----------|-----------------|-----------------|------------|------------|------|---------|
| GRUPOS | 2 | 118,97 | 33 | 114,23 | 1,04 | 0,36 |
| TEMPOS | 2 | 117,01 | 66 | 113,19 | 1,03 | 0,36 |
| INTERAÇÃO | 4 | 118,42 | 66 | 113,19 | 1,04 | 0,39 |

Para a variável F4 não existe diferença significativa entre os grupos, nem entre os tempos.

Figura 5: Autoexposição a desconhecidos e situações novas (F4)



5.3.5 Diferença Entre os Grupos Relativamente no Autocontrole da Agressividade

Tabela 12: Autocontrole da Agressividade (F5)

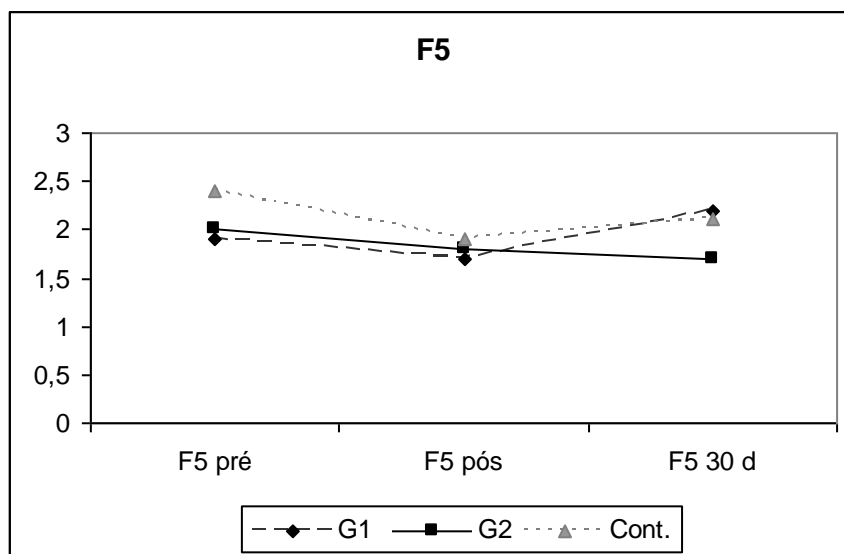
Resumo dos Resultados

Autocontrole da Agressividade (F5)

| | DF Resultado | MS Resultado | DF Erro | MS Erro | F | p-nível |
|-----------|-----------------|-----------------|------------|------------|------|---------|
| GRUPOS | 2 | 0,70 | 33 | 3,47 | 0,20 | 0,81 |
| TEMPOS | 2 | 0,77 | 66 | 0,31 | 2,46 | 0,09 |
| INTERAÇÃO | 4 | 0,40 | 66 | 0,31 | 1,30 | 0,27 |

Não existe diferença significativa nem entre grupos, nem entre tempos para a variável F5.

Figura 6: Autocontrole da Agressividade (F5)



5. 4. Benefícios da Psicomotricidade Relacional Com e Sem *Coaching*

Neste tópico serão relatados os depoimentos obtidos pelos participantes a fim de saber quais as percepções dos adolescentes sobre os benefícios da Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching*. Para analisar qualitativamente os resultados de ambas as intervenções, colocou-se uma pergunta norteadora que era distribuída ao final de cada sessão a fim de avaliar o auto-desempenho, sentimentos emergidos, relatar a experiência entre os relacionamentos estabelecidos e o andamento das sessões, as quais foram transcritas na íntegra. Os dados coletados foram organizados em função das categorias criadas, embasado na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

Utilizou-se o critério numérico para preservar o sigilo e identificar as falas dos sujeitos, sendo que os dois primeiros dígitos correspondem ao participante, o segundo, à sessão e o terceiro referente ao parágrafo do texto da auto-avaliação. Naqueles comentários onde o participante descrevia a situação colocando o nome dos colegas, esses nomes foram substituídos por uma letra entre parênteses, por exemplo, (colega A ou colega B) para não serem identificados.

De forma geral, verificando os registros da auto-avaliação dos sujeitos, optou-se por observar o repertório de habilidades sociais descritas e foram construídas dez categorias. Alguns foram relatados nas categorias.

5.5 Construção das Categorias

Para a construção das categorias pensou-se no objetivo da prática da PR descrita por Lapierre e Aucouturier (2004, p.12), que é possibilitar o acesso às “camadas mais profundas da personalidade, abordando esse núcleo psicoafetivo que, em última análise, determina todo o porvir de ser”. Por determinar alguns aspectos proeminentes e significativos tanto no âmbito emocional e afetivo durante as vivências simbólicas, o cerne do trabalho da PR é deixar exprimir e oportunizar a evolução da expressão das pulsões de vida no seu aspecto mais primitivo e que está registrado em um nível corporal. A idéia de complementar a PR associando ao *Coaching* surgiu com o intuito de adaptar a prática da PR e atualizá-la ao contexto corporativo. Portanto, ao trazer o *Coaching* buscou-se determinar um foco, evidenciar e trabalhar um objetivo específico no momento dos encontros da PR e traçar metas viáveis para conquistar a realização do objetivo inicial. As categorias foram criadas pensando no foco do *Coaching* executivo ou pessoal, lembrando que “todo *Coaching* pode ser visto como *coaching* de desenvolvimento” (Di Stéfano, 2010, p.41). Destacaram-se algumas competências mais comuns a serem desenvolvidas no *Coaching* com o intuito de aumentar as habilidades para produzir resultados e alterar comportamentos que aumentem a *performance* e também categorias construídas de acordo com alguns dos fatores descritos no IHS, e transformou-se nas seguintes, descritas abaixo:

01. Auto-conhecimento;
02. Relacionamento;
03. Auto-controle da agressividade;
04. Formas de comunicação;
05. Desenvoltura social;
6. Autoafirmação na expressão de sentimentos;
07. Espírito de equipe;
08. Redução do estresse/ansiedade;
09. Comportamento assertivo e
10. Enfrentamento e auto-afirmação com risco.

02.

5.5.1 Categoria 01: Auto-conhecimento

Classificaram-se nesta categoria as afirmações que revelaram que a pessoa sabe o sentido do seu agir. Pelo dicionário Houaiss (2010) autoconhecimento significa conhecimento de si mesmo, das próprias características, sentimentos e inclinações.

03 – 03 – 03: “Muito obrigado pelo tempo conosco com essas aulas eu me sinto muito melhor e mais calmo”.

05 – 05 – 03: “Como reflexão eu acho que às vezes a gente se prende em alguma coisa ou alguma coisa prende a gente, e temos que saber nos desprender, principalmente se for algo ruim”.

31 – 07 – 01: “Hoje eu percebi que para mim é tão difícil demonstrar certas ações. No meu dia-a-dia, de hoje em diante devo elogiar mais, pedir, e principalmente me dar para o outro, pois assim sei que minha vida irá ficar bem mais prazerosa”.

10 – 03 – 02: “Nós brincamos de pular corda e de amarrar o outro quando me amarraram percebi que tinha muita força. Acredito que em minha vida também tenho muita força de vontade”.

5.5.2 Categoria 02: Relacionamento

Nesta categoria englobou-se o estabelecimento de relações. No dicionário Houaiss relacionamento quer dizer ato ou efeito de se relacionar (se); capacidade de manter relacionamentos, de conviver bem com seus semelhantes; relações de amizade.

24 – 01 – 03: “Como as turmas estão misturadas, ajudou também a ter contato com pessoas que eu nunca tinha tido contato”.

03 – 04 – 04: “Muito obrigado pelas aulas estão me ajudando a ser mais companheiro, obrigado”.

04 – 09 – 01: “Foi legal, tivemos que nos dividir para “trabalhar” em grupo, isso é bom pra gente porque nem tudo a gente consegue fazer sozinho”.

02 – 10 – 01: “Ótimo, lembrei todos os encontros, significou bastante pra mim acho que relaxei bastante e foi bom para ter um relacionamento diferente com a turma”.

06 – 10 – 01: “Foi emocionante, me senti um negociador, gostei de tudo e sinto que to mudando”.

5.5.3 Categoria 03: Auto-controle da agressividade

Classificou-se nesta categoria afirmações que revelam que a pessoa reagiu a estimulações opostas às suas e conseguiu dominar um impulso agressivo. “Não significa deixar de expressar desagrado ou raiva, mas fazê-lo de forma socialmente competente”. (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 28)

06 – 08 – 01: “Foi o máximo, eu tive controle da agressividade, tive sentimento positivo e fui parceiro várias vezes”.

07 – 09 – 01: “Controlei minha agressividade e posso dizer que pela primeira vez me encontrei com meu eu interior indo no mais fundo da minha alma”.

28 – 04 – 01: “Foi como os outros, mas essa nós trabalhamos mais simbolicamente com o poder, eu consegui ver que o poder demais às vezes machuca os outros, pois algumas vezes, nós nos achamos superiores aos outros, acabamos machucando-os ou saímos machucados. Nós devemos saber os nossos limites e tentar viver de acordo com os limites dos outros”.

08 – 10 – 02: “Os encontros até hoje estão me ajudando no meu bem-estar, auto-estima e controle do corpo e da mente”.

5.5.4 Categoria 04: Formas de Comunicação

Nesta categoria observaram-se as modalidades de comunicação que se estabeleceram durante os encontros. A comunicação é descrita no dicionário Houaiss como ato ou efeito de comunicar (-se); ação de transmitir uma mensagem e, eventualmente, receber outra mensagem como resposta; processo que envolve a transmissão e a recepção de mensagens entre uma fonte emissora e um destinatário receptor.

02 – 08 – 02: “Comuniquei meus sentimentos positivos com o (colega B) na brincadeira, demonstrei por meio do meu sorriso o que eu sentia”.

09 – 09 – 01: (...) “a comunicação deu certo, as pessoas entendiam o que eu dizia” (corporalmente).

28 – 03 – 01: “Assim como no 1º, muito divertido, com muita comunicação através de gestos”.

18 – 07 – 03: “O que mais me chamou a atenção é isto, o poder de escolha, e que para se comunicar não precisa dizer por palavras, o nosso corpo expressa e com isso conseguimos nos comunicar”.

19 – 01 – 01: “O encontro de hoje foi bem legal, a gente cansou bastante, mas isso foi pra gente entender como tem que ser nossa espontaneidade, não só nas brincadeiras, mas sim, em tudo que é bom pra gente; como não trabalho, muitas vezes em uma entrevista somos tímidos, mas pra conseguir um bom futuro e uma boa área profissional temos de nos soltar, ser espontâneos em “tudo”, se comunicar em todos os sentidos”.

5.5.5 Categoria 05: Desenvoltura Social

Classificou-se nesta categoria afirmações que revelam que a pessoa apreende regras de relacionamento cotidiano, possui “traquejo social na conversação (...) abordar pessoas que ocupam posição de autoridade, reagir a elogios, pedir

favor a colegas e recusar pedidos abusivos”. (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 28)

09 – 07 – 02: “Eu gostei muito, brinquei muito elogiei e me elogiaram”.

10 – 07 – 02: “Agradeço aos elogios que me fazem, sou uma pessoa que compartilha bastante, elogio (...)”

27 – 03 – 01: “O encontro foi legal, demonstrou a cumplicidade, ajudar o outro, os meninos se ajudaram e as meninas também, isso demonstra que sempre precisamos de ajuda e sempre tem alguém para ajudar, seja em casa, no trabalho ou em qualquer situação de nossa vida. O esforço de cada para se ajudar e ajudar os outros.

30 – 07 – 01: “Ações que eu não tive dificuldade foram pedir, negar, dar, elogiar, agradecer elogios e abordar autoridade”.

