



## **Mestrado em Psicologia da Saúde e Neuropsicologia**

### **Relatório de Estágio**

Daniela Filipa Ramos Pires



## **Mestrado em Psicologia da Saúde e Neuropsicologia**

### **Relatório de Estágio**

Daniela Filipa Ramos Pires  
Código de aluno: 23598

**Supervisão:** Professora Doutora Manuela Leite

Gandra, 2020

## **Declaração de Integridade**

Daniela Filipa Ramos Pires, estudante do Mestrado em Psicologia da Saúde e Neuropsicologia, do Instituto Universitário de Ciências da Saúde, declaro ter atuado com absoluta integridade na elaboração deste Relatório do Estágio.

Confirmo que em todo o trabalho conducente à sua elaboração não recorri a qualquer forma de falsificação de resultados ou à prática de plágio (ato pelo qual um indivíduo, mesmo por omissão, assume a autoria do trabalho intelectual pertencente a outrem na sua totalidade ou em partes dele).

Mais declaro que todas as frases que retirei de trabalhos anteriores pertencentes a outros forem referenciados ou redigidos com novas palavras, tendo neste caso colocado a citação da fonte bibliográfica.

## **Agradecimentos**

A conclusão desta grande fase da minha vida é um momento muito especial, cheio de emoções e sentimento de conquista. No entanto nada disto seria possível sem o enorme apoio de várias pessoas a quem eu deixo o meu mais sincero agradecimento.

À **minha família**, que sempre se preocupou e apoiou. Principalmente **ao meu pai** que me proporcionou um curso superior, que nunca deixou que nada me faltasse e que, apesar de ser um homem de poucas palavras, sei que se orgulha de mim.

**Ao Vitor**, que nunca duvidou de mim, nem mesmo quando eu própria duvidava. Que nunca me deixou desistir e que sempre serviu de exemplo perfeito do que é esforço e dedicação. Obrigada por partilhares comigo as tuas horas de teletrabalho.

À **Marta**, a minha grande amiga e companheira de curso, que partilhou comigo esta grande experiência que foi o estágio. Obrigada pelas horas de trabalho que partilhamos, por todo o apoio e espírito de união que me transmitiste. Não menos importante, obrigada à **Sara** e à **Filipa**, que também sempre se preocuparam e estiveram presentes. O nosso grupo de quatro estará sempre no meu coração e guardarei todas as memórias com carinho.

À **Diretora** e restantes profissionais do instituto, que fizeram sempre com que me sentisse parte da equipa, e que mesmo após sair do estágio, sempre se mostraram disponíveis. Um grande obrigado por todo o apoio e carinho.

**A todos os professores** do meu percurso académico.

E por fim, à **Prof. Dra. Manuela Leite**, que no meio de toda a confusão que foi o ano 2020, sempre se mostrou presente. O seu esforço e a sua dedicação às orientandas, em todas as horas do dia, não passou despercebido. Agradeço do fundo do coração.

## Índice

I.	Introdução .....	1
II.	Descrição do local de estágio.....	2
	2.1 Papel do Psicólogo Clínico .....	3
III.	Descrição das Atividades de Estágio.....	4
	3.1 Orientação e Reuniões de Supervisão .....	4
	3.2 Observação de Consultas .....	4
	3.3 Treino intensivo para perturbações do desenvolvimento .....	5
	3.4 Cotação de Testes .....	6
	3.5 Jornadas do Instituto .....	7
	3.6 Desenvolvimento e Procura de Material.....	7
IV.	Estudo de Caso.....	15
	4.1 Apresentação .....	15
	4.2 História de Vida.....	15
	4.3 Genograma.....	16
	4.4 Motivo.....	16
	4.5 Processo de Avaliação Psicológica .....	16
	4.6 Enquadramento Conceptual .....	23
	4.7 Proposta para o plano de intervenção .....	29
	4.8 Reflexão sobre o caso .....	35
V.	Conclusão .....	38
	Bibliografia.....	40
	Anexos	

## **I. Introdução**

O estágio curricular é uma etapa crucial no percurso académico de qualquer estudante que tenha a possibilidade de o realizar. Trata-se de uma fase de preparação para aquilo que será o nosso futuro profissional, onde somos postos à prova e onde nos é pedido que ponhamos em prática tudo aquilo que aprendemos durante os restantes anos do curso.

Para além do mais, as nossas competências pessoais e sociais também evoluem, pois encaramo-nos com a ética e os valores fundamentais ao nosso papel como futuros psicólogos/as.

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do 2º ano do Mestrado em Psicologia da Saúde e Neuropsicologia do Instituto Universitário de Ciências da Saúde (IUCS), e tem como finalidade explicar todas as atividades realizadas, bem como qualquer etapa do percurso enquanto psicóloga estagiária. Assim, aqui se encontra descrito o local onde decorreu o estágio, o papel do psicólogo, a descrição das atividades realizadas, a descrição das reuniões de orientação e de supervisão, bem como a apresentação de um caso de avaliação com a respetiva proposta de intervenção.

O estágio iniciou-se em outubro de 2019 e terminou precocemente a 9 março de 2020, devido à pandemia COVID-19, com um horário de Terça das 9h às 18h, Quarta e Quinta-feira das 10h às 18h e Sexta-feira das 10h às 12h30. O horário, no entanto, não foi cumprido de forma rigorosa, uma vez que por vezes foi necessário comparecer no local noutros dias que não os estabelecidos devido a alterações na disponibilidade dos pacientes. Por isso, as horas necessárias ao cumprimento do estágio foram ultrapassadas.

Existiu ainda orientação por parte da Professora Doutora Manuela Leite bem como supervisão de uma psicóloga clínica do local de estágio e da diretora do instituto.

## II. Descrição do local de estágio

O estágio foi realizado numa instituição que apresenta uma resposta multidisciplinar às mais diversas áreas da saúde física e mental, em todas as etapas do desenvolvimento: crianças, adolescentes, adultos e seniores. No entanto, um dos grandes projetos da instituição é oferecer um treino intensivo para perturbações do desenvolvimento, onde ocorre um treino cognitivo para o desenvolvimento dos processos mais deficitários, promovendo um melhor funcionamento integral (█, n.d.).

Os seus principais objetivos são:

- Atender e responder de forma especializada em todas as etapas da vida (da infância até à idade adulta)
- Avaliar e diagnosticar precocemente as perturbações do desenvolvimento.
- Planear e executar uma intervenção adequada a cada caso.
- Monitorizar frequentemente a adequação de cada intervenção.
- Intervir nos diferentes contextos: clínico, escolar, familiar e social.
- Apoiar as famílias através de uma unidade de intervenção familiar.
- Realizar consultadoria a redes de apoio formais (professores, assistentes sociais, educadores sociais e outros técnicos) e informais (famílias e pares) existentes na comunidade.

Neste estabelecimento, os diversos técnicos estão integrados em núcleos como o Núcleo das Perturbações do Espectro do Autismo, o Núcleo da PHDA, Perturbações de Comportamento e Humor, Núcleo das Dificuldades de Aprendizagem, Núcleo da Psicologia da Justiça, Núcleo das Perturbações da Comunicação, Linguagem e Fala, Núcleo de Adultos e ainda o Núcleo da Reabilitação Motora.

A equipa é, portanto, composta pelos mais variados profissionais como psicólogos, psiquiatras, terapeutas ocupacionais e da fala, fisioterapeutas, médicos e ainda explicadores. Assim, a instituição fornece salas equipadas para diversas especialidades e tipologias de intervenção, como um ginásio, uma sala *Snoezelen*, piscina, sala de massagens ou outras terapias, e vários consultórios.

O instituto possui ainda uma copa, onde são feitas as refeições do staff e dos profissionais.

Com a preocupação de contribuir para a formação dos seus colaboradores e para uma sociedade mais saudável e solidária com aqueles que por alguma razão estão mais fragilizados, a instituição promove iniciativas a diversos níveis como realização de

rastreios gratuitos de prevenção de doença, promoção da inclusão social, resposta a situações que se encontrem em carência económica e social, realização de ações informativas na comunidade e a realização de ações de formação para profissionais de saúde e educação e ainda a oferta de estágios.

## **2.1 Papel do Psicólogo Clínico**

O psicólogo clínico apresenta um enorme compromisso social, político e científico face às mais diversas realidades de vida dos seus pacientes, sendo que o seu objetivo é o de orientar a pessoa na resolução das suas dificuldades de vida e ajudá-la a encontrar as suas próprias respostas, facilitando a autorreflexão e o desenvolvimento pessoal (Martín-Baró, 1997).

Portanto, ao definir as capacidades comportamentais e as características do comportamento de um indivíduo através dos métodos de medição, análise e observação, e ao integrar esses resultados com os exames físicos e história social, o Psicólogo fornece recomendações com vista a um ajuste apropriado do indivíduo (MacKay, 1975 cit. in. Ribeiro & Leal, 1996). Assim, a psicologia clínica consiste no estudo dos indivíduos, pela observação ou experimentação, com o objetivo de promover a mudança (*American Psychological Association*, n.d.).

Sendo o desenvolvimento pessoal e social uma das vertentes mais investigadas no instituto, e a partir de onde é feita grande parte da intervenção, surge aqui a importância que este tipo de psicologia tem nas várias fases da vida humana. Assim, com vista à compreensão de como o ser humano aprende, cresce e se adapta, a psicologia do desenvolvimento torna-se um ramo essencial. Esta área da psicologia foca-se em estudar o crescimento e desenvolvimento humano ao longo de toda a sua vida, incluindo o crescimento físico, cognitivo, social, intelectual, perceptual, de personalidade e emocional (*American Psychological Association*, n.d.). Surgem assim as mais variadas áreas de intervenção. No que toca à educação (escolas, universidades...), os psicólogos clínicos focam-se principalmente na pesquisa e no ensino. Já quando se debruçam numa área mais aplicada, como clínicas ou outras instalações de saúde, ajudam a avaliar, analisar e tratar pessoas com incapacidades desenvolvimentais (*American Psychological Association*, n.d.).

### **III. Descrição das Atividades de Estágio**

#### **3.1 Orientação e Reuniões de Supervisão**

Um dos requisitos no local de estágio foi a realização de relatórios referentes a todas as consultas, que eram depois enviados à respetiva psicóloga para que fossem realizadas correções, bem como orientações, para futuros trabalhos. Após obter algum feedback, os relatórios eram também enviados para a Diretora do local, que os lia e dava igualmente as suas recomendações.

Foram também realizadas reuniões de orientação com a psicóloga responsável pelos estágios, onde eram discutidos casos e esclarecidas dúvidas.

Paralelamente, foram realizadas reuniões de supervisão de estágio, com a Professora Doutora Manuela Leite da CESPU, supervisora de estágio, com o objetivo de partilha de experiências, estratégias, aconselhamento, discussão de casos e troca de conhecimentos. Estas reuniões de supervisão foram inicialmente realizadas semanalmente e de forma presencial, no entanto, devido à pandemia do COVID-19, as mesmas passaram a ser realizadas semanalmente através da plataforma Zoom.

Nestes encontros online, foram partilhados entre todas as estagiárias em supervisão os seus casos, com o objetivo de partilhar experiências, tirar dúvidas e dar opiniões de uma forma coletiva, de maneira a beneficiar do conhecimento dos envolvidos.

Estas reuniões foram sem sombra de dúvida uma mais valia no processo de escrita e organização do relatório, uma vez que permitia que a sua realização ocorresse da maneira menos stressante possível, pois existia sempre aquele apoio extra que podíamos recorrer a qualquer momento.

#### **3.2 Observação de Consultas**

Inicialmente, o meu papel como psicóloga estagiária, debruçou-se apenas na observação das consultas, com o objetivo de aprender a abordar os diferentes casos, isto é, o processo envolvido (recolha de dados, avaliações e acompanhamentos).

Foi apenas possível assistir a consultas de crianças e adolescentes com as respetivas autorizações dos pais/responsáveis pelas mesmas. No entanto, por vezes era também autorizada a observação das reuniões com os pais dos pacientes.

Esta fase de observação foi o primeiro contacto que tive, como estagiária, com o mundo real da psicologia. Anteriormente a isto, a minha experiência recaía apenas na

vertente teórica, e agora passei a ter um papel que permitiu familiarizar-me com o trabalho de um psicólogo clínico e de desenvolvimento.

Inicialmente foi um tanto ou quanto assustador, pois estava em contacto direto com sentimentos verdadeiros, angustiantes e preocupantes. No entanto rapidamente fui-me adaptando ao ambiente e às mais variadas histórias que iam aparecendo, desenvolvendo a minha capacidade de ser imparcial, sem julgamentos. E quanto mais ouvia, mais queria conhecer e explorar.

### **3.3 Treino intensivo para perturbações do desenvolvimento**

O treino intensivo para perturbações do desenvolvimento, trata-se de um núcleo desenvolvido para a intervenção intensiva de crianças com dificuldades significativas (competências básicas ao nível social e cognitivo, comportamentos estereotipados e disruptivos). As crianças, cujo diagnóstico era maioritariamente a Perturbação o Espectro do Autismo (PEA), eram inseridas neste núcleo, com o objetivo de uma melhoria significativa das suas capacidades.

Esta intervenção ocorre todos os dias úteis da parte da manhã na clínica, num total de 20 horas semanais (geralmente das 9h às 12:30h), seguindo atividades e tarefas que são mensalmente definidas e adequadas ao nível de desenvolvimento, bem como ao nível de adaptação e aprendizagem. Também incluí o lanche da manhã e o almoço, contexto que muitas vezes era aproveitado para o desenvolvimento de algumas competências sociais e de autonomia.

A participação neste núcleo ocorreu apenas uma vez por semana.

Nos primeiros meses, a permanência no local foi puramente observacional, mas posteriormente, foi-me entregue a responsabilidade de aplicar as tarefas e atividades a uma das crianças, de quem fiquei responsável. Com esta criança desenvolvi atividades, que tiveram como objetivo trabalhar a motricidade fina, memória, atenção, linguagem, entre outras. Como exemplo, treino de sílabas com assistência de batidas com as mãos ou pés; cântico de músicas para trabalhar a linguagem e a memória; delineação de trajetos e repetição sem assistência; desenho de elementos de uma casa ou de uma pessoa, etc.

Também prestei apoio noutras necessidades, tais como assistência na casa de banho ou alimentação.

Esta experiência foi surpreendente, e permitiu compreender os diferentes papéis que um psicólogo pode ter de desenvolver e desempenhar. As primeiras sessões foram sem

dúvida intimidantes, senti-me um pouco perdida naquela azafama, onde era necessário dividir a atenção por toda a área da sala. Mas, aos poucos fui-me apaixonando por cada personalidade e por cada especificidade daquelas crianças. Para uma estagiária que entrou com uma paixão enorme pelo trabalho com crianças, no entanto sem qualquer conhecimento do mundo do autismo, foi a experiência de uma vida. Sem sombra de dúvida que a terça feira era o meu dia preferido da semana, chegando sempre com uma enorme vontade de ver as melhorias de cada um e ajudar nas dificuldades. As conquistas deles rapidamente se tornaram nas minhas.

### **3.4 Cotação de Testes**

Uma das tarefas que foi pedida que se desenvolvesse, foi a cotação de testes psicológicos. Estes testes eram fornecidos pelas psicólogas dos respectivos casos, e era pedido que se fizesse a cotação de testes por elas administrados e a sua posterior interpretação.

As provas cotadas foram: Escala de Inteligência para Crianças- 3ª Edição (WISC-III), as provas de Achenbach/Sistema ASEBA, isto é, o Child Behaviour Checklist (CBCL), o Youth Self-Report (YSR) e o Teacher's Report Form (TRF), Escala de Ansiedade Manifesta para Crianças- Revista (CMAS-R), State-Trate Anxiety inventory for Children (STAIC), Inventário de Depressão Infantil (CDI), Fear Survey Schedule for Children- Revised (FSSC-R) e a Bateria de Avaliação Neuropsicológica de Coimbra (BANC), que inclui provas como o teste de Stroop, o Trail Making Teste e a Figura Complexa de Rey.

Também cotei e interpretei alguns testes projetivos, como foi o caso do Desenho da Família, das Fábulas de Duss e do Teste Aperceptivo de Roberts para Crianças.

Inicialmente, quando foi pedido que aprendêssemos a cotar e a interpretar os vários instrumentos e testes, a experiência foi pairada pela ansiedade e pela responsabilidade de não cometer erros. No entanto, sempre nos foi assegurado que este processo fulcral era um processo de aprendizagem, sendo que as psicólogas sempre se demonstraram disponíveis para o esclarecimento de dúvidas. Após alguns treinos fui ganhando a confiança e o sentido de dever cumprido, entregando as cotações e respectivas interpretações mais segura de mim, sobretudo devido a todo o apoio que nos era dado quando algo corria menos bem.

### **3.5 Jornadas do Instituto**

Um dos eventos que surge anualmente neste instituto são as “Jornadas do Desenvolvimento”, onde são discutidos os mais variados temas referentes ao desenvolvimento cognitivo, emocional e comportamental das crianças. No caso deste ano, a nossa responsabilidade como estagiárias foi de promover as jornadas nos vários estabelecimentos do concelho e arredores, entregando em mão convites a convidados especiais, bem como fizemos a entrega de posters em locais com afluência, como centros de saúde, escolas, lares, câmaras e juntas municipais.

Também fomos recrutadas para ajudar na organização e arrumação do espaço onde ocorreu o evento.

### **3.6 Desenvolvimento e Procura de Material**

Durante o tempo no estágio, uma das tarefas que mais ocupou o nosso tempo (o meu e o da minha colega de estágio), foi o desenvolvimento e adaptação de material, a partir daquilo que eram as necessidades da clínica ou dos pacientes. Assim, foram elaboradas atividades que consideramos estimulantes e que correspondiam ao nível de dificuldade de cada paciente, sempre com a perspetiva de adequar às suas necessidades, interesses e claro, idade desenvolvimental.

As ideias para as atividades surgiram por dicas das psicólogas, por inspiração em material já elaborado na clínica ou por pesquisa na internet em fóruns e sites didáticos.

As atividades desenvolvidas percorrem várias temáticas: Ansiedade, Emoções, Atenção, Autoestima, Competências Sociais e Neurocognição, e serão apresentadas seguidamente de forma sucinta.

#### **Ansiedade**

- Estratégias para a Ansiedade

Nesta tarefa, direcionada a crianças com problemas de ansiedade, foram recortados quadrados com estratégias de controlo de ansiedade. O objetivo é o de pedir ao paciente que as ordene, com a ajuda do profissional responsável, de acordo com aquilo que considerarem que resultará melhor consigo (Anexo 1).

## Emoções

- Roleta dos Comportamentos

Esta atividade já tinha sido previamente elaborada por um par de antigos estagiários, onde existiam várias versões do jogo. No entanto, decidimos adaptar, sendo que primeiramente, mudamos o tema para algo um pouco mais recente, mais adaptado a idades mais pequenas e que fosse apelativo tanto para os rapazes como para as raparigas. Assim, foi criado um tabuleiro, que o paciente tem de percorrer, com recurso a peças e dados, onde existem vários tipos de paragens. Uma dessas paragens é a roleta, onde o paciente tem de rodar a roleta e ler e responder a uma pergunta que corresponde á face da roleta selecionada (cada face tem uma personagem do Mickey). As temáticas das faces são: Casa/Família, Pessoa/Sociedade, Relações/Amizade, Autoestima, Clínica, Escola, Ambiente/Natureza e Emoções/Sentimentos (Anexo 2).

Considero que este jogo tenha sido um sucesso, tendo ainda em conta que, na ocasião em que usei, a paciente pediu para jogar de novo. Esta atividade foi criada para ser jogada entre a paciente e a psicóloga e/ou a estagiária/o, e o jogo termina quando um dos participantes chegar à meta.

- Selecionar a emoção adequada

Nesta ficha de trabalho, surgem várias situações hipotéticas, com duas opções de emoção como resposta. A resposta está representada com expressões faciais, de forma a estimular o paciente a interpretar e nomear a expressão emocional (Anexo 3).

- Contar episódios

Numa folha, estão expostas várias expressões faciais, pedindo-se ao paciente que escreva, nos balões de pensamento a elas associadas, um episódio que ele próprio tenha experienciado e que o tenha feito sentir de acordo com cada expressão (Anexo 4).

- Emoções Cruzadas

Ao estilo da tradicional Sopa de Letras, o paciente tem de encontrar seis emoções (raiva, surpresa, medo, alegria, nojo e tristeza) na tabela (Anexo 5).

Para tornar a atividade um pouco mais complexa, é pedido ao paciente que ao encontrar a emoção, a tente exprimir e a desenhe no diagrama do anexo 34. Estas abordagens extra dependem do nível de desenvolvimento do paciente bem como das suas dificuldades.

- Ligação das Emoções

O objetivo desta atividade é a de ligar o nome da emoção ao respetivo emoji ou imagem real (Anexo 6).

- Puzzle das Emoções

Foi elaborado um puzzle, a partir de vários emojis (cada emoji divide-se em 4 peças) que representam várias emoções. É pedido então ao paciente que junte as peças e nomeie a emoção.

- O que estará a sentir?

Nesta ficha de trabalho, encontra-se o desenho de um rapaz a fazer uma expressão facial, onde em cada imagem está associado um balão de pensamento.

Após o paciente nomear a emoção e escrevê-la por baixo da imagem, é pedido que escreva no balão de pensamento aquilo que acha que o menino está a pensar. Esta atividade é facilmente adaptada ao sexo feminino, tendo sido projetada a adaptação para o desenho de uma menina, no entanto não chegou a ser elaborada (Anexo 7).

- Termómetro da Emoções

Nesta atividade, surge um termómetro, com os níveis “Normal”, “Incomodado”, “Zangado”, “Preciso de me acalmar” e “Fora do Controlo”. Por baixo do termómetro estão vários quadrados com situações hipotéticas. O propósito desta tarefa é de o paciente ler as situações e sublinhar de acordo com o esquema de cores do termómetro. A cada situação é pedido que o paciente explique a sua escolha e arranje estratégias para quando a situação é associada a um estado emocional menos positivo (Anexo 8).

- Bingo das Emoções

Seguindo as regras do bingo tradicional, esta versão é constituída por cartões com emojis que representam expressões faciais. Do saco, são retirados papeis com o nome de várias emoções/estados emocionais, que os participantes têm de associar à expressão emocional representada pelos emojis. O jogo termina quando um dos jogadores completar o seu cartão (Anexo 9).

- Termómetro do medo

Através de uma imagem de um termómetro (que determina o mínimo e o máximo de medo) é pedido ao paciente que enumere todos os seus medos e que de seguida os coloque por baixo do termómetro consoante a sua intensidade. Também se questiona aqui o paciente se algum daqueles medos é um medo que tenciona resolver rapidamente e se

existe algum que prefere resolver depois, facilitando assim de alguma forma a identificação de quais os medos pelos quais a intervenção deve iniciar (Anexo 10).

- Trajetória do Medo

A atividade é composta por uma tabela que complementa a atividade anterior (Anexo10). Após serem determinados os medos, é pedido ao paciente (de forma faseada na intervenção) que, medo a medo, preencha o quadro de forma a ser determinado que situação despoletou o medo, as emoções vivenciadas perante esse medo, que pensamentos estão presentes nesse momento e que comportamento deve ser adotado (Anexo 11).

### **Atenção**

- Caça à letra

Num género de sopa de letras, é pedido que o paciente encontre uma letra específica no meio da repetição de uma letra semelhante (e.g: encontrar o “N” no meio de vários “M”) (Anexo 12).

- Palavra intrusa

Seguindo a mesma premissa do “Caça à letra”, é pedido ao paciente que encontre no meio de um conjunto de palavras, a palavra intrusa (e.g: a palavra “maca” encontra-se escondida no meio de várias “cama”) (Anexo 13).

- Repetir o padrão

Nesta atividade, é dada ao paciente uma folha com vários padrões que terá de reproduzir ao lado, sem se enganar (apesar de ser permitido correções, o paciente é motivado a se concentrar e a tentar não errar) (Anexo 14).

### **Autoestima**

- Atividade 1

Esta atividade consiste na reflexão e escrita acerca daquilo que o paciente considera que são as suas qualidades, aquilo que gostaria de ser (ser mais ou ser menos) e aquilo que considera que as pessoas gostam em si. É ainda pedido que escreva uma situação em que se sentiu confiante, bem como uma situação em que não se sentiu confiante, tentando que aqui tente justificar e encontrar estratégias que melhorem a sua confiança nessa determinada situação. Existe uma outra versão onde é também pedido que mencione os seus objetivos futuros e reflita sobre os mesmos (Anexo 15).

- Atividade 2

Numa versão semelhante, no entanto mais adequada a idades mais pequenas, surgem balões de pensamento onde é pedido que a criança escreva aquilo em que se acha ótimo, quando é que as pessoas o elogiam, quando é que se sente bem e o que mais gosta em si (Anexo 16).

