



UNIVERSIDADE AUTÓNOMA DE LISBOA

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA E SOCIOLOGIA

**RELATÓRIO DE ESTÁGIO PARA A OBTENÇÃO DE GRAU DE
MESTRE EM PSICOLOGIA CLÍNICA E ACONSELHAMENTO**

Estágio no Projecto Orienta-Te da Associação Geração Adolescer

Carla Maria Santarém Teles / Aluna nº 20091094

Seminário de Estágio dirigido por : Professora Doutora Odete Nunes

Professora Doutora Paula Pires

Universidade Autónoma de Lisboa

Lisboa, Junho de 2012

Agradecimentos

A todos os que acreditaram nas minhas capacidades. A grande força que obtive dos meus filhos, o grande sacrifício que fizeram pelos momentos da minha ausência física e psíquica.

A todos os Professores desta Universidade agradeço o privilégio que tive em adquirir a minha formação sobre a Abordagem Centrada na Pessoa.

Felicito a minha mãe, por ter transmitido valores e conceitos de vida que me tornaram uma pessoa com força para lutar pelos meus objetivos.

Agradeço a algo Divino que me tem dado muita força, nos momentos mais difíceis, que se encontra a meu lado e me protege, não existindo nem atos suficientes para agradecer.

Ana, Diogo e Inês por vocês e por mim, consegui chegar onde estou.

Muito Obrigado

*“Uma pessoa responsável faz o que lhe dá uma sensação de utilidade e
sentir-se prestável para com os outros.”*

Alfred Montpart

Índice Geral

Agradecimentos	I
Resumo	1
Abstract.....	2
Introdução.....	3
PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO	6
<u> A Associação Geração Adolescer</u>	<u> 7</u>
<u> O Programa Escolhas.....</u>	<u> 8</u>
<u> O papel do psicólogo</u>	<u> 11</u>
PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO	16
<u> Enquadramento Teórico.....</u>	<u> 17</u>
<u> Dificuldades da aprendizagem</u>	<u> 17</u>
<u> Fatores associados</u>	<u> 18</u>
<u> O desenvolvimento da criança</u>	<u> 18</u>
<u> A afetividade essencial para a sustentabilidade da criança.....</u>	<u> 22</u>
<u> Funções neurológicas</u>	<u> 23</u>
<u> Atitudes familiares</u>	<u> 24</u>
<u> Advertências ao desenvolvimento</u>	<u> 27</u>
<u> Adolescentes</u>	<u> 35</u>
<u> Orientação vocacional e escolar</u>	<u> 40</u>
PARTE III – PROJETO DE ESTÁGIO	43
<u> Designação das atividades desenvolvidas no âmbito do estágio.....</u>	<u> 44</u>
<u> Projeto interventivo em jovens interculturais</u>	<u> 45</u>
<u> Atividades Realizadas em Estágio</u>	<u> 47</u>

__Avaliação de Aptidões	48
__Avaliação psicológica em crianças	51
__Avaliação	53
PARTE IV – ESTUDO DE CASOS.....	58
Estudo Caso 1	59
Motivos de encaminhamento.....	59
__Anamnese resumida	60
__Descrição fenomenológica.....	61
__Avaliação psicológica	62
__Acompanhamento psicológico	66
__Conclusão e o plano terapêutico	67
__Reflexão sobre o caso A	68
Estudo Caso 2	69
Motivos de Encaminhamento	69
__Anamnese resumida	70
__Descrição fenomenológica.....	71
__Avaliação psicológica	73
__Acompanhamento Psicológico.....	77
__Conclusão do Caso 2	78
__Reflexão sobre o caso R.	79
Reflexão pessoal.....	81
Conclusão	83
Referências Bibliográficas	86
Referências Webgráficas	90

Índice de Figuras

Figura 1: Desenvolvimento da Personalidade na Adolescência	41
---	-----------

Índice de Tabelas

Tabela 1: O tempo médio de sono – aconselhável	32
Tabela 2: Alterações no comportamento	35
Tabela 3: Trabalho com alunos do 9º ano	52
Tabela 4: Cronograma de estágio	57

Índice de Anexos

Anexo A – Programa Projectos de vida
Anexo B – Panfleto da Associação Geração Adolescer
Anexo C – Programa discriminativo das sessões com 9º ano
Anexo D – Apresentação de trabalho sobre adolescentes
Anexo E – Fichas do momento de reflexão 9º ano
Anexo F – Desenho livre A.
Anexo G – Desenho da família de A.
Anexo H – Teste Bar-Ilan de A.
Anexo I – Teste CAT de A.
Anexo J – Teste Goodenough de A.
Anexo L – Figura Complexa de Rey A.
Anexo M – Wisc-III de A.
Anexo N – Desenho livre de R.
Anexo O – Desenho da família de R.
Anexo P – Teste Goodenough de R.

Anexo Q – Teste de figura Complexa de Rey

Anexo R – Teste CAT de R.

Anexo S – Teste de Bar-Ilan de R.

Anexo T – Teste Wisc-III de R.

Anexo U – Transcrições das sessões com R.

Resumo

O objetivo deste relatório é especificar os conhecimentos, a adaptação e as competências que se foram adquirindo ao longo do estágio curricular.

Inicialmente desenvolveu-se um período de integração e conhecimento através da observação com os técnicos de serviço, colaborando em algumas atividades, para uma aquiescência das crianças e jovens no local de estágio.

Nesta primeira fase, também, foi construído pela restante equipa de psicologia que faço parte, o Programa “Projectos de Vida”, a ser implementado, no âmbito da Orientação Vocacional, com alunos do nono ano na Escola EB2,3 de Fitares.

No estágio realizado, colocou-se em prática a avaliação e o acompanhamento psicológico de crianças da Escola nº 1 da Rinchoa, sinalizados pelos seus professores ao Projecto Orienta-Te, que apresentavam distúrbios emocionais e/ou comportamentais e dificuldades de aprendizagem.

Foram realizados dois estudos de caso com crianças no segundo ano, tendo sido efetuada a sua avaliação psicológica e o seu acompanhamento, com descrição das mesmas.

Palavra-chave: Adolescência, apoio psicológico, avaliação psicológica, acompanhamento psicológico, crianças.

Abstract

The purpose of this report is to specify knowledge, adaptability and skills that were acquired before the training.

Initially we obtained a period of integration and knowledge through observation with the service technicians, working in some activities, for children and young acquiescence of thein of the internship.

In this first phase, too, was built by the rest of the team that I am part of psychology, the program "Project Life", to be implemented under the Vocational Guidance, with students from Year 9 School EB2, 3 Fitares.

The second part is the level of practical and psychological assessment of children, the School of Rinchoa No. 1, marked by the teachers of this school Orienta-Te the project, due to emotional disturbances and or behavioral and learning difficulties.

We chose two case studies with children in second year, which was carried out psychological assessment and monitoring, with the description of them.

Keyword: Adolescence, counseling, psychological assessment, monitoring, children.

Introdução

O papel do psicólogo em contexto escolar é, de uma maneira geral, facilitar e otimizar o processo de ensino aprendizagem, desenvolvendo os aspetos cognitivos, emocionais e sociais. O psicólogo deve impulsionar junto das crianças atividades no quotidiano escolar com o pressuposto de proporcionar uma saúde mental estável, prevenindo as dificuldades assistidas em processo de escolarização, numa realidade subjacente à relação com os seus pares e a intersubjectividade.

Neste âmbito podem-se considerar três níveis distintos de intervenção: a providência primária - conjunto de estratégias, programa e técnicas que se dirigem a toda a população escolar, através da promoção de processos de desenvolvimento de qualquer subsistema, a providência secundária - dirigida preferencialmente aos elementos dos diversos subsistemas que se encontram em períodos de transição ecológica ou situações desenvolvimentais mais suscetíveis de bloqueios ou regressões e a providência terciária - preferencialmente orientada para os elementos dos diversos subsistemas que apresentam sérias dificuldades na adaptação às exigências, requisitos e especificidades da cultura e da organização (Miranda & Bahia, 2005).

Houve neste trabalho o intuito de desenvolver e apurar técnicas em ação interventiva, através de uma avaliação não intensiva para a criança, assim como para o adolescente.

Em relação aos aspetos de intervenção, estes estão sobretudo direcionados no âmbito de intervenção académica (com o objetivo de desenvolver competências cognitivo-afetivas impulsionadoras de aprendizagens escolares), a área de intervenção vocacional ou orientação escolar (na qual se desenvolvem competências cognitivo-afetivas fomentadoras do comportamento exploratório e de decisão) e a área de intervenção psicossocial (a qual

proporciona o desenvolvimento de capacidades cognitivo-afetivas impulsionadoras do relacionamento interpessoal e do progresso comunitário).

É dentro deste encadeamento, que se vem baseando a intervenção no atual contexto escolar, sobretudo numa perspetiva informativa e de esclarecimento, quando se refere aos projetos de vida dos jovens adolescentes.

Apesar da realização de atividades de prevenção terciária (como a avaliação de alunos referenciados por dificuldades de aprendizagem), e de atividades de prevenção secundária (como as atividades desenvolvidas com os alunos do 9º ano no âmbito da orientação escolar), foi possível desenvolver igualmente atividades no âmbito da prevenção primária. De entre estas destacam-se, por exemplo, o programa “Direitos Humanos”, o qual foi criado no sentido de alertar os alunos para a importância da consciência acerca dos seus sentimentos/emoções no respeito pelo outro, na integridade pessoal e especificamente nos seus direitos e nos dos outros (Miranda & Bahia, 2005).

Apesar de se considerar muito enriquecedor num contexto de estágio curricular poder adquirir esta perspetiva promocional, sabe-se que noutros contextos não é muitas vezes possível devido à resistência burocrática. De facto, a experiência diária e da realidade escolar vai para além da realidade noticiada.

A prática do psicólogo no contexto escolar não se resume ao campo educativo, desenvolvendo-se num campo mais abrangente, a nível clínico devido às dificuldades educativas subjacentes a outras problemáticas não referenciadas em meio escolar.

O estágio tem várias fases, iniciando-se por um período de observação e integração na instituição onde se encontram crianças e jovens, o que ocorreu no período de 25 de Outubro a 29 de Dezembro de 2010. Durante este espaço de tempo foi organizado o programa dos “Projectos de vida” (vide Anexo A) para iniciar no princípio de Janeiro tendo o seu término em Junho, junto dos alunos do 9º ano. “Projectos de Vida” é um

programa inserido na disciplina de formação cívica que promove a integração dos jovens no ensino secundário, permitindo esclarecer critérios profissionais, tal como, a orientação vocacional.

Em paralelo procurou-se desenvolver as capacidades das crianças com dificuldades educativas relacionais ou afetivas e emocionais, avaliando as suas necessidades e eventualmente o seu acompanhamento psicológico, dependendo da problemática de cada criança.

No que se refere à estrutura do relatório de estágio, este é composto por quatro partes. Na primeira parte descreve-se a instituição do local de estágio, na Associação Geração Adolescer que tem o Projecto Orienta-Te na área urbana da Rinchoa. Como este foi aprovado com uma candidatura ao programa escolhas, também tivemos necessidade de explicar no que consiste este programa, quais os seus objetivos e quais as atividades desenvolvidas.

O enquadramento teórico refere-se ao desenvolvimento da criança, e do adolescente e aos conflitos inerentes a esta faixa etária, tendo por base os estudos já realizados neste âmbito.

A terceira parte surge do desejo de ir ao encontro das valências dos jovens através da implementação de um projeto, cujo objetivo primordial é minimizar os desafios prejudiciais à população, tais como: drogas, roubos e a delinquência. Assim, como fomentar uma maior integração das populações mais desfavorecidas no meio social e escolar.

Na quarta parte, damos conta do acompanhamento psicológico feito às crianças que me foram designadas para a avaliação das suas dificuldades.

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

A Associação Geração Adolescer

A Associação Geração Adolescer – Associação para a Integração Psico-social de Crianças e Jovens é uma instituição coletiva de direito privado, dotada de personalidade jurídica e sem fins lucrativos, regida por estatutos e leis aplicáveis, tendo sido constituída para durar por tempo indeterminado (Estatutos da Geração Adolescer, 2004).

Desde 2004, que a Associação Geração Adolescer pretende alargar os seus horizontes através de várias candidaturas a programas com diferentes objetivos, de acordo com as necessidades identificadas nos diversos contextos em que exerce a sua intervenção.

Esta Associação tem como objetivo desenvolver atividades que vão ao encontro dos interesses das crianças e dos jovens, promovendo atividades e estratégias capazes de minimizar as problemáticas existentes que podem influenciar a vida futura da comunidade. Por isso, a Geração Adolescer tem o objetivo principal de proteger e contribuir para o desenvolvimento das crianças e dos jovens em colaboração e parceria com diversas instituições, otimizando a participação e fraternização entre crianças, jovens, família e a comunidade é uma forma progressiva de integração; o envolvimento de ações desenvolve as aptidões sociais, educativas, pessoais, profissionais tal como as competências cognitivas, psicomotoras, sociais e comunitárias; a integração de jovens junto dos associados vai desenvolvendo responsabilidades e uma maior integração de vicissitudes entre os outros pela aceitação de regras por eles orientadas.

Localizando-se em zonas mais problemáticas, e sem infra estruturas consistentes, com ausência de meios técnicos para dar apoio a esta contingência, a associação surgiu com vários técnicos especializados em variadíssimas áreas para poder auxiliar estas diferenças sociais (vide anexo B).

O objetivo é por fim às problemáticas dentro da comunidade, intervindo junto das crianças e jovens. Ir ao encontro das suas necessidades e da envolvimento da população em

si. Expandidos os serviços ao contexto escolar quer na orientação escolar e profissional, quer no alargamento das tarefas às necessidades dos alunos e famílias necessitadas deste préstimo. Estimular as capacidades globais das crianças no apreço pelas suas individualizações, suscitando condutas que auxiliem discências reveladoras e distintas. Incrementar a paridade de ocasiões no ingresso à escola para o êxito na discência. Impulsionar a curiosidade e o pensamento crítico. Proporcionar à criança oportunidades de tranquilidade e de confiança, especialmente no âmbito da saúde pessoal e coletiva. Advir ao rastreio de desadaptações, défices ou prematuridades e progredir na orientação e direcionamento da criança ou jovem (vide o anexo B).

A Associação depois de ter implementado projetos em locais problemáticos na zona de Lisboa com sucesso, achou por bem expandir projetos a outras zonas com a mesma complexidade comunitária de integração ou inclusão social, tal como é o caso da intervenção em alguns contextos específicos com algumas problemáticas localizadas. Uma vez que a Associação tem a sua sede no Concelho de Sintra, em conjunto com o Município de Sintra, a Associação definiu como novo território de intervenção a freguesia de Rio de Mouro – Rinchoa/Fitares, que em parceria com outras instituições locais como a Junta de Freguesia de Rio de Mouro, a Escola Secundária Leal da Câmara, o Agrupamento da Escola Escultor Francisco dos Santos, e a CPCJ Sintra, desenharam o Projecto “Orientate”, o qual foi aprovado com uma candidatura ao Programa Escolhas.

O Programa Escolhas

O Programa Escolhas, é um programa de âmbito nacional, unificado pela Presidência do Conselho de Ministros, integrado no Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP, que procura impulsionar uma maior integração social de crianças e jovens provenientes de meios menos favoráveis, que por isso se encontram em situação

mais vulnerável, com especial incidência nos descendentes de imigrantes, minorias étnicas ou em fragilidade social. A missão do programa prende-se com a intenção de promover a igualdade de oportunidades conduzindo a uma união social (URL, 2001).

O Programa Escolhas fundou-se em Janeiro de 2001, e já tem incluído três etapas de progresso. Na primeira etapa de desempenho que ocorreu entre a sua fase de início a Dezembro de 2003, consistiu num programa de prevenção de delinquência e de inserção de jovens e crianças de zonas problemáticas nas grandes cidades do nosso País. Durante este período de tempo foram realizados vários projetos abrangendo aproximadamente sete mil jovens e crianças. Após ter terminado este desafio e com a aprendizagem adquirida, foi possível concluir que haveria necessidade de implementar uma nova etapa, surgindo a segunda geração do Escolhas (E2G). A nível nacional o E2G é viabilizado de Maio de 2004 a Setembro de 2006, suportando e auxiliando oitenta e sete projetos, aplicados ao longo do país em zonas mais necessitadas (URL, 2004).

O objetivo deste programa era abranger crianças e jovens entre os seis e os dezoito anos provenientes de “contextos sócio – económicos” desprotegidos e controversos. Contudo surge no Programa a necessidade de envolver jovens com idades compreendidas entre os dezanove e os vinte e quatro anos, famílias e outros elementos da comunidade, prestando apoio em várias áreas nomeadamente: assistência social, psicologia, entre outros, oferecendo um serviço mais qualificado de acordo com as necessidades da população alvo.

O programa E2G obteve sucesso e foi reestruturado o paradigma, servindo como um exemplo para projetos mais alargados, a nível de outros locais necessitados, no âmbito da inserção social, tais com escolas, centros de formação, associações, autarquias locais, IPSS, entre outras. Com o objetivo de promover desafios, desenvolvendo novas ideias e novas formas de avaliar os projetos.

“Através de consórcios que envolveram quatrocentas e doze instituições e trezentos e noventa e quatro técnicos, o E2G abrangeu cerca de quarenta e três mil e duzentos destinatários, residentes em cinquenta e quatro concelhos” (URL, 2004).

Os objetivos principais do Projecto Orienta-Te são diminuir o abandono escolar, intervir junto das crianças e jovens para uma integração social e escolar, tal como das famílias; tentando impedir alguns comportamentos de risco nas crianças e jovens, proporcionando meios para evitar estes percalços; através do envolvimento comunitário tendo como ideia base a importância da interculturalidade. Estas estratégias eram inexistentes na zona onde se iniciou este projeto, portanto esta intervenção era essencial numa zona repleta de multiculturalidade, para a integração social educativa e profissional dos jovens e até mesmo dos adultos desintegrados.

