



**Mestrado em Enfermagem na
Área de Especialização em Enfermagem de Saúde
Mental e Psiquiátrica
Dissertação**

**Em busca das palavras: Mediadores expressivos e
expressão das emoções nos adolescentes**

Paula Cristina Neves da Fonseca Vaz

**Lisboa
2022**

**Mestrado em Enfermagem na
Área de Especialização em Enfermagem de Saúde
Mental e Psiquiátrica
Dissertação**

**Em busca das palavras: Mediadores expressivos e
expressão das emoções nos adolescentes**

Paula Cristina Neves da Fonseca Vaz

Orientador: Prof.^a Dr.^a Luísa D'Espiney

**Lisboa
2022**

RESUMO

Possuir a capacidade de identificar as emoções e atribuir-lhes significado, é fundamental para a saúde mental dos adolescentes. Desta forma, facilitar o acesso às emoções e à sua expressão abre as portas à possibilidade dos adolescentes elaborarem as suas vivências, redefinirem significados e melhorarem a sua vida emocional, diminuindo os riscos para a sua saúde mental.

Neste sentido, o projeto de investigação “Em busca das palavras – Mediadores expressivos e expressão das emoções nos adolescentes” é um projeto de investigação-ação com abordagem mista (qualitativa e quantitativa), que pretende desenvolver uma intervenção terapêutica com um grupo de adolescentes, com recursos aos mediadores expressivos como facilitadores do acesso às emoções e à sua expressão.

A intervenção desenvolveu-se com um grupo terapêutico de 6 adolescentes, em contexto de Hospital de Dia, com idades compreendidas entre os 14 e os 18 anos, mediado por dois Enfermeiros Especialistas em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica.

Foram planeadas 11 atividades para serem realizadas em 12 sessões, com a duração de 90 minutos cada, com recurso ao desenho, à pintura e à modelagem como mediadores expressivos, tendo por base o modelo do Continuum das Terapias Expressivas de Hinz (2009).

A recolha e análise dos dados envolveu a observação participante, com recurso a notas de campo. Foi também aplicada a Escala da Expressividade Emocional (Kring, Smith, & Neale, 1994), validada para a população portuguesa, aplicada em dois momentos – antes do início do projeto e no final.

A nível dos resultados, verificou-se que a utilização dos mediadores expressivos facilitou o acesso às emoções e a capacidade de expressão oral dos adolescentes, tendo melhorado a sua capacidade de exprimir as emoções e do reconhecimento destas pelo Outro.

Palavras-chave: adolescentes, emoções, intervenção em grupo, mediadores expressivos, enfermagem de saúde mental e psiquiátrica

ABSTRACT

Having the ability to identify emotions and attribute meaning to them is fundamental to adolescents' mental health. Thus, facilitating access to emotions and their expression opens the door to the possibility for adolescents to elaborate their experiences, redeem meanings and improve their emotional life, reducing the risks to their mental health.

In this line of thought, the research project "Em busca das palavras – Mediadores expressivos e expressão das emoções nos adolescentes", is an action-research project with a mixed approach (qualitative and quantitative), which aims to develop a therapeutic intervention for groups of adolescents, with resources to expressive mediators as facilitators of access to emotions and their expression.

The intervention was developed with a therapeutic group of 6 adolescents, in the context of Day Hospital, aged between 14 and 18 years, mediated by two Specialist Nurses in Mental and Psychiatric Health Nursing.

Eleven activities were planned for twelve sessions, lasting 90 minutes each, using drawing, painting and modeling as expressive mediators, based on the Hinz Expressive Therapies Continuum model (2009).

Data collection and analysis involved participant observation using field notes. The Emotional Expressiveness Scale (Kring, Smith, & Neale, 1994) was also applied, validated for the Portuguese population, applied in two moments – before the beginning of the project and at the end.

As for the results, it was found that the use of expressive mediators facilitated access to emotions and the adolescents' ability of oral expression, which improved their ability to express emotions and their recognition by the Other.

Keywords: adolescents, emotions, group intervention, expressive mediators, mental health and psychiatric nursing

AGRADECIMENTOS

Este é um espaço importante para agradecer a todos os que me acompanharam neste caminho, possibilitando a chegada ao destino final.

À Prof.^a Dr.^a Luísa D'Espiney, pela orientação e conhecimentos partilhados.

À Milene, à Bruna, ao Samuel, à Rute, à Mariana e à Maria (nomes fictícios), pela generosidade de terem aceite participar neste projeto durante 5 meses de descobertas, partilhas e crescimento. Sem eles, não teria sido possível.

Ao João, companheiro profissional de longos anos, pelo apoio, pelo olhar, pelos pensamentos, que me ajuda a não perder o rumo.

Ao Nuno e ao Rodrigo, companheiros de vida, pela paciência, pelo apoio, por estarem sempre ao meu lado e não se queixarem (muito) das ausências.

Aos amigos, que com as caminhadas, as tardes de sexta-feira e os petiscos, me ajudaram a manter a saúde mental.

Ao Centro de Investigação do Centro Hospitalar, pelo apoio no processo de aceitação do projeto e no tratamento dos dados da escala.

Obrigada por todo o apoio e pela companhia na viagem.

*“Preciso despir-me do que aprendi.
Desencaixotar minhas emoções verdadeiras.
Desembrulhar-me e ser eu!
Uma aprendizagem de desaprendizagem...”*

Alberto Caeiro

Poemas de Alberto Caeiro

SIGLAS

EESMP – Enfermeiro Especialista em Saúde Mental e Psiquiátrica

HD – Hospital de Dia

IMV – Ingestão medicamentosa voluntária

IA – Investigação-ação

CTE – Continuum das Terapias Expressivas

EEE – Escala da Expressividade Emocional

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	10
CAPÍTULO I.....	13
1. EXPRESSAR AS EMOÇÕES NA ADOLESCÊNCIA	13
1.1. Fragilidades e potencialidades dos adolescentes.....	13
1.2. Problemas da expressão das emoções na adolescência.....	14
1.3. Adolescência e emoções.....	15
2. INTERVENÇÃO EM GRUPO.....	18
3. MEDIADORES EXPRESSIVOS.....	21
4. PROJETO TERAPÊUTICO DO HOSPITAL DE DIA.....	25
CAPÍTULO II.....	31
1. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO.....	31
2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO.....	34
2.1. Objetivos do programa.....	34
2.2. Estrutura das sessões.....	34
2.3. Planeamento das sessões.....	37
2.4. O grupo.....	40
CAPÍTULO III.....	44
1. DA EMOÇÃO À PALAVRA	
1.1. Desenvolvimento das Sessões.....	44
1.2. Análise Quantitativa.....	68
2. NO REINO DAS PALAVRAS – Análise dos resultados.....	70
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	75

ANEXO I – Consentimento informado e esclarecido dos pais / responsáveis legais

ANEXO II – Consentimento informado e esclarecido dos adolescentes

ANEXO III – Escala da Expressividade emocional

ANEXO IV – Lista das emoções

ANEXO V – Folha de sessões e presenças

ANEXO VI – Versão final do programa

FIGURA 1 – Continuum das Terapias Expressivas

FIGURA 2 – Espiral de Ciclos da Investigação – ação

FIGURA 3 – Esquema do Design Metodológico

FIGURA 4 – Quadro resumo da caracterização do grupo e assiduidade

FIGURA 5 - Gráfico dos resultados totais da Escala da Expressividade Emocional

IMAGEM 1 - Sessão 1 - Trabalho da Mariana

IMAGEM 2 - Sessão 1 – Trabalho da Bruna

IMAGEM 3 - Sessão 1 – Trabalho da Rute

IMAGEM 4 - Sessão 1 – Trabalho da Milena

IMAGEM 5 - Sessão 1 – Trabalho do Samuel

IMAGEM 6 - Sessão 1 – Trabalho da Maria

IMAGEM 7 - Sessão 2 – Trabalho do Samuel

IMAGEM 8 - Sessão 2 – Trabalho da Maria

IMAGEM 9 - Sessão 2 – Trabalho da Mariana
IMAGEM 10 - Sessão 2 – Trabalho da Rute
IMAGEM 11 - Sessão 2 – Trabalho da Bruna
IMAGEM 12 - sessão 2 – Trabalho da Milene
IMAGEM 13 - Sessão 3 – Trabalho do Samuel
IMAGEM 14 - Sessão 3 – Trabalho da Rute
IMAGEM 15 - Sessão 3 – Trabalho da Mariana
IMAGEM 16 - Sessão 3 – Trabalho da Milene
IMAGEM 17 - Sessão 3 – Trabalho da Bruna
IMAGEM 18 - Sessão 4 – Trabalho do Samuel
IMAGEM 19 - Sessão 4 – Trabalho da Rute
IMAGEM 20 - Sessão 4 – Trabalho da Mariana
IMAGEM 21 - Sessão 4 – Trabalho da Bruna
IMAGEM 22 - Sessão 5 – Trabalho da Rute
IMAGEM 23 - Sessão 5 – Trabalho do Samuel
IMAGEM 24 - Sessão 5 – Trabalho da Mariana
IMAGEM 25 - Sessão 5 – Trabalho da Bruna
IMAGEM 26 - Sessão 6 – Trabalho do Samuel
IMAGEM 27 - Sessão 6 – Trabalho da Mariana
IMAGEM 28 - Sessão 6 – Trabalho da Milene
IMAGEM 29 - Sessão 6 – Trabalho da Rute
IMAGEM 30 – Sessão 6 – Trabalho da Bruna
IMAGEM 31 – Sessão 7 – Trabalho da Milena
IMAGEM 32 – Sessão 7 – Trabalho da Bruna
IMAGEM 33 – Sessão 7 – Trabalho do Samuel
IMAGEM 34 – Sessão 7 – Trabalho da Rute
IMAGEM 35 – Sessão 7 – Trabalho da Mariana
IMAGEM 36 – Sessão 8 – Trabalho do Samuel
IMAGEM 37 - Sessão 8 – Trabalho da Rute
IMAGEM 38 - Sessão 8 – Trabalho da Milene
IMAGEM 39 - Sessão 8 – Trabalho da Bruna
IMAGEM 40 - Sessão 8 – Trabalho da Maria
IMAGEM 41 - Sessão 8 – Trabalho da Mariana
IMAGEM 42 - Sessão 8 – Trabalho do Samuel II
IMAGEM 43 - Sessão 9 – Painel de Grupo

INTRODUÇÃO

O presente projeto de investigação enquadra-se na Unidade Curricular “Dissertação de Natureza Científica”, do 2º ano, no âmbito da frequência do 12º Mestrado em Enfermagem, na área de especialidade Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica.

O interesse para desenvolver esta investigação, “Em busca das palavras, mediadores expressivos e expressão das emoções nos adolescentes”, surgiu das inquietações que diariamente acompanham a minha prática, desenvolvida com adolescentes em contexto de grupo terapêutico em Hospital de Dia (HD).

Os adolescentes demonstram grande dificuldade na expressão verbal das suas emoções, bem como na atribuição de significados às suas vivências. Apesar do seu sofrimento mental ser visível e estar refletido nos seus comportamentos e na forma como se relacionam com o Outro – isolando-se dentro de si, agredindo-se com comportamentos auto lesivos (CAL) ou ingestões medicamentosas voluntárias (IMV) – não apresentam recursos para elaborar o seu sofrimento, limitando-se a respostas curtas e monossilábicas. Colocam a sua vida em risco e em suspenso, não avançando nas tarefas do seu desenvolvimento emocional.

Mas como desenvolver estratégias para gerir o sofrimento e alterar comportamentos, sem conseguir aceder às suas emoções? Os silêncios e a comunicação não verbal dão-nos indicadores, mas sem a confirmação do próprio, só temos as nossas percepções. Desta forma, aumenta o interesse em compreender a forma como estes adolescentes exprimem as suas emoções, e em desenvolver estratégias terapêuticas que favoreçam a expressão e a consciencialização das suas emoções.

Ao longo dos anos tenho verificado que, quando na intervenção nos grupos os adolescentes têm as mãos ocupadas, acedem à palavra com maior facilidade. Quando são introduzidos os mediadores expressivos na sessão, os adolescentes usufruem do processo de exploração dos materiais e da atividade, baixam as defesas, relaxam e demonstram uma maior capacidade de falar sobre si e sobre o que sentem, abrindo a porta a uma intervenção terapêutica mais eficaz e mudanças positivas na sua vida, com diminuição dos riscos da doença mental. Na literatura, também são abordadas as potencialidades dos diferentes mediadores expressivos, demonstrando o seu papel na promoção da livre expressão das emoções, se trabalhados no contexto terapêutico (Hinz, 2009, Moon, 2010).

Com o desenvolvimento desta dissertação, pretendo aprofundar mais esta tema e elaborar um programa de intervenção, com o recurso aos mediadores expressivos, que possa ser facilitador da expressão das emoções dos adolescentes. Desta forma, este trabalho tem como objetivo:

- Desenvolver uma intervenção terapêutica com um grupo de adolescentes, com recursos aos mediadores expressivos como facilitadores do acesso às emoções e à sua expressão.

Como objetivos específicos, pretendo:

- 1) Caracterizar as dificuldades de expressão das emoções dos adolescentes;
- 2) Analisar as indicações terapêuticas dos vários mediadores expressivos;
- 3) Compreender de que forma os mediadores expressivos facilitam a expressão das emoções dos adolescentes.
- 4) Avaliar os processos de expressão das emoções face ao programa implementado.

Para a realização do projeto de investigação, foi definida a metodologia de investigação-ação (IA), que, segundo Coutinho et al (2009), pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral, alternando entre ação e reflexão crítica, que permite o reajuste na ação, ou seja, o reajuste do plano de intervenção, visando alcançar os melhores resultados, com a realização de observação participante e recurso a notas de campo. Será também aplicada a Escala da Expressividade Emocional (EEE) antes do início do projeto e no fim do mesmo.

O caminho, que foi planeado para dar resposta à pergunta de partida e aos objetivos do estudo, começou com o aprofundamento e atualização de conhecimentos sobre os temas do enquadramento conceptual, com a realização de pesquisa bibliográfica e uma revisão da literatura. Após a conclusão deste processo, foi possível elaborar um programa de intervenção, definido inicialmente com onze atividades a realizar em doze sessões, de 90 minutos cada. Para ser possível a realização deste projeto, foram pedidas as respetivas autorizações à Comissão de Ética do Centro Hospitalar, aos adolescentes e aos seus representantes legais, tendo sido todas concedidas. Ao longo da realização do estudo, serão garantidos os princípios éticos da beneficência e da não maleficência, será estabelecida uma

relação de confiança, necessária à relação terapêutica e será garantida a confidencialidade e o anonimato dos dados, pelo que os nomes utilizados ao longo da dissertação, são fictícios. O tratamento dos dados quantitativos, resultantes da aplicação da EEE, em pré teste e pós teste, foi efectuado pelo Centro de Investigação do Centro Hospitalar.

A estrutura da dissertação encontra-se dividida em três partes. Na primeira parte irei abordar a adolescência e as emoções, a intervenção em grupo e os mediadores expressivos e o projeto terapêutico do Hospital de Dia. Na segunda parte será desenvolvida a metodologia, a caracterização do grupo, o planeamento do programa de intervenção e o desenvolvimento do projeto. Na terceira parte será descrito o desenvolvimento das sessões e a discussão dos resultados, bem como as limitações da investigação, terminando com as considerações finais. Em anexo encontra-se o modelo de consentimento informado utilizado (anexo I e II), a escala de expressão emocional (anexo III), a lista das emoções e respectivas cores, elaborada pelos adolescentes (anexo IV), a folha das sessões e presenças (anexo V) e a versão final do plano de atividades (anexo VI).

CAPÍTULO I

1. EXPRESSAR AS EMOÇÕES NA ADOLESCÊNCIA

Porque é que é tão importante que o adolescente expresse as suas emoções e qual a relevância das emoções no desenvolvimento dos adolescentes? Quais as implicações do comprometimento da expressão das emoções?

1.1. Fragilidades e potencialidades dos adolescentes

Como é abordado por Braconnier & Marcelli (2000), o ser humano sente emoções desde que nasce e, a adolescência, é uma fase em que existe uma fácil e frequente manifestação das emoções, por vezes mesmo intensa e explosiva.

Na adolescência, fruto da intensificação das interações, da importância de identificar, atribuir significados e gerir as próprias emoções e as do outro, verifica-se uma valorização da função social das emoções (Soares, Carvalho, Martins, & Santos, 2009). Na adolescência, fase de grandes e rápidas flutuações de humor, são descritas pelos próprios adolescentes maiores flutuações nos estados emocionais e tempos de resposta mais rápidos perante os estímulos emocionais, do que com crianças e adultos (Gilbert, 2012). É também descrito que vivem mais situações de afeto negativo e uma diminuição na identificação diária de emoções positivas (Gilbert, 2012).

A fase da adolescência é fundamental para a aprendizagem do reconhecimento das emoções, do próprio e do outro com quem está em relação, permitindo uma separação das mesmas. É comum os adolescentes que acompanho partilharem situações de conflito com amigos, família e professores, fruto da incapacidade de ler e compreender os sinais do outro, apresentando dificuldades em clarificar o que é dito e sentido. Um bom reconhecimento das emoções é fundamental para melhorar a relação consigo e com os outros, evitando ruturas afetivas. Quando o adolescente está emocionalmente perturbado, apresenta frequentemente comprometimento da sua capacidade de atenção, concentração e raciocínio, colocando em risco a sua capacidade para realizar novas aprendizagens (Goleman, 2006). É habitual que os adolescentes que acompanho apresentem dificuldades na escola (não só a nível académico, mas também a nível da frequência das aulas), o que implica uma articulação regular com os Diretores de Turma. Esta articulação permite uma melhor compreensão e aceitação das situações por parte da escola, possibilitando uma

adequação das medidas e, conseqüentemente, os melhores resultados para o adolescente (acadêmicos e relacionais).

1.2. Problema da expressão da emoções na adolescência

Estando o adolescente tão bem equipado, do ponto de visto do desenvolvimento, com a capacidade de ter um pensamento refletido, fruto do desenvolvimento do pensamento formal (Piaget, 1977), porque é que alguns apresentam tanta dificuldade em expressar-se oralmente e em reconhecer os seus sentimentos? Braconnier & Marcelli (2000) referem que a existência de psicopatologia ou da vivência de um período de grande sofrimento emocional, pode ser um dos fatores que explicam as dificuldades em pensar (inibição, evitamento, ruminações) nos adolescentes. Fleming (2010), sublinha que o adolescente usa o silêncio e o comportamento como forma preferencial de comunicação. Sem intervenção que abra caminho a processos de mudança, esta dificuldade em pensar e em pensar-se, pode apresentar formas mais graves, com dificuldades a nível da mentalização, considerada como a capacidade de construir e utilizar representações dos estados emocionais próprios e do outro, sendo que dificuldades na mentalização podem estar na origem de várias perturbações mentais (Fonagy & Bateman, 2012). Cada vez mais, existe evidência que sugere que os problemas internalizantes e externalizantes aumentam durante a adolescência, sendo as disrupções na mentalização o centro da vulnerabilidade dos adolescentes, e os comportamentos autolesivos um marcador sensível do colapso da mentalização (Fonagy e Bateman, 2012).

Outro risco presente quando a capacidade de reconhecer e comunicar as emoções fica comprometida, quando o adolescente fica sem palavras para as emoções, é a alexitimia. O adolescente até consegue utilizar expressões simples e não descritivas para exprimir os seus estados emocionais (triste, feliz) mas é incapaz de realizar uma elaboração mais detalhada acerca destes, com diminuição do pensamento simbólico (Nemiah et al, 1976). Devido aos problemas no processamento e regulação das emoções presentes na alexitimia, esta também tem sido considerada como um dos fatores de risco para o desenvolvimento de um conjunto de perturbações mentais, relacionadas com a regulação dos afetos (Taylor et al., 1997), como os comportamentos autolesivos e as tentativas de suicídio. A preocupação em intervir com os adolescentes com dificuldades na expressão das emoções, relaciona-se com os riscos descritos. Considerando que já trabalho com adolescentes que

apresentam elevado grau de sofrimento mental ou mesmo já com diagnósticos de doença mental, a intervenção ganha ainda maior relevância. Trabalhando com adolescentes que ainda estão em desenvolvimento e com grande potencial de mudança, existe a possibilidade de inverter os processos de doença e sofrimento, desenvolvendo o acesso ao simbólico, à elaboração e à mentalização, com conseqüente reorganização da sua vida mental. Utilizando o pensamento e as palavras, conseguem identificar novos recursos e novas possibilidades.

1.3. Adolescência e emoções

A adolescência é uma fase de transição e crise que, como tantas outras, se reveste do maior potencial de mudança e descoberta, mas que também pode ser vivida com extrema dificuldade, com um peso enorme que soterra e sufoca, impedindo o desenvolvimento de uma estrutura sólida.

Existe de facto um adolescente em cada cinco que sofre, para quem a adolescência, fase de contradições (Braconnier & Marcelli, 2000), é tão angustiante e assustadora, que se perde no caminho ou se isola. Tudo é estranho. A busca de autonomia choca com a dependência dos pais para as coisas mais simples e por vezes absurdas: vive-se o paradoxo definido pelo desejo de começar a entrar no mundo dos adultos e fazer o que até então não era permitido, crescer e adquirir autonomia, e o medo de perder a segurança da infância, a dependência (Fleming, 2010). Se por um lado o adolescente precisa de se separar e autonomizar face ao seu meio de referência (familiar, escolar, grupo), necessita simultaneamente de sentir que possui um refúgio, um suporte ao qual possa recorrer sempre que necessitar. Senhores de verdades absolutas, duvidam de si, do que vivem, do que sentem, buscam uma identidade pessoal fazendo-se diluir num grupo. Derrubam a infância, mas ainda não construíram as estruturas da vida adulta. Muda o corpo, mudam-se os desejos e as vontades. Procuram-se novas fontes – de informação, de ligação, de prazer. A busca e a descoberta adquirem novas proporções, levam a novas escolhas – mas escolher é também renunciar.

Todo este processo visa a busca de uma identidade, a sua singularidade, o seu papel no mundo. Quando isso não acontece, como em muitos dos adolescentes que acompanho, surge aquilo a que Erikson (1968), de acordo com a perspectiva de Desenvolvimento Pessoal, chama de identidade difusa e, como é abordado por Collins e Sprinthall (1999), a

difusão de identidade assemelha-se a um estado de uma amnésia permanente ou a uma procura constante de si.

No centro de todo o processo da adolescência, está o cérebro. A maioria dos cientistas acreditavam que o cérebro atingia a sua maturidade na puberdade. Recentemente, estudos de imagem revelam que o cérebro dos adolescentes ainda se encontra em desenvolvimento. Mudanças significativas ocorrem nas estruturas cerebrais envolvidas nas emoções, julgamento, organização do comportamento e autocontrole, entre a puberdade e o início da idade adulta, verificando-se ainda alguma imaturidade no cérebro adolescente. Estas descobertas, podem ajudar a compreender a tendência natural dos adolescentes para viverem explosões emocionais e desenvolverem comportamentos de risco (Steinberg, 2007).