- Atividade 3

Numa folha de cartolina são feitas abas desdobráveis, onde se encontram escritas frases que remetem a estados emocionais menos positivos e que frequentemente acontecem ao paciente em questão. É, portanto, pedido que por baixo dessas abas, os pacientes escrevam aquilo que gostariam de dizer a si mesmos quando se encontram nessa situação para que, de futuro, quando se depararem com esses estados emocionais, recordem aquilo que disseram a si próprios (Anexo 17).

- Atividade 4

Numa tabela, encontram-se inícios de frases que remetem a situações positivas, cabendo ao paciente preencher de acordo com a sua semana, de forma a recordar todos os acontecimentos positivos quando apresentarem baixa autoestima. A tabela pode ser customizada com o nome do paciente bem como com cores ou desenhos face aos gostos do mesmo, uma vez que o pressuposto é de os pacientes preencherem a tabela e fazerem-se acompanhar da mesma como se fosse um diário (Anexo 18).

- Sopa de letras da Autoestima

É pedido ao paciente que encontre na sopa de letras as palavras “Confiança, Bondade, Dedicção, Coragem, Simpatia, Humildade, Honestidade, Otimismo, Pessimismo, Teimosia, Egoísmo, Antipatia, Falsidade, Preguiça, Desorganização e Agressividade” e que de seguida as agrupe em qualidades e defeitos, sob o seu próprio julgamento (Anexo 19).

### **Competências Sociais**

- *E se fosse contigo?*

Nesta tarefa surgem vários cenários, onde o paciente é motivado a colocar-se naquela situação e a interpretar como considera que se sentiria se aquilo ocorresse consigo e o que faria para melhorar a situação (Anexo 20).

- O que dirias?

Nesta ficha de trabalho são apresentadas 4 pessoas, fornecendo-se um nome e uma característica. Em baixo, encontram-se várias conversas entre pessoas, onde uma delas apresenta um julgamento menos positivo sobre uma das personagens previamente apresentadas. O objetivo é o de o paciente escrever o que responderia a esses comentários, tendo em conta que sabia algumas informações que pudessem servir de defesa da vítima (Anexo 21).

- O que fazer?

Após a leitura de dois trechos de texto, que retratam situações hipotéticas, o paciente deve selecionar a opção que representa, na sua ótica, o comportamento mais adequado a adotar, a partir de uma lista de opções. No final é encorajado a refletir sobre as situações apresentadas e as suas respostas (Anexo 22).

- Quais os valores importantes para mim

De uma lista de frases que representam valores, é pedido ao paciente que assinale com um “X” as frases que considera importantes para si, com “XX” as que considera muito importantes e que deixe em branco as que não considera particularmente importantes (Anexo 23).

- Assertividade

O objetivo desta atividade é o de esclarecer a diferença entre uma resposta assertiva, agressiva e passiva, através de vários cenários. Após a leitura dos exemplos, é entregue um segundo documento com afirmações onde cabe ao paciente decidir se se trata de respostas assertivas, passivas ou agressivas, bem como é entregue um terceiro documento onde surgem 3 cenários e onde é pedido que o paciente escreva exemplos dos três tipos de resposta (Anexo 24).

- Ordenação Rotinas

Esta atividade é composta por um conjunto de cartões com frases que remetem tarefas do dia a dia, sendo pedido ao paciente que as ordene, como forma de trabalhar as competências pessoais e refletir acerca da higienização e autocuidado (Anexo 25).

- Atividade da Descoberta dos Acidentes

A atividade é composta por um quadro dividido em duas colunas: “Acidentes” e “De propósito”. É entregue ao paciente vários cartões com situações hipotéticas e é pedido que as coloque na coluna que considerar a correta, isto é, analisar que situações foram propositadas e que situações foram acidentes (Anexo 26).

- Quadro de refeições

Este quadro foi desenvolvido para um paciente com autismo, cuja professora apresentava queixas de que o mesmo demorava muito tempo na hora do almoço, acabando mesmo por ocupar e perder o tempo de intervalo. Assim, foi construído o quadro das refeições (que se encontrava colado na parede da cantina), com o objetivo de estruturar o tempo de refeição, existindo uma recompensa no final da semana se o paciente tivesse cumprido os tempos indicados (1 ponto por cada refeição dentro do tempo) (Anexo 27).

- “Quero falar, posso interromper?”

A atividade é composta por um guião que explica como a criança deve proceder quando quer falar ou chamar a atenção de alguém, tendo em conta que esta competência social surge frequentemente inadaptada no comportamento de crianças com autismo. Portanto, é explicado de forma clara e sucinta (e com recurso às emoções) qual a melhor maneira de se comportar aquando perante esta situação (Anexo 28).

## Neurocognição

- Bingo da Matemática

Cumprindo as regras do bingo tradicional, este bingo foi feito numa versão matemática. Assim, os cartões de jogo são compostos por diversos números, onde o que é retirado do saco são as operações matemáticas de somar, subtrair, dividir e multiplicar. Para saber se tem os seus números, o paciente tem de resolver as operações e de seguida marcar o resultado no cartão, se o tiver (Anexo 29).

- Dominó da Matemática

Seguindo as regras do dominó tradicional, o paciente tem de juntar as peças que tenham valores iguais. No entanto, nestas peças em vez de pintas, encontram-se números ou operações de somar, subtrair, dividir e multiplicar (Anexo 30).

- Formação de palavras através de símbolos

O objetivo desta atividade é de o paciente formar as palavras que se encontram numa lista abaixo com os símbolos também facultados, tendo sempre de ter em conta a primeira letra de cada objeto, fruta ou animal (Anexo 31).

- Complemento de textos

Completar os textos apresentados com as palavras de uma lista facultada (Anexo 32).

- Jogo da memória

Pegando no tradicional jogo da memória, para além de ter sido desenvolvido vários níveis de dificuldade (aumentado o número de cartas e adaptando as imagens à idade do paciente), foi elaborada uma versão onde a criança tem de encontrar a sombra e não a imagem idêntica (Anexo 33).

## **IV. Estudo de Caso**

### **4.1 Apresentação**

MA nasceu em junho de 2012, tendo (na altura da primeira consulta) 7 anos de idade. Frequenta o 2º ano de escolaridade e apresenta resultados dentro da média. Vive com o pai e a mãe alternadamente.

### **4.2 História de Vida**

MA nasceu prematura às 36 semanas, num parto por cesariana onde surgiram algumas complicações (placenta prévia).

Segundo os pais, o desenvolvimento de MA, de uma forma geral, foi dentro dos parâmetros normais, apesar de ter tido problemas ao nível alimentar. Relativamente à alimentação, até aos 3 meses terá sido alimentada por leite através de biberão e a partir dos 5 meses foram introduzidas as papas, uma vez que MA apresentava dificuldades em engordar e uma aversão pela comida. Foi então seguida por um pedopsiquiatra no Magalhães Lemos para despiste de distúrbio alimentar. Algures por esta idade foi também seguida em terapia ocupacional.

O padrão de sono de MA enquanto bebé não era muito adequado uma vez que chorava muito, o que fazia com que dormisse poucas horas (atualmente não se verifica).

A adaptação ao contexto escolar ocorreu dentro da normalidade.

No entanto, surgiram alguns problemas respiratórios que envolviam tosse cavernosa e asma (que se mantém até à presente data). Atualmente usa ainda aparelho para aumentar a cavidade oral.

Até aos dias de hoje tem muita facilidade em fazer amigos, uma vez que é considerada uma criança muito extrovertida e comunicativa. É evidente ainda que apresenta uma relação muito boa e equilibrada com ambos os progenitores, mas também com os avós maternos e paternos (casa para onde vai frequentemente após as aulas).

MA começou então a ser seguida em psicologia em janeiro devido ao divórcio dos pais em abril do ano anterior, altura em que passou a residir alternadamente com os progenitores, de dois em dois dias, na tentativa de não alterar as suas rotinas.

O divórcio foi pedido pelo pai, pelo que houve alguma dificuldade por parte da mãe em aceitar o divórcio, mas, no entanto, não colocou imposições nem conflitos no processo.

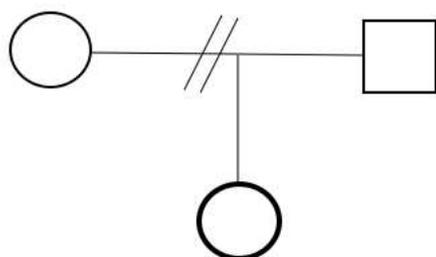
As questões da guarda foram resolvidas facilmente, no entanto o pai expressou que tentou ir de acordo com o desejo da ex-mulher de forma a não criar conflitos. Referiu ainda que se recusa a discutir na presença da filha.

Contudo, não há concordância entre os pais relativamente aos estilos parentais, sendo a mãe mais flexível e o pai relativamente rígido ao nível da educação. Por exemplo, em casa do pai MA dorme sozinha há já algumas semanas, enquanto que em casa da mãe ainda dorme com a mesma. No entanto, subentendeu-se pelo discurso da mãe, que é ela que quer dormir com a filha, como forma de resolver os seus próprios problemas emocionais.

Também se recolheu a informação que o pai tenta manter as rotinas e vida pessoal de MA o mais semelhante possível, incluindo manter fotos da ex-mulher em sua casa, não acontecendo o mesmo em casa da mãe da criança.

A mãe, por sua vez, demonstrou ainda alguma preocupação com a nova vida pessoal do ex-marido, tendo muitas dificuldades em falar com a filha sobre o divórcio. Expressou ainda que foi o ex-marido que insistiu na necessidade de acompanhamento psicológico por parte da filha.

#### 4.3 Genograma



—//— Divórcio

#### 4.4 Motivo

A pedido dos pais, MA iniciou as consultas de psicologia, com o objetivo de averiguar o ajuste da mesma ao divórcio.

#### 4.5 Processo de Avaliação Psicológica

Em primeira instância, foi realizada uma entrevista com a paciente.

Na entrevista clínica (semiestruturada), foi possível recolher a informação de que esta gosta muito da escola onde tem muitas amigas. Afirmou ainda que não gosta de comer.

Constatou-se que já é normativo para ela ir de uma casa para a outra, mencionando mesmo que não é confuso nem difícil. Não conseguiu responder à questão de se pudesse escolher, como gostaria que fosse a sua situação habitacional, no entanto demonstrou um grande à vontade e aceitação sobre o facto de alternar frequentemente entre os pais, rejeitando a possibilidade de alternar semanas.

Foi possível recolher a informação de que a paciente tem medo de dormir em casa do pai e não em casa da mãe, pois “*em casa da mãe tem uma luzinha que está ligada toda a noite*” (sic) enquanto que “*em casa do pai é muito escuro*” (sic).

É importante denotar que a paciente salientou que tem muito medo que os pais discutam.

Ao escrever o nome num dos questionários de avaliação que lhe foram aplicados, escreveu o apelido da mãe e afirmou “*Aí este não é o meu nome*” (sic), e mudou rapidamente para o apelido do pai.

A paciente mencionou ainda que a mãe suspeita que o pai tem uma namorada apesar de o pai negar, e ao ser questionada sobre como sentiria ou o que acharia se efetivamente o pai tivesse uma namorada, apenas respondeu “*Não sei!*” (sic).

Foi possível ainda obter a informação que MA questiona muitas vezes a mãe e as avós (materna e paterna) sobre o divórcio, mas não o faz com o pai. Quando questionada sobre o desejo de que os pais se reconcilhassem, acenou que sim, afirmando, no entanto, que não fala com ninguém sobre isso.

Quando questionada sobre o que gostaria de mudar na sua vida e família, disse que “*não mudava nada*”(sic.), que apenas “*gostava que a família toda morasse na Disneylândia*” (sic.), levando o assunto de ânimo leve, não o conotando como algo de grande importância.

As consultas seguintes foram dedicadas à aplicação de diversos instrumentos de avaliação a MA, à família e à escola, permitindo obter o máximo de informação possível acerca do comportamento em vários contextos, e numa observação direta, que permitiu avaliar comportamentos característicos face ao técnico e face às tarefas e provas estruturadas.

Assim, tendo por objetivo a avaliação psicológica, aplicaram-se os seguintes instrumentos:

### **Avaliação Emocional:**

- **Questionário de Avaliação de Ansiedade-Traço e Ansiedade-Estado (STAIC C-1 e C-2)** – Avalia a Ansiedade-Estado (como se sente naquele preciso momento) e a Ansiedade-Traço (como se sente habitualmente) em crianças.
- **Escala de Ansiedade Manifesta para Crianças - Revista (CMAS-R)** – Avalia o nível e a natureza da ansiedade crônica, permitindo obter resultados ao nível da ansiedade fisiológica, inquietação/hipersensibilidade e preocupações sociais/concentração, incluindo ainda uma escala de mentira.
- **Inventário de Medos para Crianças – Revisto (FSSC-R)** – É um questionário de autorrelato que permite compreender a intensidade dos medos, de diferentes categorias, que o jovem tem. Assim, esta escala permite discriminar cinco fatores: medo de falhar e da crítica, medo do desconhecido, medo de ferimentos e de animais pequenos, medo do perigo e da morte e, por último, medo de médicos.
- **Inventário de Depressão Infantil (CDI)** - Escala de autoavaliação que permite identificar sintomas depressivos em crianças e adolescentes.
- **Desenho da família** – Este teste consiste em fazer o desenho de uma família, onde pode ser observada a dinâmica familiar como relações entre pais e irmãos. É indicado para a identificação de conflitos familiares e de sentimentos e atitudes do sujeito face à sua família.
- **Fábulas de Duss** – Permite diagnosticar os complexos inconscientes e os conflitos que estão subjacentes ao comportamento. Aqui estão incluídas uma série de histórias, de conteúdo simbólico, esperando que a criança se identifique com a figura principal e expresse, através dela e das suas reações às situações, os seus próprios conflitos.

### **Avaliação Comportamental:**

- **Inventário de Comportamentos da Criança para Pais e Professores (CBCL, TRF)** – Avalia a competência social e problemas do comportamento em crianças e adolescentes, a partir de informações dadas pelos pais e professores.

## **Comportamento durante a avaliação**

Durante as consultas foi possível observar que MA apresentava alguma inquietação, mudando constantemente a postura. No entanto, ao nível comportamental, apresentou um bom comportamento geral.

Para além destes aspetos, foi capaz de estabelecer uma relação empática comigo e com a psicóloga, e manteve sempre a sua curiosidade sobre o meio envolvente (e ainda vontade de falar sobre coisas que lhe aconteciam), o que por vezes fazia com que perdesse o foco e a atenção nas tarefas propostas, tornando a realização das provas um processo mais demorado.

Foi possível, através das provas, observar que MA apresenta dificuldades ao nível do vocabulário.

Nas questões sobre o divórcio, denotou-se que MA foi muito relutante a responder às mesmas, acenando frequentemente ao invés de dar uma resposta. A postura de MA nesta temática, para além de demonstrar algum desconforto, foi também defensiva face aos pais, claramente demonstrando que não queria dizer algo que os pudesse prejudicar.

## **Resultados**

- **Domínio Socioemocional<sup>1</sup>:**

A avaliação deste domínio permite realizar um despiste, a nível emocional.

Neste sentido, relativamente ao **Questionário de Avaliação de Ansiedade-Traço e Ansiedade-Estado (STAIC)**, MA apresentou um valor normativo (Valor=36; Nota T=32), no que toca à escala C-2. No que diz respeito à **Escala de Ansiedade Manifesta para Crianças - Revista (CMAS-R)**, MA apresentou um índice de ansiedade normativo (Valor=10; Nota T=42), no entanto um nível de desejabilidade social/mentira acima da média, traduzindo-se em *Borderline* (Valor = 7; Nota T= 59) e enviesando assim de certa forma as respostas, uma vez que se traduz na propensão que a paciente tem de dar respostas socialmente aceitáveis, não refletindo verdadeiramente a sua opinião. Os resultados do **Inventário de Depressão Infantil (CDI)**, que avalia a sintomatologia depressiva, encontram-se na média esperada para a sua idade (Valor= 10; Nota T=50) apesar de no limite de *Borderline*. Relativamente ao **Inventário de Medos para**

---

<sup>1</sup> Nos instrumentos de avaliação STAIC-C, CMAS-R, CDI e FSSC-R, os valores normativos encontram-se entre Notas T=25 a 49, os valores *Borderline* entre Notas T=50 a 60 e os valores clínicos entre Notas T=61 a 86.

**Crianças–Revisto (FSSC-R)**, MA apresentou um valor global *Borderline*, congruentemente com os restantes fatores (tabela 1).

Fator	Resultado
Medo do falhanço e da crítica	Nível <i>Borderline</i> (Valor=19; Nota T=59)
Medo do perigo, morte e ferimentos	Nível <i>Borderline</i> (Valor=33; Nota T=58)
Medo do desconhecido	Nível <i>Borderline</i> (Valor=13; Nota T=57)
Medo de Animais	Nível <i>Borderline</i> (Valor=10; Nota T=57)
Medo relacionado com atos médicos	Nível <i>Borderline</i> (Valor=3; Nota T=53)
Total do FSSC-R	Nível <i>Borderline</i> (Valor=78; Nota T=56)

**Tabela 1.** Resultados do FSSC-R.

No que diz respeito às **Fábulas de Duss**, a paciente não apresenta um vínculo direcionado a nenhuma figura parental específica, sendo que apresenta dificuldades em selecionar a figura parental que lhe traz mais conforto. É também possível verificar que a paciente apresenta alguma rejeição a emoções positivas entre casais, uma vez que percebe a situação dos pais como motivo de tristeza. De um modo geral, as respostas dadas por MA encontram-se num padrão normativo para a idade.

No **Desenho da Família** (anexo 46) evidencia-se extroversão, criatividade e espontaneidade. De uma forma geral verifica-se afeto, sensibilidade e segurança. A paciente demonstra egocentrismo, tendo a criança sido desenhada em primeiro lugar (e atribuída a idade de 7 anos), bem como uma autoimagem forte, com necessidade de defender os seus interesses. No entanto, é importante denotar que este egocentrismo vem de acordo com a faixa etária da paciente, onde no período pré-operatório o egocentrismo surge com mais intensidade, diminuindo à medida que a criança entra na fase das operações concretas.

A mãe, desenhada em 2º lugar (e atribuída uma idade de 37 anos), encontra-se mais próxima da criança, traduzindo-se numa maior intimidade e afetividade com a figura materna.

O pai, que foi desenhado em 3º lugar (e atribuída uma idade de 39 anos), num plano ligeiramente superior às restantes figuras, é visto como uma figura que representa poder e dominação, mas ao mesmo tempo é desvalorizado.

Quanto às questões do desenho da família, verificou-se que a paciente não quis justificar aspetos menos positivos sobre os elementos da família, uma vez que as suas respostas eram justificadas por elementos triviais do desenho (roupa, idade, aspeto). Esta

abordagem às questões da família demonstra o desconforto que a paciente sente sobre a temática, querendo evitar o assunto, uma vez que foi possível verificar que não se tratava de um problema de interpretação daquilo que lhe era pedido, mas sim um evitamento das questões.

- **Domínio comportamental:**

Para avaliar o domínio comportamental, procedeu-se à análise do **Inventário do Comportamento da Criança para Pais (CBCL)** e para Professores (**TRF**) (tabela 2)<sup>2</sup>. No CBCL, o pai salienta problemas de “distração”, “falta de concentração” e “excesso de bondade”. Por sua vez, a mãe apenas menciona preocupação na “adaptação ao divórcio”. Na TRF, a professora relata “lentidão na execução das tarefas”, “hesitação na feitura dos trabalhos” e “necessita de constante incentivo”.

Fatores	CBCL Mãe	CBCL Pai	TRF Professora
	Classificação	Classificação	Classificação
Fator I – Ansiedade/Depressão	Nível Normativo (Valor= 0)	Nível Normativo (Valor= 3)	Nível Normativo (Valor= 5)
Fator II – Isolamento	Nível Normativo (Valor= 0)	Nível Normativo (Valor= 3)	Nível Normativo (Valor= 3)
Fator III- Queixas somáticas	Nível Normativo (Valor= 1)	Nível Normativo (Valor= 1)	Nível Normativo (Valor= 1)
Fator IV – Problemas Sociais	Nível Normativo (Valor= 0)	Nível Normativo (Valor= 3)	Nível Normativo (Valor= 2)
Fator V- Problemas Pensamentos	Nível Normativo (Valor= 0)	Nível Normativo (Valor= 2)	Nível Normativo (Valor= 0)
Fator VI- Problemas de Atenção	Nível Normativo (Valor= 0)	Nível Normativo (Valor= 6)	Nível Normativo (Valor= 12)
Fator VII- Comportamento Delinquente	Nível Normativo (Valor= 1)	Nível Normativo (Valor= 2)	Nível Normativo (Valor= 0)
Fator VIII – Comportamento Agressivo	Nível Normativo (Valor= 0)	Nível Normativo (Valor= 4)	Nível Normativo (Valor= 2)
Escala de Internalização	Nível Normativo (Valor= 1; Nota T=39)	Nível Normativo (Valor= 7; Nota T=54)	<i>Borderline</i> (Valor= 9; Nota T=60)
Escala de Externalização	Nível Normativo (Valor= 1; Nota T=41)	Nível Normativo (Valor= 6; Nota T=53)	Nível Normativo (Valor= 2; Nota T=55)
Total	Nível Normativo (Valor=3; Nota T=34)	Nível Normativo (Valor=25; Nota T=53)	Nível Normativo (Valor=25; Nota T=57)

**Tabela 2.** Resultados CBCL Mãe e Pai e resultados TRF Professora.

<sup>2</sup> As folhas de cotação da CBCL e TRF encontram-se no anexo 47 para melhor compreensão dos fatores.

A integração dos resultados recolhidos na presente avaliação, permitiu retirar várias conclusões relativamente ao funcionamento comportamental e emocional de MA.

Quanto ao domínio emocional, tendo em conta o resultado das escalas de autopreenchimento (STAIC C1-C2, CMAS-R, FSSC-R e CDI) MA, apesar de não apresentar nenhum sintoma a nível clínico, apresenta valores ligeiramente elevados relativamente aos medos. Isto significa que, apesar de não ser um valor muito preocupante como seria se se evidenciasse um nível clínico, não deixa de ser uma temática com alguma tendência a causar preocupação, sendo necessário uma observação detalhada desta vertente. Assim, os resultados da avaliação psicológica mostram que MA é uma criança com algumas inseguranças e receios, corroborado pela prova FSSC-R, que pontuou num nível *Borderline* em todos os fatores e conferindo um grau de risco para o desenvolvimento de sintomatologia no futuro. Este instrumento destaca-se como sendo o único que evidenciou problemas próximos do nível clínico.

Os sintomas de depressão e ansiedade são normativos para a idade.

Nos testes projetivos (Desenho da Família e Fábulas de Duss) conclui-se que apesar de MA não direcionar o vínculo a um parente específico, foi possível verificar que compreende a mãe como uma possível figura de apoio e identificação, enquanto visiona o pai como figura de autoridade e dominação.

Verificou-se em MA, ao longo do processo, uma imaturidade evidente, bem como uma clara distração nas tarefas, tendo dificultado a sua capacidade de resposta a determinadas questões dos instrumentos (o que vai de encontro às queixas formuladas pela professora). Também se verificou que a paciente é muito defensiva em relação aos pais, isto porque se mostrou muito preocupada e atenta às suas respostas, de forma a evitar dizer algo que os pudesse prejudicar ou magoar. Assim, esta temática foi abordada com indiferença (traduzindo-se em evitamento), referindo sempre que aceita a nova dinâmica familiar.

Destaca-se ainda, que os pais não apresentam consistência no que diz respeito às regras e limites de MA, uma vez que o pai apresenta uma maior rigidez no que toca à educação de MA (regras e limites), enquanto que a mãe apresenta uma maior flexibilidade ao nível da educação (não ser tão exigente nos trabalhos escolares, comparativamente ao pai, e até mesmo permitir que MA não crie rotina de dormir sozinha).

Nos questionários, verificou-se que MA apresenta uma visão muito positiva de si, considerando-se sempre correta e amável com as outras pessoas, bem como observou-se

uma grande segurança de si na realização das tarefas, apesar de ser necessário incentivo constante.

Quanto ao domínio comportamental, a nível quantitativo, MA apresenta um padrão normativo, tanto do ponto de vista dos pais como da professora, no entanto, as queixas comportamentais foi a principal preocupação mencionada por estes elementos, sobretudo pelo pai e pela professora.

MA, no entanto, apresenta muitos pontos positivos que são uma grande vantagem na sua vida pessoal. Isto é, tem uma ótima relação com os progenitores, e conta com muito apoio também por parte dos avós paternos. É uma criança muito extrovertida e com uma visão muito positiva do que a rodeia, sem dificuldades em se exprimir (nas temáticas de interesse) e comunicar com o outro, apresentando ainda um potencial de mudança. Por vezes esta grande capacidade e vontade de se exprimir, bem como a sua tendência extrovertida, estão na base das problemáticas destacadas pelos pais e professora, daí a grande necessidade de aprender a adaptar o comportamento tendo em conta o contexto.

