



**Pró-Reitoria Acadêmica  
Escola de Psicologia  
Lato Sensu em Psicopatologia e Psicodiagnóstico  
Trabalho de Conclusão de Curso**

**A CONTRIBUIÇÃO DO PSICODIAGNÓSTICO INFANTIL NO  
CONTEXTO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO**

**Autor: Fernanda Amorim Santos  
Orientadora: Mirna Dutra e Pinto**

**Brasília - DF  
2019**

**FERNANDA AMORIM SANTOS**

**A CONTRIBUIÇÃO DO PSICODIAGNÓSTICO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR:  
ESTUDO DE CASO**

Artigo apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato *Sensu* em Psicopatologia e Psicodiagnóstico da Universidade Católica de Brasília como requisito parcial para obtenção do certificado de especialista em psicologia.

Orientadora: Mirna Dutra e Pinto

**Brasília/DF  
2019**

## A CONTRIBUIÇÃO DO PSICODIAGNÓSTICO INFANTIL NO CONTEXTO ESCOLAR: ESTUDO DE CASO

FERNANDA AMORIM SANTOS

### **Resumo:**

O psicodiagnóstico é uma prática recorrente em Psicologia realizada em consultórios, escolas, hospitais, ambulatórios e/ou instituições educativas para diferentes fins. O presente artigo discute a contribuição do psicodiagnóstico no contexto escolar por meio de um estudo de caso. Aborda-se o conceito de psicodiagnóstico e suas etapas, o conceito de inteligência e o conceito de queixa escolar. Foram aplicados os testes Raven Matrizes Coloridas; HTP Cromático e Acromático; Pirâmides Coloridas de PFISTER; WISC-III. Os resultados apontam para inteligência e QI abaixo da média, desempenho cognitivo dentro do esperado e traços de ansiedade. Conclui-se que a ferramenta de psicodiagnóstico traz como contribuição para o contexto escolar uma compreensão ampliada da queixa escolar possibilitando o destaque das potencialidades e limitações da criança viabilizando encaminhamentos pontuais e efetivos.

**PALAVRA CHAVE:** Estudo de Caso. Psicodiagnóstico. Queixa Escolar;

### **Abstract:**

The psychodiagnostic is a common practice in Psychology held in offices, schools, hospitals, clinics and / or educational institutions for different purposes. This article discusses the contribution of psychodiagnostic in the school context through a case study. Addresses the concept of psychodiagnostic and its stages, the concept of intelligence and the concept of a school. Tests were Raven Colored Matrices; HTP Chromatic and Achromatic, Color Pyramid PFISTER, WISC-III. The results point to intelligence and IQ below average cognitive performance within expectations and anxiety traits. We conclude that the tool brings the Rorschach as a contribution to the school context broader understanding of school problems enabling the highlight of the strengths and limitations of the child enabling timely and effective referrals.

**Keywords:** case study. Psychodiagnostic. school complaint.

## 1. INTRODUÇÃO

A avaliação psicodiagnóstica infantil que visa o diagnóstico nosológico ou psicodinâmico é um recurso de trabalho exclusivo do psicólogo que tem por objetivo conhecer a realidade da criança e investigar questões levantadas na solicitação da intervenção. A solicitação de uma avaliação para este público está relacionada a mudanças no comportamento escolar. Os profissionais que acompanham a criança no contexto escolar percebem que algum fator está influenciando na descontinuidade do desenvolvendo tido como esperado para faixa etária e pela série escolar e a partir da observação elabora hipótese e encaminhamento formulando uma queixa escolar. Segundo Santos (2009) as queixas escolares são mais de dois terços da demanda infanto-juvenil aos psicólogos, clínicas-escola e clínicas psicológicas.

O presente trabalho propõe uma reflexão acerca da contribuição do psicodiagnóstico infantil no contexto escolar por meio da apresentação de um caso clínico atendido no Centro de Formação de Psicologia Aplicada (CEFPA) da Universidade Católica de Brasília. O estudo pretende discutir aspectos conceituais e empíricos sobre inteligência, queixa escolar e fracasso escolar de forma a contribuir para essa temática clássica que traz desafios atuais. As três variáveis em foco impactam a vida da criança em fase escolar.

Um processo de avaliação bem conduzido depende de fatores relacionados à formação acadêmica, à experiência clínica e a qualidade dos instrumentos utilizados. Assim, o presente trabalho é fruto da disciplina Operacionalização do Processo Psicodiagnóstico do Curso de Especialização Psicopatologia e Psicodiagnóstico. O processo de avaliação que será discutido seguiu os seguintes passos: 1) Determinação do objetivo do encaminhamento; 2) Levantamento dos dados de natureza psicológica do sujeito, principalmente escolar que era a queixa principal; 3) Análise dados da história clínica e pessoal; 4) Realização do exame de estado psíquico; 5) Levantamento de hipóteses e definição dos objetivos da avaliação; 6) Elaboração do um plano de avaliação; 7) Consolidação do contrato psicológico; 8) Aplicação de testes e técnicas; 9) Levantamento dos dados qualitativos e quantitativos; 10) Integração dos dados coletados significativos para o objetivo do exame; 11) Realização da devolutiva de resultados; 12) Encerramento do processo Psicodiagnóstico (Cunha, 2002).

Cabe contextualizar que o Psicodiagnóstico está se recuperando de uma crise teórica e prática e traz com esse momento a valorização de um bom diagnóstico para intervenções e orientações adequadas e eficazes. O planejamento e a operacionalização de um

psicodiagnóstico implicam necessariamente na utilização de testes para se concluir o trabalho e realizar os devidos encaminhamentos (ARZENO, 1995).

A avaliação psicológica, apesar de ser um procedimento recente na psicologia tem se mostrado eficaz e necessário, possuindo diversos modelos. Sua ascensão se deu no século XX influenciada pelas principais correntes comportamentalistas, psicanalíticas e cognitivistas da época. O plano de avaliação é estabelecido através de hipóteses iniciais, definindo os instrumentos, e quando utilizá-los, e feita com propósitos clínicos, utilizando-se de testes e outras estratégias para avaliar o sujeito de forma sistemática e científica (CUNHA, 2002).

O Psicodiagnóstico é um procedimento que indica a visualização das forças e fraquezas na psicodinâmica do sujeito, com o foco na existência ou não de psicopatologia.