Os adolescentes vivenciam emoções muito intensas, e as mudanças na substância branca da amígdala e do córtex pré-frontal, podem explicar porque é que os adolescentes por vezes fazem más escolhas e agem de forma impulsiva, baseadas nas emoções, em vez de escolhas mais racionais, baseadas na lógica, uma vez que a amígdala está amplamente envolvida nas reações emocionais intensas, e matura antes do córtex pré-frontal, envolvido no planeamento, razão, juízo crítico, regulação emocional e controle dos impulsos (Nelson, Thomas & deHann, 2006). Um cérebro imaturo, em desenvolvimento, pode permitir que as emoções se sobreponham à razão (Baird et al, 1999), o que ainda se pode tornar mais grave se estiver associado à dificuldade em falar sobre as emoções e atribuir-lhes significado. Desta forma, a estimulação cognitiva é muito importante e poderá fazer a diferença no desenvolvimento cerebral. As experiências e as atividades vividas pelos adolescentes, determinam quais as ligações neuronais que se irão manter e fortalecer (Kuhn, 2006). Adolescentes que treinam o seu cérebro ao aprender a organizar os seus pensamentos, compreender conceitos abstratos e as emoções, e a controlar os seus impulsos, estão a construir as fundações neuronais que os irão servir no resto da sua vida (ACT for Youth, 2002).

Todo este processo é gerador de muitas emoções, que estão na base das relações interpessoais, tão importantes na adolescência. Mas o que são as emoções?

Emoção, deriva da palavra em latim *emovere*, que significa, “movimento para fora”, em concordância com a tendência para a ação, presente nas respostas emocionais. As emoções ocupam um lugar central na vida humana, sendo parte de todas as interações

críticas com o ambiente (Sroufe, 1995). Segundo Ekman (2011), as emoções preparam-nos para gerir situações, sem necessitarmos de pensar no que fazer, uma vez que são reações a questões que parecem fundamentais ao nosso bem-estar.

Damásio (2000), descreve a emoção como uma alteração física e psíquica, despoletada por um estímulo, subjetivamente experimentada e automática, colocando o indivíduo num estado de resposta ao estímulo. É também feita a distinção entre emoções primárias – alegria, tristeza, medo, cólera, surpresa ou aversão – e emoções secundárias – vergonha, ciúme, culpa e orgulho (Damásio, 2013). Para Ekman (2011), as emoções são determinantes para a qualidade de vida dos indivíduos e ocorrem em cada relacionamento do ser humano.

A capacidade de identificar e diferenciar as emoções, bem como compreender as suas funções e ser capaz de avaliá-las, revela-se fundamental para desenvolver uma compreensão e regulação emocional ajustadas (Vaz, 2009). Todas estas áreas são de importância fundamental na adolescência e, dificuldades no reconhecimento e na gestão das emoções e ausência de recursos, podem colocar o adolescente em situações de grande vulnerabilidade e risco, pelo que, Reverendo (2011), considera os períodos da infância e da adolescência como sendo os mais críticos para esta aprendizagem. Um bom reconhecimento das emoções e a sua gestão, não só auxiliam o sucesso das relações interpessoais, como suportam algumas capacidades essenciais, como ouvir, cooperar, pedir ajuda, e estar em relação, o que facilita interações bem sucedidas, bem estar ao longo do ciclo vital e a manutenção da saúde mental (Denham, 2007).

2. INTERVENÇÃO EM GRUPO

A noção de grupo faz parte de nós desde que nascemos e somos incluídos numa família. A segunda experiência de grupo é habitualmente desenvolvida na escola. Assim, normalmente crescemos em grupo, brincamos em grupo, estudamos em grupo, trabalhamos em grupo. Normalmente, pois também existem aqueles que conseguem viver isolados dentro dos grupos, permanecendo anónimos na multidão.

Mas grupo é mais do que várias pessoas juntas. São pessoas que partilham um objetivo, que se relacionam e interagem com o intuito final de o atingir. É do poder desenvolvido pelas interações pessoais que surge a mudança. E o setting do grupo proporciona uma variedade de relacionamentos, que levam cada membro a aprender a lidar e gerir emoções, as suas diferenças e similaridades, as suas dificuldades na relação com o outro (Yalom & Vinogradov, 1992). Decorrendo todo este processo no seio do grupo, é acompanhado pelo terapeuta, que facilita a partilha das vivências, das emoções, que promovem a aprendizagem em grupo. Num grupo mediado por EESMP, é pelo processo dinâmico entre este e cada um dos elementos que se desenvolve o crescimento pessoal, a partir do relacionamento interpessoal desenvolvido no processo de cuidar, de acordo com o modelo da enfermagem psicodinâmica de Peplau, que envolve reconhecer e construir uma compreensão acerca do que aconteceu, quando o enfermeiro e o paciente se relacionam de forma útil (O'toole & Welt, 1996). Um olhar bio-psico-social sobre as causas da doença mental, constitui-se como elemento chave na intervenção terapêutica, nomeadamente no contexto de grupo.

O grupo possibilita o estar em relação em contexto protegido, permitindo verbalizar aquilo que não seria dito em qualquer outro contexto. E permite levar dentro de si as aprendizagens e as experiências desenvolvidas e reproduzi-las noutros contextos, indo de encontro ao objetivo da assistência de enfermagem, que é ajudar os indivíduos a produzir mudanças que influenciem de forma positiva as suas vidas (O'toole & Welt, 1996), respeitando o seu tempo, pois o crescimento e o desenvolvimento são graduais, até atingirem o potencial máximo (Peplau, 1990). No entanto, as metas a serem atingidas por cada um dentro do grupo, deverão ser estabelecidas pela enfermeira e por cada um dos adolescentes, pois, se os olhares não estiverem em sintonia e os objectivos não coincidirem, os resultados não serão positivos (Riehl & Roy, 1980).

A intervenção em grupo é muito rica, tendo em conta que permite a troca de experiências entre os elementos, ajudando-os a perceber que não estão sozinhos, encontrando assim

novas possibilidades de ser e de viver, suportando-se mutuamente em todos os momentos mais difíceis / intensos, alternando nos papéis de ajudar e receber ajuda (Yalon & Leszcz, 2008). Crescem “mais” quando o trabalho de pensar e elaborar os seus conflitos individuais é partilhado num espaço comum, sentido e vivido como um espaço seguro e protetor, num processo contínuo de descoberta, de tornar-se pessoa. Tornamo-nos nas pessoas que somos também pelo resultado das interações com os outros que nos são significativos. Assim, quando essas interações e as percepções relativas a estas são distorcidas, surge a psicopatologia, a doença da relação. Também Matos (1997), descreve a doença mental como resultado da internalização de relações interpessoais patológicas. Na intervenção terapêutica facultamos a possibilidade de se encontrarem com outros e experimentarem interações realistas e gratificantes. Se descobrirem o prazer e a segurança de estar em relação, estamos a promover a saúde mental.

Na intervenção psicoterapêutica em grupo, são utilizadas as interações utente – terapeuta e utente – utente, no setting do grupo, para promover mudanças no comportamento desajustado de cada um dos membros do grupo, tornando-se assim eles próprios em instrumentos para a mudança (Yalom & Vinogradov, 1992), criando-se um campo de interação mais complexo do que o da intervenção individual (Gullo et al., 2015). No entanto, é extremamente gratificante para alguém que tem um baixo conceito de si e se sente abandonado entre os muros do seu caminho, perceber que a sua experiência pode ser útil a outros membros do grupo e o seu percurso valorizado. Mas para que isto possa acontecer, é necessário existir coesão no grupo, pois só assim alguém consegue expor o seu mundo interno, os seus maus objetos, e ser aceite pelo grupo.

Para Puskar et al (2012), o papel chave do enfermeiro no grupo terapêutico, é a compreensão do conteúdo e do processo, sendo que conteúdo são as palavras ditas, os assuntos discutidos e os argumentos que emergem e, o processo, refere-se às interações entre os membros do grupo (Yalon & Vinogradov, 1992). Esta compreensão é fundamental para identificar as necessidades dos elementos do grupo e desenvolver assim as intervenções terapêuticas adequadas.

Grupo e adolescência são duas entidades inseparáveis e, verifica-se nesta idade, a importância de se poderem apoiar nos pares, em ambiente protegido e contentor (Braconnier & Marcelli, 2005), tornando-se o grupo na matriz referencial mais adequada para o adolescente adquirir insight e elaborar os lutos das perdas que acompanham o abandono

da identidade infantil (Osório et al, 1986). Desta forma, ao pensar numa forma de intervenção com adolescentes, a formação de um grupo psicoterapêutico parece-me particularmente adequada, uma vez que permite também responder a uma necessidade dos adolescentes e da adolescência.

3. MEDIADORES EXPRESSIVOS

A criatividade e a expressão artística são um atributo da natureza humana. Desde tempos imemoráveis, a raça humana utiliza a arte como canal de expressão de conteúdos emocionais, (Ferraz, 1998).

Embora o interesse pela relação terapia e arte venha de longe, foi somente a partir da década de 1930 que se começou a utilizar como opção terapêutica, quando alguns psiquiatras se interessaram pelos trabalhos desenvolvidos por alguns pacientes (em particular, pacientes esquizofrênicos) procurando uma ligação entre as suas produções e a doença diagnosticada, (Paín, 2009).

Clarificando os conceitos pesquisados, entre Terapias Expressivas e Mediadores Expressivos, Rogers (1993) apresenta as Terapias Expressivas como o uso dos vários movimentos artísticos, como o desenho, a pintura, a escultura, a escrita, o som ou a improvisação, no setting terapêutico, com o objetivo de vivenciar e expressar sentimentos. Desta forma forma, verifica-se que os mediadores expressivos são “o meio para atingir um fim”, ou seja, são os meios utilizados no setting terapêutico para a criação, expressão e comunicação. Ferraz (2009), entende por mediador expressivo um meio para a comunicação com o próprio, facilitando a expressão, organização e elaboração do seu “eu interior” e, pela sua utilização, facilita-se o acesso à comunicação verbal e à partilha. Para quem tem dificuldades em expressar as suas ideias (emoções) por palavras, a expressão pela arte pode ser uma forma de comunicar (Malchiodi, 2005), pois o dar forma a uma emoção permite não só a reflexão sobre a mesma, mas também a interação com essa parte da vida emocional (Funch, 2000).

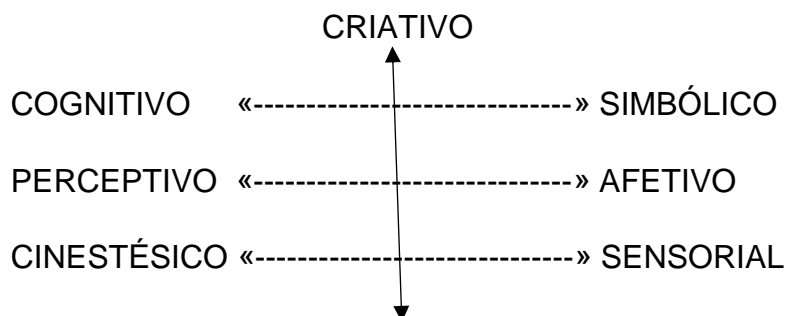
Apesar dos mediadores expressivos serem o centro da intervenção nas Terapias Expressivas, existe pouca investigação sobre as suas qualidades e efeitos, sendo a maioria da informação escrita, fruto das observação clínica e das notas efetuadas (Malchioddi, 2012). Moon (2010) e Snir & Regeu (2013), também referiam que era dada pouca atenção na investigação ao papel dos materiais artísticos e, segundo Rubin (1999), a assunção de que a importância do uso do material artístico era tão evidente e tomada como certa, que levava ao seu papel ser negligenciado na investigação.

Para Paín (2009), a escolha dos materiais não é neutra, pois cada um impõe as suas leis e qualidade, tornando-se as suas características altamente significativas para o sujeito, na medida em que estas o ajudam ou o limitam nas suas tentativas de expressão. A escolha

dos mediadores encerra, nela própria, uma intencionalidade terapêutica. Esta ideia vai de encontro à de Hinz (2009), quando elaborou o modelo do Continuum das Terapias Expressivas (CTE), baseado nos trabalhos de Kagin & Lusebrink (1978), sobre o papel dos materiais expressivos na experiência terapêutica, trabalhando com a noção de que os materiais de arte possuem qualidades e benefícios terapêuticos, e que os podemos usar como intervenções para obter resultados específicos ou para progredir na terapia. O CTE foi desenvolvido com a formulação de um modelo conceptual expressivo e interativo, através de diferentes níveis, que representam quatro modalidades de interação com os materiais. Os níveis definidos são o CINESTÉSICO / SENSORIAL; o PERCEPTIVO / AFETIVO; o COGNITIVO / SIMBÓLICO, e um nível CRIATIVO que pode ser aplicado em todas as anteriores, ou apenas em algum (Figura 1). Os níveis podem ser trabalhados / desenvolvidos, através do uso de materiais resistentes (lápiz, lápis de cor, canetas) ou materiais fluidos (aguarela, tintas), para desenvolver o processamento de informação através dos aspetos sensoriais, afetivos e simbólicos. O nível cinestésico / sensorial, diz respeito à experiência que advém do contato com o material, e a interação com os materiais é proposta como fase exploratória, em que o movimento, a atividade motora, o tato e os restantes sentidos são utilizados para os explorar. O contato com os materiais permite um distanciamento dos preconceitos e juízos de valor, ligados ao lado mais racional. Os rabiscos e o desenho livre, permitem trabalhar o lado cinestésico, enquanto amassar ou utilizar pastel ou digitintas desenvolve o lado sensorial. O nível perceptivo / afetivo, utiliza o envolvimento com a criação para desenvolver formas de comunicar emoções. Reflete a habilidade da pessoa explorar as propriedades dos materiais / criação e “impregná-los” com emoções, e desenvolver distanciamento reflexivo, através da criação de linhas e do uso das cores. Se no nível anterior, o sujeito só sentia, neste passa a dar forma à experiência vivencial e as emoções podem começar a estruturar-se. O nível cognitivo / simbólico, permite a resolução de problemas, estruturar e procurar significados, exigindo o envolvimento do pensamento abstrato. Envolve o lado cognitivo porque recorre ao pensamento lógico e analítico, e ao simbólico a nível da formação de conceitos e expressão simbólica e metafórica. O nível criativo pode ocorrer em qualquer um dos níveis anteriores, ou pode envolver a integração de todos, permitindo uma sensação de prazer e de satisfação. Hinz (2009), Moon (2010) e Malchiodi (2012), abordaram o uso dos materiais artísticos na avaliação da terapia, colocando-os num continuum definido entre alta e baixa estrutura, baseado nas suas propriedades inerentes. Materiais que tenham uma maior estrutura são mais fáceis de controlar (como o barro) e tendem a conter mais as emoções, evocando experiências

cognitivas, enquanto que os que têm uma baixa estrutura, são mais fluidos e com maior dificuldade no controlo (como a tinta), evocando experiências afetivas (Hinz, 2009). Desta forma, materiais com diferentes qualidades estruturais vão evocar diferentes experiências criativas.

FIGURA 1 – Continuun das Terapias Expressivas (Hinz, 2009)



O desenho, que pode ser feito com uma variedade de materias (lápiz de carvão, lápis de cor, lápis de cera, canetas de filtro, entre outros), apela ao detalhe e ao pormenor, aos tons e aos traços, que se relacionam de forma simbólica com os sentimentos e as emoções vividas ao desenhar – tranquilidade em traços suaves, insegurança em traços trémulos, agressividade em traços fortes (Carvalho & Guimarães, 2011). Os limites da folha representam o simbolismo da contenção (Carvalho, 2011). A pintura requer mais material, mas pode ser feita com vários materiais e em vários formatos, promovendo experiências sensoriais que podem facilitar o desbloquear de emoções (Carvalho, 2011). A pintura quando flui, permite frequentemente que também as emoções fluam. Explorando a cor e as tonalidades, é possível representar sentimentos e emoções (Oaklander, 1978). O uso da cor também é uma linguagem que fala do inconsciente e tem significados particulares para cada um (Rogers, 1993) . A argila / barro / pasta de moldar / gesso, são materiais que apresentam uma flexibilidade e maleabilidade que se adapta às mais variadas necessidades, e permite facilmente uma união entre a pessoa e a argila (Oaklander, 1978). Este material promove uma fusão com quem o usa, e oferece uma ponte entre os seus sentimentos, nomeadamente com a descarga de tensão e agressividade ao ser amassada, ou transmitindo sentimentos de controlo a adolescentes inseguros, ao ser moldada.

A utilização de diferentes materiais e formas de expressão na intervenção terapêutica – música, expressão plástica, palavra (escrita e oral), o próprio indivíduo e as suas estórias – permitem descobrir novas formas de criar caminhos perante os conflitos do crescimento e

da vida. Ao transitarmos também perante novas linguagens e formas de expressão, exercitamos a capacidade de sermos mais flexíveis e de nos descentrarmos de um ponto para o outro, de uma figura para outra, numa busca de diálogo e entendimento, que tanto falta nestes adolescentes. Se limitarmos a utilização de um único mediador, também limitamos a exploração do seu estímulo, limitando conseqüentemente as suas respostas.

Desenvolver e potenciar a imaginação é fundamental para o conhecimento humano e para a nossa consciência do mundo. A imaginação permite-nos compreender as palavras quando os objetos não estão presentes (Giordano, 2004) e desenvolver a construção dentro dos muros internos de cada um.

4. PROJETO TERAPÊUTICO DO HOSPITAL DE DIA

Para uma melhor compreensão do projeto, parece-me fundamental realizar um enquadramento sobre a equipa da adolescência em que está integrado o Hospital de Dia (HD), bem como sobre o funcionamento dos seus grupos terapêuticos, local onde este projeto foi desenvolvido e exerço funções desde Abril de 2004.

Objetivos da Equipa da Adolescência

O HD está integrado numa equipa especializada no atendimento a adolescentes com problemas psiquiátricos / psicológicos, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos de idade, que pertençam à sua área geográfica de intervenção. A equipa possui as valências de consulta externa e de HD, estando integrada num serviço de saúde mental da criança e do adolescente, na área de Lisboa, e que tem como principais objetivos: proporcionar tratamento adequado especializado a adolescentes e suas famílias; realizar intervenção em situações de risco; promover a integração familiar, escolar e/ou socioprofissional dos utentes; estabelecer a interligação com estruturas comunitárias existentes, nomeadamente escolas, centros de formação profissional, instituições privadas e de solidariedade social, estruturas autárquicas e serviços judiciais, proporcionar a formação de profissionais de saúde e desenvolver investigação na área de saúde mental e psiquiatria do adolescente. Os principais motivos de encaminhamento para a consulta são os quadros depressivos, ideação suicida, CAL, quadros de ansiedade, problemas de comportamento e recusa escolar, sendo que as áreas de intervenção incluem: consulta de pedopsiquiatra; intervenção psicoterapêutica individual, de grupo e familiar; intervenção em terapia ocupacional individual e de grupo, e intervenção social. A metodologia de trabalho assenta numa intervenção multidisciplinar recorrendo aos recursos de cada profissional.

A Equipa

A equipa é constituída por três Pedopsiquiatras a tempo inteiro (incluindo o Chefe de Equipa e Coordenador do HD) e dois Pedopsiquiatras a meio tempo; três EESMP; uma Técnica do Serviço Social; um Psicólogo a meio tempo; uma Terapeuta Ocupacional a meio tempo; uma Assistente Técnica e 3 Assistentes Operacionais.

A equipa terapêutica reúne-se semanalmente para a discussão de casos clínicos e formação.

Caracterização do funcionamento dos grupos terapêuticos

O HD é uma valência da consulta externa, que funciona todos os dias da semana, entre as 9 e as 16 horas, proporcionando intervenções em grupos terapêuticos ou intervenções individuais, a adolescentes com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos. Os adolescentes são propostos para o grupo por indicação do seu Pedopsiquiatra assistente, que pode ou não pertencer ao Centro Hospitalar, pois também recebe adolescentes de outros Centros Hospitalares que não disponham de HD. As principais indicações para frequentar os grupos terapêuticos são: problemas na socialização, problemas de ansiedade, problemas de humor, recusa escolar, dificuldades na verbalização / relação dual e problemas de comportamento.

A Equipa do HD

A equipa terapêutica que intervém diretamente nas atividades do HD é constituída por dois EESMP e uma Terapeuta Ocupacional a meio tempo, contando com o apoio do Psicólogo, da EESMP (que também é Terapeuta Familiar) e da Técnica do Serviço Social da Consulta Externa.

A equipa reúne semanalmente, para discussão dos casos em acompanhamento, reformulação de projetos terapêuticos, planeamento das altas e discussão de propostas de admissão.

Objetivos da intervenção terapêutica em HD

A intervenção terapêutica em contexto de HD, tem como objetivos principais: Promover o reequilíbrio psico-afectivo do adolescente; promover a (re)integração escolar; desenvolver as relações interpessoais no grupo de pares, família e escola; desenvolver atividades terapêuticas que promovam a definição de um projecto futuro; articulação com as diferentes estruturas da comunidade, principalmente escolas, Comissões de Proteção de Crianças e Jovens em risco e Equipas de apoio ao tribunal.

Constituição dos grupos terapêuticos

Os grupos são constituídos por 4 a 6 elementos, dependendo se o grupo é dinamizado apenas por um técnico ou em coterapia, respetivamente. As sessões têm a duração de 90 minutos, e desenvolvem intervenções recorrendo a diferentes mediadores da relação, que possibilitam a concretização dos objetivos terapêuticos definidos para cada adolescente. O

critério principal para a escolha do grupo, está relacionado com a disponibilidade do adolescente. A filosofia da equipa é que o adolescente deve permanecer o mais possível no seu contexto natural (casa, escola, atividades na comunidade) e potenciar o seu lado mais saudável para ajudar a sua recuperação. Manter o foco nas forças, não significa ignorar os problemas, mas sim identificar as áreas que melhor funcionam e desenvolvê-las para serem utilizadas como recursos à adaptação a novas situações e à recuperação (Gootlieb, 2016). De acordo com o horário da escola, principalmente, é definido o dia em que virá ao grupo. De seguida, e se existirem dois grupos nesse dia, procuramos o que for mais adequado em termos de idades, pois, apesar de serem todos adolescentes, as vivências dos 13 anos são muito diferentes das dos 17. Constituímos grupos heterogêneos, nunca focados no diagnóstico clínico. Preocupamo-nos em não colocar rótulos nos adolescentes e em estarmos atentos às manifestações do sofrimento que cada um apresenta. Habitualmente os adolescentes começam a frequentar um grupo terapêutico em regime semanal. Se houver necessidade de aumentar o tempo de permanência, normalmente só acontece ao fim do primeiro mês, permitindo assim que o adolescente já esteja integrado na dinâmica dos grupos.

Projeto Terapêutico

A situação de cada adolescente é discutida em reunião de equipa, após o que um dos dois EESMP realiza uma entrevista de acolhimento ao adolescente e à família, com o objetivo de apresentar o HD, o seu funcionamento e aclarar o projeto terapêutico. Caso o adolescente e a família aceitem o projeto de HD (têm o poder de recusar, pois um projeto terapêutico não pode acontecer sem motivação e aceitação), é definido o grupo que o adolescente vai integrar. Este é o momento do início do estabelecimento da parceria colaborativa, que coloca o adolescente, a família e o enfermeiro em pé de igualdade, o início do estabelecimento da relação de confiança, necessária para trabalharmos em conjunto, acreditando nas competências uns dos outros e partilhando o poder no desenrolar do projeto terapêutico (Gootlieb, 2016). O momento da entrevista, é também o momento em que se inicia o relacionamento com o adolescente, a fase de orientação, com o pedido de ajuda e a identificação da necessidade, e se começa a desenvolver a fase de identificação, com o adolescente a identificar-se com o enfermeiro como alguém que o pode ajudar (Peplau, 1990).