5.5.6 Categoria 06: Autoafirmação na Expressão de Sentimentos

Reuniram-se colocações que descrevem se a pessoa possui “habilidades para lidar com demandas de expressão de afeto positivo e de afirmação da auto-estima (...) expressar sentimento positivo, defender em grupo outra pessoa”. (Del Prette & Del Prette, 2001, p. 28)

06 – 03 – 02: “Devíamos ter mais tempo para se divertir e ver como se sente na vida”.

12 – 08 – 01: “A partir das atitudes de simbolizar me senti mais livre, vivenciei nesta manhã o que sou na realidade, piedoso”.

17 – 02- 01: “Nos divertimos muito, é quase que inexplicável a sensação que uma brincadeira nos traz, é como se não existisse mundo lá fora, a vida se resume dentro da sala, com os amigos, a música, os bambolês (nesse caso).

5.5.7 Categoria 07: Espírito de Equipe

Classificou-se nesta categoria afirmações que revelam que a pessoa demonstrou cooperação. No dicionário Houaiss (2010), equipe é um conjunto de pessoas que se dedicam à realização de um mesmo trabalho.

09 – 09 – 01: “Foi legal, tivemos que nos dividir para “trabalhar” em grupo, isso é bom pra gente porque nem tudo a gente consegue fazer sozinho”.

15 – 03 – 02: “Foi bom, pois a gente trabalha em grupo”.

19 – 01 – 01: “Bom, hoje foi o 2º encontro e foi muito bom, bem divertido, como foi dito “um parque de diversão”, trabalho em grupo é sempre bom. É como dizem “só um vai mais rápido, mas juntos vamos mais longe”.

25 – 06 – 02: Todos mostraram que tem garra e força de vontade para ajudar o próximo. Espírito de grupo unido”.

5.5.8 Categoria 08: Redução do Estresse/Ansiedade

Nesta categoria se encaixam as pessoas que demonstraram redução do estresse e/ou da ansiedade. No dicionário Houaiss o estresse é tensão; distúrbio fisiológico ou psicológico causado por circunstâncias adversas. E a ansiedade é grande mal-estar físico e psíquico; aflição, agonia; desejo veemente e impaciente.

02 – 06 – 02: (...) “estava bem tensa antes e aliviou”.

04 – 05 – 04: “Na hora de relaxar fiquei muito tranquilo chegando quase a dormir”.

10 – 08 – 03: “Foi muito bom expulsei toda raiva e o nervosismo que eu passei no final de semana”.

12 – 01 – 01: “Foi para mim uma dinâmica bem interessante e desestressante principalmente, confesso que apesar de ser brincalhão ando meio triste ultimamente e a aula de hoje fez eu me animar muito, obrigado!!!

15 – 02 – 01: “Foi bom, pois além de interagir em grupo, a gente começa a manhã mais animada, deixando a preguiça para ter um dia melhor”.

21 – 02 – 02: “É ótimo o descanso, a meditação que deixa a gente muito relaxado, tranquilo, tirando a gente da rotina. É bem diferente, pois o curso não faz isso, tipo meditação”.

5.5.9 Categoria 09: Comportamento Assertivo

Classificou-se nesta categoria afirmações que revela que a pessoa demonstrou assertividade, que pode ser definida pelo dicionário Houaiss como qualidade ou condição do que é assertivo. Assertivo é que faz uma asserção; afirmativo; em que o locutor declara algo positivo ou negativo, do qual assume inteiramente a validade; declarativo.

02 – 07 – 01: “Encerrei a conversa de forma agradável, sempre penso no outro antes de tomar qualquer atitude”.

04 – 06 – 01: “Participei bastante, utilizei o material de várias formas apesar de não ter muitas maneiras de se divertir com o tecido, mas foi bom para descontrair”.

07 – 08 – 01: “Não discordei do grupo nenhuma hora, aliás, fazia os outros concordar comigo”

18 – 08 – 02: “Aos poucos a gente aprende a controlar e equilibrar todos os sentimentos e expressões”.

5.5.10 Categoria 10: Enfrentamento e Autoafirmação com Risco

Classificou-se nesta categoria afirmações que revelam que a pessoa avançou em um comportamento que acreditava não ser capaz. “É um indicador de assertividade e controle da ansiedade em situações como (...) apresentar-se a uma pessoa desconhecida (...) discordar da autoridade (...) lidar com críticas injustas (...) manter conversa com desconhecido. (Del Prette & Del Prette, 2001, p.28)

01 – 08 – 02: “Em relação ao discordar do grupo foi que muitas vezes estavam muito agressivos e eu não gosto, pois muitas vezes essa agressividade pode machucar”.

20 – 01 – 03: “Não é que ocorre sempre uma brincadeira assim. Todos nós podemos se enturmar com quem nós nunca conversamos muito bom”.

Para compreender melhor a questão das diferenças da PR isolada e associada ao *Coaching* criou-se um quadro com as dez categorias selecionadas e computou-se o número de comentários que correspondiam a cada categoria do total de unidades de registo analisadas em função de ser de um elemento do grupo de PR ou do Grupo de PRC, apresentado no quadro único.

Quadro Qualitativo de Categorias da PR e PRC:

| CATEGORIAS | Unidades de Registro (PRC) | Unidades de Registro (PR) |
|---|----------------------------|---------------------------|
| 01. Auto-conhecimento | 19 | 04 |
| 02. Relacionamento | 25 | 15 |
| 03. Auto-controle da agressividade | 08 | 05 |
| 04. Formas de comunicação | 03 | 05 |
| 05. Desenvoltura social | 04 | 02 |
| 06. Autoafirmação na expressão de sentimentos | 04 | 09 |
| 07. Espírito de equipe | 03 | 15 |
| 08. Redução do estresse/ansiedade | 32 | 06 |
| 09. Comportamento assertivo | 11 | 05 |
| 10. Enfrentamento com risco | 03 | 02 |

As categorias que obtiveram pontuação maior que dez no grupo da PRC foram: o autoconhecimento, relacionamento, comportamento assertivo e redução do estresse/ansiedade. Pode-se atribuir o desenvolvimento dessas habilidades à luz do que o *coaching* propõe - “ação e não apenas *insight*”. É necessário colocar em prática o aprendizado construído para que na continuidade consiga exercer o comportamento com certa tranquilidade. Para Di Stéfano (2005, p.110) “desenvolvimento só ocorre quando o *coachee* passa por um processo de desafios, aonde ele vai gradualmente confrontando e vencendo os seus próprios limites”.

No grupo da PR as categorias que obtiveram maior destaque com pontuação acima de dez foram em espírito de equipe e em relacionamento. À luz da PR pode-se dizer que ocorreu uma “sintonia tônica” que facilitou esse relacionamento dos participantes. Para Lapierre e Aucouturier (2004, p.46) “essa sintonia inicial é a base de toda comunicação autêntica, que é o respeito pelo movimento do outro, pela ação do outro... e, mais tarde, pelo pensamento do outro” fortalecendo o espírito de equipe.

.

6. DISCUSSÃO

"A melhor maneira de viver com honra neste mundo
é ser o que pretendemos ser" Sócrates

Este estudo teve como objetivo geral analisar os efeitos da Psicomotricidade Relacional no comportamento assertivo dos jovens adolescentes. Neste capítulo apresentam-se os resultados da análise de dados, com intuito de responder à pergunta desencadeadora de cada objetivo e hipóteses elencadas. Cada uma das temáticas correspondentes às hipóteses formuladas recebe os resultados provenientes dos sujeitos na autoavaliação e que foram descritas nas subcategorias.

Para tornar a discussão mais didática optou-se por dividir as duas óticas: dados quantitativos e dados qualitativos. Em um primeiro momento os resultados dos dados quantitativos foram relatados entre os três grupos G1 (PRC), Grupo 2 (PR) e Grupo 3 (Controle), de uma forma geral e na discussão dos dados qualitativos optou-se por relatar a impressão dos participantes que receberam a intervenção, verificando por meio dos relatos os benefícios da PR.

Faz-se relevante ressaltar que a PR apresenta uma modalidade diferenciada de intervenção, onde o corpo, o corpo na ação em uma relação direta com os outros, com o espaço, com os objetos, com o som, encontra a sua legitimidade e a possibilidade de trabalhar tensões emocionais subjacentes no agir simbólico. Constrói-se durante o *setting* da PR um envolvimento afetivo e amigável entre os participantes. E vê-se na postura do psicomotricista, uma postura diferenciada, um 'corpo disponível' e que essa disponibilidade é delimitada pelas reações do indivíduo à presença corporal do terapeuta e dos outros participantes, pelas relações estabelecidas, por meio da leitura realizada na ocupação do espaço, na comunicação não verbal onde são manifestados corporalmente os conteúdos manifestos e latentes e pela análise que é feita no plano simbólico e também, "tentamos entrar em sua fantasia, consciente ou inconsciente, e responder a ela, isto é, vivê-la com ela, de modo complementar." (Lapierre, 2002a, p. 39). Partindo destes elementos que se vivencia a PR.

Ao se associar a PR ao processo de *Coaching* propõe acelerar o tempo das resoluções, monitorar as experiências e direcionar o desenvolvimento de competências pré-defenidas no início do trabalho, mantendo o foco no aprendizado e resolver as adversidades mais rapidamente, gerando experiência em um tempo menor comparando o processo da PR, ao aplicá-la isoladamente. Di Stéfano (2005, p. 53) evidencia que “quanto mais estressante for a situação a ser lidada, maior é a tendência de a pessoa utilizar mais e mais o comportamento, de maneira ainda mais enfatizada”.Esta colocação de Di Stéfano pode ser observada na prática, através da participação em algumas sessões de PR, porque no *setting* o participante reproduzia o mesmo comportamento e verbalizava que depois de várias sessões percebia que não conseguia sair do mesmo comportamento. Isto ilustra que o indivíduo pode entrar em um círculo vicioso, confrontando-se sempre com a mesma resposta que não é suficiente, fica mais estressado e tenta a mesma resposta novamente, gerando um estresse sistêmico pensando ser impossível por não utilizar nova alternativa. O *Coaching* oportuniza ações para que a própria pessoa busque alternativas diversas para conflitos viciados.

6.1 Discussões dos Dados Quantitativos

Buscou-se verificar a significação estatística das diferenças entre os três grupos formados, o G1 (PRC), o G2 (PR) e o G 3 (Controle); foi calculada a média, o desvio padrão e atribuiu-se uma porcentagem para cada variável correspondente. Para a comparação estatística foi realizada a Análise de Variância (ANOVA) com medidas repetidas. Observou-se que não houve diferenças de uma forma geral no instrumento em relação a habilidades sociais, isto é, não verificaram diferenças em F1, F2, F3, F4 e F5. Quando se analisa o desempenho dos grupos no pós-teste imediato, verifica-se que também não houve diferenças estatisticamente significativas em busca de evidências que comprovassem as hipóteses relativas aos cinco fatores integrantes do IHS. Este estudo tinha como objetivo geral analisar os efeitos da Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* no comportamento assertivo dos jovens adolescentes, não houve nenhuma diferença evidenciada

estatisticamente ao grau de significância de $p < 0,05$ para nenhum dos fatores F1 – Enfrentamento e auto-afirmação com risco, Fator 2 – Autoafirmação na expressão de sentimento positivo; Fator 3 – Conversação e Desenvoltura Social; Fator 4 – Autoexposição a desconhecidos e situações novas; e Fator 5 – Auto-controle da agressividade, na avaliação quantitativa.