Psicodiagnóstico é um processo científico, limitado no tempo, que utiliza técnicas e testes psicológicos (input), em nível individual ou não, seja para entender problemas à luz de pressupostos teóricos, identificar e avaliar aspectos específicos, seja para classificar o caso e prever seu curso possível, comunicando os resultados (output), na base dos quais são propostas soluções se for o caso. (CUNHA, 2002, p.26)

A avaliação Psicodiagnóstica infantil demanda um olhar longitudinal nas relações, principalmente nas relações parentais, Cunha (2002), recomenda a observação da situação de triangulação edípica do lar. Pois a partir do modelo de interação no lar podem surgir novos recursos de socialização e uma nova percepção sobre a identidade da criança. Avaliar a sensibilidade do ambiente no manejo de suas expressões afetivas como amor e ódio, identificar os responsáveis por recompensas e castigos bem como as circunstâncias que ocorrem observar evidências de sintomas, compreenderem quem exerce a liderança executiva no cargo familiar são aspectos fundamentais para avaliar a dinâmica ambiental e familiar a qual a criança está inserida. Faz necessário ainda, perceber qual dos genitores é mais colaborativo e mais presente, pois será determinante no tipo de vínculo com o processo de avaliação da criança.

De acordo com Arzeno (1995):

Por todas essas razões recomenda-se realizar pelo menos uma entrevista familiar no Psicodiagnóstico individual, possibilitando assim uma entrevista de devolução mais dinâmica, e convincente acerca das conclusões, importante para decidir a contra-indicação de terapia individual para o paciente e para decidir a estratégia que será sugerida como mais adequada no caso.

Por essa razão recomenda-se realizar pelo menos uma entrevista familiar diagnóstica, mas cabe esclarecer que nem sempre isso é possível e às vezes não é nem recomendável a sua realização. Por exemplo, quando os pais estão separados; quando resistem reiteradamente; quando se estima que isso elevará o nível de angústia da criança até um nível extremo com o que poderá ser destruído o bom *rapport* que conseguiria com o profissional, deixando-o com uma predisposição negativa para uma futura terapia. (ARZENO, 1995, p.171)

Um Psicodiagnóstico completo e corretamente administrativo permite-se nos avaliar o prognóstico do caso e a tática mais apropriada para ajudar o consultante, como uma entrevista

de esclarecimento, de apoio, terapia breve, psicanálise, terapia em grupo, familiar, sistêmica, gestáltica, entre outras.

## INTELIGÊNCIA

Segundo Oliveira *et al.* (2002), a palavra inteligência, pelos seus muitos significados, só ganha sentido se precisarmos a dimensão em que estamos valorizando. Por isso primeiro vamos caracterizar a inteligência segundo três perspectivas: inatismo, empirismo e construtivismo.

Segundo (Piaget apud, Oliveira *et al.*, 2002) a inteligência é tudo aquilo que possibilita aos seres vivos continuarem no contexto de suas transformações, é aquilo que nos ajuda a nos manter estruturado como todo em um contexto interativo e funcional em que somos partes indissociáveis de um sistema complexo, composto de outras partes e outros todos com os quais mantermos uma relação dialética e interdependente.

Uma das idéias bem difundidas é aquela que pensa a inteligência como uma capacidade, dom ou vocação que possuímos independentemente de nossos esforços ou dos nossos ensinamentos que recebemos na escola ou na vida. Na visão inatista, a inteligência se expressa como revelação de nossa capacidade. Sendo uma revelação, cabe-nos descobrir, desvendar às qualidades inerentes e que guardam um segredo que vale a pena ser descoberto e respeitado as limitação, ainda que no melhor de seus sentimentos, por exemplo, em certos testes de inteligência, pode ser manifestada ou inferir muito cedo em crianças. Assim por uma correta aplicação e interpretação de um teste pode de antecipar ou prever o quociente intelectual que uma criança de 4 anos terá na idade adulta, a despeito dos esforços educacionais para “melhorar” ou “aumentar” sua inteligência.

Na visão inatista, nossa inteligência não depende de nós, por isso nessa visão o sujeito é considerado em sua versão passiva, subordinada ou submissa aos ditames da sua herança genética. Essa visão valoriza uma dimensão estrutural de inteligência: forma de organização mental, capacidade de resolver problemas, esquemas conceituais, físicos ou de raciocínio cujo processo de desenvolvimento não pode ser reduzido, por exemplo, aos mecanismos de aprendizagem ou qualquer outra forma extrema de intervenção. Por isso nessa visão a inteligência muda muito pouco com a experiência.

Na perspectiva inatista a inteligência é concebida como limitação, algo que não pode avançar além de certo ponto. A inteligência torna-se então uma questão de medida, a inteligência corresponde a um dom, ou seja, a algo que se possui ou de que se tem propriedade.

Uma segunda visão muito comum de inteligência é aquela que advém do empirismo, nesse sentido a inteligência é resultante das qualidades positivas ou negativas de nossas experiências. Seu desenvolvimento é um somatório das aprendizagens que tivemos oportunidades de fazer. Trata-se de uma visão causal ou dependente de inteligência. Causal, porque a inteligência é consequência de ações e estimulações positivas em favor de seu desenvolvimento ou daquelas que puderam inibir a expressão de aspectos negativos ou de contextos desfavoráveis. Dependente, porque a falta desses elementos pode prejudicar ou desfavorecer o desenvolvimento da inteligência.

Trata-se, portanto, de criar hábitos, rotinas e procedimentos favoráveis á aprendizagem, criar um contexto ou ambiente favorável que estimula o que é positivo, que afasta ou pune o que é negativo. O papel do adulto ou das pessoas responsáveis, nesse caso, é o de criar regras ou normas que determinam ou definem o que deve ser feito em favor do que se deve realizar.

Na visão empirista o desenvolvimento da inteligência resulta de duas fontes: uma interna, de base fisiológica ou perceptiva, que possibilita a experiência em sua perspectiva sensorial; outra, externa, de base sociocultural, que associa aos sentidos palavras ou conceitos relacionados ao vivido. A riqueza da inteligência é um somatório dessas fontes do conhecimento, que se associam no tempo e no espaço.

A tarefa do adulto é criar circunstâncias favoráveis a essas relações bem como evitar as que são prejudiciais. Além disso, deve corrigir os comportamentos emitidos, garantido assim uma modelagem adequada aos aspectos valorizados socialmente ou necessários á realização de uma tarefa ou objetivo.

Essa visão empirista valoriza o papel mediador do adulto, responsável pela escolha dos recursos, das instruções, das recompensas e castigos, isto é, de tudo o que se deve seguir em favor de um objetivo ou meta.

Na visão construtivista, a inteligência é o que possibilita de modo estrutural e funcional nossas relações com objetos, tarefas, pessoas, espaço e tempo de modo e interdependente e reversível. Interdependência é uma forma de relação em que os elementos interagem em um contexto sistêmico, sendo partes e todo ao mesmo tempo.

