



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

DANIELE DOWER RONQUI

**AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL E ORIENTAÇÃO
PROFISSIONAL EM UM SERVIÇO PÚBLICO DO NORTE
PARANAENSE**

Londrina
2021



Programa de Pós-Graduação
em Psicologia - PPGPSI - UEL

DANIELE DOWER RONQUI

**AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL E ORIENTAÇÃO
PROFISSIONAL EM UM SERVIÇO PÚBLICO DO NORTE
PARANAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha 1 de Avaliação Psicológica e Processos Clínicos

Orientadora: Profa. Dra. Katya Luciane de Oliveira

Londrina
2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UEL

Ronqui, Daniele .

Avaliação psicoeducacional e orientação profissional em um serviço público do norte paranaense / Daniele Ronqui. - Londrina, 2021.
99 f.

Orientador: Katya Luciane de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Universidade Estadual de Londrina, Centro de Ciências Biológicas, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, 2021.
Inclui bibliografia.

1. Avaliação psicoeducacional - Tese. 2. Dificuldade de aprendizagem - Tese. 3. Orientação profissional - Tese. 4. Serviço-escola - Tese. I. Luciane de Oliveira, Katya . II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Ciências Biológicas. Programa de Pós-Graduação em Psicologia. III. Título.

CDU 159.9

DANIELE DOWER RONQUI

**AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL E ORIENTAÇÃO
PROFISSIONAL EM UM SERVIÇO PÚBLICO DO NORTE
PARANAENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Psicologia (PPGPSI) da Universidade Estadual de Londrina em nível de Mestrado, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Psicologia, na Linha 1 de Avaliação Psicológica e Processos Clínicos

BANCA EXAMINADORA

Orientador: Prof. Dr. Katya Luciane de Oliveira
Universidade Estadual de Londrina – UEL

Prof. Dr. Fabiano Koich Miguel.
Universidade Federal de São Carlos – UFSCAR

Prof. Dr. Thatiana Helena Lima.
Universidade Federal da Bahia – UFBA

Londrina, 04 de Novembro de 2021.

Dedico este trabalho

Aos meus amados pais, Sandra Bassil
Dower Ronqui e Edson Luiz Ronqui pelo
exemplo, apoio e confiança em cada passo.

À minha querida tia Erci Josefina Ronqui
pelo incentivo.

À Professora Dr^a. Katya Luciane de
Oliveira por acreditar e confiar em mim.

AGRADECIMENTO (S)

À Professora Dra. Katya Luciane de Oliveira pela oportunidade, confiança, orientação, paciência, parceria e amizade com que conduziu e incentivou todas as fases desta pesquisa. Por ter confiado na minha capacidade e por me inspirar com sua resiliência e competência, sempre depositando atencioso acolhimento e incentivo ao longo da jornada.

Aos professores da Universidade Estadual de Londrina (UEL) que durante o curso muito contribuíram para a minha formação, principalmente o Professor Rafael Bianchi pelo acolhimento e conhecimento transmitido e especialmente aos professores que compuseram a banca de qualificação e defesa, Fabiano Koich Miguel e Thatiana Helena Lima, que contribuíram com os minuciosos apontamentos.

Às professoras Renata Maioli Rodrigues e Cleide Batista por me conduzirem no caminho das pedras para ingressar no Mestrado.

Aos meus amados pais, Sandra Bassil Dower Ronqui e Edson Luiz Ronqui, por sempre confiarem em mim, me apoiarem, incentivarem e auxiliarem em cada passo percorrido, servindo de base para uma jornada segura e confiante.

À minha vó Juraci de Oliveira Dower, aos meus irmãos Kamila Dower Ronqui e Eder Dower Ronqui e à minha cunhada Melina Iannuzzi Ronqui, por me apoiarem e acreditarem em mim.

À minha Tia Erci Josefina Ronqui, por me incentivar a prestar o mestrado, apoiar e auxiliar durante o percurso.

Às preciosas e minuciosas correções da Prof^ª. Karina Peçanha, minha amiga querida.

À minha psicóloga, Camila Araujo Antonio, pelo apoio em cada fase desse processo.

A todos os amigos e familiares que estiveram ao meu lado, acreditando, apoiando e torcendo por mim, especialmente a Patrícia Emí de Souza, pelas trocas de experiência.

A Deus e à nossa Senhora, pela concretização de mais esta etapa.

RONQUI, Daniele. (2021). **Avaliação Psicológica e Orientação Profissional em um serviço público do norte paranaense**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina.

RESUMO

As dificuldades e transtornos de aprendizagem necessitam de diagnóstico correto para posterior acompanhamento adequado. Logo, se tem buscado a avaliação psicoeducacional para a realização desta demanda. Entretanto, muitas vezes dentro do processo de avaliação, os profissionais deparam-se com demandas de orientação profissional, haja vista que a passagem da escola para a universidade pode ser geradora de dúvidas. Esta pesquisa objetiva mapear atendimentos entre 2011 e 2019 de avaliação psicológica, com vistas a compreender o processo de avaliação para elucidar o funcionamento cognitivo e a indicação profissional da população encaminhada para um serviço público; averiguar a especificidade da avaliação, considerando: ano, sessões realizadas, o tempo de realização, as queixas, origem do encaminhamento, sexo, idade, entrevistas, entrevistados, testes e outras técnicas utilizadas, o diagnóstico, indicação profissional e encaminhamento; e por fim, descrever a especificidade das avaliações de orientação profissional e psicoeducacional, com foco nas queixas de dificuldade e transtorno de aprendizagem. Trata-se de estudo documental, com foco na análise de fonte, no caso, laudos de avaliação psicológica de uma população atendida entre 2011 e 2019 em um serviço público. Os resultados indicaram que o maior público encaminhado para avaliação são homens, em média adolescentes, encaminhados pela escola com queixas de dificuldade de aprendizagem ou para orientação profissional. Os recursos mais utilizados são as entrevistas, o teste Raven e as técnicas complementares (interesses profissionais). Mediante isso, esta pesquisa proporcionará novas pesquisas acadêmicas sobre o assunto, além de auxiliar na reflexão sobre as demandas e diagnósticos corretos em processos avaliativos.

Palavras-chave: avaliação psicoeducacional, transtorno de aprendizagem, dificuldade de aprendizagem, orientação profissional, serviço-escola.

RONQUI, Daniele. (2021). **Psychological Assessment and Professional Guidance in a public service in northern Paraná**. Dissertation (Master in Psychology) - State University of Londrina, Londrina.

ABSTRACT

The difficulties and learning disorders correct from correct diagnosis to proper follow-up. Therefore, psychoeducational assessment has been sought to fulfill this demand. However, within the evaluation process, professionals are often faced with demands for professional guidance, given that moving from school to university can generate doubts. This research aims to map between 2011 and 2019 psychological assessment appointments, with a view to understanding the assessment process to elucidate the cognitive functioning and professional indication of the population referred to a public service; verify the specificity of the assessment, considering: year, completed, time of completion, such as complaints, origin of referral, sex, age, investigated, interviewed, tests and other techniques used, diagnosis, professional indication and referral; and finally, it describes the specificity of the assessments of professional and psychoeducational guidance, focusing on complaints of learning difficulties and disorders. This is a documentary study, focusing on source analysis, in this case, psychological assessment reports of a population assisted between 2011 and 2019 in a public service. The results indicated that the largest public referred for evaluation are men, on average adolescents, referred by the school with complaints of learning difficulties or professional guidance. The most used resources are the appropriate ones, the Raven test and the complementary techniques (professional staff). Through this, this research will provide new academic research on the subject, in addition to helping to reflect on the demands and correct diagnoses in evaluated processes.

Keywords: psychoeducational assessment, learning disorder, learning disability, professional orientation, school service.

LISTA DE TABELA

Tabela 1 – Quantidade de sessões e em quantas avaliações ocorreram.....	48
Tabela 2 – As queixas e a quantidade de vezes que aparecem nos laudos	50
Tabela 3 – Tipos de entrevistas utilizadas nas avaliações e percentual de uso.....	52
Tabela 4 – Entrevistados e a frequência de avaliações realizadas com cada um.....	53
Tabela 5 – Testes psicológicos e percentuais de uso respectivo de cada um.....	55
Tabela 6 – Técnicas complementares e percentual de uso de cada uma delas	57
Tabela 7 – Diagnósticos emocionais, quantidade e percentual de vezes que apareceram nos laudos	59
Tabela 8 – Diagnósticos cognitivos, quantidade e percentual de vezes que apareceram nos laudos	60
Tabela 9 – Transtornos específicos de aprendizagem e seus percentuais de incidência	61
Tabela 10 – Correspondência entre Queixa e Diagnóstico	62
Tabela 11 – Encaminhamentos realizados pelos avaliadores e o percentual de ocorrência	63
Tabela 12 – Testes utilizados na avaliação de orientação profissional	65
Tabela 13 – Percentuais de indicações das profissões	66

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1	AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E PSICOEDUCACIONAL	13
2	DIFICULDADE E TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM	23
3	AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO CONTEXTO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL	34
4	OBJETIVOS	40
5	MÉTODO	41
5.1	FONTE.....	41
5.2	MATERIAIS	41
5.2.1	Entrevistas.....	42
5.2.2	Testes Psicológicos	42
5.2.3	Fontes Complementares (Outras Técnicas).....	45
5.3	PROCEDIMENTOS	45
5.4	ANÁLISE DOS DADOS	47
6	RESULTADOS	48
6.1	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL.....	48
6.2	RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.....	64
7	DISCUSSÃO	68
7.1	DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL.....	68
7.2	DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL.....	74
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	77
	REFERÊNCIAS	82

INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema “*Avaliação Psicológica e Orientação Profissional em um serviço público do norte paranaense*” surgiu mediante indagações realizadas acerca do diagnóstico de dificuldade e transtorno, pois em experiências da autora da presente pesquisa, durante a graduação de estágio em escolas do norte paranaense por um ano e meio, pôde-se observar o grande número de crianças com suspeita e com diagnóstico de dificuldade ou transtorno de aprendizagem. Esses diagnósticos, por muitas vezes, ocorriam por causa de falas advindas da escola, de forma errônea, o que era confirmado também por meio de encaminhamentos clínicos para avaliação psicoeducacional em clínica-escolas, comprovando a existência do diagnóstico incorreto.

Deve-se destacar que as dificuldades e os transtornos, especialmente de aprendizagem, necessitam de um diagnóstico correto e preciso, para posterior acompanhamento adequado. Logo, se isso não ocorrer, pode-se contribuir tanto para se patologizar a infância, bem como para o tratamento incorreto, especialmente por meio de medicalização de forma inadequada, produzindo possíveis danos futuros (Freitas & Amarantes, 2015). Assim sendo, para que o diagnóstico ocorra de forma mais completa, alguns autores como Chiodi (2012) tem evidenciado a prática da avaliação psicoeducacional, especialmente de forma cuidadosa e minuciosa, em escolares que apresentam suspeitas de dificuldade ou transtorno de aprendizagem.

Além disso, muitas vezes dentro do processo de avaliação, os profissionais deparam-se com demandas de orientação profissional, haja vista que muitas escolas encaminham alunos para realizar esta avaliação em serviço-escola de avaliação psicológica, pois a passagem da escola para a universidade pode ser geradora de dúvidas, o que era recorrente em um serviço - escola do norte paranaense, do qual foi uma importante influência para elaboração desta

pesquisa. Para que isso ocorra, se faz necessária uma avaliação correta, que leve em consideração os interesses dos estudantes, a personalidade deles e que seja pautada em competência teórico-técnica. Importante mencionar que ambos temas (avaliação psicoeducacional e orientação profissional), foram as demandas mais encontradas no serviço público deste estudo e têm crescido nos últimos tempos, porém o número de pesquisas encontradas sobre o referido recorte temático ainda é pequeno, o que proporciona a necessidade de investigação.

Esta pesquisa objetiva mapear uma década de atendimento de avaliação psicológica, com vistas a compreender o processo de avaliação para elucidar o funcionamento cognitivo e indicação profissional da população encaminhada para um serviço público; averiguar a especificidade da avaliação, considerando: ano, sessões realizadas, o tempo de realização, as queixas, origem do encaminhamento, sexo, idade, entrevistas, entrevistados, testes e outras técnicas utilizadas, o diagnóstico, indicação profissional e encaminhamento. Por fim, descrever a especificidade das avaliações de orientação profissional e psicoeducacional, com foco nas queixas de dificuldade e transtorno de aprendizagem.

A realização desta pesquisa auxiliará na compreensão do funcionamento cognitivo de pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade ou transtorno (o que pode vir a contribuir para o processo de diagnóstico e tratamento adequado) e que buscam uma orientação profissional, para a escolha de carreira. Também poderá contribuir para o olhar mais atento no diagnóstico e melhor direcionamento de pessoas que são encaminhadas para a avaliação psicoeducacional e orientação profissional, especialmente proporcionando melhor investimento em práticas de avaliação psicológica em escolas e serviços públicos. Haja vista que, muitas vezes, como no atual estudo, os serviços públicos recebem essas demandas por falta de profissionais que realizem essas práticas no ambiente escolar.

Para embasar o projeto de pesquisa, serão apresentados três capítulos de fundamentação teórica. O capítulo 1 abordará a Avaliação Psicoeducacional que discutirá sua história e conceituação; diferenciação entre Avaliação Psicológica e Psicoeducacional; a forma de realização da Avaliação Psicoeducacional; e principalmente quais recursos são utilizados para a aplicação dessa. Enquanto o Capítulo 2 terá o enfoque nas Dificuldades e Transtornos de aprendizagem, ao ser abordada a conceituação e diferenciação entre Dificuldade e Transtorno; como se subdividem; como se apresentam na escola, especialmente em relação aos direitos das crianças que apresentam tais dificuldades e/ou transtornos, dos quais a família e a escola devem garantir, referenciando a lei de inclusão sobre educação especial. Por fim, o capítulo 3 abordará a Orientação Profissional, que terá enfoque na relação entre Avaliação Psicológica e Orientação Profissional, na história da Orientação Profissional e como ela se apresenta nos dias de hoje, em relação aos seus objetivos, técnicas e instrumentos de aplicação.

Após o referencial teórico, serão apresentados os capítulos referentes aos objetivos e ao método, que abordará a fonte de coleta de dados, os recursos e materiais, o procedimento e a análise dos dados. Em seguida, serão apresentados os capítulos dos resultados e a discussão dos critérios analisados, como: o ano de realização dos laudos; em quantas sessões os atendimentos foram realizados, o tempo de realização; as queixas; de onde houve o encaminhamento; sexo; idade; quantas e quais entrevistas foram realizadas e quem foram os entrevistados. Além disso, quantos e quais os testes utilizados, quantas e quais as outras técnicas utilizadas, se o diagnóstico foi ao encontro da queixa, qual o diagnóstico (se de aspectos emocionais e/ou cognitivos), indicação profissional e o encaminhamento. Importante evidenciar que resultados e discussão serão divididos em dois tópicos, um sendo resultado e discussão da Avaliação Psicoeducacional e outro com os resultados e discussão referente à Orientação Profissional, para que sejam explicados de forma clara e compreensível. Por fim, apresentar-se-á as considerações finais e referências.

1 AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA E PSICOEDUCACIONAL

No contexto escolar, frequentemente, há crianças que não conseguem aprender da forma esperada pelos professores/escola, não avançando no processo de aprendizado, o que acaba por atrasar o desenvolvimento destes alunos. Desse modo, um caminho possível para a tentativa de alcançar soluções e enfrentamentos nessas situações tem sido a avaliação psicoeducacional (Chiodi, 2012; Facci, 2016). Entretanto, antes de conceituá-la, se faz importante evidenciar, de forma breve, o percurso histórico desta, que parte do surgimento da avaliação psicológica e da psicologia. Ambas, historicamente, se confundem, haja vista que a construção e uso de instrumentos psicológicos foram alguns dos marcos que auxiliaram na construção da psicologia, para que no caso, reunisse dados sobre os processos mentais e se configurasse como uma ciência, diferenciando-se da biologia e filosofia (Reppold et al., 2019; Nakano & Roama, 2019).