A Psicomotricidade Relacional é uma área relativamente nova e somente agora, a partir do Mestrado em Psicomotricidade Relacional estão se realizando pesquisas científicas, portanto não se têm estudos comparativos para buscar uma clarificação em outras pesquisas análogas.

Ao buscar na literatura utilizada neste estudo, viu-se que as produções em habilidades sociais são muito recentes, vêm crescendo (Murta, 2002), porém ainda incipientes e na fase da adolescência são poucos como descreve Bolsoni-Silva et al. (2006): nos dez trabalhos encontrados com adolescentes, somente cinco deles avaliaram os efeitos de uma intervenção, e que não era em Psicomotricidade Relacional. Ficou evidente que as habilidades sociais do indivíduo estão ligadas ao histórico da vivência escolar, familiar, a padrões parentais habilidosos (ou não), a padrões de interação e por situações ocorridas em fase pré-escolar, como mostrou os estudos de Aydogan et al. (2009), Cardoso (2007), Bee (1996), Bueno (2006), Minuchin e Fishman (1990), DiTommaso et al. (2003), Massey et al. (2007), Torres (2008).

Para Del Prette e Del Prette (1999), comumente as habilidades sociais são aprendidas de forma não sistemática, nas relações interpessoais por intermédio dos pais, círculo de amigos, cônjuge, colegas de trabalho e a mídia. Observou-se que há necessidade em desenvolver treinamentos específicos para esses jovens porque essa foi a primeira oportunidade que obtiveram de participar de um programa de treinamento na área. Vale ressaltar que esses jovens participantes desta pesquisa são provenientes de uma classe socioeconômica desfavorecida, isentos de muitos recursos.

6.2 Discussões dos Dados Qualitativos

Selecionaram-se dez categorias para serem analisadas e contempladas nesse estudo: 01. Auto-conhecimento; 02. Relacionamento; 03. Auto-controle da agressividade; 04. Formas de comunicação; 05. Desenvoltura Social; 06. Autoafirmação na expressão de sentimentos; 07. Espírito de equipe; 08. Redução do estresse/ansiedade; 09. Comportamento assertivo e 10. Enfrentamento e autoafirmação com risco.

Ao analisar a categoria 01. Auto-conhecimento considera-se relevante para o desenvolvimento humano e à interação social, o indivíduo conhecer-se a si mesmo. Conhecer como são suas reações frente a diferentes situações; entender seus sentimentos quando manifestados e como ele se vê como pessoa em todas as suas dimensões (pessoal, familiar, social, relacional, profissional e outras). Percebeu-se que, durante os dez encontros, os sujeitos manifestaram nos relatos da autoavaliação a oportunidade que a intervenção oferecia para conhecer o seu próprio funcionamento e que na PRC houve um número um pouco mais elevado de unidades de registro, pois dezenove elencaram em contrapartida de quatro da PR. Lapierre (2002b) citou que a PR propõe o que Sócrates já havia proposto há muitos anos atrás, que é conhecer-se a si mesmo. Ao conhecer-se melhor, também se entenderá melhor e projetará menos. Lapierre também ressalta que serve inclusive como regulador da vida e se tivéssemos mais acesso ao inconsciente não seria tão difícil conhecer-se e na avaliação qualitativa este item apresentou grande significância ao ler os relatos dos participantes. Complementando, Di Stéfano (2010) acredita ser relevante não somente o auto conhecer-se, mas também assumir aquilo que você é realmente e responsabilizar-se pelas suas atitudes.

Outro item que foi evidenciado pelos participantes em seus comentários como aspecto positivo deu-se no desenvolvimento da capacidade de aprimorar as habilidades descritas nas categorias 2. Relacionamento e 5. Desenvoltura social. Nesta pesquisa foi possível evidenciar estudos que comprovam que o *hight potential* (indivíduo de alto potencial) que não dá certo na sua carreira é muito provavelmente devido à falta de desenvolvimento interpessoal, mais do

que falta de desenvolvimento técnico. (Di Stéfano, 2009, p. 36). O ser humano é essencialmente social, necessita da presença do outro, de pertencer a seus pares e a um grupo (familiar, social, profissional). Para se obter acesso às interações sociais, o indivíduo necessita ajustar-se socialmente e comumente encontram-se problemas na área da socialização (relacionamento e desenvoltura). Os vínculos de amizade se estabelecem se estreitam e tornam-se importantes, principalmente na fase da adolescência. Lapierre (2004, p. 85) afirmou que a socialização, “(...) é construída, pouco a pouco, (...) e que são criadas em todos os grupos, em todas as classes, em todas as comunidades, relações sociais, afetivas e profissionais.

Ao iniciar a pesquisa entrou-se em contato com as empresas que estavam recebendo esses jovens aprendizes e a queixa dos gestores em relação aos jovens, de forma geral, dos jovens que estão se inserindo no mercado de trabalho e atuando como estagiário do programa era em relação à desenvoltura social e em questões de relacionamento (intrigas, desconfianças, falta de trato, problemas de convívio com os seus pares, timidez, criação de ‘panelinhas’, acomodação e falta de comprometimento). Este fato também pôde ser observado na prática nesta pesquisa. Outra questão importante é que esses jovens, mesmo convivendo na mesma instituição, participando do Programa Jovem Aprendiz/Aprendiz Legal (PJA), apontaram que não se conversavam entre as salas, não se conheciam, por serem de salas de aula diferentes eles permaneciam em grupos fechados, em suas próprias salas (na zona de conforto). Ao serem selecionados randomicamente nos grupos para a pesquisa, eles tiveram oportunidade de compartilhar de alguns momentos, construindo a possibilidade de novos relacionamentos e conhecendo-se mutuamente. Observou-se que a interação entre os sujeitos foi aumentando sessão por sessão evidenciada também por eles, nos comentários sobre as sessões que foram vinte e nove (entre relacionamento e desenvoltura social) na PRC e dezessete na PR.

Na categoria 4. Formas de comunicação. De acordo com Del Prette e Del Prette (1999, p. 66) “o comportamento não verbal, na literatura psicológica

brasileira, está ainda carente de pesquisas, com poucas publicações sobre o tema. Pode-se dizer que a PR tem muito a contribuir neste aspecto, pois, durante o *setting* prioriza-se a comunicação não verbal e na ausência da linguagem as relações corporais e motoras tornam-se essenciais. É uma comunicação “infraverbal” – termo aplicado por Lapierre (palavra não encontrada no Dicionário Houaiss (2001) encontrou-se separadamente: infra – abaixo e verbal – relativo a comunicação.) Para Lapierre (2002, p. 18) “Situamos nossa relação no plano simbólico, utilizando toda a simbologia das posições do corpo, do olhar, do gesto, da mímica e da voz para provocar comportamentos de respostas nas crianças, ou para responder aos seus desejos, as suas fantasias.” Mesmo que alguns sujeitos de ambos os grupos insistissem na comunicação verbal, foi possível notar em seus depoimentos que havia um movimento na tentativa de se adaptar a essa situação inovadora – suprimir o diálogo - e comunicar-se por gestos, sons vocais, mímicas, olhar e que para eles tornava-se constrangedor. Percebeu-se as tentativas e até aprovaram, como pôde-se observar nos comentários. Lapierre declara que a linguagem falada é um refúgio da cultura, é uma defesa ou fuga. Lapierre e Aucouturier acreditavam que as camadas mais internas da personalidade não se atingia com a fala.

Ter liberdade e dar liberdade ao outro para expressar-se de forma verdadeira. “(...) dá à relação uma qualidade diferente, uma plenitude, que faz dela mais uma partilha do que uma troca, um desejo recíproco de abertura ao outro”. (Lapierre, 2002b p. 29). Essa característica se encaixa nas habilidades descritas na categoria 6. Autoafirmação na expressão de sentimentos que contribui nos processos de lideranças, porque um comportamento extrovertido facilita os contatos sociais. Na opinião de Di Stéfano (2009, p. 45): “Aquele que lidera pela admiração é o líder efetivo no longo prazo” e aquele que se expressa positivamente ganha a admiração de quem o rodeia. Nos comentários pode-se observar a manifestação de desprendimento, de abertura de alguns participantes que não se expressavam com liberdade no início e no decorrer das sessões estava pontuando o seu avanço como aponta o quadro

demonstrativo das categorias que ocorreram nove unidades de registro na PR e quatro da PRC.

Conquistar a habilidade descrita na categoria 7. Espírito de equipe é aprender novas maneiras de ver o outro. Saber elogiar, retribuir um elogio, participar, defender outra pessoa e posicionar-se. “Quando se penetra voluntariamente no espaço do outro, produz-se necessariamente alguma coisa, seja uma reação, aceitação (dominação, submissão ou acordo), seja uma reação de rejeição (afastamento, fuga ou agressão)”. (Lapierre & Aucouturier, 1981, pp.71-72). E para isso o sujeito precisa auto-afirmar-se positivamente. O contato do “corpo no corpo do outro” faz com que alcancemos uma sensação de plenitude, de completude aumentando a autoconfiança. Os sujeitos tiveram oportunidade, através da PR, de expressar seus sentimentos em um contexto acolhedor, sem julgamentos e com liberdade sendo que nessa categoria a PR teve maior pontuação nas unidades de registro. A alegria e descontração era a tônica das sessões facilitando as relações e fortalecendo o grupo com o espírito de equipe. Essa categoria traduz a essência da PR, onde não é somente uma pessoa que ganha, mas o grupo. O crescimento dos sujeitos no grupo, desde a primeira sessão foi visível principalmente no grupo G2 que apresentavam em seus ambientes de trabalho dificuldades de relacionamento e em trabalhar equipe e foram evidenciados o benefício nas unidades de registro. Nos seus comentários eles manifestaram que mesmo estando no mesmo espaço geograficamente a relação entre eles não era de equipe, de cooperação mútua e com a Psicomotricidade Relacional perceberam que se pode encontrar oportunidade, colaboração, participação e troca mútua gerando crescimento a ambas as partes. Para Di Stéfano (2009, p. 67), “o líder-coach tem o foco em gerar oportunidades de aprendizado para o desenvolvimento de competências para que a sua equipe seja menos reativa e mais pró-ativa e ante-ativa”. A equipe eficiente funciona no “modelo de *performance*”, o pensamento é o de superação, cujo objetivo é o de se superar, de explorar seus potenciais, de trabalhar em “coro” para atingir as metas em comum.

De modo geral, ao se descarregar sentimentos negativos ou hostis diminuem-se a ansiedade. Além disso, ter o seu direito de protestar, bater, tocar, destruir, no plano simbólico favorece para que os sentimentos continuem a fluir com liberdade. O grito, por exemplo, descarrega a tensão, seja ela proveniente da raiva, medo ou frustração interna. O fato de poder liberar, de ter um espaço para manifestar as tensões começa a alterar a atitude. Para Lapierre, libertar o sujeito de restrições, de interditos, sejam eles atuais ou passados, favorece a livre expressão, e, ao expressar os sentimentos estará aliviando a tensão, permitindo que o corpo se recupere aumentando a vitalidade. Os depoimentos de vários participantes corroboram essa ideia ao apontar para o aspecto de reduzir a tensão do dia-a-dia, retomar a energia e recomeçar, com menos estresse e ansiedade, elencado na categoria 8. Redução do estresse/ansiedade. É interessante destacar que o estresse duradouro interfere não apenas na harmonia interna do sujeito, mas também nas interações sociais, podendo levar a uma desestruturação acentuada da personalidade.