Sempre que possível, os grupos são realizados em coterapia – deveriam ser sempre, mas confrontamo-nos com a falta de recursos humanos. Nenhum projeto em HD tem um limite

de duração máxima. Embora estando em intervenção em grupo, cada adolescente tem os seus objetivos individuais definidos. E cada adolescente tem o seu tempo, e a equipa respeita esse tempo. A alta surge quando os objetivos terapêuticos são atingidos. A experiência tem-me demonstrado que o tempo habitual de intervenção é de 2 anos – o primeiro ano para a tomada de consciência, mobilização de recursos e recuperação, sendo o segundo para a consolidação das mudanças.

Dinâmica dos Grupos Terapêuticos e construção das relações nos grupos

O HD funciona com grupos semi-abertos, o que significa que a qualquer momento podem sair ou entrar elementos dos grupos. Este é um aspeto importante, pois desta forma existem sempre adolescentes em fases diferentes no grupo, que facilitam a integração dos novos elementos e, muitas vezes, transformam-se em verdadeiros coterapeutas, fruto do trabalho terapêutico já desenvolvido. Habitualmente os grupos são reorganizados em setembro, de acordo com os horários do novo ano letivo. Quando temos adolescentes que transitam, tentamos sempre que possam ficar com algum elemento de referência.

Cada sessão inicia-se com uma fase de aquecimento em que cada adolescente tem oportunidade de partilhar como correu a sua semana, permitindo também perceber como está o grupo e se é possível seguir para a atividade programada, ou se surgiu alguma situação à qual seja necessário dar resposta. É fundamental esta flexibilidade na intervenção, para que a mesma seja eficaz – a dinâmica serve o adolescente e não o contrário. No final da sessão podem fazer um balanço da mesma, ou fazê-lo na seguinte, caso a dinâmica tenha continuidade.

As sessões terapêuticas são o espaço preferencial para se desenvolver a fase de exploração, em que o adolescente vai retirando e usufruindo dos benefícios da relação com o enfermeiro (Peplau, 1990) e com o grupo. De acordo com a fase em que se encontra o grupo – inicial, desenvolvimento ou conclusão - as dinâmicas vão sendo definidas. Numa fase inicial recorreremos a dinâmicas para promover o conhecimento do outro, desenvolver a confiança e a ligação ao grupo. Nesta fase, é habitual que os adolescentes ainda estejam muito centrados em si e pouco disponíveis para o outro. É frequente realizarem atividades mais individuais, com recurso aos mediadores expressivos, que também facilitam a expressão, a comunicação e a abertura ao grupo. Na fase de desenvolvimento já é possível desenvolver mais dinâmicas em grupo, que também vão evoluindo na sua complexidade, permitindo partilhas mais profundas. Na fase de conclusão, pretende-se que o grupo já

funcione de forma muito autônoma e, muitas vezes, sem recurso aos mediadores expressivos, apenas assente na palavra – o mediador mais desejado. É a fase em que os adolescentes estão preparados para ter alta, atingindo a fase de resolução, libertando-se da identificação com o enfermeiro, libertando-se dos velhos objetivos e estabelecendo novos (Peplau, 1990).

Cada adolescente tem um técnico de referência, que é sempre alguém que trabalha diretamente com eles, sendo o responsável pela gestão do projeto a partir do momento em que integram o grupo. Articula com o adolescente, a família, a restante equipa terapêutica e com as estruturas da comunidade envolvidas no projeto. O HD funciona durante todo o ano, encerrando apenas nos fins de semana, feriados e tolerâncias de ponto.

Inquietações...

O número crescente de adolescentes que chegam aos grupos terapêuticos com dificuldades na expressão verbal das suas emoções tem sido uma grande preocupação. Apresentam dificuldades em pensar, muitas vezes porque quando pensam sofrem, e não querem sofrer. Estas dificuldades apresentam custos significativos a nível da sua saúde mental uma vez que, em vez de falar, agem o desconforto e o sofrimento, de forma impulsiva e irrefletida. Ao não pensarem, ao não falarem sobre o que vivem e o que sentem, fecham a porta à possibilidade da elaboração das vivências, da redefinição de significados e da recuperação da sua vida emocional, agravando os riscos para a sua saúde mental, dificultando a intervenção terapêutica. São adolescentes que, frequentemente, apresentam já traços de personalidade desadaptativos e, sem intervenção e mudança, podem evoluir para perturbações mentais graves na vida adulta. O peso global das perturbações mentais para a sociedade é um dado reconhecido pela comunidade científica e comprovado por inúmeros estudos, com uma impressionante tradução em termos de DALYs (Disability Adjusted Life Years) (Carvalho et al, 2017).

Quando não conseguimos encontrar as palavras, é fundamental procurar caminhos alternativos. A experiência na intervenção terapêutica com grupos de adolescentes, tem-me demonstrado que a utilização de mediadores expressivos facilita a expressão das emoções e dos sentimentos durante as sessões, ajudando a diminuir a resistência e as defesas. Usufruindo do processo, divertindo-se com os materiais, conseguem atribuir significados. Este conhecimento vem, como referido, da minha experiência, da minha sensibilidade, de leituras e workshops que tenho frequentado. O momento do mestrado surgiu como a

oportunidade de investigar sobre este tema, na procura de uma base científica que confirme o meu olhar, permitindo-me desenvolver um modelo de intervenção em grupo com adolescentes que apresentem dificuldades na expressão das emoções, realizado por EESMP, promovendo a melhoria na resposta dos cuidados.

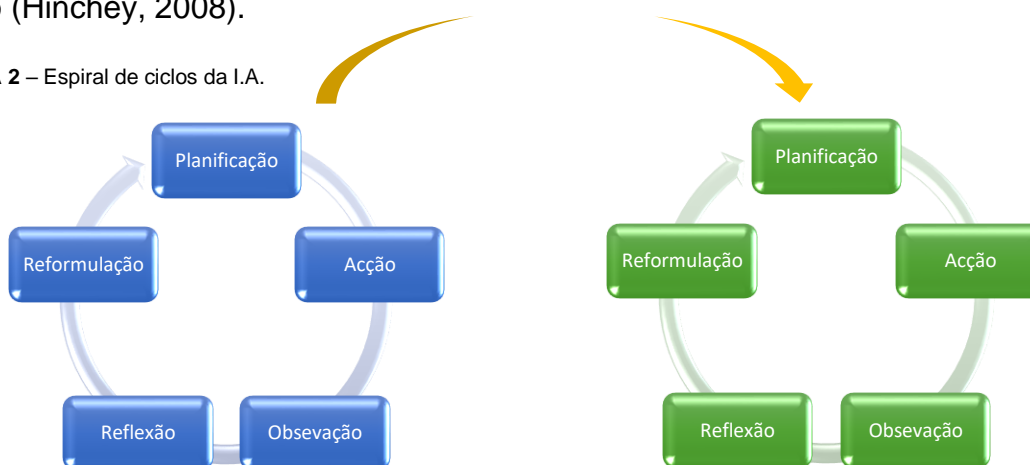
CAPÍTULO II

1. INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO

Na definição do desenho metodológico do projeto, e tendo em consideração o tema e a intervenção que pretendia desenvolver, considerei que o modo mais adequado seria realizar investigação-ação (I.A.).

Desde os anos noventa do século XX que se tem verificado um aumento de interesse relativamente à metodologia de IA, à semelhança do que se verifica em relação às pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e o “aprender a aprender”. A I.A é, antes de mais, uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática (Noffke e Someck, 2010). Segundo Coutinho et al (2009), a I.A. pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base em um processo cíclico ou em espiral (Figura 2), alternando entre ação e reflexão crítica, que permite o reajuste na ação, ou seja, o reajuste do plano de intervenção, visando alcançar os melhores resultados. Nos ciclos posteriores, são aperfeiçoados os métodos, os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior. McDonnell & McNiff (2016), descrevem IA como uma forma de investigação que permite aos profissionais de qualquer área, avaliar de que forma estão a trabalhar e como o podem fazer melhor, um objetivo pretendido por este estudo. A I.A., inscrita no paradigma sócio crítico (Coutinho, 2011), permite realizar uma investigação ligada ao contexto, produzindo um estudo que seja localmente importante, levando à construção de um novo conhecimento. O investigador trabalha dentro do grupo, para compreender ou melhorar a situação, utilizando técnicas sistemáticas, analíticas e reflexivas, de acordo com a informação recolhida e em colaboração com as pessoas no grupo (Hinchey, 2008).

FIGURA 2 – Espiral de ciclos da I.A.



A I.A. insere-se num plano multi-metodológico ou misto, combinando métodos qualitativos e quantitativos no mesmo estudo (Coutinho, 2011), o que permite uma maior complementaridade dos dados recolhidos (Johnson e Onwuegbuzie, 2004). Neste caso, a abordagem qualitativa permite um estudo aprofundado sobre a importância dos mediadores expressivos como facilitadores da palavra, em contexto terapêutico, num grupo de adolescentes, com base na técnica da observação e análise das notas de campo. Já a abordagem quantitativa, permite compreender o impacto das sessões a nível da expressividade emocional dos adolescentes, através de dois momentos de avaliação – na primeira e na última sessão, com a aplicação da Escala Da Expressividade Emocional (Kring, Smith, & Neale, 1994). Esta é uma escala unidimensional, de autorresposta, e destina-se a avaliar o grau em que os respondentes exteriorizam as suas emoções, independentemente da valência emocional ou canal de expressão (Dinis, Gouveia, Xavier, 2011). Encontra-se traduzida e validada para a população portuguesa, e será utilizada com a autorização das respetivas autoras. No entanto, a abordagem qualitativa tem um papel de relevo nesta investigação, uma vez que o objetivo principal está relacionado com a importância dos mediadores expressivos na expressão das emoções, que se pretende avaliar através da implementação das doze atividades de grupo estruturadas. A interpretação dos dados recolhidos através das duas metodologias, ocorrerá na fase de análise e interpretação dos resultados (figura 3).

FIGURA 3. Esquema do design metodológico



A investigação qualitativa permite desenvolver uma pergunta importante, que possui significado para o investigador (Streubert & Carpenter, 2013) e, de acordo com Morse (2006), pode ser usada para o desenvolvimento e testagem das intervenções em enfermagem. O investigador é coparticipante na descoberta e compreensão das realidades dos fenómenos estudados, proporcionando uma visão da realidade que é importante para

os participantes, e não para o investigador, sendo o investigador um instrumento, o que exige aceitação de que faz parte do grupo (Steubert & Carpenter, 2013). Desta forma, durante a intervenção, irei desenvolver a observação participante, uma vez que estou envolvida diretamente na intervenção e implicada nas atividades, enquanto EESMP, na dinamização da intervenção terapêutica. No final da intervenção, serão realizadas notas de campo, com foco nas minhas observações e considerações, em relação ao que foi observado e ouvido. Como referem Bogdan & Biklen, (1994), as notas de campo são o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados, sendo que a elaboração das notas de campo contempla dois momentos, o primeiro é descritivo, em que a preocupação é a de captar uma imagem por palavras do local, pessoas, ações e conversas observadas. O segundo é reflexivo - a parte que apreende mais o ponto de vista do observador, as suas ideias e preocupações. Assim, as notas de campo representam não só uma importante fonte de dados, mas também um apoio para o investigador, pois contribuem para acompanhar a progressão do desenvolvimento do projeto, permitindo introduzir reformulações ao longo dos ciclos da I.A.

2. DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Com base na literatura e nas experiências prévias, foi concebido um programa de intervenção terapêutica com as seguintes características:

2.1. Objetivos do Programa

- Caracterizar as dificuldades de expressão das emoções dos adolescentes.
- Analisar as indicações terapêuticas dos vários mediadores expressivos.
- Avaliar os processos de expressão das emoções face aos diferentes mediadores expressivos.
- Promover a capacidade para reconhecer as emoções, em si e no outro.
- Facilitar a expressão das emoções.
- Diminuir comportamentos de risco.

2.2. Estrutura das Sessões

Foram planificadas 12 sessões, com a duração de 90 minutos, cada, e 11 atividades. Uma atividade, foi programada para ser realizada em 2 sessões. A possibilidade de uma atividade ser realizada em mais do que uma sessão, é importante para transmitir aos adolescentes um sentimento de continuidade e ligação ao grupo e aos técnicos, ajudando-os também a integrar o fator “tempo”, (Drass, 2015).

As sessões poderão ser alteradas, de acordo com a avaliação que for sendo feita, ao longo e no final das mesmas, de acordo com os princípios da IA (Coutinho et al, 2009).

As sessões mantêm habitualmente o esquema, pois, a manutenção da rotina ao longo destas, permite aos adolescentes integrarem um modelo de estrutura, que lhes transmite previsibilidade e segurança, fundamental para a criação de uma relação terapêutica, assente na confiança. Como é referido por Paris (2008), o facto de serem atividades muito estruturadas, contribui para aumentar a eficácia da intervenção, pois permite complementar o mundo interno / externo de cada adolescente que, habitualmente, sofre com falta de organização e estrutura.

As sessões começam sempre com o balanço da semana, sendo este um momento fundamental de partilha no grupo, que permite aos terapeutas avaliar, num primeiro

momento, como está cada adolescente, de forma a fazer rapidamente a avaliação sobre como devemos seguir ou não com a atividade programada.

As atividades foram programadas prevendo um aumento gradual do acesso ao simbólico e da capacidade de elaboração. Assim, foram definidas atividades que, recorrendo a materiais expressivos, se baseiam no CTE (Hinz, 2009). Desta forma, as atividades iniciam-se normalmente utilizando materiais mais sólidos (lápiz), que permitem um maior controle e promovem a experiência cognitiva, para serem introduzidos de seguida os materiais mais fluidos (como o pastel), que potenciam a experiência afetiva, facilitando a consciencialização das emoções. Kagin & Lubebrink (1978), sugerem que se comece a utilizar materiais que potenciem o nível cognitivo / simbólico, a fim de promover o desenvolvimento da relação terapêutica, e atingir os objetivos relacionados com o crescimento cognitivo, com o envolvimento de materiais mais sensoriais / cinestésicos (materiais fluidos e o barro). O nível criativo pode ser trabalhado em simultâneo com os outros níveis, sendo um aspeto que está planeado. A criatividade é um fator muito importante, pois acredito que adolescentes criativos, conseguem mais facilmente encontrar respostas criativas para os seus problemas, em vez de recorrerem sempre à mesma resposta, muitas vezes desadequada.

A escolha das atividades foi realizada após a leitura dos artigos da revisão da literatura, e de literatura específica de intervenções terapêuticas (Terapias Expressivas, Arteterapia), tendo sido realizadas adaptações à realidade e à faixa etária dos adolescentes deste estudo. O caminho a percorrer começa pela identificação do papel que as pessoas / animais / locais têm na sua vida, e qual a sua relação emocional; passará pela identificação das emoções que estão mais presentes e de que forma podem potenciar ou alterar essas emoções, vão dar forma às emoções, cores às emoções, identificando como estas os preenchem, reconhecer que emoções partilham com mais facilidade e quais sentem necessidade de esconder e identificar as suas forças.

A primeira sessão, por exemplo, permite não usar inicialmente o contato visual, entre os adolescentes e os terapeutas, e a comunicação verbal, possibilitando que o terapeuta mantenha uma posição inicial mais neutra, de observador. A associação livre de pensamentos e emoções sobre as imagens criadas, é um veículo seguro para se expressarem e conseguirem usar a palavra. Na penúltima sessão está planeado criarem um objeto para levarem consigo. O planeamento desta atividade foi definido para o final do programa, pois esta é uma forma simbólica de levarem consigo “o grupo”, uma vez que, ao

longo das sessões deixaram muito de si. A última sessão, com a elaboração conjunta de um painel, permite que cada elemento deixe um pouco de si para o grupo, encerrando desta forma várias sessões de partilha e ligação afetiva e emocional.

No final das sessões, é fundamental a discussão e reflexão, baseadas na partilha, não só sobre o resultado, mas também do processo, permitindo ligar as emoções vividas / sentidas aos acontecimentos de vida, possibilitando o feedback dos terapeutas e do grupo.

Após o término de cada sessão, elaboro notas de campo, registando o desenvolvimento da sessão e as minhas reflexões sobre a mesma e sobre os adolescentes. O meu coterapeuta elabora também um registo de apreciação da sessão, com o seu olhar e avaliação. Este seu contributo é fundamental para complementar o meu olhar sobre o projeto, ajudando-me a manter uma visão mais neutra sobre o mesmo, dado o meu duplo papel de terapeuta e investigadora.

2.3. Planejamento das Sessões

	OBJECTIVOS	DESENVOLVIMENTO
SESSÃO 1 Diminuindo resistências “Perseguição de rabiscos”	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto • Associar livremente pensamentos e emoções às imagens criadas • Desenvolver confiança e coesão no grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação e apresentação do projeto • Autopreenchimento da Escada de Expressividade Emocional • “Perseguição de Rabiscos” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Agrupam-se 2 elementos, cada um com um lápis / caneta de cor diferente ▪ 1 rabisca livremente (um traço contínuo ao longo da folha), o outro persegue-o, durante cerca de 1 minuto ▪ Trocam de papéis, usando uma folha nova ▪ No final, cada um procura no seu desenho possíveis formas / imagens, complementando-os com outros materiais expressivos, definindo formas, imagens, ou desenvolvendo novas, recorrendo à imaginação, durante cerca de 20 minutos ▪ Partilha e reflexão final
SESSÃO 2 Ligar-se ao outro “Aspetos do Self”	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a apresentação de si ao grupo • Promover o autoconhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “Aspetos do self” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenhar livremente um mapa, colocando uma representação de si no centro ▪ Desenhar à volta, à distância significativa e de diferentes tamanhos, aspetos significativos da sua vida (ex. pessoas, lugares) e a sua relação emocional com eles ▪ Partilha e reflexão final
SESSÃO 3 Tomar consciência de si “Emoções complementares”	<ul style="list-style-type: none"> • Promover conhecimento sobre as emoções básicas • Identificar e exprimir emoções • Tomar consciências das diferentes emoções sentidas • Promover a autorregulação emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “Emoções complementares” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar as emoções – o que são, quais conhecem ▪ Fechar os olhos e pensar “Como me sinto agora?” ▪ Fazer um desenho que represente a emoção ▪ Fechar novamente os olhos e pensar “O que posso fazer para melhorar / reparar esta emoção?” ▪ Complementar o desenho com as alterações

<p>SESSÃO 4 Esculpir emoções “Emoções à flor da pele”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a consciência emocional • Desenvolver a capacidade de expressão emocional 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Partilha e reflexão final • Balanço da semana • “Emoções à flor da pele” – desenhar no barro <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amassar o barro, explorando a textura e o toque, e moldar uma placa ▪ Criar livremente uma imagem – desenhando com linha ou ponteados – e complementá-la usando penas, missangas, etc. ▪ Identificar as emoções evocadas pela criação ▪ Partilha e reflexão final
<p>SESSÃO 5 Um corpo de emoções “RX emocional”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o autoconhecimento • Tomar consciências das diferentes emoções sentidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “RX Emocional” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir em grupo cores para identificar as emoções ▪ Fazer o desenho de uma figura humana ▪ Pintar as emoções que se veriam ao RX ▪ Partilha e reflexão final
<p>SESSÃO 6 O que revelo de mim “Máscaras”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o autoconhecimento sobre a forma como gerem as emoções • Promover a tomada de consciência sobre a forma como se relacionam com o outro 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “Máscaras” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizando o mesmo esquema de cores selecionado na sessão anterior, fazer o projeto da máscara, representando do lado esquerdo da máscara as emoções que habitualmente partilham / mostram, e no lado direito as emoções que habitualmente escondem ▪ Utilizar os materiais artísticos para fazer a decoração da máscara, de acordo com o projeto ▪ Partilha e reflexão final
<p>SESSÃO 7 Conclusão da sessão anterior</p>		
<p>SESSÃO 8 A intensidade das emoções “Dá-lhe forma”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tomar consciência das diferentes emoções sentidas • Identificar estratégias de regulação emocional • Desenvolver estratégias para diminuir comportamentos desadaptativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “Dá-lhe forma” – dar forma às emoções <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizando linhas, formas, texturas e cores, criar uma composição na folha ▪ Identificar situações em que sintam as emoções representadas ▪ Pensar em formas de alterar as emoções

<p>SESSÃO 9 O visível e o invisível “Mar de emoções”</p>	<ul style="list-style-type: none"> Promover o autoconhecimento Estimular a consciência emocional 	<ul style="list-style-type: none"> Partilha e reflexão final Balanço da semana “Mar de emoções” <ul style="list-style-type: none"> Desenhar e pintar um cenário de mar que reflita as emoções que costumam sentir (estado do mar, cor, o que está à superfície e o que está submerso. Rochas, animais / monstros marinhos, etc.) Partilha e reflexão final
<p>SESSÃO 10 Transformando emoções “Moldar emoções”</p>	<ul style="list-style-type: none"> Estimular a consciência emocional Desenvolver a regulação e a contenção emocional Desenvolver estratégias para diminuir comportamentos desadaptativos 	<ul style="list-style-type: none"> Balanço da semana “Moldar as emoções” <ul style="list-style-type: none"> Identificar a emoção que mais têm sentido durante a semana Moldar a emoção, dando-lhe uma forma, uma representação Moldar uma segunda forma que ajude / complemente a primeira (ex. monstro / criatura de ajuda) Partilha e reflexão final
<p>SESSÃO 11 Medalhão da força</p>	<ul style="list-style-type: none"> Promover o desenvolvimento de competências emocionais Promover esperança 	<ul style="list-style-type: none"> Balanço da semana “Medalhão da força” <ul style="list-style-type: none"> Moldar (jumping clay) um símbolo que represente a “sua força”, para levarem consigo Partilha e reflexão final
<p>SESSÃO 12 Um grupo de emoções “Painel de grupo”</p>	<ul style="list-style-type: none"> Promover a relação entre os membros do grupo Realizar o balanço final da intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> Balanço da semana “Painel de grupo” <ul style="list-style-type: none"> Cada elemento começa a pintar, utilizando livremente os vários materiais expressivos, numa zona do papel de cenário O papel de cenário vai rodando, permitindo que cada elemento vá complementando a criação iniciada pelo outro Partilha e reflexão final Preenchimento da Escala da Expressividade Emocional

NOTA – Existem objetivos transversais a todas as atividades:

- Estimular a criatividade;
- Desenvolver a confiança;
- Promover a coesão do grupo.

2.4. O Grupo

O grupo foi constituído por 6 adolescentes, com idades compreendidas entre os 14 anos e os 18 anos (Maria, 14; Samuel, 16 anos; Milene, 16 anos; Mariana, 17 anos; Rute, 17 anos; Bruna, 18 anos). Na sua constituição tivemos por base a disponibilidade escolar dos adolescentes.