Através do Projecto Orienta-te implantou-se algumas atividades para melhorar a perspetiva social e escolar desta população, promovendo atividades de avaliação e acompanhamento psicológico em crianças assinaladas pelos professores ou educadores; proporcionando orientação escolar aos jovens estudantes; executando projetos de vida que consiste num programa junto dos jovens do nono ano que permite delinear as suas escolhas quando terminam este ciclo de ensino e orientá-los para as opções que têm de fazer no ensino secundário; Com base na escola virtual que é um sistema interventivo impulsionador para auxiliar as crianças e jovens ao nível da informática; outra aposta do projeto é fornecer acompanhamento psicossocial às famílias; promover o encontro de pais; criar atividades dinâmicas de dança, teatro, expressão plástica, ambiente, saúde, desporto, BTT, entre outras; apoio aos cursos CEF (cursos de educação e formação de jovens) e PCA (percursos curriculares alternativos) nas escolas do Agrupamento Escultor Francisco dos Santos aposta-se no estudo acompanhado; no clube do emprego; colónia de férias, passeios e saídas culturais e dinâmicas; estágios; intervenção dos jovens; formação de mediadores

comunitários; atividades comunitárias; gabinete de apoio ao cidadão; entre outras atividades (vide o anexo B).

O papel do psicólogo

O papel do psicólogo insere-se no contexto de avaliação psicológica, acompanhamento e relação de ajuda. É um técnico de saúde que tenta promover a estabilidade do ser humano dentro das suas necessidades. Ir ao encontro do outro, dentro da sua problemática. O psicólogo intervém em várias perspetivas, obviamente dentro da sua especialidade, clínica, educacional, forense, saúde, organizacional, comunitária, entre outras áreas. A psicologia clínica é uma ciência autónoma sobre diversas perspetivas, a nível de metodologia e com um código deontológico definido pelos critérios da integridade humana. Na eventualidade de ser confundida com outras áreas, com que trabalha em conjunto, diferenciando-se sempre a sua intervenção, compartilhando objetos de estudo e algumas metodologias (Pedinielli, 1999; Rogers, 2004).

Do ponto de vista da abordagem centrada na pessoa pretende-se minimização dos problemas ou dissipação dos mesmos, à medida que a sua personalidade se vai desenvolvendo, ou ir ao encontro de si mesmo (Rogers, 2004; 2009).

Com a significação da individualização e personalização, no pressuposto da teoria de Carl Rogers (2004), conhecida por “Terapia Centrada na Pessoa”, sendo essencial para um desenvolvimento de si mesmo, obtendo um olhar incondicional positivo. Para isso, é necessário encontrar especificação da conceção humanista da personalidade na teoria de Rogers, onde se evidencia um conjunto de conceitos de organismo, no campo experiencial e no campo fenomenológico, de *Self* e o conceito de Auto Estima, em que se definirá as bases fundamentais para uma melhor definição da maneira como o autor perspetiva a pessoa e o seu crescimento (Rogers, 2004).

O termo de organismo pode designar, segundo a sua caracterização habitual, exclusivamente a função fisiológica e os tecidos físicos. Contudo, Rogers (2009) tem uma definição mais ampla para este conceito, abrangendo um campo mais vasto, incluindo também os aspetos psíquicos, sociais e culturais. Por sua vez, o organismo é uma componente mais envolvente das experiências vividas da pessoa, sendo percecionadas de diversa ordem, por exemplo no campo psicológico, social, envolvendo sentimentos, emoções, comportamentos entre outras atitudes.

Todas as componentes anteriormente descritas são inerentes aos comportamentos ou atitudes do indivíduo (Rogers, 2009).

A importância do *Self* do indivíduo é o desenrolar de experiências que se determinam no desenvolvimento da personalidade desde criança, ou seja, o *Self* é uma base fundamental para a formação da personalidade, todo ele envolvido por fatores influenciáveis, como: o ambiente familiar, a saúde, o desenvolvimento intelectual, as circunstâncias económicas, as influências culturais, as interações sociais e o nível de educação. Todos estes fatores são externos, fazendo parte do ambiente da criança, influenciam nas funções orgânicas (Rogers, 2009).

Rogers (2004) refere a influência interna potencial, o autoconhecimento ou o autodiscernimento da criança, descrevendo-o como um consentimento do *Self* e da certeza e um parecer de comprometimento pelo *Self*.

Rogers (2009) após efetuar vários estudos sobre o desenvolvimento do *Self*, verificou que no caso de um comportamento familiar mais impróprio, não deveria ser retirada essa criança do seio familiar, mas sim resolver o problema na família. Então, deveriam tentar modificar o autodiscernimento na criança.

Sendo assim, o *Self* revela o conjunto da personalidade já que é a essência inerente à vida (Rogers, 2004).

O psicólogo, com uma orientação filosófica dentro da abordagem centrada na pessoa, tem uma perspectiva de respeito pelo outro, desenvolvendo uma maior amplitude humanista, fortalecendo o outro como pessoa. O terapeuta fazendo uso da sua abordagem, através da não diretividade e de um olhar incondicional positivo predispõe a uma melhor orientação do próprio paciente (Rogers, 2004).

O paciente tem que se sentir incongruente e estar preparado para assumir uma relação com o psicólogo. Tem que interpretar no seu íntimo a necessidade de crescimento ou de mudança. O que eleva a compreensão do paciente pela insatisfação - o caminho para a maturidade. A tendência atualizante está presente em todos os organismos vivos, Rogers (2009) defende e acredita que cada pessoa contém um mecanismo para lidar consigo e com o outro. Perante a abordagem Humanista e segundo a teoria de Rogers a tendência atualizante têm início no útero, auxiliando o crescimento humano por meio da distinção dos órgãos físicos e do aperfeiçoamento fisiológico.

Desenvolvendo esta perspectiva Rogers (2004), define o processo de evolução humana como complexo, saber contornar os vários obstáculos é uma condição benéfica para o crescimento da pessoa. Aprender a governar-se ao longo da vida, processo de avaliação orgânica, como antevia Rogers, por um sistema de experiências de vida sentidas que se realizam em proveito da tendência atualizante. Quando as experiências de vida influenciam de modo positivo a atualização, vai-se criando um *self* desejável. Quando as experiências percebidas têm obstáculos ou valores negativos não é agradável para uma tendência atualizante, influenciando o seu comportamento. É de evitar as experiências de valor negativo e repetir as desejáveis, apesar de elas fazerem parte da vida.

O impacto que o mundo experiencial tem na vida humana é sem dúvida um fator inerente ao seu comportamento. O indivíduo está constantemente em crescimento quando é abordado por várias referências, quer ambientais ou situações ocasionais. São vários os

estímulos que nos permitem desenvolver enquanto pessoas, sendo eles ameaçadores ou recompensadores (Lopes, 2005).

Perante as experiências que se vão tendo ao longo da existência é importante saber agir e reagir face a diferentes situações. Os comportamentos diferenciam os indivíduos (Lopes, 2010; Matos, 2003).

As percepções vão sendo alteradas de acordo com as vivências de cada pessoa, ou seja existe um crescimento involuntário (Rogers, 2004).

Schultz e Schultz (2002) descrevem que a noção de percepção subjetiva é anterior à ideia de Rogers. Esta descrição vem da abordagem fenomenológica, que argumenta que a única realidade da qual nos pudemos assegurar, é o mundo das experiências com a noção interna da realidade. A abordagem fenomenológica filosófica refere-se a uma exposição neutra da própria percepção ciente do mundo estritamente como ele ocorre, sem nenhum esforço da própria parte de representação ou análise.

O fundamento dominante do movimento humanista é o conceito de si próprio. Este conceito de si próprio desenvolve-se na primeira infância e acaba por aglomerar o sentido de si próprio como indivíduo, como um agente que conquista medidas e decisões. Compreender também o sentido de si próprio com uma finalidade, que é percebida e refletida, desejada ou não desejada (Fridlund, 2007).

Um dos fundamentos da abordagem centrada na pessoa como uma relação de ajuda é o emblemático poder da empatia entre o psicólogo e o paciente, o criar uma relação, parte essencial para dar continuidade ao acompanhamento. O psicólogo deve ser genuíno com o seu paciente para que este se sinta compreendido e verossímil na relação. Uma das condições para existir uma relação terapêutica é o psicólogo sentir-se congruente proporcionando confiança a quem o procura, demonstrando compreensão pelos seus sentimentos ou emoções (Rogers, 2009).

Quando o psicólogo aceita e ouve sem qualquer condição, o paciente ouve-se a si mesmo, compreendendo-se melhor e com autonomia para se modificar, conseguindo criar uma auto confiança (Rogers, 2009).

Para se entender melhor as perspectivas de evolução do ser humano vai-se descrever o desenvolvimento da criança e do adolescente e alguns conflitos inerentes as estas faixas etárias.

A salientar que os adolescentes passam por mudanças na sua vida que em momentos de transição poderá originar sofrimento e angustia, podem sentir que o seu equilíbrio está destruído, procurando aconselhamento psicológico. Desconhecendo alguns potenciais que os valorizam como pessoas.

PARTE II – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Enquadramento Teórico

O relatório de estágio incide em duas faixas etárias, as crianças e os adolescentes, em que o objetivo é diferenciá-las e demonstrar o seu desenvolvimento e as suas dificuldades de aprendizagem e tomada de decisão. Complementando sempre esta vertente na abordagem centrada na pessoa.

Dificuldades da aprendizagem

A dificuldade de aprendizagem (DA) é quando uma criança ou adolescente se encontra com dificuldade em assimilar ou compreender os métodos de ensino, podendo estar associado à perturbação da leitura, perturbação do cálculo; perturbação da escrita e perturbação da aprendizagem sem outra especificação dentro das normativas da sua faixa etária (DSM IV, 1996; Correia, 2004).

A DA também se encontra associada a outros fatores, de carácter emocional/afetivo, ambiental e cultural, dificuldades de memorização a longo prazo, assim como a memória de trabalho. Existem situações emocionais que podem alterar a memória, dependendo do seu impacto, assim como, o fator de aprendizagem pode ficar comprometido (Myer, 2006).

Designa-se por perturbações da aprendizagem quando se verifica algum rendimento individual inferior ao esperado para o nível escolar ou nível intelectual correspondente à idade da criança. As dificuldades podem-se apurar nas provas habituais de leitura, escrita ou na aritmética. Os problemas de aprendizagem intervêm claramente com a produtividade do aluno ou com as atividades na vida diária que exigem essas mesmas aptidões. Contudo, para avaliar se essa problemática é muito significativa, existem formas de avaliar o aluno para determinar essa discrepância (DSM IV, 1996).

Fatores associados

As perturbações da aprendizagem estão relacionados com o desencorajamento, baixa auto estima, défices de aptidões sociais, algum défice cognitivo que eventualmente pode estar associado ao baixo rendimento escolar, todos estes critérios podem estar referidos nas perturbações da aprendizagem. Eventualmente, estas perturbações podem levar ao abandono escolar em fase muito precoce. O desinteresse na escola também poderá estar relacionado com a falta de investimento nos trabalhos de casa, ou relacionado com problemas relacionais ou familiares (DSM IV, 1996; Lopes, 2003).

Por sua vez Lopes (2010), define que existe uma coresponsabilização da escola e da família na formação das crianças e jovens para o futuro, designando a aprendizagem de valores, assim como a educação numa vertente mais global. A harmonia entre o aluno o meio escolar/familiar designado como uma harmonia situacional, conduz à relação saudável dos alunos.

O desenvolvimento da criança

A criança é um termo que designa o ser humano que se desenvolve e constrói desde a infância, trata-se de uma fase de crescimento cognitivo, físico e de maturidade que vai desde o nascimento até à puberdade (Doron & Parot, 2001).

A evolução da criança faz-se a partir de acordo com um desejo dos seus pais, que influenciam o seu desenvolvimento emocional/afetivo envolvendo a criança ao longo do seu crescimento (Cole & Cole, 2004).

O bebé é como um todo, é uma globalidade de interações, transmitida pelos princípios de seus pais que se vão fortalecendo, dando frutos – estímulos verbais, afetivos, motores, e em que várias perceções também se vão desenvolvendo (Lopes, 1993; Cole & Cole, 2004).

A gravidez, é uma temporada marcada pelas perspectivas dos pais, pode ser dividida em três fases. O Primeiro trimestre uma fase inicial onde o principal é como cuidar dentro de si, a proteção; o segundo trimestre como evoluiu, como será e em grande parte a curiosidade em saber qual o gênero; o Terceiro trimestre a fase final com algum entusiasmo para saber como é na realidade e pegar nele finalmente. A partilha do bem-estar da mãe envolve a criança dentro e fora da sua barriga (Bergeret et al, 2006). Enquanto todas estas etapas são organizadas no exterior, no meio intra-uterino desenvolve-se um embrião que contém vinte e três pares de cromossomos – vinte e três do pai e vinte e três da mãe (Cole & Cole, 2004).

Os cinco sentidos normalmente vão sendo apurados dentro do feto, tal como os ruídos exteriores e o reconhecimento de vozes. A percepção do bebé vem desde os primeiros tempos na barriga da mãe. Todos os sentimentos são percebidos pelo bebé (Papiernik, 1990).

O ser humano passa por várias etapas de desenvolvimento que vão desde o seu nascimento até à fase adulta. Todas elas são importantes, sendo esta a base essencial na infância, pois implica o desenvolvimento físico, a maturação de várias organizações corporais, como o desenvolvimento motor, que se vai consolidar numa crescente competência motora. Outras alterações implicam ainda o desenvolvimento cognitivo, o crescimento da atividade intelectual da criança, como a socialização, dentro do seu contexto familiar e fora do mesmo. Evolui a percepção, de como lidar com o outro ultrapassando a dependência imposta pelas suas necessidades básicas (Cole & Cole, 2004).

As várias etapas têm algo em comum no seu desenvolvimento, tem uma desigualdade, no progresso e uma sequência organizada (Gleitman, Fridlund & Reisberg, 2007).

Uma base essencial para a criança é ter capacidade de se relacionar com os outros, faz parte do seu crescimento tal como adquirir confiança em si. Greenspan (2009), determina que a criança através da socialização aprende a construir não só uma sensibilidade do eu, mas a veracidade do mundo que a rodeia.

A base de confiança e a socialização é transmitida em bebé quando existe uma base segura entre a mãe e a criança (Cole & Cole, 2004).

Slater e Muir (2004) fundamentam a teoria de Bowlby (1988/1989) num suporte etológico na corrente psicanalítica, defendendo que os laços afetivos entre a criança e os seus cuidadores eram essenciais para um contexto evolutivo, contendo uma base biológica.

A medida que a criança vai crescendo e interagindo com o meio escolar e com os seus pares, vai criando maior confiança em si e no mundo interativo, através da transmissão de segurança que os diferentes relacionamentos lhe proporcionam (Cole & Cole, 2004; Lopes, 2010).

Na eventualidade, dessa confiança não se desenvolver por meio da socialização, surge nela o receio de se relacionar com os outros e também de expressar os seus sentimentos, poderão ainda ocorrer algumas dificuldades relacionais e emocionais, manifestando-se por meio de alterações comportamentais (Cole & Cole, 2004).

Para definir alguns pressupostos é necessário ter conhecimento do mundo da criança para poder avaliar algumas características pessoais, como o seu crescimento. É imprescindível ter conhecimento do contexto familiar e o mundo na escola, de forma a compreender a localização espaço-reação (Lopes, 1993).

Para a integridade do crescimento faz parte uma pedagogia educativa que começa com os pais ou cuidadores, que são os primeiros a transmitir valores e educação, cuja sequência ganha forma no contexto escolar, e aqui é bastante importante uma

conformidade entre o que se ensina na escola e em casa, de forma a permitir uma orientação e um sucesso escolar (Branco, 2010).

A criança tem que estar preparada para uma pré-escola (antes da entrada do primeiro ciclo no primeiro ano). É uma organização prévia do mundo escolar onde a criança será inserida, com regras, compromissos e disciplina, outra vertente muito importante, que referimos anteriormente é a socialização, o encontro com os pares (Miranda & Bahia, 2005).

O desenvolvimento da criança acontece através da socialização do seu universo, onde se postula uma tendência formativa, que é evolutiva e constrói-se dentro de uma complexidade organizacional do ser humano. Esta organização vem desde a mais ínfima célula em desenvolvimento, que no ser humano se notifica numa complexidade da consciência formativa (Hipólito, 2011).

Aprender não é só para crianças, faz parte de um processo de aquisição de conhecimentos que se prolonga pela vida fora. A temporalidade humana faz parte de toda uma aprendizagem da intelectualização, da maturação, do conhecimento, tal como da relação de nós com os outros (Lopes, 1993).

O tempo de aprendizagem de certas formas tem uma validação para cada temporalidade, ou seja, momentos específicos correspondentes à idade. A plasticidade do cérebro humano vai permitindo que certas aprendizagens que têm que ser precisas numa dada altura, como andar, dialogar, comer pela sua própria mão, aprender a brincar são capacidades que as crianças adquirirem (Cole & Cole, 2004).

Estudos efetuados por Cole (1975) e Williams (1981), (citados por Gleitman, Fridlund & Reisberg 2007), comprovam que existe diferenciação no sector do desenvolvimento cognitivo do ponto de vista transcultural, o que acontece devido à desorganização da escolaridade e a não obrigatoriedade da mesma, eventualmente por

problemas sócio económicos, verificando-se que alguns países (africanos) não têm uma escolaridade formalizada.

Bastante relevante para este tema é a importância do desenvolvimento cognitivo no período das operações concretas reconhecido por Piaget (1952) mencionado por Cole e Cole (2004), a confusão entre a aparência e a realidade no estado operatório concreto, estágio compreendido entre os seis e os doze anos, em que as crianças ainda agem como se uma pequena fantasia os levasse a outro mundo, ou seja, basta fantasiar e são outra pessoa. É uma fase onde predomina, o raciocínio pré causal, determinado pela conceção ilógica e por uma indiferenciação às conexões de causa efeito, por exemplo, a criança pode pensar que o hospital é só para pessoas doentes, porque as pessoas que estão no hospital estão internadas.