Na categoria 9. Comportamento assertivo os jovens mostraram que foi possível manifestar seu desejo, sua vontade respeitando a vontade alheia. Ter comportamento assertivo, portanto, é buscar a melhor maneira de se posicionar, favorecendo os seus direitos e sem invadir o direito do outro. “O ser humano tem valores pessoais tão importantes que permeiam todo o seu comportamento e o seu estado emocional”. (Di Stéfano, 2009, p. 83)

Na categoria 10. Enfrentamento com risco pôde-se observar que há pessoas que se arriscam e que se colocam à frente, comumente chamadas de líderes. As pessoas não elegem os líderes, pois, eles se destacam naturalmente, se posicionam, sabem lidar com as divergências, cobram seus direitos polidamente, mantêm um diálogo com desconhecidos, discordam com argumentação, possuem grande nível de adaptação às situações, portanto, eles se desenvolvem, não são criados. Equivale a dizer que se trata da capacidade de adaptar-se às mudanças, respondendo de forma efetiva frente aos conflitos e diversidades, “aumentando o índice de adaptabilidade e sua resiliência (capacidade de lidar com adversidade)”. (Di Stéfano, 2009, p. 37).

Precisa-se saber enfrentar as divergências que a vida nos proporciona, enfrentando os riscos que aparecem. Se estivermos “corporalmente” mais preparados, fortalecidos e abertos a novas experiências, levando em conta que a vida é um processo de desenvolvimento, o enfrentamento às divergências será mais facilitado. “O corpo do outro, do adulto, não é apenas o corpo de um ser humano, mas também o corpo de um personagem social. Ele está investido de todo “respeito”, de todo o temor que este personagem inspira”. (Lapierre & Aucouturier, 1984, p. 59). O temor no sentido de respeito, de postura e de colocação próprio de um personagem líder socialmente.

De forma geral, ao comparar as duas modalidades pôde-se ressaltar na categoria redução do estresse e ansiedade, a PRC apresentou trinta e duas (32) unidades de registro em contrapartida dos seis (6) na PR, demonstrando maior pontuação de todas as categorias.

Foram evidenciadas também questões relevantes quanto ao relacionamento, onde foram abordadas vinte e cinco (25) vezes na PRC e quinze (15) na PR. As questões sobre Autoconhecimento foram elencadas dezenove (19) vezes na PRC e quatro (4) na PR. Em relação ao comportamento assertivo onze (11) unidades de registro foram destacadas na PRC e cinco (5) na PR. No desenvolvimento de espírito de equipe a PR destacou-se com quinze (15) unidades de registro e três (3) da PRC. Estas foram as categorias que mais obtiveram maior frequência mencionadas nas unidades de registro. As demais categorias que receberam comentários abaixo de dez não foram destacadas. (ver quadro único pag. 97)

A adolescência implica em crescimento e em mudança de papéis sociais. “Ainda que ele não queira – sobretudo o adolescente que muda de repente - é exigido como se fosse um adulto e essa exigência do mundo exterior geralmente o conduz – como defesa – a manter-se nas suas atitudes infantis.” (Aberastury e Knobel, 1981, p. 89). Ao participar da prática da Psicomotricidade Relacional tem-se a oportunidade de restabelecer a sua segurança emocional, poder utilizar-se da linguagem mais transparente possível, a qual se utiliza durante o *setting*: a linguagem corporal. Ao associar a PR ao *Coaching*

proporciona-se também a oportunidade de o jovem desenvolver ou potencializar atitudes e competências em seu repertório de habilidades sociais, auxiliá-lo a traçar metas e planos de ação que o torne mais comprometido, adotando um comportamento mais assertivo e aumentando sua resolutividade.

Estas categorias encontradas para a PR e PRC podem servir para construir outros instrumentos ou orientar pesquisas que possam ajudar a avaliar melhor os benefícios quer da PR isolada ou associada ao *Coaching* e apontam caminhos a pesquisar no futuro.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar a discussão pensou-se em levantar alguns aspectos importantes deste estudo:

- O propósito deste trabalho foi norteado pelo objetivo de contribuir para a construção de conhecimento científico sobre os benefícios da Psicomotricidade Relacional com e sem *Coaching* e como ferramenta a ser utilizada para a melhoria nos relacionamentos.

- Observou-se que o ambiente e a cultura influenciaram o ser humano em seu comportamento e priorizou-se pesquisar sobre a adolescência, por ser uma fase em que o indivíduo necessita demonstrar habilidades específicas e busca habilidades em seu repertório social construído para favorecer seus relacionamentos pessoais, profissionais, sociais e familiares e o seu próprio bem-estar.

- Levantou-se a importância da construção da história de vida de cada indivíduo, acrescida das relações com suas figuras parentais, seus relacionamentos, seus pares, proporcionando condições para que o indivíduo, enfrente as mudanças biológicas, sociais e ambientais de forma mais assertiva e saudável, sendo o agente transformador do seu ambiente e da sua própria história.

- Buscou-se verificar como as relações se manifestam no grupo e a forma como os sentimentos são vivenciados corporalmente, porque o corpo que se desenvolve, em cada etapa da vida (nascimento, infância, pré-adolescência, adolescência, vida adulta e terceira idade) representa um novo sentido do seu “Eu” e de suas potencialidades, que permite ao ser humano vivenciar o seu ser e a sua relação com o mundo em que vive. Estar atento aos sinais que o corpo manifesta para si e aos sinais que o corpo transmite aos outros, mostra a importância de uma experiência corporal, uma vez que esta faz parte da linguagem do dia-a-dia a todo instante. Ao relacionar-se com os outros

estamos emitindo mensagens da nossa própria essência, sem precisar verbalizá-las oralmente.

- Observou-se também nos estudos realizados dentro das relações humanas que o indivíduo estabelece a família como sendo a referência à criança e ao jovem nos processos de inserção social e refletem direta ou indiretamente a forma como seus pais construíram, elaboraram e estabeleceram as suas relações na área pessoal, social e profissional, servindo de exemplo.

- Foi possível constatar, ao analisar pesquisas anteriores, a importância da relação familiar no desenvolvimento de algumas habilidades essenciais para se obter uma relação interpessoal mais qualificada. Constatou-se também a repercussão da relação inicial estabelecida na infância com suas figuras parentais (cuidador e cuidadora) é uma grande influência para a vida futura do ser humano.

- O desenvolvimento do autoconhecimento facilita a percepção do indivíduo de como fazer-se entender e entender o outro com mais clareza e ao aprimorar a sua desenvoltura social auxiliará na interação com os demais.

- Ao analisar os resultados de outros pesquisadores, verificou-se a necessidade de se realizar um treinamento em habilidades sociais, seja na infância, na adolescência, na vida adulta. Ao observar que ocorreram-se situações conflituosas na infância pode-se promover por meio de treinamentos, um ajustamento a fim de evitar bloqueios na fase adulta, como forma preventiva.

- A pesquisa realizada com as empresas que contratam os jovens aprendizes, mostrou que as empresas necessitam de profissionais pró-ativos, esperam que suas habilidades tenham sido desenvolvidas, para que demonstrem competência e resultados satisfatórios. Diante desse desafio, viu-se na Psicomotricidade Relacional a possibilidade de associar uma prática que busca um envolvimento espontâneo nas relações estabelecidas e pelo *Coaching* uma prática que visa criar condições de desenvolvimento e ação que favoreça as

mudanças e busque entender a situação atual para criar uma visão pautada na análise de diferentes aspectos do fenômeno, como subsídio à tomada de decisão.

- No que diz respeito ao constructo, avaliou-se que a forma adotada de intervenção é possível, viável e satisfatória.

- Nesta pesquisa percebeu-se que, como a PR abre espaço para acessar o inconsciente e ao “abrir a caixa preta” emergem vários conteúdos, o *Coaching* sinaliza as ações norteadoras para favorecer a elaboração mais rápida e mais consistente do conteúdo emergido, transformando em ações e soluções positivas.

- Sabe-se que os programas de Treinamento de Habilidades Sociais (THS) apresentam objetivos e técnicas comuns enquanto método de intervenção. Segundo pesquisa de diversos autores sobre os principais objetivos do THS, realizada por Del Prette e Del Prette (1999, p.144) destacam-se “a) treinamento de habilidades; b) redução de ansiedade; c) reestruturação cognitiva; e d) treinamento em soluções de problemas”. Portanto a PR com *Coaching* se destaca como uma modalidade de treinamento de habilidades sociais por constar em sua prática também o desenvolvimento destes objetivos.

8. CONCLUSÕES

Por meio desta pesquisa também foi possível verificar a necessidade de desenvolver as habilidades sociais, aptidões e atitudes para um desenvolvimento saudável do ser humano.

Por ser uma primeira pesquisa a associar duas ferramentas importantes no autodesenvolvimento, diante dos resultados qualitativos positivos obtidos, sugere-se ser um treinamento adequado em desenvolvimento de habilidades sociais a fim de auxiliar na construção de comportamentos mais adequados entre jovens. Tendo em vista que projetos sócio-educacionais são inexistentes e que as instituições de ensino são questionadas devido à falta deste apoio em projetos de vida a serem propostos aos alunos dentro da escola, poder-se-ia ser oferecido e aplicado no âmbito escolar;

Observou-se que somente em dez sessões o tempo é muito curto para gerar uma mudança de personalidade e de desenvolver um comportamento assertivo ou uma mudança quantitativa significativa.

Ao se repetir este construto sugere-se aplicar seis sessões com a PR isolada por noventa minutos cada encontro e, em seguida aplicar três a cinco encontros de *Coaching* como fechamento do treinamento e direcionamento da ação.

Sugere-se estender a intervenção para outras populações.

9. BIBLIOGRAFIA

Aberastury, A. & Knobel, M. (1981). *Adolescência Normal* (S. M. G. Ballve, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Araújo, L. C. G de & A. A. (2009). *Gestão de Pessoas: Estratégias e Integração Organizacional* (2ed). São Paulo: Editora Atlas S.A.

Audi, D. A. (2006). *A adolescência e suas expectativas quanto à inserção no mundo do trabalho*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 17 outubro, 2009, de <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp008722.pdf>

Aydogan, Y., Kiliç, F. E. & Tepetas, S. (2009). Identifying parent views regarding social skills. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1, 1507-1512. Retrieved October 24, 2009, from <http://www.sciencedirect.com>

Aznar-Farias, M. & Shoen-Ferreira, T. H. (2007). Estados de identidade: uma análise da nomenclatura. *Aletheia*, 26, 62-66. Recuperado em 18 janeiro, 2009, de http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-03942007000200006&lng=pt&nrm

Bandeira, M., Rocha, S. S., Freitas, L. C., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). Habilidades sociais e variáveis sociodemográficas em estudantes do ensino fundamental. *Psicologia em Estudo*, 11(3), 541-549. Recuperado em 4 Maio, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v11n3/v11n3a09.pdf>

Bandeira, M., Costa, M.N., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, A. & Gerk-Carneiro, E. (2000). Qualidades psicométricas do Inventário de Habilidades Sociais (IHS): estudo sobre a estabilidade temporal e a validade concomitante. *Estudos de Psicologia*, 5 (2), 401-419. Recuperado em 10 outubro, 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v5n2/a06v05n2.pdf>

Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo* (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trad.). Lisboa, Portugal: Edições 70.

Batista, A. S. (2003). *Rh - novos papéis na co-autoria da estratégia empresarial: a teoria e a prática*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Estadual de Maringá, Londrina, Paraná, Brasil. Recuperado em 10 outubro, 2009, de <http://www.ppa.uem.br/defesas/pdf/dis020.pdf>

Bee, H. (1996). *A criança em desenvolvimento*. (7a ed.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Berking, M., Wupperman, P., Reichardt, A., Pejic, T., Dippel, A. & Znoj, H. (2008). Emotion-regulation skills as a treatment target in psychotherapyq.