De acordo com Reppold et al. (2019), a psicologia e a avaliação psicológica brasileira surgiram, em um primeiro momento, pela influência de estudos realizados por Francis Galton (1822-1911), James Cattell (1860-1944), Charles Spearman (1863-1945) e Alfred Binet (1857-1911), preocupados em estudar as diferenças individuais, tentavam, por meio da psicometria, desenvolver estudos próprios, buscando recursos técnicos que pudessem mensurar e analisar fenômenos psicológicos e/ou comportamentais das pessoas. Além deles, Wundt (1832-1920) também contribuiu para a psicologia e para o processo avaliativo, com a criação do primeiro laboratório de psicologia experimental nos Estados Unidos e focando seus estudos nas semelhanças entre as pessoas, diferentemente do que era estudado até o momento da época (Souza Filho et al., 2006; Tavares, 2010; Faiad et al., 2019). Um segundo momento ocorreu pela instalação dos primeiros laboratórios em Psicologia no Brasil (1906), mais

especificamente no Rio de Janeiro, com objetivo de divulgar e desenvolver novas metodologias pedagógicas, e pelo uso dos primeiros testes psicológicos (1910 a 1930), que focavam em pesquisas e uso para avaliação de inteligência (Pasquali, 2010; Nakano et al., 2019).

A partir de 1910, os testes psicológicos foram os mais utilizados, tanto para selecionar, indicar e avaliar habilidades para o trabalho, quanto na escola, com intuito de avaliar a inteligência dos alunos, evidenciando uma preocupação com os alunos que fracassavam na escola (Chiodi & Facci, 2013; Patto, 1984). Entre 1924-1947, a avaliação psicológica apresentou um ritmo intenso de investigações e aplicações de instrumentos psicológicos, especialmente no Brasil, haja vista que chegavam no país, acompanhando o mercado internacional na área. Entretanto, esses instrumentos (os testes) eram padronizados com cuidado, atendendo os preceitos culturais vigentes da época (Nakano et al., 2019).

Em 1940 a 1950, os interesses em selecionar mão de obra qualificada e em avaliar a inteligência infantil, especialmente de escolares, continuavam, porém, com foco também na Psicologia do Desenvolvimento, preocupando-se com o cuidado no manejo e na administração dos instrumentos. De modo mais específico, em 1947 houve a implantação do instituto de Seleção e Orientação Profissional (Isop), no Rio de Janeiro, com objetivo de realizar, de forma mais sistemática, a seleção de pessoas com base nos instrumentos psicológicos. Já a partir de 1950, o foco de interesse foi direcionando-se para a avaliação da personalidade, orientação profissional, desenvolvimento infantil, intervenção grupal e adaptação de instrumentos (Noronha & Alchieri, 2002; Nakano et al., 2019).

Nesse período ainda (1940-1950), o psicólogo passou a atuar cada vez mais nas áreas de Educação e do Trabalho, sendo que os testes psicológicos apareciam como os instrumentos mais utilizados, tanto para mostrar quem eram os escolares menos adaptados (visando organizar as classes com os que se revelavam mais adaptados e homogeneizá-los), bem como

no ajustamento dos funcionários para o desempenho perfeito de tarefas (seleção para mão de obra qualificada) (Noronha & Alchieri, 2002; Nakano et al., 2019).

Enquanto a psicologia desenvolvia um conhecimento especializado e conquistava um mercado consumidor de seus serviços, começaram a ser elaborados anteprojetos para a regulamentação da profissão. No início dos anos 1950, o ISOP e a Associação Brasileira de Psicotécnicos (ABP) enviaram sugestões para a regulamentação da psicologia. A partir de então, começaram a ser travadas discussões, que culminaram no primeiro anteprojeto de lei para a regulamentação da profissão, enviado ao Conselho Nacional de Educação em 1953 (Esch & Jacó-Vilela, 2001). A partir de toda discussão, houve a regulamentação da Profissão em 1962 pela Lei.4.119 e pelos Conselhos, tanto Federal, como Regionais de Psicologia (Nakano et al., 2019). De acordo com Patto (1984) e Padilha (2006), com a regulamentação profissional em 1962, foi também emitido o Parecer 403 do Conselho Federal de Educação, que estabeleceu a duração dos cursos universitários de Psicologia e seu currículo mínimo. Com isso, os cursos começaram a ser solicitados de forma frequente, sendo especialmente voltados para a psicometria e olhar clínico, já que estes eram influenciados pelos estudos estrangeiros.

Em conformidade com a grande oferta de cursos, em 1964, a escola era uma das práticas mais evidentes de atuação para os psicólogos, pois os governos buscavam formas de vencer o analfabetismo e qualificar a mão de obra necessária às novas indústrias internacionais (Guzzo et al., 2010). A escola foi reestruturada para suprir as demandas materiais e ideológicas da nova ordem, e a partir disso, o psicólogo, juntamente com outros profissionais, passaram a interferir diretamente na escola, com práticas de ajustamento individualista, em alunos do Ensino Fundamental e remediando problemas que ali aconteciam (Collares & Moysés, 1997). Assim, o olhar da maioria dos psicólogos na área escolar voltou-se para avaliar o fracasso escolar, o qual era evidenciado como resultado da falha dos alunos. Os alunos que apresentavam algum tipo de fracasso, de dificuldade no processo de escolarização eram vistos como portadores de

um “problema de aprendizagem” (Aiache & Leonardo, 2019). Nesse momento, a Psicologia se apresentava para a escola (especialmente devido à demanda e recursos da época), como aquela que avalia, testa, faz diagnóstico e trata as dificuldades de aprendizagem que os alunos poderiam apresentar na escola, aparecendo assim, a avaliação psicológica como uma forma de classificação (Aiache, 2015).

Naquele momento histórico (1970), não houve um acompanhamento minucioso por maior investimento em pesquisas e produção de material psicológico, ou seja, os instrumentos internacionais que chegavam ao Brasil eram apenas traduzidos, carecendo de estudos que evidenciassem sua eficácia na realidade brasileira. Nesse contexto, muitos profissionais relutavam em utilizar esses instrumentos sem padronização para compor a avaliação, porém muitos precisavam utilizar os que estavam disponíveis, com intuito de auxiliar as pessoas no processo avaliativo. Consequentemente, começou a gerar uma queda de qualidade de aplicação e realização em avaliação psicológica, como: o desinteresse pela aprendizagem da medida psicológica, a banalização na utilização de instrumentos psicométricos, os quais, além de desatualizados, eram comercializados sem uma padronização nacional e sem fundamentação específica (Nakano et al., 2019; Wechsler, 2001).

Segundo Collares e Moysés (1997), a partir de 1980 surgiram duras críticas a essa forma de ação da psicologia na educação, ou seja, a avaliação psicológica sofreu diversas críticas sociais, acadêmicas e jurídicas, por seus instrumentos psicológicos e pela forma como era realizada (Noronha & Reppold, 2010). Em geral, criticava-se a eficácia dos testes, a forma como eram interpretados e o fato de não haver evidência de validade no uso de alguns instrumentos (Bueno & Peixoto, 2018). Com isso, começaram a ocorrer modificações a partir de 1990, com a investida de diversas ações realizadas pelo Conselho Federal de Psicologia, com o objetivo de promover reflexões sobre as práticas profissionais na área, que foram o marco importante para a retomada da credibilidade da Avaliação Psicológica. A partir disso,

como forma de amenizar a problemática, serviços foram criados, como: Sociedade Brasileira de Métodos Projetivos (1993) e o Instituto Brasileiro de Avaliação Psicológica (1997). Porém, ainda faltava normatizar a qualidade dos testes psicológicos utilizados pelos psicólogos (Cardoso & Zanini, 2019).

Em resposta, o Conselho Federal de Psicologia publicou uma resolução (CFP/2001), que preconizava o uso, elaboração e comercialização dos testes psicológicos. Estabeleceu que a avaliação não se restringia apenas ao uso de testes, ela pressupunha a investigação de fenômenos psicológicos, cabendo ao profissional decidir, em função da solicitação e do público alvo a ser analisado (criança, jovem, adulto ou idoso), individualmente ou em grupo, qual a melhor metodologia a ser empregada. Essa resolução foi substituída pela Resolução 25/2003, estabelecendo os requisitos mínimos que os testes deveriam conter, sendo assim, pela criação da Comissão Consultiva em Avaliação Psicológica (CCAP) e do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) (Cardoso & Zanini, 2019). Ambos envolviam a análise dos requisitos que os testes precisavam apresentar, a elaboração de listas de testes considerados favoráveis e desfavoráveis para aplicação e a divulgação à comunidade. Além disso, contribuíram para qualificar a área (Reppold et al., 2019).

Desde todo esse desenvolvimento da profissão, a postura do psicólogo que realiza a Avaliação Psicológica, especialmente no ambiente escolar, tem se ocupado de forma mais incisiva na compreensão do atendimento psicológico, de forma ampla e adequada a cada caso, especialmente de alunos encaminhados com queixas escolares, além de não banalizar as dificuldades de aprendizagem e não as tratar somente como algo psicopatológico (Aiache, 2015). A partir disso, a avaliação psicoeducacional está voltada para a prevenção e solução de possíveis dificuldades no processo de ensino e aprendizagem (Martini, 2016). Entretanto, a avaliação psicológica, especialmente psicoeducacional, continuou e continua recebendo muitas

críticas, especialmente de estudiosos histórico-culturais, como: Patto (1984), Souza (2007), Facci (2016), Leonardo (2019) e outros.

Essas críticas se referem em tese que a avaliação psicoeducacional não consegue dar ao professor subsídios que lhe permita criar um plano de trabalho efetivo, ficando desorientado e por vezes desobrigado de investir pedagogicamente no aluno. Também defendem que essa avaliação deveria considerar além dos aspectos individuais, o desenvolvimento cultural do aluno, as exigências que são feitas no seu entorno social, que possam ser responsáveis por alguns comportamentos, pois, para eles, não se trata de considerar somente os aspectos biológicos, mas também, de ver o sujeito avaliado, de forma psicológica, social, cultural e histórica (Facci et al., 2019). Além disso, questionam o uso dos testes, ao pontuar que estes têm um caráter excludente e que as interpretações, muitas vezes, são feitas apenas de forma quantitativa (numérica) e não psicológica (Bueno & Peixoto, 2018).

Dessa forma, se faz relevante explicar as definições e diferenciações da Avaliação Psicológica e da Avaliação Psicoeducacional, para posterior argumentação em oposição às críticas apontadas pelos autores citados acima. Assim sendo, a avaliação psicológica se refere a um conjunto de procedimentos que podem ser utilizados para testar hipóteses, produzir diagnóstico, descrever o funcionamento dos indivíduos ou grupos e prever comportamentos específicos destes (Hutz, 2009). Nessa perspectiva, o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2018), Estefania e Zalazar (2018) e Primi (2010), pontuam que a avaliação é o processo que pressupõe diferentes contextos, a análise de um conjunto de informações sobre o funcionamento psicológico do sujeito, a partir de uma demanda inicial, que pode ser realizada por meio de diferentes métodos e técnicas para responder uma demanda.

Assim, Hutz (2015) complementa que a avaliação ultrapassa a testagem psicológica (aplicação de testes), à medida que oferece diversas propostas diferentes de avaliação e intervenção. A postura do psicólogo na avaliação psicológica não objetiva rotular os sujeitos,

mas descrever, por meio de técnicas, reconhecidas e terminologia específica, a melhor compreensão possível dos aspectos do avaliando, de acordo com os objetivos das técnicas utilizadas e das informações coletadas (Tavares, 2003). Em conformidade, de acordo com Reppold et al. (2019), não se remete ao reducionismo técnico, que visa enquadrar o sujeito ou rotulá-lo, pelo contrário, se refere a um processo complexo, dinâmico, que pode ou não incluir o uso de testes psicológicos, mas que envolve informações obtidas por diferentes métodos de investigação, que sejam reconhecidos e estejam de acordo com a ética e com as normas profissionais (Muniz, 2018).

A avaliação psicológica também é realizada em diferentes contextos de inserção do psicólogo, como: Clínico, Hospitalar, Trânsito e em outros (Nunes et al., 2012; Reppold & Noronha, 2018), porém aqui será evidenciado apenas no contexto escolar/psicoeducacional, do qual é a ênfase deste trabalho. Portanto, a avaliação psicoeducacional se refere a um conjunto de procedimentos realizados no contexto escolar com objetivo de investigar o processo de ensino-aprendizagem para entender as causas dos problemas de aprendizagem dos alunos e assim conseguir propor as bases para o planejamento de intervenções pedagógicas voltadas às necessidades destes, tanto de aprendizagem, quanto de desenvolvimento (Secretária de Educação do Paraná, 2013). Além dessa definição, o Conselho Federal de Psicologia, por meio da resolução 09/2018, também compreende essa avaliação como um processo de investigação de fenômenos psicológicos que inclui métodos, técnicas e instrumentos, com o objetivo de realizar decisões futuras.

Conforme apontam Chiodi (2012) e Martiní (2016), a avaliação psicoeducacional se refere a um conjunto de procedimentos, o qual se inicia com o regente de sala de aula, ao identificar que o aluno talvez possa apresentar alguma dificuldade de aprendizagem e assim o encaminha para avaliação psicoeducacional. Geralmente é realizada de forma multiprofissional, sendo pelo psicólogo escolar, psicopedagogo, pedagogo regente de sala e

equipe escolar. Porém quando não há psicólogo na escola que possa realizar essa avaliação, ou, não há recursos para tal, a escola pode solicitar uma avaliação externa, encaminhando para serviço-escola de universidades. Esta é composta especialmente por psicólogos e estudantes de psicologia, mas caso necessário pode ocorrer em conjunto com outros profissionais, como especialistas em psicopedagogia, fonoaudiólogos e/ou equipe médica (clínico geral, neurologistas e psiquiatras, entre outros) (Secretaria de Educação do Paraná, 2013).

Ainda, segundo Chiodi (2012), a avaliação psicoeducacional, como qualquer outra avaliação psicológica, precisa ser realizada de forma minuciosa e com cautela, especialmente por causa do possível diagnóstico que possa aparecer mediante essa avaliação. Logo, se assim não ocorrer, pode-se contribuir para se patologizar a infância, dificultar a qualidade da identificação, com o número cada vez maior de queixas e diagnósticos incorretos e por muitas vezes desnecessários, bem como a qualidade das intervenções e tratamento, especialmente por meio de medicalização de forma inadequada, produzindo possíveis danos futuros (Cook et al., 2017; Freitas & Amarantes, 2015; Jensen-Doss & Hawley, 2010).

A avaliação psicoeducacional sempre parte de um levantamento de hipóteses que serão confirmadas ou não ao longo do período de avaliação, podendo ser traçadas a partir da queixa inicial da escola, do primeiro contato com o aluno e da história pessoal deste, a qual deve ser coletada tendo como enfoque os objetivos (Gerência de educação especial psicopedagógico [GEEEP], 2008). Assim, ela estabelece enquanto objetivos, segundo MEC (2006), identificar os entraves que impedem ou dificultam o processo educativo em suas múltiplas dimensões, sendo indicativos para identificar os tipos e a intensidade dos apoios às necessidades educacionais individuais que o aluno tem para aprender.

Apresenta-se também enquanto objetivo observar o contexto da aprendizagem para responder às necessidades educativas especiais do aluno, detectar e prevenir os problemas de aprendizagem, realizar o processo avaliativo para identificação das necessidades educacionais,

promovendo assim, a participação do professor especializado no processo de avaliação. Além disso, favorecer os progressos acadêmicos e pessoais dos alunos e instrumentalizar o professor da classe comum para que auxilie no processo de aprendizagem do educando (Avaliação para identificação das Necessidades Especiais / MEC, 2006).