A Milene iniciou o acompanhamento em HD em agosto de 2018, com 13 anos, tendo já um acompanhamento em grupo terapêutico há 3 anos. Apresenta idade aparente compatível com idade real. Assume-se como género não binário, sem preferência por pronomes. Desde 2018 que passou por várias mudanças de residência. Após ter feito uma queixa do pai, por abuso, ambos os pais foram submetidos a perícias médico legais e foram considerados incapazes de continuar a cuidar da Milene. A guarda foi então entregue a uma tia materna, com quem viveu até 2020, altura em que passou a viver com outra tia materna, por exaustão do cuidador. Atualmente vive com um tio materno (que tem o poder paternal) e a mãe, também por exaustão do cuidador. Tem alguma necessidade de ser o centro das atenções, assumindo-se como a líder do grupo, tentando frequentemente impor as suas ideias / opiniões. Ao longo do tempo têm surgido elementos nos grupos que se conseguem opor, algo que agora a Milene já consegue gerir melhor. Quando se entusiasma, fala muito alto, quase parecendo que está zangada. Quem já a conhece melhor, rapidamente explica aos outros elementos que é normal expressar-se assim, e que é só entusiasmo. Normalmente muito centrada em si e nas suas necessidades. Embora atualmente apresente uma melhoria significativa a nível do humor e do controlo das emoções, sente-se frequentemente que o faz em esforço, “porque tem de o fazer”, a fim de evitar um “mal maior” – institucionalização - e, habitualmente, vive e sente tudo de forma muito intensa. Mais reativa ultimamente ao excesso de controlo por parte dos adultos responsáveis, sentindo que não reconhecem a evolução que tem feito. A frequentar o 11º ano na área de Línguas e Humanidades, com bons resultados. Muito exigente consigo.

A Bruna iniciou o acompanhamento em HD em maio de 2019, com 16 anos, mantendo acompanhamento há 2 anos, em grupo terapêutico. É uma adolescente atlética, jogadora federada de Rugby, idade aparente compatível com idade real. Vive com a família nuclear (pais). Muito exigente consigo própria e com o seu desempenho, o que lhe gerava muitas vezes ansiedade que tinha dificuldade em controlar, e sentimentos de desesperança. Tem feito uma evolução muito positiva, do ponto de vista terapêutico. Manifesta receio de que tudo volte para trás, perdendo as conquistas já conseguidas, pedindo ajuda neste sentido.

Normalmente, “assusta-se” quando melhora, tendo recaídas. Tem feito um bom trabalho no reconhecimento das suas emoções e na utilização de estratégias adequadas das mesmas. Tem conseguido fazer adaptações aos planos futuros, adequando as expectativas. A frequentar o 12º ano em Ciência e Tecnologia. Muito disponível e generosa para o Outro no grupo, teve alguma dificuldade em impor-se e em conseguir expressar as suas opiniões de forma clara e firme. Atualmente sente-se mais confiante e segura. Tem desenvolvido a sua capacidade de insight e a sua capacidade de pedir ajuda, ao longo da intervenção terapêutica, sendo esta uma das suas capacidades mais importantes. Mobiliza-se para a mudança. Investida nas atividades.

O Samuel foi integrado em HD outubro de 2020, com 15 anos, estando em grupo terapêutico há 1 ano. Encontra-se institucionalizado, mantendo contato com a família (avós, essencialmente). Apresenta disforia de género, pedindo para ser tratado por Samuel e pronomes masculinos. A nível da equipa terapêutica este pedido foi aceite de imediato, a nível da instituição que o acolhe, só foi aceite em dezembro de 2021, e após um agravamento significativo do quadro clínico. É um adolescente com idade aparente compatível com idade real, cabelo curto, com franja que lhe cobre parcialmente os olhos. Tímido e reservado, tem dificuldade em confiar e em partilhar as suas dificuldades e emoções. Esteve 2 anos em ensino à distância, por risco de fuga e comportamentos disruptivos, tendo regressado este ano ao ensino presencial, num curso profissional de padaria e pastelaria, de nível secundário. Tem grande dificuldade em gerir as emoções e a perda e apresenta dificuldade em associar algumas das suas reações aos acontecimentos vida. Investido nas atividades, parece estar a beneficiar da integração neste grupo, cujos elementos o ajudam a pensar e a atribuir significados, com as suas partilhas.

A Rute integrou o HD em setembro de 2020, com 16 anos, frequentando o grupo terapêutico há pouco mais de 1 ano. Idade aparente compatível com idade real. Alta, tem cabelo comprido e olhar tímido. Reservada, tem dificuldades na socialização, fruto de vários anos de bullying, mas mantém relações positivas com um grupo restrito de amigos. Vive com a família nuclear (pais e irmã). Gosta de ler, ouvir música (K-Pop) e ver animes. Adora animais. Tem um gato e um cão, tendo feito já voluntariado num canil. Tem episódios de ansiedade, que já consegue gerir melhor e mantém frequentemente um discurso auto-depreciativo. Está a frequentar o 12º ano em Línguas e Humanidades. No contexto do grupo, tem uma grande generosidade e disponibilidade para com o Outro. Gradualmente está a ficar mais confiante e segura, interagindo espontaneamente e recorrendo ao humor. Muito

investida nas atividades. Tem uma boa capacidade de insight, que facilita a tomada de consciência sobre os seus problemas e o pedido de ajuda.

A Mariana foi admitida em julho de 2021, com 16 anos. Vive com a família nuclear (pais, porque a irmã mais velha já saiu de casa) e frequenta o 12º ano de Ciências e Tecnologia. Idade aparente compatível com idade real. Tem um ar tímido e frágil. Não apresenta discurso espontâneo, mas interage sempre que estimulada. Tem um grupo restrito de amigos, e uma amiga preferencial, com quem partilha livros e leituras, a sua atividade favorita. Adora estar no exterior, ao ar livre e em contato com a natureza. Estar com pessoas é difícil e gera ansiedade, que já vai conseguindo dominar. Tem grande dificuldade em pensar, sobre o que sente e sobre o futuro, ficando muito desconfortável com a imprevisibilidade. Assume dificuldade em crescer e ter de fazer escolhas. No grupo mantém uma atitude mais passiva, mas sempre atenta e acolhedora. Intervém quando estimulada. Muito investida nas atividades.

A Maria, integrou o HD em junho de 2021, com 14 anos. Tem idade aparente superior à idade real. É uma adolescente alta, com excesso de peso. Vive com a mãe, que ainda não fez o luto da morte da filha mais velha, há 9 anos. Frequenta o 9º ano de escolaridade. Alterna períodos em que parece ter muita energia e vontade de realizar muitas atividades, com outros em que apresenta discurso negativo e está mais desvitalizada. Apresenta frequentemente incongruência dos afetos e pouca crítica face às suas atitudes, mesmo quando se coloca em risco. Mantém foco principal na escola e no rendimento escolar, o que tem originado muitas crises de ansiedade e períodos de desorganização, com muitos pensamentos negativos. Apresenta dificuldade em pensar sobre as emoções, atribuir-lhes significado e geri-las. Pouco ligada ao grupo, investindo pouco nas atividades. Dificuldades em expressar-se, com discurso pobre.

Apenas a Milene e a Bruna já se conheciam, pois estiveram no mesmo grupo terapêutico ao longo do último ano. No grupo anterior, a Milene apresentava-se como líder, tentando sempre dominar a opinião e as decisões do grupo. Embora inicialmente a Bruna ficasse intimidada com essa postura e anulasse a sua intervenção, evitando o conflito, gradualmente foi ficando mais confiante, conseguindo expressar a sua opinião, mesmo quando contrária à da Milene. Os restantes elementos do grupo só se conheceram em setembro de 2021, quando os grupos foram reestruturados, em função dos horários escolares. A intervenção no grupo iniciou-se em setembro, embora o projeto só se tenha iniciado em novembro, em

virtude de ter sido necessário aguardar a autorização da Comissão de Ética do CH (Centro Hospitalar). Este facto, levou a que o grupo já tivesse algum tempo de intervenção e alguma relação desenvolvida, quando se iniciou a implementação do projeto.

FIGURA 4 – Quadro resumo da caracterização do grupo e assiduidade

	IDADE	ESCOLARIDADE	SESSÕES REALIZADAS	SESSÕES ASSISTIDAS	ATIVIDADES REALIZADAS	ATIVIDADES ASSISTIDAS	FALTAS
MILENE	16	11º ANO	19	8	9	7	11 *
BRUNA	18	12º ANO	19	17	9	9	2 **
SAMUEL	15	9º ANO	19	19	9	9	0
RUTE	17	12º ANO	19	19	9	9	0
MARIANA	17	12º ANO	19	17	9	9	2 ***
MARIA	14	9º ANO	19	5	9	4	14 ****

* Programada frequência quinzenal para preparação para a alta.

** Teste físico; estudar para um teste.

*** Greve dos transportes.

**** Internamento na Pedopsiquiatria, com duração de quatro meses (realizou as duas primeiras e as duas últimas atividades do programa).

CAPÍTULO III

1. DA EMOÇÃO À PALAVRA

1.1. Desenvolvimento das Sessões

1ª sessão – Diminuindo resistências, “Perseguição de rabiscos”

A primeira atividade foi planeada com o objetivo de permitir aos adolescentes iniciarem a interação com a arte de uma forma mais exploratória, sem necessidade de recorrerem ao contato visual e à comunicação verbal entre si. A introdução dos materiais, os mais rígidos (canetas de feltro e lápis de cor), que possibilitam maior controlo na primeira fase da atividade, permitindo a cada adolescente um maior controle, potenciador de segurança, seguindo-se os mais fluidos (pastel) na segunda fase, potenciando o acesso aos estados emocionais evocados, permitiram trabalhar o nível cinestésico / sensorial, possibilitando atingir um dos objetivos propostos para a sessão “Associar livremente pensamentos e emoções às imagens criadas”. Na discussão final da sessão, a Mariana refere que “gostei



(Imagem 1)

dos rabiscos, pude fazer o que quis, sem me preocupar em ser julgada por isso” (sic). Dá importância à diminuição da ansiedade no contexto do grupo terapêutico. Usou lápis de cor na primeira fase e explorou o pastel na segunda fase, permitindo-se brincar e explorar. Consegue identificar as



(Imagem 2)

emoções que foram surgindo, embora com dificuldade em elaborar. A Bruna, na partilha final, refere que gostou mais de procurar imagens e dar asas à imaginação. Utilizou lápis de cor na primeira fase e, na segunda, explorou o pastel, mas também usou canetas de feltro para definir limites, “Preciso dos limites para me organizar. Tive de marcar os limites de onde ia pintar.”

(sic). A Rute referiu ter apreciado mais a segunda parte, porque “sempre fui muito boa a encontrar caras e imagens” (sic). Foi encontrando imagens e acrescentou pormenores. Utilizou lápis de cor na primeira fase e pastel na segunda, tendo gostado dos efeitos que ele faz. Foi rodando a folha, procurando



(Imagem 3)

novas perspetivas. Encontrou uma imagem que a assustou, mas mesmo assim deu-lhe cor e destaque. Na partilha concluiu que podia ser a cara da sua ansiedade, conseguindo falar sobre emoções. A Milene utilizou sempre a caneta de

feltro, mantendo um grande controlo no seu traço e nos seus desenhos. Utiliza muita cor e cria formas. Apresenta uma boa capacidade verbal, mas

não a liga às emoções.



(Imagem 4)

O Samuel utilizou sempre lápis de cor, material mais rígido. Referiu que gostou mais de fazer



(Imagem 5)

a parte dos rabiscos. Na segunda fase, foi encontrando imagens que foi identificando e pintando. Explica o processo, mas tem dificuldade em atribuir significados. A Maria, utilizou lápis de cor na primeira fase e na segunda pastel. Refere não ter gostado da experiência do pastel, embora



(Imagem 6)

tenha continuado a utilizá-lo. Gostou mais da primeira parte “por ter sido livre” (sic), tendo ficado ansiosa na segunda, “Senti-me pressionada a encontrar imagens.” (sic). Descreve os elementos que tentou desenhar, desvalorizando sempre o seu trabalho e as suas competências. Apresentou dificuldades na elaboração e na utilização das palavras.

Apreciação global

Os adolescentes que utilizaram preferencialmente materiais rígidos, ligados ao conteúdo cognitivo, tiveram mais dificuldade em abordar os estados emocionais e as emoções. Pelo contrário, os adolescentes que usaram os materiais fluidos, fizeram-no com maior facilidade, embora ainda necessitem de suporte e estimulação no processo de elaboração.

Conseguiram demonstrar coesão, ao desenvolverem estratégias para trabalhar de forma coordenada e com bom ritmo em equipa, focados no processo, mas estando atentos ao outro, como se verificou na dupla Milene / Samuel, com a Milene a conseguir abrandar o seu ritmo, dando tempo ao Samuel para recuperar e conseguir acompanhá-la. As partilhas dos elementos mais velhos do grupo e a disponibilidade para ouvirem os elementos mais novos, facilitou o clima de confiança. Apenas a Maria apresentou mais dificuldades na ligação ao seu par e ao grupo, fazendo retiradas da relação quando o foco não está em si (deita a cabeça sobre os braços, na mesa).

2ª Sessão – Ligar-se ao outro, “Aspetos do self

A 2ª sessão tinha como intenção trabalhar os níveis cinestésico / sensorial e percetivo / afetivo, recorrendo novamente a materiais rígidos e fluidos, para cada adolescente desenvolver o seu mapa do self, criando linhas e usando cores. Na fase inicial, utilizaram apenas lápis de carvão (material mais rígido, que representa maior controle). Na fase seguinte, começaram a explorar os materiais expressivos, dando cor aos mapas do self. A Bruna, o Samuel, a Rute e a Mariana, começaram por reforçar o contorno do seu mapa com

caneta de feltro (a importância dos limites), usando depois lápis de cor, canetas de feltro e pastel. A Maria não conseguiu investir nessa parte da atividade, tendo feito apenas um pequeno apontamento de cor com lápis de cor. No momento da partilha final, o Samuel



(Imagem 7)

consegue explicar quem está representado e identifica várias emoções associadas às suas várias dimensões, apresentando maior dificuldade em abordar emoções negativas. Utiliza a proximidade ao núcleo para representar as relações mais positivas. Começa a ter consciência das suas dificuldades, referindo “tenho dificuldade em falar das emoções. Acumulo e depois explodo!”

(sic), embora ainda não seja fácil introduzir mudanças. A Maria apresenta um mapa pouco



(Imagem 8)

investido, todo feito a lápis de carvão, com quatro pequenos apontamentos de cor nos cantos, muito carregado de palavras e com pouco investimento simbólico. Consegue identificar a importância das relações e que lugar as

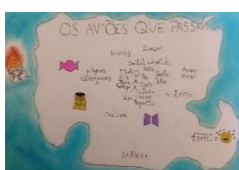
pessoas ocupam dentro de si, mas o discurso é pobre e factual, com dificuldade em expressar as emoções e aplanamento dos afetos. Não consegue projetar-se, apesar de referir vários projetos que implicam vida no futuro.



(Imagem 9)

A Mariana mostra-se empenhada, explora os materiais e procura representar de forma simbólica as várias dimensões. Faz referência às suas expectativas e às do Outro. Aborda a dificuldade em crescer e abraçar novos projetos. Expressa as dificuldades de adaptação e na relação com o Outro, demonstrando fragilidade face ao novo e ao desconhecido e que sentimentos estão associados. Identifica emoções associadas à

representação simbólica – “os !!! representam o meu entusiasmo.” (sic), e “a linha curvilínea que sai de junto de mim, é um caminho para o futuro” (sic). A Rute envolveu-se muito na



(Imagem 10)

atividade, explorando os materiais e investindo na sua construção. Coloca-se no centro e usa a proximidade ao núcleo para representar os elementos que têm consigo relações emocionais positivas, em relação à escola, “está fora de mim. Mas estou ligada à escola, tenho lá os meus

amigos. Mas não gosto do sistema da escola. E é difícil confiar nos professores, nos auxiliares, nos psicólogos.” (sic) Atribui diferentes sentimentos e emoções. Mantém dificuldade em abordar o trauma (bullying), com diminuição da plasticidade e flexibilidade na elaboração, e em permitir-se aproveitar e avançar com os novos aspetos positivos. A Bruna investiu na atividade, explorando os materiais, com boa representação simbólica. Consegue identificar as emoções e os afetos associados a cada um, mas com maior dificuldade em

pensar na relação com o pai. Em relação aos amigos, “fiz aqui uma espécie de rio com ondas, porque uns estão a aproximar-se, outros a afastar-se.” (sic). Fala sobre a importância das representações esquemáticas, para perceber as relações e o que representam para si, conseguindo fazer a passagem



(Imagem 11)

para o nível cognitivo / simbólico, com a utilização do simbólico para

procurar significados. A Milene, foi a última a fazer a sua partilha. Embora tenha aderido à

atividade, e tenha feito um ótimo investimento a nível da representação simbólica, vinha muito centrada nas suas necessidades e pouco disponível para elaborar sobre o seu mapa, querendo essencialmente falar das preocupações que trazia para partilhar. Após alguma insistência,



(Imagem 12)

passa de apenas nomear os elementos presentes e permite-se explica os

diferentes significados. Usa a proximidade para definir a importância das relações e utiliza a analogia do “fosso”, para representar as suas defesas, acrescentando, “fora do núcleo, do outro lado do fosso, estão os fantasmas do meu passado, como o meu pai.” (sic). Descreve as raposas como tendo “o papel de fazer a ligação entre o fosso e fora do fosso, é como se fossem a voz do meu anjo e do meu diabo” (sic).

Apreciação global

No final, partilharam que a atividade foi importante, reconhecendo o interesse da representação simbólica como facilitador do processo de pensar sobre “as suas coisas”, partilhando da opinião que “fica mais fácil quando se ilustra, ajuda sempre”. (sic). Esta sessão foi realizada em dois tempos (dois dias), pelo facto de o investimento na parte expressiva e o aumento da capacidade de expressão oral não terem possibilitado a sua conclusão em apenas 90 minutos, como estava inicialmente previsto. Seguindo os princípios da I.A., foi feito o reajuste da intervenção, pois tendo em conta que o projeto tem como principal objetivo ir “Em busca das palavras”, não era legítimo “cortar a palavra” aos adolescentes para cumprir um tempo. Esta alteração acabou por ser importante para a Milene, que tinha iniciado um regime de frequência quinzenal, e, desta forma, conseguiu beneficiar da realização desta atividade no segundo dia. A Maria já não esteve presente na 2ª parte desta sessão, por ter sido internada, devido ao agravamento do seu quadro clínico. A Maria, quando presente, manteve a dificuldade em permanecer em relação com o grupo, quando o foco não estava em si, retirando-se. A Milene, esteve menos disponível e muito autocentrada nas suas necessidades. Os restantes elementos estiveram disponíveis, atentos às partilhas.

3ª Sessão – Tomar consciência de si, “Emoções complementares”

Esta sessão tinha como principal objetivo abrir a porta às emoções. Depois do balanço da semana, iniciou-se um brainstorming sobre quais as emoções que conheciam. Foram dando ideias alternadamente, tendo identificado primeiro, ZANGA, CONTENTE, ANSIEDADE, TRISTEZA e MELANCOLOIA. A Rute complementa com ALEGRIA, RAIVA, REPULSA / NOJO e MEDO e a Mariana acrescenta EUFORIA “mais intenso do que a alegria” (sic), a Rute ENTUSIASMO e o Samuel CONFUSÃO. Conseguiram identificar as emoções básicas e várias complementares, que derivam das primeiras e variam em intensidade. Após darem a lista por terminada (anexo IV), iniciaram a fase seguinte da atividade, recorrendo aos materiais expressivos, já dispostos na mesa (sempre disponíveis materiais rígidos e fluidos). Mais uma vez, o Samuel e a Rute começaram imediatamente, tendo optado por utilizar canetas de feltro e pastel, enquanto a Mariana manteve os lápis de cera, e demorou-se a pensar. O Samuel inicia a sua partilha. Começou por desenhar um smile, tendo pintado uma



(Imagem 13)

metade de vermelho, “a raiva” (sic), e a outra metade de amarelo, “a tristeza” (sic). Identifica as emoções, contudo, parecem clivadas. Explica com ajuda os eventos que estão associados às emoções, muito marcadas pela despedida de uma educadora da casa. Consegue representar fatores

de proteção emocional, mas como se estivessem fora de si. Desenhou “um sonho que estou a realizar” (sic), referindo-se à música e ao facto de estar a aprender a tocar guitarra e a ler pautas. Reforça que a música tem um papel muito importante a melhorar as emoções negativas. No entanto, não conseguiu colocar essa estratégia em ação, tendo realizado novamente comportamentos auto lesivos (CAL). Hoje, com o uso de materiais mais fluidos, teve maior facilidade em abordar o conteúdo emocional. Não houve tempo para mais partilhas, e a atividade só seria terminada na sessão seguinte. Mais uma vez, esta alteração permitiu que a Bruna e a Milene (ausentes no primeiro dia) também a conseguissem realizar. Quando chegaram à sessão, e após a termos explicado, foi mostrada a lista de emoções elaborada na sessão anterior. Ainda acrescentaram, ANGÚSTIA, FRUSTRAÇÃO e SERENIDADE, com a concordância de todos, tendo iniciado de imediato o trabalho. A Bruna escolheu pastel e a Milene canetas de feltro, como é habitual. A Rute iniciou a partilha,



(Imagem 14)

explicando “pintei o fundo de rosa e roxo, porque representam a felicidade e a serenidade que ainda estava a sentir depois da surpresa dos meus anos, os pontinhos pretos são pontinhos de ansiedade. Tenho sempre uns pontinhos de ansiedade quando estou aqui, por causa da exposição” (sic).

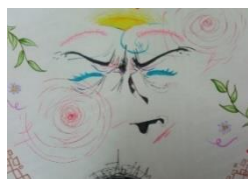
Acrescentou notas musicais roxas, rodeadas de círculos, pois a música é muito importante para si. Investiu na atividade, explorando e brincando com o pastel. Apresenta boa capacidade simbólica e maior capacidade de aceder às emoções. A Mariana começa a sua



(Imagem 15)

partilha, depois de um suspiro inicial. “Então, ao princípio não sabia o que fazer e tive de pensar...” (sic) o grupo sorri, pois já todos sabemos da dificuldade que a Mariana tem em pensar, sendo algo que a deixa ansiosa.

A Mariana sorriu de volta e continuou, “então desenhei um rio, um rio de indecisão, eu sou indecisa de natureza. E desenhei as nuvens, são nuvens ocasionais de calma.” (sic). Desenhou também manchas roxas / rosa, que representam os sonhos. Para complementar, começou por desenhar um barco “é um barco com as minhas pessoas” (sic). Acrescentou o sol, e a nota musical representa a música, que é muito importante para si. Investe e explora os materiais, com boa capacidade de representação simbólica. Apesar da dificuldade em pensar, consegue atribuir significados e ligações. A Milene avança para a sua partilha, falando com débito rápido e tom alto, começa por dizer, “isto é uma confusão!” (sic).