Behaviour Research and Therapy, 46,1230–1237. Retrieved October 24, 2009, from <http://www.elsevier.com/locate/brat>

Bleger, J. (1989). *Psicologia da conduta*. (E. O. Diehl, Trad.) Porto Alegre: Artes Médicas.

Bolsoni-Silva, A. T. (2002). Habilidades sociais: breve análise da teoria e da prática à luz da análise do comportamento. *Interação em Psicologia*, 6(2), 233-242. Recuperado em 11 novembro, 2009, de <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/psicologia/article/view/3311>

Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, A. & Oishi, J. (2003). Habilidades sociais de pais e problemas de comportamento de filhos. *Argumento*, 9, 11-29. Recuperado em 17 março, 2009, de http://www.anchieta.br/unianchieta/revistas/argumento_new/pdf/argumento09.pdf

Bolsoni-Silva, A. T., Del Prette, Z. A. P., Del Prette, G., Montanher, A. R. P., Bandeira, M. & Del Prette, A. (2006). *A área das habilidades sociais no Brasil: uma análise dos estudos publicados em periódicos*. Recuperado em 25 setembro, 2010, de http://200.136.221.50/pdf/Capitulo_1.pdf

Bueno, J.M.H., Oliveira, S.M. S.S. e Oliveira, J. C. S. (2001). Um estudo correlacional entre habilidades sociais e traços de personalidade. *Psico-UFS*, 6(1), 31-38. Recuperado em 30 março, 2010. <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=352917&indexSearch=ID>

Caballo, V. E. (1996). *Manual de Técnicas de terapia e Modificação do Comportamento*. (M. D. Claudino, Trad.) São Paulo, São Paulo: Santos.

Cardoso, C. P. (2002). *Um olhar do adolescente para a vida: projeto de vida de um grupo de adolescentes em Marília*. Dissertação de mestrado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado em 20 fevereiro, 2010, de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IscScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=lnk&exprSearch=356314&indexSearch=ID>

Chiavenato, I. (1998). *Recursos Humanos*. (Ed. Compacta, 5a ed.) São Paulo: Editora Atlas S.A.

Clutterbuck, D. (2008). *Coaching eficaz: como orientar sua equipe de trabalho para potencializar resultados* (Maria Silvia Mourão Netto, trad.). São Paulo: Editora Gente

Coelho, S. R. (2006). *Alguns olhares sobre o corpo humano*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 25 setembro, 2009, de

<http://dominiopublico.qprocura.com.br/dp/29702/Alguns-olhares-sobre-o-corpo-humano.html>

Coimbra, C., Bocco, F. & Nascimento, M. L. (2005). Subvertendo o conceito de adolescência. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, 57(1), 2-11. Recuperado em 18 janeiro, 2009, de <http://146.164.3.26/seer/lab19/ojs2/index.php/ojs2/article/viewArticle/6/9>

Council of Europe (2008). *Report of High-level Task Force on Social-Cohesion – Towards an active, fair and socially cohesive Europe*. Strasbourg. Recuperado em 27 de janeiro, 2010 <http://www.coe.int/t/dg3/socialpolicies/source/Moscow%20Conf%20speeches/daly.pdf>

Cukiert, M & Prizskulnik, L. (2002). Considerações sobre eu e o corpo em Lacan. *Estudos de Psicologia*, 7(1), 143-149. Recuperado em 11 setembro, 2009, de <http://www.scielo.br/pdf/epsic/v7n1/10961.pdf>

Dantas, N. M. (2002). *Adolescência e psicanálise: uma possibilidade teórica*. Dissertação de mestrado, Universidade Católica de Pernambuco, Recife, Pernambuco, Brasil. Recuperado em 15 abril, 2002, de http://www.unicap.br/tede//tde_arquivos/1/TDE-2006-12-21T133243Z-60/Publico/Nara%20Dantas.pdf

Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir*. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre educação para o século XXI. Recuperado em 12 de janeiro de 2011. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129766por.pdf>

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (1999). *Psicologia das habilidades Sociais: Terapia e Educação* (2a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2001). *Inventário de habilidades sociais (IHS): manual de aplicação, apuração e interpretação*. [Manual]. São Paulo: Casa do Psicólogo.

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2003). Assertividade, sistema de crenças e identidade social. *Psicologia em Revista*, 9(13), 125-136. Recuperado em 17 março, 2010, de <http://bases.bireme.br/cgi-bin/wxislind.exe/iah/online/?IsisScript=iah/iah.xis&src=google&base=LILACS&lang=p&nextAction=Ink&exprSearch=384270&indexSearch=ID>

Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2006). *Habilidades sociais: conceitos e campo teórico-prático*. Recuperado em 17 março, 2010, de <http://www.rihs.ufscar.br/armazenagem/pdf/artigos/habilidades-sociais-conceitos-e-campo-teorico-pratico>

Dirks, M., Treat, A. T. & Weersing, V. R. (2007). Integrating theoretical, measurement, and intervention models of youth social competence. *Clinical Psychology Review*, 27, 327–347. Retrieved October 24, 2009, from <http://www.sciencedirect.com>

Drummond, J. & Souza, A.C. (2008). *Sociodrama nas organizações*. São Paulo: Ágora.

Falcão, H. T. & Barreto, M. A. M. (2009). Breve histórico da psicomotricidade. *Revista Eletrônica do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Saúde e do Ambiente*, 2(2), 84-96. Recuperado em 17 março, 2010, de http://www.unipli.com.br/mestrado/rempec/img/conteudo/Texto_7_Hilda_Falcao.pdf

Feitosa, F. B., Matos, M. G., Del Prette, Z. A. P. & Del Prette, A. (2005). Desempenho acadêmico e interpessoal em adolescentes portugueses. *Psicologia em Estudo*, 14(2), 259-266. Recuperado em 17 março, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/pe/v14n2/v14n2a05.pdf>

Ferronato, S. R. B. (2006). *Psicomotricidade e formação de professores: uma proposta de atuação*. Dissertação de Mestrado, Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, São Paulo, Brasil. Recuperado em 11 setembro, 2010, de http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=125

Fonseca, V. (1995). *Manual de observação psicomotora: significação psiconeurológica dos fatores psicomotores*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Fonseca, V. (2010). *Psicomotricidade e Neuropsicologia uma abordagem evolucionista*. Rio de Janeiro: Wac Editora.

Gil, A. C. (1989). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (2a ed.). São Paulo: Atlas.

Houaiss, A., Villar, M. S & Franco, F. M. M. (2010). *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva.

Kotler, P. & Armstrong, G. (2007). *Princípios de marketing* (Cristina Yamagami, trad.) (12a ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Lapierre, A. & Aucouturier, B. (1984). *Fantasmas corporais e prática psicomotora*. São Paulo, São Paulo: Editora Manole Ltda.

Lapierre, A (1997). *Psicanálise e Análise Corporal da Relação: semelhanças e diferenças*. São Paulo, São Paulo: Editora Lovise Ltda.

Lapierre, A. & Lapierre, A. (2002a). *O adulto diante da criança de 0 a 3 anos: psicomotricidade relacional e a formação da personalidade* (M. E. G. G. Pereira, Trad.). (2a ed.) Curitiba: Editora UFPR.

Lapierre, A. (2002b). *Da psicomotricidade relacional à análise da relação*. Curitiba: Editora UFPR.

Lapierre, A. & Aucouturier, B. (2004). *A simbologia do movimento: psicomotricidade e educação* (3a ed.). Curitiba: PR, Filosofart.

Le Boulch, J. (1982). *O desenvolvimento psicomotor: do nascimento aos 6 anos* (A. G. Brizolara, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Levin, E. (2007). *A clínica psicomotora: o corpo na linguagem* (7a ed). Petrópolis: Vozes.

Lopes, V. G. (2010). *Fundamentos da educação psicomotora*. Curitiba: Editora Fael.

Manual de estilo da APA: regras básicas (2004). *American Psychological Association* (Magda França Lopes, trad.). Porto Alegre: Artmed

Massey, E. K., Gebhardt, W. A. & Garnefski, N. (2008). *Adolescent goal content and pursuit* : A review of the literature from the past 16 years. *Developmental Review*, 28, 421–460. Retrieved October 24, 2009, from <http://www.elsevier.com/locate/paid>

Miguel, R. B. P. (2005). *De “moça prendada” a “menina super-poderosa”*: um estudo sobre as concepções de adolescência, sexualidade e gênero na revista *capricho* (1952-2003). Dissertação de mestrado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil. Recuperado em 15 abril, 2010, de <http://www.tede.ufsc.br/teses/PPSI0172.pdf>

Miller, D. C. & James, P. B. (2001). Adolescents' decision making in social situations A self-regulation perspective. *Applied Developmental Psychology*, 22, 237–256. Retrieved October 24, 2009, from [http:// www.sciencedirect.com](http://www.sciencedirect.com)

Minuchin, S. & Fishman, S. C. (1990). *Técnicas de terapia familiar* (C. Kinsh & M. E. F. R. Maia, Trad.). Porto Alegre: Artes Médicas.

Murta, S. G. (2005). Aplicações do Treinamento em Habilidades Sociais: Análise da Produção Nacional. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 283-291. Recuperado em 16 outubro, 2009. <http://www.scielo.br/pdf/prc/v18n2/27480.pdf>

Nascimento, I. P. (2006). Projeto de vida de adolescentes do ensino médio: um estudo psicossocial sobre suas representações. *Imaginário*, 12(12), 55-80. Recuperado em 23 março, 2010, de

http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S1413-666X2006000100004&script=sci_arttext

Nezu, A. M. (2004). Problem Solving and Behavior Therapy Revisited. *Behavior Therapy*, 35(1), 1-33. Retrieved October 24, 2009, from <http://www.sciencedirect.com>

Nicolescu, B. (1999). *O Manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom.

Nogueira, E. J. (2001). *Rede de relações sociais: um estudo transversal com homens e mulheres pertencentes a três grupos etários*. Tese de doutorado, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, Brasil. Recuperado em 12 março, 2010, de <http://www.unicamp.br/anuario/2001/FE/FE-tesesdoutorado.html>

Pacheco, P. M. A. (2007). *Desenvolvimento de habilidades sociais em graduandos de Psicologia*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado em 17 outubro, 2010, de http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=132427

Pimenta, M. M. (2007). *“Ser jovem” e “ser adulto”: identidades, representações e trajetórias*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil. Recuperado em 04 junho, 2010, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8132/tde-15052007-111215/pt-br.php>

Quane, J. M. & Rankin, B. H. (2006). Does it pay to participate? Neighborhood-based organizations and the social development of urban adolescents. *Children and Youth Services Review*, 28, 1229-1250. Retrieved October 24, 2009, from <http://www.sciencedirect.com>

Reddy, L., Atamanoff, T., Springer, C., Hauch, Y. Braunstein & D. Kranzler. (2004). Psychosocial group prevention and intervention programs for children and adolescents. *Child Adolesc Psychiatric Clin N AM*, 13, 363-380. Retrieved October 24, 2009, from <http://www.sciencedirect.com>

Rizzo, C. B. S. (2008). *A representação social do trabalho para os adolescentes ao iniciarem uma atividade profissional*. Dissertação de mestrado, Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, Brasil. Recuperado em 15 abril, 2010, de http://www.ppga.com.br/mestrado/2008/rizzo-catarina_barbosa_da_silva.pdf

Santana, L. N. (2006). *O corpo e a produção da memória social na perspectiva nietzschiana*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Recuperado em 10 outubro, 2009, de <http://biblioteca.universia.net/ficha.do?id=28986578>

São Paulo, Folha de. (2009). São Paulo, SP. Brasil. Recuperado em 17 outubro, 2009, de <http://www.folha.uol.com.br/>

Silva, D. V. (2002). *A Psicomotricidade como prática social: uma análise de sua inserção como elemento pedagógico nas creches oficiais de Curitiba. (1986-1994)*. Dissertação de mestrado, Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, Paraná. Recuperado em 15 abril, 2010, <http://www.ced.ufsc.br/~nee0a6/daniel.html>

Silva, D. V. (2007). *Educação psicomotora no Brasil contemporâneo: de como as propostas tangenciam a relação educação-trabalho*. Tese de doutorado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. Recuperado em 15 de abril, 2010, de <http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/1884/10599/1/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Psicomotora%20no%20Brasil%20Contempor%C3%A2neo.pdf>

Silva, M. P. & Murta, S. G. (2009). Treinamento de habilidades sociais para adolescentes: uma experiência no programa de atenção integral à família (PAIF). *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 136-143. Recuperado em 04 junho, 2010, de <http://www.scielo.br/pdf/prc/v22n1/18.pdf>

Silveira, C. A. (2008). *Benefícios e malefícios do trabalho sob a ótica dos adolescentes trabalhadores*. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, São Paulo, Brasil. Recuperado em 04 junho, 2010, de <http://www.radarciencia.org/doc/beneficios-e-maleficios-do-trabalho-sob-a-otica-de-adolescentes-trabalhadores-positive-and-negative-aspects-through-adolescent-workers-perspective/o2ScYKEyp2ImYalmpP5vvp10MTHgZGVjZGVjZQxqZGH0ZGR2/>

Stéfano, R. di. (2009). *O líder- coach: líderes criando líderes*. Rio de Janeiro: Qualitymark.