O trabalho da inteligência é assimilar, ou seja, compreender ou interpretar o que passa a fazer parte do sujeito e ao mesmo tempo acomodar suas estruturas ou esquemas e características das coisas assimiladas.

Na visão construtivista, a inteligência expressa, de modo estrutural e funcional. Para essa visão o ser humano é pleno de possibilidades, que se aprofundam e estendem ao longo da vida intelectual e coletiva. Graças a essa possibilidade ele tem condições de agir e atender ás

necessidades de sobrevivência física, social, cultural e psicológica. Daí que a inteligência equivale aos progressos em favor daquilo que é melhor para nós e nossa sociedade. Ser inteligente é criar ou preservar as condições que favorecem esse contínuo aperfeiçoamento.

Nessa visão a inteligência é considerada na perspectiva de autonomia da criança, ou seja, expressa o quanto pouco a pouco vai superando sua condição independente e subordinada aos adultos. Progredir em direção da autonomia significa pra criança construir e coordenar esquemas de ação, noções e representações que possibilitam, no processo de desenvolvimento, realizar e compreender as coisas por si mesmas. Como vimos, nessa visão a interdependência é a condição mais importante. Interdependência significa ser parte e todo ao mesmo tempo. Isso é o mesmo que autonomia, em outras palavras, não fazemos nada sozinhos, mas ninguém pode fazer por nós. Autonomia significa um aperfeiçoamento e construção do que ninguém poderia fazer por nós e simultaneamente um reconhecimento e aprofundamento do que contamos com o outro.

Enfim, todos nós, na prática, somos um pouco de inatista, empirista e construtivista, ainda que o plano do discurso e de nossas interações declaremos ser partidários de uma ou outra posição. O desafio é irmos pouco a pouco coordenando essas perspectivas, enfrentando as contradições e tomando consciência das diferenças entre discursos e realizações.

## QUEIXA ESCOLAR

As escolas assim como outros ambientes sociais vêm passando por modificações de forma contínua e crescente para acompanhar o movimento de desenvolvimento econômico-sócio-cultural. E é neste ambiente que as crianças do século XXI estão passando a maior parte do seu tempo. Por tanto, a análise do comportamento da criança com esse ambiente é fundamental para compreender questões importantes biopsicossociais desta.

Santos (2009), em sua pesquisa sobre queixa escolar percebeu que os professores analisam fatores de aprendizagem escolar com base em comportamentos e atitudes de: dedicação, interesse e comprometimento com os estudos e afazeres; postura de educação e obediência, de calma e de afeto, que aceite e acate as normas escolares; que não desenvolva conversas durante as aulas.

Pelos dados que a autora levantou em sua pesquisa sobre queixas escolares, ela pode perceber que as dificuldades em aprender na escola pública ainda são atribuídas ao próprio comportamento do aluno que não aprende porque não se adapta ao esperado pela escola e, também, porque ele não revela interesse em aprender de forma adequada. Os professores

encaminham alunos com problemas de alfabetização para os consultórios de psicologia, como se esses problemas pudessem ser resolvidos fora do âmbito escolar e não vêem que essas dificuldades fazem parte do processo de aprendizado das crianças. A autora critica essa análise destacando o cunho de idealização e padronização das crianças (SANTOS, 2009).

Outro achado da pesquisa foi o conjunto das principais razões pelas quais as crianças são encaminhadas pelos professores ao psicólogo, tais razões são atribuídas às crianças, pois são elas que não se adaptam, não obedecem, não aprendem, não assimilam, não memorizam, ou seja, são elas que apresentam as dificuldades. Então quando os professores não conseguem fazer as regras serem cumpridas, ensinar os alunos, que são diferentes daqueles idealizados pela escola, encaminham ao psicólogo com uma “queixa escolar”, com o objetivo de busca ajuda no seu cotidiano, através das avaliações psicológicas (SANTOS, 2009).

O presente estudo, por um lado, traz em sua conclusão que deve haver cautela na formulação da queixa escolar, pois a maioria das crianças fogem do perfil idealizado para uma sala de aula harmônica. Por outro lado, a autora aponta para responsabilidade e comprometimento dos profissionais destacando que não basta negar as queixas escolares, com a justificativa de que não são casos para encaminhamento psicológico. Pelo contrário o psicólogo deve acolher esses encaminhamentos, visualizar as possibilidades de atuação para a compreensão das queixas fazendo o elo entre a saúde e a educação públicas (SANTOS, 2009).

Desta forma, são várias as demandas que chegam aos profissionais da psicologia principalmente para realização do Psicodiagnóstico. Uma das demandas recorrentes para esse tipo de avaliação é o problema de aprendizagem. Assim a história de “fracasso” vivida por muitas crianças chega aos consultórios de psicologia em forma de “queixa escolar”.

A queixa escolar fruto do encaminhamento do Processo Psicodiagnóstico que será discutido no presente trabalho é uma demanda escolar que geralmente é associada unicamente ao comportamento do aluno, sem levar em conta as relações e o campo onde esse comportamento ocorre. Os profissionais de educação das escolas emitem as queixas baseados, por vezes, em estereótipos e em teorias, que colocam as condições de vida do aluno e de sua família como os responsáveis pelo fracasso escolar.

Constata-se que há algumas décadas, desde que a população menos favorecida teve acesso à escola, o aluno tem sido apontado como o grande “vilão”, muitas vezes, o único do fracasso escolar. Esta concepção compreende que o fracasso escolar é produzido e explicado de maneira simples a criança não consegue ou não quer aprender; criança carente não aprende; não aprende porque é desnutrida, ou porque é pobrezinha; não aprende porque a família é

desestruturada, ou por carência afetiva. Mais uma vez o foco é restrito, contudo traz reflexões importantes sobre o desenvolvimento da criança em relação ao meio em que vive.

## PROBLEMA DE APRENDIZAGEM E FRACASSO ESCOLAR

O problema de aprendizagem e o fracasso escolar são duas variáveis que andam juntas quando se recebe uma criança com queixa escolar para uma avaliação, não se afirma aqui que toda queixa escolar é dessa natureza, mas se destaca um encaminhamento clássico. Segundo Ballone (2005) faz-se necessário primeiro questionar se, de fato, a criança apresenta dificuldades da aprendizagem ou se seu rendimento não satisfaz as expectativas do professor e da escola, pois, um desenvolvimento incomum nem sempre denuncia alguma patologia ou deficiência no aprendizado.