#### **4.6 Enquadramento Conceptual**

O divórcio parental tem sido considerado um dos eventos mais stressantes na vida das crianças envolvidas, com repercussões ao longo da vida (Stadelmann et al., 2010). A maioria das crianças apresenta uma capacidade razoavelmente boa de lidar com o divórcio após o período transicional (Kelly, 2007), demonstrando resiliência na cooperação com esta mudança na família. No entanto, a forma como cada criança se ajusta às dificuldades é mediada principalmente pela forma como cada uma, de forma individual, experiencia o divórcio (Maes et al., 2012).

Surge então a necessidade de compreender que existe uma valência cognitiva, comportamental, motivacional e emocional no que toca à psicologia envolvida na perspetiva da criança (Kuczynski et al., 2007).

Apesar de não existir uma grande diferença entre crianças e adultos no que toca à sua capacidade de dar significado ao seu ambiente, as crianças dependem dos seus pais para compreenderem o processo de divórcio. No entanto, são frequentemente mal informadas pelos pais, o que complica a sua capacidade de lidar com o processo de separação (Kelly & Emery, 2003).

O risco de problemas de ajuste, problemas sociais ou académicos, é duas vezes superior em crianças em contexto de divórcio (Amato, 2000; Hetherington & Kelly, 2002;

Kelly, 2000) comparativamente em crianças num ambiente tradicional. Os fatores protetores que diminuem estes riscos são a parentalidade competente e carinhosa, ausência de depressão ou outras perturbações psicológicas nos pais, situação habitacional após a separação e baixo conflito (Kelly & Emery, 2003).

A consequência primária do divórcio e do conflito parental é a diminuição da qualidade da relação pais-filhos, sendo que da perspetiva da criança, é frequentemente mencionado que a sua principal dificuldade é lidar com o ressentimento que surge em celebrações familiares, tradições, rituais diários e outras datas especiais (Pett et al., 2015).

Existe ainda evidências que, rapazes e raparigas reagem de forma ligeiramente diferenciada à separação dos pais. As raparigas apresentam uma maior necessidade de amor e atenção, com medo de abandono, sendo ainda mais provável que estas desenvolvam algum tipo de ansiedade (Jacquet & Surra, 2001).

Tendo em consideração este enquadramento, é possível verificar que, no que toca a MA, estamos perante um caso onde, de uma forma geral, a criança se adaptou positivamente à nova normalidade familiar, afirmando compreender e aceitar as alterações na sua rotina. Isto, no entanto, não invalida o desejo que a criança tem de que os pais se juntem novamente.

Para além do mais, apesar da decisão do divórcio só ter sido proveniente de um dos progenitores, foi uma situação que foi levada a cabo sem conflitos ou complicações, apresentando ambos a referida parentalidade competente e carinhosa, ainda que não completamente ajustada e equilibrada entre as duas figuras parentais. Assim, foi possível verificar que o ajuste a esta nova realidade por parte de MA ocorreu de uma forma relativamente positiva, sem evidências de que a paciente esteja perante um quadro depressivo ou ansioso, mas verificando-se que efetivamente se trata de uma criança que carece de muita atenção e carinho.

#### Alterações emocionais e comportamentais no divórcio

De uma forma geral, muitas das crianças que experienciam o divórcio dos pais, passam por um conjunto de reações comportamentais e emocionais nos meses seguintes, e uma vez que o divórcio trás mudanças à estrutura da vida da criança, é frequente que as mesmas se tornem ansiosas face a este desequilíbrio. Estas crianças, principalmente as mais novas, centram-se no sentimento de culpa pelo divórcio dos pais, encarando esse sentimento como forma de encontrar explicações para o acontecimento (Silva, 2012).

Crianças em idade escolar sentem-se muitas vezes divididas entre o amor dos pais, necessitando frequentemente de atenção e carinho por parte de ambos, sendo ainda que surge frequentemente na criança um conflito de lealdade e o desejo de reconciliação (Wolf, 1998 cit. in Bryner, 2001).

É ainda relatado que o temperamento e o nível de desenvolvimento são fatores diferenciais na elaboração do processo de adaptação ao divórcio parental, sendo que crianças com bom temperamento, inteligentes, responsáveis e socialmente sensíveis demonstram maior facilidade de adaptação positiva a essa transição familiar (Raposo et al., 2011).

Eisenberg e Fabes (1992) sugeriram que as crianças que conseguem regular o seu estado emocional, apresentam uma maior probabilidade de *coping* positivo, de uma forma relativamente controlada e construtiva. Assim, estes jovens que apresentam uma boa capacidade de autorregulação emocional, apresentam também uma maior probabilidade de adiar respostas mal adaptativas ao stress usando estratégias de *coping* ativas mais adaptativas, mudando assim a situação stressora (Lengua & Sandler, 1996). Isto permitirá ainda uma melhor capacidade de resolução de problemas, foco e atenção. Por outro lado, as crianças que apresentam uma capacidade de autorregulação emocional pobre, tendem a utilizar estratégias ineficazes bem como a resolver os problemas de forma impulsiva e desadequada.

Da mesma forma, a autorregulação pode moderar a forma como a criança utiliza estratégias de *coping* evitante (evitar o stressor) de forma adaptativa, para temporariamente diminuir a ativação emocional, de forma a resolverem o problema mais tarde ou a focarem-se nos aspetos positivos da situação, uma vez que o *coping* evitante, se bem utilizado, pode acabar por ser benéfico. Em contraste, as crianças que não apresentam esta capacidade de se autorregular, podem utilizar estas estratégias de *coping* evitante de forma impulsiva, em situações em que o *coping* ativo (resolução de problemas, procura de informação, etc.) seria mais apropriado (Lengua & Sandler, 1996).

Apesar de toda a informação que existe acerca das crianças e da sua adaptação ao divórcio, é importante denotar que a idade pode ser um fator pertinente no seu estudo, uma vez que a sua resposta à mudança familiar pode ser muito variada, desde altos níveis de resiliência a disrupções e desequilíbrios no seu desenvolvimento (Amato & Keith, 1991).

No entanto, o divórcio não implica forçosamente um maior impacto numa dada idade, mas sim diferentes efeitos consoante o nível desenvolvimental da criança. A imaturidade

das estruturas cognitivo-emocionais fazem com que as crianças sejam menos capazes de avaliar realisticamente as causas, os processos e as consequências da separação, acabando por centralizarem em si, tal como foi mencionado anteriormente, o sentimento de culpa face à separação (Raposo et al., 2011). Assim, os resultados das investigações nesta área são muito contraditórios, mas de um modo geral verifica-se que, apesar de todas as idades serem afetadas de maneiras distintas, são as crianças mais novas as que mais sofrem com a nova organização familiar, uma vez que têm mais dificuldade em compreender a situação e o processo, contraditoriamente aos adolescentes (Hetherington & Stanley-Hagan, 1999).

Algumas evidências de estudos retrospectivos, afirmam que quando o divórcio surge numa fase mais precoce da vida crianças, os seus efeitos e consequências são mais adversos, comparativamente a estádios de vida mais tardios (Allison & Furstenberg, 1989; Bolgar et al., 1995; Landerman et al., 1991). Os conflitos que podem surgir durante o processo de separação, frequentemente trazem consigo consequências a nível escolar e no comportamento das crianças, provocando ainda uma diminuição da autoestima (Kelly & Emery, 2003; Raposo et al., 2011).

Um estudo desenvolvido por Pagani et al., (1997), concluiu que crianças que experienciam o divórcio dos pais até aos 8 anos, apresentam uma maior probabilidade de desenvolver comportamentos hiperativos, sendo que o pico desse comportamento hiperativo surge aos 8 anos quando a separação ocorre antes dos 6 anos de idade. No entanto, de uma forma geral, vários estudos observaram que quase todas as crianças, independentemente da idade, reagem ao divórcio com dor e stress (Hetherington et al., 1976; Hetherington & Kelly, 2002; Hetherington & Stanley-Hagan, 1999).

Traduzindo esta informação para o caso de MA é possível concluir que, como foi anteriormente verificado, apesar da tendência e do desejo manifesto da criança de uma reconciliação dos pais, os níveis baixos de ansiedade e depressão são indicativos de uma boa adaptação ao divórcio dos mesmos. No entanto, esta mudança na sua vida, seguindo os resultados obtidos na avaliação, apesar de não ter causado sintomatologia ansiosa ou de culpa, revelou ter tido algum efeito no que toca ao surgimento de medos.

O evitamento de questões que envolvem o divórcio e a manifestação da vontade que os pais se reconciliem, remete-nos para a utilização de estratégias de *coping* evitante. Desta forma, MA foca-se efetivamente nos aspetos positivos da situação, isto é, escolhe ter uma postura e uma interpretação desta nova realidade bastante positiva.

É ainda importante frisar que, tendo em conta que o divórcio ocorreu quando MA estava perto de atingir os 6 anos de idade, as queixas que foram expostas pela professora (e também um pouco pelo pai), poderão ser justificadas pelo facto de ser frequente alguns problemas ao nível do comportamento e desatenção quando o divórcio dos pais ocorre nesta etapa da vida.

### Parentalidade no divórcio

No caso de MA, estamos perante uma guarda partilhada com residência alternada. Quanto à guarda partilhada, é um termo que remete a uma tentativa de aproximar o mais possível a relação pais-filhos ao seu estado pré-divórcio, onde ambos os pais devem respeitar o bem-estar e a educação da criança, mas também as rotinas e responsabilidades da mesma, de forma a promover um desenvolvimento adequado (Kruk, 1993). Investigações do ponto de vista da psicologia apontam que uma relação justa e equilibrada entre ambos os pais, são a condição ideal para o bem-estar das crianças envolvidas (Ranieri et al., 2016).

Para além do mais, grande parte da literatura sobre divórcio tem vindo a evidenciar que os seus efeitos podem facilmente ser moderados por diversos fatores protetores, especialmente pela capacidade que os pais têm de manter uma relação estável e cooperativa de coparentalidade, com baixos níveis de conflito (Amato & James, 2010; Feinberg et al., 2012; Malcore et al., 2010).

Com o objetivo de minimizar os impactos do divórcio, a guarda partilhada é portanto a partilha da autoridade parental, permitindo que ambos os pais tenham a sua palavra na educação e desenvolvimento da criança, cabendo aos dois decidirem em conjunto os aspetos fundamentais na vida dos filhos (Dias & Santos, 2016). Para além destes aspetos, este tipo de guarda vem muitas vezes associada (mas não obrigatoriamente), ao conceito de residência alternada.

A residência alternada consiste numa divisão rotativa, preferencialmente simétrica, do tempo que a criança passa com as figuras parentais, com o objetivo de conviver com ambos e usufruir de uma educação partilhada e de cada progenitor exercer os cuidados e responsabilidades parentais. Esta partilha equilibrada promove positivamente a presença de ambos os pais na vida dos filhos (Dias & Santos, 2016). No entanto, nem sempre existe equilíbrio na responsabilidade parental, nem consenso entre ambos os progenitores, o que é facilmente observável nos dados recolhidos na história de vida de MA, principalmente

no que toca à hora de dormir, onde o pai insistiu em habituar a filha a dormir sozinha, mas que em contrapartida a mãe não faz essa exigência.

Quando os pais se divorciam, passam por um período emocional volátil, causando uma mudança na estrutura do seu sistema familiar (Whiteside, 1998), aprendendo a viver dentro de um novo formato familiar e redefinindo papéis e funções. A qualidade da aliança parental efetivamente afeta o ajuste dos filhos envolvidos, mas também a autoestima dos pais e a sua capacidade de nutrir e disciplinar. Durante o divórcio, é importante que os pais sejam ajudados (pelos profissionais adequados) a enquadrar e estruturar estratégias que permitam equilibrar as suas responsabilidades parentais, de forma a compreenderem o impacto que as suas ações têm na saúde e bem-estar dos filhos (Whiteside, 1998). Existe uma vasta literatura sobre os estilos parentais (atitudes, crenças, comportamentos e expectativas) relacionados ao processo de desenvolvimento da criança identificando os estilos democrático, autoritário, permissivo ou desinteressado (Baumrind, 1968; Darling & Steinberg, 1993).

Vários investigadores têm recolhido evidências de que certos estilos parentais estão associados a diferentes resultados no desenvolvimento das crianças, especialmente o estilo democrático que se traduz como responsivo, carinhoso, firme e com disciplina consistente (isto é, expressa autoridade de maneira não repressiva) e que tem vindo a estar associado a crianças com uma boa responsabilidade social, bom desempenho académico e baixos níveis de internalização e externalização de problemas (Hetherington & Kelly, 2002; Park & Bauer, 2002; Querido et al., 2002).

Por outro lado, os estilos parentais autoritário (baixo apoio, muito controlo e comunicação negativa), permissivo (forte apoio e comunicação mas baixo controlo) e desinteressado (desapego, indisponibilidade emocional, falta de controlo e negligência) estão fortemente associados a problemas de ajuste, como baixos níveis de autovalorização, competência social, responsabilidade social, problemas de desempenho académico e problemas emocionais e comportamentais (Hetherington & Kelly, 2002; Park & Bauer, 2002; Querido et al., 2002)

Um estudo levado a cabo por Nielsen (1999) conclui que, frequentemente, em casos onde a mãe tolera os comportamentos infantis e inadequados da criança (ao contrário do pai), esta torna-se alienada da figura paterna e começa a considerá-la restritiva e exigente.

O que é evidenciado no caso de MA é de que, apesar de ter sido evidente que existem alguns conflitos entre os progenitores, eles demonstram esforços no que concerne à

tentativa de manter a vida e as rotinas diárias da filha, o mais semelhante possível ao do período pré-divórcio, para que seja possível promover o desenvolvimento adequado.

Assim, a alternância de residência aparenta estar a decorrer de uma forma adequada, pois foi permitido que MA, até à data, conseguisse passar os mesmos dias com o pai e com a mãe e, segundo a mesma, esta nova rotina foi de fácil adaptação. No entanto, no que toca aos estilos parentais, é possível retirar outras conclusões. Em conversa com os pais, que ocorreu antes de algumas consultas com a paciente, verificou-se que o pai é possivelmente uma figura que expressa maior autoridade e exigência, ao contrário da mãe, que transmitiu uma parentalidade mais permissiva e emocional. Estas questões são também evidenciadas no desenho da família, mas, no entanto, MA não demonstrou interpretar isto como algo negativo.

Conclui-se que, tendo em conta os esforços de MA para demonstrar estar completamente adaptada ao divórcio, esta não permitiu que durante a avaliação se compreendesse efetivamente se esse é caso, sendo que houve imenso evitamento de determinadas questões, bem como revelou valores de desejabilidade e mentira superiores ao que seria ideal. Esta é uma das questões que carece de intervenção para se concluir efetivamente se esta criança está ou não adaptada, uma vez que existe aqui uma possibilidade de estarmos perante um caso onde a paciente não expõe os seus verdadeiros sentimentos e pensamentos, talvez por ter medo de magoar os progenitores ou transmitir uma imagem negativa.

#### **4.7 Proposta para o plano de intervenção**

Tendo iniciado o acompanhamento de MA a 23 de janeiro, e tendo as consultas sido interrompidas devida à pandemia por COVID-19 em março, apenas me foi possível acompanhar este caso durante 6 consultas. Assim, a minha proposta de intervenção é baseada na informação que foi possível recolher durante este período, não tendo tido igualmente oportunidade de implementar nenhuma estratégia de intervenção.

Assim, tendo em consideração as dificuldades de MA em falar e explorar o divórcio dos pais, sendo notório o evitamento apesar de transmitir uma imagem perfeitamente normativa e idealizada, considero vantajoso o acompanhamento psicológico com o objetivo de a ajudar a lidar com as emoções inerentes ao processo de divórcio.

Para além disso, os resultados obtidos ao nível dos medos (*Borderline*), carecem de alguma atenção no sentido de verificar se efetivamente são transitórios e normais, ou se haverá uma tendência para evoluírem para níveis patológicos.

A intervenção deve ser extensível aos pais, com o objetivo de promover a utilização de comportamentos parentais positivos, diminuindo o uso de estratégias que reprimem a relação pai/mãe-filho, através do desenvolvimento de competências de aquisição de conhecimentos, autoconfiança e autorregulação da capacidade de resolução de problemas.

Quanto às queixas ao nível da atenção/concentração, estas parecem estar relacionadas com esta problemática emocional, pelo que acredito que a intervenção nesta vertente se irá refletir positivamente ao nível da atenção. No entanto, em contexto de sala de aula e elaboração das tarefas escolares em casa, ambos os ambientes devem potenciar a atenção e concentração.

Também será fundamental a elaboração de estratégias que promovam a concentração em contexto escolar, quer de sala de aula, quer em casa aquando a elaboração de tarefas da escola.

O acompanhamento psicológico permitirá também uma maior observação em contexto clínico como meio de obtenção de informação acerca da intensidade destas problemáticas.

Para o desenvolvimento de intervenções, surge o modelo desenvolvido por Isolina Ricci (2004), que se verga nas seguintes áreas:

- Estádio 1: *O lar de sonho*- Sentimentos de respeito, confiança e amor entre mãe, pai e filhos que vivem na mesma casa.
- Estádio 2: *Problemas no lar*- Discórdias que levam à diminuição dos sentimentos anteriormente mencionados e aumento de tensões que se tornam intoleráveis.
- Estádio 3: *O lar que se divide*- o desrespeito torna-se cada vez mais frequente e surge desconfiança entre o casal. Apesar de ainda não dividido, o lar já inicia uma certa separação.
- Estádio 4: *O lar dividido*- Separação física.
- Estádio 5: *A casa da mãe, a casa do pai*- Estádio difícil e prolongado, onde surgem mudanças nos rendimentos, nas profissões, nos hábitos pessoais, nas amizades e nas rotinas.

- Estádio 6: A casa da mãe, a casa do pai (a)- Processos de reconstrução, com mais clareza e estabilidade, do contexto familiar.
- Estádio 7: A casa da mãe, a casa do pai (b)- Os adultos já conseguem separar as suas vidas pessoais das suas funções parentais.

Segundo Ricci (2004), as fases 4 e 5 são fases causadoras de grande stress, pois encontra-se repleta de conflitos intensos que contribuem para o desequilíbrio psicológico das crianças e adolescentes, bem como prejudica a sua relação com as figuras parentais.

Estes aspetos trazem consigo, conseqüentemente, custos emocionais para as crianças (e pais), expostas a esta situação de grande complexidade.

Na situação de MA, nem todos estes estádios surgem com necessidade de intervenção, isto é, talvez apenas as questões da divisão do lar entre pai e mãe careçam de atenção, para que na intervenção se verifique estas questões e se efetivamente estão bem resolvidas. Pois apesar de a criança afirmar que está à vontade com esta situação, é importante compreender que se trata de uma fase difícil com mudanças inevitáveis e que mesmo os esforços para se manter uma rotina normal têm o seu limite. Assim, é relevante verificar em que estádio se encontra MA, para que seja possível compreender onde deve recair o trabalho com esta criança, pois é esperado que se averigüe custos emocionais.

A intervenção que pode ajudar neste trabalho é a utilização do livro *“Quando os pais se separam – As crianças podem aprender a lidar com a tristeza do divórcio”* de Marge Heegaard (1991), que se trata de um livro criado para ajudar crianças dos 6 aos 12 anos a aprender sobre o divórcio e sobre os sentimentos a ele associado, sendo uma grande vantagem para crianças que não conseguem compreender ou expressar verbalmente esses sentimentos. Os tópicos explorados são: “A mudança faz parte da vida”; “Compreender o divórcio”; “Sentimentos sobre o Divórcio”; “Expressar sentimentos”; “Viver com pais divorciados” e “Viver bem num mundo em mudança”.

Tendo em conta a vertente emocional, surge a necessidade de se trabalhar a sua regulação.

A regulação emocional diz respeito à habilidade de adaptar as emoções de um modo flexível em resposta aos diferentes contextos sociais (Kerмоian et al., 1994), tratando-se de um aspeto importante para um desenvolvimento psicológico saudável.

Para que esta regulação seja corretamente feita, devem existir outras habilidades relacionadas com emoções, como por exemplo a capacidade de as identificar e compreender as causas e conseqüências das experiências emocionais. É ainda necessário que a criança tenha conhecimento das suas experiências emocionais, bem como surge a

necessidade de se avaliar aquilo que é o seu comportamento quando experienciar determinadas emoções (Suveg et al., 2009).

Assim, é importante que MA seja capaz de exprimir os seus sentimentos e emoções ao invés de os desvalorizar ou guardar para si, como foi evidente ao longo do processo avaliativo. Seria pertinente que a mesma trabalhasse as emoções para que consiga compreender a sua importância, valor e significado, como forma de conseguir aplicá-las e regulá-las adequadamente, face a esta etapa da sua vida, mas também a futuras ocorrências que beneficiem deste treino emocional.

Durante estes últimos anos, tem-se vindo a verificar a capacidade das crianças (área onde se tem predominantemente focado os estudos de regulação emocional) compreenderem as emoções, incluindo a capacidade de analisar as situações que geram as emoções de forma detalhada, de apreciação das causas e consequências bem como apreciação da vertente cognitiva das emoções (Stegge & Terwogt, 2007).

Apesar de existirem várias estratégias para a regulação emocional, surgem duas que têm sido operacionalizadas, seguindo o Modelo de Gross (1998), que visa as estratégias que são mais eficazes em crianças e jovens comparativamente a adultos:

- Reavaliação Cognitiva: Estratégia de mudança cognitiva que envolve redefinir uma situação potencialmente causadora de emoção de forma a que o seu impacto emocional mude.
- Supressão Expressiva: Uma forma de modulação de resposta que envolve a inibição de um comportamento expressivo emocional.

Estas estratégias têm sido veementemente utilizadas pelo facto de cada uma ser um bom exemplo de estratégias focadas em antecedentes e na resposta (respetivamente), e que podem ser utilizadas no dia-a-dia (John & Gross, 2004).

Apesar de ambas interessantes, a Reavaliação Cognitiva surge como a estratégia em que o indivíduo apresenta uma maior probabilidade de lidar com situações stressantes de uma forma proactiva. Deste modo, experienciam e expressam um efeito mais positivo, relatando maior autoestima e satisfação (Gross & John, 2003).

### **Tempo de Intervenção**

Tendo em consideração aos resultados obtidos por MA, seria vantajoso que esta seguisse um acompanhamento quinzenal, com vista a tratar das vertentes emocional e de adaptação ao divórcio. Tendo os resultados obtidos sido, de uma forma geral, não preocupantes, não se considera justificável uma intervenção mais frequente. No entanto, ao fim de algumas sessões seria averiguada a necessidade de se alterar a frequência do acompanhamento.

Os pais deverão também ter um papel ativo no processo, recomendando-se que a cada quatro sessões, haja uma reunião exclusivamente com os pais (havendo assim uma reunião de dois em dois meses), para que se possa compreender o ponto de situação e opinião, bem como ajustar algum comportamento que possa não ser adequado ao processo de adaptação ao divórcio por parte de MA.

### **Objetivos da Intervenção**

A intervenção da paciente teria como objetivo ajudá-la a compreender a sua nova situação de vida, bem como auxiliar a identificação e comunicação de sentimentos. Para além do mais, é imperativo melhorar o processo de comunicação entre a criança e os pais, de forma a permitir que esta saiba com quem pode ou deve falar quando se sentir incomodada com algo que de futuro poderá querer mudar.

A intervenção junto aos pais, terá como objetivo primordial melhorar o seu entendimento face à experiência da criança quanto à separação, bem como a sua abordagem ao tema.

### **Tarefas e Atividades**

A intervenção da paciente seria iniciada trabalhando as questões de adaptação ao divórcio, sendo que o trabalho feito nesta área será também uma boa introdução ao mundo das emoções, uma vez associando as situações que possam estar a trazer desconforto e confusão a MA. A tabela 3, apresenta resumidamente as áreas de intervenção e as atividades a serem desenvolvidas<sup>3</sup>.

---

<sup>3</sup> A tabela 3 encontra-se completa no anexo 48.