No estado operatório concreto é quando a criança dá continuidade à maturidade cognitiva, na concretização de operações mentais, colabora em grupo e define ações interiorizadas que têm um raciocínio lógico e que colocam em prática para conseguir o seu objetivo (Cole & Cole, 2004). Esta designação de estados tem uma sequência que vai desde o nascimento até ao estado adulto, mas neste artigo faz-se referência ao estado operatório concreto especificamente as crianças avaliadas abrangidas por essa mesma faixa etária.

A afetividade essencial para a sustentabilidade da criança

Um dos aspetos essenciais para existir na criança um desenvolvimento intelectual sustentável é o equilíbrio emocional e afetivo. O comprometimento deste fator é uma base que pode originar dificuldades no seu desenvolvimento cognitivo e intelectual. Por isso, o ramo da Psicologia está direcionado para auxiliar e aconselhar o contexto familiar, minimizando esta problemática (Branco, 2010; Cole e Cole, 2004).

Segundo Golse (2005) e outros investigadores, avaliam que cada criança visa em geral distintos sectores de progresso, especificando a inteligência (desenvolvimento cognitivo), e a afetividade (desenvolvimento emocional), que se encontra coerente com a linguagem e a psicomotricidade. Mas todas elas têm que obter esta componente que se desenvolve gerando uma evolução dentro da considerável normalidade.

Existem crianças que se desenvolvem mais rapidamente que outras, o que poderá estar ligado aos estímulos.

Funções neurológicas

Barker, Barasi e Neal (2003), referem que no sistema nervoso central os seres humanos tem uma vasta componente de neurónios corticais, que é produzida por um sistema de migração a sair de áreas de proliferação que estão localizadas em retorno das cavidades dos ventrículos cerebrais. As fibras gliais radiais, que conduzem e conseguem mesmo dar início aos neurónios migradores trespassam a parede cerebral fetal e orientam os neurónios para o seu posicionamento correto, na placa cortical em desenvolvimento, desde as áreas ventriculares e sub ventriculares, definindo que o desenvolvimento é formado pelo córtex de forma vertical.

Sendo o ser humano distinto dos outros primatas, encontrou-se uniformidades no córtex parietal posterior que são maximamente estimuladas pelas entradas vestibulares e auditivas. Logo, os danos ocorridos nestas áreas do ser humano podem originar complexidades na visão e nos movimentos oculares orientados, no equilíbrio e no processamento da linguagem, incluindo as aptidões aritméticas. O que por sua vez poderá provocar inabilidade a escrever (agrafia), calcular formas simples (acalculia) e de leitura (alexia), (Barker, Barasi & Neal, 2003).

Caldas (2000), consigna que a aquisição da linguagem e o seu estímulo evidenciam-se de acordo com a idade no desenvolvimento da criança. Por isso, deve existir uma sequência de desenvolvimento cognitivo de acordo com as necessidades do ser humano em evolução. Este processo é representativo como “competência fonológica”, porque existe uma idade própria para se desenvolver. Ultrapassado este período, vai se tornando mais difícil o evoluir da componente linguística e da oralidade. Por isso, nos dias de hoje, se ensina as crianças a aprender uma segunda língua (estrangeira), devido à facilidade de desenvolvimento cerebral, evoluindo neste sector.

O córtex pré- frontal é uma zona cortical que tem aumentado de tamanho devido ao desenvolvimento filogenético do seu funcionamento, o que é representativo no ser humano, podendo abarcar várias funções principais nesta área. Aqui poder-se-á encontrar vários sinais neurofisiológicos. É uma área que responde a vários estímulos sensoriais, envolvidos em conformidade com o comportamento, que podem ser transmitidos para a deslocação. Se esta zona sofrer algum dano, quer no embate ou algo aconteça e comprometa o seu desenvolvimento, pode provocar um défice relacionado com a memória funcional, afetando a atividade de locomoção e a recetividade emocional, por exemplo alguém que possa ter um acidente vascular cerebral ou um tumor no córtex pré-frontal poderá originar labilidade emocional (Barker, Barasi & Neal, 2003). Estas problemáticas poderão estar associadas às dificuldades das crianças que se encontram em acompanhamento psicológico.

Atitudes familiares

Branco (2010) referindo-se à obra de João dos Santos (1982), menciona que toda a evolução da criança como todas as problemáticas, perturbações psíquicas ou emocionais têm origem na relação entre os pais e a criança, ou na forma como é considerada essa

relação, que resulta de um processo longo de desenvolvimento, que torna a psicogénese inatingível a uma observação primária. Na criança não se pode fazer distinção entre o físico e o psíquico, de forma particular os dois eixos não se podem desassociar, pois influenciam-se mutuamente. Por isso, o desenvolvimento da criança pode ficar com algumas perturbações quando a vinculação é inexistente, ou se verifica negligência parental ou maternal.

Cole e Cole (2004) referem que a influência familiar constitui um fator bastante relevante no relacionamento com os filhos, isto é, a fragilidade na criança pode ser transmitida pela própria insegurança dos seus pais. Os mesmos autores fazem referência à componente sócio económica baixa; referindo que as crianças sentem-se mais inseguras devido às poucas oportunidades que desde logo se configuram. Outro fator pertinente para a influência da insegurança de uma criança ou adolescente é a instabilidade familiar ou conflitos familiares. Estes fatores têm grande probabilidade de afetar o desenvolvimento da criança, embora as suas características também sejam determinantes.

Na teoria sistémica a família é organizada por um sistema aberto. A organização familiar deve ser visionada não só como um núcleo, mas como um sistema aberto a outros membros, no meio de socialização, portanto a família não é só o casal e os filhos, mas um conjunto de subsistemas interligados, onde as crianças estabelecem ligações e relacionamentos (Mioto, 1998).

A família, não é um sistema fechado, nem imune a vários fatores relacionais, sofrendo constantes alterações. Estas transformações são vivenciadas com alegrias e tristezas, por isso a forma como são vividas tem implicações futuras na criança ou no adolescente (Mioto, 1998).

De acordo com Branco (2010), os problemas nervosos têm sempre consequência na relação entre mãe e filho(a), na primeira e na segunda infância, até perto dos 5 anos, o que

poderá prejudicar eventualmente o desenvolvimento orgânico e psíquico da criança e ter consequências na vida adulta.

Se um dos progenitores tiver índices de depressão irá reportar estes sintomas à criança e a todo o seu desenvolvimento biopsicossocial. Tal como a perda ou o abandono manifesto durante a infância constitui situação de vulnerabilidade que poderá possibilitar o desenvolvimento de estados depressivos ou perturbações de ansiedade na fase de crescimento (Guedeney & Guedeney, 2002).

Contudo, se a figura de referência nos primeiros tempos é a mãe, é importante ter o apoio do pai. Apesar das tarefas serem partilhadas, a intervenção parental e maternal é distinta (Guedeney & Guedeney, 2002).

Serrate (2009) mencionando uma investigação efetuada por Olweus (1998), em que se definiu três dos quatro fatores de meios familiares propícios ao desenvolvimento de conduta agressiva:

1. *Atitude emotiva dos pais ou da pessoa a cargo da criança* - é uma das bases essenciais nos primeiros tempos de vida. Se existir uma atitude de recusa, carecida de amor e de atenção aumentará o risco de a criança se converter mais tarde numa pessoa agressiva com os outros. Em sentido inverso será um agente de apoio.

2. *Grau de permissividade dos pais perante a conduta agressiva das crianças* – A falta de repreensão dos pais perante os atos das crianças vem desvalorizar a conduta de valores. As crianças devem ter noção do bem e do mal, e que qualquer um dos seus atos terá consequências, sendo elas benéficas ou não. Esta aprendizagem tem que ser valorizada pelos pais, quando não se verifica este fator, pode originar comportamentos agressivos.

3. *Métodos de afirmação da autoridade* – Se os cuidadores das crianças utilizam usualmente a punição física e o maltrato afetivo para se afirmar e, isso

criará nelas mais hostilidade e afirmará a máxima de que a intensidade da violência concebe mais violência. As chamadas de atenção que se fazem às crianças não devem ser de forma violenta, ou com maus tratos. Deve-se explicar as regras, aplicando autoridade sem hostilidade, para a criança se sentir acarinhada e compreendida. Caso contrário evidencia-se agressividade perante os outros e uma criança infeliz.

Para se evitar estes danos nas crianças com consequências a nível escolar, deviam existir técnicos para dar apoio aos pais prevenindo e ajudando a lidar com algumas situações problemáticas que estes sozinhos não conseguem resolver (Urta, 2009).

Rogers (2009) refere que após alguns estudos efetuados com crianças e os seus pais em que predominam atitudes de aprovação democrática proporcionam um desenvolvimento mais propício às capacidades das crianças. Quando são tratadas com carinho e afecto, são crianças com um desenvolvimento intelectual mais elevado, do que propriamente as crianças que provêm de famílias autoritárias, ou negligentes onde não há uma participação na vida dos filhos. As crianças que não têm qualquer apoio familiar, ou autoridade extrema tornam-se crianças afetivamente instáveis.

Poderão apresentar várias problemáticas: baixa auto estima, ansiedade, agressividade, carência, comportamentos antissociais e eventualmente problemas fisiológicos (Branco, 2010).

Advertências ao desenvolvimento

O Sono

Um fator de influência nas dificuldades cognitivas nas crianças e nos adolescentes é o sono, que eventualmente provoca problemas cognitivos, comportamentais emocionais e no domínio da saúde que se encontram relacionados com os distúrbios da vigília (Buckhalt,

Wolfson & El-Sheikh, 2009 citado por Donaldsson, Owens & Beebe, 2006). Em crianças e adolescentes com déficit de atenção e hiperatividade, suspeita-se que uma grande parte está associada à perturbação de descanso ou a distúrbios do sono.

Lopes (1993) refere que as dificuldades de aprendizagem e os atrasos no desenvolvimento estão associados às perturbações no sono, ou redução no tempo do sono para a sua idade, assim como indica o quadro abaixo:

Tabela 1: O tempo médio de sono – aconselhável

IDADE	SONO (Tempo em horas/dia)
Ao nascimento	17
1 ano	17 a 16
3 a 5 anos	12 a 13 (sono noturno e sesta)
6 a 9 anos	10 a 11
10 anos	9
10 aos 18 anos	9 a 8

retirado de Lopes, pp. 201, 1993

A principal causa de um sono deficiente na criança tem origem no desrespeito pelos ritmos biológicos naturais desse mesmo sono. Devido a essa insuficiência compromete-se a vida diurna da criança, levando a um déficit cognitivo e comportamental (Crépon, 1985).

A instabilidade ou os conflitos familiares podem perturbar o sono da criança. Acompanhá-la até ao quarto, estar com ela um pouco, falar com ela e até contar uma história, acalma a criança para ter um sono reparador (Lopes, 1993), o que é fundamental para a criança, acordar com energia e estabilizada na sua forma psíquica e física.

As crianças que fizeram o tratamento à amigdalectomia e cirurgia de adenoidectomia demonstraram um sono melhor e um maior desempenho cognitivo em comparação às que não tiveram tratamento (Montgmorey-Downs, Crabtree & Gozal, 2005). O que pode ser devido a uma dificuldade da perturbação do sono.

O sono é uma necessidade fundamental:

“(...) do ponto de vista biológico, trata-se de um tempo de repouso necessário ao cérebro. Uma faculdade de auto-regulação local e de conjunto permite (ao cérebro) cuidar da sua recarga, desintoxicando-se dos resíduos químicos do seu funcionamento incessante. Normalmente, o cérebro adormece o corpo sob o efeito de um mecanismo antecipador e protector, antes de ele próprio estar intoxicado (...) (Bouton 1977, citado por Crépon, 1985, pp.24).”

As crianças mais prejudicadas com o sono são aquelas que se levantam muito cedo, devido ao horário do trabalho dos seus pais, o seu sono não é contínuo, isto é, são acordadas muito cedo (5h30/6h), são deixadas num local, depois são acordadas para ir à escola. As várias interrupções no sono prejudicam o seu descanso originando cansaço durante o dia (Crépon, 1985; Buckhalt, Wolfson & El-Sheikh, 2009).

As crianças que dormem menos de oito horas por noite demonstram maior dificuldade na aprendizagem; as que estão dentro da média de aprendizagem é uma pequena percentagem, está relacionado com as crianças que dormem mais de dez horas. Verifica-se que a maior parte das crianças se insere nos limites normais da aprendizagem, demonstrando um avanço na aprendizagem. Por outro lado, aquelas que revelam maior atraso na aprendizagem são as que têm problemas noturnos ou dormem pouco. Como se compreende do exposto, é essencial que as crianças e os adolescentes durmam mais de oito horas por noite (Crépon, 1985).

Um artigo da *National Sleep Foundation* (2008), revela que a necessidade do sono na vida dos estudantes, e o horário do início das aulas, incluindo os estudos efetuados com os jovens serem colocados em *site*, levou a que algumas escolas alterassem os horários de início de aulas em benefício dos alunos (Buckhalt, Wolfson & El-Sheikh, 2009).

Os problemas do sono que se apresentam na infância podem ter continuidade na vida escolar, afetando negativamente a criança durante o dia, nomeadamente no seu rendimento escolar, nas alterações de comportamento, causando inclusive em alguns casos perturbação no funcionamento da família. Quando não tratado atempadamente pode-se tornar crónico (Mindell, Kuhn, Lewin, Meltzer & Sadeh (s.d.) citado por Buckhalt, Wolfson & El-Sheikh, 2009).

Um estudo efectuado por Boergers, Hart, Owens, Streisand & Spirito (2007) revelou uma relação entre as crianças com distúrbio do sono e a sua vida com os pais. A análise foi efectuada a algumas famílias, que foram devidamente seleccionados, com crianças que apresentavam distúrbios de sono noturno sem qualquer défice mental. Essas crianças com distúrbios do sono demonstravam predominância de sonolência diurna originando mais sonolência diurna aos seus pais.

O sono tem um papel vital no bem-estar psicológico e na saúde física, sendo fundamental para o desenvolvimento do ser humano, principalmente nas crianças e jovens. Na fase crucial do desenvolvimento cognitivo das crianças e jovens, dormir o suficiente é um requisito fundamental para o ajustamento psicológico do ser humano (Paiva, 2008).

Perturbação do comportamento

A *World Health Organization on Geneva* (1993) descreve o transtorno de conduta, em que o significado é o mesmo da perturbação do comportamento, como um padrão repetitivo e consistente contra as normas da sociedade, sendo ofensiva ou prejudicial. Vai

contra os direitos humanos e por vezes também dos animais. Quando se torna mais agressiva, pode implicar violações, roubos ou até mesmo mortes. Isto quando são atitudes consecutivas, se existir algum ato individual e esporádico não está integrado neste contexto das perturbações (Tabela 3).

Como já foi referido anteriormente está associado aos relacionamentos familiares insatisfeitos, e consequentemente ao fracasso ou abandono escolar, mais analisado no género masculino.

As configurações das perturbações de comportamento podem ser avaliadas em conjunto com outras condições psiquiátricas, em que a avaliação é devidamente diagnosticada e subjacente à patologia (DSM IV, 1993).

Tabela 2: Alterações no comportamento

	Perturbação do comportamento
Agressão a pessoas ou animais	- Frequentemente ofende, advertência ou atemoriza as pessoas; - Frequentemente inicia conflitos; - Utiliza armas; - Violência física para os animais e as pessoas; - Rouba confrontando as pessoas; - Violações.
Destruição da propriedade	- Pirómano; - Destruição de propriedades alheias;
Falsificação ou roubo	- Arrombar casa, pessoas, veículos; - Mente compulsivamente, para seu benefício; - Assalta lojas, bancos, entre outros.
Violação grave das regras	- Frequentemente fica fora de casa sem autorização dos pais quando menor; - Foge de casa ou onde é o seu lar durante a noite, em tempo prolongado; - Ausências frequentes na escola, antes dos 13 anos.

Comportamento antissocial

É um fator bastante determinante para o insucesso escolar, influenciando muitas situações complicadas para o próprio, tal como para com os colegas. Este tipo de comportamentos leva a maior parte das vezes ao afastamento e isolamento do indivíduo podendo conduzir à delinquência juvenil. Obviamente se formos caracterizar este tipo de comportamentos, eles estão muitas vezes associados a fatores familiares (Urra, 2010).

Segundo um estudo efetuado por Carvalho e Gomide (2005), encontrou-se fortes evidências da marginalização dos jovens adolescentes, quando se confrontaram com os jovens e as famílias, verificaram que os comportamentos antissociais, estavam interligados

com a negligência parental. Por outro lado, os pais revelam alguma deficiência emocional e afetiva para conseguir corresponder às necessidades dos filhos, logo, os mesmos vão à procura de uma relação não compensatória procurando outros métodos menos próprios que compensem a insatisfação.

Lopes (2003) quando refere as dificuldades de aprendizagem nas crianças e jovens, associa ao quadro comportamental, cognitivo e emocional, assinalado pelas atitudes antissociais, que poderão estar já ligadas à pré-escola. Estes são também caracterizados como alunos hostis-agressivos e alunos desafiadores. As agressões são aplicadas a toda a comunidade escolar (professores, funcionários e colegas).

Urra (2009) e Sampaio (2011) referem-se inclusivamente à permissividade dos pais relativamente aos filhos, ou seja, pais com educações severas, tornam-se permissivos para os seus filhos o que influi na base comportamental. Os tempos são diferentes, a liberalização das informações, a tecnologia vai originando maior conhecimento para as crianças e jovens que se vêm confrontados com conceitos menos apropriados, quando não existe uma supervisão e regras dos seus pais. Estes fatores vão criando uma maior influência a nível de comportamento nos jovens, tornando-os ditadores ou delinquentes pela ausência de regras, normas e valores (Urra, 2009; Bonissol, 2010).