Contudo, se faz importante observar o processo de aprendizado da criança, pois, normalmente as crianças que apresentam dificuldades específicas no início da escolarização, embora não tenham nenhum problema neuropsiquiátrico, provavelmente são aquelas que precisarão de maior atenção. São crianças que terão de desenvolver suas habilidades de apreensão daquilo que é ensinado. Portanto, cada uma delas precisa ser investigada e compreendida particularmente em suas dificuldades (BALLONE, 2005).

Federal Register in (BALLONE, 2005) pontua que a dificuldade de aprendizagem específica significa uma perturbação em um ou mais processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou utilização da linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se por uma aptidão imperfeita de escutar, pensar, ler, escrever, soletrar ou fazer cálculos matemáticos.

O *DSM.IV*, define dificuldades da aprendizagem como:

Os transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência (DSM IV, 2003).

Já o CID.10 compreende que o Transtorno do Desenvolvimento das Habilidades Escolares como,

Transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento. O comprometimento não é somente a consequência da falta de oportunidade de aprendizagem ou de um retardo mental, e ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebrais (CID 10, 1993).

BAZI (2000) relata que as dificuldades de aprendizagem da leitura e da escrita devem ser consideradas como formas do fracasso escolar. Quanto à definição do fracasso escolar, ele pode ser entendido como uma resposta insuficiente do aluno a uma exigência ou demanda da escola, mas, devido à complexidade da questão, esse tema deve ser melhor analisado. Alguns

pesquisadores procuram explicar o insucesso escolar estudando as características físicas e fatores de ordem biológica como a nutrição e a saúde, as características psicológicas da criança, e as condições sociais, os métodos educacionais, dentre outros aspectos, educadores e relacionam o fracasso escolar com a subnutrição, a imaturidade e os problemas emocionais.

Percebe-se claramente que tais concepções reforçam a idéia de que o problema está no indivíduo e, não, nas condições ambientais. É importante mencionar que, se por um lado, nas explicações tradicionais do fracasso escolar, a culpa recai no aluno, sem que se leve em conta o papel da escola e das demais condições de vida dele, por outro lado, existem evidências sólidas de que alunos que fracassam na escola, não são, de modo algum, incapazes de raciocinar e aprender (BAZI, 2000).

Para transpor o paradigma que centra a problemática do aprender na criança a presente discussão será acrescida do pensamento piagetiano: “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas.”

A inteligência humana, e considera tão natural como qualquer outra estrutura orgânica, embora mais dependente do meio do que qualquer outra. O motivo está no fato de que a inteligência depende do próprio meio para sua construção, graças às trocas entre organismo e o meio, que se dão através da ação. Em 1924 Piaget se questiona: para que serve a linguagem? A partir daí, mostra que o progresso da inteligência da criança se dá através da mudança de suas características e não, simplesmente, pela eliminação de erros.

Segundo Piaget, o conhecimento não está no sujeito-organismo, tampouco no objeto-meio, mas é decorrente das contínuas interações entre os dois. Para ele, a inteligência é relacionada à aquisição de conhecimento na medida em que sua função é estruturar as interações sujeito-objeto. Assim, para Piaget todo o pensamento se origina na ação, e para se conhecer a gênese das operações intelectuais é imprescindível a observação da experiência do sujeito com o objeto. Desde o nascimento até a idade adulta, o desenvolvimento mental do indivíduo é um processo contínuo de construção de estruturas variáveis, que, ao lado de características que são constantes e comuns a todas as idades, refletem o seu grau de desenvolvimento intelectual. Segundo Ferracolini (apud Piaget, 1967), estruturas variáveis são maneiras de organização das atividades mentais, que englobam os aspectos motor ou intelectual e afetivo, tanto na dimensão individual como na social; já as características invariáveis são as funções de interesse, explicação, entre outras, que não variam com o nível mental do indivíduo. Assim, a cada explicação particular para certo interesse, há uma integração com a estrutura existente, que, em um primeiro momento, é reconstruída e, em seguida, ultrapassada para uma dimensão mais

ampla, acarretando o desenvolvimento mental. Então, a partir da integração de sucessivas estruturas, na perspectiva de que cada uma conduz à construção da seguinte, Piaget dividiu esse desenvolvimento em grandes estágios ou períodos que obedecem basicamente a três critérios, que são descritos abaixo:

Primeiro vê-se, pois, que o desenrolar dos estágios pode ser acelerado ou retardado, dependendo da experiência do indivíduo, e que as idades são relativas às populações estudadas, sendo que o mais importante é que a ordem de sucessão permanece inalterada. Isso é comprovado em estudos realizados por psicólogos de vários países que constataram um retardamento de até 4 anos em crianças em idade escolar, como afirma o próprio Piaget.

Segundo, cada estágio de desenvolvimento não é caracterizado por um conteúdo fixo de pensamento, mas sim, por uma certa atividade potencial que é suscetível de atingir esse ou aquele resultado, dependendo do meio no qual a criança vive .

Terceiro é último esse contínuo processo de desenvolvimento se dá através do restabelecimento do equilíbrio entre a estrutura precedente e a ação do meio, sendo que essas estruturas se aconteçam de forma que cada uma assegure um equilíbrio mais estável do que o anterior, em direção a uma estrutura mais abrangente.

Os estágios de desenvolvimento dessas estruturas foram descritos de maneira resumida e explicativa por Piaget, em algumas de suas obras e podem ser divididos em quatro períodos principais na seguinte:

Cada estágio se caracteriza pelo surgimento de estruturas originais que diferem das estruturas anteriores pela natureza de suas coordenações e pela extensão do de aplicação. Estas estruturas correspondem a características momentâneas que são alteradas pelo desenvolvimento subsequente, em função da necessidade de melhor organização.

Assim, no estágio sensório-motor ou pré-verbal, que ocorre até 2 anos a criança procura coordenar e integrar as informações que recebe pelos sentidos e, restringindo-se ao real, elabora o conjunto de subestruturas cognitivas ou esquemas de assimilação, que servirão de base para a construção das futuras estruturas decorrentes do desenvolvimento ulterior

No estágio pré-operatório que ocorre de 2 ano a 7-8 anos, consiste no poder de representação de objetos ou acontecimentos, tomando possível, por exemplo, a aquisição da linguagem ou de símbolos coletivos. A partir daí, há o desenvolvimento de um pensamento simbólico e pré-conceitual e, em seguida, do pensamento intuitivo, que, em progressivas articulações, conduzem ao limiar das operações. As operações são ações internalizadas, ou seja, uma ação executada em pensamento sobre objetos simbólicos, seja pela representação de seu possível acontecimento e de sua aplicação a objetos reais evocados por imagens mentais, seja

por aplicação direta a sistemas simbólicos. Já no período das operações concretas, as intuições articuladas se transformam em operações, classificação, ordenamento, correspondência além de se observar o surgimento das noções de tempo, causalidade, conservação, entre outras. Entretanto, o pensamento ainda conserva seus vínculos com o mundo real, isto é, as operações se prendem às experiências concretas, não envolvendo operações de lógica de proposições.