Sessão	Atividade
<u>Adaptação ao Divórcio</u>	
Sessões nº 1,2,3,4,6,7,8,9, 11,12,13,14 (Total 12 sessões)	Ponto de situação do processo adaptativo Livro “ <i>Quando os pais se separam – As crianças podem aprender a lidar com a tristeza do divórcio</i> ” de Marge Heegaard (1991)
Sessão nº16	Reflexão sobre o Livro “ <i>Quando os pais se separam</i> ” – <i>As crianças podem aprender a lidar com a tristeza do divórcio</i>
<u>Vertente Emocional</u>	
Sessão nº17	“Flor das Emoções”
Sessão nº18	“Roleta das Emoções”
Sessão nº19	Caderno de atividades do livro “ <i>Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo</i> ”
Sessão nº21	Caderno de atividades do livro “ <i>Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo</i> ”
Sessão nº22	Caderno de atividades do livro “ <i>Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo</i> ”
Sessão nº23	Caderno de atividades do livro “ <i>Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo</i> ”
Sessão nº 24	Caderno de atividades do livro “ <i>Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo</i> ”
Sessão nº26	Caderno de atividades do livro “ <i>Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo</i> ”
Sessão nº27	Caderno de atividades do livro “ <i>Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo</i> ”

**Tabela 3.** Tabela da proposta de intervenção de MA.

Já o trabalho com os pais deverá seguir as linhas da psicoeducação, explorando estratégias que permitam ajudar a criança a adaptar-se o melhor possível a esta nova realidade familiar, de forma ao processo ser viavelmente adequado e estável.

Sessão	Atividade	Objetivo
Sessão nº5	Reunião com os pais	-Fazer o ponto de situação do processo adaptativo, questionando os pais sobre novos acontecimentos que possam ter surgido entre sessões, bem como qualquer dúvida que possa existir. -Apurar as exigências educativas de cada progenitor, de forma a equilibrar as diversas visões e crenças educativas, com o objetivo de promover uma linha educacional estruturada que facilite a vida escolar da paciente. Isto é, criar práticas parentais consistentes entre os dois contextos separados (educação e treino de competências)
Sessão nº10	Reunião com os pais	-Fazer o ponto de situação do processo adaptativo, questionando os pais sobre novos acontecimentos que possam ter surgido entre sessões, bem como qualquer dúvida que possa existir. -Averiguar a capacidade que os pais terão para conversar abertamente com a paciente sobre o divórcio, refletindo também sobre situações que possam já ter acontecido, avaliando de certa forma a resposta dada pelos mesmos. -Examinar a relação (e os seus progressos) entre os progenitores, com vista a estimular e promover a melhor relação possível. Elaborar estratégias junto aos pais com vista a evitar tecer comentários acerca um do outro na presença da criança.
Sessão nº15	Reunião com os pais	-Fazer o ponto de situação do processo adaptativo, questionando os pais sobre novos acontecimentos que possam ter surgido entre sessões, bem como qualquer dúvida que possa existir. -Psicoeducar os pais, no sentido de reduzirem ou até mesmo eliminarem comportamentos inadequados, como questionar a criança sobre o outro progenitor, ou usá-la como meio de partilha de informação.
Sessão nº20	Reunião com os pais	-Estimular as relações positivas entre a criança e o pai/mãe bem como desenvolver novos padrões interativos e comunicativos, mais funcionais e ajustados à nova realidade (e.g: planos parentais). -Fazer o ponto de situação do processo adaptativo, questionando os pais sobre novos acontecimentos que possam ter surgido entre sessões, bem como qualquer dúvida que possa existir.
Sessão nº25	Reunião com os pais	-Diluir e transformar padrões relacionais negativos, e contribuir para a definição de novas fronteiras, limites e regras. -Auxiliar os pais nas tarefas educativas essenciais para o adequado desenvolvimento da criança e assisti-los nesta transição familiar, promovendo a aquisição de conhecimentos úteis à interação com a criança.

**Tabela 4.** Tabela da proposta de intervenção dos pais de MA.

#### 4.8 Reflexão sobre o caso

O caso de M. surgiu já a meio do estágio e foi um dos primeiros casos em que tive a oportunidade de acompanhar desde a primeira consulta, bem como participar em todo o

processo avaliativo. Assim sendo, este caso foi a escolha mais correta e lógica para a apresentar no relatório de estágio.

A primeira consulta de todas foi uma reunião com os pais para tentar compreender qual a problemática. Devo dizer que essa consulta me fez perceber ainda mais o quão importante é a dinâmica familiar no desenvolvimento da criança, pois como se tratava de um casal divorciado, era visível as desavenças e desentendimentos entre os dois, enquanto relatavam o que os preocupava na filha.

Tendo em conta todos os relatos entregues pelos pais, a entrevista com a criança decorreu procurando-se por aqueles pontos chave, e rapidamente foi possível compreender que aquela criança, apesar de um discurso geralmente imaturo, esforçava-se para mostrar que compreendia muito bem a separação dos pais, desvalorizando todas as mudanças na sua rotina, apesar de admitir relutantemente que tinha medo quando os pais discutiam. Isto, para mim, foi surpreendente, pois apesar de os pais já estarem separados há quase um ano, esperava que uma menina de 7 anos demonstrasse mais ressentimento. Mas coube-nos a nós (estagiária e psicóloga) compreender se assim o era mesmo.

O processo avaliativo correu de uma forma muito positiva, uma vez que a paciente apresentou um grande à vontade em consulta. Para além de facilmente ter criado um bom vínculo comigo e com a psicóloga, manteve sempre a sua curiosidade sobre o meio envolvente, perdendo por vezes o foco na tarefa, o que fez com que este processo fosse um pouco mais demorado.

Foi possível, através das provas, observar que MA. apresenta alguma imaturidade ao nível do vocabulário. Nas questões sobre o divórcio, denotou-se que era muito relutante a responder às mesmas, frequentemente apenas acenando ao invés de dar uma resposta. Neste aspeto, foi necessária alguma persistência por nossa parte, para que fosse possível obter informações que pudessem ser relevantes ao caso. A postura da paciente nesta temática, para além de demonstrar algum desconforto (o que foi uma transformação da primeira consulta), foi também defensiva face aos pais, claramente demonstrando que não queria dizer algo que os pudesse prejudicar.

Após a aplicação de todas as provas e da sua respetiva cotação chegou a altura de olhar para os resultados. Foi aqui que, quando foi pedida a minha opinião, vi à prova o meu poder de interpretação. Isto porque, de um ponto de vista realmente factual e literal, os resultados de M. não demonstravam preocupações de uma forma geral, tirando alguns valores ligeiramente elevados (mas não clínicos), no que tocava aos medos.

No entanto, foram os testes projetivos e os relatos dos pais e professora, que me permitiram compreender que nem tudo é tão simples, sendo que principalmente a nível comportamental, os resultados não batiam certo com o que era apresentado como preocupação por estas figuras.

Assim, surgiu a necessidade de um acompanhamento psicológico, uma vez foi evidente a dificuldade que a paciente tinha em explorar o assunto do divórcio, onde claramente a temática trazia tristeza e desconforto. Para além destas questões emocionais e de adaptação ao divórcio, os medos tornaram-se também uma vertente necessária de se resolver.

Este caso foi dos que mais prazer me deu acompanhar, pois tive a oportunidade de aplicar imensas provas, algumas novas para mim. Apenas lamento não ter tido a oportunidade de fazer parte do acompanhamento.

## V. Conclusão

Durante a minha vida académica surgiu-me frequentemente algumas dúvidas sobre se este curso seria o mais adequado para mim, mesmo que em todos estes anos da minha vida de estudante não tivesse saído da minha cabeça duas coisas: psicologia e crianças.

Inicialmente, todo aquele conhecimento teórico que me foi sendo apresentado intimidou-me, deixei que me domasse e que me impingisse aquelas dúvidas que se tornavam em crises existenciais. Mas, apesar disto tudo, sabia que estes sentimentos são comuns a muitos estudantes, e eu não era exceção.

Relembrando a minha licenciatura, consigo perceber o porquê de estes pensamentos terem surgido. Eu precisava do contacto, de colocar uma cara aos casos e perceber como o mundo da psicologia funcionava para além dos manuais. E foram exatamente estas experiências que me fizeram apaixonar pela teoria, que me fizeram querer saber mais, pesquisar, estudar e explorar as entrelinhas das histórias que me eram contadas.

O estágio foi isto mesmo. Uma experiência inigualável, no seio que mais ansiava trabalhar. Foi aqui que compreendi o quanto o desenvolvimento de um psicólogo enquanto profissional de saúde requer de muita experiência clínica, mas também muito fundamento teórico.

Enquanto observava as consultas, antes de ter um papel nas mesmas, anotava na minha cabeça tudo aquilo que queria pesquisar e estudar, pois queria estar o mais preparada possível para o que me pudesse ser apresentado. No entanto, e como seria de esperar, surgiram altos e baixos, mas tudo faz parte da experiência e tentei ao máximo não me deixar ir abaixo quando as coisas corriam menos bem ou quando não sabia exatamente o que responder ou o que priorizar quando se tratava de um caso.

Olho para esta fase do meu percurso de estagiária como a adaptação gradual à prática.

No entanto, aquilo que me fez apaixonar pelo estágio foi também todas as outras experiências que me foram proporcionadas, como a cotação dos testes e o desenvolvimento de material. Mas o que guardo com mais carinho é treino intensivo para perturbações do desenvolvimento.

O treino intensivo, foi aquela experiência que me entusiasmava intensamente. Todas as terças-feiras acordava com uma vontade enorme de trabalhar com aquelas crianças. Recolhi deste meio aprendizagens fundamentais e cruciais para o meu desenvolvimento enquanto psicóloga, mas também fiz ligações pessoais e sociais tão importantes que me permitiram crescer enquanto profissional.

Apenas lamento uma coisa. Lamento intensamente o meu estágio ter calhado em época de pandemia, impedindo-me de ter a experiência completa, de acompanhar os casos que avaliei, de conhecer novos e de testemunhar desenvolvimentos cruciais em algumas crianças. O teletrabalho também não foi o suficiente para me consolar. Apenas consegui assistir a uma consulta online, pois os casos que eu seguia priorizavam o acompanhamento pessoal.

Considero que esta terá sido a fase mais atribulada desta última etapa do curso. As saudades que senti consolidaram ainda mais que estava no curso certo.

O estágio para mim foi isto. Foi o que me permitiu abraçar todos os conhecimentos que adquiri na licenciatura/mestrado, valorizar toda a informação que me foi transmitida pelos meus professores, pois essencialmente foi o que me trouxe até aqui.

## Bibliografia

- Allison, P. D., & Furstenberg, F. F. (1989). How marital dissolution affects children: Variations by age and sex. *Developmental Psychology*, 25(4), 540–549. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.25.4.540>
- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family*, 62(4), 1269–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>
- Amato, P. R., & James, S. (2010). Divorce in Europe and the United States: Commonalities and differences across nations. *Family Science*, 1(1), 2–13. <https://doi.org/10.1080/19424620903381583>
- Amato, P. R., & Keith, B. (1991). Parental divorce and the well-being of children: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 110(1), 26–46. <https://doi.org/10.1037//0033-2909.110.1.26>
- American Psychological Association (APA). (n.d.). Retrieved June 15, 2020, from <https://www.apa.org/>
- Baumrind, D. (1968). Authoritarian vs. authoritative parental control. *Adolescence*, 3(11), 255–272.
- Bolgar, R., Zweig-Frank, H., & Paris, J. (1995). Childhood antecedents of interpersonal problems in young adult children of divorce. In *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry* (Vol. 34, Issue 2, pp. 143–150). Lippincott Williams & Wilkins. <https://doi.org/10.1097/00004583-199502000-00009>
- Bryner, C. L. (2001). Children of divorce. *The Journal of the American Board of Family Practice*, 14(3), 201 LP – 210. <http://www.jabfm.org/content/14/3/201.abstract>
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting style as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487–496. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.113.3.487>
- Dias, S. A., & Santos, F. (2016). DOIS LARES, O DOBRO DOS BRINQUEDOS: VOZES E OLHARES DE CRIANÇAS SOBRE A RESIDÊNCIA ALTERNADA EM FAMÍLIAS RECOMPOSTAS. *IX Congresso PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA*. [https://associacaoportuguesasociologia.pt/ix\\_congresso/docs/final/COM0165.pdf](https://associacaoportuguesasociologia.pt/ix_congresso/docs/final/COM0165.pdf)
- Eisenberg, N., & Fabes, R. A. (1992). Emotion, regulation, and the development of social competence. In *Emotion and social behavior*. (pp. 119–150). Sage Publications, Inc.



5834.1994.tb01289.x

- Kruk, E. (1993). Promoting co-operative parenting after separation: a therapeutic/interventionist model of family mediation. *Journal of Family Therapy*, *15*(3), 235–261. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6427.1993.00757.x>
- Kuczynski, L., Parkin, M. C., Grusec, J. E., & Hastings, P. D. (2007). Agency and bidirectionality in socialization. *Handbook of Socialization: Theory and Research*, 1–28.
- Landerman, R., George, L. K., & Blazer, D. G. (1991). Adult vulnerability for psychiatric disorders: Interactive effects of negative childhood experiences and recent stress. In *Journal of Nervous and Mental Disease* (Vol. 179, Issue 11, pp. 656–663). Lippincott Williams & Wilkins. <https://doi.org/10.1097/00005053-199111000-00002>
- Lengua, L. J., & Sandler, I. N. (1996). Self-regulation as a moderator of the relation between coping and symptomatology in children of divorce. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *24*(6), 681–701. <https://doi.org/10.1007/BF01664734>
- Maes, S. D. J., de Mol, J., & Buysse, A. (2012). Children's experiences and meaning construction on parental divorce: A focus group study. *Childhood*, *19*(2), 266–279. <https://doi.org/10.1177/0907568211421220>
- Malcore, S. A., Windell, J., Seyuin, M., & Hill, E. (2010). Predictors of Continued Conflict After Divorce or Separation: Evidence From a High-Conflict Group Treatment Program. *Journal of Divorce and Remarriage*, *51*(1), 50–64. <https://doi.org/10.1080/10502550903423297>
- Martín-Baró, I. (1997). O papel do Psicólogo. *Estudos de Psicologia (Natal)*, *2*(1), 7–27. <https://doi.org/10.1590/S1413-294X1997000100002>
- Nielsen, L. (1999). COLLEGE AGED STUDENTS WITH DIVORCED PARENTS: FACTS AND FICTION. *College Student Journal*, *33*, 543.
- Pagani, L., Boulerice, B., Tremblay, R. E., & Vitaro, F. (1997). Behavioural development in children of divorce and remarriage. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *38*(7), 769–781. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01595.x>
- Park, H., & Bauer, S. (2002). Parenting practices, ethnicity, socioeconomic status and academic achievement in adolescents. *School Psychology International*, *23*(4), 386–395. <https://doi.org/10.1177/0143034302234002>
- Pett, M., Lang, N., & Gander, A. (2015). *Late-life Divorce*. *22*(October), 332–353.

- <https://doi.org/10.1177/1948550611411929>
- Querido, J. G., Warner, T. D., & Eyberg, S. M. (2002). Parenting styles and child behavior in African American families of preschool children. In *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology* (Vol. 31, Issue 2, pp. 272–277). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.1207/153744202753604548>
- Ranieri, S., Molgora, S., Tamanza, G., & Emery, R. E. (2016). Promoting Coparenting After Divorce: A Relational Perspective on Child Custody Evaluations in Italy. *Journal of Divorce and Remarriage*, 57(5), 361–373. <https://doi.org/10.1080/10502556.2016.1185204>
- Raposo, H. S., de Carvalho Figueiredo, B. F., Lamela, D. J. P., Nunes-Costa, R. A., Castro, M. C., & Prego, J. (2011). Ajustamento da criança à separação ou divórcio dos pais. *Revista de Psiquiatria Clínica*, 38(1), 29–33. <https://doi.org/10.1590/S0101-60832011000100007>
- Ribeiro, J., & Leal, I. (1996). Psicologia clínica da saúde. *Análise Psicológica*, 4(14), 589–599.
- Ricci, I. (2004). *Casa da Mãe, Casa do Pai*. Edições Sílabo.
- Silva, L. (2012). *Boas práticas dos programas psicoeducacionais para pais separados/divorciados*. <http://repositorio.ul.pt//handle/10451/8287>
- Stadelmann, S., Perren, S., Groeben, M., & von Klitzing, K. (2010). Parental Separation and Children ' s Behavioral /Emotional Problems. *Family Process*, 49(1), 92–108.
- Stegge, H., & Terwogt, M. M. (2007). Awareness and regulation of Emotional in Typical and Atypical Development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation*. (pp. 269–286). Guilford Press. <https://doi.org/10.5860/choice.52-1127>
- Suveg, C., Sood, E., Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2009). Changes in emotion regulation following cognitive-behavioral therapy for anxious youth. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 38(3), 390–401. <https://doi.org/10.1080/15374410902851721>
- Whiteside, M. F. (1998). The parental alliance following divorce: An overview. *Journal of Marital and Family Therapy*, 24(1), 3–24. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1998.tb01060.x>
- Wolf, A. (1998). *Why did you have to get a divorce? And when can I get a Hamster?* Farrar, Straus and Giroux.

## **Anexos**

**Anexo 1 a 33:** Material desenvolvido pessoal e manualmente

**Anexo 34 a 45:** Atividades aplicadas não desenvolvidas pessoal e manualmente

**Anexo 46:** Desenho da família de MA.

**Anexo 47:** Folhas de cotação CBCL e TRF

**Anexo 48:** Tabela da proposta de intervenção de MA (completa)

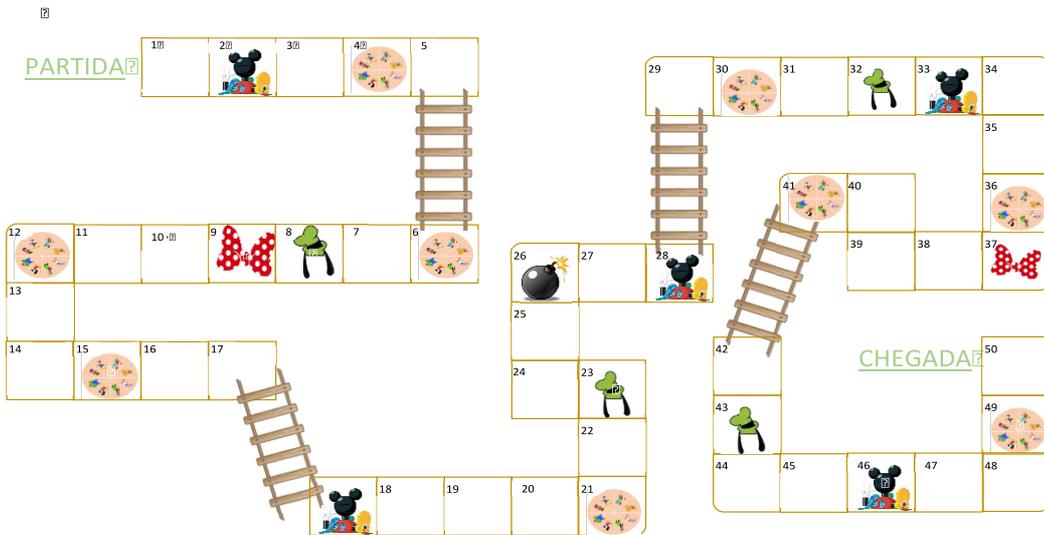
## Anexo 1

### **Ordenação das estratégias adotar numa situação de ansiedade**

**Instrução:** Ordenar cada uma destas ações de acordo com aquilo que deve ser feito aquando de um episódio de ansiedade.

<b>Respirar fundo</b>	<b>Diminuir o ritmo da respiração</b>	<b>Relaxar os músculos</b>
<b>Desviar atenção dos sintomas</b>	<b>Focar atenção no aqui e no agora</b>	<b>Ser capaz de compreender o motivo pelo qual estou ansioso/a</b>
<b>Refletir acerca desse problema</b>	<b>Procurar um amigo/familiar que me possa ajudar</b>	<b>Encontrar uma solução em conjunto</b>
	<b>Ir fazer alguma coisa que eu gosto muito</b>	

## Anexo 2



Gira a roleta



Uma vez sem jogar



Recua 2 casas



Perde o jogo



Avança 2 casas

### Questões do Jogo



**Mickey**

Casa/Família



**Minnie**

Pessoas/  
Sociedade



**Margarida**

Clínica



**Pato Donald**

Escola



**Clarabella**

Relações/  
Amizade



**Pete**

Autoestima



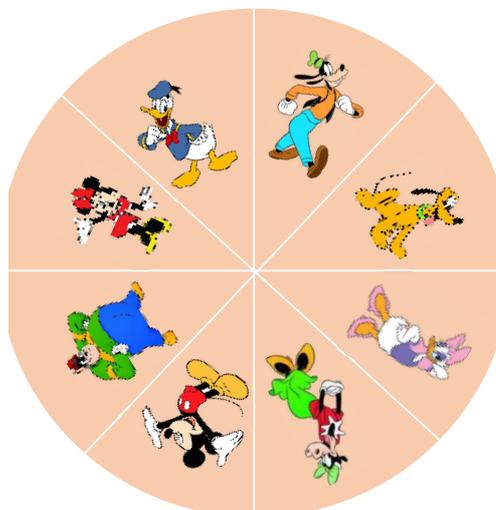
**Pluto**

Ambiente/  
Natureza



**Pateta**

Emoções/  
Sentimentos



### **Clínica**

Gostas de vir para o instituto?  
O que menos gostas de fazer em consulta?  
Sentes que te ajuda vir aqui?  
Consegues estar atento/concentrado no que te dizem?



### **Relações/Amizade**

Como se chamam os teus melhores amigos?  
O que mais gostas no teu melhor amigo?  
Tens dificuldade em fazer amigos?  
O que mais gostas de fazer com os teus amigos?  
Dás-te mal com alguém? Porquê?



### **Ambiente/Natureza**

Preferes brincar em casa ou na rua?  
Desenha o teu animal preferido.  
É bom cuidar do meio ambiente?  
Fazes reciclagem? Achas importante?



### **Autoestima**

Achas que és bom amigo?  
O que mais gostas em ti?  
És bom a fazer o quê?  
Mudavas alguma coisa em ti?  
Qual o teu maior defeito?  
Desenha um retrato teu.



### **Família/Casa**

Com quem te dás melhor em casa?  
Desenha a tua família.  
O que mais gostas de fazer com a tua família?  
Gostas do teu quarto?  
Desobedeces com frequência aos teus pais?  
Costumas ser castigado se fizeres algo de errado?



### **Escola**

O que mais gostas de fazer na escola?  
Como se chama a tua professora?  
Desenha a tua brincadeira preferida no recreio.  
O que menos gostas de fazer na escola?  
A que disciplina tens mais dificuldades?



### **Emoções/Sentimentos**

Desenha uma cara triste e diz o que te deixa ficar assim.  
Qual é o teu maior medo?  
O que te deixa mais feliz?  
Faz uma expressão de raiva  
Há alguma coisa que te faça sentir nojo?  
Gira a roleta das emoções e diz o que te faz sentir assim.



### **Pessoas/Sociedade**

O que farias se visses alguém a ser maltratado?  
Alguma pessoa já foi má para ti?  
O que mudavas na sociedade?  
Gostas de ajudar os outros?



### Anexo 3

**Instrução:** Assinala a emoção correta para cada situação.

O Pedro ganhou uma bicicleta nova, como achas que ele se sentiu?

A Ana pegou no brinquedo da Maria sem pedir. Como achas que a Maria se sentiu?

O João achou que estava alguma coisa de baixo da sua cama. Como achas que ele se sentiu?

A mãe da Matilde fez-lhe um pedido e ela não percebeu. Como achas que ela se sentiu?

A mãe do Pedro descobriu que ele tirou más notas. Como achas que ele se sentiu?

Os amigos do Paulo não o convidam para brincar nos intervalos. Como achas que ele se sente?

Um amigo da Daniela disse-lhe que gostava muito dela. Como achas que ela se sentiu?

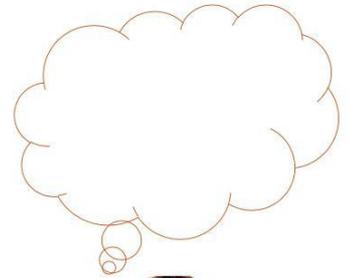
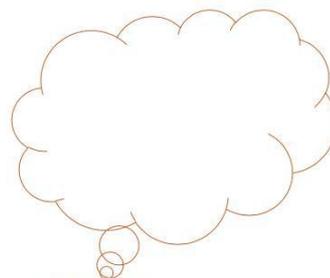
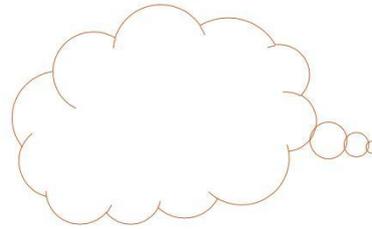
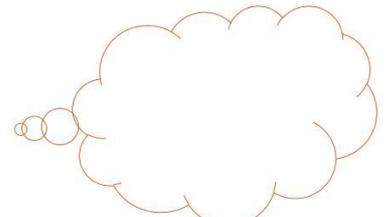
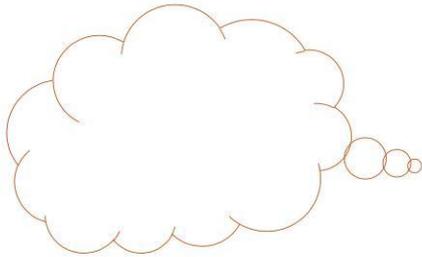
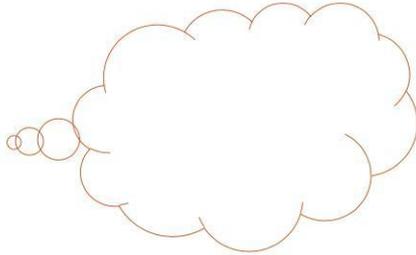
A professora do Manuel castigou-o em frente à turma toda. Como achas que ele se sentiu?