Stéfano, R. di. (2010). *Curso de Formação e Certificação Internacional em Coaching Integrado*. [Manual]. Integrated Coaching Institute, São Paulo, Brasil.

Tommaso, E. di., Brannen-McNulty, C., Ross, L. & Burgess, M. (2003). Attachment styles, social skills and loneliness in young adults. *Personality and Individual Differences*, 35, 303-312. Retrieved October 24, 2009, from <http://www.elsevier.com/locate/paid>

Torres, S. Z. M. (2008). *Adolescência: diferentes contextos, diferentes histórias*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná. Recuperado em 17 outubro, 2009, de http://www.ppge.ufpr.br/teses/M08_torres.pdf

Tucunduva, C. (2009). *Desenvolvimento dos filhos: implicações da ocupação parental sob a percepção dos filhos*. Dissertação de mestrado, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Paraná, Brasil. Recuperado em 17 outubro, 2009, de

http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_a ction=&co obra=138085&co midia=2

Tuttle, J., Campbell-Heider, N. & David, T. M. (2005). Positive Adolescent Life Skills Training for High-Risk Teens: Results of a Group Intervention Study. *Journal of Pediatric health Care*, 20(3). Recuperado em 17 outubro, 2009, de [http:// www.jpedhc.org](http://www.jpedhc.org)

Vicentin, V. F. (2009). *Condições de vida e estilos de resolução de conflito entre adolescentes*. Tese de doutorado. Universidade de São Paulo, São Paulo, São Paulo: Brasil. Recuperado em 02 outubro, 2010, de <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-11122009-154111/pt-br.php>

Walker-Robinson, C. (2005). Reflections on Executive Coaching. *Nurse Leader*. Fevereiro, 2005. Recuperado em 17 outubro, 2009, de http://www.leadershipstudio.com/articles_archive.htm

World Health Organization (WHO, 2010) Recuperado em 27 janeiro, 2010, de <http://www.who.int/en/>

Winnicott, D. W. (1975). *O brincar & a realidade*. (J. O. A. Abreu & V. Nobre, Trad.) Rio de Janeiro: Imago Editora Ltda.

Winnicott, D. W. (2000). *Da pediatria à psicanálise: obras escolhidas* (D. Bogomoletz, Trad.). Rio de Janeiro: Imago Editora.

Winnicott, D. W. (2005). A família e o desenvolvimento individual (M. B. Cipolla) (3a ed.). *Fatores de integração e desintegração na vida familiar*. São Paulo: Martins Fontes.

Yoshida, L. A. M. (2001). *A ausência paterna e suas repercussões na construção da identidade do adolescente*. Tese de doutorado, Faculdades de Ciências Médicas de Campinas, Campinas, São Paulo: Brasil. Recuperado em 04 junho, 2010, de <http://cutter.unicamp.br/document/?code=vtls000231859>

10. ANEXOS

ANEXO I



O Critério de Classificação Econômica Brasil, enfatiza sua função de estimar o poder de compra das pessoas e famílias urbanas, abandonando a pretensão de classificar a população em termos de "classes sociais". A divisão de mercado definida abaixo é de classes econômicas.

SISTEMA DE PONTOS

Posse de itens

| | Quantidade de itens | | | | |
|--|---------------------|---|---|---|--------|
| | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 ou + |
| Televisão em cores | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Rádio | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 |
| Banheiro | 0 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| Automóvel | 0 | 4 | 7 | 9 | 9 |
| Empregado mensalista | 0 | 3 | 4 | 4 | 4 |
| Máquina de lavar | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Vídeocassete e/ou DVD | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |
| Geladeira | 0 | 4 | 4 | 4 | 4 |
| Freezer (aparelho independente ou parte da geladeira-duplex) | 0 | 2 | 2 | 2 | 2 |

Grau de Instrução do chefe de família

| | | |
|---|--|---|
| Analfabeto / Primário incompleto | Analfabeto / Até 3ª. Série Fundamental | 0 |
| Primário completo / Ginásial incompleto | Até 4ª. Série Fundamental | 1 |
| Ginásial completo / Colégio incompleto | Fundamental completo | 2 |
| Colégio completo / Superior incompleto | Médio completo | 4 |
| Superior completo | Superior completo | 8 |

CORTES DO CRITÉRIO BRASIL

| Classe | Pontos |
|--------|---------|
| A1 | 42 - 46 |
| A2 | 35 - 41 |
| B1 | 29 - 34 |
| B2 | 23 - 28 |
| C1 | 18 - 22 |
| C2 | 14 - 17 |
| D | 8 - 13 |
| E | 0 - 7 |

PROCEDIMENTO NA COLETA DOS ITENS

É importante e necessário que o critério seja aplicado de forma uniforme e precisa. Para tanto, é fundamental atender integralmente as definições e procedimentos citados a seguir.

Para aparelhos domésticos em geral devemos:

Considerar os seguintes casos:

- Bem alugado em caráter permanente
- Bem emprestado de outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há menos de 6 meses

Não considerar os seguintes casos:

- Bem emprestado para outro domicílio há mais de 6 meses
- Bem quebrado há mais de 6 meses
- Bem alugado em caráter eventual
- Bem de propriedade de empregados ou pensionistas

Televisores

Considerar apenas os televisores em cores. Televisores de uso de empregados domésticos (declaração espontânea) só devem ser considerados caso tenham sido adquiridos pela família empregadora.

Rádio

Considerar qualquer tipo de rádio no domicílio, mesmo que esteja incorporado a outro equipamento de som ou televisão. Rádios tipo walkman, conjunto 5 em 1 ou microsystems devem ser considerados, desde que possam sintonizar as emissoras de rádio convencionais. Não pode ser considerado o rádio de automóvel.

Banheiro

O que define o banheiro é a existência de vaso sanitário. Considerar todos os banheiros e lavabos com vaso sanitário, incluindo os de empregada, os localizados fora de casa e os da(s) suite(s). Para ser considerado, o banheiro tem que ser privativo do domicílio. Banheiros coletivos (que servem a mais de uma habitação) não devem ser considerados.

Automóvel

Não considerar táxis, vans ou pick-ups usados para fretes, ou qualquer veículo usado para atividades profissionais. Veículos de uso misto (lar e profissional) não devem ser considerados.

Empregada doméstica

Considerar apenas os empregados mensalistas, isto é, aqueles que trabalham pelo menos 5 dias por semana, durante ou não no emprego. Não esquecer de incluir babás, motoristas, cozinheiras, copeiras, arrumadeiras, considerando sempre os mensalistas. Note bem: o termo empregados mensalistas se refere aos empregados que trabalham no domicílio de forma permanente e/ou contínua, pelo menos 5 dias por semana, e não ao regime de pagamento do salário.

Máquina de Lavar

Considerar máquina de lavar roupa, somente as máquinas automáticas e/ou semi-automáticas. O tanquinho NÃO deve ser considerado.

Videocassete e/ou DVD

Verificar presença de qualquer tipo de vídeo cassete ou aparelho de DVD.

Geladeira e Freezer

No quadro de pontuação há duas linhas independentes para assinalar a posse de geladeira e freezer respectivamente. A pontuação será aplicada de forma independente:

Havendo geladeira no domicílio, independente da quantidade, serão atribuídos os pontos (4) correspondentes a posse de geladeira;

Se a geladeira tiver um freezer incorporado – 2ª porta – ou houver no domicílio um freezer independente serão atribuídos os pontos (2) correspondentes ao freezer.

As possibilidades são:

| | |
|--|-------|
| Não possui geladeira nem freezer | 0 pt |
| Possui geladeira simples (não duplex) e não possui freezer | 4 pts |
| Possui geladeira de duas portas e não possui freezer | 6 pts |
| Possui geladeira de duas portas e freezer | 6 pts |
| Possui freezer mas não geladeira (caso raro mas aceitável) | 2 pt |

OBSERVAÇÕES IMPORTANTES

Este critério foi construído para definir grandes classes que atendam às necessidades de segmentação (por poder aquisitivo) da grande maioria das empresas. Não pode, entretanto, como qualquer outro critério, satisfazer todos os usuários em todas as circunstâncias. Certamente há muitos casos em que o universo a ser pesquisado é de pessoas, digamos, com renda pessoal mensal acima de US\$ 30.000. Em casos como esse, o pesquisador deve procurar outros critérios de seleção que não o CCEB.

A outra observação é que o CCEB, como os seus antecessores, foi construído com a utilização de técnicas estatísticas que, como se sabe, sempre se baseiam em coletivos. Em uma determinada amostra, de determinado tamanho, temos uma determinada probabilidade de classificação correta, (que, esperamos, seja alta) e uma probabilidade de erro de classificação (que, esperamos, seja baixa). O que esperamos é que os casos incorretamente classificados sejam pouco numerosos, de modo a não distorcer significativamente os resultados de nossa investigação.

Nenhum critério, entretanto, tem validade sob uma análise individual. Afirmações frequentes do tipo "... embora um sujeito que é obviamente classe D, mas pelo critério é classe B..." não invalidam o critério que

é feito para funcionar estatisticamente. Servem porém, para nos alertar, quando trabalharmos na análise individual, ou quase individual, de comportamentos e atitudes (entrevistas em profundidade e discussões em grupo respectivamente). Numa discussão em grupo um único caso de má classificação pode pôr a perder todo o grupo. No caso de entrevista em profundidade os prejuízos são ainda mais óbvios. Além disso, numa pesquisa qualitativa, raramente uma definição de classe exclusivamente econômica será satisfatória.

Portanto, é de fundamental importância que todo o mercado tenha ciência de que o CCEB, ou qualquer outro critério econômico, não é suficiente para uma boa classificação em pesquisas qualitativas. Nesses casos deve-se obter além do CCEB, o máximo de informações (possível, viável, razoável) sobre os respondentes, incluindo estilo seus comportamentos de compra, preferências e interesses, lazer e hobbies e até características de personalidade.

Uma comprovação adicional da conveniência do Critério de Classificação Econômica Brasil é sua discriminação efetiva do poder de compra entre as diversas regiões brasileiras, revelando importantes diferenças entre elas.