Para realizar a avaliação, pode-se utilizar diferentes técnicas e instrumentos, importantes para a obtenção das informações. Dentre as mais reconhecidas e utilizadas estão: observação do contexto escolar do aluno, de seu entorno; a entrevista e o diálogo com o aluno, familiares, equipe pedagógica e professores das disciplinas; e por fim, os testes psicológicos. As técnicas complementares também são utilizadas como fonte importante de informações, mas não são privativas dos psicólogos, como por exemplo, os jogos, dinâmicas, desenhos e outros (Rueda & Zanini, 2018; Schelini, 2019). Estes instrumentos possibilitam definir mais detalhadamente fatores que influenciam na aprendizagem e identificar se o aluno encaminhado apresenta alguma dificuldade de aprendizagem, algum transtorno ou um desenvolvimento esperado para sua idade (Secretária Estadual do Paraná, 2013).

Cabe ressaltar que há diferentes testes psicológicos destinados à avaliação de escolares, o que leva ao profissional a necessidade de conhecer o desenvolvimento dos escolares, de forma que possa fazer um bom uso de observações e eleger questionamentos apropriados para utilizar nas entrevistas com responsáveis e pessoas envolvidas com o aluno, como outros profissionais e professores (Schelini, 2019). Após todas as informações colhidas por meio das técnicas e instrumentos mencionados acima, é necessário que o psicólogo conclua a avaliação com seu “parecer” e em conjunto com todos os profissionais (equipe da escola e equipe externa) que estejam envolvidos e realizem as decisões pertinentes a cada caso (Secretária do Estado do Paraná, 2013). O desfecho desse processo pode resultar no encaminhamento do aluno para as salas de recurso multifuncionais, ou, especiais, além dos tratamentos adequados, como

acompanhamento psicoterapêutico, psiquiátrico (medicamentoso), fonológico, entre outros (Borges & Baptista, 2018; Chiodi, 2012).

Ao contrário do que é postulado pelos críticos, a avaliação psicológica como um todo, incluindo a psicoeducacional, não utiliza apenas testes psicológicos (Andrade & Valentini, 2018; Rueda & Zanini, 2018) e tem um caráter dinâmico, baseando-se na demanda de cada caso, não se reduzindo meramente à análise quantitativa (numérica), mas levando em consideração também a análise qualitativa dos dados (Primi, 2018). Busca viabilizar a compreensão do aluno, porém pode ter um caráter preventivo, identificando facilidades, valorizando as potencialidades dos avaliados, ajudando-os a compreender suas características e também avaliando as dificuldades destes, com intuito de promover a saúde, o bem-estar e o respeito às necessidades individuais de cada sujeito (Martín & Solé 2011; Schelini, 2019).

Deste modo, o processo de avaliação psicoeducacional oferece informações relevantes para conhecer as necessidades educacionais dos alunos, seu contexto escolar, familiar e social, além de orientar tanto o aluno e o professor, quanto as famílias para perceberem seus avanços e suas dificuldades. Assim, possivelmente poderá subsidiar mudanças na ação pedagógica do professor, na gestão escolar e na indicação dos apoios pedagógicos e psicológicos adequados (Facci et al., 2019; Martini, 2016).

Importante mencionar que atualmente as queixas e diagnóstico de grande parte de escolares tem se referido à Dificuldade ou ao Transtorno de Aprendizagem, com isso se faz necessário entender o que são e quais são os tipos e diferenças entre dificuldade e transtorno de aprendizagem e a inserção dos alunos que apresentam estes diagnósticos no âmbito escolar. Mediante a essa necessidade, o próximo capítulo abordará tais temáticas.

2 DIFICULDADE E TRANSTORNO DE APRENDIZAGEM

No Brasil, 7 milhões dos 35 milhões de estudantes matriculados de modo regular, no ensino fundamental e médio, apresentam aproximadamente atraso de 2 anos em referência à idade e ao ano escolar, sendo que, somente no ensino fundamental, o atraso corresponde a 5 (cinco) milhões de estudantes (Unicef, 2018). Esses dados apontam para o aumento do risco de um número cada vez maior de crianças e adolescentes que reprovam ou abandonam o ensino, representando, segundo a Unicef (2018), 3,5 milhões de estudantes brasileiros de escolas públicas, municipais e estaduais. Esses índices, muitas vezes, de acordo com a literatura sobre o assunto, estão relacionados com o processo de aprendizagem dos alunos, o qual ocorre pela interação entre fatores biológicos e ambientais.

Os processos de aprendizagem, segundo Inácio et al. (2018), correspondem ao resultado de alterações funcionais e neuroquímicas no cérebro, que modificam o Sistema Nervoso Central. Assim, de acordo com Moojen e Costa (2016), a aprendizagem envolve a relação entre dois fatores, os quais são conhecidos como intrínsecos (condições cognitivas, mentais ou biológicas) e extrínsecos (condições socioculturais, econômicas, escolares) (Moojen & Costa, 2016; Ohlweiler, 2016; Rotta, 2016).

Os fatores intrínsecos, quando ocorrem, podem ser físicos, psicológicos e neurológicos (Moojen & Costa, 2016; Rotta, 2016). Os físicos se referem a dificuldades visuais, auditivas e sensoriais, enquanto os psicológicos se referem à ansiedade, à depressão, à baixa autoestima, aos transtornos psiquiátricos considerados graves, como fobia, depressão, transtornos de humor e outros. Já as neurológicas referem-se à paralisia cerebral, à epilepsia e à deficiência intelectual. Com isso, para a aprendizagem ocorrer adequadamente, é importante a compreensão desses fatores, bem como a forma de serem desenvolvidos (Inácio et al, 2018).

Os fatores extrínsecos correspondem às dificuldades de aprendizagem, envolvendo diferentes características capazes de alterar o processo de aprendizado de um sujeito, porém sem causa neurológica. Outrossim, trata-se de uma dificuldade de aprendizagem, mas pode ser superada, caso haja fatores externos que contribuam para o desenvolvimento do aluno, como por exemplo, reforço escolar, maior dedicação, adaptação pedagógica realizadas por meio da equipe pedagógica e suporte familiar, para que o aluno consiga, por meio de todas as bases e contextos pessoais e sociais, alcançar melhora em seu desenvolvimento acadêmico (Inácio et al., 2018).

De forma geral, a dificuldade de aprendizagem é entendida como uma condição momentânea, que é passível de ocorrer com todas as pessoas, podendo apresentar uma defasagem em alguma situação escolar, a qual geralmente acontece quando influências do mundo externo dificultam o processo de aprendizagem, não significando que as causas dessas dificuldades estejam vinculadas à uma necessidade especial. Também é definida como um obstáculo, uma barreira, que pode ser de origem cultural, cognitiva, emocional como problemas familiares, alimentação inadequada, um ambiente desfavorável ou até mesmo a metodologia de ensino (Barbosa, 2015; Dias et al., 2019).

Faz-se necessário que as dificuldades sejam reconhecidas o quanto antes, uma vez que possibilitam maior entendimento sobre a dificuldade e conseqüentemente maneiras de avaliar e auxiliar no processo de aprendizagem (Correia & Martins, 2005; Santos, 2015; Domingos, 2018). As dificuldades muitas vezes são confundidas com transtornos, o que acaba apontando para diagnóstico incorreto, elevando um número crescente de alunos com queixas escolares, por isso seria importante saber diferenciar ambos os termos. Sendo assim, na seqüência, será explicado o que é um transtorno de aprendizagem.

O transtorno de aprendizagem, o qual atualmente recebe as terminologias de “distúrbio”, “déficit” ou “transtorno” psiquiátrico, foi cunhado pela primeira vez no ano de

1963 por Samuel Kirk, o qual definia como a disfunção do processo psicológico que envolve distúrbio ou desenvolvimento lento de processos da fala, linguagem, leitura, escrita, aritmética ou outras áreas escolares, incluindo, também, as desabilidades perceptivas, prejuízo cerebral, dislexia e afasia (Franceschini et al., 2015).

O Transtorno de Aprendizagem é intrínseco, sendo uma condição neurológica que afeta a aprendizagem e até mesmo o convívio social, por apresentar falha na integração, processamento e armazenamento da informação (Domingos, 2018; Dias et al., 2019). De origem biológica, carrega a hereditariedade de caráter orgânico, que afeta o processamento de dados do ambiente e está ligado a um grupo de dificuldades pontuais e específicas, caracterizadas pela presença de uma disfunção neurológica. Neste caso, o cérebro funciona de forma diferente, pois as pessoas que apresentam tal distúrbio demonstram problemas em adquirir o conhecimento da teoria de determinadas matérias, entretanto pode haver melhora, porém são necessários métodos diferenciados de ensino, adequados à singularidade de cada caso (Franceschini et al., 2015; Domingos, 2018).

Quando se trata da conceituação sobre essa temática, não há consenso para uma única definição, já que de acordo com cada Manual, Código e Comitê, este é entendido e definido de forma diferente. Isso demonstra uma falta de exatidão para tal conceito, como pode ser visto a seguir, por meio dos Manuais Diagnósticos de Doenças Mentais, dos quais pode-se citar o *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD)*, a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados a Saúde (CID-10) e o Manual Diagnóstico de Transtornos Mentais (DSM-V).

O *National Joint Committee on Learning Disabilities (NJCLD, 2016)*, que em português significa Comitê Conjunto Nacional sobre Distúrbio de Aprendizagem dos EUA, define o Transtorno de Aprendizagem como um termo geral que se refere a um grupo heterogêneo de distúrbios manifestados por dificuldades significativas na aquisição e uso de habilidades de

escuta, fala, escrita, leitura, raciocínio ou matemática. Essas “desordens” são intrínsecas aos indivíduos, presumindo-se que seja devido à disfunção do sistema nervoso central e pode ocorrer durante toda a vida e em comorbidade com outras deficiências, como comprometimento sensorial, deficiência intelectual, distúrbios emocionais ou com influências extrínsecas como diferenças culturais ou linguísticas, instruções inadequadas e outros (Panchikar, 2019).

Para a Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10, 2010), os Transtornos/Distúrbios de Aprendizagem estão dentro da categoria de Transtornos do desenvolvimento psicológico, mais especificamente como Transtornos Específicos do Desenvolvimento das Habilidades Escolares. Assim é definido 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 atraso mental e ele não é devido a um traumatismo ou doença cerebral. Dentro dessa categoria se encontra o Transtorno Específico da Leitura (dislexia), da Soleturação e da Habilidade Aritmética, que em seguida serão explicados de modo específico (Mattos, 2016).

De acordo ainda com o CID -10 (2010), o Transtorno Específico da Leitura (Dislexia) é definido como um comprometimento específico e significativo do desenvolvimento das habilidades da leitura, não atribuível exclusivamente à idade mental, a transtornos de acuidade visual ou à escolarização inadequada. A capacidade de compreensão da leitura, o reconhecimento das palavras, a leitura oral, e o desempenho de tarefas que necessitam da leitura podem estar todas comprometidas. Frequentemente está acompanhado por dificuldades de soletração, persistindo na adolescência, mesmo quando a criança tenha feito alguns progressos na leitura. As crianças que apresentam esse transtorno têm geralmente antecedentes de

transtornos da fala ou de linguagem e acompanhado de transtorno emocional e de comportamento durante a escolarização (Mattos, 2016).

O Transtorno Específico da Soletração corresponde à alteração específica e significativa do desenvolvimento da habilidade para soletrar, não há antecedentes de um transtorno específico de leitura, e não é atribuível à baixa idade mental, transtornos de acuidade visual ou escolarização inadequada. Assim, são afetadas as capacidades de soletrar oralmente e a capacidade de escrever corretamente as palavras. Já o Transtorno Específico da Habilidade em Aritmética implica na falta de domínio em habilidades básicas de adição, subtração, multiplicação e divisão mais do que as habilidades matemáticas envolvidas na álgebra, trigonometria, geometria ou cálculo (Mattos, 2016).

Além do *NJCLD e do CID-10*, o Manual Diagnóstico e Estatístico de Doenças Mentais - 5ª edição (DSM-V, 2014) também conceitua os Transtornos Mentais, descrevendo seus subtipos e características. Assim é definido como uma “síndrome” caracterizada por perturbação significativa na cognição, na regulação emocional ou no comportamento de um sujeito que reflete uma disfunção nos processos psicológicos, biológicos ou de desenvolvimento implícitos ao funcionamento mental. Estes são frequentemente associados a sofrimento ou incapacidade significativos que afetam atividades sociais, profissionais ou outras. Uma resposta esperada culturalmente a um estressor ou perda, como o luto, não constitui transtorno mental. Desvios sociais de comportamento (de natureza política ou religiosa) e conflitos que são referentes ao indivíduo e à sociedade não são transtornos mentais, a menos que seja o resultado de uma disfunção no indivíduo (American Psychological Association – APA & DSM V, 2014).

O DSM – V (2014), dessa forma, divide os Transtornos Mentais em cinco grupos, considerados transtornos do neurodesenvolvimento, transtornos internalizantes (emocionais e somáticos), transtornos externalizantes, transtornos neurocognitivos e outros transtornos. Essa

divisão é explicada, pois os elaboradores entendiam que refletiria processos de desenvolvimento que se manifestam em três momentos, sendo no início da vida (p. ex., neurodesenvolvimento e espectro da esquizofrenia e outros transtornos psicóticos), seguidos pela adolescência e início da vida adulta (p. ex., transtornos bipolar, depressivo e de ansiedade), e terminando na vida adulta e idades mais avançadas (p. ex., transtornos neurocognitivos) (APA/DSM-V, 2014).

Nesse momento, será evidenciado o primeiro grupo (transtorno do neurodesenvolvimento), descrito no DSM-V, focando especialmente nos transtornos de aprendizagem, tais quais se referem ao assunto proposto neste capítulo. Desse modo, o Transtorno do Neurodesenvolvimento compreende a um grupo de condições com início no período do desenvolvimento infantil, outrossim, anteriormente a criança ingressar na escola. Eles são caracterizados por “déficits” no desenvolvimento que acarretam prejuízos no funcionamento pessoal, social, acadêmico ou profissional, sendo que variam desde limitações muito específicas na aprendizagem ou no controle de funções executivas até prejuízos globais em habilidades sociais ou inteligência (APA/DSM-V, 2014).

Entre os transtornos do neurodesenvolvimento, se encontram a deficiência intelectual e os transtornos de comunicação (transtorno da linguagem, o transtorno da fala, o transtorno da comunicação social e o transtorno da fluência com início na infância, conhecido como gagueira); o transtorno do espectro autista; transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade); os transtornos motores do neurodesenvolvimento (transtorno do desenvolvimento da coordenação, o transtorno do movimento estereotipado e os transtornos de tique); e os transtornos específicos de aprendizagem (habilidades básicas acadêmicas de leitura (dislexia), escrita/ortografia (disgrafia/disortografia) e/ou matemática (discalculia)) (APA/DSM-V, 2014).

Cada transtorno apresenta definições e características próprias, mas serão enfocados apenas dois grupos: o Transtorno Específico de Aprendizagem e o Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), devido a serem os que mais afetam e interferem no aprendizado infantil, além de ser o tema proposto neste capítulo. O Transtorno Específico de Aprendizagem é entendido como déficits específicos na capacidade individual para perceber ou processar informações com eficiência e precisão. Manifesta-se, inicialmente, durante os anos de escolaridade inicial, caracterizando-se por dificuldades persistentes e prejudiciais nas habilidades básicas acadêmicas de leitura, escrita e/ou matemática. O transtorno específico da aprendizagem pode acarretar prejuízos duradouros em atividades que dependam das habilidades, inclusive no desempenho profissional (APA/DSM-V, 2014). Dessa maneira, se faz pertinente explicitar respectivamente cada um dos Transtornos Específicos de Aprendizagem: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e a Discalculia.