(Imagem 16)

De imediato, a Rute diz “fizeste uma cara!” (sic), o que a Milene confirma. Diz que representa frustração e raiva, “por causa das hormonas, da escola, da vida, e por isso fico com raiva de mim.” (sic). Atribui, no entanto,

um significado a cada parte da cara - as sobrancelhas azuis, mais finas, representam o arrependimento “o arrependimento vem sempre depois de fazer algo...” (sic), as olheiras representam o cansaço e a mancha negra, no fim, a angústia, que relaciona com tudo o que se está a passar na sua vida. Os círculos vermelhos representam a dor “na cabeça, nas costas” (sic). Acrescentou um sol, “porque ao ver uma paisagem bonita dá mais vontade de estar feliz” (sic) e as sobrancelhas rosa representam o amor, acrescentando “estar com o Simão ajuda.” (sic). Mantém grande capacidade de representação simbólica, identifica as emoções, mas continua com dificuldade em aprofundar os assuntos e em ouvir uma opinião contrária à sua. A Bruna avança, e explica de forma clara, fazendo uma boa



(Imagem 17)

tradução da imagem à palavra. Descreve que no centro colocou, de forma geral, como se sentiu durante a última semana, “foi um mix de emoções” (sic), tendo colocado à volta as emoções principais, a que quer dar destaque. A zona azul, representa a alegria. No entanto, esta

vem associada ao medo de assumir que está bem “sei que este sentimento vai acabar um dia, e tenho medo desse dia” (sic). A roxo, representa a ansiedade, “ocupa um bocadinho de espaço, mas a cor está esbatida porque já a consigo gerir melhor, não lhe dou muita importância” (sic). Por fim, a zona vermelha, descrita como “as emoções à flor da

pele” (sic). Descreve a segunda parte do trabalho, e começa pela ansiedade, descrevendo que a delimitou a lápis preto porque “não quero que contamine as minhas outras emoções” (sic), e desenhou um relógio porque sente que o foco da sua ansiedade está relacionado com o tempo, “não me organizo bem com o tempo, e isso complica tudo” (sic), embora já venha a desenvolver estratégias para se conseguir gerir melhor o tempo. Na zona da alegria / felicidade, desenhou três círculos interligados, que são “o conjunto das coisas boas que têm acontecido na minha vida.” (sic). Na zona vermelha, acrescentou uma balança, pois sente necessidade de manter o equilíbrio entre a relação e as restantes áreas da sua vida. A linha no seu centro, representa a estabilidade.

Apreciação global

O Samuel, embora tendo vindo à sessão, esteve quase sempre ausente. Vinha muito desorganizado, continuando sem conseguir gerir os sentimentos de perda. Mantém CAL e teve necessidade de ir várias vezes ao serviço de urgência durante a semana. Foi necessário ter momentos de intervenção individual, com o outro EESMP que acompanha o grupo, e posteriormente com o seu médico assistente, para se reorganizar e ser seguro regressar a casa no final da sessão.

O grupo está com uma boa dinâmica, com boa capacidade de escuta e de acolher as partilhas entre si. Sentem-se à vontade para intervir quando entendem, (“estás apaixonada!” (sic), diz a Rute, a ouvir a Milene falar do namorado, “é o farol que indica o caminho” (sic), comenta a Milene, na partilha da Mariana). Com exceção da Mariana, que apesar de se mostrar disponível para o outro e acompanhar as partilhas, expressa-se mais pelo não verbal, não intervindo oralmente de forma espontânea. No entanto, fá-lo se for estimulada. Esta semana, a Rute estava mais confiante, sentindo-se à vontade para fazer mais comentários, utilizando o humor. Não têm surgido conflitos no grupo. Este parece estar já a antecipar as próximas sessões e os objetivos planeados, quando, espontaneamente, começaram a associar as cores às emoções e expondo a necessidade que por vezes sentem, de esconder o que estão a sentir. Sinto que o grupo está a fazer uma boa evolução, podendo vir a ser necessário reformular o planeamento das sessões.

4ª Sessão – Esculpir emoções, “Emoções à flor da pele”

Para a realização desta sessão, foi introduzido um novo mediador, a pasta de moldar. Esta escolha, intencional, tinha como objetivo possibilitar o trabalho nos três níveis do CTE, começando pela abordagem sensorial, no contacto direto das mãos com a pasta de moldar,

passando pela afetiva, ao desenvolver formas e expressar emoções, potenciando a verbalização no nível cognitivo / simbólico. Numa primeira fase só lhes foi pedido que brincassem com a pasta, amassassem, apertassem, batessem com ela na mesa, descarregassem a tensão ou, simplesmente, sentissem o material, unindo-se com ele. Passou-se um bocadinho de tudo, tendo sido o Samuel quem mais descarregou a tensão no material. Mas, depois de todos amassarem a pasta, os gestos foram ficando mais suaves, sentindo o material nas mãos. Na fase seguinte, como habitual, o Samuel, a Bruna e a Rute avançaram mais rapidamente para a sua criação, tendo a Mariana ficado mais tempo pensativa, definindo um plano, “já sabem que eu não gosto de pensar” (sic). O grupo sorri, em cumplicidade, avançando focados nas suas criações. Todos começaram por desenhar algo na base da pasta de moldar, recorrendo depois aos vários materiais artísticos para



(Imagem 18)

complementar a sua criação. O Samuel, na sua partilha, apresenta grande dificuldade em elaborar e aprofundar significados. O centro do trabalho reflete o sofrimento que tem sentido, em relação às dificuldades de lidar com a perda e com a zanga, associado às ideias de morte. No entanto,

consegue complementar a construção com elementos mais positivos, “a pena é um pássaro branco, e uma floresta, porque gosto de passear no campo.” (sic) Consegue falar das dificuldades que tem em falar com as pessoas da Instituição sobre o seu sofrimento. O grupo foi tendo uma atitude de grande acolhimento e compreensão ouvindo a partilha do Samuel, visivelmente emocionados. No final, e quando o Samuel ia a sair da sala do grupo, a Rute levantou-se e perguntou-lhe se lhe podia dar um abraço, que o Samuel aceitou. Foi um abraço sentido, forte, contentor, que atravessou todo o grupo, num momento muito forte.

Novamente, não foi possível terminar a atividade numa só sessão, pelo investimento que foi feito pelos adolescentes. No segundo dia, estavam presentes os mesmos adolescentes. No momento da sua partilha, a Rute diz que começou por colocar as bolas vermelhas,



(Imagem 19)

porque estava irritada, porque a pasta de moldar era rija e não conseguiu fazer o que queria. “Acalmei-me quando consegui fazer o que queria” (sic). Depois desta “luta” inicial e de ter conseguido sentir calma, começou a

colocar elementos significativos. “Usei o roxo, porque é uma cor que representa calma, felicidade” (sic). Escolheu elementos que gosta e que lhe transmitem calma, em contraste com o sentimento inicial de irritação. “Sentia-me irritada e frustrada, bati na massa com força e acabei por a tornar maleável. Aí foi mais relaxante” (sic) e “o objetivo

foi usar elementos ligados a emoções mais positivas, que me acalmam” (sic). Consegue associar a irritação inicial ao facto de ter feito uma apresentação oral na escola, momento de exposição que a deixa sempre ansiosa e desconfortável. A Mariana avança de seguida,



(Imagem 20)

timidamente e incentivada pela Bruna. Utilizou os pompons brancos e vermelhos, porque acha que estava ansiosa com o Natal. Acrescenta que, com a COVID-19, a incerteza, a imprevisibilidade dos acontecimentos, lhe causaram mais ansiedade. “Cada vez estão menos pessoas presentes” (sic),

diz, embora confirme que lhe é difícil estar com pessoas. Descreve, “esta pessoa representa novas perspetivas, está a espreitar pelo muro, para o outro lado” (sic). Consegue fazer a ligação com outros trabalhos já realizados por si, em que surgem caminhos e uma abertura a possibilidades. “Às vezes tenho vontade de me atirar de cabeça, e ir” (sic), no entanto, o medo da imprevisibilidade ainda lhe causa muita ansiedade. Em relação à pasta de moldar, refere que não lhe deu muita luta, “mexer na pasta e moldar foi bom, gosto” (sic).



(Imagem 21)

A Bruna refere que, inicialmente, não conseguia associar nada às suas emoções. “Então comecei a mexer na pasta, a senti-la, e a escolher os materiais. Comecei por fazer uma fronteira.”, fazendo a ponte entre a fronteira e a necessidades de limites que tem representado nos trabalhos

anteriores, “os limites fazem-me sentir segura e dão-me mais estrutura.” (sic) Depois refere que sentiu que precisava de usar as missangas para dar cor. “Fiquei concentrada nisso, a colocar cada uma no lugar certo. Por acaso tenho tido dificuldade em concentrar-me numa única coisa, e aqui consegui.” (sic). Acrescentou também um arame, que usou não só pelo aspeto estético, mas também para representar o equilíbrio, já representado anteriormente por uma balança, representando a importância de manter o equilíbrio entre as várias áreas da sua vida. “Também pode ser um caminho” (sic), tendo feito o grupo recordar um caminho representado num trabalho anterior da Mariana, e a importância de estarmos abertos a percorrer caminhos diferentes. Como conceitos principais do seu trabalho, identifica “fronteiras e equilíbrio”.

Apreciação global

O grupo tem mantido empenho e envolvimento nas sessões, usufruindo dos diferentes materiais e podendo assim experimentar também diferentes sensações e emoções. Por vezes usam materiais mais facilitadores, por vezes alguns mais desafiantes, como aconteceu nesta sessão com a Rute. Mas têm aceitado os desafios e trabalhado para os ultrapassar, desenvolvendo assim estratégias e competências, aumentando o

autoconhecimento. O grupo está ligado, disponível e acolhedor, permitindo a confiança terapêutica necessária para a partilha. As duas últimas sessões foram particularmente mais difíceis, pela postura do Samuel, que se mantém resistente à intervenção, fechado em pensamentos e emoções negativas.

5ª Sessão – Um corpo de emoções, “RX Emocional”

Nesta sessão, foi explicado que íamos dar continuidade ao trabalho das emoções, de uma forma já iniciada pelo grupo de forma espontânea. A primeira fase seria, pegando na lista das emoções já elaborada pelo grupo, identificar as cores que, para eles, representassem cada emoção. Um aspeto relevante, foi o facto de se lembrarem de associações feitas por alguns elementos em sessões anteriores, entre as cores e as emoções, tentando respeitar isso. Quando passaram à segunda fase, começaram lentamente, primeiro com a angústia da folha em branco, pensando na forma que os iria representar e nas emoções que os preenchem. Aos poucos foram começando, e ao começar foram relaxando novamente, voltando a sentir-se um ambiente mais descontraído, conversando enquanto o trabalho ia fluindo. Todos iniciaram recorrendo ao lápis de carvão para desenhar a representação de si. A Mariana com um traço mais suave, quase impercetível à distância, a Bruna e a Rute com um traço mais forte. Na sua partilha, a Rute refere, “como foi antes das aulas começarem,



estava muito serena, contente, entusiasmada, eufórica, mas também com tédio.” (sic). Relaciona essas emoções com o facto de estar em casa, com a irmã, com tempo para jogarem, verem séries e também se entediarem quando já não tinham episódios para ver. Reconhece que são os aspetos relacionados com a escola

(Imagem 22)

que mais a preocupam, nomeadamente, os trabalhos, os testes e as pessoas. No entanto reconhece que já consegue confiar em algumas pessoas, embora esteja sempre alerta. Fazendo a ponte para o momento presente, em que já retomou as aulas, identifica o que mudaria, “se fosse hoje, mantinha o tédio, porque as aulas são um tédio (levando à concordância de todo o grupo, entre risos), a serenidade diminuía e entrava a ansiedade.” (sic). A variação das emoções aparece sempre em relação com a escola, demonstrando

mais uma vez, o peso que a escola tem na sua vida, particularmente a emocional. Utilizou canetas de feltro e pastel. O Samuel mostra o seu desenho, e imediatamente se percebe



(Imagem 23)

que, cerca de ½ do corpo está preenchido com ansiedade. Começa por explicar que a ansiedade está essencialmente relacionada com a escola “tenho medo de que coisas que já aconteceram na escola, se repitam” (sic), abordando os CAL que têm tido na escola, e originando uma resposta imediata do grupo, com

manifestações de preocupação e alertas para a importância de utilizar estratégias mais ajustadas. Falou da raiva, ficando mais claro quem é o objeto desta raiva, “sinto raiva das pessoas da casa. Saíram as pessoas mais importantes para mim” (sic), espelhando as suas dificuldades ligadas à patologia do abandono, a fragilidade do seu Eu. De seguida falou do nojo, “tenho nojo de mim, do que faço.”, referindo-se aos CAL e ao seu corpo (ainda) feminino. Depois chegou a confusão, que preenchia quase 1/3 do seu corpo. Diz-nos “a confusão é dentro e fora da minha cabeça, são os problemas na casa e na escola.” (sic). No fim, acrescenta que pintou um coração, “porque tenho o coração magoado.” (sic). A Rute estica os braços na direção do Samuel, agitando as mãos, e pergunta-lhe “já estás a sentir o amor a chegar?” (sic). O Samuel sorri e responde que sim. Usou canetas de feltro e lápis de cor. Envolveu-se na atividade, permitiu-se sentir e pensar, embora mantenha dificuldade em elaborar e mobilizar-se para a mudança. Avançou depois a Mariana. Primeiro ficou algum



(Imagem 24) tempo a olhar para o trabalho, com ar atento. Depois diz, “muita confusão! A confusão não me deixava preencher mais nada.” (sic), por se estar a aproximar o regresso às aulas. Acrescentou que apesar da confusão, se sentia serena, mas ao mesmo tempo apática, sem reagir à confusão. Relaciona isso com a melancolia, que estava representada no seu desenho, “uma espécie de apatia, uma coisa estática. Parece que fico ali parada, a ver tudo acontecer. Quando me apercebo desse estado, faço por mudar, começo a fazer coisas, desvio o foco de atenção e assim reajo.” (sic) No entanto, estes momentos causam-lhe grande angústia. Acrescenta que gasta muita energia a gerir a ansiedade, e a Bruna e a Rute entrevistaram, confirmando que, também para elas, a gestão da ansiedade lhes consome muito tempo e energia, e que também as prejudica a nível da atenção, concentração e desempenho. Descreveu o nojo e a repulsa, que relaciona com o enjoo que a ansiedade lhe provoca. O maior foco de ansiedade é a escola, “estar num espaço com muitas pessoas, o desempenho” (sic). Apesar de tudo também havia espaço para algum entusiasmo – borboletas na barriga - e contornou a t-shirt de amarelo, para representar a alegria que gosta de transmitir, havendo ainda lugar a umas estrelinhas de euforia no ombro. Utilizou canetas de feltro e lápis de cor, referindo que a localização das emoções no corpo foi intencional. Acedeu às emoções, procurando significados e relações. A Bruna iniciou a sua partilha focando-se no entusiasmo, embora



(Imagem 25) verbalize manter o pensamento de que algo ainda irá correr mal. Aborda a ansiedade, que relaciona com a frustração e a angústia, “não consigo fazer as coisas, mas também não fazia o que devia, isso deixa-me angustiada e a seguir vem a ansiedade.” (sic) Estas emoções estão essencialmente relacionadas com

a escola, e o desempenho acadêmico. “Ao mesmo tempo também estava contente, vá, satisfeita. Ainda não estava assoberbada pelos acontecimentos, por isso é que também pus a serenidade.” (sic) O medo, “medo de não conseguir, de falhar, do que iria acontecer.” (sic), que foi ultrapassado, tendo conseguido fazer todas as tarefas que tinha agendadas. Utilizou canetas de feltro e lápis de cor. Demonstra grande capacidade de elaboração e consciência das suas emoções e do impacto que têm em si, mobilizando estratégias.

Apreciação global

Tem-se sentido o grupo a crescer, a ligação a ficar mais forte. Preocupam-se uns com os outros, acolhem, dão suporte e sentido ao dito e ao vivido. A Bruna assumiu-se como a líder do grupo, mas sem se impor a ninguém. Fá-lo pela sua experiência, pela sua capacidade de pensar e sentir. A Rute tem estado mais segura, tranquila e interventiva, usando algumas vezes o humor. A Mariana tem-se aberto nas partilhas, que têm permitido que se conheça melhor e dar-se a conhecer. Começamos agora a perceber finalmente a sua história, o seu sofrimento, as suas emoções. O Samuel tem passado por várias fases no grupo. E o grupo, com o seu papel contentor e aceitante, tem tido um papel fundamental na mudança das últimas semanas, ao ponto de conseguirmos que se voltasse a envolver na atividade e se permitisse novamente pensar sobre as suas emoções e o impacto que têm em si. Há ainda muito caminho a fazer, mas sente-se a sua evolução. Estão atentos, mesmo quando envolvidos no seu trabalho. Dão feedback, mesmo que por vezes só pelo não verbal (um olhar, um sorriso, um gesto), intervêm quando lhes faz sentido. Os mediadores tem-se revelado um instrumento poderoso, importante e efetivamente facilitador do processo “pensamento – palavra”, ajudando a pensar, a dar forma, a visualizar, a sentir e a falar.

6ª Sessão – O que revelo de mim, “Máscaras”

Esta atividade, inicialmente planeada para ser realizada em dois momentos, acabou por necessitar de quatro, seguindo o percurso já reconhecido, de cada sessão estar a precisar do dobro do tempo, dado o aumento de envolvimento e da capacidade expressiva dos adolescentes, verificando-se que, efetivamente, os mediadores expressivos têm facilitado o encontro das palavras. Desta forma, também foi possível a realização da atividade por parte de todos os elementos. No primeiro dia, foi apresentado o objetivo da atividade e o material disponível – máscaras brancas, materiais rígidos (lápis de cor e canetas de feltro) e materiais fluidos (aguarelas e pastel), bem como folhas brancas para a realização do projeto. O Samuel, muito entusiasmado e mais impulsivo, teve dificuldades em cumprir as etapas, com

grande dificuldade no planejamento e criação do projeto, querendo saltar essa fase e pintar diretamente a máscara, também porque queria terminar a máscara naquela sessão e levá-lo logo consigo, “eu quero usá-la mesmo, quando acabar!” (sic) Identificando-se com a máscara, perguntou se era possível taparmos o olho direito, pois é cego desse olho e queria que a máscara correspondesse, tendo sido ajudado nesse processo. Utilizou apenas canetas de feltro, identificando poucas emoções, e fazendo o trabalho com pouco investimento e muita pressa, focado apenas em terminar. A Milene teve muita dificuldade em respeitar as orientações (particularmente o esquema de cores pré-definido), trabalhando de forma impulsiva e pouco organizada, até mesmo um pouco caótica, invadindo o espaço dos colegas e, quase os seus trabalhos, com salpicos de tinta. Refere que esse caos a representa de alguma forma. Pareceu ficar dentro da sua bolha, à parte do grupo. Utilizou canetas de feltro, pastel, aguarelas e algumas purpurinas, parecendo por vezes mais focada na composição artística e menos nas emoções, usando os materiais sem plano evidente. A Bruna foi muito metódica e organizada, realizando a atividade com concentração e empenho. Começou por desenhar a máscara na folha branca, passando depois a selecionar as emoções, com a ajuda da grelha feita pelo grupo. De seguida fez um risco com cada cor que ia utilizar, no lado correspondente. Só depois passou à parte criativa. Após terminar o projeto, começou a trabalhar na máscara, primeiro definindo os limites das formas a lápis, passando depois à pintura, com recurso às aguarelas e ao pastel. A Rute também desenvolveu o trabalho de forma organizada, começando por pensar nas emoções e selecionando posteriormente as cores, com a ajuda da lista. Quando passou para a máscara, optou por utilizar aguarelas. A Mariana também esteve muito empenhada no seu projeto, mantendo um método de trabalho muito organizado. Começou por um processo de reflexão, consultou a lista das cores e passou posteriormente para o projeto, dando largas à sua imaginação e criatividade. Para a máscara, recorreu a canetas de feltro e às aguarelas. O segundo dia começou com a conclusão das pinturas das máscaras, tendo-se iniciado as partilhas. O Samuel foi o primeiro e, após mostrar a máscara ao grupo e apontando para o lado direito,



(Imagem 26)

diz, “só consigo falar sobre este lado. O outro é o meu lado obscuro e não gosto de falar sobre ele.” (sic) Iniciou a descrição do lado direito da máscara – as emoções que mostra com mais facilidade aos outros – dizendo, “este lado branco e azul-escuro, é o que eu mostro, é o medo e a confusão.” (sic) Fala do medo do

bullying na escola e de ser frequentemente envolvido em confusões, mas também da confusão que sente na sua cabeça. Volta ao medo, para falar do medo da perda, da sua dificuldade em lidar com as perdas e com as separações. “Sim, tenho essa dificuldade. Eu

agarro-me às pessoas e elas vão-se embora. Agora já não me consigo agarrar a ninguém. Não confio nas pessoas.” (sic). De seguida, passou para o outro lado da máscara, sem que isso tenha sido solicitado. “Agora o meu lado obscuro, o preto. O preto é a ansiedade, é o pior de tudo. Tenho muitos ataques de ansiedade. É todos os dias.” (sic) Fala depois do “olho da zanga, da raiva”, permitindo utilizar a metáfora da raiva que cega, não nos deixando ver. Fala da tristeza, relacionada com o abandono dos pais, representada na máscara, em forma de lágrima que escorre ao longo da face. Foi então a vez da Mariana fazer a sua



partilha. Começou por nos mostrar a máscara, e iniciou a descrição pelo que esconde. “Eu escondo a tristeza, porque não quero que os outros fiquem tristes também.” (sic) Sente que tem dificuldade em lidar com a tristeza dos outros.