No outro dia, a Joana viu na escola, uns rapazes a bater em uns meninos mais novos. O que achas que ela sentiu?

A Teresa tirou boa nota no teste que ela achava que lhe tinha corrido mal. Como achas que ela se sentiu?

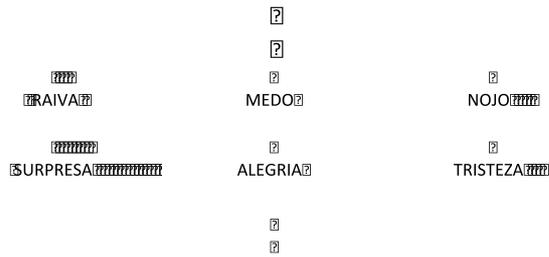
	
Confusão	Apaixonado
	
Surpresa	Vergonha
	
Medo	Tristeza
	
Alegria	Raiva

Anexo 4



## Anexo 5

### EMOÇÕES CRUZADAS



R	T	U	V	I	L	X	A	E	T	N
P	R	A	E	Z	U	A	M	P	E	O
A	I	A	A	G	I	H	E	V	C	S
M	S	O	I	T	K	I	D	X	U	C
H	T	E	R	V	O	A	O	R	B	Q
D	E	A	G	R	A	P	P	Z	Q	U
J	Z	C	E	I	C	R	U	V	B	F
H	A	S	L	N	E	U	B	X	D	L
A	B	M	A	S	Z	O	N	O	J	O
J	U	D	A	M	T	F	J	X	N	R

## Anexo 6

### LIGAÇÃO DAS EMOÇÕES

- Tristeza
- Alegria
- Nojo
- Apaixonado
- Medo
- Surpresa
- Confuso
- Raiva



### LIGAÇÃO DAS EMOÇÕES

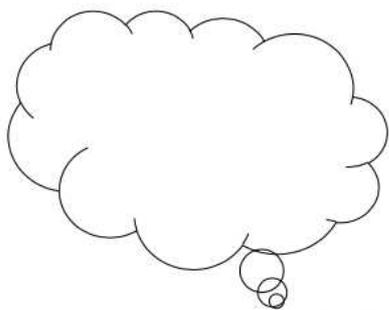


- Medo
- Nojo
- Alegria
- Surpresa
- Raiva
- Tristeza

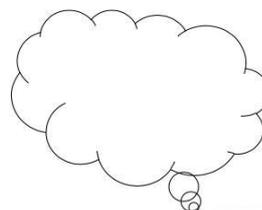
## Anexo 7

### Jogo : O que estará ele a sentir?

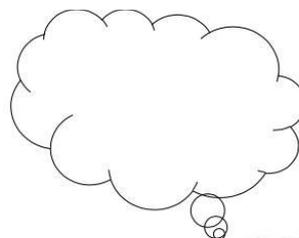
Observa as imagens e tenta adivinhar o que o menino está a sentir. Depois escreve o que achas que ele está a pensar.



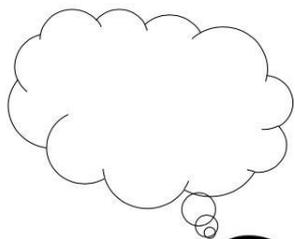
\_\_\_\_\_



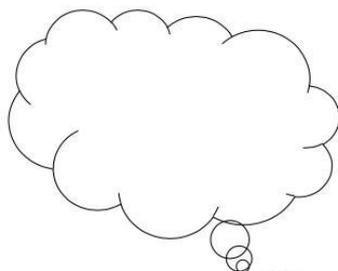
\_\_\_\_\_



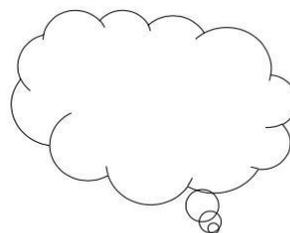
\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

## Anexo 8



Anexo 9



- |             |            |          |
|-------------|------------|----------|
| Vergonha    | Paixão     | Surpresa |
| Raiva       | Nojo       | Alegria  |
| Curiosidade | Tristeza   | Medo     |
|             | Frustração |          |

Anexo 10

TERMÓMETRO DO MEDO

Mínimo

Máximo



Anexo 11

A TRAJETÓRIA  
DO MEDO



SITUAÇÃO	PENSAMENTOS	EMOÇÕES	COMPORTAMENTOS

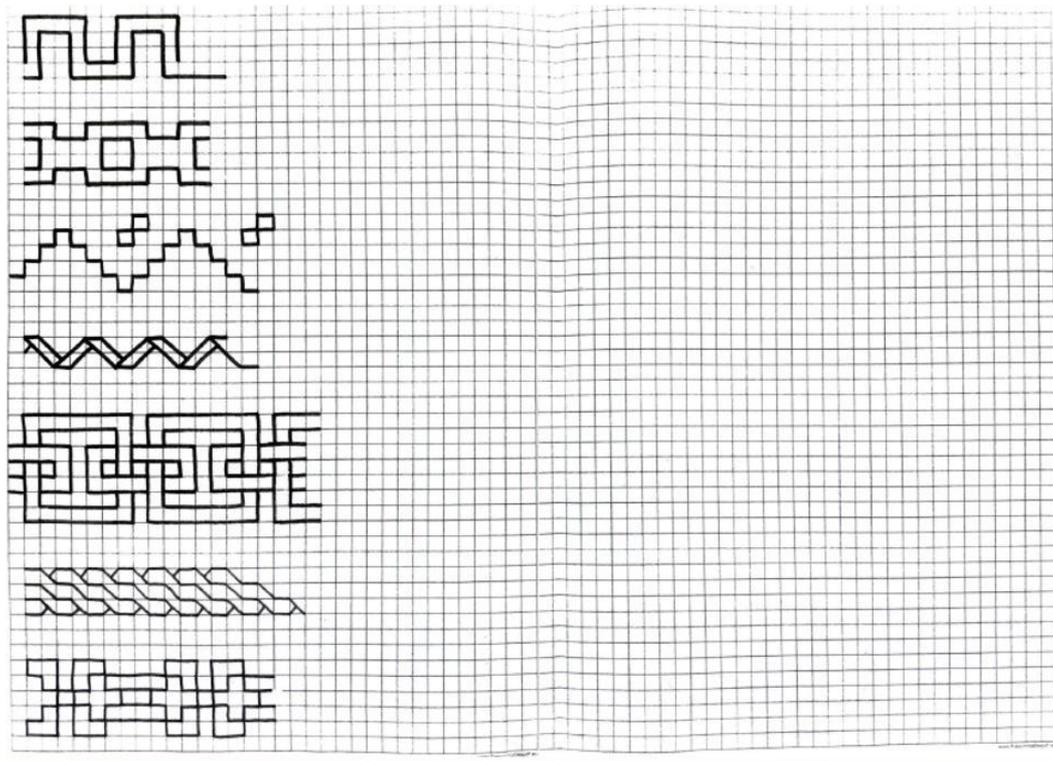
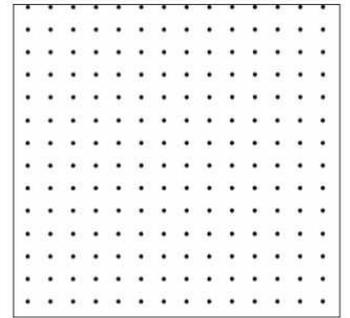
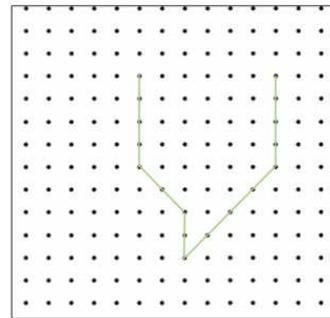
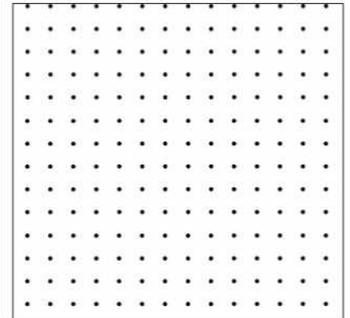
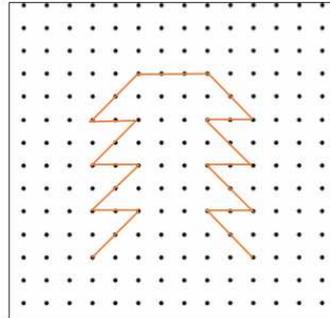
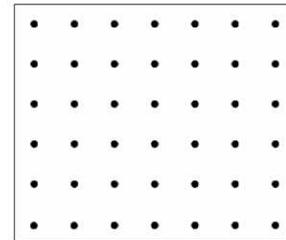
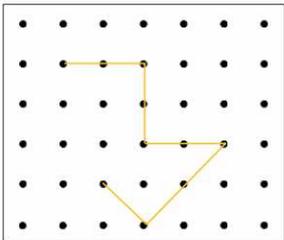
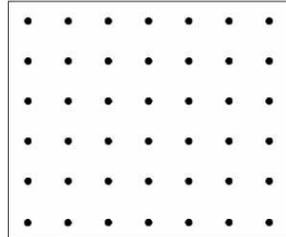
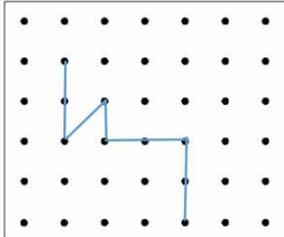




# Anexo 14

Nome: \_\_\_\_\_

Repete o padrão



# Anexo 15

## Autoestima

Nome: \_\_\_\_\_

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

### AS MINHAS QUALIDADES

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

### GOSTAVA DE SER

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

### AS PESSOAS GOSTAM QUANDO EU

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

### SITUAÇÃO EM QUE ME SENTI CONFIANTE

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

### SITUAÇÃO EM QUE NÃO ME SENTI CONFIANTE

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

Porquê? \_\_\_\_\_

O que posso fazer? \_\_\_\_\_

## Anexo 16

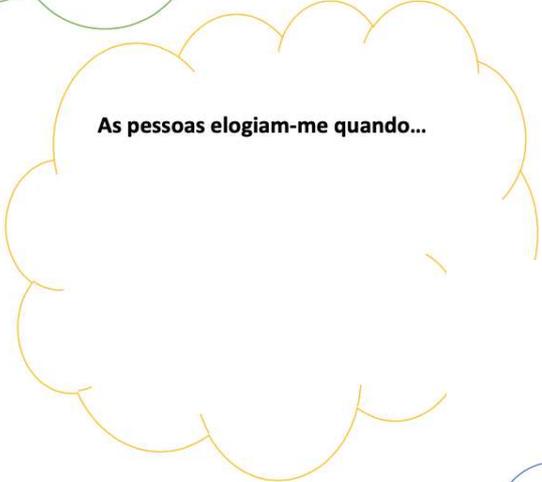
### AUTOESTIMA

**Instrução:** Completa as frases dos balões, falando sobre ti.

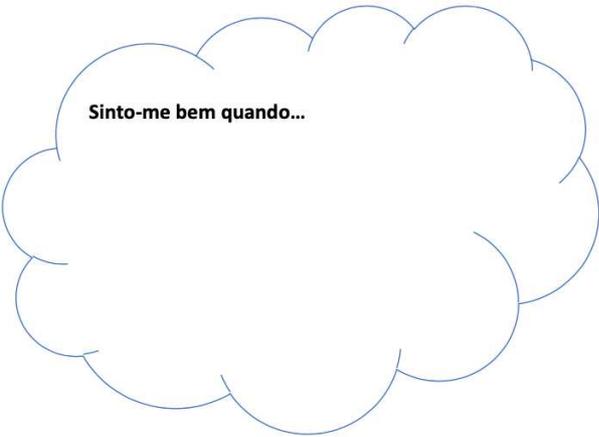
**Sou ótimo em...**



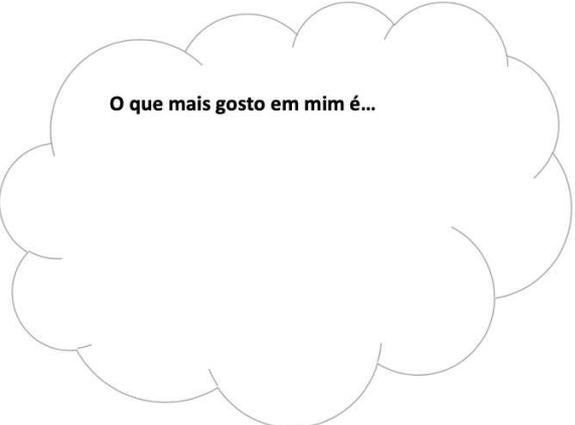
**As pessoas elogiam-me quando...**



**Sinto-me bem quando...**



**O que mais gosto em mim é...**



Anexo 17

<p><b>QUANDO ME SINTO NERVOSA</b></p>	<p><b>QUANDO SINTO QUE NÃO SOU BOA O SUFICIENTE</b></p>
<p><b>QUANDO ME SINTO FRUSTRADA</b></p>	<p><b>QUANDO ME SINTO DESAPONTADA</b></p>
<p><b>QUANDO ME SINTO DESENCORAJADA</b></p>	<p><b>QUANDO SINTO QUE QUERO DESISTIR</b></p>
<p><b>QUANDO ME SINTO ENVERGONHADA</b></p>	<p><b>QUANDO ALGUÉM ME DIZ ALGO MAU</b></p>

## Anexo 18

Nome paciente		
Senti-me bem quando...	Estou orgulhosa de mim porque...	Algo que correu bem esta semana foi...
Diverti-me quando...	Senti-me forte/corajosa quando...	A melhor parte da semana foi...
Algo que me deixou feliz...	Fui atenciosa esta semana quando...	Uma boa qualidade minha é...
Uma conquista minha esta semana foi...	Gosto disto em mim...	Uma coisa que adoro na minha vida...



## Anexo 20

### **E se fosse contigo?**

A) O João e a Maria combinaram ir brincar para casa da avó. Quando lá chegaram decidiram em conjunto que iriam jogar às cartas. À medida que iam jogando, iam apontando num papel os pontos de cada um. No final de todas as partidas, o João apercebeu-se que tinha perdido o campeonato.

1. Como achas que o João se sentiu?
2. Se tu fosses o João como te sentias?
3. O que fazias para lidar com a situação?

B) A escola do Henrique fechou durante a tarde e ele veio para casa. Como todos os seus primos estavam em aulas e os seus amigos não podiam sair de casa ele não tinha com quem brincar. Sendo assim, esperou até ao final do dia para que o pai chegasse. Porém, quando o pai do Henrique chegou, disse que estava muito cansado e que não queria brincar com ele.

1. Como achas que o Henrique se sentiu?
2. Se fosses o Henrique como te sentias?
3. O que fazias para lidar com a situação?

C) O Paulo no sábado de tarde foi para casa do Afonso e passaram a tarde a brincar. A dada altura, o Afonso pediu ao Paulo se podiam jogar um jogo de tabuleiro que ele tanto gostava. O Paulo disse que sim, no entanto, como ele sabe que o Afonso ganha sempre por estar habituado a jogar fez batota para ele perder. No final do jogo, o Afonso acabou por perceber que tinha perdido porque o amigo não estava a ser justo.

1. Como achas que o Afonso se sentiu?
2. Se fosses o Afonso como te sentias?
3. O que fazias para lidar com a situação?

D) A professora de Matemática informou os alunos que se iam realizar umas olimpíadas na escola e alertou logo que os alunos que tivessem melhor nota no teste eram aqueles que iam formar uma equipa. Sendo assim, a Teresa, a Mariana e a Filipa foram seleccionadas. As olimpíadas estavam a correr muito bem, mas na pergunta final só podia ser uma aluna a responder. A Filipa ofereceu-se logo porque tinha a certeza que ia acertar, contudo acabou por errar na questão final e perder tudo o que tinham ganho até então.

1. Como achas que a Filipa se sentiu?
2. Se fosses a Filipa como te sentias?
3. O que fazias para lidar com a situação?

## Anexo 21

### O que dirias?

Carla	Marco	Carlos	Margarida
É muito tímida	Adora pintar	É pobre	Quer ser médica



O que dirias?

Carla	Marco	Carlos	Margarida
É muito tímida	Adora pintar	É pobre	Quer ser médica

A Carla é tão nariz para cima! Ela não fala com ninguém, só se preocupa com ela própria e não se junta aos outros para nada!



O Marco é tão aborrecido! Ele não pratica nenhum desporto nem parece ter interesses em nenhuns! Está sempre tão calado na escola, nunca diz muito. Não admira que não tenha muitos amigos!



Já viste as roupas sujas que o Carlos veste? Ele falta à escola umas duas vezes por semana!



A Margarida é mesmo uma nerd! Nunca quer vir sair connosco, está sempre agarrada aos livros a estudar! Aposto que nem sabe o que é divertir-se!



## Anexo 22

### “O Que Fazer?”

**Instrução:** Após a leitura de cada trecho de texto, o paciente deve selecionar a opção que representa, na sua ótica, o comportamento mais adequado para adotar.

#### CASO 1

1. O Paulo chegou à fila da cantina um pouco mais tarde do que o habitual. Os seus colegas já estavam lá muito na frente. A Rita olhou para ele, sorriu-lhe e chamou-o: *“Vem para aqui! Estamos aqui todos. Assim temos mais tempo para irmos ao intervalo.”* O Paulo sabia que iria passar à frente de muitos alunos. Além disso, a sua turma não entrava muito cedo nas aulas nessa tarde. Mas como não queria que os colegas ficassem chateados, foi para ao pé deles. A funcionária vigilante da cantina disse-lhe *“tu tens que aguardar no teu lugar”* e indicou-lhe o caminho de volta. O Paulo ficou muito amuado e sem saber como, deu por si a fugir e a pensar que ia embora da Escola para almoçar em casa. O funcionário da portaria pediu-lhe a caderneta para confirmar se tinha autorização dos pais. O Paulo sabia que não tinha e como já estava tão irritado, acabou por pontapear o contentor do lixo que está na entrada da Escola, que ficou rachado e a verter lixo.
  - a) Dizer aos colegas que gostava muito da sua companhia mas que não queria passar à frente de ninguém por isso não ser correto. Podia sugerir aos colegas que o esperassem no final do almoço.
  - b) Responder à funcionária da cantina que tinha de ir para ao pé dos colegas, enganando-a, dizendo que iam ter aula a seguir.
  - c) Após ter tratado incorretamente o funcionário da portaria e ter destruído o contentor do lixo, afirmar que não se preocupassem porque o/a seu/sua encarregado/a de educação pagaria o contentor!

## CASO 2

2. A Sílvia dormiu em casa da avó, e ao contrário do que é habitual, só preparou a mochila de manhã, à pressa. Pôs os livros e cadernos, mas esqueceu-se da bolsinha

---

onde guarda habitualmente o cartão do aluno e a caderneta. Mal chegou à Escola apercebeu-se que não trazia a bolsinha. Pediu desculpa ao funcionário da portaria que a deixou entrar na Escola, depois de esclarecer com ela qual o ano e a turma em que estava matriculada. Na aula, sentia-se agitada e com medo que se descobrisse o seu esquecimento. Subitamente o Docente pediu aos alunos para apontarem na caderneta um recado para uma atividade com a turma que terá de ter a autorização dos pais. Todos escreveram na caderneta exceto a Sílvia. O Docente, ao assinar as cadernetas reparou que a Sílvia não tinha a dela em cima da mesa. Pediu-lhe: *“dá-me a caderneta para eu assinar.”* A Sílvia respondeu: *“Ó Stôr, eu já a guardei e dou-lha depois porque senão vou chegar atrasada à fila do bufete.”*

- a) Dizer que perdeu a caderneta para tanto o/a Docente como os pais não a considerarem irresponsável.
- b) Respeitar a observação do/a Docente e dizer-lhe o que se passou com a bolsinha da mochila.
- c) Respeitar a observação do/a Docente e para não o/a aborrecer, dizer-lhe que já lhe leva a caderneta.

## Anexo 23

### **QUAIS OS VALORES IMPORTANTES PARA MIM**

Assinala com um (X) as frases em baixo que são importantes para ti e assinala com (XX) as que são muito importantes. Deixa em branco os valores que não são particularmente importantes para ti.

	Ter muito dinheiro		Ter uma boa saúde
	Ter bons resultados na escola		Ser bonito
	Ter muitos amigos		Saber que alguém me ama
	Ter um amigo íntimo		Estar apaixonado
	Dar-me bem com os meus pais		Ter roupas fixes
	Dar-me bem com a minha família		Ter muitas coisas
	Ter tempo para mim		Estar em boa forma física
	Não me preocupar se tenho o suficiente para comer		Ter um(a) namorado(a)
	Ter/arranjar um bom emprego		Ser bom no desporto
	Gostar do meu trabalho		Ajudar os outros
	Respeitar-me a mim mesmo		Ser reconhecido por ter ajudado os outros
	Ser respeitado pelos outros		Acreditar em Deus
	Ter o meu próprio espaço		Ser feliz
	Ser bom em alguma coisa		Ter razão acerca das coisas
	Ter um quarto limpo e arrumado		Estar pronto para ter responsabilidades
	Respirar ar puro		Colocar metas e objetivos a mim mesmo
	Reciclar		Ter controlo sobre o que me acontece
	Ser bem-educado		

## VALORES EM AÇÃO

### Situação 1

Estás a caminhar na rua, quando um homem, que parece ser um sem-abrigo, se dirige a ti a pedir um euro. Antes de responderes, outro homem interrompe e diz "Não lhe dê dinheiro! Diz-lhe para arranjar emprego!". O que fazes?

### Situação 2

Uns amigos teus querem que tu te juntes a eles para entrarem numa casa, que eles sabem que não está ninguém, para procurarem dinheiro e bens de valor. Tu por acaso estás com pouco dinheiro e precisas de juntar algum para comprar uma coisa que desejas há muito tempo. No entanto não tens a certeza se queres participar no roubo, apesar de ser certo que não vão ser apanhados. O que fazes?

### Situação 3

A tua mãe pede-te que a ajudes a montar a árvore e a decorar a casa para o Natal. Os teus amigos, entretanto, convidaram-te para jogares com eles um novo jogo online que acabou de sair. A tua mãe está a contar contigo e os teus amigos estão à espera de uma resposta. O que fazes?

### Situação 4

O teu amigo é rejeitado por um grupo de rapazes e raparigas que tu admiras. Estás com esse teu amigo quando um dos elementos desse grupo se dirige a ti e diz "Deixa esse anormal e vem connosco dar uma volta até a café!" O que fazes?

### Situação 5

A tua casa está a arder, mas tu ainda tens tempo de lá entrar uma vez sem seres apanhado pelo fogo. Se virares à direita, podes ir até ao teu quarto e salvar as tuas coisas pessoais. Se virares à esquerda, podes ir até à sala onde estão os teus trabalhos e projetos da escola. Para que lado viras?

## Anexo 24

### **Cenário exemplo**

Um dos teus amigos pede-te emprestado um dos teus livros preferidos. Emprestas, mas pedes que to devolva em duas semanas. Ao fim de duas semanas relembras a pessoa para te devolver o livro, uma vez que ainda não o fez.

#### **Assertividade**

Amigo: Olá, como estás?

Tu: Estou bem. Olha, podes trazer-me o livro que te emprestei, se faz favor? Gostava que o trouxesses amanhã.

Amigo: Desculpa. Estou sempre a esquecer-me.

Tu: Bem, é importante para mim tê-lo de volta, por isso, lembra-te, por favor. Porque não anotas em algum sítio para não te esqueceres?

Amigo: Ok, vou fazer isso agora mesmo.

- 1. Olhou a pessoa nos olhos e usou boa linguagem corporal.**
- 2. Afirmou os direitos de forma direta, honesta e apropriada.**
- 3. Afirmou os seus direitos de forma a não magoar o outro.**
- 4. Ouviu o que o outro disse como resposta.**
- 5. Sugeriu uma atividade alternativa para lidar com a situação.**

#### **Agressividade**

Tu: Mas és parvo ou quê? Porque é que não te lembras de trazer o livro?

**Trata-se de uma agressão porque faz com que o outro se sinta triste ou até mesmo que fique zangado contigo, acabando possivelmente os dois por discutir.**

#### **Passividade**

Tu: Achas que podes trazer-me o meu livro de volta?

Amigo: Bem, eu queria ficar com ele até ao final do ano letivo.

Tu: Bem... acho que pode ser.