Finalmente, na adolescência a partir dos 12 anos, é alcançada a independência do real, surgindo o período das operações formais. Seu caráter geral é o modo de raciocínio, que não se baseia apenas em objetos ou realidades observáveis, mas também em hipóteses, permitindo, desta forma, a construção de reflexões e teorias. O pensamento toma-se então hipotético-dedutivo e, ocorre a libertação do pensamento, quando a realidade torna-se secundária frente à possibilidade. Neste período, além da lógica de proposições, são desenvolvidas, entre outras, operações combinatórias e de correlação. Uma vez descritas às etapas desse desenvolvimento, pode-se questionar sobre quais os fatores que o influenciam, assim Piaget responde:

A maturação é uma condição necessária, na perspectiva de ser uma continuação do processo de formação do indivíduo, mas que não explica todo o desenvolvimento, desempenhando o limitado papel de abrir possibilidades para novas condutas que precisam ser atualizadas, o que automaticamente leva à consideração de outras condições, das quais a mais imediata é a experiência.

Quanto à experiência, é transmissão social pela linguagem, contatos educacionais ou sociais é um fator necessário, na medida em que a criança pode receber uma grande, quantidade de informações. Entretanto, não é suficiente, pois ela só assimilará as informações que estiverem de acordo com o conjunto de estruturas relativas ao seu nível de pensamento. Um dos principais equívocos da escola tradicional é imaginar que a criança tenha apenas de incorporar as informações já digeridas, como se a transmissão não exigisse uma atividade interna de assimilação acomodação do indivíduo, no sentido de haver uma reestruturação e daí uma correta compreensão do que foi transmitido.

A equibração considerada por Piaget como fundamental é o que completa e evidencia o caráter não-apriorístico do desenvolvimento das estruturas mentais do indivíduo. A evolução ocorre sempre na direção de um equilíbrio, mas sem um plano preestabelecido, assim como a marcha para o equilíbrio da entropia em termodinâmica, isto é, como o equilíbrio depende da ação do sujeito ativo sobre os distúrbios externos e, ao mesmo tempo, da ação desses sobre aquele. O que se pode observar é um ponto de equilíbrio e não o ponto de equilíbrio.

Dessa forma, o desenvolvimento se dá por uma constante busca de equilíbrio, que significa a adaptação dos esquemas existentes ao mundo exterior. A adaptação, entendida como

processo, é um ponto de equilíbrio entre dois mecanismos indissociáveis: a assimilação e a acomodação. A assimilação diz respeito ao processo pelo qual os elementos do meio exterior são internalizados à estrutura, enquanto que a acomodação se refere ao processo de mudanças da estrutura, em função dessa realização, quando há a diferenciação e integração de esquemas de assimilação. Assim, pode-se dizer que o pensamento é adaptado a uma realidade, quando ele consegue, ao mesmo tempo, assimilar às suas estruturas elementos dessa realidade, acomodando essas estruturas aos novos elementos que se apresentam, ou, nas palavras

Piaget se propõe a estudar a gênese do conhecimento centrado na ação do sujeito, ou de como se dá o desenvolvimento de sua inteligência, esta última é entendida não como a faculdade de saber, mas como um conjunto de estruturas momentaneamente adaptadas toda inteligência é uma adaptação.

Assim, Piaget entende que o desenvolvimento é o processo essencial que dá suporte para cada nova experiência de aprendizagem, isto é, cada aprendizagem ocorre como função do desenvolvimento total, e não como um fator que o explica. Ele restringe a noção de aprendizagem à aquisição de um conhecimento novo e específico derivado do meio, diferenciando-a do desenvolvimento da inteligência, que corresponderia à totalidade das estruturas do conhecimento construídas. No entanto, como, para ele, o sujeito possui uma estrutura mental, essa visão de aprendizagem difere da idéia associacionista, baseada no esquema estímulo resposta. Para Piaget, o indivíduo assimila o estímulo e, após uma interação ativa, emite uma resposta, ou seja, o conhecimento adquirido não é devido ao estímulo, sobre o sujeito passivo, mas sim a uma interação nos dois sentidos: do estímulo sobre o sujeito e ao mesmo tempo do sujeito sobre o estímulo.

## **2. MATERIAL E MÉTODOS**

A metodologia de estudo de caso se caracteriza como estratégia de pesquisa por proporcionar estudo qualificado de fenômenos dentro do seu contexto, proporcionando rupturas com a percepção do senso comum e gerando um conhecimento científico mais aprofundado (ROESCH,1999).

### **IDENTIFICAÇÃO DO SUJEITO**

Por questões éticas e de acordo com a resolução CFP N° 016/2000, 20 de dezembro de 2000, a paciente será chamada de Julia.

Júlia uma criança do sexo feminino, de 9 anos de idade, que cursa o nível fundamental (3° serie) é nascida e residente em Brasília/DF. Ela foi encaminhada para avaliação com a queixa escolar de dificuldade de leitura e repetência.

Júlia é filha única do segundo casamento, porém a 5ª filha por parte de mãe. A gravidez não foi planejada, porém, foi recebida com alegria. A mãe engravidou aos 37 anos de idade, e teve uma gravidez sem intercorrências, trabalhou durante a gravidez, fez todos os exames e acompanhamento pré-natal, não teve nenhuma doença, fumou 6 cigarros por dia durante o período gestacional, não bebeu nem usou drogas e sentia a criança mexer no ventre com frequência e teve parto normal.

O desenvolvimento da primeira infância ocorreu dentro do esperado. Ao nascer a paciente não precisou de incubadora, chorava muito com fome pois sua mãe não tinha leite suficiente para ela. O desmame foi feito aos 4 meses porque a mãe tinha pouco leite e passou a dar complementos. Desde recém-nascida dorme na cama sozinha, vai sozinha para o quarto dormir. Engatinhou e ficou de pé aos 6 meses, andou aos 9 meses e começou a falar aos 3 anos de idade. A retirada da fralda se deu aos 3 anos aos poucos de idade. Fez uso de chupeta até os 5 anos de idade, até hoje não apresentou nenhuma curiosidade sexual ou comportamento de masturbação.