Tem que se ensinar as crianças que o não tem uma razão para existir, até porque não se pode dizer a tudo que sim, porque existem situações muito descabidas. As vontades por vezes devem ser contrariadas com justificação, pois a vida tem situações difíceis e são estes “nãos” que os vão ajudar a saber enfrentá-los (Urra, 2009; Sampaio, 2011).

Défice de atenção

A falta de atenção pode-se manifestar em qualquer local, obviamente que no contexto escolar se acentua mais, devido às dificuldades de aprendizagem. As crianças ou

jovens que sofrem desta problemática podem não conseguir concentrar-se numa tarefa única, ou não completar o que se encontram a fazer. Podem cometer erros quando se encontra a fazer alguma tarefa devido à falta de concentração. São pessoas que não conseguem terminar um trabalho porque o seu pensamento está sempre noutras coisas. Existe falta de centralização do objetivo, tal como de reflexão do seu raciocínio. Não segue instruções, compreende mas tem dificuldade em aplica-las pelo défice de atenção (DSM IV, 2002; CID 10, 2007).

A hiperatividade está associada ao défice de atenção, i.e. porque quando uma criança ou adolescente não se consegue concentrar numa atividade torna-se irrequieto, ou até mesmo sem estar presente o movimento, ter dificuldade em brincar, ou encontrar-se muito impaciente. A impulsividade também se encontra associada a esta perturbação (DSM IV, 2002; CID 10, 2007).

A conceção da atenção já é há muito debatido, já no tempo da Grécia antiga era um tema discutido pelos filósofos, correlacionado com a memorização é fundamental para a fixação de dados adquiridos, quer através da aprendizagem, da visualização e da audição (Caldas, 2000).

A atenção e a memória estão relacionadas, o cérebro vai recebendo informação permanente, mas só vai registando algumas dessas informações. Ou seja, vai selecionando a informação necessária, e colocando alguma num fator de esquecimento ou então num sector resguardado, para ser utilizado quando necessária (Sternberg, 2008).

Obviamente que existem fatores da aprendizagem que são colocados na memória presente e que são utilizados no quotidiano, como a fala, determinados comportamentos, regras entre outras situações que não é preciso ir ao armazenamento memorial (Sternberg, 2008). Se existir algum dano na parte sensorial, claro que pode comprometer a atenção e por sua vez a memória (Caldas, 2000).

Em algumas destas perturbações associadas encontra-se compreendida a perturbação de oposição e desafio, como refere o DSM-IV (2002), onde eventualmente pode estar implicada a perturbação do comportamento e o défice de atenção, que abrange uma maior amplitude das perturbações, podendo surgir desde a primeira infância até à adolescência, incluindo esta. É um comportamento que pode surgir num período de seis meses, em que se pode encontrar quatro tipos de comportamentos: raiva, discutir com adultos (sejam os pais ou professores), desafiar regras impostas pelos adultos, arranjar conflitos com outros, evidenciar que os seus atos são por culpa de outros, ressentir-se, rancoroso, o que por sua vez demonstra impulsividade, podendo se dizer que agem sem pensar (Albuquerque, Sá e Simões, 2008).

Esta Perturbação de oposição e desafio é muito frequente nos jovens com problemas de afetividade, ou nas crianças com conflitos familiares. Por vezes, o diagnóstico é desacertado pelo paralelismo de sintomas, com a perturbação de hiperatividade e défice de atenção, até mesmo devido à sintomatologia (Albuquerque, Sá e Simões, 2008).

Adolescentes

É uma das fases da linha da vida, a seguir à puberdade, desde os doze aos vinte e quatro anos, devido à maturidade cerebral que se completa aproximadamente aos vinte e quatro anos (Robert, 1996; Cole & Cole, 2004).

Doron e Parot (2001) traçam a adolescência como uma etapa de reorganização de ideias, de afetividade, intelectualização e de sucessão de organização da personalidade. Manifesta-se uma alteração fisiológica em que o corpo se identifica com o respetivo género mais acentuado. A sua evidência é mais acentuada na mudança que se verifica da infância para a fase adulta.

O adolescente vive grandes alterações biopsicossociais, adquire novas sensações, por vezes sente-se inseguro, faz comparações, avalia-se, tem comportamentos de medo. Tem fases de alterar as normas, enfrentando os pais ou professores, maneira de emancipar-se tornando-se cada vez mais autônomo, observando os seus atos, os dos pares e da família, vai-se tornando cada vez mais crítico relativamente a tudo o que o rodeia (Urta, 2007).

O encontro de si mesmo revela-se em algumas incongruências.

“A adolescência evidencia-se por uma caminhada num corredor que liga a terra da infância à da idade adulta. E não ocorre sem crise (mudança), nem tão pouco sem tremor de terra interior para aquele que se despede das povoações da infância (Bonissol, pp.19, 2010).”

Existem formas radicais de avaliar os adolescentes tais como muito irreverentes, antissociais, agressivos entre outros nomes depreciativos. A quantidade de informação, e a competitividade leva os jovens a tornarem-se cada vez mais inseguros, no presente e no futuro.

Urta (2007) salienta a importância de os pais terem conversas com os adolescentes, uma vez que essas conversas podem elucidar acerca das alterações físicas, dos sintomas que o adolescente começa a ter, fatores de risco que possam surgir, até porque é uma fase marcada por vários encontros sociais, quer na escola, quer pelas amizades. Os ideais dos pais começam a diferenciar-se dos filhos. Eventualmente, os filhos já não querem acompanhar os pais, querem ter mais liberdade, nem que seja para ficarem em casa ou saírem com os amigos. Para os pais torna-se difícil lidar com estas situações e por vezes demitem-se como autoridade e tornam-se mais passivos (Urta, 2007; Sampaio, 2011).

A reestruturação da personalidade leva a que o próprio adolescente protagonize mudanças sociais. A transição do pensamento auto consciente e a capacidade de raciocínio

lógico identifica a necessidade de relações mais intensas e que implicam um vasto conhecimento social (Bonissol, 2010).

A personalidade de um adolescente é a competência do ser humano que se divulga na correspondência original sem-par, com o seu semelhante. Revela-se de um elevado carácter psicológico (Lopes, 1993).

Cole e Cole (2004) citado por Rousseau (s.d.), revela que a adolescência é como se fosse um segundo renascimento, referindo que a infância é a primeira fase e a adolescência a segunda, momento de preparação para a maturidade marcada pela exploração de emoções.

Blos (1998) considera que a adolescência integra uma etapa no contínuo do desenvolvimento psicosexual, agregada implicitamente na teoria psicanalítica. Nesta teoria a evolução cedeu a um caminho para a compreensão do complexo sistema da adolescência, interpondo as transformações instintivas da primeira infância em proporção às designações biológicas e sociais determinadas por si durante o segundo decénio da sua existência. Esta fase tem uma grande importância na vida do ser humano.

As necessidades dos jovens adolescentes é desenvolverem os seus interesses, na percepção do seu crescimento. Na sociedade atual subsiste uma grande conformidade com os valores estandardizados e na defesa dos interesses, contrariando as necessidades individuais. A grande expectativa dos jovens é o encontro com as suas carências e a explicação às dúvidas do mundo de hoje (Matos, 2012).

O adolescente nesta fase precisa de procurar as certezas para as suas dúvidas, o encontro de si, a exploração de vários conceitos (Braconnier & Marcelli, 2000).

A incongruência dos adolescentes pode suscitar algumas dúvidas problemáticas, como: sofrimento, dificuldades de comunicação (introvertidos), conflitos nos

relacionamentos, hesitações, entre outros conflitos intrínsecos (Braconnier & Marcelli, 2000).

Estas problemáticas, quando são prolongadas, se não forem assinaladas e acompanhadas, poderão levar à emergência de conflitos intrínsecos na idade adulta (Matos, 2002; Bonissol, 2010).

Uma parte muito importante nesta fase é o amor, o que pode originar relações muito intensas ou banais. Nas muito intensas, verifica-se por vezes nos jovens grande sofrimento quando termina uma relação amorosa. As relações banais são aquelas em que os jovens facilmente mudam de parceiros, quer no campo afetivo quer sexual, não dando o valor real às relações (Urta, 2007).

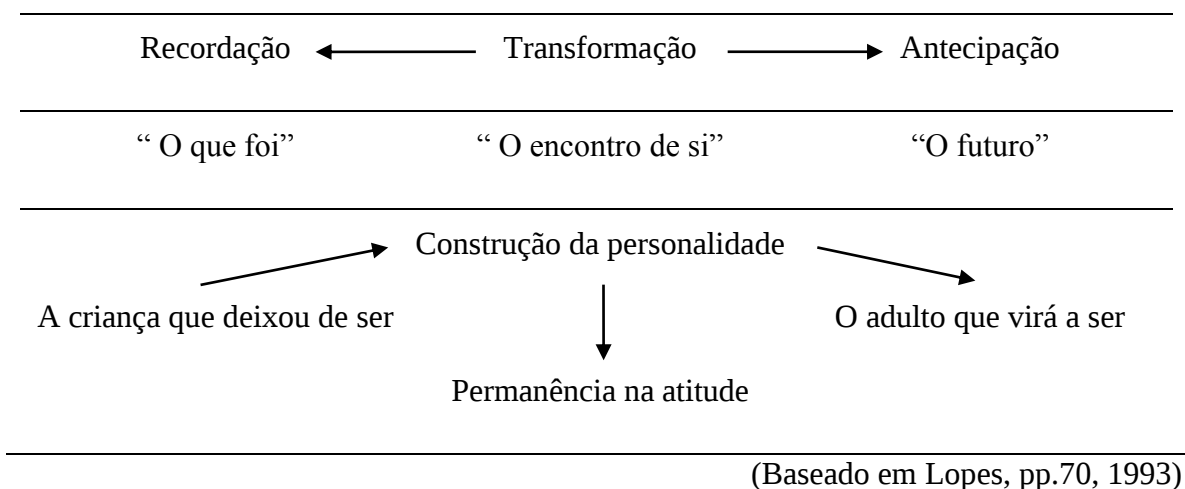
As questões afetivas e sexuais, são dois assuntos que os pais têm dificuldades de falar com os filhos, mas por vezes a escola ou o apoio do psicólogo pode ajudar. Lopes (2006) referindo Morin (1985,1986), sensibiliza para a essência da cultura em que o ser humano está inserido, a envolvimento de vários valores transmitidos pelos seus pais, é um mundo próprio. São valores adequados a cada família. A instituição escolar e o apoio psicológico devem estar em consonância com a família.

A sensibilidade dos fatores inseparáveis à mudança da infância para a vida adulta, poderá originar a insustentabilidade do eu (Lopes, 2006).

A clarificação dos ideais dos jovens adolescentes, exige que eles compreendam que apesar do organismo estar contemplado com potencialidades que permitem a sobrevivência, ele necessita de se relacionar com o meio, na procura de auxílio para que a sua potencialidade de sobrevivência se atualize, conjuntamente, com a vicissitude psicológica do adolescente. Esta necessidade estará muito ligada à abordagem centrada na pessoa (Morato, 1987 citado por Oliveira, 2010).

A Figura 1 demonstra onde se situa concretamente a etapa do adolescente:

Figura 1: Desenvolvimento da Personalidade na Adolescência



Este quadro descreve o percurso e o entendimento na importância de uma organização da conjuntura da personalidade de uma pessoa.

Quando existe alguma dificuldade dentro dos critérios da aprendizagem poderá se definir problemáticas precisas, dentro do contexto da avaliação psicológica. Não se podendo generalizar porque existe uma individualização de problemáticas, lembrando sempre o fator cultural.

Existem vários fatores que colocam os adolescentes em grande controvérsia nos dias de hoje, como são vistos pela sociedade; quais são as justificações do meio educativo que os rodeiam, ou seja, a formação que lhe proporcionam; qual será o futuro deles quando acabarem os estudos; será que existe empregabilidade para estes jovens? (Braconnier & Marcelli, 2000).

São estas preocupações que se manifestam na orientação vocacional e escolar dos jovens adolescentes.

Orientação vocacional e escolar

A orientação escolar ou vocacional é um sistema de avaliação das aptidões do sujeito que tem como objetivo aconselhar para um melhor caminho a percorrer no seu futuro. Poderá ajudar numa introspectiva do eu, com o auxílio de pequenos momentos de reflexão, “de quem sou eu?”, o “que pensam de mim?”, ou “do que eu gosto?” (vide anexo E).

São momento, em que por vezes os jovens se questionam, e que são importantes para um conhecimento de si e de avaliação dos seus saberes. Segundo Savickas (s/d) (citado por Leitão, 2004), o eu extrínseco demonstra *“uma fachada atitudinal e comportamental que organiza a realidade externa para que o organismo possa reagir significativamente ao tumulto da complexidade de estímulos com que constantemente se confronta”*. Para isso, aplicou-se o modelo de Holland (1997), para poder caracterizar mais especificamente o tipo de personalidade vocacional.

Esta orientação também é muito valorizada pelo conhecimento individual, não simplesmente pela aplicação de teste.

A orientação é um serviço proporcionado por um psicólogo na intervenção do encontro do eu dentro da sua vocação. Esta orientação poderá ajudar os alunos vacilantes nas suas opções escolares, apoiando o seu reportório comportamental e expressando-o em escolhas mais específicas (Leitão, 2004). Complementar as decisões ou indecisões com métodos avaliativos é uma mais-valia para o aluno.

O aconselhamento adapta o conhecimento individual às suas próprias aptidões, é um momento de auto reflexão que permite a reorganização cognitiva de cada aluno que necessita de fortalecer e examinar os seus valores e aspetos escolares conjuntamente com as pessoais. A parte interventiva na teoria do aconselhamento é a centrada no aluno, a uma

exploração favorável e valorativa para o aluno. Obviamente que só é proposto a quem está disponível para o seu próprio conhecimento (Rogers, 2004).

A orientação vocacional é um serviço paralelo à educação, demonstrando várias perspectivas aos alunos, dando conhecimento de várias áreas e abrindo vários campos vocacionais de interesse individual. O aconselhamento é uma base essencial para uma tomada de decisão, designada pelo auto conhecimento e pela auto gestão dos conhecimentos adquiridos ao longo do percurso académico, conduzindo a aquisição de autonomia (Sampaio, 2011).

Segundo Rogers (1942 citado por Leitão & Ramos, 2004) como a abordagem centrada na pessoa, não se encontra explorada em contexto de aconselhamento vocacional ou de carreira, um dos seus discípulos Patterson (1964) explorou este campo utilizando a abordagem centrada na pessoa, aproveitou os princípios da competência do psicólogo dentro desta perspectiva, a honestidade, a aceitação incondicional e a compreensão empática.

Bozarth e Fisher (1991), dentro do contexto da mesma abordagem sugeriram quatro axiomas de aconselhamento de carreira, sendo eles: “ as atitudes e comportamentos do psicólogo visam a promoção do auto conhecimento do indivíduo”; ênfase inicial numa área específica de preocupação do indivíduo – o trabalho; A oportunidade do cliente testar o seu conceito de identidade pessoal e escolha vocacional, através de atividades ocupacionais reais ou simuladas; O psicólogo disponibiliza um conjunto de informação e competências que viabilizam a implementação do objetivo da carreira.

Estes axiomas tendem a um fundamento, é o sujeito que vai direcionando o seu próprio processo, perante as suas incertezas e as suas afirmações. O tempo é gerido na perspectiva individual (Leitão & Miguel, 2004).

Ao longo dos tempos existiu a necessidade de satisfazer os interesses dos alunos, identificando as suas aptidões como uma condição psicológica importante para a satisfação pessoal. Isto porque, por vezes, encontra-se uma grande desorientação quer no contexto emocional, académico e laboral. Sendo assim, uma orientação vocacional ou a avaliação das aptidões é uma mais-valia para os alunos que frequentam o ensino secundário ou universitário. Por isso, foram-se construindo instrumentos de medidas quantitativas e qualitativas, que fossem validados e aferidos de acordo com cada uma das populações onde são inseridos (Leitão & Miguel, 2004).

PARTE III – PROJETO DE ESTÁGIO

Designação das atividades desenvolvidas no âmbito do estágio

Todas as atividades desenvolvidas no estágio realizaram-se para um maior e melhor conhecimento no âmbito da psicologia clínica e aconselhamento.

Deu-se início ao estágio com uma reunião de equipa, cujos contornos eram o conhecimento de toda a envolvente que a instituição propõe às crianças e jovens carenciados; Apresentação individual e em grupo; Definir tarefas a todos os técnicos e propor ou incentivar projetos para a equipa.

Os dois primeiros meses, tiveram como objetivo a adaptação à instituição, através de momentos de observação e de aquisição de alguma aceitação por parte dos participantes (jovens e crianças), e integração com a equipa técnica. A Intervenção com as crianças ocorreu quando necessário e solicitado.

Existiu também uma preparação em equipa, dentro do âmbito da instituição, a construção de um projeto para os jovens do 9º ano, intitulado “Projectos de Vida” que prepara os jovens para a dinâmica em grupo e proporciona uma maior confiança para o futuro próximo em contexto escolar e profissional.

Neste contexto procurou-se oferecer às turmas otimismo e bem-estar individual e em grupo, num momento de quarenta e cinco minutos, uma vez por semana, sendo a turma dividida em dois grupos. Estas sessões com os jovens são sessões estudadas em pormenor, de acordo com as suas dúvidas relativamente ao ensino secundário, estabelecendo um contrato inicial com eles, onde se esclareceu o papel do Psicólogo e o que se pretendia junto dos jovens (vide anexo C).

A Orientação escolar realizou-se através da aplicação de testes de aptidão de interesses e conhecimentos profissionais, dando a conhecer aos alunos as suas preferências e as possíveis idoneidades.