Nesse sentido, pode-se citar que, a Dislexia é um termo caracterizado por problemas no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia, pois envolve a leitura, a aquisição da linguagem escrita, a soletração e conseqüentemente, afeta a linguagem corporal e social (DSM, 2014). Assim, a leitura e escrita, muitas vezes, são incompreensíveis, ocorrendo, em alguns casos, o atraso do desenvolvimento da fala e da linguagem, dificuldade na identificação de letras, confusões de letras na grafia, confusão de sons semelhantes, omissão ou adição de letras ou sílabas, repetição de palavras e fragmentação incorreta de sílabas (Azevedo & Lemes, 2020).

A Disgrafia é uma perturbação da linguagem escrita relacionada a competências mecânicas da escrita, caracterizada pela desordem neurológica e não por deficiência. Pode aparecer de forma desorganizada na formação das letras, tais como: tamanho, espaçamento, formas irregulares e ilegíveis e espelhamento numérico. Pode também aparecer como problemas de fluência, ou seja, escrita lenta e custosa. Em geral, a disgrafia aparece como a

formação indecifrável, ou com letras largas e espaçadas, pequenas ou grandes demais, no uso não simétrico de maiúsculas e minúsculas, em letras sobrepostas, alinhamento incorreto e ou inclinação involuntária (Azevedo & Lemes, 2020).

Em relação à Disortografia, apresenta-se como déficit na escrita, defasagem no traço, na formação de palavras e na organização de textos. Também, a criança apresenta “dificuldade” em organizar ideias e transmiti-las para o papel, o que torna muitas vezes difícil a leitura e a interpretação de texto. Além dessas características, há também a troca de grafemas, a falta de motivação para escrever ou copiar, dificuldade em perceber as sinalizações como parágrafos, travessão, pontuação e acentuação, entre outros, o que dificulta a aprendizagem. Importante mencionar, que a dificuldade na escrita frequentemente se torna mais evidente e difícil para o estudante ao longo dos anos, sendo progressiva (Azevedo & Lemes, 2020).

Por fim, a Discalculia é usada para designar um padrão de dificuldades caracterizado por problemas no processamento de informações numéricas, aprendizagem de fatos aritméticos e realização de cálculos precisos ou fluentes. Importante ressaltar que de acordo com a literatura, a discalculia pode se apresentar de seis formas diferentes, sendo verbal, practognóstica, léxica, gráfica, ideognóstica e operacional. Assim corresponde à “dificuldade” na nomeação de quantidades, números, termos e símbolos; “dificuldade” para enumerar, comparar e manipular objetos reais ou imagens; “dificuldade” na leitura de símbolos matemáticos; “dificuldade” na compreensão de conceitos e na realização de operações mentais; e em executar operações e cálculos numéricos (Azevedo & Lemes, 2020).

Em relação ao segundo grupo, que corresponde ao Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), é um transtorno do neurodesenvolvimento definido por níveis prejudiciais de desatenção, desorganização e/ou hiperatividade-impulsividade. Desatenção e desorganização envolvem incapacidade de permanecer em uma tarefa e perda de materiais em níveis incoerentes com a idade ou o nível de desenvolvimento. Hiperatividade-impulsividade

implicam atividade excessiva, inquietação, incapacidade de permanecer sentado, intromissão em atividades de outros e incapacidade de aguardar, que são excessivos para a idade ou o nível de desenvolvimento. O TDAH costuma persistir na vida adulta, resultando em prejuízos no funcionamento social, acadêmico e profissional (APA/DSM-V, 2014).

A característica essencial do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade é um padrão persistente de desatenção e/ou hiperatividade-impulsividade que interfere no funcionamento ou no desenvolvimento. A desatenção manifesta-se além do mencionado acima, como divagação em tarefas, falta de persistência, dificuldade de manter o foco e desorganização. A hiperatividade refere-se à atividade motora excessiva (como uma criança que não para de correr) quando não apropriado ou conversar em excesso. A impulsividade refere-se a ações precipitadas que ocorrem no momento sem premeditação e com elevado potencial para dano à pessoa (p.ex. atravessar uma rua sem olhar). Comportamentos impulsivos podem se manifestar com intromissão social (interromper os outros em excesso) e/ou tomada de decisões importantes sem considerar as consequências em longo prazo (assumir um emprego sem informações adequadas) (APA/DSM-V, 2014).

Desse modo, pode-se compreender mediante estes manuais, códigos e comitês de classificação de “doenças mentais”, que os Transtornos de Aprendizagem referem-se a uma primazia de fatores biológicos e geralmente estão vinculadas à necessidade especial. Nessa compreensão do desenvolvimento psicológico, este decorre da relação entre as condições biológicas da criança e as condições externas (alimentação, saúde, educação, lazer, cultura) as quais ela tem acesso em seu contexto de vida, mais especificamente aos contextos sociais, como familiar e escolar, nos quais esses alunos estão inseridos. A família e a escola têm recebido evidência por se constituírem como instituições fundamentais de desenvolvimento, haja vista que são os dois primeiros ambientes sociais que proporcionam à criança estímulos e espaços que servirão de referência para as suas condutas, como nas relações interpessoais,

inserção cultural e a construção do conhecimento (Albuquerque & Aquino, 2021; Silva & Guzzo, 2019). Além disso, por meio da relação entre família e escola, a educação se fundamenta como uma atividade, favorecendo o desenvolvimento integral da criança e do adolescente (Guzzo et al., 2018). Assim, escola e família precisam estabelecer parcerias, para que em conjunto, possam promover o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno (Silva & Silva, 2019). Pensando nisso, na sequência será abordado como a escola e a família podem auxiliar o aluno no processo educacional, para o desenvolvimento pessoal e escolar.

A Família e o Estado têm o dever sobre a educação, objetivando o desenvolvimento do aluno, para que esteja capacitado para exercer a cidadania e se inserir no mercado de trabalho por meio de seus deveres e usufruindo de seus direitos (Brasil, 2015). Dessa forma, a família pode auxiliar, ao estimular a criança em seu desenvolvimento, ao oferecer suporte e apoio tanto emocional, como nas lições de casa, estando presente e incentivando o aluno a acreditar em si mesmo, a se dedicar, a estudar na escola e fora dela e caso necessário acompanhar a criança no reforço pedagógico e acompanhamento psicológico.

Ou seja, se mostrar presente em todo o processo educacional, especialmente acolhendo e dando respaldo emocional para a criança confiar que pode se desenvolver, além de trabalhar de forma conjunta com a escola, participando das reuniões escolares, de projetos ou meios de desenvolvimento pessoal para lidar de forma mais efetiva e funcional com os filhos e favorecer assim o desenvolvimento deste (Oliveira et al., 2020). Já a escola precisa trabalhar em conjunto com a família, convocando para reuniões, acolhendo e auxiliando em alguma dúvida da família e dando suporte por meio de encaminhamento psicológico para a família e especialmente aluno, além de apoio psicopedagógico para o aluno e novas metodologias de ensino, caso seja necessário. Principalmente garantir os direitos de educação para os alunos que apresentam transtornos de aprendizagem, que é respaldada pela Política de Educação Inclusiva, a qual hoje no Brasil é de grande valia e estabelecida por Lei.

Esses direitos de educação inclusiva surgiram mediante avanços significativos em 1990, por meio de leis como a Declaração de Salamanca e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Oliveira et al., 2020). A Declaração de Salamanca visava o cumprimento da educação inclusiva, respondendo assim às necessidades educacionais dos estudantes de acordo com cada caso em específico, evidenciando que todos deveriam ter direitos iguais à educação de qualidade.

Já a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN), conhecida como Lei.9.394 (20 de dezembro de 1996), foi muito importante para o avanço da educação e dos direitos dos alunos, pois era voltada para as necessidades dos alunos, como um todo (Oliveira et al., 2020). A Lei estabelece que a escola deve se adaptar às necessidades educacionais do aluno, sendo no currículo, método de ensino e através de recursos didáticos e físicos para que este se sinta incluído no sistema de ensino de forma digna. O direito destes alunos - que apresentam algum transtorno no desenvolvimento, podendo ser de aprendizagem ou outros - é garantido por meio do atendimento educacional especializado (AEE), em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, que estiverem preferencialmente inseridos no ensino regular (Paraná, 2016).

Muitas vezes, mesmo com o auxílio da família e escola, faltam estrutura e preparo necessário dos profissionais e instituições, tanto para realizar a avaliação adequada do aluno (que muitas vezes acaba sendo incorreto), quanto para atendê-los de forma especializada, perante às necessidades especiais apresentadas por estes, haja vista que em muitas escolas não há psicólogos que possam avaliar ou atender os alunos em suas demandas, bem como recursos técnicos que auxiliem os profissionais neste processo (Oliveira et al., 2020).

Outra demanda bastante evidente nos processos avaliativos em jovens escolares se refere à orientação profissional. Esta vem crescendo atualmente e pode ter uma relação importante com a avaliação psicoeducacional, pois muitas vezes dentro do processo de avaliação psicoeducacional, os profissionais deparam-se com demandas de orientação

profissional, haja vista que os jovens entendem a passagem da escola para a universidade, como uma oportunidade de carreira, que pode ser geradora de dúvidas. Assim, se faz importante compreender o processo de avaliação psicológica na orientação profissional, a qual será abordada no capítulo seguinte.

3 AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA NO CONTEXTO DA ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

A história da orientação profissional, enquanto área de conhecimento e campo de atuação, mistura-se com a história da avaliação psicológica, em relação ao surgimento e desenvolvimento técnico e teórico, especialmente em meados do século XX (Ambiel, 2019). Em relação à avaliação psicológica, embora houvesse avanços, somente em 1905 que o considerado marco da área surgiu, ou seja, a primeira escala de inteligência publicada por Alfred Binet e Théodore Simon, na França (Rota Junior et al., 2018). Já em relação à Orientação Profissional, o marco da fundação da área se refere ao livro intitulado *Choosing a Vocation*, publicado por Frank Pearson, em 1909 (Blustein, 2016; Ambiel, 2019). Além dessa relação de surgimento em momentos semelhantes, as duas áreas também centralizaram no uso de instrumentos padronizados, porém com enfoques diferentes. Binet e Simon desenvolveram, na França, um instrumento para avaliação cognitiva no contexto escolar, enquanto que nos Estados Unidos, Pearson desenvolveu um questionário que tinha como objetivo realizar um levantamento das preferências dos adolescentes e jovens adultos sobre as ocupações disponíveis nos espaços escolares.

No início do século XX, havia a necessidade de desenvolver estratégias para quantificar os aspectos comportamentais das pessoas, em conjunto da compreensão de carreira, sendo vista com uma sequência estabelecida de passos a serem seguidos. Assim, se compreendia, em relação à escolha profissional, que o melhor desempenho no trabalho e rendimento estavam

diretamente relacionados com a união entre as características das pessoas e o cargo que se iria ocupar (Ambiel, 2019). Além disso, a primeira Guerra Mundial também contribuiu para o desenvolvimento de instrumentos e a união entre avaliação para direcionamento da escolha profissional, haja vista que naquela época, especialmente nos Estados Unidos, havia uma grande demanda de recrutamento de soldados para algumas funções do exército. Dessa forma, esses momentos históricos foram importantes, pois proporcionaram que instrumentos psicológicos fossem ao encontro da Orientação Profissional e contribuíssem para o desenvolvimento da área (Ambiel, 2019).

Desde a fundação da Orientação profissional até o século XX, em que era visto como um modelo de orientação focado nos resultados dos testes, houve um grande avanço histórico, pois passou de um enfoque de caráter prescritivo e diretivo (o avaliador ou orientador indicava as ocupações profissões ou cursos que melhor se ajustassem às características pessoais avaliadas, ou seja, a avaliação visava identificar as características pessoais que seriam combinadas com o ambiente de trabalho) para um enfoque compreensivo, ou seja, o processo de autoconhecimento e aprendizagem de competências para lidar com as mudanças passou a ter evidência (Sparta et al., 2006). Assim, o papel da avaliação e dos profissionais que a realizavam no âmbito de orientação profissional mudou, juntamente com o papel dos instrumentos, haja vista que nesse novo escopo, deixou de ser o protagonista para ter uma função de apoio à promoção de autoconhecimento (Ambiel, 2019).

O autoconhecimento é um dos objetivos centrais da Orientação Profissional, considerando-se como citado por Faria et al. (2008), independente de qual abordagem técnica seja utilizada, de qual faixa etária e problemática do cliente, em geral o autoconhecimento se apresenta como desfecho positivo do processo de escolha profissional. Nesse sentido, a avaliação se relaciona com o autoconhecimento, pois auxilia o cliente a ter a oportunidade de avaliar seus pensamentos e preferências. Além disso, pode ajudar o avaliado ao assumir uma

finalidade interventiva e promover reflexão sobre a vida e história dele, o que ocorre pelo fato do avaliado ser confrontado com os resultados dos instrumentos padronizados (Finn, 2007). Isso também se relaciona com o autoconhecimento, pois, muitas vezes os participantes apresentam dificuldade em se descrever, então ao se utilizar recursos, instrumentos e estudos teóricos e técnicos pertinentes, os avaliadores podem auxiliar o avaliado a construir ou estabelecer o autoconhecimento, o autoconceito, ou seja, se descrever. Essa facilitação torna o avaliado mais capaz de falar sobre si, sobre seus desejos e conseqüentemente dar significados às duas preferências de carreira (Savickas, 2015; Ambiel, 2019).

Uma outra relação entre avaliação e autoconhecimento é que a avaliação evidencia aspectos do funcionamento psicológico do sujeito, como interesses e personalidade, os quais têm grande potencial de fornecimento de autoconhecimento, pois descrevem o funcionamento humano a partir de adjetivos e podem contribuir para que as pessoas qualifiquem suas preferências e comportamentos de forma compreensiva (Ambiel, 2016). Pensando nessa relação, se faz relevante explicar como essas características de personalidade e de habilidades cognitivas se relacionam com os interesses profissionais e escolhas de carreira. No exterior, Ackerman e Heggestad (1997) realizaram um estudo que identificou a correlação existente entre os interesses, a personalidade e as habilidades cognitivas. Verificou-se que, os três são importantes para que as pessoas possam selecionar, se engajar e obter sucesso em atividades profissionais. No Brasil, estudo recente realizado por Ambiel et al. (2016) demonstrou que a relação entre interesse e personalidade é um tema em alta na atualidade.

Em relação aos interesses, de modo mais específico, de acordo com Lent et al. (1994) são considerados padrões de gostos, aversão ou indiferença acerca de atividades profissionais. Savickas (1995) amplia essa definição, evidenciando que os interesses funcionariam como uma ponte que liga o mundo interno da pessoa (personalidade, preferência, aversões, significados, história de vida) com o mundo externo, por meio da seleção de atividades e engajamento.

Adicionalmente, Round e Su (2014) definem os interesses como traços que representam preferências por atividades, contextos em que as atividades ocorrem e também pelos resultados associados às atividades preferidas. Segundo os autores, essa preferência ocorre de comportamentos orientados por objetivos, direcionando o indivíduo para certos ambientes.

Os interesses profissionais aparecerem evidenciados na literatura como sendo relativamente estáveis ao longo do tempo (Schultz et al., 2017) e com homens preferindo atividades que envolvam coisas, e mulheres atividades que envolvam pessoas (Hoff et al., 2018). Já as de personalidade, segundo Spaccaquerche e Fortin (2009), referem-se às características intrínsecas ao indivíduo, que compõem o quadro de referências para uma escolha profissional. As características são as habilidades, comportamentos típicos, atitudes diante de uma situação de escolha, valores, motivações, interesses e autopercepção. Tanto a avaliação de interesses, quanto de personalidade, neste contexto, propõe autoconhecimento, pois permitem observar que pessoas com maiores preferências em determinadas atividades, podem apresentar uma alta ou baixa abertura a novas experiências, por exemplo, o que interfere diretamente em outros âmbitos da vida, como interesse e novas ideias (Ambiel, 2019)

Nesta busca pela orientação profissional e autoconhecimento para escolher a melhor carreira a seguir, os jovens entre 16 e 17 anos, que correspondem ao maior público de interesse, buscam, por meio do encaminhamento da escola ou por conta própria, a avaliação psicológica em serviço-escola de universidades. Haja vista que esta fase de transição de escola para a universidade é geradora de dúvidas (Ambiel et al., 2018).