Apresenta duas emoções, que colocou na parte superior e na parte inferior da máscara, em que metade está no lado que mostra e a outra metade na parte escondida. Clarifica que representam a raiva e a ansiedade. Em relação à raiva, diz que não deixa muitas pessoas verem, “normalmente é a minha mãe”. (sic) Em relação à ansiedade, diz que também só a mostra a algumas pessoas. Fala da dificuldade na relação “eu sou socialmente estranha, não tenho muito jeito para a interação. Às vezes não compreendo logo o que querem dizer. Mas estou a aprender. Estou a tentar ser paciente.” (sic) De seguida falou das emoções que mostra, descrevendo alegria, felicidade e entusiasmo. Em relação à linha que divide os 2 lado da máscara, refere que é a serenidade, descrevendo-a como se fosse um filtro, que a ajuda a manter as emoções controladas. No terceiro dia, a Milene faz



a sua partilha. Começa por desvalorizar o facto de não ter respeitado a lista das cores pré-definida e demonstra não querer desenvolver esse assunto, de forma muito infantil, mas percebemos que a mensagem foi recebida. Começou a sua partilha de forma rápida e sem envolvimento, a despachar, “então, do lado que

mostro, coloquei cansaço, tristeza, serenidade, alegria, neutralidade, tédio e medo, e do lado...” (sic). Apesar de dizer que não pensou nos “porquês” quando as pintou, conseguiu fazê-lo no momento. Começou pelo medo, “tenho medo do futuro e do lado social, mas o futuro é o que me preocupa mais” (sic) e passa para as emoções que não mostra habitualmente, mostrando-se gradualmente mais envolvida no processo, estabelecendo ligações entre as emoções e os acontecimentos de vida. Liga as emoções aos acontecimentos do passado, e à necessidade de se estar sempre a ajustar ao outro “este cansaço é a ressaca dos traumas, do que passei, do que fiz, das vezes que me reinventei e recomecei, os muitos “Eus”. (sic). O nariz sangrento, associado a raiva, frustração e euforia, e aborda o medo de não conseguir manter os limites e perder o controle. Passa depois para

a alegria e serenidade, esclarecendo que não gosta muito de as demonstrar, porque não quer que pensem que está muito feliz, preocupada com o julgamento do outro. A Rute



(Imagem 29) encerrou o dia, com a sua partilha. Começou por descrever as emoções que mostra com mais facilidade. Fala da alegria, da euforia e da serenidade como um conjunto, esclarecendo, “quando sinto tanta alegria, chega à euforia e isso dá-me serenidade.” (sic). “Fico entusiasmada com o que gosto. “(sic), como ver filmes ou estar com os amigos, que é algo que agora está finalmente a conseguir desfrutar. De seguida indica a ansiedade, dizendo, “já sinto menos ansiedade” (sic). Passou depois para a melancolia, que descreve como um estado mais avançado da tristeza, “mas já não sente muito.” (sic) Acha que, quando terminar a escola, vai melhorar. Fala depois da tristeza, dizendo que fica triste com coisas que não gosta, quando dizem ou fazem coisas que a magoam, mas já consegue devolver isso ao outro. De seguida passa a falar das emoções que habitualmente não mostra. Surge também a melancolia, aqui associada ao medo, e o que a assusta “são as pessoas” (sic). Consegue abordar e elaborar sobre a experiência traumática do bullying. No quarto dia, terminamos a atividade das máscaras com a partilha da Bruna.



(Imagem 30) representou as emoções que tem mais dificuldade em mostrar. “O olho azul é a tristeza. Só eu é que sei quando estou triste.” (sic), referindo que não mostra porque, “não quero incomodar. São as minhas coisas” (sic). No entanto, devolve que normalmente acha que consegue resolver a situação sozinha, acrescentado, “por exemplo, já a melancolia, eu mostro, porque é quando a tristeza já é tão forte, que já não consigo esconder.” (sic), “as ondinhas são o medo. Quando tenho medo, só eu é que sei que tenho medo. Depois engulo o medo e depois vem a ansiedade e as outras coisas.” (sic) Tem noção que partilhar seria importante, para interromper o ciclo, “sinto-me exposta, e não gosto dessa sensação.” (sic). Continua a sua descrição, dizendo, “aqui no meio, a amarelo e cinzento, estão a alegria e a ansiedade.” (sic), indicando a zona central da máscara, mas que ocupa espaço de ambos os lados. Diz-nos que tem medo de mostrar que está muito contente, “quando sinto muito alegria, fico assustada, porque ela pode acabar, e depois não sei se vou voltar a conseguir a sentir-se assim.” (sic) Consegue rever o seu percurso e reconhecer as conquistas e os ganhos que já conseguiu. Passa para a ansiedade, referindo, “eu bem a tento esconder, mas às vezes não dá.” (sic). Faz a ponte para a angústia, descrevendo da mesma forma, “eu bem tento empurrar para baixo, mas não consigo” (sic). Chega à frustração, completando que normalmente não consegue esconder a frustração, é muito perceptível quando está frustrada

com alguma coisa. Passa então para as emoções que mostra com mais facilidade, falando primeiro da raiva e da zanga, dizendo que nesses momentos responde mal e grita. Em relação ao entusiasmo, diz “não consigo esconder mesmo, nem tento, é uma coisa muito boa!” (sic). O roxo é a serenidade, referindo que não há razão para esconder. No final da sua partilha, falou novamente na necessidade do equilíbrio na sua vida.

Apreciação global

O grupo tem estado mais unido, com os adolescentes muito atentos uns aos outros, devolvendo o seu olhar sobre o outro, identificando-se com algumas partilhas, lembrando coisas que foram faladas em sessões anteriores. Têm respondido muito bem às propostas das atividades, desenvolvendo-as com empenho, explorando os materiais e manifestando maior facilidade na expressão das suas emoções e na atribuição de significados em relação às suas vivências. Os mediadores têm tido um papel muito importante, facilitando tanto o acesso ao lado mais cognitivo como ao emocional / sensorial. A capacidade de expressão oral, ajudada pela representação das emoções, tem aumentado, o que também tem feito com que a duração das sessões tenha aumentado, pela riqueza das partilhas. Nesta fase, fazendo o balanço, senti que será necessário reformular as sessões finais, que estavam planeadas para reforçar algumas temáticas, mas com um mediador diferente, uma vez que algumas dessas temáticas estão já muito bem trabalhadas pelos adolescentes, não fazendo sentido realizá-las.

Com a continuação das partilhas, ficou claro, mais uma vez, a importância do mediador expressivo como forma de dar “corpo e voz” às emoções, facilitando a tomada de consciência de si e do que sentem, bem como a forma como conseguem expressar. É importante salientar a postura da Milene hoje, que não só pareceu perceber a indelicadeza que teve para com o grupo, ao não valorizar o trabalho já realizado por este, como teve uma atitude muito reparadora em relação aos outros elementos, estando atenta, escutando-os e dando-lhes reforço positivo. A importância dos limites tem ficado bem espelhadas em alguns trabalhos (nomeadamente da Rute e da Bruna), quando, mesmo usando materiais mais fluídos para expressar as emoções, concluem o trabalho traçando os limites com canetas de feltro. O facto de estarem, por vezes, ainda a investir nos seus trabalhos ou simplesmente a explorar os materiais, não constitui um impedimento à atenção ao outro, facilitando muitas vezes a descontração e a fluidez da conversa e das partilhas. Tem-se sentido uma evolução muito positiva nos elementos do grupo. No caso do Samuel, nota-se uma maior consciência

das suas emoções e na atribuição de significado, embora ainda lhe seja difícil operacionalizar a mudança de comportamentos. Sente-se uma união do grupo, fruto da forma como as partilhas são acolhidas e do sentimento de pertença e de confiança gerado.

A análise e reflexão sobre o desenvolvimento do projeto, levou a uma reformulação, com a decisão de eliminar duas das sessões planeadas (as inicialmente programadas como sessão 8 e 9).

Sessão 7 – Transformando emoções, “Moldar emoções”

A sétima sessão, foi realizada em três dias. A decisão de manter esta atividade no programa, foi principalmente pela possibilidade de trabalhar os mesmos objetivos, mas com outro mediador, particularmente um que permitisse atingir mais o nível sensorial, através do toque, bem como o afetivo, através da forma. Assim, o uso da plasticina, permitiu não só explorar o material, como também impregná-lo de emoções. Foi feita a distribuição da plasticina e dos teques e explicado o objetivo da atividade. Após alguns momentos de pausa para reflexão, começaram a escolher a plasticina e a iniciar as esculturas. O Samuel, que na fase inicial do grupo estava com a cabeça deitada sobre a mesa, aparentemente desligado, foi muito rápido, quer na escolha da cor da plasticina, quer na escolha da forma que lhe iria dar, muito investido na escultura. A utilização do mediador expressivo parece ter desbloqueado o momento de retirada. A Milene foi acompanhando as conversas, mas em silêncio e focada no seu trabalho. Tendo em conta que não virá na próxima semana, foi a



(Imagem 31)

primeira a fazer a sua partilha. Demonstra grande capacidade de expressar os sentimentos e emoções e associá-los aos eventos da semana. A sua escultura, que se assemelha a uma fonte, representa e ilustra os sentimentos expressados nas sessões anteriores. Descreve a base, “a parte escura representa todos os sentimentos maus que senti, culpa, raiva, angustia, tudo o que é mau, sei lá, ansiedade. “(sic) No início estava com dificuldade em nomeá-las, parece ter sido importante discriminar as diferentes emoções. Na escultura complementar, fala sobre a esperança para resolver as suas dificuldades, concebe a possibilidade de coisas positivas no futuro, mas também do medo, “a parte branca é a esperança de as coisas melhorarem, mas medo porque não sei se vai correr como eu quero.” (sic) Clarifica, “correr bem é estar bem emocionalmente. Na escola, em casa, sentir-me bem. Conseguir fazer as coisas sem me passar.” (sic). Reconhece o caminho que já fez e o que já evoluiu, do ponto de vista emocional. O grupo, apesar de ter grande capacidade de escutar, acolher e dar reforço

positivo, ainda tem dificuldade em conter e devolver a informação emocional que estavam a receber, para ajudar a Milene. A informação parece ter sido muito impactante e não conseguiram sair do seu próprio papel. Também ainda se verifica dificuldade em devolver ao Samuel o impacto que a sua retirada tem no grupo. No segundo dia, a Mariana dá início à sua construção, mais rápido do que é habitual, começando a escolher as cores, a explorar a plasticina e a construir, enquanto a Bruna avança para a sua partilha. Consegue identificar



(Imagem 32)

as diferentes emoções e sentimentos associados à atividade. O mar, primeira parte de construção, representa a frustração que sentiu, associada a um episódio de ineficácia no treino de rugby. Fala sobre a exigência, ansiedade de desempenho e a responsabilidade perante o grupo. “As rochas

representam a frustração contida em mim.” (sic), a contenção, os limites. Fala depois do farol, a escultura complementar, “o farol representa a manhã seguinte, a luz. Passou tudo. É o colocar em perspetiva.” (sic), a luz e a esperança, um guia. Fala sobre a importância das atividades de expressão plástica ou com recurso aos diferentes mediadores expressivos, e refere ser mais fácil visualizar ou identificar os sentimentos e emoções e explicá-los, ou tomar consciência deles, a partir daí, “depois começou a ganhar forma, parecia o mar e comecei a atribuir significado, e depois acrescentei as rochas e o farol...” (sic) Consegue falar sobre o medo, associado à dificuldade em gerir as emoções mais negativas, à contaminação de áreas preservadas (como a família ou a escola). Fala sobre um pensamento importante, “isto vai passar” (sic), num momento difícil, conseguindo integrar num contexto negativo, difícil e de sofrimento / frustração, a capacidade para lidar com ele, geri-lo e ultrapassá-lo. Consegue tomar consciência do caminho. Demonstra capacidade de elaboração, noção de percurso, aquisição de competências e apropriação das mesmas. Passou a palavra ao Samuel, que esta semana apresenta um discurso mais confuso, mas



(Imagem 33)

com maior capacidade de comunicação verbal e expressividade a partir da representação. Começa por apresentar a sua escultura, “é o lobo e a tartaruga, sou eu e o meu namorado. Ele é o lobo e eu a tartaruga” (sic).

Reconhece a importância do outro para o seu bem-estar, estabelecendo a analogia entre o lobo que protege, e a relação afetiva atual, atribuindo-lhe a paixão. Refere-se ao lobo como importante para evitar que caia num poço (lugar escuro e sem luz), o medo. Apesar de conseguir identificar algumas emoções e atribuir um significado simbólico, mantém dificuldade em elaborar e integrar. Parece não reter o significado da sua reflexão. Avança de seguida a Rute, que demonstra elevada criatividade, permitindo envolver-se e desfrutar do processo criativo. Na semana passada, estava centrada em emoções positivas

(predominantemente), e hoje estava marcada por tristeza, ligada ao contexto da guerra. Contudo, esta mudança foi muito importante, pois permitiu diferenciar o seu mundo interno



do contexto externo, reconhecendo que nada tinha corrido mal na sua semana, pelo contrário, conseguiu identificar evoluções positivas. Quando se iniciou a sessão, começou por retocar a sua escultura, que se partiu na base, tendo construído uma base mais forte, dando maior sustentação à flor. Refere que a

(Imagem 34) fez porque estava feliz, “só me sentia feliz. Acho que a terapia está a fazer efeito.” (sic). Reconhece a possibilidade de ser merecedora de coisas boas e ficar bem, sentir-se bem. A escultura da flor permitiu trabalhar o conceito de base forte e a importância da reparação.

O terceiro momento, proporcionou a finalização da atividade. Antes do início da sessão, a Bruna comentou que hoje era o dia da Mariana partilhar a sua escultura, demonstrando a ligação entre os elementos do grupo e a atenção dada a cada um. A Mariana começa a sua



partilha com um tom confiante e seguro, explicando, “comecei por construir a base quadrada (azul). Representava a serenidade, porque estava tudo bem. Depois achei que precisava de uma base mais sólida (castanha)” (sic).

Descreve-nos que é como se fosse uma base de ansiedade, uma espécie de tapete que por vezes lhe tiram debaixo dos pés. “Mas como me sentia

(Imagem 35) bem, acrescentei umas pintinhas amarelas e o pico vermelho foi porque estava chateada com algumas coisas” (sic). Nesta sessão, a partilha da Mariana adquiriu especial importância pela expressividade, pelo conteúdo e pela representação. Um verdadeiro adolecer no contexto do grupo. Fala sobre a relação com os pais, da irritabilidade que a ansiedade e comportamento da mãe lhe geram. Parece existir um luto da figura materna idealizada, e uma adaptação à imagem real. “tento falar com a minha mãe, mas ela não ouve. Nunca ouve. Eu só percebi isso recentemente e ainda me deixa mais irritada. Parece que as coisas erradas estão por todo o lado.” (sic), concluindo, “sei lá, acho que cresci!” (sic). Fala sobre um olhar mais alargado sobre a realidade à sua volta. Na escultura, fala sobre o desconhecimento dos seus limites, quase como se não conhecesse todo o seu potencial, sendo possível relacionar com a importância da construção da identidade. No fundo, “o seu lugar no mundo”, descobrir-se “está a ser giro e... também assustador!” (sic). Explica o processo criativo, “fui fazendo por camadas e, à medida que fui construindo, as ideias foram fluindo e fazendo sentido, tornando-se mais fácil de identificar as emoções e as ligações.” (sic) Perguntámos se falar sobre os sentimentos e as emoções

se treina. A Rute responde, “treina-se, com a vida.” (sic) e a Bruna refere, “nós olhamos para aqui, e já sabemos que vamos falar de emoções” (sic) Perguntámos se sentiam que, no grupo, temos conseguido respeitar os seus tempos de falarem sobre as suas emoções, recebendo uma resposta em coro, “Sim.” (sic) A Bruna ainda acrescenta, para terminar, que “ver os outros a falar e a partilhar, torna mais fácil, faz-nos sentir menos isolados.” (sic).

Apreciação global

O término da sessão foi muito importante, pela referência à importância do grupo e à análise do percurso percorrido. Será muito importante destacar a sonolência do Samuel e o seu comportamento de retirada. Apesar do estímulo, não faz movimentos de participação ou aproximação ao grupo e, mais uma vez, o grupo não teve a capacidade de devolver o impacto que isso teve neles.

Sessão 8 – Medalhão da força

Esta sessão, que também necessitou de dois tempos para ser realizada, ficou marcada pelo regresso da Maria ao grupo, após ter tido alta do internamento. Apesar das manifestações de carinho por parte dos restantes elementos do grupo, a Maria mostra dificuldades na relação e integração com os pares. Apresenta um ar lentificado, um olhar um pouco parado, falando com aplanamento dos afetos. Após a explicação da atividade proposta para hoje, a construção do medalhão da força, salientando o seu objetivo e reforçando que seria algo para levarem consigo, foi apresentado o material e demonstradas as suas características e como o usar, misturar as cores, unir as partes. O grupo aderiu à atividade proposta com empenho, procurando criar formas que satisfizessem a si e ao objetivo. O Samuel mantém uma postura desconectada do grupo, com cabeça baixa e sonolência, quando o foco não está a incidir em si. Os mediadores expressivos permitem e promovem uma maior ligação e envolvimento com o grupo, pois só interrompe / quebra comportamento de retirada com o início da atividade. Escolheu de imediato o vermelho,



começando a moldar um coração, com um “A” no centro. Realiza o medalhão da força muito centrado na relação atual com o namorado, “o amor da minha vida” (sic). Procurámos falar sobre os riscos e as dificuldades associadas ao facto de

(Imagem 36) fazer depender o seu bem-estar da relação com o outro. Contudo, apresenta rigidez do pensamento e baixa capacidade de elaboração. Refere que precisa do outro, e presencialmente, para a manutenção da sua estabilidade. Devolvemos que, agora, parecemos que o trabalho a fazer é conseguir guardar as pessoas dentro de si, perguntando se isto

lhe faz sentido, responde, “sim, mas eu ainda não consigo fazer isso.” (sic) A Rute desenvolveu o seu medalhão da força com espontaneidade e prazer. Construiu uma estrela



(Imagem 37)

e acrescentou purpurinas, parece sempre desfrutar da realização da atividade com os mediadores expressivos, com maior dificuldade na partilha oral com o grupo. “Primeiro pensei na cor, porque roxo é a minha cor favorita. Depois na

estrela, porque gosto de estrelas, trazem-me felicidade.” (sic) Atribui significado à estrela e intencionalidade ao seu trabalho, “espero que me guie” (sic). Elabora sobre os seus recursos, capacidades e conquistas. A Milene, apesar de ser bastante criativa e



(Imagem 38)

conseguir expressar-se por diferentes mediadores, apresenta grande dificuldade em operacionalizar o seu medalhão da força, principalmente por não corresponder ao idealizado. Contudo, não deixa de cumprir o desafio. Conseguiu

utilizar estratégia de resolução do problema recriando um cogumelo, em vez do sapo inicial. Apresenta grande dificuldade em atribuir um significado, para além de gostar de cogumelos ou a idealização de comunhão com a natureza, “a minha força vem da natureza.”

(sic) Apresenta dificuldade em clarificar sentimentos e emoções, fala sobre a pressão, o cansaço, o sentimento de não ter escolha, contudo, sem abordar as emoções associados.

Fala sobre a necessidade da aprovação do outro, mas o seu comportamento é de rejeição e de se fazer rejeitar. Nesta sessão, com grande dificuldade em pensar com o outro, grande rigidez de pensamento, mais fechada e defensiva, sem conseguir aceitar um olhar diferente.

Parece cansada, em esforço e em contenção, sem se permitir encontrar o equilíbrio. Existe apenas o bom e o mau, tudo ou nada. Fecha-se sobre a falta de tempo, do asoberbamento relacionado com a escola e um plano de futuro muito idealizado e com dificuldade em articular com o real, o seu único objetivo “é ter estabilidade, não tenho mais expectativas.”

(sic) Parece existir uma negação de sentimentos, emoções, desejos e anseios. Clivagem entre o que deseja ser (pouco construído e desenvolvido) e o que deve ser (ideia rígida e fixa, com pouca possibilidade de mudança). Poderá ser importante tomar consciência que o seu estado de humor condiciona muito a vivência e integração das emoções, bem como a sua construção ou visão de um projeto de vida.

No segundo dia, destaca-se a vinda do Samuel, em contexto de internamento, que aconteceu após uma tentativa de suicídio (T.S.) grave, perante a hipótese do fim do relacionamento amoroso. Teve a necessidade de dizer várias vezes ao grupo que estava internado. Foi-lhe proposta a construção de um novo medalhão da força, mas desta vez ligado a si diretamente, ao que tem dentro de si, para que represente as suas forças, as que

estão dentro do seu controle, aproveitando para fazer a ponte entre os últimos acontecimentos e a colocação de toda a sua esperança na dependência da relação com o outro, o que aceitou. A Bruna começa a sua partilha a sorrir, dizendo, “bem, para não variar,



(Imagem 39)

não sabia o que ia fazer” (sic), começando por explicar como aconteceu o processo criativo e a sua intencionalidade. Começou por fazer a base preta e foi colocando os fios brancos, dizendo, “representam a minha vida, que por vezes é uma confusão, e no centro, a vermelho e azul, é a minha família e os meus amigos, as minhas forças” (sic). E acrescenta, “no centro estou eu, a amarelo” (sic).

Parece muito equilibrada, com estratégias pensadas e orientada para um percurso saudável. Para terminar a sua partilha, refere-se à base do seu medalhão que, de início era maior,

“decidi cortar a base. Como estamos sempre a falar dos meus limites e fronteiras, cortei-a para mexer nas minhas fronteiras.” (sic). Passamos para a Maria, que mantém grande dificuldade em elaborar e aprofundar a discussão, sendo difícil integrar o discurso e o tónus emocional, tom monocórdico e fâcies inexpressivo. Parece que teria sido muito importante que pudesse usufruir de todo o programa. No seu medalhão constrói dois gatos, um que



(Imagem 40)

remete para o seu próprio gato e outro que é uma personagem de anime, “gato sem orelhas” (sic). Fala sobre a importância do gato para si, de ser diferente e independente, mas também próximo

simultaneamente, associando o gato ao cuidar. Depois fala sobre o “gato sem orelhas” (Doraemon), remetendo para as diferenças relativamente a outros gatos, “mas é um gato na mesma” (sic). Parece relacionar-se, porque também se sente diferente. Contudo, tem dificuldade em estabelecer pontes, ligações e dar sentido. A atividade parece ter sido muito importante pelo estímulo para pensar nas forças, no simbólico e pela atribuição de um significado. A Mariana faz de seguida a sua partilha, começando por dizer, “não sabia



(Imagem 41)

muito bem como começar, por isso comecei a mexer na massa, e saiu a roda azul” (sic), continua a sua explicação, e diz-nos que a roda representa os sonhos e perspetivas para o futuro, embora ainda não tenha nada concreto.

Trabalha o material para o organizar e dar sentido. Passa uma ideia de percurso / caminho, representado pelas escadas, “representa o trabalho que vai dar a alguma coisa, e me vai ajudar a sair de onde estou” (sic). Volta a ficar a ideia do adolecer. Fala sobre a importância de misturar tudo, quase como uma alusão à complexidade emocional e de crescimento. Fica cada vez mais claro a complexidade emocional, a maturidade e o amadurecer, o desejo de crescimento, de autonomia e da construção do seu próprio percurso, “preciso de criar coisas novas, que me permitam estar com outras pessoas,

experimentalizar coisas novas” (sic). Explica e atribui significado com uma crescente facilidade e naturalidade. Para finalizar a sessão, o Samuel partilha o novo medalhão das forças, mais



(Imagem 42)

centrado em si e nas suas forças. Escolhe utilizar a tartaruga e coloca-a numa rocha no meio da água. A tartaruga representa-o porque “eu sou lento a pensar e a falar, como a tartaruga, mas sou rápido a fazer coisas, como a

lebre” (sic). Remete para a história da lebre e da tartaruga, e escolhe a lebre para explicar a sua impulsividade e a ação antes da reflexão, “preciso ser menos lebre e mais tartaruga” (sic). Mantém dificuldade em aprofundar a reflexão, em elaborar e mentalizar.

Apreciação global

Terminamos a sessão, despedindo-nos, e lembrando que para a semana, vamos fazer a receita dos cupcakes do Samuel e fazer o painel de grupo final, concluindo assim o projeto.

Foi muito importante novamente a introdução do “amassar”, como forma de desbloquear e entrar em contato com a parte mais emocional, encontrar um caminho.

A introdução da culinária na última sessão, foi um pedido do grupo, pois também será a última sessão da Milene, uma vez que a alta estava programada para esse dia. Assim, será possível realizarmos um lanche conjunto, celebrando o fim do projeto e a alta da Milena.