As incongruências nesta fase da vida dos jovens são muito complexas. As tomadas de decisão, para eles tornam-se problemáticas devido à responsabilidade exigida.

Este projeto tem como objetivo minimizar as complexas decisões a tomar, indo ao encontro das necessidades dos alunos. Estar presente naquele momento para os ajudar a encontrar o seu caminho no desenvolvimento e no seu crescimento pessoal, permitindo uma auto confiança na sua decisão.

Durante o acompanhamento de crianças no espaço do Orienta-Te, procurou-se ajudar as crianças nas suas dificuldades, e acompanhar os seus interesses. Sendo crianças carenciadas, em vários aspetos (familiar, desenvolvimento, dificuldades emocionais, entre outras problemáticas). As problemáticas são vastas.

Na extensão da avaliação e acompanhamento das crianças no 1º ciclo do ensino básico, permitiu a continuidade de serviços prestados pelo projeto em si, ou seja, na amplitude das eventuais necessidades das crianças. Sendo evidenciadas pelos professores em concordância com os pais ou responsáveis pela educação, estabelece-se uma relação com a criança na fase inicial e *a posteriori* uma avaliação psicológica. Após a avaliação e os seus resultados, faz-se o acompanhamento, se for necessário ou encaminha-se para outra área de acordo com as dificuldades ou necessidades da criança.

Projeto interventivo em jovens interculturais

“A cidadania global, a educação e a sociedade em fusão, são os valores transversais da interculturalidade social do mundo de hoje, que se pretende integradora, equitativa, justa, responsável e solidária, de modo a manter as diferenças sem subalternizações nem sobreposições e intolerâncias. A interculturalidade é assim um dos instrumentos de amenização e refundação da sociedade moderna na senda da globalização (URL, 2011).”

As necessidades dos jovens adolescentes é desenvolverem os seus interesses, na percepção do seu crescimento. Na sociedade atual subsiste uma grande conformidade nos valores estandardizados e de interesses, contrariando as necessidades individuais ou em grupo. A grande expectativa dos jovens é o encontro deles com as suas carências e a eventual explicação às dúvidas do mundo de hoje (Braconner & Marcelli, 2000).

Observando as necessidades e interesses relacionados com os jovens frequentadores do Projecto Orienta-Te, surgiu uma ideia interventiva para minimizar as suas problemáticas. Essas problemáticas encontram-se relacionadas à delinquência e ao insucesso escolar, negligência parental, entre outras situações. Evitando essas evidências, e conjugando os interesses pela música e pelos grafites, pensei em propor aos jovens, atividades que fossem ao encontro dos seus interesses, os que gostam de arte urbana: limpar as paredes danificadas e fazer desenhos elucidativos ao espaço em si, utilizando desenhos feitos por eles, com esboços previamente efetuados por eles. Em conjunto com os jovens, cujo interesse está ligado à música, fazer um vídeo clip centrado na música e na arte urbana. Esta ideia deverá ser exposta às entidades reguladoras (autarquia local e polícia de segurança pública) para dar a conhecer o projeto e obter a sua aprovação e viabilização, e as respetivas autorizações para a limpeza das paredes (já vandalizadas com rabiscos), dar-lhes uma nova imagem valorizando o trabalho destes jovens e propor um novo sistema de interação comunitário. Torna-se necessário a aprovação da polícia de segurança pública para a segurança e comprovação do ato não marginalizado.

O objetivo deste projeto é sem dúvida ir ao encontro do bem-estar dos jovens, minimizar os danos efetuados por eles junto dos espaços comuns envolventes e transmitir uma certa responsabilização pelo seu trabalho, tal como dar a conhecer a sua intervenção comunitária.

Com a possibilidade de sucesso do seu trabalho, dar a conhecer a outras comunidades para desenvolver interesses em comum e explorar outros possíveis valores.

Promovendo junto dos jovens o seu bem-estar psíquico, vai diminuindo a possibilidade de enveredar por caminhos menos próprios, e eventualmente prejudiciais à sua saúde mental, tal como depressões, drogas, entre outras coisas.

Este projeto interventivo seria iniciado aos sábados e dentro dos tempos livres deles, ocupando-os de acordo com os seus desejos e necessidades.

Atividades Realizadas em Estágio

Não existiu a possibilidade de participar em formações pela instituição, as reuniões foram esporádicas, pela incompatibilidade de horários. O facto de ser trabalhadora estudante não me permitiu participar como gostaria, devido à frequente alteração de horários.

Particpei num Congresso, a nível particular, onde desenvolvi o tema Abordagem Centrada em Grupos de Jovens Adolescentes, incluído no tema desenvolvido no decorrer do estágio (vide anexo D).

Para desenvolver este tema junto dos jovens adolescentes foram efetuadas duas reuniões com os encarregados de educação, com o objetivo de apresentar o trabalho que se pretendia realizar com os alunos. Próximo mais do final das aulas, decorreu outra reunião para dar conhecimento aos pais do sistema do ensino secundário e esclarecer todas as dúvidas que colocavam.

No geral as famílias sentem algumas dificuldades com os adolescentes, na expectativa de resposta às suas dúvidas procuram ajuda nos psicólogos (Robert & Dartington, 2003).

Avaliação de Aptidões

O estágio foi desenvolvido em dois âmbitos com jovens adolescentes que estavam a frequentar o 9º ano, em que foram dadas aulas todas as semanas sobre os projetos de vida futura deles. No âmbito educativo, deu-se conhecimento às turmas da dinâmica do diálogo procurando esclarecer as suas dúvidas sobre as opções a seguir a nível académico.

Inicialmente foram atribuídas três turmas do 9º ano, depois foi retirada uma turma pela incompatibilidade de horário para fazer orientação escolar. Devido ao sistema de organização e à ética, não seria benéfico abandonar os alunos com que se tinha criado uma relação bastante favorável.

Mais tarde, soube que não existiu empatia com a colega que deu continuidade aos processos. Alguns alunos intersectavam-me e pediam que voltasse. Dando sempre uma resposta não diretiva, mas justificativa de acordo com as suas necessidades, de forma a ser compreensiva, mas não invasiva (Rogers, 2004).

Nas duas turmas com que fiquei, fiz orientação escolar ao final do dia. Existiu uma dinâmica muito positiva com os alunos, formando um grupo bastante interessado e muito unido, isto numa turma que aparentava ser mais complexa, devido à conversação permanente nas aulas.

Como Rogers (2004) referiu sobre o ensino centrado no aluno, que inclui nas teorias da personalidade, como o desenvolvimento do *self*, quando os termos educativos fazem ressonância no indivíduo ou seja no aluno, “ (...) *aprendizagem significativa é aquela (...) em que a ameaça ao self do aluno se reduz ao mínimo e se facilita a percepção diferenciada do campo da experiência* (pp.398)”.

Contudo, quem aparecia nos momentos de avaliação eram os mais interessados. A aplicação de testes foi escolhida pela equipa de trabalho. Foram utilizados, o IPP, O IVP e a BPRD que passamos a explicar:

Interesses e Preferências Profissionais (IPP) adaptadas do original de Maria Victória de la Cruz por Andrea Oliveira e Inês Gonçalves (2011). Apresenta os campos profissionais que parecem indiciar uma maior preferência /interesse/agrado por parte do(a) aluno(a), no que diz respeito às atividades que dele fazem parte, bem como, as profissões que nele estão integradas, durante o período que antecedeu e compreendeu a realização da prova;

Inventário de Valores Profissionais de Donald Super para especificar melhor o perfil dos valores aplicativos diretivos aos critérios individuais; aplicou-se o modelo de Holland (1997), para poder caracterizar mais especificamente o tipo de personalidade vocacional de cada aluno. É por excelência um inventário auto orientado para a avaliação dos interesses. A sua especificidade resulta de um sistema teórico que se baseia na sua organização, a característica auto orientada que desmistifica todo o processo de cotação ao implicar o aluno de forma direta na avaliação das suas próprias respostas. Uma medida breve de interesses baseada em respostas de títulos ocupacionais. A conjugação dos dados relativos à análise da estrutura dos interesses autoadministrados, auto -cotados, e auto -interpretados, visando apoiar a identificação da personalidade vocacional do aluno, a par da delimitação do ambiente ocupacional com ela congruente;

Bateria de Provas de Raciocínio Diferencial (BPRD), construída pelo Prof. Doutor Leandro Almeida (Universidade do Minho, 2010) e validada para a população portuguesa que se designa pelas indicações da maior ou menor capacidade para aprender diferentes matérias ou raciocinar com diferentes conteúdos. Podemos ter maior ou menor facilidade para pensar ou raciocinar com palavras, números, figuras ou objetos.

Deteta-se que algumas pessoas têm mais facilidade do que outras para resolver problemas que impliquem a observação e compreensão de princípios mecânicos ou problemas que impliquem a posição e rotação de objetos no espaço, assim como outras

peessoas têm mais facilidade do que outras em resolver problemas que impliquem raciocinar com números. Composta por cinco provas - raciocínio numérico, raciocínio verbal, raciocínio espacial, raciocínio analítico e raciocínio mecânico - esta bateria tornou-se um dos mais importantes instrumentos de avaliação intelectual em língua portuguesa, que ajuda a avaliar os conhecimentos dos alunos e a sua perspetiva organizacional dos mesmos (Leitão & Miguel, 2004).

Neste ultimo teste, existiram alguns alunos que tiveram dificuldades e não voltaram mais para concluir o teste, nem pretenderam saber o resultado. Para outros alunos representou um desafio e queriam sempre mais.

No início e em conjunto com a equipa foi designado dar os resultados dos testes logo que estes fossem apurados para debatê-los com os alunos.

Numa turma, foi efetuado um teste, os alunos souberam os resultados e não voltaram mais, porque já sabiam o que pretendiam seguir, e além disso como era ao final do dia encontravam-se cansados.

Foi-me solicitado por alguns alunos acompanhamento psicológico, a nível individual, mas no entanto não foi-me autorizado fazê-lo devido ao sistema implementado. Existiam mais psicólogos na instituição que eram designados para esse serviço, e tinham que ser solicitados pelos diretores de turma. Os alunos mais tarde informaram que não tiveram qualquer apoio psicológico nem foram chamados para tal, embora tivessem falado com os seus diretores de turma.

A turma que aparentava mais dificuldade de interação foi a que mais facilmente acedeu à realização da avaliação e orientação escolar. Existiam alguns casos problemáticos que justificavam uma intervenção terapêutica (Urta, 2010).

Na entrega dos relatórios apareceram os alunos muito interessados com os encarregados de educação, ambos constataram que estes relatórios tinham sido esclarecedores.

Os resultados dos testes são valores indicativos das aptidões que os alunos têm, podendo não ser definitivos. O ser humano está em constante desenvolvimento e esse fator pode direccionar as aptidões para outras vias.

O que o(a) aluno(a) faz bem não depende só das suas aptidões, mas também dos seus interesses, se gosta ou não de o fazer tal como das circunstâncias, dependendo da sua motivação para aprender determinadas áreas ou matérias.

Uma pessoa que tenha uma aptidão de nível baixo, não significa impossibilidade de aprender ou raciocinar sobre os diferentes conteúdos, mas que terá de desenvolver mais esforço e energia e estar mais motivada do que uma pessoa com aptidão de nível alto.

Tabela 3: Trabalho com alunos do 9º ano

Horas/ Dias	2ª Feiras	3ª Feiras
16h00/17h00	Projectos de vida	Projectos de vida
	Grupo 15 alunos	Grupo 15 alunos
17h00/19h00	Avaliação e orientação escolar	Avaliação e orientação escolar
	Grupo de alunos	Grupo de 15 alunos

Avaliação psicológica em crianças

As avaliações foram solicitadas pelas professoras de apoio aos alunos em causa, devido à dificuldade de aprendizagem, assinalando os diferentes casos existentes para uma melhor avaliação dos técnicos.

Inicialmente foram distribuídos três casos de alunos com essa mesma dificuldade de aprendizagem e comportamental. Apenas dois casos foram seguidos, devido à indisponibilidade de uma das crianças, por se encontrar internada no Hospital durante todo o período escolar.

Foi efetuada a anamnese com o encarregado de educação e pedido a sua autorização para poder efetuar a avaliação e acompanhamento do seu educando, como refere Cunha *et al* (2003).

A realidade poderá vir um pouco distorcida e manifestar a problemática de outra maneira. Falando com o cliente poderemos conseguir chegar ao seu problema mais específico em conjunto com a sua avaliação (Cunha & col., 2003).

A anamnese foi efetuada pela supervisora estando eu a observar, e com a presença do encarregado de educação, num tempo aproximado de quinze minutos, onde se fizeram perguntas sobre situações relevantes ao desenvolvimento da criança, sem grande aprofundamento de alguns aspetos específicos. Alguns dados foram me transmitidos por uma das mães, no tempo em que aguardávamos pela minha supervisora.

De acordo com Rogers (2004), quando se inicia uma entrevista por vezes existe a possibilidade de se detetar que o problema não é só do paciente, mas que existe no seio familiar. Contudo ao melhorar a perspetiva do paciente desenvolvendo o seu crescimento poder-se-á ajudar a promover o encontro com a família. Aparentemente, devido às circunstâncias envolventes torna-se um pouco mais difícil, devido ao *setting*, ao tempo limite e as interrupções das férias escolares.

No primeiro contacto com as crianças fui criando uma relação com elas, explicando-lhes o objetivo deste contacto, que consistia em estabelecer um contrato de confiança entre o psicólogo e a criança (Rogers, 2004).

Avaliação

Dentro do contexto de avaliação, foi perguntado às crianças se gostavam de desenhar, e solicitado um desenho livre para compreensão do seu contexto, de acordo com o plano projetivo da criança. Desenhar o que a criança pretendia fazer sem normas, nem regras.

Desenho da família

Existiu por parte das crianças uma aceitação em desenhar. Foi-lhes solicitado que fizessem o desenho da família, para analisar o papel da criança dentro do contexto familiar, qual o seu lugar e o grau de afetividade. Em conjunto com a projectividade da criança na família e com o desenho livre, é possível perceber prematuramente se existiam conflitos (Cunha e Col, 2003).

A forma do desenhar e o investimento do desenho são reveladoras da perspectiva que a criança tem da família, como é que a visualiza. A localização dos membros familiares dá para detetar a proximidade de cada um dos elementos e o seu simbolismo.

O desenho da figura humana

É um teste que pode avaliar e diagnosticar a avaliação da inteligência geral. Com o questionário efetuado, verifica-se se existe uma projeção do “eu”. Observa-se o desenvolvimento infantil através da composição do corpo humano, quando nos referimos à observação que Goodenough fez na sua época (Cunha e Col, 2003). O desenho que a criança vai construindo demonstra a forma real da sua percepção sobre o mesmo, pertencente a uma determinada classe ou conceito. A relação com a realidade e a construção da figura humana transmite a relação entre a noção de inteligência e a

maturidade intelectual. Permite conhecer a criança através do seu conhecimento da figura humana, através da sua percepção do mesmo (Harris, 1963).

Numa reunião de supervisão, foi pedido para colocar todos os testes que me tinham sido dados, para a avaliação das crianças, mas nenhum em concreto sobre a avaliação cognitiva. Quando foi solicitado não se encontrava disponível, só mais tarde foi disponibilizada a Wisc-III.

C.A.T.

O CAT é utilizado para definir uma projeção da criança no tipo de linguagem e na imaginação utilizada no decorrer das pranchas. O CAT, tal como TAT, são testes que revelam a utilização dos heróis, os temas e as imagens que os rodeiam podendo auxiliar na avaliação do modo que interage e o conflito intrínseco. Para as crianças por vezes é mais fácil criar temas com os animais, e existir uma maior proximidade da realidade inconscientemente (Boekholt, 2000).

Boekholt (2000), susceptibiliza na mobilização da proximidade das condutas nos fenómenos transitórios classicamente invocados em alguma localização projetiva; a criança a brincar conta histórias a partir dos cartões e das suas vivências. Na altura em que se pede para ver a figura que mais gosta ou com quem se identifica, ela vai se reportando no imaginário à realidade.

Bar-Ilan

É um teste de aplicação a crianças entre os quatro e os dez anos, é um teste semi-projetivo para realizar com crianças é uma forma de avaliar o ensino pré-escolar e o ensino básico que introduz imagens de situações reais e significativas na vida das crianças quer no

contexto escolar quer familiar. Isto porque, uma das crianças tinha tido alguns problemas de *bullying* no ano anterior (Itskowitz & Strauss, 1977/1982).

O reconhecimento de problemas, na socialização entre pares, quais os pontos mais favorecidos e desfavorecidos e a maneira de lidar com eles.

A construção deste teste permite identificar as crianças, como reagem, na eventualidade, do mundo fenomenológico ao mundo real, quais as percepções do momento, a importância que é dada à história e à compreensão da mesma. Com este teste pode-se adquirir informação sobre as emoções, a problemática no momento. A ação projetiva dá-nos a percepção sobre as questões problemáticas, tal como a reação às críticas, sentimentos de rejeição, conflitos familiares ou obstáculo de *coping* (Itskowitz & Strauss, 1977/1982).

Figura complexa de Rey

Teste desenvolvido em 1942 por André Rey com o pressuposto de estabelecer um diagnóstico diferencial entre a deficiência mental e a deficiência adquirida na sequência de um traumatismo. Definiu que o teste consistia numa cópia e numa representação por memória, de uma figura geométrica complexa. Essa figura tem certas características avaliativas, como a ausência de significado evidente; execução gráfica simples; disposição de um combinado bastante complexa para induzir uma ação perceptiva analítica e estruturadora (Rey, 1959).

De acordo com este contexto, o avaliador deve ter em conta como o sujeito copia a figura, da forma como é construída para se concluir o funcionamento perceptivo. No entanto, a figura construída por memória dá a informação sobre a fidelidade da memória visual, dando especial atenção à reprodução da mesma. Quando tem uma produção mnésica insuficiente e um modo de integração normal sugere a presença de uma perturbação de memória, sendo a insuficiência provavelmente adquirida (Rey, 1959).