Segundo Ambiel (2016, p. 119) “a avaliação psicológica no contexto da Orientação Vocacional e de Carreira - OPC não tem o objetivo de diagnosticar, mas de gerar conteúdo para reflexão e discussão, sempre com promoção de autoconhecimento como pano de fundo”. Assim, um processo de orientação profissional tem como objetivo ajudar o cliente a responder três questões: O que eu quero ser?; Por que quero ser?; Como eu tomo a decisão?. Os construtos

como interesse e personalidade auxiliam a responder a primeira pergunta (O quê?), por meio de questionamento e reflexões, auxilia a responder a segunda (Por quê?). Entretanto, além da promoção de autoconhecimento, o processo de orientação profissional também visa auxiliar no desenvolvimento de competências, de tomada de decisão, autogestão e direcionamento, que se faz relevante para responder à última pergunta (Como?) (Savickas, 2015). Nesse sentido, Ambiel evidencia que:

[...]é importante perceber que a atuação do orientador profissional e de carreira deve ser amparada por um amplo processo de coleta de informações sobre o orientando, sua carreira, sua história de vida, suas escolhas, seus recursos psicológicos e seus entornos sociais[...]. O orientador precisa conhecer seu cliente para discutir atividades e reflexões, para construir sua intervenção junto com o cliente, à medida que o conhece. Conhecer o cliente, nesse contexto, significa avaliar. (Ambiel, 2016, p. 118)

Torna-se evidente a importância de o profissional desenvolver a capacidade de utilizar os procedimentos de avaliação a fim de recolher as informações individuais do seu cliente, emergindo o que há de mais específico e individual da pessoa. Assim, os instrumentos de interesses profissionais e de personalidade podem ser ferramentas úteis para a promoção do autoconhecimento e direcionamento do estudante, contribuindo assim com a sua escolha (Andrade et al., 2016).

Alguns desses instrumentos muito utilizados para auxiliar na avaliação de personalidade e interesses profissionais se referem às fontes fundamentais de informação. Elas são instrumentos importantes que auxiliam os profissionais que realizam a avaliação, dos quais podemos citar: Testes psicológicos aprovados pelo Conselho Federal de Psicologia; entrevistas psicológicas e protocolos ou registro de observação. Além delas, existem as fontes complementares, que muitas vezes os profissionais recorrem, enquanto procedimentos e recursos auxiliares. Estes se referem às técnicas e aos instrumentos não privativos de psicólogos e que possuam respaldo técnico e respeite o Código de ética, além de documentos técnicos, como prontuários e relatórios de equipes multiprofissionais. Uma reflexão que se faz importante a esse respeito, é que embora no Brasil a categoria dos orientadores profissionais

seja predominantemente formada por psicólogas e psicólogos, há profissionais de outras áreas que atuam também, sendo que, na prática, o que distingue a prática de orientadores psicólogos e não psicólogos é a utilização de certos testes restritos aos primeiros.

Isso evidencia ainda mais a importância de profissionais psicólogos realizando avaliações em geral, especialmente de orientação profissional para um resultado e uma indicação adequada a cada caso. Para que essa avaliação aconteça, se faz importante também a inserção de psicólogos, especialmente que trabalhem com avaliação psicológica em escolas e serviços públicos, o que muitas vezes por não ocorrer, pode contribuir em limitar tanto a inserção de psicólogos trabalhando com orientação profissional, como no auxílio às pessoas na escolha profissional, haja vista que essa atuação da psicologia fica sendo pouco conhecida e procurada pela população.

Esta pesquisa pretende auxiliar na compreensão do funcionamento cognitivo de pessoas que apresentam algum tipo de dificuldade ou transtorno e que buscam uma orientação profissional. Também, no olhar mais atento no diagnóstico e melhor direcionamento dos encaminhados para a avaliação psicoeducacional e orientação profissional, especialmente proporcionando melhor investimento em práticas de avaliação psicológica em escolas e serviços públicos. Haja vista que, muitas vezes, como no atual estudo, os serviços públicos recebem essas demandas por falta de profissionais que realizem essas práticas no ambiente escolar. Dessa forma, se faz pertinente explicitar em seguida os objetivos da pesquisa, essenciais para a realização desta.

4 OBJETIVOS

Mapear atendimento de avaliação psicológica entre 2011 e 2019, com vistas a compreender o processo de avaliação para elucidar o funcionamento cognitivo e indicação profissional da população encaminhada para um serviço público.

Averiguar a especificidade da avaliação, considerando: ano; sessões realizadas; o tempo de realização; as queixas; de onde houve o encaminhamento; sexo; idade; entrevistas; entrevistados; os testes e outras técnicas utilizadas; o diagnóstico; indicação profissional e o encaminhamento.

Descrever a especificidade das avaliações no contexto da orientação profissional e da avaliação psicoeducacional, com foco nas queixas de dificuldade e transtorno de aprendizagem.

5 MÉTODO

A pesquisa foi do tipo documental, empregou o delineamento de levantamento e a estatística descritiva e inferencial (qui-quadrado).

5.1 FONTE

As fontes de consulta da presente pesquisa se referem aos laudos de avaliação psicológica da população atendida entre o período de 2011 e 2019, em um serviço público de avaliação psicológica, no qual os laudos foram realizados e arquivados.

5.2 MATERIAIS

Na presente pesquisa, foram consultados e analisados os processos que compõem a avaliação psicológica, às quais constavam os registros de entrevistas realizadas com os participantes ou responsáveis dos participantes, recursos e os instrumentos psicológicos empregados. Nesses registros, foi considerada a análise de alguns critérios quantitativos e qualitativos, como: ano de realização; em quantas sessões os atendimentos foram realizados; o tempo de realização; as queixas; de onde houve o encaminhamento; sexo; idade; quantas e quais entrevistas foram realizadas e quais foram os entrevistados. Além disso, quantos e quais os testes utilizados, quantas e quais as outras técnicas utilizadas, se o diagnóstico foi ao encontro da queixa, qual o diagnóstico (se de aspectos emocionais e/ou cognitivos), indicação profissional e o por fim, o encaminhamento. Para maior compreensão, esses registros disponibilizados nos laudos serão melhor explicitados a seguir, estes seguirão a seguinte ordem de explicação: Entrevista, Testes e Outras Técnicas utilizadas.

5.2.1 ENTREVISTAS

Uma entrevista se refere a uma ferramenta que busca fornecer ao avaliador, por meio de subsídios técnicos, informações acerca da conduta, comportamento, conceitos, valores e opiniões do entrevistado. Complementa os dados obtidos por outros instrumentos e permite um maior estabelecimento do vínculo entre pessoas, tendo a possibilidade de aproximação com os participantes (Okino et al., 2019). Dentre as entrevistas, há a entrevista de anamnese, que se refere a um instrumento crucial do diagnóstico psicológico, pois, por meio dela, podem-se obter informações relativas à história de vida do paciente, assim como dados sobre afetos, normas, preconceitos, expectativas, padrões familiares, problemas psiquiátricos pregressos e outros (Okino, et al. 2019). Essas entrevistas de anamnese geralmente são realizadas com os responsáveis dos participantes, quando crianças e adolescentes, na ocasião da realização da avaliação psicológica.

Ambas as entrevistas podem ser estruturadas, semiestruturadas ou abertas, mediante alguns itens como: identificação e dados de contato do participante, queixa, história familiar e pessoal, uso de medicamentos e outras informações relevantes. É importante ressaltar que elas foram utilizadas nos documentos analisados neste estudo.

5.2.2 TESTES PSICOLÓGICOS

Os testes psicológicos são instrumentos de avaliação ou mensuração de características psicológicas, constituindo-se um método ou uma técnica de uso privativo do psicólogo, em decorrência do que dispõe o § 1º do art. 13 da lei no 4.119/62 (Resolução CFP 002/2003, substituída pela 009/2018).

Os testes psicológicos são procedimentos sistemáticos de observação e registro de amostras de comportamentos e respostas de indivíduos com o objetivo de descrever e/ou mensurar características e processos psicológicos, compreendidos nas áreas de emoção/afeto, cognição/inteligência, motivação, personalidade, psicomotricidade, atenção, memória, percepção, dentre outras, nas suas mais diversas formas de expressão, segundo padrões definidos pela construção dos instrumentos.

Os testes psicológicos abarcam também os seguintes instrumentos: escalas, inventários, questionários e métodos projetivos/expressivos. O profissional de psicologia tem a prerrogativa de decidir quais são os métodos, técnicas e instrumentos empregados na Avaliação Psicológica, desde que devidamente fundamentados na literatura científica psicológica e nas normativas vigentes do Conselho Federal de Psicologia (CFP), além de estarem favoráveis para uso, dentro do Sistema de Avaliação de Testes Psicológicos (SATEPSI) (Resolução CFP 009/2018).

Considerando o exposto, foram consultados alguns testes psicológicos utilizados de acordo com as especificidades dos manuais referentes a cada instrumento, visando atender possíveis especificidades de cada queixa. Cabe ressaltar que esses instrumentos são privativos para psicólogos, são protegidos e não podem ser divulgados. Buscar-se-á apresentar os instrumentos que foram empregados nas avaliações, com o objetivo de averiguar variáveis cognitivas.

Os resultados dos testes psicológicos utilizados nestas avaliações foram analisados. Assim sendo, cabe elencar os testes (todos que surgiram na presente pesquisa ($n=44$)), empregados nas avaliações. Na sequência os instrumentos estarão descritos na ordem alfabética.

As Pirâmides Coloridas de Pfister, Atenção Concentrada (AC – 15), Atenção Concentrada (D-2), Avaliação Neuropsicológica Infantil Breve (NEUPSILIN-Inf), Bateria Fatorial de Personalidade (BFP), Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5), Bateria Psicológica

de Avaliação da Atenção (BPA), Casa – Árvore – Pessoa (HTP), CAT –A – Teste de Apercepção Infantil, Checklist de Distúrbio por Estresse Pós Traumático (PCL), *Childhood Autism Rating Scale* (CARS), Desenho da Figura Humana Escala Sisto (DFH), Escala de Autoconceito Infanto-Juvenil (EAC-IJ), Escala Fatorial de Extroversão (EFEx), Escala Fatorial de Socialização (EFS), Escala de Maturidade Mental Colúmbia (CMMS), Escala de Motivação para a aprendizagem, Escala Fatorial de Neuroticismo (EFN), Escala de Stress Infantil (ESI), Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (ETDAH – AD), Escala de Traços de Personalidade para crianças (ETPC), Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI), Escala Wechsler de Inteligência para adultos (WAIS III), Escala Wechsler de Inteligência para crianças, 4ª edição (WISC-IV), Figuras Complexas de Rey, Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve (NEUPSILIN), Inventário de Ansiedade de Beck (BAI), Inventário de Depressão (Escala Beck – BDI), Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (STAXI 2), Inventário Fatorial de Personalidade (IFP), Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette), Inventário de Sintomas de Stress para Adultos (ISSL), Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (CPM-Raven), Teste de Atenção Dividida e Sustentada (AD/AS), Teste de Cinco Dígitos (FDT), Teste de Desempenho Escolar (TDE), Testes de Dinâmicas Profissionais (TDP), Teste Equicultural de Inteligência (TEI), Teste Gestáltico Viso-motor de Bender (Bender), Teste Informatizado de Percepção de Emoções Primárias (PEP), Teste Não Verbal de Inteligência (G-36), Teste Não Verbal de Raciocínio para Crianças (TNVRI), Testes dos Relógios (Formas B e C), Teste Rorschach. Além desses instrumentos, também foram utilizados outros instrumentos e técnicas, que se referem às fontes complementares, que serão apresentadas no tópico seguinte.

5.2.3 FONTES COMPLEMENTARES (OUTRAS TÉCNICAS)

As fontes complementares se referem às técnicas e instrumentos não psicológicos, que possuam respaldo da literatura científica da área e que respeitem o Código de Ética e as garantias da legislação da profissão. Além de documentos técnicos, tais como protocolos ou relatórios de equipes multiprofissionais (CFP – Resolução nº 009/2018). Mediante essa definição, as fontes complementares utilizadas ($n=18$) foram elencadas e serão descritas na sequência, sendo que desse total, 17 foram utilizadas na avaliação psicoeducacional e apenas 1 (atividade de interesse de profissões) na orientação profissional.

As técnicas se referiam aos Jogos; Dinâmicas; Redação; Desenhos; Pintura, Fantoche; Reconto; Atividades de Consciência Fonológica; Atividades de Leitura de Palavras Reais; Pseudopalavras; Prova de avaliação de processo de leitura (PROLEC); Tarefas de Avaliação Aritmética; Cópia de Texto; Ditado; Provas Piagetianas; Questionário escolar e familiar de crianças e adolescentes (SNAP-IV); o Sistema Multimídia de Habilidades Sociais; e Atividade de interesse de profissões.

5.3 PROCEDIMENTOS

A pesquisa foi realizada por meio da análise dos laudos psicológicos, que se encontraram na clínica-escola na Universidade Estadual de Londrina, sendo estes dos atendimentos realizados com a população encaminhada para avaliação. Desse modo, inicialmente foi agendado o dia e horário junto à clínica-escola, para a coleta dos dados. Por ser documental e não com seres humanos, não foi necessário enviar para o CEP/UUEL. Posteriormente ocorreu a separação dos prontuários de avaliação psicoeducacional e de orientação profissional, os quais corresponderam ao último período que ocorreu a avaliação

(2011-2019). Após, foram considerados e consultados alguns critérios quantitativos e qualitativos das características mais comuns dos participantes, os quais serão descritos nos parágrafos subsequentes:

Foram consultados a partir dos laudos averiguados, inicialmente, o ano de realização das avaliações, haja vista que são de 2011 a 2019. Além disso, quais as queixas mais comuns apresentadas pelos participantes, especialmente escolar, ou seja, de algum tipo de dificuldade ou transtorno.

Analisou-se quantas sessões foram realizadas, bem como o tempo destas, ou seja, quanto tempo as pessoas permaneceram em avaliação psicológica. Foi averiguado também de onde surgiu o encaminhamento, se realizado pela escola, família, pelo próprio participante ou algum outro serviço. Verificaram-se quais as faixas etárias dos participantes da pesquisa. Além disso, quais os sexos dos participantes, se havia mais mulheres ou mais homens.

Foi analisado se houve a utilização de entrevistas, quantas e quais foram utilizadas (estruturada, semi-estruturada ou aberta), além do público que respondeu à entrevista, ou seja, se foi o cliente, os familiares/responsáveis, cuidadores, professores e/ou outros. Em seguida, analisou-se quantos e quais foram os instrumentos privativos (testes psicológicos) mais utilizados e se houve a utilização de outros recursos complementares (jogos, desenhos, dinâmica, fantoche, reconto e/ou, outros), sendo que, caso tenha ocorrido, quais foram os mais utilizados.

Em seguida, verificaram-se os resultados diagnósticos, ou seja, se emocionais e/ou cognitivos e se estavam de acordo com a queixa inicial. Além dos resultados referentes à indicação profissional e se estavam ao encontro dos interesses mencionados pelos participantes. Por fim, após o diagnóstico, analisou-se quantos encaminhamentos foram realizados e para quais serviços.

5.4 ANÁLISE DOS DADOS

Após a coleta, os dados foram organizados em duas planilhas eletrônicas separadas do Excel, sendo uma com os dados de avaliação psicoeducacional e outra com os de orientação profissional. O método de análise e tratamento dos dados ocorreu por meio da estatística descritiva e inferencial (qui-quadrado – X^2) pelo SPSS IBM® com a análise de cada critério apresentado anteriormente, de modo a elencar os pontos mais emergentes dos laudos, de acordo com os objetivos propostos.