Sessão 9 – Um grupo de emoções, “Painel de grupo”

A destacar nesta sessão a presença de todos os adolescentes do grupo. A Milene despede-se do grupo, por conclusão do projeto terapêutico. Na primeira parte da atividade (culinária), é importante destacar a necessidade de controle da Milene de toda a atividade, sem se conseguir aperceber do impacto do seu comportamento no outro. Procura dominar pelo controlo das pesagens, da forma de bater o bolo e ordem dos ingredientes. Seria importante salientar a impaciência da Bruna, que apesar de responder a alguns comportamentos, teve dificuldade em apresentar um discurso assertivo. Na atividade de culinária sobressaem a insegurança da Rute e o seu receio de falhar, bem como o desconforto quando fazia algo que considerava menos bom. A Maria demite-se da atividade, parecendo pouco envolvida na mesma. O Samuel, embora esteja no curso de padaria e pastelaria, e estivéssemos a fazer uma receita trazida por si e que já tinha feito no curso, esteve sempre pouco envolvido, mais focado em provar a massa e comer o produto final. A Mariana chegou atrasada, mas ainda a tempo de colocar as pepitas de chocolate nos

cupcakes. Após os cupcakes terem ido para o forno, o grupo sentou-se em volta do papel de cenário.

Reforçámos que, o mais importante, era explorarem os materiais e a sua criatividade, criando livremente, com o caminho percorrido em mente. Como habitualmente, tínhamos materiais mais fluidos (digitintas e pastel) e materiais mais rígidos (canetas de feltro e lápis de cor). A Milene primeiro escolheu várias canetas em tons de azul, reunindo-as junto de si, enquanto dizia, “que horror! Eu não vou usar digitintas nem pastel, não quero sujar as mãos!” (sic), e começava a desenhar um rosto (mais um autorretrato). O Samuel não estava com muita vontade de pintar, só focado em quando é que os cupcakes estavam prontos, mas acabou por escolher pastel e iniciar o desenho. A Rute também escolheu pastel, começando a desenhar estrelas. A Bruna e a Mariana, optaram por digitintas, começando a pintar calmamente e usufruindo do material. A Maria ficou centrada numa pequena parte do papel de cenário, pintando com lápis de cor bandeiras da comunidade LGBTQI+, sem grande interação com o grupo. Passado algum tempo, pedimos de trocassem de lugar, rodando um lugar à volta do papel de cenário. O Samuel, que ia ocupar o espaço da Rute, oferece-se para terminar o seu desenho, perguntando como quer que o faça, num momento em que surpreendeu pela generosidade e disponibilidade para o outro. O grupo roda tranquilamente, alguns dando continuidade às pinturas já iniciadas, outros começando coisas novas. Com a última solicitação para mudarem de lugar, o grupo foi sentindo uma necessidade de começar a desenhar nos espaços anteriormente ocupados por alguns materiais, numa tentativa de preencherem todo o papel de cenário. A Milene foi ficando mais solta e disponível para o grupo, começando a interagir mais, o Samuel cada vez mais centrado nos cupcakes e em comê-los. A Maria sempre desligada no grupo, desinvestida. Fala quando questionada



(Imagem 43)

diretamente, em tom baixo, arrastado, sem tonalidade afetiva. Quando todos tinham terminado, pedimos um nome para o painel. Após várias sugestões, foram a votos e ganhou “Espírito Livre”. De seguida realizaram o preenchimento da EEE, passando ao momento mais

desejado, o lanche! Os cupcakes estavam maravilhosos,

mas não deu tempo para tirar uma fotografia.... Enquanto comíamos, agradeci mais uma vez a disponibilidade e a generosidade do grupo pela colaboração de todos, que permitiu a realização do projeto durante estes 5 meses. Esta afirmação causou comentários de espanto e admiração, “5 meses? Já passaram 5 meses desde que começámos? Não pareceu tanto

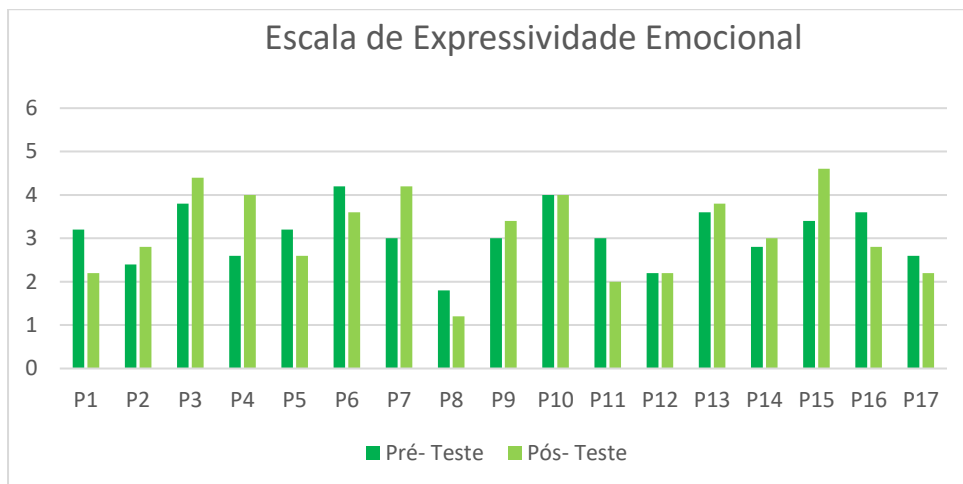
tempo!” (sic). Na discussão final de balanço do projeto, a Milene refere que “o projeto foi importante, e a mim, pessoalmente, ajudou-me muito a nível da criatividade” (sic). A Bruna fala sobre a importância do projeto, destacando como aspeto mais importante o fio condutor entre as sessões, sentindo que houve um contínuo, uma ligação entre elas e o objetivo a desenvolver, as emoções, “sempre fomos usando os materiais nas atividades, mas nunca desta forma, sentia-se um fio condutor”, referindo que a ajudou a tomar consciência sobre o que sente e a estabelecer ligações. A Mariana destaca como aspeto mais importante, o ter-lhe proporcionado outro olhar sobre as coisas, outra perspetiva sobre o caminho. O Samuel refere que foi bom, e que “ajudou-me a lidar com algumas situações que foram acontecendo” (sic). A Rute realça a importância do projeto, focando nas “emoções e na capacidade de pensar sobre elas.” (sic) Por fim, foi pedido que, se só pudessem utilizar uma palavra para descrever o projeto, qual seria. Para a Milene seria “criatividade” (sic), para a Rute “emocional” (sic), para a Bruna “fora da caixa” (sic), para o Samuel “bom” (sic), para a Mariana “caminho, experiência” (sic).

O grupo terminou o programa num clima de partilha, despedida e esperança.

1.2. Análise Quantitativa

A nível da análise dos resultados da EEE, foi decidido retirar o pré e pós teste de um elemento (Maria), por só ter participado nas duas primeiras e nas duas últimas sessões, tendo tido um internamento de quase quatro meses durante o período de ausência, o que iria causar um viés nos resultados. Desta forma, no teste de sinais de Wilcoxon o resultado foi de 0,068, e, em termos absolutos, foi observado um aumento médio de 8.5 valores totais do questionário aplicado, correspondendo a um aumento médio de 8.4%. No entanto, embora se verifique melhoria dos resultados do pré teste para o pós teste, estes não são estatisticamente relevantes, pelo pequeno número da amostra, o que reduz a possibilidade de extrapolar os resultados, como é referido por Morse et al, (2009), sendo desejável replicar o estudo com uma amostra maior. O gráfico (figura 5) apresentado em seguida, demonstra os resultados totais dos 5 adolescentes que completaram o programa, a nível de pré e pós teste, em relação aos 17 itens da EEE e às respostas na escala de likert de 6 pontos.

FIGURA 5 – Gráfico dos resultados totais da EEE



As áreas em que se verificaram as maiores alterações, foram a nível da capacidade de reconhecer e expressar as suas emoções (P1, P7, P15), na capacidade de serem reconhecidos como pessoas com emoções e emocionalmente expressivos (P3, P8, P11). Também se verificou uma melhoria na capacidade de verem as suas emoções identificadas pelo Outro (P4, P6), havendo uma maior coincidência entre o que sentem e o que é percebido pelo Outro (P16).

2. NO REINO DAS PALAVRAS – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise do programa de intervenção “Em busca das palavras – mediadores expressivos e expressão das emoções nos adolescentes”, foi realizada através do tratamento da informação recolhida das notas de campo, realizadas após o término das sessões e complementadas pelos registos do coterapeuta do grupo, bem como dos questionários aplicados aos adolescentes antes do início do programa e no fim deste.

Foi efetuada uma análise dos resultados das sessões, em relação aos objetivos propostos, e à resposta de cada adolescente ao longo das mesmas, complementando-se com dados da literatura e com a análise dos resultados obtidos na EEE.

Com a conclusão do projeto, o grupo chegou ao seu destino final, o *Reino das Palavras*. À partida para esta viagem, os adolescentes apresentavam dificuldades na tomada de consciência das suas emoções, na capacidade de estabelecerem ligações entre estas e os acontecimentos de vida que poderiam estar na sua origem, bem como na capacidade de as expressarem por palavras. Estas dificuldades, também dificultavam a intervenção terapêutica, mantendo a sua saúde mental em maior risco, interferindo na forma como se relacionavam consigo próprios e com o Outro. Durante a viagem, foi perceptível que os mediadores expressivos desempenham um papel importante, providenciando uma plataforma para a autoexploração, tomada de consciência e expressão emocional (Haeyen et al, 2015). Este papel está particularmente associado aos materiais expressivos utilizados e às suas características, rígidos ou fluídos (Malchiodi, 2012, Moon, 2010) que de acordo com o modelo do CTE de Hinz (2009), permitem trabalhar ao longo de 3 níveis, dando espaço para reconhecer as emoções e deixá-las emergir, com atribuição de significado. Verificou-se, nos adolescentes que se permitiram brincar e explorar o material mais fluído, abrindo mão do controle, um maior crescimento emocional, com maior capacidade de insight em relação aos seus problemas (Hayen, Kleijberg & Hinz, 2017). Também se verificou que a forma como cada adolescente usou o material, coincidia com a forma como se comporta na sua vida (Pénzes et al, 2014), com a Milene a usar materiais mais rígidos, sempre que tinha essa opção, evidenciando a necessidade de controle que precisa no dia a dia, para se manter organizada, a Bruna a permitir-se a usar materiais fluídos, mas recorrendo aos rígidos para demarcar limites, algo que reforça constantemente necessitar na sua vida, ou a Rute e a Mariana a usarem preferencialmente os materiais fluídos, experimentando e explorando, com impacto visível no crescimento emocional que conseguiram obter. A

escolha das atividades expressivas, permitiu criar um espaço de partilha, tanto das emoções positivas, como das negativas (Visser, du Plessis, 2015), promovendo uma oportunidade para explorar e expressar emoções difíceis, de forma indireta e não ameaçadora (Murphy, 2001). Verificou-se que, após a intervenção, os adolescentes do grupo compreendem melhor as suas emoções, reconhecendo-as mais facilmente e conseguindo relacioná-las com os acontecimentos de vida, observável nas duas abordagens utilizadas na investigação. Sentiu-se também sempre grande investimento e assistiu-se ao desenvolvimento da criatividade, bem como ao aumento do pensamento simbólico (Nemiah et al, 1976). Apenas um dos adolescentes manteve comportamentos de risco.

A nível do grupo, sentiu-se um aumento crescente da confiança, à medida que a dinâmica do grupo criava um clima de aceitação e empatia (Yalon, 2008), que facilitou a partilha, a capacidade de expressão das emoções e de ouvir o outro (Visser, du Plessis, 2015), enriquecendo cada vez mais esses momentos. Para o bom funcionamento do grupo, foi fundamental as sessões terem decorrido num ambiente de respeito, aceitação, validação e compreensão (Fonagy, Luyten & Allison, 2015). As partilhas dos elementos mais velhos, também foram facilitadoras para proporcionar maior confiança aos outros elementos do grupo (Visser, du Plessis, 2015).

Com ganhos evidentes para os cinco adolescentes que usufruíram da totalidade da viagem, o programa inicialmente planeado para decorrer durante três meses teve de ser reformulado e reajustado para cinco. Esta mudança foi fundamental para que fosse possível permitir a exploração dos materiais e acolher a partilha da tomada de consciência das suas emoções, das suas forças e mecanismos de coping, sem que os adolescentes se sentissem pressionados com o tempo que teriam para fazer as suas partilhas e ainda com a necessidade de deixarem tempo para que os outros adolescentes também o fizesse. As alterações e adaptações necessárias, só foram possíveis por se tratar de um projeto de I.A. A necessidade de reformular o projeto e aumentar o tempo das sessões, foi de encontro a uma das conclusões da implementação do projeto *O ABC das emoções*, no âmbito da tese de mestrado de Arruda (2014), e da investigação de Haeyn, Kleijberg & Hinz (2017). Ambos os projetos foram planeados para 10 sessões de 90 minutos, o que foi cumprido, mas no final foi sentida a necessidade de mais tempo, para ser possível uma melhor abordagem e exploração das emoções, apesar dos resultados atingidos terem sido positivos. De referir que, de toda a literatura referente a projetos relacionados com emoções, ou intervenções terapêuticas em grupo com recurso a mediadores expressivos, a média planeada foi de 10

sessões de 90 minutos, sendo que, apenas nos dois projetos referidos houve referência à necessidade de mais tempo para implementação e desenvolvimento do mesmo. O projeto ficou reformulado com nove atividades, realizadas ao longo de 19 sessões (Anexo 6). Ficou evidente que, através da exploração dos diferentes mediadores expressivos, os adolescentes do grupo encontraram as palavras.

Para a realização deste projeto, o facto de terem sido utilizadas diferentes formas de recolha de dados, pode ser considerada uma força.

Em virtude de ter desempenhado um duplo papel de investigadora e elemento de equipa terapêutica, com intervenção direta no grupo, pode ser considerado tanto uma força como uma limitação. Se por um lado, por já ter uma relação terapêutica com os adolescentes do grupo poderia ser facilitador da confiança e partilha, o duplo papel podia enviesar a observação, o que foi controlado pelo recurso à complementaridade dos registos de observação do outro elemento presente na intervenção terapêutica, bem como dos momentos de avaliação que fomos fazendo do projeto.

Considero que ter optado por uma metodologia de I.A., revelou-se como uma força da investigação, pois os ciclos de análise e reflexão no final de cada sessão permitiram que o programa fosse sendo ajustado às necessidades dos adolescentes e do grupo, adequando-o no sentido de potenciar os melhores resultados para os adolescentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A construção deste projeto de investigação, no âmbito do 12º Mestrado em Enfermagem, na área de especialidade de Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica, só foi possível através de um estudo mais aprofundado sobre a temática que me propus investigar.

A dificuldade na expressão das emoções por parte dos adolescentes que acompanho, em contexto de HD, potencia o risco de sofrimento mental, já presente, com implicações no seu desenvolvimento e nas relações interpessoais. Compreender melhor este fenómeno e desenvolver uma resposta terapêutica mais adequada e eficaz, foi a motivação. As emoções têm um papel fundamental no desenvolvimento humano. É fundamental não só viver as emoções, mas também compreendê-las. A expressão das emoções desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências emocionais. Intervir com os adolescentes, ajudando-os a exercitar o seu cérebro, a reconhecer as emoções, a organizar o seu pensamento, a compreender conceitos abstratos e a controlar os seus impulsos, possibilita a criação de ligações neuronais que os vão servir para o resto das suas vidas, ajudando-os a lidar com as suas emoções de forma mais ajustada.

O caminho começou com a revisão da literatura, que possibilitou a construção do enquadramento conceptual e a elaboração de um plano de intervenção, inspirado no CTE (Hinz, 2009) e assente na utilização dos materiais expressivos, na sua exploração, permitindo aos adolescentes encontrar o caminho para o reconhecimento das suas emoções, a atribuição de significados e, conseqüentemente, a tomada de consciência. O projeto possibilita a construção de narrativas na partilha da experiência e o crescimento emocional e pessoal. O facto de a intervenção ser planeada para um grupo terapêutico, possibilita não só o crescimento enquanto grupo, mas também na capacidade de escutar e acolher, facilitador da confiança, da segurança e da partilha.

Ao longo da intervenção, foi possível perceber as indicações e os efeitos dos mediadores expressivos selecionados. Desenhar e rabiscar e pintar com materiais mais fluidos permitiu explorar o nível cinestésico / sensorial, evocando estados emocionais. Desenhar com materiais mais rígidos permitiu maior controle e acesso à experiência cognitiva. Amassar permitiu descarregar a zanga e a frustração, mas também construir, dar forma, desenvolver distanciamento afetivo e impregnar a criação com emoções, desenvolvendo o nível perceptível / afetivo. Criar esquemas, usando não só o desenho como também a pasta de moldar, aumentou a verbalização e a procura de significados, permitiu desenvolver o nível

cognitivo / simbólico. Foi visível também o desenvolvimento do nível criativo ao longo das sessões. O grupo verbalizou várias vezes a importância que reconheciam nas atividades propostas e nos mediadores expressivos utilizados, como facilitador da tomada de consciência das suas emoções e na sua capacidade de as traduzir em palavras. Outro aspecto muito importante foi o da existência do fio condutor entre as sessões, que lhes transmitiu efetivamente uma sensação de ligação e de caminho. Foi visível o crescimento da capacidade de reconhecimento das suas emoções e das do Outro, bem como a nível da expressão.

Ao longo dos cinco meses de intervenção, foi possível atingir todos os objetivos definidos para o programa, com a exceção do Samuel, a nível da diminuição dos comportamentos de risco, e da Maria que esteve ausente na maioria do tempo, não conseguindo usufruir da intervenção e obter resultados positivos. O factor tempo revelou-se muito importante para que, efectivamente, os adolescentes encontrassem as palavras. O facto de se estar a realizar I.A., foi fundamental para as adaptações necessárias e para a resposta ser a mais adequada.

No final do projeto, e pelos resultados encontrados, este parece ser um instrumento de intervenção importante para os EESMP, nas intervenções em grupos terapêuticos com adolescentes que apresentem dificuldades em aceder às emoções.

A realização deste estudo traduziu-se num processo de aprendizagem e crescimento profissional e pessoal que, embora muito exigente, foi extremamente gratificante.

Terminada esta fase, e levando em conta a recomendação do grupo que esteve em intervenção, fica o compromisso de desenvolver o projeto com outros grupos de adolescentes a frequentar o HD, a partir de setembro, altura em que os grupos serão reformulados. Voltaremos a ir “em busca das palavras”.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACT For The youth (2002). Adolescent brain development. *Research facts and findings*, 1-5
- Arruda, M. (2014). O ABC das emoções básicas: Implementação e avaliação de duas sessões de um programa para a promoção de competências emocionais. Um enfoque comunitário. Dissertação de Mestrado, Universidade dos Açores, Ponta Delgada
- Baird et al. (1999). Functional Magnetic Resonance Imaging of Facial Affect Recognition in Children and Adolescents. *American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 195-199
- Bateman, A., Fonagy, P. (2012). *Handbook of mentalizing in mental health practice*. Arlington: American Psychiatric Association
- Bogdan, R., Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Braconnier, A., Marcelli, D. (2000). *As mil faces da adolescência*. Lisboa: Climepsi Editores
- Braconnier, A., Marcelli, D. (2005). *Adolescência e psicopatologia*. Lisboa: Climepsi Editores
- Carvalho, R. (2011). *Potencialidades criativas e simbólicas dos mediadores artísticos. Manual de teoria e prática da arte-terapia / psicoterapia*. Lisboa: SPAT
- Carvalho, R., Guimarães, C. (2011). Dando forma e cor ao mundo interno: desenho e pintura em arte-terapia. *Revista Portuguesa de Arte-Terapia: arte viva*, 2. SPAT, pp. 17-20
- Carvalho, A., Leuschner, A., Goldschmidt, T., Mateus, P., Narigão, M., Paixão, I. Xavier, M. (2017). Relatório da avaliação do plano nacional de saúde mental 2007-2016 e propostas prioritárias para a extensão a 2020. Lisboa: DGS
- Collins, W. A., Sprinthall, N. A. (1999). *Psicologia do adolescente*. (2ª Ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Coslin, P. (2002). *Psicologia do Adolescente*. Lisboa: Instituto Piaget
- Coutinho, C.P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: Teoria e prática*. Coimbra: Almedina
- Coutinho et al. (2009). Investigação-acção - metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*. Vol. XIII, 2, pp. 455-479

- Damásio, A. (2000). *O Erro de Descartes – Emoção, razão e cérebro humano*. Lisboa: Publicações Europa América
- Damásio, A. (2013). *O sentimento de si*. Lisboa: Círculo de Leitores
- Davies, H., Swan, N., Schmidt, U. & Tchanturia, K. (2012). An Experimental Investigation of Verbal Expression of Emotion in Anorexia and Bulimia Nervosa. *Eur. Eat. Disorders Rev.* 20, 476–483. DOI: 10.1002/erv.1157
- Denham, S. A. (2007). Dealing with feelings: how children negotiate the worlds of emotions and social relationships. *Cognition, Brain, Behavior* 11, 1 – 48
- Dinis, A; Gouveia, J.P.; Xavier, A. (2011). *Estudo das características psicométricas da versão portuguesa da Escala de Expressividade Emocional*. *Psychological* nº 54, 111-128. DOI:10.14195/1647-8606_54_5
- Ekman, P. (2011). *A linguagem das emoções* (C. Szlak, Trad.). São Paulo: Lua de Papel
- Erikson, E. (1968). *Adolescence et crise: La quête de l'identité*. Paris: Flammarion, Éditeur
- Ferraz, M. (1998). *Arte e loucura: Limites do imprevisível*. São Paulo: Lemos Editorial
- Ferraz, M (2009). *Terapias expressivas integradas*. Volume 1. Tutirév Editorial
- Fleming, M. (2010). *Entre o medo e o desejo de crescer. Psicologia da adolescência*. Porto: Edições Afrontamento
- Fortin, M.F. (1999). *O processo de investigação: Da concepção à realização*. Loures: Lusociência
- Funch, B.S. (2000). Tipos de apreciação artística e a sua aplicação na aplicação de museu. In Fróis, J.P. (Coord.). *Educação estética e artística. Abordagens transdisciplinares*. (pp- 109-126). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Gauthier, B. (2003). *Investigação social: da problemática à colheita de dados*. Loures: Lusociência
- Gilbert, K. (2012). *The neglected role of positive emotion in adolescent psychopathology*. *Clinical Psychology Review*, 32, 467-481

Giordano, N.A.M.R. (2004). Contar histórias como possibilidade de tecer o invisível: As emoções. In Ciornai, S., (Org.), *Percursos em arteterapia* (pp. 275-294). São Paulo: Summus Editorial

Goleman, D. (2006). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates Editora

Gottlieb, L. (2016). *O Cuidar em enfermagem baseado nas forças – Saúde e cura para a pessoa e família*. Lusodidacta

Gross, J. & Thompson, R. (2007). *Emotion Regulation: conceptual foundations*. In J.J. Gross (Eds.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3-24). New York: The Guildford Press

Gullo, S., Coco, G. L., Di Fratello, C., Giannone, F., Mannino, G., & Burlingame, G. (2015). Group climate, cohesion and curative climate. A study on the common factors in group process and their relation with members attachment dimensions. *37 Research in Psychotherapy: Psychopathology, Process and Outcome*, 18(1). DOI:10.7411/RP.2014.023

Haeyen, S, van Hooran, S., Dehue, F. & Hutschemaekers, G. (2018). Development of an art-therapy intervention for patients with personality disorders: an intervention mapping study. *International Journal of Art Therapy*, 23:3, 125-135, DOI: 10.1080/17454832.2017.140345

Henry, J.D., Castelinni, J., Moses, E. & Scott, J.B. (2015). Emotion regulation in adolescents with mental health problems. *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, VOL. 38, NO. 2, 197–207. DOI: 10.1080/13803395.2015.1100276

Hinchey, P. (2008). *Action Research*. New York: Peter Lang Publishing Inc.