À *posteriori* (depois das férias, no início do 3º ano de escolaridade) foi permitido aplicar a WISC III, verificando que a avaliação não estava precisa a nível cognitivo. Trata-se de um instrumento atualizado para a população portuguesa e de grande utilidade para o relatório mais específico de um Psicólogo clínico e educacional.

Fazendo uma breve introdução explicativa sobre a forma de administração da bateria avaliativa.

WISC III

Uma bateria com o objetivo de avaliação cognitiva de uma criança e adolescentes com idades compreendidas dos seis aos dezasseis anos e onze meses, sendo mais específica à inteligência do indivíduo (Weschler, 2006).

Sendo a bateria mais indicada para as duas crianças com dificuldades de aprendizagem, especificado pelos testes onde se identifica o QI (Quociente de Inteligência) que tem a componente avaliativa da compreensão verbal, QI de Realização dentro de testes que avaliam a organização perceptiva e o QI de Escala Completa avaliando em conjunto a velocidade de processamento, para especificar as dificuldades das crianças. Desde que a Escala de Weschler foi adaptada para a população portuguesa é uma das melhores avaliações a aplicar às crianças e jovens (Simões, 2002).

Tabela 4: Cronograma de estágio

Horas/ datas	25/10 a 29/12/2010	03/01 a 07/06/2011	14/03 a 06/06/2011	17/03 a 28/11/2011
Atividades	Reuniões; construção do programa interventivo de orientação escolar (67 horas)	Projectos de vida a alunos do 9ºano (54 horas)	Avaliação de aptidões alunos do 9º ano (50 horas)	Avaliação e acompanhamento de 2 crianças (35 horas)
Outras atividades		Apoio psicológico a crianças no espaço (100 horas)	Intervenção com jovens no espaço (96 horas)	Reuniões com encarregados de educação; Orientadora; visitas; (98 horas)
Subtotal		154 Horas	146 Horas	133 Horas
Total	500 Horas			

PARTE IV – ESTUDO DE CASOS

Estudo Caso 1

Nome e género: A., masculino;

Origem: Dupla nacionalidade (Portuguesa/Moçambicana)

Data de nascimento: 04 de Maio de 2003;

Nível escolar : iniciou no 2º ano a avaliação e terminou no 3º ano;

Residência: nos subúrbios;

Agregado familiar: pai, mãe e uma prima.

Acompanhamento e avaliação: 17/03/2011 a 21/11/2011 (com continuidade).

Motivos de encaminhamento

O A. tem uma dificuldade acentuada na língua portuguesa, principalmente na expressão escrita, desde que iniciou a sua escolaridade que se verificam dificuldades acrescidas. Para que escreva corretamente um ditado é necessário articular silabicamente. Na generalidade, não solicita ajuda, ficando sem realizar as tarefas, desvia a atenção com alguma facilidade e não revela as suas dificuldades. É uma criança que copia com facilidade e com perfeição de um livro ou do quadro. Tem dificuldade em fazer frases ditadas. Não apresenta uma sequência lógica.

Detetou-se muitos erros fonéticos (escreve como ouve ou fala), faz algumas inversões, i.e. a troca das posições dos grafemas, omissões de grafemas ou sílabas, aglutinações, juntando o artigo ao nome, adições, une grafemas no fim ou no princípio da palavra, substituições de grafemas e por vezes escreve a mesma palavra de várias formas. Esta dificuldade reflete-se na leitura e também na aritmética. Perante as dificuldades que o aluno aparenta ter e pelo facto de não participar nas atividades propostas. Apesar de o aluno ter sido indicado para ter apoio ao estudo e estar a fazê-lo e não ter surgido uma

solução, a professora propôs a outros meios técnicos para poder minimizar a problemática do A.

Anamnese resumida

O A. faz parte de um agregado familiar constituído, pelo pai e a mãe, um suposto irmão mencionado várias vezes por ele, mas não pela mãe. Nunca mencionou a prima que a mãe disse viver com eles.

Pai e mãe estão presentes no dia-a-dia do A. O pai é pedreiro, com trinta e nove anos, a esposa não sabia o grau académico do marido. A mãe tem trinta e dois anos, é doméstica, encontra-se desempregada, este é o único filho do casal. A mãe fez uma gravidez ectópica por isso A. nasceu prematuro, com sete meses, ficou pouco tempo (quinze dias) na incubadora por ser um bebé grande, depois foi para casa, e aos sete ou oito meses (a mãe não precisou bem a idade) foi internado por desidratação. Aos treze meses foi operado às pernas por que se uniam. Começou a andar mais tarde devido ao problema que tinha nas pernas. As consultas de desenvolvimento para crianças prematuras foram efetuadas em Sacavém, onde se encontra o médico de família. “Agora aparenta ser uma criança normal” (disse a mãe).

Iniciou nesta mesma escola o Jardim-de-infância ou a pré escola. Permanece com a mesma professora, desde o primeiro ano. Revela alguns problemas de aprendizagem.

Tem uma boa relação com o pai, nos fins-de-semana brinca muito com o pai.

Em conversação com a professora e com base no processo de avaliação e acompanhamento foi possível detetar que o A. é uma criança um pouco distraída, muito perfeccionista, gosta de brincar e é bastante sociável. Tem muitos amigos, normalmente é líder de grupo, e não costuma arranjar conflitos. Contudo tem preferência por alguns amigos. É muito comunicativo no contexto de sala de aula, o que traz alguns problemas no

seu desenvolvimento escolar, colocando-se como hipótese a existência de déficit de atenção. É uma criança muito educada, respeitadora, aplicada e cumpridora das regras.

Descrição fenomenológica

O A. tem uma estatura normal para a sua idade. Parece ser bem cuidado. Tem uma cabeça um pouco maior que o resto do corpo, tem um corpo franzino. Muito educado e um pouco curioso pelo espaço, tal como pela sua vinda à sessão.

Em conversa com o A. deteta-se alguma distração, nomeadamente quando há barulhos, ou algo que lhe chame a atenção.

Através das sessões de Avaliação Psicológica, da observação direta e do acompanhamento, foi possível verificar que o A. é pouco conversador, não inicia uma conversa, apesar de se relacionar bem com os adultos. Facilita a confiança com qualquer faixa etária. Tem uma conversa sobre as atividades efetuadas, mas por vezes não tem a certeza do que está a dizer. Quando se pergunta algumas coisas, mostra algumas dúvidas e hesitações.

A sua família é composta pelo pai, a mãe um irmão mais novo, que não sabia bem o nome, com quem ele gosta de brincar, falava numa irmã que vivia em África e que a mãe ia lá buscar um dia, que era bebé, a sua história não fazia muito sentido. Nunca falou da prima. Ao falar sobre o que iriam ser as sessões, revelou entusiasmo, referindo: “ Então vamos fazer fichas?” Ao que a psicóloga respondeu que iriam fazer várias atividades.

Foi sempre uma criança muito acessível e com vontade de trabalhar. Não dialogava muito. A conversa não era muito utilizada pelo F. Quando iniciava um diálogo era sempre quando terminava o tempo, isto porque nunca queria ir embora. Entrava sempre na sala muito alegre e feliz. Quando lhe perguntava pelos fins-de-semana, nunca tinha certeza de nada.

Avaliação psicológica

Desenho livre

Para iniciar uma relação foi proposto fazer um desenho livre. A. baseou-se no que se encontrava na sala, fê-lo com muito pormenor (vide anexo F). Utilizou um lápis para fazer as linhas retas. Um desenho geométrico com retângulos e quadrados. Nota-se um perfeccionismo no método artístico. Observou em redor para tentar copiar os armários e fazer igual. Segundo Di Leo (1985), a criança encontra-se no realismo visual e ao desenhar o realismo das evidências, a subjetividade diminui. Em relação ao estágio de desenvolvimento cognitivo, este define-se dentro da idade real que é o das operações concretas. Designa-se como o pensamento lógico sobre as coisas. Deixa de existir o mediatismo das ações perante a sua percepção. Ou seja, o conceito de reversibilidade encontra-se presente nesta criança.

No meio de tanta materialização no conteúdo do seu desenho existe um coração (vermelho) que revela laços de afetividade com o seu meio. Este desenho também tinha um sol a sorrir com lábios vermelhos no meio da folha, tinha ainda duas nuvens, uma de cada lado, o que demonstra felicidade, e pode ser interpretado como estando ele no meio do pai e da mãe, um de cada lado (vide anexo G).

Quando desenhava notava-se uma certa satisfação, mas ao mesmo tempo um ar ausente (talvez pensativo). A árvore pequena com algumas pintas (que tem maçãs) e uma flor.

No desenho da família

Foi proposto para determinar o seu papel no contexto familiar e qual a sua integração. Desenhou um sol e uma família, inicialmente o pai, os pequenos e a mãe. Existe uma irmã em África que é imaginária. Um desenho menos perfeccionista que os

outros, uma história imaginária com muita comida e um dia passado num centro comercial com o pai e a mãe, em que se divertiram muito e foram às compras. Apesar das figuras menos perfeitas, a criança encontra-se mais próxima do pai. O desenho dá continuidade na outra parte da folha, a ida ao cinema. Noutra sessão pedi-lhe para fazer a família imaginária e essa foi feita com mais perfeição e com cores. Desenhou três figuras, a mãe, o pai e o filho. O filho ao lado do pai e ao mesmo nível e a mãe mais pequena e um pouco distante. Os desenhos têm sempre um sol a sorrir (Campos, 1969; Di Leo, 1985).

Na realização do teste do Bar-Ilan

Revelou um perfil emocional indiferente/esperançoso, com algum grau de desmotivação nas primeiras provas, dependendo da situação, quando era para brincar ficava muito entusiasmado, e com muita confiança que ia conseguir vencer os seus receios a nível escolar. Uma boa integração interpessoal, quer a nível da família quer na comunidade escolar. O seu discurso é muito confuso, não apresentava continuidade de pensamento, revelando uma certa pobreza verbal. O seu raciocínio perdia-se com muita frequência (vide anexo H). Revelou assim, ter pouca capacidade de articulação do discurso (Itskowitz & Strauss, 1977/1982).

A prova do CAT

Foi dada uma continuação de uma história nos cartões, pouco desenvolvida e com pouca criatividade. Nem tinham uma sequência lógica. Na maior parte das histórias A., identificava-se sempre com os mais pequenos, com os que tinham fome, ou que tinham sono. Foi possível verificar que o desenvolvimento desta criança a nível escolar é empobrecido, verifica-se pouco investimento em contexto familiar, o que pode estar ligado

à situação cultural. Existe de facto, pouca motivação por parte do aluno, apesar de demonstrar muito interesse. (vide anexo I)

O teste do desenho da figura humana do Goodenough (Harris, 1991),

O A. apresenta valores quantitativos e valores qualitativos com respeito à figura feminina reveladora de um percentil reduzido (quantitativo o valor de quarenta e sete e qualitativo um valor de vinte e nove). No entanto, a figura masculina encontra-se um pouco mais bem representada com um percentil de oitenta e oito quantitativos e de setenta e nove qualitativos. O que é representativo de uma certa imaturidade (Cunha e col, 2000) (vide anexo J).

Dentro da mesma avaliação realizou-se um questionário sobre a figura humana que ele tinha desenhado, contou uma história como se tratasse de uma personagem de novela ou teatro. O que mostrou um pouco de si e do seu imaginário. Demonstrou alguns aspectos que podemos considerar ambiciosos.

Teste de cópia de figura de Rey,

Verificou-se uma grande discrepância entre a cópia e a memória (perfil de 30>40), atribuível ao meio cultural envolvente; com um traçado em geral cuidadoso, mas com algumas dificuldades em aplicar no desenho a percepção (perfil 80>90), o que parece invocar distração. Apesar da sua reprodução não ser perfeita, encontrava-se grande parte dos símbolos (Rey, 1942) (vide anexo L).

Wisc-III

Foi realizada em duas sessões, após as férias de verão, no início do 3º ano de escolaridade. Apresenta um QI (95) dentro da normalidade, acentuando algumas

dificuldades nos subtestes de escala verbal, QI/Iv 89, como o vocabulário (R.P. 4) e a memória de dígitos (R.P. 4), a parte do vocabulário poderá estar associada à falta de familiarização com a língua, ou ao pouco desenvolvimento da linguagem, no entanto, a memória de dígitos pode estar associada à falta de atenção. Revela dificuldades na aritmética (R.P. 7), o que pode estar associado ao déficit de atenção. Os valores apresentados nos subteste, informação (R.P. 7) podem estar relacionados com a ausência do conhecimento que a criança tem sobre a linguagem (empobrecimento linguístico). O subteste das semelhanças (R.P. 10) e a compreensão estão num parâmetro normal para a sua idade. Na sequência examinou-se a aptidão de estabelecer relações lógicas e na disposição de conceitos verbais ou de categorias. Concluiu-se que esta criança avalia a competência de resumo e de integração de conhecimentos, tal como exprime as experiências vivenciadas, invoca e reconhece as regras da sociedade.

Nos subtestes de realização, QI/Ir 103, pode-se fazer referência ao complemento de gravuras o valor mais baixo destes subtestes, colocando-se como hipótese a pouca familiarização com o vocabulário, o baixo incentivo da língua portuguesa no seio familiar ou a falta de estímulo. No subteste de código o resultado foi mais favorável para a sua idade, apresentando capacidade de memorização de números e símbolos, que por sua vez avalia a sua capacidade de assimilar com precisão, automatizando a informação. A prova dos cubos e da pesquisa de símbolos está próximo do pretendido, ou seja, o A. apresenta como competência a composição e no processamento viso espacial/ não verbal, mostra capacidade para analisar mentalmente os elementos constituintes do modelo a reproduzir. Trata-se de um processo onde é considerada uma medida de resolução de problemas não-verbais. A pesquisa de símbolos demonstrou uma razoável aptidão para a memória de trabalho. A disposição de gravuras e os labirintos demonstrou uma certa ansiedade em

acabar as provas e uma desatenção ao que lhe é pedido, nas duas provas (Weschler, 2006) (vide anexo M).

Efetuada o despiste da discrepância dos valores, deteta-se que A. não têm deterioração cognitiva.

Acompanhamento psicológico

O acompanhamento foi efetuado durante várias sessões, às quintas-feiras numa sala da escola, com a duração aproximada de quarenta e cinco minutos. Interrompeu-se durante as férias escolares. Ao retomar o acompanhamento, sentiu-se um certo afastamento no que se tinha construído até à data, ou seja, existiu um começar de novo no relacionamento terapêutico.

Verificou-se que o diálogo era sempre reduzido ou muito invasivo. As sessões foram interventivas com jogos do interesse do aluno exploração de tudo em que tinha interesse, por vezes F. falava no meio do jogo. Falava sobre os seus fins-de-semana, sobre os seus anos, que se realizaram durante as sessões, mas os factos contados aparentavam ser pouco verosímeis. Quando o questionava sobre os seus anos não sabia o que tinha dito. Senti que era fruto da sua imaginação, tal como o desejo de se ter realizado.

Os momentos de silêncio com o A. eram momentos de observação que se traduziam em brincadeira com um lápis ou uma borracha com um som de : brum; fix; biem. Nos momentos de avaliação a sua atenção facilmente se dispersava, principalmente quando apliquei o CAT e o Bar-Ilan. Quando foi aplicada a Wisc, já se encontrava um pouco mais concentrado até porque foi o último teste a aplicar.

Por vezes, falava do seu irmão imaginário (mais novo), que brincava com ele. Demonstrava o seu desejo em ter um irmão, seu rosto era iluminado de satisfação. No seu imaginário, já tinha dois irmãos, um com quatro anos e outro com um mês. Na descrição

das brincadeiras eles participavam, outras vezes, era como que se não existissem. Não falava muito sobre as atividades escolares. O comportamento nas sessões era de respeito, e demonstrava um carinho especial. A sua posição era descoordenada quando estava sentado, não parava quieto. Explorava o espaço com curiosidade. Apresentou também curiosidade por automóveis, marcas de carro, apesar de conhecer muito pouco. Pretendia ter um Ferrari, mas depois não sabia o que fazer com ele, quando chamado ao mundo real.

Nos jogos gostava de ganhar, mas depois ficava triste quando o parceiro perdia, revelando compaixão. Era visível que gostava muito de ajudar a arrumar. Foi várias vezes utilizado o jogo da memória, por opção do A., mas quando se encontrava mais irrequieto, não conseguia memorizar com tanta facilidade. Não gostava muito de ler, devido às suas dificuldades na leitura. Quando contava histórias eram curtas e desconexas.

Nunca queria ir embora das sessões, era nessa altura que puxava assuntos para contar.

Quando retomamos as sessões depois das férias, demonstrou satisfação com a continuação das sessões. Nessa altura encontrei-o um pouco mais calmo, mas pouco falador. Ia explorando mais os jogos, continuava a ler com alguma dificuldade. Deu a sensação que fez os trabalhos de casa sozinho, sem ajuda dos pais. Quando falou das tarefas escolares não se mostrou motivado, mas recordava-se de alguns problemas falados em aula. Por vezes, fazia perguntas sobre algum vocabulário utilizado, demonstrando não saber o seu significado.

Conclusão e o plano terapêutico

O A. tem um ligeiro défice de atenção e revela um certo empobrecimento de vocabulário que o pode prejudicar no grau de aprendizagem. É uma criança afetuosa que cumpre as regras de socialização. Tem uma boa relação com os seus pares, revelando

necessidade de atenção nas atividades escolares. O pai é o seu herói, a mãe é a que mais o repreende, mas no seu parecer, com fundamento.