6 RESULTADOS

Os resultados foram coletados de forma separada, ou seja, em duas planilhas como explicado na análise dos dados. Visando melhor visualização e maior compreensão dos resultados e discussão, estes serão apresentados em dois subcapítulos, o primeiro referente à Avaliação Psicoeducacional e o segundo abordando a Orientação Profissional, cada um com os dados das respectivas análises de cada critério.

6.1 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL

Verificaram-se os laudos psicológicos do período de 2011 a 2019 com vistas a analisar os casos atendidos, dos quais foram divididos por ano, correspondendo a 102 fichas de prontuários de 2011 a 2019, sendo que destes, 5 foram de 2011, 12 de 2012, 14 de 2013, 24 de 2014, 5 de 2015, 4 de 2016, 14 de 2017, 6 de 2018 e 18 de 2019.

Em relação às sessões, haviam descritas em 47 laudos, ao passo que, a quantidade variou de 1 a 13 sessões ($M=5$). Destas, pôde-se constatar em quantas avaliações tais sessões foram realizadas, sendo que a sessão mais frequente foi com duração de 5 sessões, que ocorreu em 9 avaliações (19,15%). Pela excepcionalidade dos atendimentos, apenas 1 avaliação (2,13%) ocorreu em 11 sessões em 1 outra avaliação (2,13%) em 13 sessões, entretanto as demais distribuições estão informadas na Tabela 1.

Tabela 1. Quantidade de sessões e em quantas avaliações ocorreram

Quantidade de Sessões	N de avaliações em que as sessões ocorreram	%
1	4	8,52
2	3	6,39
3	4	8,52
4	7	14,90
5	9	19,15

Quantidade de Sessões	N de avaliações em que as sessões ocorreram	%
6	8	17,03
8	5	10,64
9	3	6,39
10	2	4,26

Fonte: Aatoria Própria (2021)

Com os dados da Tabela 1, utilizou-se o tratamento Qui-quadrado (que ao longo do texto, para melhor dinâmica de explicação será representado pelo símbolo χ^2) para verificar se a distribuição entre as sessões nas avaliações era equitativa. O resultado mostrou que a distribuição foi equitativa, considerando o teste de χ^2 que obteve como resultado [$\chi^2(8,45)=9,60$; $p=29,42$]. Isso demonstra que mesmo havendo diferentes quantidades de sessões realizadas nas avaliações, não houve diferença significativa entre elas, ou seja, a distribuição foi equitativa.

Em relação ao tempo de realização das avaliações, este variou de 1 dia a 10 meses ($M=2$). Desses, houve 4 (3,92%) avaliações que ocorreram em 1 dia (devido ao deslocamento dificultoso da população atendida, pois residiam em cidades distantes da cidade de Londrina); 32 (31,37%) avaliação com duração de 1 mês; 38 avaliações (37,26%) com duração de 2 meses; 16 avaliações (15,69%) que ocorreram em 3 meses, 5 avaliações (4,90%), que ocorreram em 4 meses, 5 (4,90%) avaliações com duração de 5 meses, 1 (0,98%) com duração de 6 meses e 1 (0,98%) com o tempo de 10 meses (ocorreu nesse tempo, devido ao procedimento de avaliação ser condição para a medida protetiva de um jovem em acolhimento). Para verificar se a distribuição apresentada entre o tempo das avaliações (dias/meses) era equitativa recorreu-se ao tratamento Qui-quadrado. O resultado mostrou que a distribuição não era equitativa, considerando o teste de χ^2 que obteve como resultado [$\chi^2(7,102)=116,98$; $p=0,001$]. Ou seja, pode-se dizer que há diferença significativa na distribuição confirmada estatisticamente.

Foram analisadas também as queixas, e pôde-se perceber que houve uma grande variedade, correspondendo a 24 queixas diferentes, sendo em sua maioria de dificuldade de aprendizagem ($n=58$), correspondendo a 56,9 % da população encaminhada. Assim, na Tabela 2, será demonstrado cada queixa (à esquerda), com o percentual correspondente à quantidade de vezes que cada uma ocorreu (à direita). Deve-se considerar, que em 21 laudos (20,59%), apresentaram em média 2 queixas em cada.

Tabela 2. As queixas e a quantidade de vezes que aparecem nos laudos

Queixa	N de vezes em que apareceram nos laudos	%
Tristeza	2	1,96
Agressividade	8	7,84
Rebeldia	4	3,92
Impulsividade	3	2,94
Desatenção	11	10,78
Ideação Suicida	1	0,98
Nervosismo/Estresse	3	2,94
Preguiça	1	0,98
Dificuldades nas relações interpessoais	4	3,92
Dificuldade de aprendizagem	58	56,9
Hiperatividade	2	1,96
Baixa Autoestima	1	0,98
Executar atividades de escrita e cálculo	2	1,96
Bipolaridade	3	2,94
Dificuldade cognitiva	6	5,88
Mudanças de comportamento	1	0,98
Crises de ansiedade	2	1,96
Transtorno do Espectro Autista	3	2,94
Altas habilidades/Superdotação	2	1,96
Deficiência Intelectual	5	4,90
Fobia	1	0,98
Demência	2	1,96
Instabilidade de humor	2	1,96
Comportamento infantilizado	1	0,98

Fonte: Autoria Própria (2021)

Para verificar se a distribuição apresentada na Tabela 2 era equitativa, recorreu-se ao tratamento Qui-quadrado. O resultado mostrou que a distribuição entre a frequência e

percentual em que as queixas aparecem nas avaliações não era equitativa, considerando o teste de χ^2 que obteve como resultado [$\chi^2(8,98)=263,29; p=0,001$]. Ou seja, dos maiores valores pode-se dizer que há diferença significativa na distribuição confirmada estatisticamente.

Os resultados da Tabela 2 demonstram que as queixas que foram citadas (apareceram) apenas uma vez (0,98%) nos laudos foram: Ideação Suicida, Preguiça, Baixa Autoestima, Mudança de Comportamento e Comportamento Infantilizado. Entretanto, a mais citada foi a Dificuldade de Aprendizagem que apareceu em 58 laudos (56,9 %).

Outro critério de análise foi o meio pelo qual se originaram os encaminhamentos, ou seja, se a busca por atendimento ocorreu devido o responsável ter levado à escola, a outros serviços (psiquiatra), ou se buscou por conta própria. Os resultados demonstraram que dos 102 laudos, em 19,60% ($n=20$), o encaminhamento ocorreu pelos responsáveis, mais especificamente pela mãe. Já em relação ao encaminhamento feito pela escola, foi de 45,09% ($n=46$) e por outros serviços (Psiquiatras de diferentes serviços) foi de 33,33% ($n=34$). Por fim, 1,96% ($n=2$) buscaram o atendimento por conta própria. Pode-se perceber que a maioria dos encaminhamentos se originou da escola, especialmente por dificuldade de aprendizagem. Para verificar se os encaminhamentos iniciais eram equitativos, foi utilizado como tratamento dos dados o Qui-quadrado. O resultado mostrou que a distribuição entre os meios pelos quais se originaram os encaminhamentos nas avaliações não era equitativa, ou seja, pode-se dizer que há diferença significativa na distribuição confirmada estatisticamente pelo teste de χ^2 que obteve como resultado [$\chi^2(2,68)=43,18; p=0,001$].

A partir da análise, os resultados demonstraram que o maior percentual de participantes era masculino (59,80%), em comparação com o feminino (40,20%). Isso significa que os homens apresentaram maior número de encaminhamentos ou procura do que as mulheres. Ao analisar o critério correspondente à idade, devido a diferentes queixas, a média de idade foi de

15 anos, variando de 5 a 62, haja vista que a modalidade de ensino variou de infantil à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

As entrevistas foram divididas em três critérios: quantas entrevistas; quais entrevistas (estruturada, semi-estruturada ou aberta) e quais foram os entrevistados. Importante considerar que dos 102 laudos avaliados, apenas em 88 foram realizadas a entrevista, ou seja, em 14, esta não foi mencionada. Assim, em relação à primeira (quantas entrevistas), considerando os 88 laudos avaliados, a quantidade de entrevistas foi de até 4 entrevistas por laudo, com uma média de duas entrevistas. Dessas, os resultados foram que, em 29,54% ($n=26$) utilizou-se apenas 1 entrevista por laudo; 64,78% ($n=57$), utilizaram-se 2 entrevistas; 4,55% ($n=4$), utilizaram-se 3 e por fim, em apenas 1,13% ($n=1$), utilizaram-se 4 entrevistas.

Para verificar se a quantidade de entrevistas realizadas nas avaliações era equitativa, foi utilizado como tratamento dos dados o Qui-quadrado. O resultado mostrou que a distribuição entre a quantidade de entrevistas nas avaliações não era equitativa, ou seja, pode-se dizer que há diferença significativa na distribuição confirmada estatisticamente pelo teste de χ^2 que obteve como resultado [$\chi^2(3,88)=91,18; p=0,001$]. Já os tipos de entrevistas e entrevistados, serão apresentados, respectivamente, nas Tabelas 3 e 4, considerando os 88 laudos realizados, que continham as entrevistas.

Tabela 3. Tipos de entrevistas utilizadas nas avaliações e percentual de uso

Tipos de Entrevistas	N de avaliações em que cada entrevista foi utilizada	%
Estruturada	6	6,82
Semiestruturada	37	42,04
Aberta	13	14,77
Estruturada e Semiestruturada	22	25
Estruturada e Aberta	7	7,95
Semiestruturada e Aberta	3	3,41

Fonte: Autoria Própria (2021)

Para verificar se a distribuição apresentada na Tabela 3 era equitativa, recorreu-se ao tratamento Qui-quadrado. O resultado mostrou que a distribuição do tipo de entrevista e potencial de uso não era equitativa, considerando o teste de χ^2 que obteve como resultado [$\chi^2(5,88)=56,27; p=0,001$], portanto se diferenciavam entre si.

A Tabela 3 apresenta o percentual de uso de cada tipo de entrevista e analisou-se que em algumas avaliações ocorreram o uso de apenas um tipo de entrevista, sendo que em outras o uso de pelo menos 2 tipos diferentes em uma mesma avaliação. Em um percentual geral, considerando que houve uma diferença significativa entre os tipos de entrevistas, o tipo de entrevista mais utilizado foi a Semiestruturada (42,04%) e a menos utilizada foi a combinação (duas entrevistas que ocorreram em uma mesma avaliação) de Semiestruturada e Aberta (3,41%).

Tabela 4. Entrevistados e a frequência de avaliações realizadas com cada um

Entrevistados	N de avaliações em que foram realizadas entrevistas com os entrevistados	%
Cliente	10	11,36
Família	17	19,32
Cliente e Família	48	54,55
Cliente e Professor	1	1,13
Família e Professor	8	9,09
Cliente e Outros (Cuidadores/Diretor)	1	1,13
Cliente e Família e Professor	3	3,41

Fonte: Autoria Própria (2021)

Novamente, o tratamento Qui-quadrado foi utilizado para verificar se a distribuição apresentada na Tabela 4 era equitativa. O resultado mostrou que a distribuição dos entrevistados que apareceram nas avaliações não era equitativa, considerando que o teste de χ^2 obteve como resultado [$\chi^2(6,88)=132,18; p=0,001$]. Isso representa que houve uma diferença significativa entre os entrevistados.

A Tabela 4 apresenta quais foram os entrevistados e a frequência de avaliações realizadas. Assim, dentre as 88 avaliações que utilizaram entrevista, o público que foi mais entrevistado, foram os clientes e familiares (54,55%) e os menos entrevistados, os clientes e professores, bem como clientes e outros (cuidadores/diretores), pois ambos obtiveram um percentual de 1,13%.

De modo geral sobre as entrevistas, ao ser analisado, pôde-se perceber que a maior parte das entrevistas utilizadas eram duas, que eram aplicadas de modo conjunto na mesma avaliação, das quais Estruturada e Semiestruturada (como apresentado da Tabela 3). Estas foram mais utilizadas com clientes e familiares, sendo que com o primeiro se utilizou mais a semiestruturada e com o segundo mais a estruturada (Tabela 4). Percebeu-se também, que as abertas foram mais utilizadas em crianças do que em adolescentes ou adultos e que, a entrevista semiestruturada era mais utilizada, quando realizava-se entrevista somente com os próprios clientes ou familiares.

Outro critério verificado foi o uso de testes psicológicos, sendo que destes foi possível analisar a quantidade de testes e quais foram os mais utilizados. Analisou-se que nas 102 avaliações foram utilizados ao todo 44 tipos diferentes de testes, variando de 1 a 9 testes utilizados por avaliação ($M=5$). De modo mais específico, em 4 avaliações (3,92%), foi utilizado apenas 1 teste; em 7 avaliações (6,87%), foram utilizados 2 testes; em 20 avaliações (19,60%), 3 testes; em 32 avaliações (31,37%), 4 testes; em 12 (11,76%) avaliações, 5 testes; em 11 avaliações (10,78%), 6 testes; em 10 avaliações (9,80%), 7 testes; em 5 avaliações (4,90%), 8 testes; e por fim, em 1 avaliação (0,98%), 9 testes. Neste caso, o tratamento Qui-quadrado foi utilizado para verificar se a distribuição entre a quantidade de vezes que cada teste foi utilizado era equitativa. O resultado mostrou que a distribuição não era equitativa, considerando que o teste de χ^2 obteve como resultado [$\chi^2(8,102)=63,88$; $p=0,001$]. Isso

representa que houve uma diferença significativa entre a quantidade de vezes que os testes foram utilizados.

Na Tabela 5 consta, de forma detalhada, quais foram os instrumentos utilizados e o percentual de uso de cada um deles nas 102 avaliações. Os dados podem ser vistos na sequência.