RENDA FAMILIAR POR CLASSES

| Classe | Pontos | Renda média familiar (R\$) | |
|--------|---------|----------------------------|--------|
| | | 2006 | 2007 |
| A1 | 42 a 46 | 10.697 | 14.250 |
| A2 | 35 a 41 | 6.556 | 7.557 |
| B1 | 29 a 34 | 3.913 | 3.944 |
| B2 | 23 a 28 | 2.107 | 2.256 |
| C1 | 18 a 22 | 1.288 | 1.318 |
| C2 | 14 a 17 | 849 | 861 |
| D | 8 a 13 | 549 | 573 |
| E | 0 a 7 | 318 | 329 |
| Total | | 1.671 | 1.774 |

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO POR REGIÃO METROPOLITANA

2006

| CLASSE | Total Brasil | Gde. FORT | Gde. REC | Gde. SALV | Gde. BH | Gde. RJ | Gde. SP | Gde. CUR | Gde. FOA | DF |
|--------|--------------|-----------|----------|-----------|---------|---------|---------|----------|----------|--------|
| A1 | 0,61% | 0,90% | 0,20% | 1,00% | 0,70% | 0,30% | 0,53% | 0,60% | 0,80% | 2,10% |
| A2 | 4,24% | 4,59% | 3,59% | 3,79% | 5,09% | 3,44% | 4,54% | 5,19% | 3,29% | 6,69% |
| B1 | 9,96% | 5,59% | 7,39% | 7,78% | 7,19% | 9,93% | 11,73% | 11,78% | 9,88% | 11,69% |
| B2 | 17,38% | 9,28% | 10,38% | 9,98% | 14,57% | 17,43% | 20,16% | 20,58% | 21,35% | 17,47% |
| C1 | 21,99% | 12,06% | 14,87% | 14,57% | 20,76% | 23,15% | 24,75% | 23,55% | 26,05% | 21,66% |
| C2 | 21,67% | 20,16% | 23,25% | 24,05% | 23,65% | 24,30% | 20,21% | 17,88% | 19,56% | 19,56% |
| D | 21,95% | 37,33% | 34,43% | 33,63% | 26,95% | 20,41% | 16,97% | 18,56% | 15,47% | 19,66% |
| E | 2,21% | 9,88% | 6,99% | 5,19% | 1,10% | 0,65% | 1,10% | 1,70% | 1,60% | 1,10% |

2007

| CLASSE | Total Brasil | Gde. FORT | Gde. REC | Gde. SALV | Gde. BH | Gde. RJ | Gde. SP | Gde. CUR | Gde. FOA | DF |
|--------|--------------|-----------|----------|-----------|---------|---------|---------|----------|----------|--------|
| A1 | 0,71% | 0,50% | 0,40% | 0,20% | 0,80% | 0,35% | 1,05% | 1,20% | 0,40% | 1,30% |
| A2 | 3,66% | 4,49% | 3,39% | 3,69% | 3,99% | 3,04% | 3,69% | 5,09% | 3,49% | 6,38% |
| B1 | 8,96% | 5,19% | 5,79% | 6,99% | 8,88% | 7,88% | 10,98% | 9,39% | 9,38% | 9,68% |
| B2 | 19,30% | 7,88% | 9,98% | 10,48% | 17,47% | 19,96% | 22,41% | 24,45% | 25,25% | 19,86% |
| C1 | 22,98% | 13,17% | 16,57% | 19,46% | 20,46% | 23,50% | 24,15% | 24,05% | 27,64% | 22,46% |
| C2 | 22,82% | 23,15% | 28,24% | 27,05% | 25,15% | 25,05% | 20,68% | 20,36% | 18,06% | 19,76% |
| D | 19,51% | 35,71% | 31,14% | 28,34% | 21,96% | 17,56% | 15,97% | 14,17% | 14,07% | 17,86% |
| E | 1,84% | 9,98% | 4,49% | 3,79% | 1,10% | 0,65% | 0,90% | 1,30% | 1,70% | 0,70% |

ANEXO II

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para menores de 18 anos)

Estudo referente ao Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com vistas a favorecer o desempenho do indivíduo em seu aspecto profissional, relacional, pessoal e/ou social.

I. Justificativa da Pesquisa

Este estudo busca identificar se as intervenções utilizadas serão apropriadas como Treinamento de Habilidades Sociais (THS), sendo orientada pelo Dr. Manuel Agostinho Fernandes e coordenada pelo Dr. Jorge Fernandes, ambos os professores da Universidade de Évora, Portugal e tendo co-orientação no Brasil realizada pela profa. Dra. Carla Luciane Blum Vestena, UNICENTRO.

II. Os procedimentos a serem utilizados

Serão aplicadas duas intervenções – que são atividades semanais, realizadas em grupo para aprimorar, desenvolver e/ou adquirir habilidades - para posteriormente serem avaliadas em sua eficiência para aprimorar ou desenvolver habilidades sociais (HS).

III. Os benefícios que se pode obter

O voluntário que participar desse trabalho contribuirá para a avaliação de uma intervenção, que poderá futuramente ser útil para sua prática profissional, pessoal e/ou relacional, pois, serão realizadas atividades de autoconhecimento (perceber como o participante atua em diferentes situações), atividades assertivas (exercer os próprio direitos, expressão de qualquer sentimento, com controle da ansiedade e sem ferir os direitos do outro), para manter ou melhorar a qualidade das relações, da autoestima, para reduzir o estresse e auxiliar na tomada de decisão e na mediação de conflitos.

IV. Liberdade de abandonar a pesquisa

Seu filho(a) terá a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para si.

V. Garantia de privacidade

As filmagens e fotos autorizadas servirão para análise de estudo, no sentido de observar o movimento corporal e o estabelecimento das relações entre os participantes e serem levadas à Supervisão realizada pelo responsável da metodologia no Brasil, o prof. José Leopoldo Vieira, garantindo a qualidade das atividades, porém a identidade e privacidade de seu filho (a) serão mantidas em todas as fases da pesquisa e todos os dados coletados serão mantidos sob sigilo. Esse projeto está vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Évora (Portugal) e que, em território nacional, está vinculada ao Comitê de Ética da UNICENTRO, e, se houver dúvidas a respeito do projeto, poderão entrar em contato pelo telefone (42)36298177.

Eu autorizo a participação do meu filho (a) _____ na pesquisa acima citada e a gravação de fotos e filmagens para fim de estudos científicos (supervisão e apresentação de seminários, fóruns e congressos).

Nome do Responsável direto (Identificar o grau de parentesco: _____)

Assinatura

Data: ___/___/2010.

Prof. Dra. Carla Luciane Vestena – co-orientadora no Brasil
Telefones de contato: UNICENTRO/Departamento de Pedagogia - (42) 3621-1057 – (Horário de atendimento: 14h00min as 17h00min).

Adriana Cristine Lucchin –
Aluna responsável pela aplicação das intervenções e pesquisa
Contato: (42) 9129-8648/ (42) 3622-4022

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Para maiores de 18 anos)

Estudo referente ao Treinamento de Habilidades Sociais (THS) com vistas a favorecer o desempenho do indivíduo em seu aspecto profissional, relacional, pessoal e/ou social.

I. Justificativa da Pesquisa

Este estudo busca identificar se as intervenções utilizadas serão apropriadas como Treinamento de Habilidades Sociais (THS), sendo orientada pelo Dr. Manuel Agostinho Fernandes e coordenada pelo Dr. Jorge Fernandes, ambos os professores da Universidade de Évora, Portugal e tendo co-orientação no Brasil realizada pela profa. Dra. Carla Luciane Blum Vestena, UNICENTRO.

II. Os procedimentos a serem utilizados

Serão aplicadas duas intervenções – que são atividades semanais, realizadas em grupo para aprimorar, desenvolver e/ou adquirir habilidades - para posteriormente serem avaliadas em sua eficiência para aprimorar ou desenvolver habilidades sociais (HS).

III. Os benefícios que se pode obter

O voluntário que participar desse trabalho contribuirá para a avaliação de uma intervenção, que poderá futuramente ser útil para sua prática profissional, pessoal e/ou relacional, pois, serão realizadas atividades de autoconhecimento (perceber como você atua em diferentes situações), atividades assertivas (exercer os próprios direitos, expressão de qualquer sentimento, com controle da ansiedade e sem ferir os direitos do outro), para manter ou melhorar a qualidade das relações, da autoestima, para reduzir o estresse e auxiliar na tomada de decisão e na mediação de conflitos.

IV. Liberdade de abandonar a pesquisa

Você tem a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento, sem qualquer prejuízo para si.

V. Garantia de privacidade

As filmagens e fotos autorizadas servirão para análise de estudo, no sentido de observar o movimento corporal e o estabelecimento das relações entre os participantes e serem levadas à Supervisão realizada pelo responsável da metodologia no Brasil, o prof. José Leopoldo Vieira, garantindo a qualidade das atividades, porém a sua identidade será mantida em todas as fases da pesquisa e todos os dados coletados serão mantidos sob sigilo. Esse projeto está vinculado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Évora (Portugal) e que, em território nacional, está vinculada ao Comitê de Ética da UNICENTRO, e, se houver dúvidas a respeito do projeto, poderão entrar em contato pelo telefone (42)3629-8177.

Eu _____ participarei da pesquisa acima citada e autorizo a gravação de fotos e filmagens para fim de estudos científicos (supervisão e apresentação de seminários, fóruns e congressos).

Nome

Assinatura

Data: ___/___/2010.

Prof. Dra. Carla Luciane Vestena – co-orientadora no Brasil
Telefones de contato: UNICENTRO/Departamento de Pedagogia - (42) 3621-1057 – (Horário de atendimento: 14h00min as 17h00min).

Adriana Cristine Lucchin –
Aluna responsável pela aplicação das intervenções e pesquisa
Contato: (42) 9129-8648/ (42) 3622-4022

ANEXO III

IHS-Del-Prette Protocolo de Apuração dos Resultados do Respondente (feminino)

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____
 Escolaridade: _____ Cargo: _____
 Empresa ou Instituição: _____ Data ___/___/___