A proposta de intervenção consiste em continuar a desenvolver as suas capacidades indo ao encontro dos seus interesses de forma a criar mais motivação para o trabalho, mais interesse pela leitura e enriquecimento no vocabulário. Quando está a fazer algo do seu interesse, revela maior cuidado na atividade. Perante a dificuldade de atenção que a criança demonstrou, os métodos a utilizar deveriam comportar jogos do seu interesse para o cativar a desenvolver as suas capacidades intelectuais, por exemplo com carrinhos e as suas marcas, jogos de palavras com novo vocabulário, incentivando-o à sua utilização.

As dificuldades que senti prenderam-se essencialmente com os poucos recursos existentes no espaço de trabalho e com o pouco tempo das sessões.

Foi proposto continuar a acompanhar este aluno, não iria deixar de o acompanhar, a nível ético e deontológico não estaria correto se abandonasse um paciente, após conhecer as suas dificuldades. A instituição não colocou nenhum obstáculo.

Reflexão sobre o caso A

A. pareceu uma criança que aparenta ter dificuldades de concentração, que não se encontram associadas à hiperatividade mas antes à distração com barulhos e ao limite de tempo. Revelou ser uma criança com falta de estímulo, à descoberta do mundo que o rodeia, vive muito no imaginário e nos bens materiais (Urra, 2007; Sampaio, 2011).

No tempo que estive com A., fomos descobrindo pequenas coisas que o satisfaziam. Demonstrou ser uma criança entusiasta, gostava de fazer jogos de construção ou de memória.

Fonseca (s/d) descreve que a aprendizagem é fruto de uma descoberta, onde se adquirem conhecimentos por meio da assimilação pessoal, que se vão integrando conforme

a disponibilidade de cada pessoa. Este tipo de aprendizagem traduz-se em auto confiança, criatividade e independência. Minimizando alguns obstáculos à aprendizagem.

A. dizia que gostava muito de dormir e que tinha muito sono, é possível que não durma o normal para a sua idade, e ter aulas num período da tarde parece-nos que não o ajuda no seu rendimento escolar (Lopes, 1993; Paiva, 2008).

No caso descrito, saliento a minha dificuldade em aprofundar esta reflexão devido há ausência de diálogo por parte da criança, que apesar de ter sido estimulada por mim, não correspondeu às solicitações, e ao pouco tempo das sessões.

Estudo Caso 2

Nome e género: R., Feminina;

Origem: Portuguesa

Data de nascimento: 19 de Julho de 2003;

Nível escolar: iniciou no 2º ano a avaliação e terminou no 3º ano;

Residência: nos subúrbios de Lisboa;

Agregado familiar: pai e mãe.

Acompanhamento e avaliação: 04/04/2011 a 21/11/2011 (com continuidade).

Motivos de Encaminhamento

A R. apresentou dificuldades na língua portuguesa, principalmente na expressão escrita, já referenciada no ano anterior. Mostrou ter facilidade ao copiar, fazendo-o com correção, mas tinha dificuldades em fazer ditados, só escrevia as palavras que conhecia. Verificou-se que R. tinha dificuldades em construir uma frase com lógica, fazer pequenas histórias, ou a responder a um questionário. Por vezes, não se percebia o raciocínio das frases que construía. As dificuldades tornavam-se visíveis nos erros fonéticos que cometia.

Escrevia como falava, por vezes tinha dificuldades em pronunciar algumas palavras, fazia algumas inversões trocando a posição dos grafemas e também omitia grafemas e sílabas. A R. lia bem, embora um pouco hesitante, mas perceptível, adequado ao seu grau escolar. Tinha uma boa capacidade de leitura e uma adequada compreensão do que lia, conseguindo avaliar os pontos mais importantes do texto. Participava nas aulas. Aparentava algumas dificuldades nas adições e subtrações, mas arranjava estratégias para as superar.

Podemos então concluir que a R. gosta de muita atenção, se for repreendida por algum motivo amua, gosta de fazer as coisas com perfeição. Tem um bom relacionamento a nível geral, mas tem preferência nas suas amizades.

Anamnese resumida

A R. tem atualmente oito anos de idade, faz parte de um agregado familiar constituído, pelo pai com trinta e sete anos, motorista de expressos; a mãe tem trinta e quatro anos e é técnica de fisioterapia. A mãe encontrava-se de baixa na altura da entrevista, devido ao elevado volume de trabalho. Mencionou que andava muito cansada e um pouco depressiva. Com pouca paciência para a R., que pedia muita atenção e não tinha paciência para a ouvir. A R. dorme com a mãe. Não consegue dormir sozinha. Umas vezes é a mãe que vai dormir com ela outras vezes, vai dormir na cama do casal. A maior parte do tempo a R. encontra-se com os avós maternos.

No que concerne ao aspeto físico, a R. é muito franzina, tem umas olheiras muito profundas, muito ativa, um pouco desajeitada no vestuário, mas tem gosto no que veste. Tem um ar muito feminino. Gosta de se mostrar e dizer que foi a mãe que escolheu a roupa, que a penteou.

Na anamnese realizada à encarregada de educação adquiriu-se os dados clínicos da R. A mãe teve uma gravidez muito stressada, trabalhava doze horas por dias. Revelou que a filha teve um desenvolvimento normal, começou a andar, aproximadamente, aos treze meses. Até entrar para a pré escola, esteve ao cuidado da avó materna. Nunca teve as doenças infantis. É uma criança agitada, tem momentos de dispersão. A mãe informou que a R. tinha perturbações no sono quando era mais nova, situação que se perlongou até aos quatro anos. Acordava frequentemente a chorar e a gritar, depois adormecia e não se lembrava de nada. Por vezes encontrava-a muito abalada.

Entrou na pré-escola com cinco anos, adaptando-se bem (noutra escola do mesmo agrupamento onde se encontra agora). Foi transferida para esta escola. No ano passado foi vítima de *bullying*, por alunas do 4º ano. Após a mãe ter conhecimento e falar com a professora, a situação acalmou e a R. deixou de ter problemas (palavras da mãe).

A maior parte das vezes, quem a leva à escola é a avó, outras vezes a mãe. A R. é muito apegada à mãe. Ao sábado fica com a avó, porque a mãe trabalha. O pai como é motorista está muitas vezes ausente, ou tem horários complicados para estar com a R.

Em conversa com a professora fui adquirindo alguns dados sobre a aluna. A professora informou que a M. é uma criança com muitas dificuldades na construção de frases, que muitas vezes não fazem sentido. Informou que o pai tinha estado muito ausente, mas agora tornou-se exigente devido à sua ausência. A professora informou que inclusivamente quando a R. faz os trabalhos corretos é com a ajuda da avó.

Descrição fenomenológica

Trata-se de uma criança de aspeto franzino, com umas grandes olheiras e com um ar cansado. Curiosa por saber o que ia fazer. Detetava-se uma certa insegurança ao estar com alguém que não conhecia. A meio da primeira sessão já se notava um certo à vontade.

Gosta muito de falar da escola e das relações com as amigas e gosta de correr, até porque, quando chegou à sala estava ofegante. Gosta de decidir e de mandar. Algo que a coloca em constrangimento, fica muito nervosa.

Apesar do problema que teve no ano anterior, a R. tem facilidade em fazer amizades, contudo tem as suas preferências. Tem uma amiga que se identifica muito com ela, porque inclusivamente, informou que eram muito parecidas, contou que ambas “choravam com muita facilidade”. É uma criança um pouco tímida e nervosa. Algo que a incomoda ou lhe transmite alguma insegurança, fica muitas vezes a tremer.

Prefere brincar a fazer atividades de aprendizagem. Não gosta muito de falar dos fins de semanas, raramente fala do seu pai. A R. aparenta ser egocêntrica, mas insegura, porque está sempre à espera da confirmação às suas afirmações. Gosta de ter a atenção centrada em si e ser ela a comandar as atividades, prevalecendo sempre o que pretende. Apresentou muito cansaço nas sessões. A sua postura é de alguma agitação, e por vezes de alguma alteração de humor. Manifesta gosto por filmes de terror, mas diz nunca os ter visto. Diz que quando for grande vai ser sereia, porque inclusivamente sabe cantar debaixo do chuveiro. Não sabe nadar mas já sabe suspender a respiração (e mostrou estar um tempo sem respirar). Não gosta de correções no que faz, preferindo abandonar a atividade quando é corrigida.

Gosta de ser sempre ela a vencer, se não, troca as regras, ou seja tem alguma dificuldade de enfrentar a frustração. Tem imprecisões na língua portuguesa, nomeadamente na organização de frases. O imaginário ou a ilusão está muito presente. É uma criança meiga, mas por vezes, tem dificuldade em o demonstrar, educada e respeitadora. Cumpre as regras, mas tenta contorná-las de acordo com os seus desejos. Não aparenta ser distraída.

Avaliação psicológica

Após o primeiro contacto com R., foi-lhe proposto fazer um desenho.

O desenho livre

Desenhou uma casa sozinha sem pessoas, com um sol sorridente e uma nuvem transparente. Ao pedir para contar uma história sobre o desenho acrescentou uma menina e duas flores. Um desenho em que a figura humana se centra no meio, o que indica uma pessoa ajustada (Campos, 1969). A mesma autora refere que o desenho de uma porta pequena, com uma janela maior que a porta, reflete uma resistência em estabelecer contato com o ambiente, com acanhamento no intercâmbio pessoal. Timidez e receio nas relações com os outros. Demonstra uma certa instabilidade emocional, como ter medo de sofrer, prefere não se relacionar. A história que contou do desenho era acerca de uma menina que tinha ido passear com os pais. Perguntei pelos pais, respondeu que eles tinham saído, e ela estava sozinha no jardim a brincar perto da vivenda, onde ela sempre quis morar (vide anexo N).

O desenho da família

Apresenta um certo distanciamento entre os membros familiares. A primeira a ser desenhada foi a mãe depois a criança e depois o pai. A mãe encontra-se no meio, a menina do lado direito da mãe, mas sem nenhum elo de ligação, sem mãos nem pés. Apresenta ausência de afetividade. Pouco investimento nas personagens, apesar de estarem todos sorridentes (vide anexo O).

Segundo Campos, (1969) o desenho da família interpreta um afastamento que pode representar conflitos, isto pela separação das figuras reproduzidas. Os ombros direitos

maiores que é exibido nos três desenhos, permitem detetar um problema somático; desejo ou vontade de comunicar com o exterior.

Figura humana de Goodenough (Harris, 1991)

O percentil de ambos os desenhos foram muito baixos deteta-se pouco investimento por parte de R., inclusivamente na forma dos desenhos muito desajeitados, quer a nível quantitativo como qualitativo valores por baixo do valor esperado para a idade de R. (não queria muito fazer o desenho). A parte emocional aparenta um desajuste. O desenho melhor foi da figura masculina em detrimento da feminina, em parte contraditória devido à afinidade que tem pela mãe (vide anexo P). Surge a suposição da ansiedade, afetividade, e parte emocional comprometida (Cunha e Col., 2000).

A Figura complexa de Rey

Transmite na cópia um percentil 90>99 quase no topo da sua idade, mas na perceção com um percentil de 50 dentro da normalidade. Pelos resultados considera-se que tem um desenvolvimento mais lento até aproximadamente aos dez anos e depois é capaz de obter um desenvolvimento mais rápido. Tentou fazer dentro de cinco minutos o mais idêntico à cópia com um certo rigor. A memória é mais reduzida o que pode indicar dificuldades de memorização (vide anexo Q) (Rey, 1942).

O CAT

A R. gostava de dizer quando é que tinha que mudar de linha, esperava enquanto eu não acaba-se de escrever. A R. tentou aplicar os seus conhecimentos aritméticos na história inicial, apesar de dizer que existia sempre um problema nas histórias. Na maior parte das

histórias identifica-se sempre com a personagem mais pequena, mesmo não existindo, imaginou um morcego. Utilizou sempre um discurso coerente ao descrever as histórias com uma certa lógica, com um vocabulário reduzido, mas com algum cuidado. Para R. cada cartão era uma história diferente, mas tinha que surgir um problema, mesmo sem a aritmética. Demonstra um pouco de angústia e revela sempre muito pessimismo nas histórias. Pode-se detetar nas suas histórias um índice depressivo. Nas últimas histórias verificou-se certo cansaço da parte da R. (vide anexo R).

Bar-Ilan

A R. no geral revelou pouco investimento, um vocabulário muito pobre, e pouca lógica no raciocínio. Identificou-se, com algum receio, mas com uma determinada esperança e confiança a nível dos aspetos emocionais. Demonstrou ter uma boa relação interpessoal, ser de fácil socialização. Com respeito à figura de referência demonstra insegurança, mas tem necessidade de aceitação. Gosta de ser elogiada, especialmente quando realiza as tarefas com sucesso. Os seus processos de pensamento têm uma certa lógica, mas tem uma certa dificuldade em se exprimir despertando algumas idiossincrasias (vide anexo S).

Wisc-III

Aplicada após as férias de verão. Aparenta um QI com índice de inteligência representativo a um nível médio. Avaliando ao pormenor cada prova dos subtestes, comprova as dificuldades e receios da R.. A prova verbal, deu um resultado do QI/Iv. de 91, apresenta alguns valores muito baixos, tal como na aritmética (r.p. 3), o que se pode dever à distração causada pela ansiedade (notava-se por vezes na R.), a variações a reações emocionais transitórias; ou a distúrbios emocionais e perda de contacto com a realidade. O

vocabulário também deu um valor baixo (r.p. 5) com falta de estímulo, por vezes quando falava sentia-se a sua voz tremula, e com dificuldade de se exprimir o que pensava, e dava alguns erros de dicção (associando-se à parte emotiva). Em relação às questões de informação, apresentou uma certa hostilidade nas respostas, com tendência perfeccionista. Fica ansiosa quando erra. Na compreensão demonstrou uma verbalização empobrecida e uma certa instabilidade. Na memória de dígitos fez com precaução com receio de errar, teve um valor próximo do médio revelando alguma ansiedade. Na prova das semelhanças obteve um valor acima da média, no entanto, dentro da normalidade, é uma criança que vive no mundo da fantasia abstraindo-se do aqui e agora, analisa as respostas concretas e abstratas. Nestes testes revelou uma certa dificuldade na questão verbal, estando associado à ansiedade, empobrecimento linguístico que pode ser desenvolvido com a leitura.

Os subtestes de realização (QI/Ir 111) tiveram resultados um pouco mais elevados, mas ainda não o esperado para a sua idade. Revela dificuldades no subteste complemento de gravuras, demonstrando uma preocupação com detalhes indispensáveis que indica ansiedade ou negativismo; Mais uma vez demonstra receio do que está a fazer, mostrando falta de confiança na atividade. O resultado do subteste do código é razoável, o que pode remeter para uma certa adaptação social e mental da criança. No subteste disposição de gravuras demonstrou desatenção, impulsividade e ansiedade. No sub teste do cubo avaliou-se que R. tem uma boa capacidade de detetar problemas e uma boa flexibilidade na solução para os mesmos. Na composição de objetos os resultados revelam rigidez e dificuldade na perceção, demonstrou falta de interesse, ansiedade, sentiu-se sem vontade de realizar a tarefa devido a esta ter sido imposta. Na pesquisa de símbolos demonstrou uma boa memória de trabalho, com facilidade com uma boa capacidade de atenção visual. No sub teste do labirinto aparenta uma certa sensibilidade à impulsividade. O QI total na escala completa deu um valor de 100, portanto encontra-se dentro da normalidade (vide anexo T).

R. não apresenta deterioração cognitiva.

Acompanhamento Psicológico

A R. sempre foi uma menina muito interessada nas sessões. As brincadeiras tinham que ser geridas pela própria. Não gostava de perder, tinha que sair sempre vencedora. Sentia desconforto quando não conseguia ganhar.

As brincadeiras da R. eram sempre às escondidas ou ao faz de conta, quando se começou a brincar à professora (um tema escolhido por ela), era sempre uma professora muito autoritária, muito exigente e que gritava muito. Retratava as professoras do tempo de sua mãe. Quando se falava em fazer construção de frases ou jogos de memória, R. não gostava muito de jogar. Gostava mais de brincar a cantar, e ao faz de conta. Era uma criança com muita vontade para brincar, mas pouca vontade para explorar as suas dificuldades.

Numa sessão estava radiante, porque nesse fim-de-semana tinha encontrado um gato bebé e levou-o para casa da avó. Falou dos pormenores e da satisfação de brincar com o gatinho. “Já tenho com quem brincar quando chego da escola, ele é tão pequenino, é mesmo querido” dizia R. com ar radiante. Perguntei se queria fazer um desenho, mas recusou. Gostava de brincar às escondidas ou então à professora autoritária.

Gostou de fazer as avaliações, era muito interessada, ficava muito atenta ao cronómetro. Gostava que as brincadeiras fossem cronometradas, dizendo: “é para saber se faço as coisas rápidas.”

Depois das férias de verão, a R. pulou de alegria quando soube que eu ia continuar com ela. Disse que já tinha saudades e pensava que não me ia ver mais.

Explorou mais a ideia de jogos, não gostava de perder. Ficava aborrecida e amuava. Gostava de poder mandar e tomar o controlo da situação. Aquele momento era dela

gostando de explorar sempre mais. Nunca queria ir embora, tentava ficar sempre mais tempo. Estava sempre a perguntar se o tempo acabou, com receio de ficar pouco tempo.

Surgiu uma situação em que M. não teve uma atitude muito correta, e demonstrei o meu desagrado, ela amou e não pediu desculpa. Na sessão seguinte a primeira coisa que fez, foi pedir-me desculpas, mas não queria falar sobre isso. Nessa mesma sessão ela vinha de repente a correr para mim para me dar um abraço, mas parou, olhou e disse que só estava a exercitar as pernas, gostava de fazer ginástica. Pareceu com receio da minha reação. Fez vários jogos, mas no fim teve que jogar às escondidas mesmo no espaço reduzido da sala (fiquei sempre a contar e ela a esconder).

Segundo R. as notas dela melhoraram porque eu a tinha ajudado. Sente-se bem nas sessões e queria continuar (vide anexo U).