Tabela 5. Testes psicológicos e percentuais de uso respectivo de cada um

Testes	N de vezes que foram utilizados	%
As pirâmides coloridas de Pfister – versão para crianças e adolescentes	1	0,98
Atenção concentrada (AC – 15)	1	0,98
Atenção concentrada (D-2)	17	16,67
Avaliação neuropsicológica infantil breve (NEUPSILIN-Inf)	14	13,72
Bateria de provas de raciocínio (BPR-5)	11	10,78
Bateria fatorial de personalidade (BFP)	4	3,92
Bateria psicológica para avaliação da atenção (BPA)	36	35,29
Casa – Árvore – Pessoa (HTP)	4	3,92
Checklist de distúrbio por estresse pós traumático (PCL)	1	0,98
<i>Childhood autism rating scale</i> (CARS)	1	0,98
Desenho da figura humana escala sisto (DFH)	13	12,74
Escala de autoconceito infanto-juvenil (EAC-IJ)	19	18,62
Escala de inteligência Wechsler para adultos (WAIS III)	9	8,82
Escala de inteligência Weschler para crianças – 4ª Edição	49	48,03
Escala de maturidade mental Colúmbia (CMMS)	20	19,60
Escala de Motivação para a aprendizagem	2	1,96
Escala de Traços de Personalidade para crianças (ETPC)	32	31,37
Escala de Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (ETDAH – AD)	2	1,96

Testes	N de vezes que foram utilizados	%
Escala Fatorial de Extroversão (EEx)	1	0,98
Escala Fatorial de Neuroticismo (EFN)	1	0,98
Escala Fatorial de Socialização (EFS)	1	0,98
Escala Wechsler Abreviada de Inteligência (WASI)	2	1,96
ESI – Escala de Stress Infantil	11	10,78
Figuras Complexas de Rey	4	3,92
Instrumento de Avaliação Neuropsicológica Breve (NEUPSILIN)	18	17,94
Inventário de Ansiedade de Beck (BAI)	5	4,90
Inventário de Depressão (Escala Beck – BDI)	8	7,84
Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (STAXI 2)	1	0,98
Inventário de Habilidades Sociais (IHS-Del-Prette)	3	2,94
Inventário de Sintomas de Stress para Adultos (ISSL)	4	3,92
Inventário Fatorial de Personalidade (IFP)	7	6,87
Raven – Matrizes Progressivas Coloridas de Raven	58	56,86
Teste de apercepção infantil (CAT-A)	2	1,96
Teste de Atenção Dividida e Sustentada (AD/AS)	1	0,98
Teste de Cinco Dígitos (FDT)	2	1,96
Teste de Desempenho Escolar (TDE)	32	31,37
Teste Equicultural de Inteligência (TEI)	1	0,98
Teste Gestáltico Viso-motor de Bender (Bender)	25	24,50
Teste Informatizado de Percepção de Emoções Primárias (PEP)	9	8,82
Teste Não Verbal de Inteligência (G-36)	6	5,88
Teste Não Verbal de Raciocínio para Crianças (TNVRI)	1	0,98
Teste Rorschach	9	5,77
Testes de Dinâmicas Profissionais (TDP)	2	1,96
Testes dos Relógios (Formas B e C)	1	0,98

Fonte: Autoria Própria (2021)

Na Tabela 5, pode-se perceber que a diferença na distribuição dos uso dos testes é significativa, haja vista que o teste mais utilizado foi o Raven (56,86%) sendo que, por outro lado, os testes que foram menos utilizados (0,98%), foram: As Pirâmides Coloridas de Pfister – Versão para Crianças e Adolescentes, *Checklist* de Distúrbio por Estresse Pós Traumático (PCL), Atenção Concentrada (AC – 15), Teste Equicultural de Inteligência (TEI), Escala Fatorial de Socialização (EFS), Escala Fatorial de Extroversão (EFEx), Escala Fatorial de Neuroticismo (EFN), Testes dos Relógios (Formas B e C), Teste de Atenção Dividida e Sustentada (AD/AS), Teste Não Verbal de Raciocínio para Crianças (TNVRI), *Childhood Autism Rating Scale* (CARS) e Inventário de Expressão de Raiva como Estado e Traço (STAXI 2).

Além dos testes psicológicos, outras técnicas (complementares) também foram utilizadas, sendo que ao todo, foram utilizadas 17. Das 102 avaliações, em apenas 42 (41,17%) foram utilizadas outras técnicas, sendo que dessas, houve de 1 a 5 técnicas usadas por avaliação (M=2). Na Tabela 6, constam as técnicas e o percentual de uso de cada uma delas.

Tabela 6. Técnicas complementares e percentual de uso de cada uma delas

Técnicas Complementares	N de vezes que foram utilizadas	%
Consciência fonológica	5	11,90
Cópia de texto	3	7,14
Desenhos	2	4,76
Dinâmicas	13	30,95
Ditado	2	2,38
Fantoches	1	2,38
Jogos	21	50
Leitura de palavras reais	1	2,38
Pintura	1	2,38
Prova de avaliação de processo de leitura (PROLEC)	3	7,14
Provas piagetianas	8	19,04
Pseudopalavras	1	2,38
Questionário escolar e familiar de crianças e adolescentes (SNAP-IV)	1	2,38
Reconto	9	21,42

Técnicas Complementares	N de vezes que foram utilizadas	%
Redação	1	2,38
Sistema multimídia de habilidades sociais	1	2,38
Tarefas de avaliação aritmética	1	2,38

Fonte: Autoria Própria (2021)

Na Tabela 6, pôde-se perceber, que houve uma diferença significativa, ou seja, a distribuição entre as técnicas não foi equitativa. Isso fica evidente, pois a técnica mais utilizada foram os jogos (50%), enquanto outras 8, que obtiveram o mesmo percentual (2,38%), foram as menos utilizadas, tais como: redação, pintura, fantoche, leitura de palavras reais, pseudopalavras, tarefas de avaliação aritmética, questionário escolar e familiar de crianças e adolescentes (SNAP-IV) e sistema multimídia de habilidades sociais.

Outro critério avaliado foi a conclusão da avaliação, ou seja, o resultado diagnóstico nas 102 avaliações. Os resultados foram variados e em 44,12% ($n=45$) dos casos, o diagnóstico foi de acordo com a queixa, em outros 36,28% ($n=37$) foi de encontro (oposição), e por fim, em 19,61% ($n=20$), a conclusão foi parcialmente ao encontro da queixa (um diagnóstico era semelhante à queixa e outro totalmente diferente). Utilizou-se o tratamento Qui-quadrado para verificar se a distribuição entre as conclusões diagnósticas nas avaliações era equitativa. O resultado mostrou que a distribuição foi equitativa, considerando o teste de χ^2 que obteve como resultado [$\chi^2(2,102)=9,59;p=0,83$]. Isso demonstra que não houve diferença significativa entre as conclusões e queixas, ou seja, a distribuição foi equitativa.

Com vistas a ilustrar de forma mais específica os resultados, constarão nas Tabelas 7 e 8, de forma específica, os dados referentes aos diagnósticos. Estes foram divididos respectivamente em diagnósticos emocionais (Tabela 7) e cognitivos (Tabela 8), visto que 43,14% dos laudos apresentaram diagnósticos somente cognitivos, outros 21,57% somente

emocionais e por fim, 35,30% apresentaram ambos os diagnósticos. Nas duas Tabelas (7 e 8), os resultados estarão demonstrados com seus respectivos percentuais.

Tabela 7. Diagnósticos emocionais, quantidade e percentual de vezes que apareceram nos laudos

Diagnósticos dos aspectos emocionais	N de vezes que apareceram nos laudos	%
Agressividade	5	8,63
Ansiedade	11	18,97
Baixa autoestima	10	17,25
Chamar atenção	1	1,73
Descontrole alimentar	1	1,73
Desmotivação	15	25,87
Dificuldade de sociabilizar	5	8,63
Dificuldades de expressar emoções	9	15,52
Dificuldades em se comunicar	2	3,45
Estresse/Nervosismo	7	12,07
Extroversão	3	5,18
Falta de limite	1	1,73
Impulsividade	2	3,45
Indecisão	1	1,73
Insegurança	2	3,45
Instabilidade Emocional	5	8,63
Sintomas Depressivos	2	3,45
Timidez	4	6,90
Tristeza	2	3,45
Vulnerabilidade	2	3,45

Fonte: Aatoria Própria (2021)

Com os dados da Tabela 7, utilizou-se o tratamento Qui-quadrado para verificar se a distribuição em relação à frequência dos diagnósticos emocionais era equitativa. O resultado mostrou (por meio da análise dos 10 diagnósticos que mais apareceram, devido a serem mais representativos) que a distribuição era equitativa, considerando o teste de χ^2 que obteve como resultado [$\chi^2(9,67)=27,18;p=0,13$]. Isso demonstra que mesmo havendo diferentes diagnósticos emocionais nas avaliações, não houve diferença significativa entre eles.

Na Tabela 7, mesmo que pelo χ^2 não tenha tido diferença significativa nos diagnósticos emocionais, destaca-se que dos 102 laudos, apenas em 58 desses houve aspectos emocionais, pensando nisso, os dados demonstraram que dentre os aspectos emocionais presentes ($n=20$), o que apresentou maior incidência foi a desmotivação (25,87%) e os que aparecem em menor quantidade ($n=1$), foram: descontrole alimentar (1,73%), indecisão (1,73%), falta de limite (1,73%) e chamar atenção (1,73%).

Tabela 8. Diagnósticos cognitivos, quantidade e percentual de vezes que apareceram nos laudos

Diagnóstico dos Aspectos Cognitivos	N de vezes que apareceram nos laudos	%
Altas habilidades/superdotação	2	2,5
Autismo	2	2,5
Baixa maturidade cognitiva/Intelectual	22	27,5
Bipolaridade	1	1,25
Deficiência intelectual	3	3,75
Demência	1	1,25
Desatenção	22	27,5
Dificuldade de aprendizagem	16	20
Dificuldade de memória	8	10
Dificuldade escolar	2	2,5
Dificuldade espacial e abstrata	4	5
Dificuldade na organização de pensamento e percepção da realidade	3	3,75
Dificuldade verbal	10	12,5
Estresse pós traumático	1	1,25
Fobia	2	2,5
Hiperatividade	1	1,25
Traços depressivos	1	1,25
Transtorno de déficit de atenção e/ou hiperatividade	2	2,5
Transtorno específico de aprendizagem	26	32,5

Fonte: Autoria Própria (2021)

Os aspectos cognitivos apresentados na Tabela 8 também passaram pelo tratamento do Qui-quadrado para verificar a frequência e percentual com que esses diagnósticos apareceram nas avaliações. Foram analisados apenas os 10 diagnósticos cognitivos que mais apareceram

nos laudos, pois foram os mais representativos. O resultado demonstrou que a distribuição entre esses 10 diagnósticos cognitivos não foi equitativa, demonstrando uma diferença significativa de uso entre eles, que obteve o resultado [$\chi^2(7, 82)=65,32; p=0,001$].

Assim, os aspectos cognitivos apresentados na Tabela 8 apareceram em 80 laudos, sendo que dos 19, os que apresentaram menores frequências foram os que obtiveram 1,25% (Traços depressivos, Estresse pós-traumático, Hiperatividade, Demência e Bipolaridade). Além deles, o que obteve maior percentual foi o Transtorno específico de aprendizagem (32,5%). A partir desses dados, considerando que o transtorno específico de aprendizagem compõe diferentes transtornos, como: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia, além de ser um dos enfoques deste trabalho, será apresentado na Tabela 9 cada um desses transtornos específicos. Eles serão apresentados com a frequência e os respectivos percentuais de quantos laudos apresentaram cada um deles. Importante ressaltar que, cada laudo pode ter apresentado dois ou mais transtornos concomitantemente, então o cálculo foi baseado nos 26 laudos que apresentaram transtornos de aprendizagem.

Tabela 9. Transtornos específicos de aprendizagem e seus percentuais de incidência

Transtornos específicos de aprendizagem	N de laudos em que cada transtorno apareceu	%
Discalculia	21	80,76
Disgrafia	15	57,70
Dislexia	15	57,70
Disortografia	13	50

Fonte: Aatoria Própria (2021)

Para verificar se a distribuição entre os transtornos específicos de aprendizagem que apareceram nos laudos era equitativa (Tabela 9), foi utilizado como tratamento de dados o Qui-quadrado. O resultado demonstrou que a distribuição era equitativa, considerando o teste de χ^2

que obteve como resultado [$\chi^2(3,64)=2,25; p=52,22$]. Isso demonstra que não houve diferença significativa entre os dados.

Na Tabela 9, de modo geral, mesmo constando na análise feita pelo χ^2 que não foi significativa, ainda assim houve diferenças, pois pôde-se verificar que dos 26 laudos em que os transtornos apareceram, o transtorno específico que apareceu em maior quantidade de laudos foi a Discalculia, que correspondeu em 80,76% ($n=21$). Já a Disortografia foi o transtorno específico que menos apareceu, correspondendo a 50% dos casos ($n=13$). Um ponto importante desses dados foi referente à queixa e ao diagnóstico, ou seja, se estes estavam ao encontro um do outro ou de encontro, os quais serão demonstrados na Tabela 10.

Tabela 10. Correspondência entre Queixa e Diagnóstico

Queixa e Diagnóstico	N de Laudos em que apareceram
Queixas de Dificuldade ou Transtorno de Aprendizagem	58
Diagnóstico de Dificuldade de aprendizagem	16
Diagnóstico de Transtorno de Aprendizagem	26
Diagnóstico de Dificuldade e Transtorno ao encontro da queixa	36
Diagnóstico de Dificuldade ao encontro da queixa	13
Diagnóstico de Dificuldade de encontro à queixa	3
Diagnóstico de Transtorno ao encontro da queixa	23
Diagnóstico de Transtorno de encontro à queixa	3

Fonte: Autoria Própria (2021)

A correspondência entre as queixas e diagnósticos apresentados na Tabela 10 também passaram pelo tratamento do Qui-quadrado para verificar a frequência com que esses dados apareceram nas avaliações. O resultado demonstrou que houve distribuição não equitativa, demonstrando uma diferença significativa entre eles, considerando o resultado do χ^2 [$\chi^2(7, 178)=105,51; p=0,001$].

Assim, na Tabela 10, pode-se visualizar que das 102 queixas, houve 58 queixas de dificuldade de aprendizagem e 42 diagnósticos, sendo de dificuldade ($n=16$) e transtorno de

aprendizagem ($n=26$) em conjunto. Desses 42 diagnósticos, apenas 36 foram ao encontro da queixa, ou seja, correspondendo à dificuldade ($n=13$) ou ao transtorno de aprendizagem ($n=23$). Isso significa que 6 diagnósticos ($n=3$ de dificuldade e $n=3$ de transtorno) foram diferentes das queixas (as queixas não se referiam à dificuldade ou ao transtorno de aprendizagem).

Em último critério de análise, encontram-se os encaminhamentos realizados nas 102 avaliações, os quais serão apresentados na Tabela 11. Esses encaminhamentos foram realizados mediante os diagnósticos descritos anteriormente, ou seja, de acordo com cada caso e diagnóstico específico, foi realizado o encaminhamento mais pertinente para tratamento. Desse modo, houve um total de 12 encaminhamentos diferentes, que serão apresentados (Tabela 11) com seus percentuais, outrossim, quantas vezes cada um foi indicado. Importante ressaltar que das 102 avaliações, em 39 (38,23%), houve apenas 1 encaminhamento e em 63 (61,76%) houve 2 ou mais encaminhamentos em uma mesma avaliação (para o mesmo participante).

Tabela 11. Encaminhamentos realizados pelos avaliadores e o percentual de ocorrência

Encaminhamento	N de vezes que foi realizado	%
Acompanhamento fonológico	9	8,82
Acompanhamento neurológico	3	2,94
Acompanhamento pedagógico/reforço	18	17,65
Acompanhamento psicoterápico	79	77,45
Acompanhamento psiquiátrico	4	3,92
APAE	1	0,98
Estratégias metodológicas para escola	11	10,79
Grupo de acolhimento	6	5,9
Grupo de orientação	1	0,98
Núcleo de altas habilidades/superdotação	2	1,96
Reabilitação cognitiva	3	2,94
Sala de recurso	41	40,20

Fonte: Autoria Própria (2021)

Para verificar na Tabela 11 a distribuição da frequência e percentual dos encaminhamentos, foi utilizado o Qui-quadrado. O resultado demonstrou que a distribuição

não foi equitativa, ou seja, houve diferença significativa entre os encaminhamentos, correspondendo ao χ^2 [$\chi^2(9, 174)=315,31; p=0,001$].

Esses resultados de diferenças significativas da Tabela 11 demonstram que o grupo de orientação e a APAE foram os serviços menos encaminhados (0,98%). Entretanto, a sala de recurso (40,20%) e o acompanhamento psicoterapêutico (77,45%) foram os serviços mais encaminhados. Dessa maneira, pode-se supor que esses dois últimos tiveram um maior encaminhamento devido ao tratamento dos aspectos emocionais e especialmente em relação aos maiores casos de transtorno específicos de aprendizagem, haja vista que ambos os tratamentos são mais voltados respectivamente para essas demandas emocionais e cognitivas (escolares).

6.2 RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Verificaram-se também os laudos psicológicos referentes à avaliação psicológica para orientação profissional, esses laudos foram divididos por ano para analisar os casos atendidos. Devido a quantidade de laudos encontrados, dos quais havia dados completos para utilização na pesquisa, estes corresponderam ao período de 2013 ($n=22$) e 2014 ($n=32$), com um total de 54 laudos. Importante explicar que somente esses dois anos foram os analisados, pois os laudos encontrados com informações completas corresponderam somente a este período.