**Trata-se de uma resposta passiva porque não estás a ser honesto e direto ao que sentes, não resolvendo a situação nem defendendo os teus direitos**

### **Cenário 1**

Um professor pede-te para vires do intervalo, embora tenhas permissão de outro professor, responsável por ti àquela hora, para ficar lá fora.

Resposta agressiva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Resposta passiva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Resposta assertiva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Cenário 2**

Um amigo tem a mania de te chamar nomes. Não gostas disso e faz-te sentir mal.

Ele: “Vamos embora gordo, vamos lá para fora.”

Resposta agressiva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Resposta passiva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Resposta assertiva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

### **Cenário 3**

Estás numa fila para ver um filme que desejas muito ver. Um grupo de cinco pessoas entram na fila à tua frente e tu vais para o fim.

Resposta agressiva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Resposta passiva: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Resposta assertiva: \_\_\_\_\_

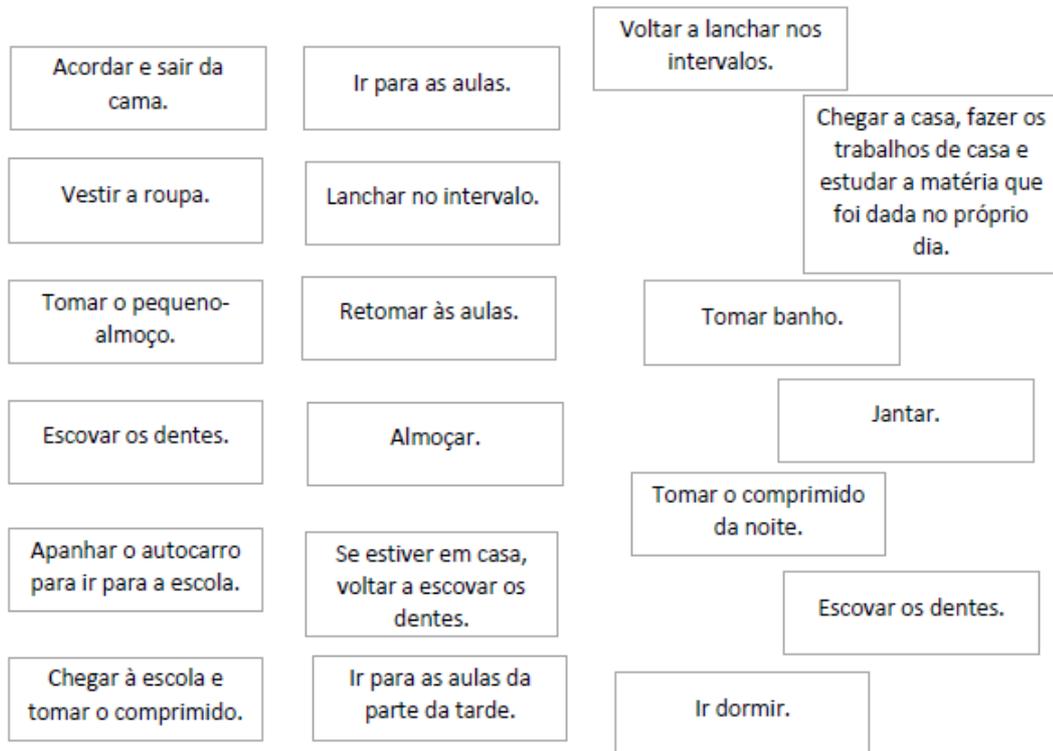
\_\_\_\_\_

### Exemplos

Na tabela estão escritos alguns exemplos de respostas. Assinala com um X se achas que a resposta foi assertiva, passiva ou agressiva.

	<u>Assertividade</u>	<u>Passividade</u>	<u>Agressividade</u>
Nunca pensas antes de falar			
Se calhar temos que pensar numa forma diferente de resolver isso. Não sei...			
Não, muito obrigado. Agradeço o convite, mas não gosto de música clássica.			
Está bem, se é isso que queres, paciência.			
Queres ir ao futebol? Deves estar a brincar comigo!			
Desculpa lá, mas não posso ir. Tenho outras coisas para fazer.			
Se dizes que é assim, é porque é.			
Não fazes nada de jeito!			
O teu trabalho tem qualidade, fico contente por estares no meu grupo de trabalho.			

## Anexo 25



## Anexo 26

<b>ACIDENTE</b>	<b>DE PROPÓSITO</b>

Bater a um amigo porque ele te bateu.

Esconder os doces que a tua irmã comprou com as economias dela.

Chamar nomes a outra criança.

Não olhar quando te esticas para pegar no leite e entornar o leite do teu irmão.

Esqueceres-te de desejar feliz aniversário ao teu amigo.

Sentares-te no lugar com os pés de fora e alguém tropeçar neles.

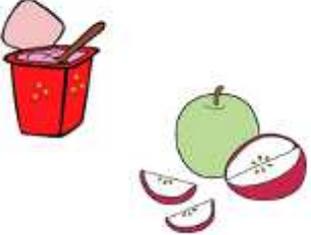
Não olhar quando vais buscar as tuas botas de futebol, e tirar as do colega.

Contar um segredo de um amigo a outra pessoa.

Puxar a cauda de um gato.

Atirar uma bola que bate no peito de outra criança.

Anexo 27

	2ª FEIRA	3ª FEIRA	4ª FEIRA	5ª FEIRA	6ª FEIRA
 <b>SOPA (10 minutos)</b>					
 <b>PRATO PRINCIPAL (20 minutos)</b>					
 <b>SOBREMESA (10 minutos)</b>					
<b>BRINCAR</b>					

5 PONTOS = PRÉMIO



## Anexo 28

### QUERO FALAR, POSSO INTERROMPER?

#### O que é interromper?



Quando as pessoas estão a falar, elas gostam de acabar o que estão a dizer.

Por isso, quando eu falo enquanto alguém já está a falar chama-se:

#### INTERROMPER

#### Porque é que não devo interromper?

As pessoas podem ficar zangadas  comigo. Podem não querer falar comigo depois se eu estiver sempre a interromper.

Se eu interromper, as pessoas também ficam tristes  porque acham que o que estão a dizer não é importante.

#### E se eu precisar de interromper?

Às vezes precisamos ou queremos interromper alguém que está a falar.

Podemos interromper se for muito, muito importante.

Mas não posso interromper só porque não quero ouvir o que a pessoa está a dizer ou porque acho que o que eu penso é mais importante.

Uma boa maneira de interromper é chamar à atenção e fazer a pessoa olhar para mim.... mas como?

### **Como posso interromper?**

- ✓ Dizer o nome da pessoa e esperar.
- ✓ Esperar que a pessoa olhe para mim.
- ✓ Tocar devagar na pessoa e esperar.
- ✓ Levantar a mão e esperar.

Quando a pessoa me der atenção e falar para mim já posso falar, e assim ninguém fica

zangado  ou triste 

### **O que devo dizer?**

Devo sempre ser simpático e educado, por isso quando a pessoa me deixar falar devo dizer:

- ✓ Desculpa, posso falar?
- ✓ Posso por favor **interromper?**
- ✓ Posso fazer uma pergunta?

A pessoa depois vai deixar-me falar.

Mas às vezes não deixam e dizem para eu esperar.

Eu devo sempre esperar até a pessoa me deixar falar.

**AGORA VOU PEDIR A ALGUÉM PARA TREINAR COMIGO**

**E ASSIM VOU CONSEGUIR FALAR SEM INTERROMPER E TODA A GENTE**

**VAI FICAR FELIZ**



Anexo 29

12	8			82		6	36	
	64		25	19			54	44
14		48	55		29			77

6x2	24:3	100-18	12:2
9x4	82-18	17+8	12+7
6x9	11x4	28:2	96:2
33+22	18+11	103-26	

Anexo 30

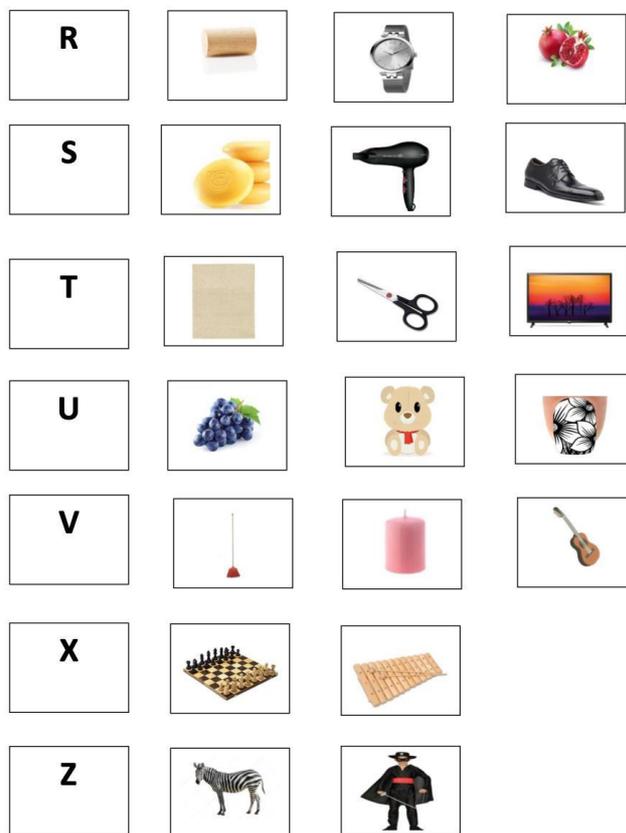
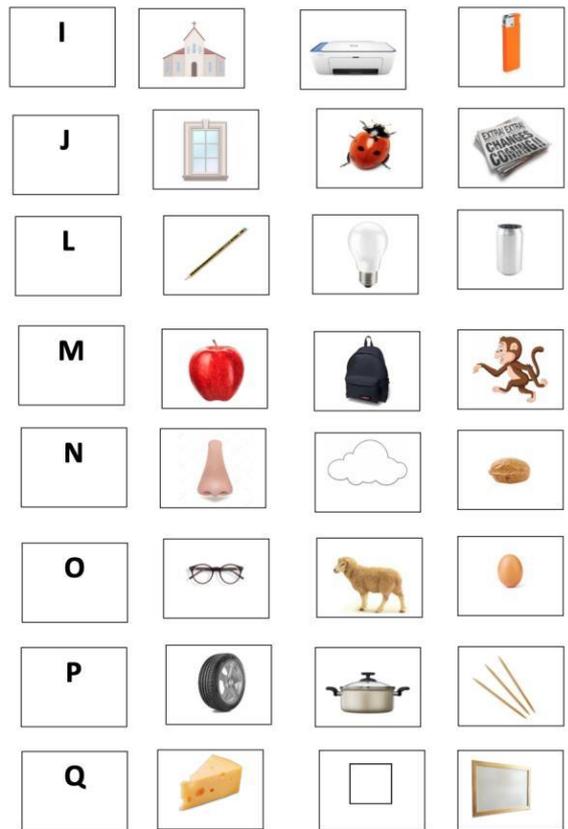
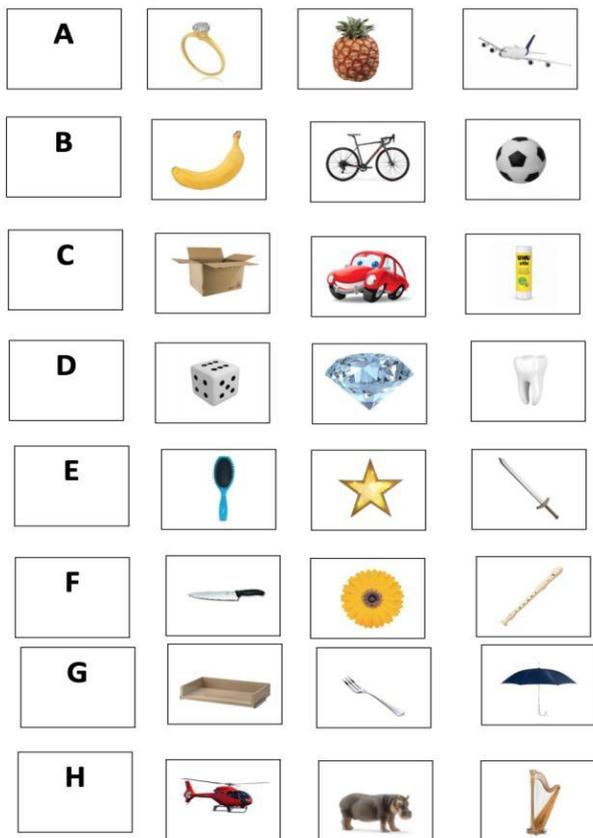
8	4:2	2	3:3	1	30:5
6	12:3	4	28:4	7	15:5
3	90:10	9	60:6	10	33:3
12	48:3	16	42:2	11	24:2
				21	16:2

## Anexo 31

**Instrução:** Forma as palavras que se encontram na lista a baixo com os símbolos referentes a cada letra, ou seja, tens sempre de ter em conta a primeira letra de cada objeto, fruta ou animal. No final, deves explicar o significado de cada palavra.

### **Palavras para Construir:**

1. Casebre
2. Paralelepípedo
3. Habilidade
4. Saudade
5. Antibiótico
6. Ratoeira
7. Original
8. Martelo
9. Varanda
10. Engenheiro
11. Diplomata
12. Biópsia
13. Nacionalidade
14. Candeeiro
15. Transparente



## Anexo 32

### Complemento de Textos

Instrução: Completa os textos que se seguem com ajuda das palavras que se encontram na página seguinte.

Este é o \_\_\_\_\_.

Ele é um menino muito \_\_\_\_\_ que adora fazer \_\_\_\_\_ com as pessoas.

O Roberto utiliza sempre um \_\_\_\_\_ vermelho na cabeça e vive com um \_\_\_\_\_ na boca.

Além disso, ele só tem uma \_\_\_\_\_.



O \_\_\_\_\_ é um menino que vive na \_\_\_\_\_.

Ele é amigo dos \_\_\_\_\_ e protege a floresta dos \_\_\_\_\_.

O Mateus tem o cabelo \_\_\_\_\_ e os \_\_\_\_\_ virados para trás.

O Homem transforma-se em \_\_\_\_\_ sempre que nasce um menino depois de sete filhas.

Ele aparece à sexta-feira em noites de \_\_\_\_\_ cheia.

O Lobisomem é \_\_\_\_\_ e tem \_\_\_\_\_ no sítio das unhas.



Pés

Perna

Mateus

Lua

Animais

Gorro

Floresta

Peludo

Brincadeiras

Lobisomem

Cachimbo

Roberto

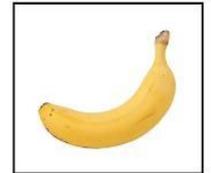
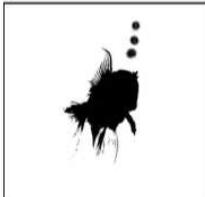
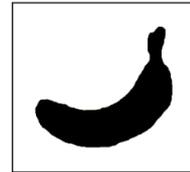
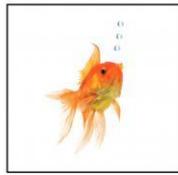
Traquina

Garras

Caçadores

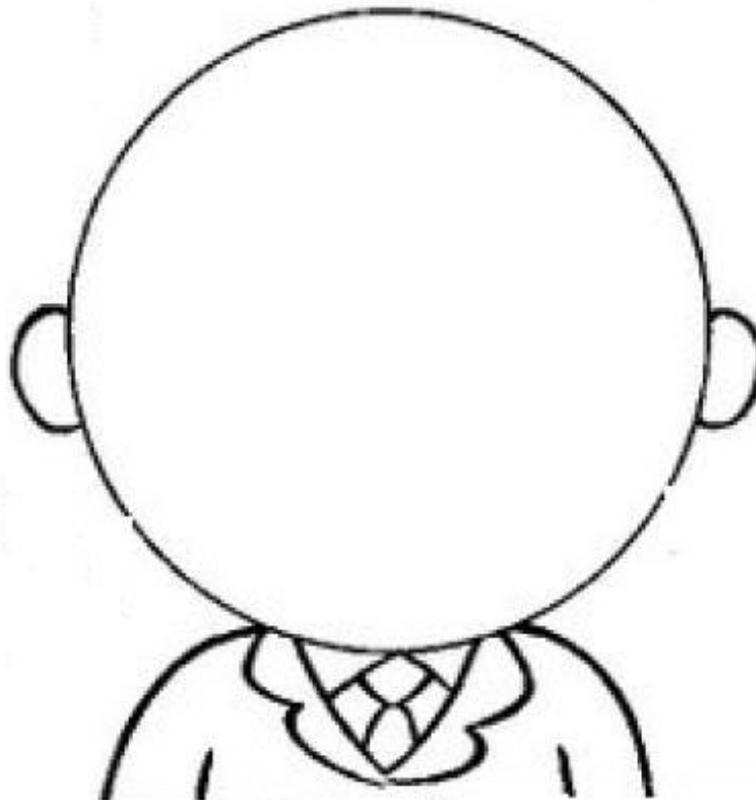
Vermelho

### Anexo 33



### Anexo 34

**Instrução:** Desenha neste rosto, a emoção que tu mais sentes no teu dia-a-dia.



Anexo 35

“Espião” – Encontrar os objetos pedidos

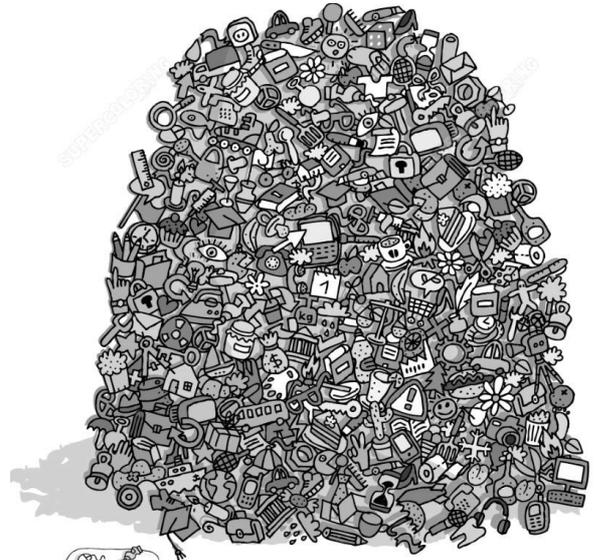
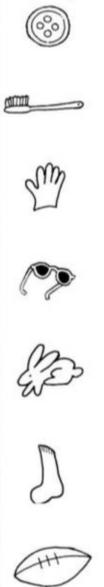
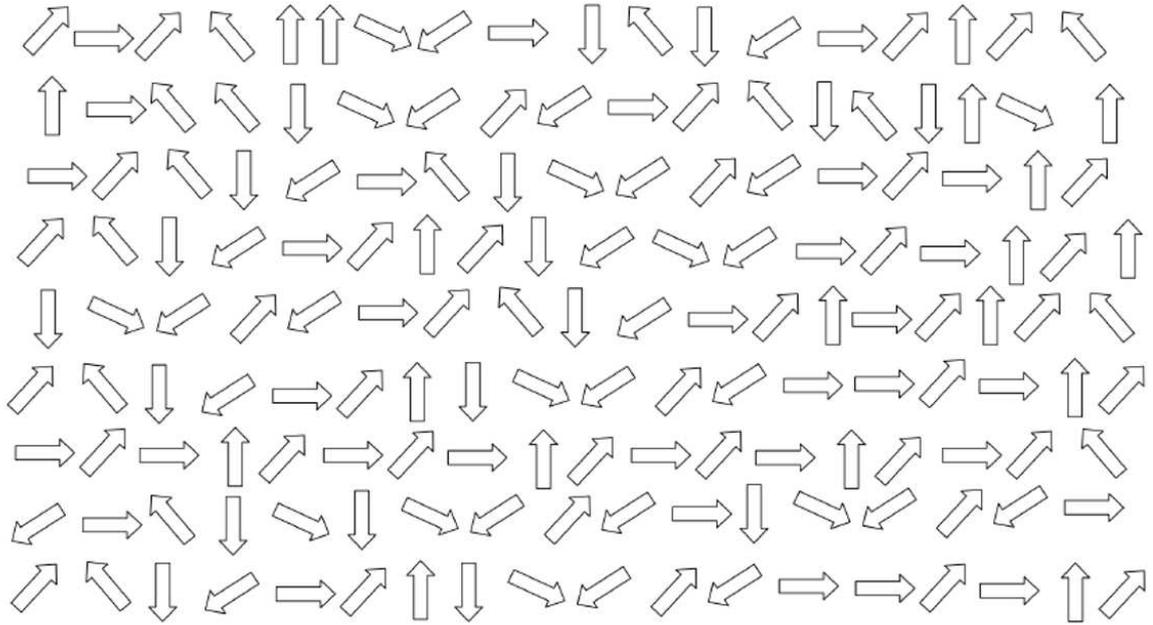


Image printed on www.superspotting.com - for personal use only - reproduction is prohibited



**Anexo 36**  
**“Encontra a Seta”**

Encontra todas as setas →



## Anexo 37 “Contabilizar Números / Símbolos”

2	8	10	7	1	2	1	5	10	8	7	9	8	3
3	4	7	2	10	7	6	10	1	6	10	2	6	6
3	7	9	3	10	7	3	5	8	3	9	3	5	3
1	8	3	9	6	1	4	4	6	5	10	2	7	10
1	2	6	3	7	8	8	10	7	8	9	7	7	8
7	1	1	10	7	10	5	4	10	9	2	2	10	8
7	1	3	3	6	7	6	8	2	2	4	4	10	9
7	8	4	8	3	4	5	10	5	7	2	1	2	5
3	8	8	5	3	6	3	8	2	5	2	10	5	3
8	9	6	2	1	3	6	10	5	6	9	8	4	7
5	6	9	3	9	5	7	10	8	9	1	8	10	2
8	1	7	9	3	4	6	3	1	8	10	8	10	8
1	4	6	2	5	7	7	1	7	7	7	10	4	9
10	1	6	7	2	3	3	2	3	1	6	7	8	4
10	6	3	2	10	7	8	9	2	1	6	5	7	2
4	1	8	4	1	7	1	8	8	5	2	4	1	7

(	(	¿	-	)	]	:	:	(	-	.	+	?	:
)	(	]	.	]	.	-	)	?	-	.	*	(	(
¿	(	)	+	(	+	-	.	?	:	¿	(	-	-
?	+	.	]	+	*	*	]	+	¿	.	]	?	¿
.	(	¿	.	+	*	]	]	+	(	)	+	+	-
)	-	*	(	:	¿	]	(	-	+	.	)	:	*
]	-	]	:	(	.	]	*	.	?	?	-	]	+
-	+	¿	*	*	)	?	-	¿	*	¿	:	-	*
]	¿	*	]	-	?	*	+	]	)	¿	:	¿	?
]	.	)	)	(	?	*	.	+	*	:	]	*	]
]	(	]	?	.	(	+	.	?	*	)	)	?	(
+	(	+	.	.	:	)	(	?	(	:	+	¿	+
:	:	:	*	¿	*	¿	*	(	-	(	+	(	-
:	)	-	?	(	:	)	)	-	¿	¿	¿	(	*
+	:	]	(	)	:	]	+	¿	]	-	)	)	.
.	(	-	-	?	¿	]	?	:	-	.	-	:	+

Contabiliza a quantidade de números iguais que se encontram na tabela.



NÚMEROS				
1	2	3	4	5
6	7	8	9	10

Contabiliza a quantidade de símbolos iguais que se encontram na tabela.



SIGNOS				
:	.	-	]	*
?	¿	(	)	+

க	க	ட	க	க	ஞ	ப	த	த	ச	ங	ஞ	டு	டு
ங	க	ட	ஞ	ட	ஞ	க	ங	த	ச	ப	டு	ட	ந
க	ட	ச	ந	க	த	ப	ச	த	ங	ந	ப	ஞ	க
ம	க	ட	ங	த	ங	ந	த	ப	ங	க	ஞ	க	ஞ
டு	ச	ஞ	ட	ந	க	ட	ங	ங	க	ங	ச	ப	ம
ந	த	க	ப	ட	ச	ங	ச	ந	ங	ந	ட	டு	ம
ந	ங	ப	டு	ஞ	ங	ப	ந	க	ச	ங	ங	க	ந
ம	ங	ட	ப	ந	க	த	ச	த	க	ஞ	ம	ம	ந
க	ந	ம	ங	க	ப	ங	ங	ட	டு	ந	ஞ	ச	ஞ
ம	ம	ங	டு	ங	ப	ந	ம	ஞ	ட	ந	ங	ச	டு
ங	ங	ம	ட	ங	ஞ	ம	டு	க	டு	ச	ந	டு	ட
டு	டு	த	ப	ங	ச	டு	ச	ச	த	ஞ	டு	ங	ட
ந	ப	ந	க	ச	ப	டு	ட	ப	ச	ம	ந	ந	டு
ம	க	ங	ம	ட	டு	டு	ட	ட	க	ப	க	க	ட
ப	டு	ங	டு	ஞ	ந	க	ந	க	ட	ட	ம	ங	ம
ச	ப	ங	க	ச	ம	ட	ங	ங	டு	ங	ட	ந	டு

Contabiliza a quantidade de símbolos iguais que se encontram na tabela.