Conclusão do Caso 2

No resultado do teste deteta-se uma ligeira dificuldade na aprendizagem, com possibilidades de melhoramento nos obstáculos de aprendizagem podendo estar associado à ansiedade e perfeccionismo. Aparenta uma certa instabilidade emocional, necessita de auto confiança, explorar um pouco mais o vocabulário, sem receios. Aparenta ser uma criança com falta de apoio a nível familiar.

O acompanhamento psicológico com a criança pode minimizar a problemática. A abordagem centrada na pessoa origina uma minimização nos problemas do paciente, permitindo que este se encontre e aceite o outro como ele é, no entanto como criança deve crescer e desenvolver-se conforme a sua natureza humana, na presença das condições favoráveis ao ser humano, quando se fala de condições favoráveis trata-se das condições biopsicossociais, com valores mínimos, proporcionando a felicidade e a satisfação pessoal (Hipólito, 2011).

Existirão no futuro condições menos favoráveis a R., mas talvez consiga lidar com elas, desenvolvendo a auto confiança e a auto estima.

Reflexão sobre o caso R.

R. aparenta instabilidade emocional, algumas circunstâncias provocavam ansiedade. Pode estar associado com fatores da gestação que foi envolvida em stress, a mãe tem momentos de cansaço extremo ou momentos depressivos (transmitido pela mãe e também observado).

A incongruência de R. reflete-se nas dificuldades de aprendizagem, tal como no seu estado afetivo de forma inconsciente.

Quando o autor Hipólito (2011) descreve a teoria da dissociação e os sintomas do self organísmico, para o *self* desejado, encontra-se uma associação com o caso de R., o conflito entre os dois circunda a parte cognitiva e emocional, surge como uma dificuldade de transmitir sentimentos/afetos, dá-se como que um bloqueio no momento de o fazer.

Percecionei que existem pequenos passos no desenvolvimento de R.

Por vezes apresentava um cansaço extremo, principalmente quando o acompanhamento se realizava às quintas-feiras. Quando passou para as segundas-feiras notava-se que R. se encontrava menos cansada, supostamente por ser o início da semana. Além da instabilidade emocional, deu para entender que R. não tinha um descanso adequado à sua idade e para o seu desenvolvimento cognitivo (deitava-se tarde e acordava muito cedo). A dificuldade que tinha em falar da sua família, talvez fosse devido a existir alguns conflitos familiares que R. transparecia em algumas sessões, mas nunca falou do assunto.

O contacto que tem com crianças é na escola e brinca pouco com crianças fora da escola. Acompanha os seus avós maternos, transparece pouca afetividade pela família

paternal (por exemplo quando fala da tia por parte do pai, diz a irmã do meu pai). Demonstrou necessidade que os pais estivessem mais presentes.

É uma criança que tem receio de demonstrar afeto e carinho. Por vezes tem um discurso muito altruísta, mas não consegue mante-lo por muito tempo, em seguida vem a fragilidade – insegurança.

A finalidade do acompanhamento psicológico é que a criança seja mais confiante tornando se estável, por si mesma, indo à descoberta do seu próprio mundo. Da desconfiança passar à confiança, ou seja uma reorganização estrutural (Hipólito, 2011).

A organização numa criança é fundamental, para conseguir enfrentar o futuro sem medos e ansiedades, conhecendo-se melhor.

R. foi uma criança bastante acessível, mas com algumas resistências a nível de jogos quando perdia abandonava o jogo, encontrei dificuldades nessas situações, porque ela tinha que ganhar sempre ou então amuava (frustração). O espaço não tinha muito para expandir e existiam poucos recursos para desenvolver as brincadeiras. Ela queria sempre brincar às escondidas. Por muito que explora-se outras brincadeiras, ela não queria.

R. é uma criança que necessita de criar mais confiança, acreditar mais nela. Observei que as dificuldades que ela tinha em errar ou simplesmente em ouvir um “não” provocava-lhe mau estar.

Reflexão pessoal

O estágio foi uma maneira de obter prática num meio integrante. A escolha foi limitada devido à pouca disponibilidade de tempo por ser um estágio pós laboral. Mas agradeço a quem me deu essa oportunidade.

Adquiri muita prática com a aplicação de testes de avaliação psicológica, assim como na orientação de aptidões. Nas avaliações psicológicas foi muito enriquecedor, porque tive um momento de aprendizagem excecional, pesquisei sobre testes que me eram desconhecidos, adquirindo novas competências.

Construí projetos em conjunto com uma equipa inovadora o que foi gratificante e deu-me muito animo. A parte inicial foi menos entusiasmante, pois correspondeu ao período de observação e integração na própria instituição, no entanto foi uma fase construtiva, nomeadamente para a integração no meio.

Foi um trabalho com uma equipa técnica bastante disponível com espírito dinamizador cuja intervenção se situa em várias áreas, psicologia, informática, animação socio cultural entre outras.

O apoio da Universidade foi muito compensador e encorajador para continuar o estágio. Ou seja, o que estava a fazer agradava-me e sentia ser correspondida, pelos alunos do 9º ano com o apoio da minha orientadora da instituição. Com alguma dificuldade de horários, mas em consenso conseguia-se conciliar os diferentes tempos de cada um. Quando surgiam dúvidas os professores na Universidade davam ânimo para ir em frente e aplicar os conhecimentos da abordagem centrada na pessoa, o que fazia sempre sentido quando me encontrava com os alunos do 9º ano, assim como com as crianças.

A sensação de ter feito um trabalho satisfatório com os alunos foi reconhecido por eles, ainda hoje pedem para voltar assim como alguns encarregados de educação.

Os mais pequenos demonstram carinho e saudades, por isso, parece que o aconselhamento foi reconhecido. Consegui ir ao encontro do outro, estando com eles, indo ao encontro das suas necessidades e anseios no *setting* possível.

Existiram momentos de empatia quase com todos os alunos da orientação vocacional, beneficiámos de uma proximidade de objetivos diferenciados mas conquistados. Não fui uma Professora, nem seria esse o meu papel, mas como Psicóloga fui uma facilitadora entre o conhecimento e a disponibilidade dos alunos. Não estava para julgar atos ou atitudes, mas de pessoa para pessoa, tal como aprendiz, porque também adquiri outros conhecimentos com o seu saber (Rogers, 2004; Hipólito, 2011; Lopes, 1993).

Os momentos de partilha criaram uma relação de ajuda que promoveu o desenvolvimento, o crescimento, a maturidade, assim como, um melhor funcionamento para enfrentarem a vida (Rogers, 2009).

O sentimento forte que partilhei com os jovens e com as crianças, foi a necessidade de alguém acreditar neles.

Os momentos menos bons, são gratificantes pela significância do reconhecimento, são os passos para uma conquista.

A profundidade do sentimento permanece na gratidão, pela escolha efetuada. Temos que saber lidar com todas as situações.

Conclusão

Com este estágio pretendeu-se criar uma experiência em duas etapas fundamentais na vida do ser humano na segunda infância e na adolescência. Não minimizando todas as outras fases pois, também elas são importantes.

O conhecimento adquirido na abordagem centrada na pessoa é uma teoria mais construtiva do seu advir, cada ser humano tem a sua base criativa evoluindo dentro do seu tempo, com reflexões de desenvolvimento facilitadas pelo psicólogo. Os psicólogos podem facilitar a aprendizagem da criança estando disponível para essa tarefa (Rogers, 2004).

A aprendizagem experiencial é uma vivência inigualável às teorias impostas sem a vivência do aqui e do agora. Para o cliente e para o psicólogo são desenvolvimentos de crescimento e de construção de um futuro melhor. Para o cliente a sua incongruência se tornará congruente para o desenvolvimento como pessoa, para o psicólogo pelo sucesso do crescimento do paciente (Hipólito, 2011).

A abordagem centrada no cliente é uma estratégia positiva de adaptação aos fatores que possam provocar o *stresse*, usando mecanismos de defesa para reduzir a ansiedade; Contemplando a sua própria experiência acedendo à consciência e formar o apoio do conceito do self, minimizando a tensão interior, existindo uma adaptação psicológica. Aceitação das suas experiências ganhando confiança e controlo de si mesmo.

Proporcionar ao grupo ou individualmente, um momento que favorece uma fase de crescimento, autonomia e mudança, é o papel do psicólogo centrado na pessoa, dando maior funcionalidade aos recursos de quem necessita.

Em grupo, no *setting* apropriado, consegue-se chegar até aos adolescentes desinibindo os seus dilemas e afrontas, o que permite que estes se sintam compreendidos e que existe abertura para poderem falar sobre o que desejam sem julgamentos.

Os adolescentes sentem-se com uma responsabilidade muito grande pelo futuro próximo e na tomada de decisões. A controvérsia da sociedade e da vida laboral leva-os a questionar qual será a melhor opção a seguir no ensino secundário. A preocupação sobre o que os poderá ajudar a encontrar trabalho quando acabarem os estudos.

Com muita pena minha não consegui por em prática o projeto, devido às conjunturas institucionais e também à ausência de alguns jovens no espaço para debater o tema do interesse deles. A orientadora de estágio encontrava-se algumas vezes ausente, devido ao meu horário. A colaboração com a dinamizadora era escassa devido aos objetivos a cumprir pela instituição, não se verificou muito interesse em expandir a ideia. O sistema da instituição obriga a critérios que por vezes são incompatíveis.

As avaliações e os acompanhamentos com as crianças sucederam positivamente, apesar de achar que foram colocadas muitas avaliações que podiam ser mais objetivas inicialmente, mas como não foi possível, apliquei todos os testes que me facilitaram, o que acabou por ser muito enriquecedor. Ressalvo o facto de ter aplicado todos os testes do protocolo, apesar de não concordar com a aplicação de tantos testes porque se tornou exaustivo para as crianças que os realizaram.

Os testes essenciais que seriam colocados para mim, seriam: o desenho da família é essencial, para ver como é que se enquadra a família, tal como o desenho livre, a criança exprime-se; o Bar-Ilan para sentir a integração das crianças com a escola e a família, como já tinha referido anteriormente, a Wisc-III para detetar as dificuldades das crianças a nível cognitivo e a proveniência das dificuldades de aprendizagem, poderia ter complementando com as matrizes de Raven, mas depois do que tinha sido aplicado, já tinha sido testes a mais.

A abordagem que faço deste meu percurso é o encontro com o outro e o crescimento de ambas as partes, ou seja, o paciente ao encontro de si mesmo e eu numa

caminhada de aperfeiçoamento dos conhecimentos adquiridos com cada paciente que me procura.

Referências Bibliográficas

- American Psychiatric Association (2002). *DSM-IV-TR – Manual de diagnóstico e estatística das perturbações mentais*. (4ªed.). (J. N. Almeida, Trad.). Lisboa: CLIMEPSI Editores. (Obra original publicada em 1952).
- Anderson, R., & Dartington, A. (2003). *Olhar de frente – perspectivas clínicas das perturbações da adolescência*. Lisboa: Assírio & Alvim.
- Barker, R., Barasi, S., & Neal, M. (2003). *Compêndio de neurociência*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Bénony, H. (2002). *O desenvolvimento da criança e as suas psicopatologias*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Bergeret, J., Bécache, A., Chartier, J., Dubor, P., Houser, M. & Lustin, J. (2006). *Psicopatologia – teoria e clínica*. (9ª ed.). Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.
- Blos, P. (1998). *Adolescência – uma interpretação psicanalítica*. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora, Ltda.
- Boekholt, M. (2000). *Provas temáticas na clínica infantil*. Lisboa : Climepsi Editores.
- Boergers, J., Hart, C., Owens, J., Streisand, R., & Spirito, A. (2007). Child Sleep Disorders: Associations With Parental Sleep Duration and Daytime sleepiness. *Journal of Family Psychology*. Vol. 21, Nº 1, 88-94.
- Buckhalt, J., Wolfson, A., & El-Sheikh, M. (2009). Children’s Sleep and School Psychology Practice. *School Psychology Quartely*. Vol. 24, Nº 1, 60-69.
- Bonissol, Y. (2010). *Adolescentes – crises, revoltas, fracturas*. Lisboa: Sinais de fogo – publicações, Lda.
- Braconnier, A., & Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.

- Branco, M. (2010). *João dos Santos – Saúde mental e educação*. (2ªed.). Lisboa: Coisas de Ler.
- Caldas, A. (2000). *A herança de Franz Joseph Gall – O cérebro ao serviço do comportamento humano*. Lisboa: Editora McGRAW HILL de Portugal, lda.
- Campos, D. (1969). *O teste do desenho como instrumento de diagnóstico da personalidade*. (38ª Ed.). Petrópolis: Editora Vozes, Ltda.
- Carvalho, M. & Gomide, P. (2005). Práticas educativas parentais e famílias de adolescentes em conflitos com a lei. *Estudos de Psicologia I Campinas I 22(3) I 263-275 I Julho – Setembro*.
- Cole, M. & Cole, S. (2004). *O desenvolvimento da criança e do adolescente*. (4ªed.). Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.
- Crépon, P. (1985). *Ritmo biológico da criança*. Lisboa: Editorial Verbo.
- Cunha, J. (2007). *Psicodiagnóstico-V*. (5ªed.). Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.
- Doron, R. & Parot, F. (2001). *Dicionário de Psicologia*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Fridlund, A., Gleitman, H. & Reisberg, D. (2007). *Psicologia*. (7ªed.). Fundação Calouste Gulbenkian – serviços de Educação e bolsas.
- Golse, B. (2005). *O desenvolvimento afectivo e intelectual da criança*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Greenspan, S. (2009). *A criança e o seu desenvolvimento*. Lisboa: Editorial Presença.
- Guedeney, N., & Guedeney, A. (2004). *Vinculação – conceitos e aplicações*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Harris, D. (1963). *El Test de Goodenough – revision, ampliacion Y actualizacion*. (2ª ed.). (D. Ares). Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.
- Hipólito, J. (2011). *Auto-organização e complexidade: Evolução e desenvolvimento do pensamento rogeriano*. Lisboa: EDIUAL – Universidade Autónoma Editora.

- Itskowitz, R., & Stauss, H. (s/d). *The Bar-Ilan picture test*. Instituto de Psicologia Aplicada e Formação.
- Leitão, L.M. & Miguel, J.P. (2004). *Avaliação de Interesses – Avaliação psicológica em orientação escolar e profissional*. Coimbra: Editora Quarteto.
- Lopes, J. (2003). *Problemas de comportamento, problemas de aprendizagem e problemas de “ensinagem”*. (3ªed.). Coimbra: Quarteto Editora.
- Lopes, R. (1993). *Clínica Psicopedagógica – perspectiva da antropologia fenomenológica e existencial*. Porto: Hospital do Conde de Ferreira.
- Lopes, R. (2006). *Psicologia da pessoa e elucidação psicopatológica*. Porto: Higiomed Edições.
- Lopes, R. (2010). *Psicologia da Educação*. Lisboa: Abdul's Angels, Lda.
- Matos, A. (2012). *Adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Miranda, G. & Bahia, S. (Orgs.) (2005). *Psicologia da Educação – temas de desenvolvimento, aprendizagem e ensino*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Mioto, R. (1998). Família e saúde mental: contribuições para reflexão sobre processos familiares. *Katálisis*. 02/1998.
- Myers, D. (2006). *Psicologia*. (7ª ed.). Rio de Janeiro: LTC – Livros técnicos e científicos Editora, S.A.
- Oliveira, M. (2010). *Counseling para adolescentes*. (não publicado).
- Paiva, T. (2008). *Bom sono, boa vida*. Lisboa: Oficina do Livro.
- Papiernik, E. (1990). *Guia prático da gravidez – dia após dia participe na formação do seu filho*. (J. Costa, Trad.). Lisboa: Terramar, Editores, Distribuidores e Livreiros, Lda.
- Rey, A. (1959). *Manuel du test de copie et reproduction de figures géométriques complexes*. Paris : Centre de Psychologie Appliquée.

- Rogers, C. (2004). *Terapia Centrada no Cliente*. Lisboa: Edual – Editora da Universidade Autónoma de Lisboa.
- Rogers, C. (2009). *Tornar-se pessoa*. Lisboa : Padrões Culturais.
- Sampaio, D. (2011). *Da família, da escola e umas quantas coisas mais*. Alfragide: Editorial Caminho, SA.
- Sá, D., Albuquerque, C., & Simões, M. (2008). Avaliação neuropsicológica da perturbação de oposição e desafio. *Psicologia, Saúde & Doenças*, 2008, 9 (2), 299-317.
- Schultz, D. & Schultz, S. (2006). *História da psicologia moderna*. (8ª Ed.). (S. S. M. Cuccio, Trad.). SP. Thomson Learning.
- Serrate, R. (2009). *Lidar com o bullying na escola – guia para entender, prevenir e tratar o fenómeno da violência entre pares*. Sintra: Keditora – Centro Empresarial da Abrunheira, Esc.6.
- Slater, A., & Muir, D., (2004). *Psicologia do desenvolvimento*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sternberg, R. (2008). *Psicologia cognitiva*. (4ª Ed.). Porto Alegre: Artmed Editora, S.A.
- Urra, J. (2009). *O pequeno ditador*. (14ªed.). Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Urra, J. (2010). *Educar com bom senso*. Lisboa: A Esfera dos Livros.
- Weschler, D. (2006). *Wisc-III- Escalas de inteligência de Weschler para crianças – III*. (3ªed.). (C. Ferreira, M. Simões, Trad.). Cegoc-Tea.
- World Health Organization Geneva (1993). *Cid-10 – classificação de transtornos mentais e de comportamento da CID-10*. Porto Alegre : Artmed Editora, S.A.

Referências Webgráficas

Infopédia.(2003-2013). Enciclopédia e Dicionários. Porto Editora. Retrieved March 12,

2013 from <http://www.infopedia.pt>

Programa Escolhas Segunda Geração. (2004). Presidência do Conselho de Ministros.

Retrieved March 12, 2013 from <http://www.programaescolhas.pt>