Hinz, L. D. (2009). *Continuum de terapias expressivas*. Nova York e Londres: Routledge

Hinz, L.D. (2015) Expressive Therapies Continuum: Use and Value Demonstrated With Case Study (Le continuum des thérapies par l'expression : étude de cas démontrant leur utilité et valeur), *Canadian Art Therapy Association Journal*, 28:1-2, 43-50, DOI: 10.1080/08322473.2015.1100581

Huckvale, K., & Learmonth, M. (2009). A case example of art therapy in relation to dialectic behavior therapy. *International Journal of Art Therapy*, 14(2), 52–63. DOI: 0.1080/17454830903329196

- Johnson, R.B., Onwuegbuzie, A.J. (2004) Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *Educational Researcher*, 33, 14-26.
DOI:10.3102/0013189X033007014
- Kagin, S. & Lusebrink, V.B. (1978). The Expressive Therapies Continuum. In *Art Psychotherapy*, 5 (4), pp (171-179)
- Kring, A., Smith, D. & Neale, J. (1994) Individual differences in dispositional expressiveness: development and validation of the emotional expressivity scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, vol. 66, n. 5, 934-949
- Levine, S. K., Levine, E.G.; Knill, P.J. (2005). *Principles and practice of expressive arts therapy – toward a therapeutic aesthetics*. London: Jessica Kingsley Publishers
- Liebmann, M. (2004). *Art therapy for groups – a handbook fo themes and exercises*. (Second edition) East Sussex: Brunner-Routledge
- Malchiodi, C. (2005). *Expressive therapies. History, theory and practice*. New York: Guilford Publications
- Malchiodi, C. (2012). *Handbook of art therapy*. New York: Guilford Publications
- Martorel, G., Papalia, D., Feldman, R. (2014). *A child's world: infancy through adolescence*. (13^a ed.). New York: McGraw-Hill Education
- McDonnell, P., McNiff, J. (2016). *Action research for nurses*. London: Sage
- Minicucci, A. (2007). *Dinâmica de grupo – Teorias e sistemas*. (5^a ed.). São Paulo: Editora Atlas S.A.
- Moon, C. H. (Ed.). (2011). *Materials and media in art therapy: Critical understandings of diverse artistic vocabularies*. New York, NY: Routledge.
- Morris, A. S., Silk, J. S., Steinberg, L., Myers, S. S., & Robinson, L. R. (2007). The role of the family context in the development of emotion regulation. *Social development*, 16(2), 361-388
- Morse et al (2009). *Developing grounded theory*. New York: Routledge.
- Nelson, C.A., Thomas, K., de Haan, M. (2006). *Neuroscience and cognitive development: The role of experience and the developing brain*. Hokoben, NJ: John Wiley Sons, Inc.

- Nemiah, J. C., Freyberger, H., & Sifneos, P. E. (1976). *Alexithymia: A view of the psychosomatic process*. London: Butterworths
- Noffke, S., & Somekh, B. (2010). Introdução. In S. Noffke, & B. Somekh, *Handbook of Educational Action Research* (pp. 1-5). London: Sage.
- Oaklander, V. (1978). *Descobrimos crianças*. (5ª Ed.). São Paulo: Summus Editorial
- Osório, L.C. e colaboradores (1986). *Grupos terapêuticos hoje*. Porto Alegre: Artes Médicas
- O'toole, A.W. & Welt, S.R. (1996). *Teoría interpersonal en la práctica de la enfermería: trabajos seleccionados de Hildegard E. Peplau*. Barcelona: Masson
- Pain, S., Jarreau, G. (2001). *Teoria e técnica da arte-terapia – a compreensão do sujeito*. Porto Alegre: Artmed Editora S.A.
- Pain, S. (2009). *Os fundamentos da arteterapia*. Petropolis: Vozes
- Pénzes, I., van Hooran, S., Dokter, D., Smeijsters, H. & Hutschemaekers, G. (2014). Material interaction in art therapy assessment. *The Arts in Psychotherapy*, 41, 484-492. DOI: 10.1016/j.aip.2014.08.003
- Peplau, H. E. (1990). *Relaciones Interpersonales en Enfermería*. Barcelona: Salvat Editores, S.A.
- Piaget, J. (1977). *Psicologia da inteligência*. Rio de Janeiro: Zahar
- Puskar, K. R., Mazza, G., Slivka, C., Westcott, M., Campbell, F., McFadden, T. G. (2012). Understanding content and process: Guidelines for group leaders. *Perspectives in psychiatric care*. 48, 225-229. Doi: 10.1111/j.1744-6163.2012.00343.x
- Reverendo, I. M. (2011). Regulação emocional, satisfação com a vida & percepção da aceitação-rejeição parental: estudo de adaptação e validação da versão portuguesa do emotions regulation index for children and adolescents (ERICA). Dissertação de Mestrado, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação - Universidade de Coimbra, Coimbra
- Riehl, J. P. & Roy, C. (1980). *Conceptual models for nursing practice*. (2ª. ed.), New York: Appleton-Century-Crofts
- Rogers, N. (1993). *The creative connection: Expressive arts as healing*. Palo Alto, CA: Science & Behavior Books, Inc

- Rubin, J. A. (1999). *Art therapy: An introduction*. New York: Brunner/Mazel
- Snir, S., & Regev, D. (2013). A dialog with five art materials: Creators share their art making experiences. *The Arts in Psychotherapy*, 40, 94–100
- Soares, I., Carvalho, M., Martins, E., & Santos, I. (2009). Vinculação e Emoções. In: I. Soares, *Relações de Vinculação ao longo do desenvolvimento: Teoria e Avaliação* (161-191). Psiquilíbrios Edições
- Steinberg, L. (2007). Risk Taking in Adolescence: new perspectives from brain and behavioral science. *Association for Psychological Science*. Vol. 16, 55-59
Doi.org/10.1111/j.1467-8721.2007.00475.x
- Streubert, H., Carpenter, D. (2013). *Investigação Qualitativa em Enfermagem - Avançando o Imperativo Humanista*. (5ª ed.). Loures: Lusodidacta
- Strongman, K. T. (2004). *A psicologia da emoção* (2ª ed.). Lisboa: Climepsi Editores
- Taylor, G. J. et al. (1997). *Disorders of affect regulation: Alexithymia in medical and psychiatric illness*. New York, NY, US: Cambridge University Press
- Thompson, R. (1994). *Emotion regulation: A theme in search of definition*. In N. A. Fox (Ed.), *The development of emotion regulation: biological and behavioral considerations*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 59, 25-52
- Twain, M. (2010). *Emoções e Sentimentos*. In S. Robbins, *Comportamento Organizacional*. São Paulo: Pearson
- Vaz, F. J. (2009). *Diferenciação e Regulação Emocional na Idade Adulta: Tradução e Validação de Dois Instrumentos de Avaliação para a População Portuguesa*. Dissertação de Mestrado, Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Braga.
- Visser, M., du Plessis, J. (2015). An expressive art group intervention for sexually abused adolescent females. *Journal of Child & Adolescent Mental Health*, 27:3, 199-213. DOI: 10.2989/17280583.2015.1125356
- Yalom, I., Vinogradov, S. (1992). *Manual de Psicoterapia de Grupo*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Yalom, I., Leszcz, M. (2008). *Psicoterapia de grupo – Teoria e prática*. (5ª ed.) Porto Alegre: Artes Médicas

ANEXO I

Consentimento informado e esclarecido dos pais / responsáveis legais



Área de Pediatria



Consentimento informado e esclarecido dos pais / responsáveis legais

Estudo de Investigação “Em busca das palavras – mediadores expressivos e expressão das emoções nos adolescentes

O presente estudo de investigação enquadra-se no âmbito da realização da Tese de Dissertação do 12º Mestrado em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica, da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

O responsável pelo projeto e principal investigador, será a Enfermeira Especialista em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica, Paula Cristina Neves da Fonseca Vaz, a desempenhar funções no Hospital de Dia [REDACTED]

[REDACTED] C.H. [REDACTED] E.P.E..

O projeto de investigação irá decorrer no Hospital de Dia [REDACTED] tendo como objetivos:

- Compreender de que forma os mediadores expressivos facilitam a expressão das emoções dos adolescentes.
 - o Caracterizar as dificuldades de expressão das emoções dos adolescentes.
 - o Analisar as indicações terapêuticas dos vários mediadores expressivos.
 - o Avaliar os processos de expressão das emoções face aos diferentes mediadores expressivos.

Venho por este meio convidar o seu filho/a a participar na realização deste estudo.

A intervenção está planeada para um grupo terapêutico de 6 adolescentes, durante 4 meses (1 sessão semanal com a duração de 90 minutos), utilizando diferentes mediadores expressivos como recurso terapêutico. Foram selecionados o desenho, a pintura e a modelagem. Será aplicada a Escala da Expressão Emocional (Kring, Smith & Neale, 1994), adaptada à população portuguesa, no início e no fim do projeto e serão realizadas notas de campo no final das sessões. Os trabalhos realizados serão fotografados. A informação recolhida será a estritamente necessária para os fins do projeto e todos os dados serão codificados e acedidos apenas pelo investigador, garantindo assim a confidencialidade.



Área de Pediatria

Ao participar neste estudo, estará a colaborar para uma melhor compreensão sobre a forma como os mediadores expressivos podem facilitar a expressão das emoções, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela sua colaboração. A participação nesta investigação não implica potenciais riscos ou custos para os participantes.

A escolha de participar neste estudo é totalmente voluntária, sendo que os participantes que aceitem fazer parte do mesmo são livres de se retirarem a qualquer momento, sem qualquer consequência para os próprios, ou implicações no seu projeto terapêutico.

Contactos:

A Investigadora: Paula Cristina Neves da Fonseca Vaz (paula.vaz@ch.min-saude.pt)

Consentimento Informado

Eu, _____, abaixo-assinado,

Portador do BI (ou CC) nº _____

Pai / mãe / responsável legal do adolescente _____,

compreendo e aceito a sua participação no estudo acima referido.

Lisboa, ___/___/___

(assinatura conforme BI ou CC)

Para qualquer questão contactar:

Paula Cristina Neves da Fonseca Vaz (paula.vaz@ch.min-saude.pt)

ANEXO II

Consentimento informado e esclarecido dos adolescentes



Consentimento informado e esclarecido dos adolescentes

Estudo de Investigação “Em busca das palavras – mediadores expressivos e expressão das emoções nos adolescentes

O presente estudo de investigação enquadra-se no âmbito da realização da Tese de Dissertação do 12º Mestrado em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica, da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

O responsável pelo projeto e principal investigador, será a Enfermeira Especialista em Enfermagem de Saúde Mental e Psiquiátrica, Paula Cristina Neves da Fonseca Vaz, a desempenhar funções no Hospital de Dia [REDACTED], [REDACTED], C.H.U. [REDACTED], E.P.E..

O projeto de investigação irá decorrer no Hospital de Dia [REDACTED], tendo como objetivos:

- Compreender de que forma os mediadores expressivos facilitam a expressão das emoções dos adolescentes.
 - o Caracterizar as dificuldades de expressão das emoções dos adolescentes.
 - o Analisar as indicações terapêuticas dos vários mediadores expressivos.
 - o Avaliar os processos de expressão das emoções face aos diferentes mediadores expressivos.

Venho por este meio convidar-te a participar na realização deste estudo.

A intervenção está planeada para um grupo terapêutico de 6 adolescentes, durante 4 meses (1 sessão semanal com a duração de 90 minutos), utilizando diferentes mediadores expressivos como recurso terapêutico. Foram selecionados o desenho, a pintura e a modelagem. Será aplicada a Escala da Expressão Emocional (Kring, Smith & Neale, 1994), adaptada à população portuguesa, no início e no fim do projeto e serão realizadas notas de campo no final das sessões. Os trabalhos realizados serão fotografados. A informação recolhida será a estritamente necessária para os fins do projeto e todos os dados serão codificados e acedidos apenas pelo investigador, garantindo assim a confidencialidade.



Área de Pediatria

Ao participar neste estudo, estarás a colaborar para uma melhor compreensão sobre a forma como os mediadores expressivos podem facilitar a expressão das emoções, não sendo, contudo, acordado qualquer benefício direto ou indireto pela tua colaboração. A participação nesta investigação não implica potenciais riscos ou custos para os participantes.

A escolha de participar neste estudo é totalmente voluntária, sendo que os participantes que aceitem fazer parte do mesmo são livres de se retirarem a qualquer momento, sem qualquer consequência para os próprios, ou implicações no seu projeto terapêutico.

Contactos:

A Investigadora: Paula Cristina Neves da Fonseca Vaz (paula.vaz@ch.min-saude.pt)

Consentimento Informado

Eu, _____, abaixo-assinado,
Portador do BI (ou CC) nº _____
compreendo e aceito participar no estudo acima referido.

Lisboa, ___/___/___

(assinatura conforme BI ou CC)

Para qualquer questão contactar:

Paula Cristina Neves da Fonseca Vaz (paula.vaz@ch.min-saude.pt)

ANEXO III

Escala de Expressão Emocional

Escala de Expressão Emocional

(Kring, Smith & Neale, 1994)

(Adaptado para a população portuguesa por Machado Vaz, F. & Branco Vasco, A., 2010)

Instruções: As seguintes afirmações referem-se a si e às suas emoções.

De acordo com a seguinte escala, por favor seleccione o número que melhor o descreve o que acontece consigo.


1	2	3	4	5	6
Nunca Verdadeiro	Raramente Verdadeiro	De vez em quando verdadeiro	Frequentemente Verdadeiro	Quase Sempre Verdadeiro	Sempre verdadeiro

1. Eu não expesso as minhas emoções às outras pessoas.	1	2	3	4	5	6
2. Mesmo quando estou a experienciar fortes emoções, não as expesso exteriormente.	1	2	3	4	5	6
3. As outras pessoas crêem que sou muito emocional.	1	2	3	4	5	6
4. As pessoas conseguem “ler” as minhas emoções	1	2	3	4	5	6
5. Guardo os meus sentimentos para mim.	1	2	3	4	5	6
6. As outras pessoas não são facilmente capazes de observar o que estou a sentir.	1	2	3	4	5	6
7. Exponho as minhas emoções às outras pessoas.	1	2	3	4	5	6
8. As pessoas pensam em mim como uma pessoa não emocional.	1	2	3	4	5	6
9. Eu não gosto de deixar que as outras pessoas percebam a forma como me estou a sentir.	1	2	3	4	5	6
10. Não consigo esconder a forma como me estou a sentir	1	2	3	4	5	6
11. Não sou muito expressiva emocionalmente	1	2	3	4	5	6
12. Frequentemente os outros consideram-me como sendo uma pessoa indiferente.	1	2	3	4	5	6
13. Sou capaz de chorar em frente a outras pessoas.	1	2	3	4	5	6
14. Mesmo quando me estou sinto muito emocionado (a), não deixo que os outros percebam os meus sentimentos.	1	2	3	4	5	6
15. Eu considero-me emocionalmente expressivo(a).	1	2	3	4	5	6
16. A forma como me sinto é diferente de como os outros pensam que eu me sinto.	1	2	3	4	5	6
17. Não expesso os meus sentimentos	1	2	3	4	5	6


ANEXO IV


Lista das emoções

EMOÇÕES

Zanga 

Contente 


Ansiedade 

Tristeza 

Melancolia (mais profundo que a tristeza) 

Alegria 


Raiva 

Repulsa / nojo 

Medo 


Euforia (mais intenso que a alegria)

Entusiasmo 

Confusão 

Tédio 

Surpresa

Angústia 

Frustração 

Serenidade 

ANEXO V

Folha sessões / presenças

Sessão	Data	Adolescentes					
		Milene	Bruna	Samuel	Rute	Mariana	Maria
Sessão 1*	2/11/2021	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Sessão 2	16/11/2021		✓	✓	✓	✓	✓
Conclusão Sessão 2**	23/11/2021	✓	✓	✓	✓	✓	
Sessão 3	30/11/2021			✓	✓	✓	
Conclusão Sessão 3	7/12/2021	✓	✓	✓	✓	✓	
Sessão 4	14/12/2021		✓	✓	✓	✓	
Conclusão da Sessão 4	28/12/2021		✓	✓	✓	✓	
Sessão 5	4/01/2022		✓	✓	✓	✓	
Conclusão da Sessão 5	18/01/2022		✓	✓	✓	✓	
Sessão 6	25/01/2022	✓	✓	✓	✓	✓	
Continuação da Sessão 6	1/02/2022		✓	✓	✓	✓	
Continuação da Sessão 6	8/02/2022	✓		✓	✓	✓	
Conclusão da Sessão 6	15/02/2022		✓	✓	✓	✓	
Sessão 7	22/02/2022	✓	✓	✓	✓		
Continuação da Sessão 7	8/03/2022		✓	✓	✓	✓	
Conclusão da Sessão 7	15/03/2022		✓	✓	✓	✓	
Sessão 8***	22/03/2022	✓	✓	✓	✓		✓
Conclusão da Sessão 8	29/03/2022		✓	✓	✓	✓	✓
Sessão 9	5/04/2022	✓	✓	✓	✓	✓	✓

*A Milene pede para reformular o projeto terapêutico, pedindo para frequentar o grupo em regime quinzenal, com o objetivo de preparar a alta.

**A Maria foi internada por agravamento do quadro clínico.

*** A Maria retornou ao grupo, após alta clínica.

ANEXO VI

Versão final do programa

	OBJECTIVOS	DESENVOLVIMENTO
ATIVIDADE 1 (1 SESSÃO) Diminuindo resistências “Perseguição de rabiscos”	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o projeto • Associar livremente pensamentos e emoções às imagens criadas • Desenvolver confiança e coesão no grupo 	<ul style="list-style-type: none"> • Explicação e apresentação do projeto • Autopreenchimento da Escada de Expressividade Emocional • “Perseguição de Rabiscos” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Agrupam-se 2 elementos, cada um com um lápis / caneta de cor diferente ▪ 1 rabisca livremente (um traço contínuo ao longo da folha), o outro persegue-o, durante cerca de 1 minuto ▪ Trocam de papéis ▪ No final, cada um procura no seu desenho possíveis formas / desenhos, complementando-os com outros materiais expressivos, definindo formas, imagens, ou desenvolvendo novas formas, recorrendo à imaginação, durante cerca de 20 minutos ▪ Partilha e reflexão final
ATIVIDADE 2 (2 SESSÕES) Ligar-se ao outro “Aspetos do Self”	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a apresentação de si ao grupo • Promover o autoconhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “Aspetos do self” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Desenhar livremente um mapa, colocando uma representação de si no centro ▪ Desenhar à volta, à distância significativa e de diferentes tamanhos, aspetos significativos da sua vida (ex. pessoas, lugares) e a sua relação emocional com eles ▪ Partilha e reflexão final
ATIVIDADE 3 (2 SESSÕES) Tomar consciência de si “Emoções complementares”	<ul style="list-style-type: none"> • Promover conhecimento sobre as emoções básicas • Identificar e exprimir emoções • Tomar consciências das diferentes emoções sentidas • Promover a autorregulação emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “Emoções complementares” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Explorar as emoções – o que são, quais conhecem ▪ Fechar os olhos e pensar “Como me sinto agora?” ▪ Fazer um desenho que represente a emoção ▪ Fechar novamente os olhos e pensar “O que posso fazer para melhorar / reparar esta emoção?” ▪ Complementar o desenho com as alterações ▪ Partilha e reflexão final
ATIVIDADE 4 (2 SESSÕES) Esculpir emoções	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a consciência emocional • Desenvolver a capacidade de expressão emocional 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “Emoções à flor da pele” – desenhar no barro <ul style="list-style-type: none"> ▪ Amassar o barro, explorando a textura e o toque, e moldar uma placa

<p>“Emoções à flor da pele”</p>		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Criar livremente uma imagem – desenhando com linha ou ponteadado – e complementá-la usando penas, missangas, etc. ▪ Identificar as emoções evocadas pela criação ▪ Partilha e reflexão final
<p>ATIVIDADE 5 (2 SESSÕES) Um corpo de emoções “RX emocional”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o autoconhecimento • Tomar consciências das diferentes emoções sentidas 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “RX Emocional” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Definir em grupo cores para identificar as emoções ▪ Fazer o desenho de uma figura humana ▪ Pintar as emoções que se veriam ao RX ▪ Partilha e reflexão final
<p>ATIVIDADE 6 (4 SESSÕES) O que revelo de mim “Máscaras”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o autoconhecimento sobre a forma como gerem as emoções • Promover a tomada de consciência sobre a forma como se relacionam com o outro 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “Máscaras” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Utilizando o mesmo esquema de cores selecionado na sessão anterior, fazer o projeto da máscara, representando do lado esquerdo da máscara as emoções que habitualmente partilham / mostram, e no lado direito as emoções que habitualmente escondem ▪ Utilizar os materiais artísticos para fazer a decoração da máscara, de acordo com o projeto ▪ Partilha e reflexão final
<p>ATIVIDADE 7 (3 SESSÕES) Transformando emoções “Moldar emoções”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estimular a consciência emocional • Desenvolver a regulação e a contenção emocional • Desenvolver estratégias para diminuir comportamentos desadaptativos 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “Moldar as emoções” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Identificar a emoção que mais têm sentido durante a semana ▪ Moldar a emoção, dando-lhe uma forma, uma representação ▪ Moldar uma segunda forma que ajude / complemente a primeira (ex. monstro / criatura de ajuda) ▪ Partilha e reflexão final
<p>ATIVIDADE 8 (2 SESSÕES) Medalhão da força</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover o desenvolvimento de competências emocionais • Promover esperança 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “Medalhão da força” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Moldar (jumping clay) um símbolo que represente a “sua força”, para levarem consigo ▪ Partilha e reflexão final
<p>ATIVIDADE 9 (1 SESSÃO) Um grupo de emoções</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Promover a relação entre os membros do grupo • Realizar o balanço final da intervenção 	<ul style="list-style-type: none"> • Balanço da semana • “Painel de grupo” <ul style="list-style-type: none"> ▪ Cada elemento começa a pintar, utilizando livremente os vários materiais expressivos, numa zona do papel de cenário

“Painel de grupo”

- O papel de cenário vai rodando, permitindo que cada elemento vá complementando a criação iniciada pelo outro
- Partilha e reflexão final
- Preenchimento da Escala da Expressividade Emocional