Posição Percentil do Respondente

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Escore Total = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |
| Escore F1 = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |
| Escore F2 = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |
| Escore F3 = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |
| Escore F4 = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |
| Escore F5 = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |

| Fator | Habilidades Avaliadas | Feminino Méd(dp) | Resultado Bruto | | | | | Resultado T |
|---|---------------------------------------|------------------|-----------------|---|---|---|---|-------------|
| | | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| F1 - Enfrentamento e auto-afirmação com risco | 21. Devolver mercadoria defeituosa | 3.10(1.12) | * | * | * | * | * | |
| | 16. Discordar do grupo | 2.70(1.29) | * | * | * | * | * | |
| | 15. Lidar com críticas injustas | 2.76(1.32) | * | * | * | * | * | |
| | 29. Fazer pergunta a conhecidos | 2.71(1.25) | * | * | * | * | * | |
| | 20. Declarar sentimento amoroso | 2.01(1.38) | * | * | * | * | * | |
| | 11. Discordar de autoridade | 1.77(1.28) | * | * | * | * | * | |
| | 14. Falar a público conhecido | 1.88(1.46) | * | * | * | * | * | |
| | 05. Cobrar dívida de amigo | 1.62(1.43) | * | * | * | * | * | |
| | 01. Manter conversa com desconhecidos | 1.61(1.22) | * | * | * | * | * | |
| | 12. Abordar para relação sexual | 0.95(1.21) | * | * | * | * | * | |
| 07. Apresentar-se a outra pessoa | 0.92(1.19) | * | * | * | * | * | | |
| F2 - Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo | 03. Agradecer elogios | 3.43(0.89) | * | * | * | * | * | |
| | 28. Elogiar familiares | 3.38(1.00) | * | * | * | * | * | |
| | 08. Participar de conversação | 3.32(1.01) | * | * | * | * | * | |
| | 35. Expressar sentimento positivo | 3.36(0.98) | * | * | * | * | * | |
| | 30. Defender outrem em grupo | 2.84(1.07) | * | * | * | * | * | |
| | 06. Elogiar outrem | 2.78(1.13) | * | * | * | * | * | |
| F3 - Conversação e desenvoltura social | 17. Encerrar conversação | 3.04(1.05) | * | * | * | * | * | |
| | 37. Pedir favores a colegas | 2.86(1.12) | * | * | * | * | * | |
| | 36. Manter conversação | 1.18(1.10) | * | * | * | * | * | |
| | 13. Reagir a elogio | 2.78(1.18) | * | * | * | * | * | |
| | 22. Recusar pedidos abusivos | 2.25(1.36) | * | * | * | * | * | |
| F4 - Auto-exposição a desconhecidos e situações novas | 24. Encerrar conversa ao telefone | 2.59(1.36) | * | * | * | * | * | |
| | 19. Abordar autoridade | 2.08(1.30) | * | * | * | * | * | |
| | 23. Fazer pergunta a desconhecido | 2.57(1.22) | * | * | * | * | * | |
| F5 - Autocontrole da agressividade | 26. Pedir favores a desconhecidos | 2.51(1.37) | * | * | * | * | * | |
| | 09. Falar a público desconhecido | 2.14(1.50) | * | * | * | * | * | |
| | 14. Falar a público conhecido | 1.88(1.46) | * | * | * | * | * | |
| | 31. Cumprimentar desconhecidos | 2.33(1.36) | * | * | * | * | * | (-) |
| ITENS QUE NÃO ENTRARAM EM NENHUM FATOR | 33. Negociar uso de preservativo | 2.95(1.38) | * | * | * | * | * | |
| | 02. Pedir mudança de conduta | 2.90(1.29) | * | * | * | * | * | |
| | 25. Lidar com críticas justas | 2.69(1.19) | * | * | * | * | * | |
| | 27. Expressar desagrado a amigos | 2.26(1.37) | * | * | * | * | * | |
| | 32. Pedir ajuda a amigos | 2.67(1.32) | * | * | * | * | * | |
| | 34. Recusar pedido abusivo | 1.93(1.27) | * | * | * | * | * | |
| 04. Interromper a fala do outro | 1.76(1.30) | * | * | * | * | * | | |

OBS. 1.: O Resultado T do item 14 é pontuado tanto no Fator 1 como no Fator 4.

OBS. 2.: O item 31 apresenta peso negativo no Fator 5 e, portanto, seu Resultado T deve ser subtraído dos demais itens desse fator.

OBS. 3.: Os itens em que médias do sexo feminino foram significativamente maiores que os do masculino estão indicados em vermelho (3, 28, 35); os itens em que as médias do sexo masculino foram significativamente maiores que as do sexo feminino estão indicados em azul (5, 7, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 25, 27, 36 e 38).

IHS-Del-Prette – Protocolo de Apuração dos Resultados do Respondente (masculino)

Nome: _____ Idade: _____ Sexo: _____
 Escolaridade: _____ Cargo: _____
 Empresa ou Instituição: _____ Data ___/___/___

Posição Percentil do Respondente

| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
|----------------|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|----|-----|
| Escore Total = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |
| Escore F1 = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |
| Escore F2 = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |
| Escore F3 = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |
| Escore F4 = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |
| Escore F5 = | 01 | 03 | 05 | 10 | 15 | 20 | 25 | 30 | 35 | 40 | 45 | 50 | 55 | 60 | 65 | 70 | 75 | 80 | 85 | 90 | 95 | 97 | 99 | 100 |

| Fator | Habilidades Avaliadas | Masculino Méd(dp) | Resultado Bruto | | | | | Resultado T |
|---|---------------------------------------|-------------------|-----------------|---|---|---|---|-------------|
| | | | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | |
| F1 - Enfrentamento e auto-afirmação com risco | 21. Devolver mercadoria defeituosa | 3.28(1.08) | * | * | * | * | * | |
| | 16. Discordar do grupo | 2.93(1.21) | * | * | * | * | * | |
| | 15. Lidar com críticas injustas | 2.86(1.35) | * | * | * | * | * | |
| | 29. Fazer pergunta a conhecidos | 2.69(1.25) | * | * | * | * | * | |
| | 20. Declarar sentimento amoroso | 2.62(1.23) | * | * | * | * | * | |
| | 11. Discordar de autoridade | 2.22(1.32) | * | * | * | * | * | |
| | 14. Falar a público conhecido | 1.83(1.43) | * | * | * | * | * | |
| | 05. Cobrar dívida de amigo | 2.09(1.43) | * | * | * | * | * | |
| | 01. Manter conversa com desconhecidos | 1.53(1.12) | * | * | * | * | * | |
| | 12. Abordar para relação sexual | 1.95(1.26) | * | * | * | * | * | |
| 07. Apresentar-se a outra pessoa | 1.59(1.23) | * | * | * | * | * | | |
| F2 - Auto-afirmação na expressão de sentimento positivo | 03. Agradecer elogios | 3.20(1.09) | * | * | * | * | * | |
| | 28. Elogiar familiares | 3.17(1.05) | * | * | * | * | * | |
| | 08. Participar de conversação | 3.24(1.09) | * | * | * | * | * | |
| | 35. Expressar sentimento positivo | 2.89(1.11) | * | * | * | * | * | |
| | 30. Defender outrem em grupo | 2.68(1.10) | * | * | * | * | * | |
| | 06. Elogiar outrem | 2.68(1.22) | * | * | * | * | * | |
| 10. Expressar sentimento positivo | 2.36(1.24) | * | * | * | * | * | | |
| F3 - Conversação e desenvoltura social | 17. Encerrar conversação | 2.97(1.15) | * | * | * | * | * | |
| | 37. Pedir favores a colegas | 2.91(1.14) | * | * | * | * | * | |
| | 36. Manter conversação | 1.39(1.17) | * | * | * | * | * | |
| | 13. Reagir a elogio | 2.67(1.20) | * | * | * | * | * | |
| | 22. Recusar pedidos abusivos | 2.44(1.32) | * | * | * | * | * | |
| | 24. Encerrar conversa ao telefone | 2.59(1.32) | * | * | * | * | * | |
| 19. Abordar autoridade | 2.34(1.17) | * | * | * | * | * | | |
| F4 - Auto-exposição a desconhecidos e situações novas | 23. Fazer pergunta a desconhecido | 2.52(1.25) | * | * | * | * | * | |
| | 26. Pedir favores a desconhecidos | 2.32(1.40) | * | * | * | * | * | |
| | 09. Falar a público desconhecido | 2.32(1.41) | * | * | * | * | * | |
| | 14. Falar a público conhecido | 1.83(1.43) | * | * | * | * | * | |
| F5 - Autocontrole da agressividade | 18. Lidar com críticas dos pais | 2.87(1.23) | * | * | * | * | * | |
| | 38. Lidar com chacotas | 2.83(1.16) | * | * | * | * | * | |
| | 31. Cumprimentar desconhecidos | 2.45(1.28) | * | * | * | * | * | |
| ITENS QUE NÃO ENTRARAM EM NENHUM FATOR | 33. Negociar uso de preservativo | 2.87(1.32) | * | * | * | * | * | |
| | 02. Pedir mudança de conduta | 2.75(1.43) | * | * | * | * | * | |
| | 25. Lidar com críticas justas | 2.98(1.03) | * | * | * | * | * | |
| | 27. Expressar desagrado a amigos | 2.52(1.23) | * | * | * | * | * | |
| | 32. Pedir ajuda a amigos | 2.67(1.29) | * | * | * | * | * | |
| | 34. Recusar pedido abusivo | 2.11(1.34) | * | * | * | * | * | |
| | 04. Interromper a fala do outro | 1.75(1.30) | * | * | * | * | * | |

OBS. 1.: O Resultado T do item 14 é pontuado tanto no Fator 1 como no Fator 4.

OBS. 2.: O item 31 apresenta peso negativo no Fator 5 e, portanto, seu Resultado T deve ser subtraído dos demais itens desse fator.

OBS. 3.: Os itens em que médias do sexo feminino foram significativamente maiores que os do masculino estão indicados com 2 asteriscos (3, 28, 35); os itens em que as médias do sexo masculino foram significativamente maiores que as do sexo feminino estão indicados com 1 asterisco (5, 7, 11, 12, 16, 18, 19, 20, 25, 27, 36 e 38).

ANEXO IV

COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA - COMEP/UNICENTRO

Ofício nº 107/2010 - COMEP/UNICENTRO

Guarapuava, 29 de Abril de 2010.

Senhora Professora,

1. Comunicamos que o projeto de pesquisa intitulado: "Psicomotricidade Relacional com e sem coaching no treinamento de habilidades sociais em adolescentes", folha de rosto nº 325836, parecer 076/2010 foi analisado e considerado **APROVADO** pelo Comitê de Ética em Pesquisa de nossa Instituição em reunião ordinária do dia 28 de Abril de 2010.
2. Em atendimento à Resolução 196/96 do CNS, deverá ser encaminhado ao COMEP o relatório final da pesquisa e a publicação de seus resultados, para acompanhamento do mesmo.
3. Observamos ainda que se mantenha a devida atenção aos Relatórios Parciais e Finais na seguinte ordem:
 - Os **Relatórios Parciais** deverão ser encaminhados ao COMEP assim que tenha **transcorrido um ano da pesquisa.**
 - Os **Relatórios Finais** deverão ser encaminhados ao COMEP em até **30 dias após a conclusão da pesquisa.**
 - **Qualquer alteração na pesquisa** que foi aprovada, como por exemplo, números de sujeitos, local, período, etc. deverá ser necessariamente enviada uma carta justificativa para a análise do COMEP.

Pesquisadora: Carla Luciane Blum Vestena

Atenciosamente,



Prof. Jefferson Olivatto da Silva
Coordenador do COMEP/UNICENTRO
Port. Nº 198/2010 – GR/UNICENTRO

À Senhora
Profª. Carla Luciane Blum Vestena
Departamento de Pedagogia – DEPED
UNICENTRO

Home Page: <http://www.unicentro.br>

Campus Santa Cruz: Rua Pres. Zacarias 875 – Cx. Postal 3010 – Fone: (42) 3621-1000 – FAX: (42) 3621-1090 – CEP 85.015-430 – GUARAPUAVA – PR
Campus CEDETEG: Rua Simeão Camargo Varela de Sá, 03 – Fone/FAX: (42) 3629-8100 – CEP 85.040-080 – GUARAPUAVA – PR
Campus de Irati: PR 153 – Km 07 – Riozinho – Cx. Postal, 21 – Fone: (42) 3421-3000 – FAX: (42) 3421-3067 – CEP 84.500-000 – IRATI – PR

ANEXO V



Comissão de Ética - Área de Saúde e Bem-Estar Universidade de Évora

A Comissão de Ética vem deste modo informar que os seus membros, Professor Doutor Armando Raimundo, Professor Doutor Peter Vogelaere e Professor Doutor Carlos Silva deliberaram dar, na reunião do dia 22 de Junho de 2010, o Parecer Positivo para a realização do Projecto "Psicométrica relacional com e sem coaching no treinamento de habilidades sociais em adolescentes" da investigadora Adriana Cristina Lucchin.

O Presidente da Comissão de Ética

(Professor Doutor Peter Vogelaere)