SIMBOLOS				
க	ங	ச	ஞ	ட
டு	த	ந	ப	ம

Anexo 38  
"Diferenças"

# THE WEDDING AT CANA

CAN YOU SPOT THE 20 DIFFERENCES BETWEEN THESE TWO PICTURES?



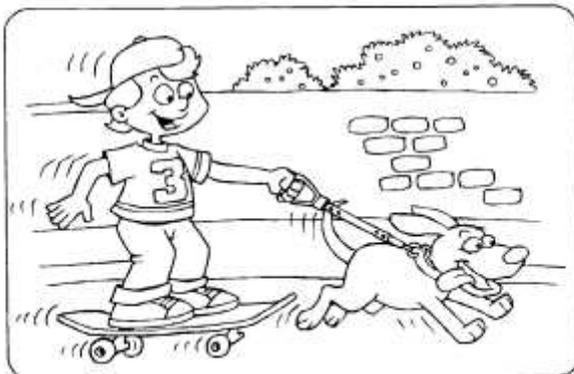
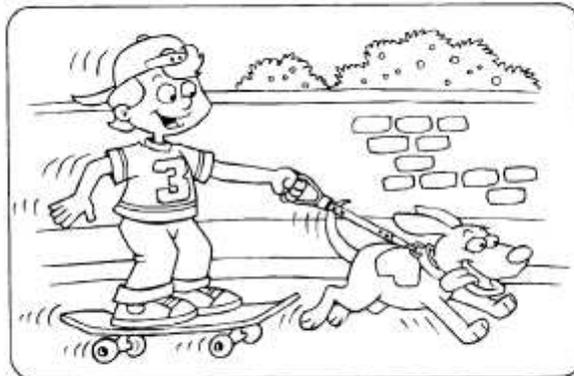
DESCOBRE AS 7 DIFERENÇAS



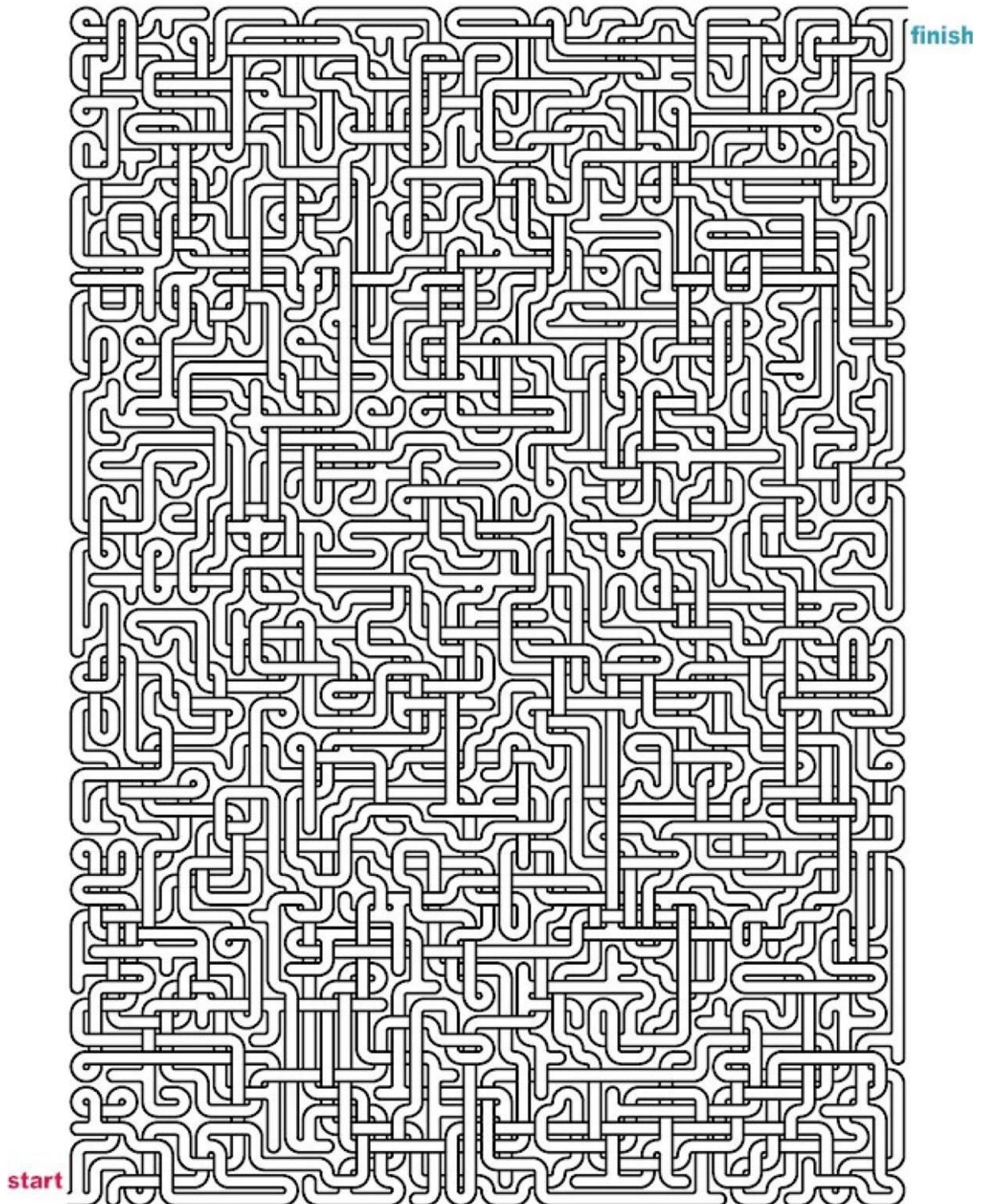
DESCOBRE AS 7 DIFERENÇAS

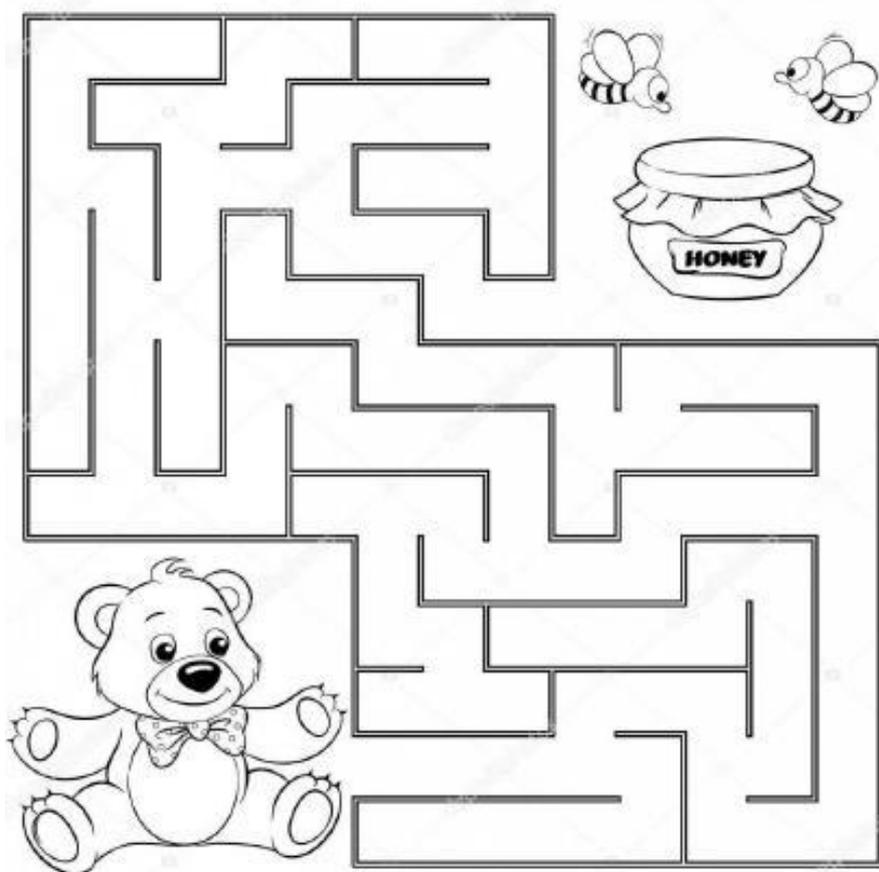


DESCOBRE AS 8 DIFERENÇAS



Anexo 39  
“Labirinto”





## Anexo 40 “Sopa de Letras”

### SOPA DE LETRAS

Coruja Patinagem Tristeza Colete Badminton Confusão Vestido Cegonha  
Tigre Atletismo Alegria Calças Medo Pijama Avestruz Gato Futebol Surpresa  
Luvas Karatê Nojo Cachecol Leão Hipopótamo Rugby Raiva Meias Equitação

C	O	R	U	J	A	O	L	K	J	H	G	B	N	M	A	R
O	D	F	G	H	J	K	L	A	K	A	R	A	T	E	S	U
O	G	H	A	S	W	Q	E	W	O	K	U	I	K	L	O	P
D	N	S	C	H	O	O	B	A	D	M	I	N	T	O	N	H
I	O	D	R	A	L	G	S	D	F	G	H	A	E	H	A	I
T	J	S	E	E	F	U	P	A	A	O	I	T	E	J	Q	P
S	O	L	X	D	F	T	Y	H	F	K	J	R	D	L	W	O
E	A	D	F	N	E	R	N	D	A	D	O	I	A	O	G	P
V	D	F	O	D	F	O	A	E	I	O	F	S	P	C	F	O
E	K	C	U	I	G	D	F	G	H	J	U	T	O	E	D	T
G	D	F	G	E	P	M	E	I	A	S	T	E	S	H	E	A
M	O	L	C	O	L	E	T	E	F	G	E	Z	S	C	T	M
E	L	K	I	U	Y	T	A	W	Q	S	B	A	F	A	R	O
G	O	Y	B	G	U	R	T	A	U	Y	O	F	U	C	A	S
A	K	A	R	A	T	U	R	M	S	I	L	V	T	R	E	W
N	S	A	V	U	L	H	A	A	F	T	R	D	Y	U	L	K
I	A	D	F	G	J	V	Z	J	A	S	E	R	P	R	U	S
T	M	E	D	O	E	U	I	I	S	L	A	W	E	R	T	Y
A	A	S	D	S	R	R	T	P	A	A	T	I	G	R	E	A
P	M	A	T	T	D	F	G	H	J	K	C	O	I	T	E	V
A	S	R	S	F	G	O	M	S	I	T	E	L	T	A	H	I
G	U	E	B	C	D	E	F	G	H	I	H	J	A	L	M	A
Z	V	H	J	A	L	E	G	R	I	A	T	R	U	C	L	R
A	S	D	F	G	H	J	K	O	P	O	T	A	G	F	R	E
O	A	C	A	T	I	U	Q	E	K	L	O	I	U	T	G	F

**Instrução:** Coloca as palavras encontradas por categorias dentro de cada uma das caixas seguintes.

**Animais**

**Desportos**

**Peças de  
Roupa**

**Emoções**

## Anexo 41 “Sopa de Contas”

### SOPA DE CONTAS

No quadro existem 19 diferenças dispostas horizontalmente (da esquerda para a direita), verticalmente (de cima para baixo) ou ainda na diagonal.

Encontra-as todas!

3	6	9	14	4	15	8	7	3
2	1	5	4	7	4	10	3	14
10	3	10	10	14	14	8	6	10
8	7	1	6	4	5	2	9	4
2	1	7	10	10	9	8	2	7
8	7	1	5	14	6	8	7	1
5	2	3	3	2	7	3	10	6
5	3	2	6	14	7	7	3	3
8	3	4	3	1	3	7	7	3

### SOPA DE CONTAS

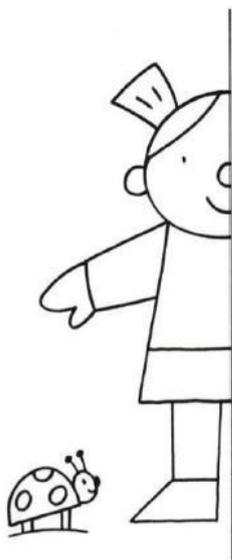
No quadro existem 26 somas dispostas horizontalmente (da esquerda para a direita), verticalmente (de cima para baixo) ou ainda na diagonal.

Encontra-as todas!

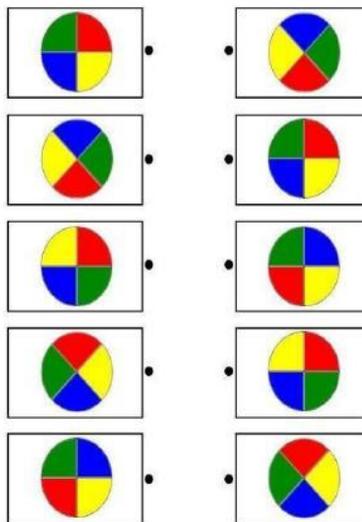
1	8	9	1	8	9	2	5	7	6
5	9	14	3	9	9	14	9	8	5
8	3	4	2	6	9	4	8	9	11
2	3	7	5	5	6	7	9	9	18
7	1	8	10	2	2	10	17	5	1
10	8	18	4	5	3	2	6	8	7
10	1	11	1	7	7	5	4	3	8
1	10	1	10	7	10	7	10	17	3
1	4	9	11	8	17	12	9	7	1
1	6	5	19	15	5	8	9	4	13

## Anexo 42 “Capacidade Atencional”

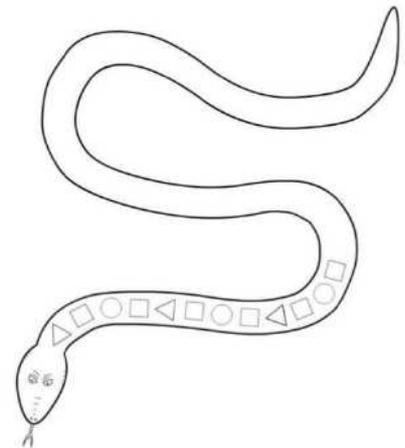
Instrução: Completa o desenho!



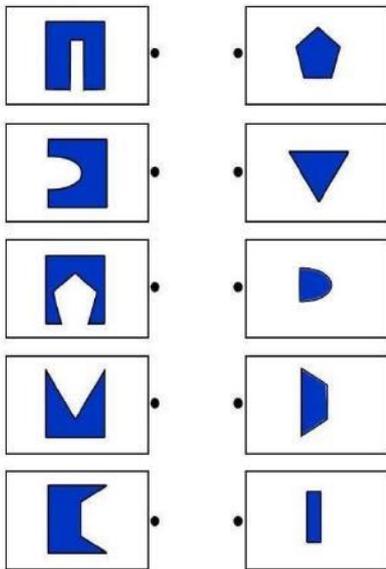
Instrução: Faz a ligação entre as imagens!



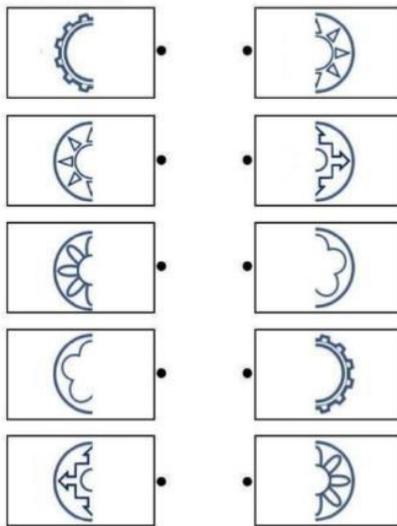
Instrução: Termina a sequência de símbolos que estão dentro da cobra!



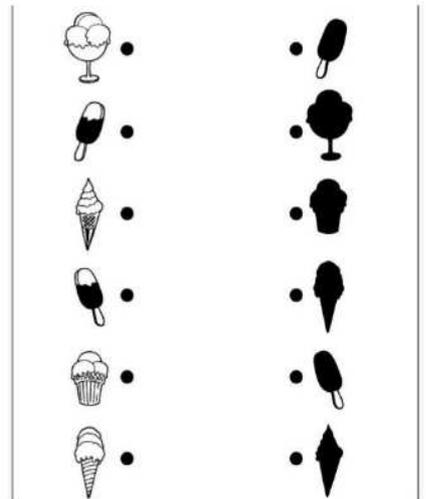
Instrução: Faz a ligação entre as imagens!



Instrução: Faz a ligação entre as imagens!



Instrução: Faz a ligação entre as imagens!



## Anexo 43 “Competências sociais”

### Rapazes:

Pensem sobre o que as raparigas podem pensar

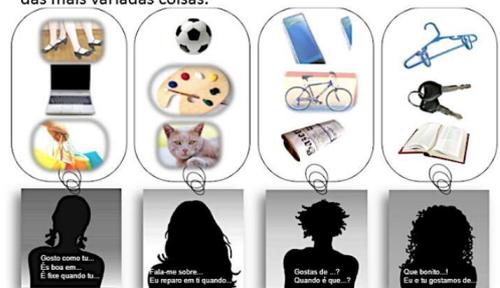


Gostam quando os rapazes são bem educados



Têm muitos interesses diferentes. Gostam de falar das mais variadas coisas.

Tenta fazer um elogio ou uma pergunta!



Dá-lhes atenção, mas de uma forma que elas gostem e se sintam confortáveis.



**As raparigas prestam muita atenção à tua aparência e ao teu cheiro**

<p>Se não tomares banho todos os dias e não puseres desodorizante, elas vão reparar.</p> 	<p>Não usar roupa que está estragada ou suja.</p> 	<p>Gostam do teu cabelo limpo e penteado.</p> 	<p>Lava os dentes duas vezes ao dia, ou então podem não se querer aproximar.</p> 
			

**As raparigas são todas diferentes, tanto na forma de ser como na aparência. Não escolhas só "as mais bonitas"**

 <p>Pensa: Essa rapariga, já tem muitos rapazes interessados nela?</p>	 <p>Pensa: Essa rapariga tem algum interesse em comum contigo?</p>	 <p>Pensa: Parece-te que essa rapariga também gosta de ti, ou parece que o sentimento não é mútuo?</p>	 <p>Pensa: Conheces alguma rapariga simpática, que pode até gostar de ti?</p>
			

**As raparigas prestam muita atenção à tua aparência e ao teu cheiro**

<p>Se não tomares banho todos os dias e não puseres desodorizante, elas vão reparar.</p> 	<p>Não usar roupa que está estragada ou suja.</p> 	<p>Gostam do teu cabelo limpo e penteado.</p> 	<p>Lava os dentes duas vezes ao dia, ou então podem não se querer aproximar.</p> 
			

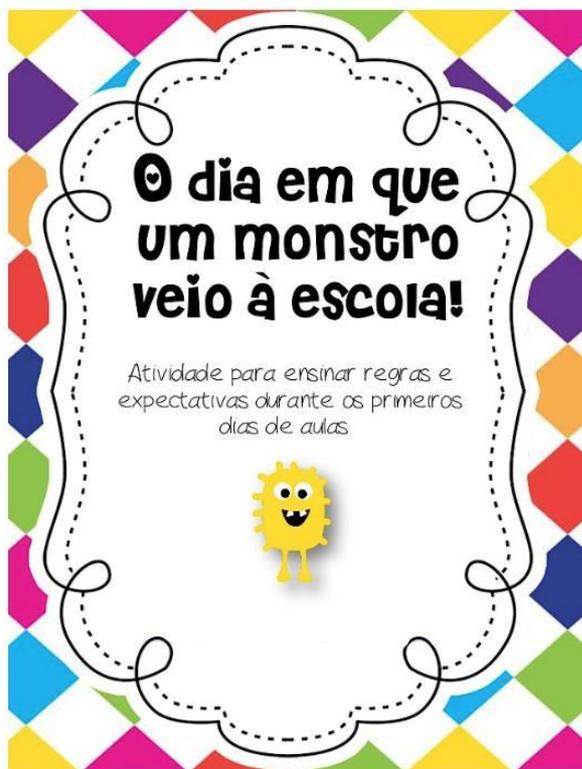
**Toma conta dos teus pensamentos se te sentires desencorajado.**

 <p>"Não há esperança para rapazes como eu!"</p> <p>Luta contra este pensamento</p>	<p>Vou tentar outra vez, as coisas podem melhorar.</p> <p>Este pensamento é melhor</p>	 <p>"Esta rapariga rejeitou-me. Sou um falhado!"</p> <p>Luta contra este pensamento</p>	<p>"Ela é apenas uma rapariga. Existem outras que posso conhecer."</p> <p>Este pensamento é melhor</p>
			

**Como combater estes pensamentos, com outros mais positivos?**

<p>As coisas em que eu tenho interesse são melhores e mais importantes que as das raparigas.</p>	<p>Quando comparo as raparigas da minha escola com as que conheço em filmes e online, elas não parecem muito interessantes...</p>	<p>Parece que as raparigas não me acham atraente. Estou mesmo a ver que vai ser sempre assim...</p>
<p>Quando raparigas bonitas me ignora, eu costumava ficar triste..., mas agora fico cada vez mais zangado!</p>	<p>Os rapazes podem mesmo ficar magoados quando lidam com raparigas. O melhor é mesmo jogar pelo seguro e afastar-me delas...</p>	<p>Algumas raparigas são muito bonitas, mas muitas delas gostam de coisas ridículas que nem sequer gosto!</p>
<p>As raparigas nunca me ouvem quando lhes estou a tentar dizer algo de interessante e importante!</p>	<p>Cometi um erro vergonhoso com uma rapariga. Provavelmente, todas as raparigas da minha escola já sabem e nunca vão esquecer...</p>	

## Anexo 44 “Um Monstrinho na Escola”



Todos se levantaram e saíram calmamente para brincar, com exceção do monstrinho. Correu apressadamente para a rua, empurrando quem encontrava no caminho. No intervalo, o monstrinho continuava a comportar-se como um monstro, tirando brinquedos aos colegas e empurrando-os. Subia aos portões e impedia os meninos de ir à casa de banho.

Quando regressaram à sala, a professora tentou ler uma história mas o monstrinho tossia e ria alto. Ninguém conseguia ouvir a leitura. Não parava quieto, incomodando quem estava ao seu lado e não ouvia a história.

À hora de almoço, o monstrinho mexia nos tabuleiros dos colegas, tirando comida. Sujou toda a mesa e deixou cair a sopa.

Mais tarde, chegou a hora da pintura. O monstrinho pintou uma grande linha preta nos desenhos dos colegas. Quando foi a atividade de música e os alunos iam cantar, o monstrinho começou a pisar os pés dos colegas.

Já muito zangada, a professora chamou o monstrinho para junto dela.

- Sabes que és um verdadeiro monstrinho e os monstros não são autorizados na escola. Vai-te embora e não voltes!

E sabem o que aconteceu? O monstrinho começou a chorar e todos ficaram a olhar para ele, espantados.

- Desculpem! - Soluçava o monstrinho. - Eu nunca vim à escola. Não sabia que era contra as regras gritar, empurrar, atirar coisas... Por favor, não me digam para não voltar. Eu gostei da escola e vou aprender a portar-me bem se todos me ajudarem. Eu prometo!

A professora perguntou a opinião dos alunos. Decidiram fazer uma lista das regras para o monstrinho aprender a comportar-se. Todos concordaram em deixar o monstrinho ficar se ele cumprir as regras. O monstrinho prometeu

### O dia em que um monstro veio à escola

Quando o Rui entrou para o autocarro da escola, viu que lá dentro estava um monstrinho e ficou muito surpreendido. Ele não sabia que os monstrinhos estavam autorizados a ir à escola. Mas lá estava o monstro. Fazia muitos barulhos estranhos e não se mantinha sentado. Subia para cima dos bancos e punha a cabeça de fora da janela. Ocupava tanto espaço que o Rui nem tinha espaço para se sentar.

- Este monstrinho é mesmo muito barulhento! Aposto que nem aqui devia estar. - sussurrou o Rui à Rita.

Mas a professora não pareceu nada surpreendida ao ver o monstrinho entrar na sala de aula. Empurrou para passar à frente, agarrou nos livros de leitura e atirou-os ao chão. Quando o Rui e os outros alunos se sentaram, o monstrinho começou a atirar os lápis de cor.

- Acaba já com isso! - Gritou a professora. - Nem os monstros estão autorizados a estragar o material.

O monstrinho largou os lápis e começou a gritar. Gritava tão alto que ninguém conseguia ouvir a professora.

- Acaba já com essa gritaria! - Disse finalmente a professora.

O monstrinho parou de gritar. Tocou a campainha e a professora disse:

- Meninos, está na hora do recreio.

que se ia esforçar para ser bem comportado e poder ficar na escola a aprender e brincar com os seus novos amigos.