Atualmente alimenta-se bem, porém a mãe reclama que come demais, se comporta tranquilamente enquanto. Quanto ao relacionamento interpessoal, é uma criança que se relaciona bem tanto com crianças quanto com adultos, tem colegas na escola, facilidade em novos ambientes, gosta de sair com a família, brinca com as amigas de boneca e bicicleta, e sempre comemora o seu aniversário.

Sobre o seu desenvolvimento escolar, ela entrou na escola aos 5 anos de idade, chorava muito nos primeiros dias, sempre estudou na mesma escola, tem um bom relacionamento com as professoras e não faz nenhuma atividade extraescolar. Revela ainda dificuldade no aprendizado da leitura, apresentando hoje limitações no desempenho escolar. O relacionamento familiar se dá de uma forma tranquila havendo apenas brigas e discussões leves entre as irmãs esporadicamente.

Não há relatos de doenças graves na infância, apenas uma dor de ouvido, não há presença de tiques ou manias e nega o uso de medicamento controlado.

## INSTRUMENTOS

De acordo com a resolução CFP N.º 002/2003 que define e regulamenta o uso, a elaboração e a comercialização de testes psicológicos, a seqüência da aplicação dos testes foi pensada de forma estratégica, com base em Ocampo e Cunha, levando em consideração tempo necessário para administração, grau de dificuldade dos instrumentos, estado físico e psicológico da paciente.

A paciente foi submetida a um processo de Psicodagnóstico para a compreensão psicodinâmica da queixa. Os instrumentos utilizados foram entrevistas clínicas com a examinada e seus pais, associadas aos seguintes testes que constituíram o processo do Psicodiagnóstico: Raven Matrizes Coloridas (Teste de Raciocínio Lógico e Inteligência); HTP Cromático e Acromático (Teste Projetivo de Personalidade); Pirâmides Coloridas de PFISTER (Teste de Personalidade); WISC-III (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças).

## PROCEDIMENTO

O processo de Psicodiagnóstico ocorreu nas dependências da Clínica Escola de Psicologia, (CEFPA) Centro de Formação em Psicologia Aplicada da Universidade Católica de Brasília (UCB), foi realizada em 6 encontros nos meses de maio e abril.

Na primeira entrevista foi lido e assinado o termo de Consentimento Livre e Esclarecido com o responsável da paciente, elaborado com base nas premissas da Resolução 016/2000 tópico “Do Consentimento Informado” e “Da confiabilidade, sigilo e uso de informações” também foram acordados o número de sessões, horários e a explicação da importância e a função do psicodagnóstico.

Na primeira entrevista com a criança e sua mãe, determinamos os objetivos do encaminhamento, levantamos dados de natureza psicológica do sujeito principalmente escolar que era a queixa principal, avaliou e descreveram aspectos pessoais, relacionamentos, sendo eles individuais, casal, família e rede social, foi uma entrevista mais curta e centralizada na descrição daquilo que causa preocupação no momento.

Depois foi realizada uma anamnese com os pais da criança, com o objetivo de elaborar uma historia clinica completa do paciente, realizar exame do estado psíquico do paciente, observa sua aparência física, mais especificamente à maneira como o mesmo se encontra vestido e suas condições de higiene, de que maneira se posta diante do examinador, observa componente do exame psíquico como: consciência, atenção, orientação, memória, senso-percepção, pensamento, humor e afeto, psicomotricidade.

Em supervisão levantamos hipóteses e definimos o objetivo da avaliação, criando um plano de avaliação, quais os testes seriam utilizados, e em qual ordem, consolidou um contrato terapêutico com o número de sessões e seus horários e dias da semana, e a explicação da importância e função do processo.

Nas sessões seguintes foram aplicados os testes na seguinte ordem: primeiro o teste de raciocínio lógico e inteligência o Raven Matrizes Coloridas, que tem como objetivo medir a inteligência do indivíduo, depois nas outras sessões foram aplicados testes de personalidade o HTP que é um teste projetivo e Pirâmides Coloridas de PFISTER. E por último o WISC-III Escala de inteligência Wechsler utilizada mundialmente para avaliação clínica, psicopedagógica e neuropsicológica. Além de avaliar diferentes habilidades cognitivas específicas como: raciocínio geral (QI Total), capacidade teórica reflexiva (QI Verbal) e a capacidade prática-concreta (QI Execução).

Posteriormente foi realizado o levantamento dos dados quantitativos e qualitativos e a integração dos mesmos coletados para o objetivo do exame. Por fim, foi realizada a devolutiva para a mãe da criança, onde foram feitas algumas orientações, recomendações e encaminhamentos. Neste momento houve entrega do laudo o qual foi lido e explicado para os responsáveis. O encerramento do processo ocorreu com o arquivamento em prontuário do material coletado.

### **3. RESULTADOS**

O material coletado nas entrevistas e nos testes supracitados foram avaliados criteriosamente de acordo com orientações contidas nos manuais dos testes e na literatura especializada conforme diretrizes normativas do Conselho Federal de Psicologia.

No teste HTP (House-Tree-Person – Buck, 2003) avaliou-se a existência de: ambiente restritivo com tensão; tendência a reagir agressivamente na realidade ou na fantasia; predomínio da vida instintiva e emocional; dificuldade de auto-realização; imaturidade; vontade de ser reconhecida e notada; forte sentimento de inferioridade; sentimento de culpa; ansiedade; autodefesa; sentimentos de abandono; insegurança; retraimento; insatisfação; inquietação; necessidade de recompensa imediata. Registra ainda: inteligência inferior; necessidade de apoio externo; dificuldade de socialização; baixa capacidade de adaptação; oposição ao grupo e ansiedade por condutas socialmente não aceitáveis.

O teste Pirâmides Coloridas de PFISTER, demonstrou que a tarefa foi desenvolvida com ordem, flexibilidade e adequação ao esperado. Registrou menor grau de desenvolvimento

emocional e intelectual, dificuldade com o ambiente, dificuldade em expressar emoções, fácil dispersão, instabilidade emocional e ansiedade. Dispõe ainda de mecanismos internos que permitem desenvolver capacidade de adaptação e de equilíbrio emocional, capacidade de contato afetivo e social, capacidade reguladora do afeto, controle adaptativo e natural, cumprimento de regras pré-estabelecidas e capacidade de produção.

A análise do teste Matrizes Coloridas de Raven indica que a criança avaliada registrou escore 17, sinalizando rebaixamento da capacidade intelectual para a sua idade. Tais informações seguiram os dados dispostos na Tabela 1 indicada abaixo.

Tabela 1 – Matrizes Coloridas de Raven

<b>ESCORE BRUTO</b>	<b>PERCENTIL</b>	<b>CLASSIFICAÇÃO</b>	<b>INTERPRETAÇÃO</b>
<b>17</b>	<b>25</b>	<b>V</b>	A criança encontra-se definitivamente abaixo da média na capacidade intelectual.

A análise do teste WISC-III seguiu os resultados dispostos na Tabela 2 indicada abaixo.

Tabela 2 – WISC-III

<b>ESCALAS</b>	<b>SOMA DOS</b>		<b>INTERVALO</b>		
	<b>PONTOS</b>	<b>QI</b>	<b>PERCENTIL</b>	<b>DE</b>	<b>INTERPRE- TAÇÃO</b>
	<b>PONDERADOS</b>			<b>CONFIANÇA</b>	
Verbal	39	87	19	80 – 93	Média Inferior
Execução	46	95	37	86 – 103	Média Inferior
<b>Total</b>	<b>85</b>	<b>89</b>	<b>23</b>	<b>83 – 95</b>	<b>Média Inferior</b>

O nível geral do funcionamento intelectual está abaixo da média (QIT = 89 – Média Inferior). O QI Verbal (QIV) expressa o desempenho na escala verbal consistindo em uma medida do conhecimento adquirido, (memória semântica) processamento de linguagem, raciocínio verbal, compreensão, aprendizagem verbal, atenção para os materiais verbais. O QI de Execução (QIE) expressa o desempenho na escala de execução, constituindo-se em uma medida do raciocínio fluido, processamento espacial, atenção para detalhes e integração visomotora a Organização Perceptual, processamento visual, capacidade de planejamento, aprendizagem não verbal e habilidades para pensar e manipular estímulos visuais com rapidez e velocidade. De acordo com os dados obtidos, há um déficit nos QIs Verbal e de Execução, indicando um melhor desempenho nas escalas de execução do que nas escalas verbais.

#### 4 DISCUSSÃO

O presente artigo visou discutir a importância da ferramenta do psicodiagnóstico infantil no contexto escolar a partir do caso de Júlia, uma criança com 09 anos de idade com dificuldade de aprendizagem que foi atendida na clínica escola da Universidade Católica de Brasília. Foram selecionados eixos conceituais para respaldar a discussão, tais foram: psicodiagnóstico, inteligência, queixa escolar e dificuldade de aprendizagem (Santos (2009), Cunha (2002), Arzeno (1995), Oliveira *et al.* (2002), Ballone (2005), Bazi (2000)). Na prática do psicodiagnóstico, o objetivo é organizar os elementos presentes nos estudos psicológicos, de forma a obter uma compreensão do cliente a fim de ajudá-lo.

O psicodiagnóstico mostra-se, cada vez mais, um recurso útil para a avaliação aprofundada das queixas escolares servindo para orientar os professores quanto às queixas referentes ao comportamento desviante do aluno. É nesse processo que o psicólogo irá integrar o seu modelo teórico com a psicodinâmica do caso que facilitará o entendimento da complexidade desses casos resultando em um bom planejamento de ações terapêuticas para o paciente.

O presente caso ilustra a importância de um estudo refinado e especializado em crianças que apresentam comportamentos e dificuldades que desviam acentuadamente da curva normal, ou seja, fogem acentuadamente do que se espera de um desempenho escolar levando em consideração a faixa etária, desenvolvimento e a série cursada.

É de praxe, segundo Cunha (2002) que sejam levantadas as primeiras hipóteses diagnósticas nas primeiras entrevistas por respaldo da queixa e dos dados clínicos. A queixa da dificuldade na leitura, limitação global no aprendizado e o número de repetência em uma mesma série fizeram com que a primeira hipótese fosse de um quadro clínico de retardo mental que exigiria uma investigação refinada para se concluir o nível de prejuízo.

Ao prosseguir nos passos estipulados para realização de uma avaliação psicodiagnóstica como anamnese e a execução da bateria de testes foi possível ampliar a compreensão do funcionamento psíquico e cognitivo de Júlia, bem como, mensurar a influência do meio sob essas duas variáveis subjetivas.

A análise e discussão do eixo inteligência foram orientadas pelo pensamento piagetiano de que “a inteligência humana somente se desenvolve no indivíduo em função de interações sociais que são, em geral, demasiadamente negligenciadas”. Segundo Piaget, em uma das suas visões a inteligência é aquela que advém do empirismo, ou seja, a inteligência é resultante das

qualidades positivas ou negativas de nossas experiências. Seu desenvolvimento é um somatório das aprendizagens que tivemos oportunidades de fazer. Trata-se de uma visão causal ou dependente de inteligência. Causal, porque a inteligência é consequência de ações e estimulações positivas em favor de seu desenvolvimento ou daquelas que puderam inibir a expressão de aspectos negativos ou de contextos desfavoráveis. Dependente, porque a falta desses elementos pode prejudicar ou desfavorecer o desenvolvimento da inteligência.

Assim, foi possível constatar através do WISCIII que o desempenho intelectual de Júlia encontra-se na média inferior (QIT=89) esperada para as crianças da sua faixa etária. Nota-se que a paciente apresenta desempenho diferenciado no QI Verbal e no QI de Execução possibilitando uma análise qualitativa dos índices apresentados: QIV=87 e QIE= 95. Assim, foi avaliado que Júlia não apresenta nenhum nível de deficiência mental, registra baixo desempenho intelectual. É possível afirmar que existe potencial intelectual, contudo o mesmo apresenta-se subutilizado. Em relação à hipótese diagnóstica é possível fechá-la como Dificuldade de Aprendizagem, pois ela preenche os critérios diagnósticos estipulados no DSM-IV:

*Os transtornos da aprendizagem são diagnosticados quando os resultados do indivíduo em testes padronizados e individualmente administrados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência (DSM IV, 2003).*

Seguindo um dos grandes objetivos de uma avaliação psicodiagnóstica que é analisar de forma ampla e dinâmica a queixa para que seja possível realizar encaminhamentos acertados e eficazes faz-se a análise qualitativa dos testes de inteligência associada ao teste de personalidade e a entrevista clínica. Tal agrupamento do resultado dos testes revela que Júlia apresenta desenvolvimento cognitivo e emocional dentro do esperado, atravessando sem intercorrências o Estágio Pré- Operatório o que leva a concluir que o problema de aprendizagem revelado é fruto de um ambiente pouco reforçador e estimulador das habilidades escolares.