No dia seguinte, o monstrinho entrou muito calmamente na sala e começou logo a trabalhar. Cuidou do seu material e ajudou quem precisava. À hora de almoço, o monstrinho respeitou a fila do refeitório e não empurrou ninguém. Comeu calmamente e manteve a mesa limpa. No intervalo, brincou com os colegas sem magoar ninguém e até emprestou os seus brinquedos. Na hora da leitura, ouviu atentamente a história que a professora contou e manteve-se sossegado enquanto ouvia.

No fim do dia, a professora perguntou aos alunos a sua opinião sobre o comportamento do monstrinho ao longo do dia.

- Foi um bom ouvinte. - Disse a Iris.

- Gostei de brincar com ele no intervalo. - Disse o Gustavo.

- Almocei ao meu lado no refeitório e portou-se muito bem. - Disse o Gabriel.

De seguida, a professora perguntou ao monstrinho como se tinha sentido.

- Eu acho que tive um bom dia. Portei-me bem brincando, partilhando, ouvindo e trabalhando. - Disse o monstrinho.

- Concordo! - Exclamou a professora.

Nesse dia, o monstrinho regressou muito feliz à sua casa, sentindo-se orgulhoso pelo seu bom comportamento. Estava desejoso de voltar à escola no dia seguinte!

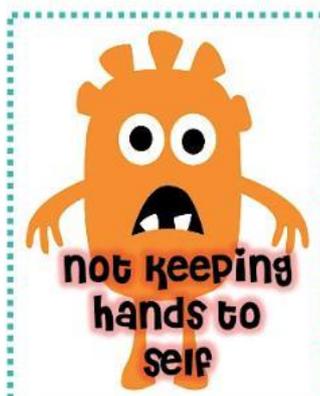
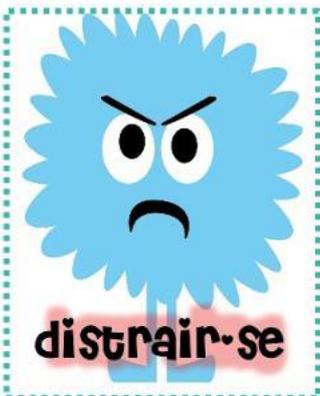
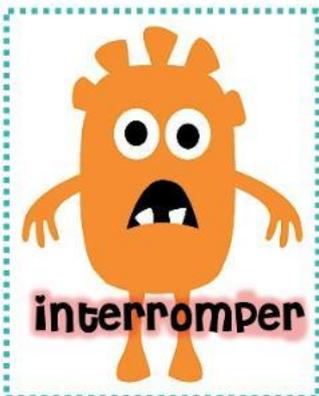
**Atividade:**

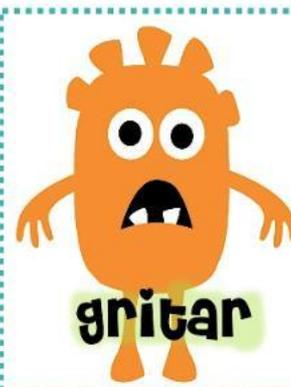
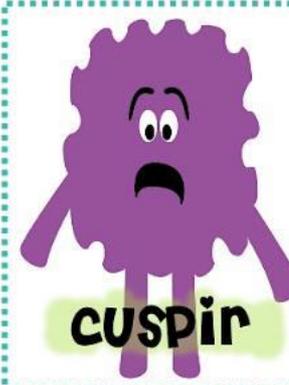
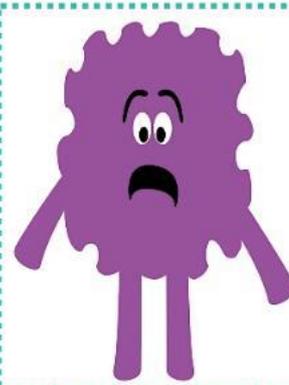
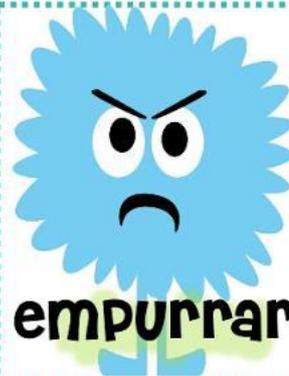
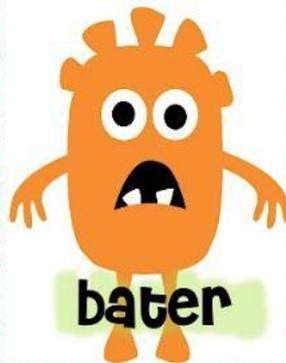
Depois de ler a história do monstrinho, utilizar os cartões dos comportamentos (a serem recortados) para classificar de acordo com a coluna correta: “bons comportamentos”, “maus comportamentos” e “muito mau” (também a recortar).

Daqui pode-se aproveitar a história para explorar os momentos em que o monstrinho demonstrou bons e maus comportamentos.

No final, temos um momento de reflexão sobre a postura quando alguém fala connosco, onde pode ser incluído o roleplay.







**MAUS  
comportamentos**

**BONS  
comportamentos**

**MUITO  
mau!**

Podemos  
ouvir com

...?



um monstro ouve  
com os olhos. e tu?



sim! eu olho para  
quem está a falar  
enquanto ouço!

um monstro pode ouvir  
com a sua boca.  
e tu?



sim! eu mantenho a boca  
fechada e não falo nem  
faço barulhos quando estou  
a ouvir!

um monstro pode ouvir  
com o seu corpo.  
e tu?



sim! o meu corpo está  
virado para quem está  
a falar enquanto ouço!

um monstro pode ouvir  
com as suas mãos.  
e tu?



sim! as minhas mãos  
ficam quietas quando  
estou a ouvir!

um monstro pode ouvir  
com as suas mãos.  
e tu?



sim! as minhas mãos  
ficam quietas quando  
estou a ouvir!

um monstro pode ouvir  
com os seus pés.  
e tu?



sim! os meus pés ficam  
sossegados quando  
estou a ouvir!

um monstro pode ouvir  
cóm o seu cérebro.  
e tu?



sim! o meu cérebro está  
a pensar enquanto eu  
estou a ouvir!

um monstro pode ouvir  
com o seu coração.  
e tu?



sim! o meu coração  
preocupa-se com o que  
a pessoa está a dizer!

## Anexo 45 “Controlo das Emoções”

### 1.O CONTO VAYA RABIETA

Esta narrativa conta a história de um menino, o Roberto que está a viver um dia mau porque os seus pais zangaram-se com ele, isto porque ele não gostava da comida e então desobedeceu-lhes. Por esse mesmo motivo, o Roberto ficou cheio de raiva e faz uma grande birra. Nesta história, a raiva é vista como um grande monstro que não sai do corpo do Roberto, e esse monstro domina o menino e pode fazer o que quiser com ele, sem existir nenhum controlo. Sendo assim, o monstro destrói tudo o que vê: desfaz a cama, atira os candeeiros, os livros e os brinquedos para longe, ou seja, destrói tudo à sua volta. Depois de se aperceber de tudo o que aconteceu, o menino tenta reparar as coisas que a sua raiva destruiu. Assim, o menino começa arrumar o seu quarto e a colocar tudo no sítio e a raiva aos poucos vai-se embora e fica tão pequena ao ponto de caber numa caixa para nunca mais sair.



### 2.O MONSTRO DA RAIVA

**Materiais:** Folha branca, caixa (pode ser uma caixa de sapatos), lápis de cor.

A caixa pode ser decorada e personalizada pelo paciente.

**Objetivo:** Depois de ser dada a explicação da atividade, o objetivo é que a criança destrua o monstro da raiva, sempre que se sentir muito nervosa, frustrada ou com raiva.

**Primeira Etapa:** A criança deve pegar numa folha e num lápis e expressar a sua raiva através do desenho de rabiscos, traços ou círculos.



**Segunda Etapa:** De seguida, a criança deve pegar em lápis de outras cores e com base nos rabiscos construir a cara de um monstro, com olhos, nariz e boca.

**Terceira Etapa:** Depois de terminado o desenho, deve pedir-se à criança para riscar ou amassar o papel de forma destruí-lo completamente.



**Quarta Etapa:** Pedir à criança para colocar o papel destruído dentro da caixa.

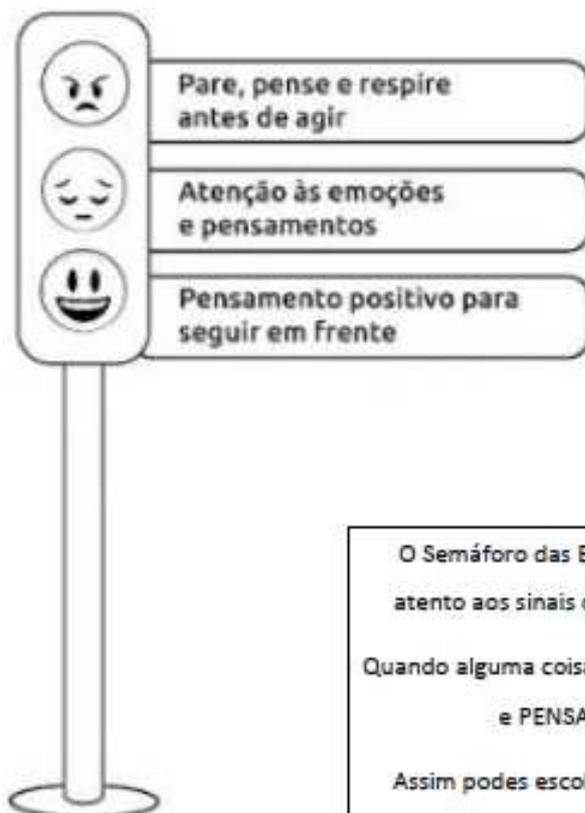


### 3. SEMÁFORO DAS EMOÇÕES

O semáforo ou sinal de trânsito é utilizado para controlar o movimento dos carros nas ruas da cidade.

E se pudéssemos controlar também o nosso comportamento?

Pinta o semáforo das emoções que se encontra a baixo e observa as orientações de cada sinal.



O Semáforo das Emoções ajuda-te a ficar atento aos sinais do corpo e do ambiente.

Quando alguma coisa te deixar com raiva, **PARA** e **PENSA** antes de agir!

Assim podes escolher o melhor caminho a seguir.

Anexo 46  
Desenho da família de MA



# Anexo 47

## Folhas de cotação CBCL e TRF

CBCL 6-18: Perfil para Raparigas – Escalas de Síndromes

Nível Clínico	Internalização					Externalização					Score Total		
	6-11	12-18	6-11	12-18	T	6-11	12-18	6-11	12-18	T	6-11	12-18	T
80	28	26	16	16	16	14	14	16	16	16	100	92	100
81	25	25	15	15	15	13	13	15	15	15	95	85	95
82	24	24	15	15	15	12	12	14	14	14	90	80	90
83	23	23	14	14	14	11	11	13	13	13	85	75	85
84	22	22	14	14	14	10	10	12	12	12	80	70	80
85	21	21	13	13	13	9	9	11	11	11	75	65	75
86	20	20	12	12	12	8	8	10	10	10	70	60	70
87	19	19	11	11	11	7	7	9	9	9	65	55	65
88	18	18	10	10	10	6	6	8	8	8	60	50	60
89	17	17	9	9	9	5	5	7	7	7	55	45	55
90	16	16	8	8	8	4	4	6	6	6	50	40	50
91	15	15	7	7	7	3	3	5	5	5	45	35	45
92	14	14	6	6	6	2	2	4	4	4	40	30	40
93	13	13	5	5	5	1	1	3	3	3	35	25	35
94	12	12	4	4	4	0	0	2	2	2	30	20	30
95	11	11	3	3	3	0	0	1	1	1	25	15	25
96	10	10	2	2	2	0	0	0	0	0	20	10	20
97	9	9	1	1	1	0	0	0	0	0	15	5	15
98	8	8	0	0	0	0	0	0	0	0	10	0	10
99	7	7	0	0	0	0	0	0	0	0	5	0	5
100	6	6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

**Linhas Tracejadas = Nível Borderline**

**PSYCHOLABOR ESCOLARES**

Associação & Negócios, 2000. **COMPANHIA PSICOLÓGICA EDUCACIONAL**  
 2023. Direitos reservados de acordo com a legislação em vigor.  
 Proibida a reprodução ou utilização sem autorização expressa da Psycholabor.

A Psicologia é uma... [www.psycholabor.pt](http://www.psycholabor.pt)

Nome	Internalização					Externalização					Score Total		
	6-11	12-18	6-11	12-18	T	6-11	12-18	6-11	12-18	T	6-11	12-18	T
Nome													
ID#													
Idade													
Data de preenchimento													
CBCL													
CBCL, preenchida por													
Cálculos													
Escala I													
+10													
Internal (I)													
Escala VII													
+ VIII													
External (E)													
Escala IV													
+ Outros													
Problemas													
(E)													
Soma (I+E) + (E)													
Total													

- PROBLEMAS**
- 6. Recusa em ir para a escola
  - 7. Recusa em ir para a escola
  - 8. Recusa em ir para a escola
  - 9. Recusa em ir para a escola
  - 10. Recusa em ir para a escola
  - 11. Recusa em ir para a escola
  - 12. Recusa em ir para a escola
  - 13. Recusa em ir para a escola
  - 14. Recusa em ir para a escola
  - 15. Recusa em ir para a escola
  - 16. Recusa em ir para a escola
  - 17. Recusa em ir para a escola
  - 18. Recusa em ir para a escola
  - 19. Recusa em ir para a escola
  - 20. Recusa em ir para a escola
  - 21. Recusa em ir para a escola
  - 22. Recusa em ir para a escola
  - 23. Recusa em ir para a escola
  - 24. Recusa em ir para a escola
  - 25. Recusa em ir para a escola
  - 26. Recusa em ir para a escola
  - 27. Recusa em ir para a escola
  - 28. Recusa em ir para a escola
  - 29. Recusa em ir para a escola
  - 30. Recusa em ir para a escola
  - 31. Recusa em ir para a escola
  - 32. Recusa em ir para a escola
  - 33. Recusa em ir para a escola
  - 34. Recusa em ir para a escola
  - 35. Recusa em ir para a escola
  - 36. Recusa em ir para a escola
  - 37. Recusa em ir para a escola
  - 38. Recusa em ir para a escola
  - 39. Recusa em ir para a escola
  - 40. Recusa em ir para a escola
  - 41. Recusa em ir para a escola
  - 42. Recusa em ir para a escola
  - 43. Recusa em ir para a escola
  - 44. Recusa em ir para a escola
  - 45. Recusa em ir para a escola
  - 46. Recusa em ir para a escola
  - 47. Recusa em ir para a escola
  - 48. Recusa em ir para a escola
  - 49. Recusa em ir para a escola
  - 50. Recusa em ir para a escola
  - 51. Recusa em ir para a escola
  - 52. Recusa em ir para a escola
  - 53. Recusa em ir para a escola
  - 54. Recusa em ir para a escola
  - 55. Recusa em ir para a escola
  - 56. Recusa em ir para a escola
  - 57. Recusa em ir para a escola
  - 58. Recusa em ir para a escola
  - 59. Recusa em ir para a escola
  - 60. Recusa em ir para a escola
  - 61. Recusa em ir para a escola
  - 62. Recusa em ir para a escola
  - 63. Recusa em ir para a escola
  - 64. Recusa em ir para a escola
  - 65. Recusa em ir para a escola
  - 66. Recusa em ir para a escola
  - 67. Recusa em ir para a escola
  - 68. Recusa em ir para a escola
  - 69. Recusa em ir para a escola
  - 70. Recusa em ir para a escola
  - 71. Recusa em ir para a escola
  - 72. Recusa em ir para a escola
  - 73. Recusa em ir para a escola
  - 74. Recusa em ir para a escola
  - 75. Recusa em ir para a escola
  - 76. Recusa em ir para a escola
  - 77. Recusa em ir para a escola
  - 78. Recusa em ir para a escola
  - 79. Recusa em ir para a escola
  - 80. Recusa em ir para a escola
  - 81. Recusa em ir para a escola
  - 82. Recusa em ir para a escola
  - 83. Recusa em ir para a escola
  - 84. Recusa em ir para a escola
  - 85. Recusa em ir para a escola
  - 86. Recusa em ir para a escola
  - 87. Recusa em ir para a escola
  - 88. Recusa em ir para a escola
  - 89. Recusa em ir para a escola
  - 90. Recusa em ir para a escola
  - 91. Recusa em ir para a escola
  - 92. Recusa em ir para a escola
  - 93. Recusa em ir para a escola
  - 94. Recusa em ir para a escola
  - 95. Recusa em ir para a escola
  - 96. Recusa em ir para a escola
  - 97. Recusa em ir para a escola
  - 98. Recusa em ir para a escola
  - 99. Recusa em ir para a escola
  - 100. Recusa em ir para a escola



## Anexo 48

Tabela da proposta de intervenção de MA (completa)

Sessão	Atividade	Objetivo
<u>Adaptação ao Divórcio</u>		
Sessões nº 1,2,3,4,6,7,8,9, 11,12,13,14 (Total 12 sessões)	Ponto de situação do processo adaptativo	As sessões serão terminadas, ou começadas, fazendo-se um ponto de situação do processo adaptativo, questionando a paciente sobre novos acontecimentos que possam ter surgido entre sessões, bem como qualquer dúvida que possa existir, permitindo assim também um acompanhamento direto e personalizado. Esclarecimento de dúvidas e indagação de possíveis estratégias.
	Livro <i>“Quando os pais se separam – As crianças podem aprender a lidar com a tristeza do divórcio”</i> de Marge Heegaard (1991)	Ajudar M. a lidar com o processo de divórcio e os sentimentos menos positivos que a ele possam estar associados. O livro permitirá que a criança explore os seus sentimentos numa vertente mais artística e simbólica, pois podem surgir por vezes dificuldades em expressar verbalmente os seus sentimentos. Também promove a autoestima e a resolução de problemas. O livro encontra-se dividido em 6 módulos: “A mudança faz parte da vida”, “Compreender o divórcio”, “Sentimentos sobre o divórcio”, “Expressar sentimentos”, “Viver com pais divorciados” e “Viver bem num mundo em mudança”.
Sessão nº16	Reflexão sobre o Livro <i>“Quando os pais se separam” – As crianças podem aprender a lidar com a tristeza do divórcio</i>	Compreender a evolução da paciente na sua adaptação ao divórcio. Averiguar quaisquer dúvidas ou preocupações que possam ainda estar enraizadas no processo adaptativo de M.
<u>Vertente Emocional</u>		
Sessão nº17	“Flor das Emoções”	Reconhecer as emoções e sentimentos, para que os possa enfrentar de forma adequada, exprimi-las e compreender o seu conteúdo emocional. Seria pedido que M. recortasse flores com quatro pétalas, onde no centro de cada uma colocaria uma emoção à sua escolha. O objetivo é o de, nas pétalas, escrever uma frase que associe a essa emoção (ex: situação, pessoa, atividade, etc.).
Sessão nº18	“Roleta das Emoções”	Esta atividade trata-se de um jogo de tabuleiro com uma roleta. O objetivo é chegar à meta em primeiro lugar, sendo que esta atividade pode ser jogada entre a paciente e a psicóloga. Ao longo do tabuleiro surge várias vezes a Roleta das Emoções, comporta por várias imagens, sendo que cada imagem corresponde a um tópico: “Família/Casa”, “Emoções/Sentimentos”, “Escola”, “Pessoas/Sociedade”, “Clínica”, “Ambiente/Natureza” e “Relações/Amizade”. Cada um destes tópicos tem um cartão com várias questões dentro da temática, que permitirão à criança explorar as mais variadas vertentes e assim facilitar e promover a conversa sobre os mais

		<p>variados assuntos, facilitando a sua intervenção e consequente compreensão.</p> <p>Trabalho para casa: Leitura do Livro <i>“Pôr o Medo a Fugir: As Aventuras da Joana Contra o Medo”</i> (Gonçalves, 2000), que conta a história de uma criança que enfrentou e venceu os medos durante o processo terapêutico.</p>
Sessão nº19	<p>Caderno de atividades do livro <i>“Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo”</i></p>	<p>Explorar a opinião da paciente face à leitura do livro bem como identificar e registar no bloco de atividades qual os medos que toda a gente tem, os medos que não a preocupam, e os medos que a preocupam.</p> <p>Isto permitirá uma reflexão sobre a natureza universal do medo.</p> <p>Trabalho de casa: Registo no Medómetro</p>
Sessão nº21	<p>Caderno de atividades do livro <i>“Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo”</i></p>	<p>Avaliação das situações da semana que foram registadas no Medómetro e compreensão dos efeitos corporais, emocionais e cognitivos que foram gerados por esses problemas, através do preenchimento das questões e respetivas atividades das páginas:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “O que é que o (nome do medo) faz ao teu corpo?”</li> <li>- “O que é que o (nome do medo) te faz sentir?”</li> <li>- “O que é que o (nome do medo) te faz pensar?”</li> <li>- “Quais os medos que queres guardar?”</li> <li>- “Máquina do tempo”</li> </ul> <p>Trabalho para casa: Espionagem do medo (registo dos encontros com o medo na Folha de Registo Noticiário da Semana.)</p>
Sessão nº22	<p>Caderno de atividades do livro <i>“Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo”</i></p>	<p>Exploração das situações da semana, avaliando os momentos de encontro e enfrentamento do medo.</p> <p>Avaliação da interpretação da paciente face a esses acontecimentos bem como os efeitos dessas situações na criança através da “Lista de Estratégias do Medo”, da “Lista de Estratégias para Dominar o Medo” e da “Lista de Vitórias”.</p> <p>Preenchimento da página ““Como foi o momento de vitória em que conseguiste dominar o medo?””</p> <p>Trabalho para casa: Espionagem do medo - registo dos encontros com o medo na Folha de Registo Noticiário da Semana e na “Lista de Vitórias” sobre a semana.</p>
Sessão nº23	<p>Caderno de atividades do livro <i>“Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo”</i></p>	<p>Avaliar as ocasiões onde a criança foi dominada/dominou o medo, explorando os argumentos utilizados pelo medo e verificando como a criança os contra-argumentaria com recurso à “Lista de Vitórias” , à página “O que responder ao Medo?” e à página “Quais serão as principais ideias ‘a trazer no bolso’ para os encontros com o medo?”</p> <p>Trabalho para casa: Pôr em prática o plano Estratégico para Enfrentar o Medo.</p>
Sessão nº 24	<p>Caderno de atividades do livro <i>“Pôr o medo a fugir- As aventuras da Joana Contra o Medo”</i></p>	<p>Avaliar as situações da semana, verificando as estratégias utilizadas pela criança para dominar o medo, bem como explorar as consequências físicas e fisiológicas suscitadas pelo medo utilizando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- “Lista de Estratégias do Medo”</li> <li>- “Lista de Estratégias para Dominar o Medo”</li> <li>- “Lista de Vitórias”</li> </ul>

		<p>Elaboração de estratégias para lidar com as consequências através do guião de relaxamento referente à técnica de relaxamento de Koeppen (1974;1997)</p> <p>-- “Como se põe o corpo para preparado para dominar o medo?”</p> <p>- Com se pode ajudar a relaxar?”</p> <p>Trabalho para casa: Atualizar os registos da espionagem do medo (Folha de Registo Noticiário da Semana e “Lista de Vitórias”). Treino do relaxamento muscular.</p>
Sessão nº26	<p>Caderno de atividades do livro  <i>“Pôr o medo a fugir-  As aventuras da  Joana Contra o  Medo</i></p>	<p>Avaliação das situações da semana, dando destaque às estratégias e exploração das emoções utilizadas pelo medo e pela criança.</p> <p>- “Lista de Estratégias do Medo”</p> <p>- “Lista de Estratégias para Dominar o Medo”</p> <p>- “Lista de Vitórias”</p> <p>- “O que sentes quando te encontras com o medo?”</p> <p>- “Quais serão as principais ideias ‘a trazer no bolso’ para os encontros com o medo?”</p> <p>Continuação do treino em relaxamento.</p> <p>Trabalho para casa: Atualizar os registos da espionagem do medo (Folha de Registo Noticiário da Semana e “Lista de Vitórias”), pôr em prática o plano estratégico e treino do relaxamento.</p>
Sessão nº27	<p>Caderno de atividades do livro  <i>“Pôr o medo a fugir-  As aventuras da  Joana Contra o  Medo</i></p>	<p>Avaliação das situações da semana em que a criança venceu o medo, desta vez detalhando e destacando algumas situações com recurso a:</p> <p>- “Lista de Estratégias do Medo”</p> <p>- “Lista de Estratégias para Dominar o Medo”</p> <p>- “Lista de Vitórias”</p> <p>Antecipação de dificuldades futuras e elaboração de estratégias para enfrentar as mesmas:</p> <p>- “Como passar a anotar os acontecimentos mais importantes quando a terapia acabar”</p> <p>- “1ª Página: Jornal Internacional”</p> <p>- “Sócio do Clube Pôr o Medo a Fugir”</p>