Piaget postula que a inteligência advém do empirismo, nesse sentido é resultante das qualidades positivas ou negativas de nossas experiências. A inteligência é consequência de ações e estimulações positivas que favorecem seu desenvolvimento, ou ainda das ações negativas ou de contextos desfavoráveis que a inibirão. No presente caso, por meio de entrevistas e da anamnese constatou-se que os pais desde o início do desenvolvimento da criança não criaram hábitos ou rotinas de que favorecessem o desenvolvimento da linguagem e das habilidades escolares. Por necessidade sócio-econômica Júlia permanece na casa da avó no turno contrário ao escolar, na qual tem a tarefa, de cuidado dos sobrinhos e conseqüentemente na educação dos mesmos. Em razão disso não recebe o acompanhamento de sua vida escolar

de forma adequada. Ressalta-se ainda, que o pai é analfabeto e sua mãe cursou o ensino fundamental. Estes aspectos também são limitações no acompanhamento da vida escolar de sua filha. Oliveira *et al.* (2002) aponta que a ausência de rotina de estudo e a falta de acompanhamento dos pais repercute em atraso no aprendizado.

Tais aspectos, explicam a razão do baixo desempenho na aquisição da linguagem, o melhor desempenho das habilidades executivas e ainda a presença de ansiedade e instabilidade emocional. Este último justifica-se em parte pela responsabilidade maior que seu aparato emocional para assimilá-la.

Conclui-se que Júlia demanda um ambiente capaz de criar hábitos, rotinas e procedimentos favoráveis à aprendizagem. Seja inserida em um contexto ou ambiente favorável que estimule suas potencialidades e ajude lidar e modificar suas limitações. Assim, o papel dos adultos ou responsáveis por ela é o de criar um ambiente favorável ao aprendizado.

## 5 CONCLUSÃO

Com esse estudo de caso podemos perceber a importância do Psicodagnóstico no contexto escolar e como esta ferramenta pode auxiliar os professores e os seus alunos que são encaminhados para avaliação. As contribuições são diversificadas podemos citar a possibilidade de evidenciar aos professores as habilidades e os limites das crianças, traçar estratégias de intervenção adequadas, realizar orientação aos pais e cuidadores, entre outras questões.

A partir do psicodagnóstico realizado com Júlia, foi possível levantar a hipótese de que o nível intelectual dela está abaixo da média, os problemas de dificuldades de aprendizagem influenciam nos fortes sentimentos de baixa auto-estima, retraimento, ansiedade, insatisfação e impulsividade. O psicodiagnóstico de Júlia foi muito enriquecedor principalmente para a mesma, pois ela nunca havia passado por uma avaliação, apesar de apresentar uma queixa escolar de dificuldade de leitura e repetência que já vinha acontecendo a 3 anos podendo assim receber orientações que auxiliarão em sua vida escolar, familiar e social.

A partir do presente trabalho é possível apontar a escassez de trabalhos que relacionem o Psicodiagnóstico à queixa escolar, evidenciando um campo fértil de pesquisa, atuação e especialização. Outro ponto importante a destacar como aprendizado com o presente trabalho é a necessidade de ser humilde diante de um fenômeno desconhecido, pois cada sujeito traz sua história e é ele detém o sofrimento e as respostas, e cabe a ele decidir se você enquanto profissional poderá ter acesso e trabalhar modestamente sobre seu material.

## 6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANNA ELISA DE VILEMOR-AMARAL **Pirâmides Coloridas de PFISTER**, 2012

ARZENO, M. **Psicodiagnóstico Clínico: novas contribuições**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

BALLONE GJ, **Dificuldade de Aprendizagem**, in. **Psiquiatria Web, Internet**, <http://www.psiqweb.med.br>, revisto em 2005.

BAZI, G. A .P. **As dificuldades de aprendizagem em leitura e escrita e suas relações com a ansiedade**. Universidade Federal de Campinas: 2000. Disponível em:< <http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-leituras/Trabalhos-academicos/As-dificuldades-de-aprendizagem-em-leitura-e-escrita....pdf>> acesso em 09 de Agosto de 2013.

CUNHA, A.J. **Psicodiagnóstico-V**, Porto Alegre: Artmed, 2002.

DSM-IV-TR **American Psychiatric Association – Referência rápida aos critérios diagnósticos do DSM-IV-TR**. 4ª ed., Porto Alegre, Artmed, 2003.

D. WESCHLER **WISC-III**, 2002.

DINIZ, T. **O estudo de caso: suas implicações metodológicas na pesquisa em serviço social**. São Paulo: Veras, 1999.

FERRACIOLI, L. **Aspectos da Construção do Conhecimento e da Aprendizagem na Obra de Piaget**. Disponível em: <<http://www.fsc.ufsc.br/cbef/port/16-2/artpdf/a5.pdf>> Acesso em 28 de Julho de 2013.

J. C. RAVEN **Raven Matrizes Coloridas**, 1956

JOHN N. BUCK HTP **Cromático e Acromático**, 2009

MARÓSTICA, M. S.; ROSA, H. R.; PIRES, M. L. N. **O teste das pirâmides coloridas de PFISTER em trabalhadores em enfermagem no hospital**. Disponível em: <[http://prope.unesp.br/xxi\\_cic/27\\_35212041899.pdf](http://prope.unesp.br/xxi_cic/27_35212041899.pdf)>. Acesso em 28 de julho de 2013.

OLIVEIRA, M. K; REGO, T. C; SOUZA, D. T. R. **Psicologia, Educação e as Temáticas da Vida Contemporânea**. São Paulo: Moderna, 2002.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento da CID-10: Descrições Clínicas e Diretrizes Diagnósticas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

ROESCH, S.M.A. **Projetos de Estágio e de pesquisa em Administração**. São Paulo: Editora Atlas, 1999.

SANTOS, E. M. B. **As queixas escolares na visão dos professores**. PUC: 2009. Disponível em: <<http://br.monografias.com/trabalhos-pdf/queixas-escolares-visao-professores/queixas-escolares-visao-professores.pdf>>. Acesso em 28 de julho. 2013.

VASCONCELOS, A. F. G.; GERMANO, F. H.; GIOVANNI, F. A.; CESAR, M. E. P. L.; MORAES, M. F. **Análise de uma queixa escolar no município de Piracicaba-SP**. Disponível em: <<http://www.unimep.br/phpg/mostraacademica/anais/4mostra/pdfs/597.pdf>>. Acesso em: 28 de Julho. 2013.

VECHIA, S. G. **D Formas reduzidas do WISC-III: características Psicométricas de quatro modelos**. Pelotas, 2011 Disponível em: <[http://biblioteca.ucpel.tche.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=271](http://biblioteca.ucpel.tche.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=271)>. Acesso em: 28 de julho. 2013.