Dentro dessa demanda de orientação vocacional, foi analisado o sexo dos participantes a fim de identificar qual público que tinha maior índice de procura. A análise demonstrou que o maior percentual de procura era de homens (59,26%), em comparação às mulheres (40,74%). Outro critério analisado foi a idade dos participantes, que correspondeu a uma média de 17 anos, variando entre idades de 16 a 20.

Em uma análise seguinte, verificou-se quais instrumentos (testes) foram os mais utilizados nessa avaliação. Assim, obteve-se uma média de 2 testes utilizados, sendo que em 40,74% ($n=22$) das avaliações foram utilizados apenas 1 teste e em 59,26%, ($n=32$) utilizados 2 testes. Os instrumentos eram a Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) e o Teste de Dinâmicas Profissionais, ambos foram utilizados com uma frequência diferente, conforme pode ser observado na Tabela 12.

Tabela 12. Testes utilizados na avaliação de orientação profissional

Testes psicológicos	N de laudos em que cada teste apareceu	%
Bateria de Raciocínio (BPR-5)	22	40,74%
Teste de Dinâmicas Profissionais	54	100%

Fonte: Autoria Própria (2021)

Nos testes psicológicos apresentados na Tabela 12, utilizou -se o tratamento qui-quadrado, para verificar a distribuição de uso. O resultado demonstrou que a distribuição foi equitativa, ou seja, não houve diferença significativa entre o uso dos testes, correspondendo ao χ^2 [$\chi^2(1)=13,47$; $p=0,02$]. Além dos testes psicológicos, outra técnica complementar utilizada foi a atividade de interesse de profissões, em 59,25% dos casos ($n=32$).

Outro critério verificado foi em relação à conclusão das avaliações, ou seja, quais as indicações das profissões e se estas estavam de acordo com as queixas apresentadas à priori. Pode-se concluir que em 54 das avaliações (orientação profissionais), o interesse pelas profissões indicadas inicialmente pelos participantes e as profissões indicadas ao final da avaliação estavam de acordo em 100%. Com vistas a ilustrar de forma mais específica os resultados das indicações de profissões, será apresentado na Tabela 13 o percentual de indicações profissionais com o número de vezes que as estas foram indicadas.

Tabela 13. Percentuais de indicações das profissões

Profissão	N de vezes que a profissão foi indicada	%
Administração	11	20,38
Advocacia	2	3,70
Agronomia	3	5,56
Arqueólogo Marinho	1	1,86
Arquitetura	4	7,40
Assistência Social	2	3,70
Ator	1	1,86
Biologia	2	3,70
Biomedicina	3	5,56
Ciência Contábeis	1	1,86
Ciência da Computação	2	3,70
Consultoria de Moda	1	1,86
Criador de Jogo	1	1,86
Design	1	1,86
Design de interiores	6	11,12
Educação Física	10	18,52
Engenharia Civil	4	7,40
Engenharia Elétrica	2	3,70
Engenharia Florestal	1	1,86
Engenharia Mecânica	7	12,97
Estética	1	1,86
Estilismo	1	1,86
Filosofia	1	1,86
Física	1	1,86
Fisioterapia	5	9,26
Gastronomia	3	5,56
Gerência	1	1,86
Jornalismo	3	5,56
Juiz	1	1,86
Letras	1	1,86
Línguas	1	1,86
Medicina	4	7,40
Medicina Veterinária	5	9,26
Músico	3	5,56
Nutrição	1	1,86
Perito	1	1,86
Personal Trainer	3	5,56
Polícia Civil	5	9,26
Polícia Federal	1	1,86
Polícia Militar	1	1,86
Programador de Software	2	3,70
Psicologia	7	12,97
Publicidade	2	3,70
Radiologia	1	1,86
Relações Públicas	2	3,70
Secretariado Executivo	1	1,86

Fonte: Autoria Própria (2021)

O tratamento utilizado para verificar a distribuição da frequência e percentual de indicação das profissões, representados da Tabela 13, foi o χ^2 . Foram analisados apenas as 9 indicações profissionais que mais apareceram nos laudos, haja vista que foram as mais representativas. O resultado demonstrou que a distribuição foi equitativa, demonstrando que não houve diferença significativa de indicação profissional [$\chi^2(8, 49)=17,31; p=2,71$].

A Tabela 13 representa o percentual de profissões que foram identificadas de acordo com a personalidade dos participantes ($n=54$), assim houve um total de 46 profissões sinalizadas. Desse modo, pode-se observar que 21 profissões obtiveram um percentual de indicação de 1,86%, ou seja, foi indicada apenas 1 vez. Entretanto administração (20,38%) foi a profissão que obteve maior índice de indicações, ou seja, apareceu em um maior número de avaliações ($n=11$), mesmo que no χ^2 não tenha constatado como diferença significativa. Além disso, se faz relevante mencionar que os resultados da avaliação foram ao encontro da profissão de interesse indicada pelos participantes em 100% dos casos ($n=54$), ou seja, as profissões indicadas enquanto resultado final da avaliação foram as mesmas que os avaliados indicaram inicialmente como sendo de seu interesse.

7 DISCUSSÃO

A discussão, do mesmo modo como ocorreu nos resultados, será exposta em dois subcapítulos, sendo o primeiro sobre a avaliação psicoeducacional e o segundo sobre orientação profissional, visando discutir os dados de forma mais explicativa e compreensível do que seria caso fosse realizada em uma única discussão.

7.1 DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO PSICOEDUCACIONAL

A discussão exposta neste capítulo está em consonância com os critérios anteriormente descritos para apresentação dos resultados, os quais respondem aos objetivos das pesquisas. Desse modo, para elucidar, os critérios analisados foram: ano, sessões realizadas, o tempo de realização, as queixas, de onde veio o encaminhamento inicial, sexo, idade, entrevistas, entrevistados, os testes e outras técnicas utilizadas, o diagnóstico e o encaminhamento.

Os resultados demonstraram que dos 102 laudos analisados entre 2011 e 2019, o maior número correspondeu ao ano de 2014 e o número de sessões que mais foi realizado, foram 5 sessões (variando de 1 a 13). Esse dado converge com a pesquisa realizada por Freitas e Noronha (2005) que teve duração de 5 sessões, também variando de 1 a 13. De acordo com Silva e Bandeira (2016) e Serafini (2016), as sessões podem ocorrer em maior frequência entre 5 e 8, devido ao fato de que, com crianças e adolescentes, nas duas primeiras sessões, ocorrem as entrevistas de anamnese (a primeira com os responsáveis e a segunda com o avaliado).

Já em relação ao adulto, se realiza a primeira entrevista, podendo durar entre uma ou duas sessões, com o próprio avaliado. Também pode ocorrer a necessidade de realizar entrevistas complementares com outros profissionais como médicos, professores, familiares e outros, o que apareceu em alguns laudos desta pesquisa (Silva & Bandeira, 2016; Serafini 2016; Yates et al., 2019). As outras sessões geralmente são voltadas para a aplicação dos instrumentos

psicológicos (testes) e complementares (outras técnicas), além da devolutiva e encaminhamento.

Nesse sentido, o tempo de duração do processo avaliativo pode variar entre dias e meses, pois depende da disponibilidade de tempo (tanto do profissional, como do avaliado e outros profissionais, caso necessário), bem como da aplicação, correção e interpretação dos instrumentos, além da elaboração do laudo e da devolutiva (Cunha, 2003). Isso justifica o resultado relacionado ao tempo de duração das sessões, que variou de 1 a 10 meses, com uma média de 2 meses.

Em relação ao sexo, o maior número de pessoas encaminhadas era do sexo masculino (59,80%), em comparação com o sexo feminino (40,20%), com idade média de 15 anos, variando entre 5 e 62 anos. Esse encaminhamento prevalente do sexo masculino, é encontrado em estudos de Borsa et al. (2013); Maravieski e Serralta (2011); Sapienza e Bandeira (2015) Scortegagna e Levandowski (2005); Vagostello et al. (2017); Viol e Ferrazza (2015); Yates et al. (2019). Desse público, o maior número de encaminhamento foi realizado pela escola (45,09%), com queixa de dificuldade de aprendizagem (56,9%). Esses dados reforçam os encontrados na literatura, em estudos de Borsa et al. (2013); Santos e Alonso (2004); Viol e Ferrazza (2015); Heine et al. (2017); Sapienza e Bandeira (2018); Scortegagna e Levandowski (2005); Vagostello et al. (2017); Reppold e Hutz (2008), Yates et al. (2019).

Cruz e Borges (2013) observam que em pesquisas realizadas no Brasil, são encontradas diferenças referentes ao gênero, visto que há um fracasso escolar maior no sexo masculino e maior busca por avaliação psicológica, pois os meninos tendem a ser mais submetidos a tentativas de enquadramento e disciplinamento. Entende-se que esta realidade se dá tanto por questões culturais referentes à masculinidade, quanto ao estereótipo de passividade feminina. (Cunha & Benetti, 2009). Já para Bolsoni-Silva et al. (2013), as meninas são menos indicadas para avaliação psicológica porque internalizam mais sentimentos, além de ser esperado delas

comportamentos mais recatados, o que dificulta a identificação. Já os meninos, por serem mais livres para se expressarem, apresentam comportamentos externalizantes, como agitação, o que geralmente pode causar maiores impactos no ambiente escolar e serem mais percebidos. Isso pode ser interpretado pela escola como um sinal de dificuldade de aprendizagem, o que pode levar ao encaminhamento para avaliação psicológica.

Outro ponto relevante da pesquisa, foram os instrumentos utilizados nas avaliações, ou seja, as entrevistas, os testes e outras técnicas. Em relação às entrevistas, as semiestruturadas foram as mais utilizadas, quando se realizava entrevista somente com os próprios clientes ou familiares, sendo que estes foram os públicos mais entrevistados, especialmente porque a maioria eram crianças e adolescentes. Este processo é dependente da faixa etária do sujeito, pois com crianças, a entrevista é direcionada para os pais ou responsáveis, enquanto que na faixa etária do adolescente, pode ser feita com os pais e complementadas pelo adolescente; já no caso de adultos e idosos, é realizada com eles próprios, salvo em casos de psicopatologias severas (Silva & Bandeira, 2016; Yates et al., 2019).

Os resultados indicaram que os testes mais utilizados foram o Raven (56,86%) e WISC (48,03). Esses resultados vão ao encontro com pesquisas de Rappold e Hutz (2008) que evidenciaram que os testes mais utilizados para avaliação de adolescentes foram instrumentos para avaliação cognitiva (Bender, WISC, Raven), bem como os estudos de Noronha (2002) em um estudo nacional e também de Archer e Newsom (2000) em um levantamento sobre os instrumentos mais empregados para avaliação de adolescentes nos Estados Unidos. Isso pode ser explicado, pois os testes de inteligência, de acordo com pesquisas de Alves et al. (2001), são uns dos mais ensinados em universidades e mais conhecidos por profissionais de psicologia, além de serem mais aplicados para diagnosticar especialmente demandas de dificuldades de aprendizagem.

Um ponto importante de avaliação cognitiva é a inteligência fluida, sendo que para avaliá-la, se utilizam testes não verbais, uma vez que são menos dependentes da cultura e da linguagem (Mungkhetklan et al., 2016; Otero, 2017). Inteligência fluida é a capacidade de adaptar e flexibilizar o pensamento quando não existem recursos classificados na memória para responder a tarefas complexas. Tal capacidade inclui operações mentais, como reconhecimento e formação de conceitos, resolução de problemas, extrapolação e transformação da informação (Mungkhetklang et al., 2016; Otero, 2017). O Teste de Matrizes Progressivas Coloridas de Raven (MPCR) tem sido um dos testes mais utilizados mundialmente para isso (Cardoso et al., 2017; Wongupparaj et al., 2015).

Além dos testes, outras técnicas complementares foram utilizadas em apenas 41,17% dos documentos analisados. Das 17 técnicas, a mais utilizada foram os jogos (50%). O uso de outras técnicas, especialmente os jogos, são muito importantes, principalmente na avaliação psicoeducacional para obter a maior quantidade de informações possíveis sobre o avaliado, ou seja, o modo de se comportar, a maneira como se relaciona com o mundo, as suas limitações e potencialidades, os conflitos, comportamentos adequados para sua idade e dificuldades (Machado & Morona, 2007; Moura, 2019).

Essa informação é confirmada por Enumo e Dias (2013, p. 71), ao evidenciarem que na avaliação de dificuldades de aprendizagem “parece mais adequado adotar parâmetros alternativos, mais amplos do que aqueles tradicionalmente utilizados na área da avaliação psicológica”. Neste sentido, se faz necessária a utilização de outras estratégias no processo de avaliação das queixas escolares, no caso, por meio de atividades lúdicas, como jogos, por exemplo, visando estabelecer vínculos e comunicação, despertar o interesse do avaliado e favorecer a construção de conhecimentos (Moura, 2019).

Em relação aos diagnósticos, verificou-se que o maior percentual de diagnóstico cognitivo foi de transtorno de aprendizagem, correspondendo a um percentual de 32,5%, sendo

que desses a Discalculia foi a que mais apareceu nos laudos, correspondendo a 80,76% dos casos. Além disso, foi possível perceber que houve 58 queixas de dificuldade de aprendizagem e 42 diagnósticos de dificuldade (16) e transtorno de aprendizagem (26). Desses 42, apenas 36 foram ao encontro da queixa, ou seja, correspondendo à dificuldade (13) ou ao transtorno de aprendizagem (23). Isso significa que 6 diagnósticos (3 de dificuldade e 3 de transtorno) foram diferentes das queixas. Outro diagnóstico foi do aspecto emocional, que resultou na desmotivação com maior percentual de ocorrência. Isso evidencia que muitas vezes a criança encaminhada com dificuldade de aprendizagem realmente apresenta diagnóstico de transtorno de aprendizagem, ou seja, uma demanda cognitiva de funcionamento que dificulta o aprendizado.

Dessa forma, a partir dos problemas apresentados, o avaliador busca, por meio da avaliação, compreender o que está ocorrendo com esta pessoa para auxiliar no melhor encaminhamento. Porém muitas vezes o que se encontra são, principalmente, problemas associados a quadros de humor, como a desmotivação. Assim, a queixa de aprendizagem aparece não como transtorno, mas dificuldade de aprendizagem, sendo esta um véu para outros sintomas.

Sabe-se que a capacidade de aprender necessita de uma base vincular, afetiva, na qual a vinculação constitui a base psicológica do bom desenvolvimento da função simbólica e do pensamento. Dessa forma, tal compreensão psicológica explica algumas dificuldades de aprendizagem (ver Kaefer, 2006). López (2004) aponta que problemas emocionais e sociais são capazes de desempenhar papel importante no que se refere à dificuldade aprendizagem ou ao rendimento escolar, por exemplo, a ocorrência da desmotivação, concentração, planejamento da conduta, além de má relação com o professor ou colegas, etc.

Para tanto, ocorre a importância do auxílio escolar e familiar, pois uma ação positiva frente a tais sintomas pode impedir que estes se generalizem. Tais questões, em muitos casos,

vêm de encontro com as principais queixas frente ao encaminhamento de crianças com dificuldade de aprendizagem nessa amostra, revelando a necessidade de um diagnóstico preciso, para que se possa auxiliar os pais e a escola frente às reais necessidades da criança. Isso demonstra a maior necessidade de vinculação escola-família, para diminuir esses índices e auxiliar as crianças e os adolescentes em seu desenvolvimento.

Um outro ponto, é que muitas vezes, a mera suspeita de problemas de aprendizagem é colocada como diagnóstico de transtorno de aprendizagem, mesmo sem a realização de uma avaliação psicológica adequada. Esse fato pode gerar um efeito prejudicial para a vida do sujeito, especialmente pelo uso de medicalização, o que colabora para a compreensão da importância do psicólogo no ambiente escolar e serviços escolas, para realizar a avaliação e identificar o funcionamento cognitivo, especialmente de pessoas com suspeita de dificuldade ou transtornos de aprendizagem. Os medicamentos são importantes, após a realização de avaliação psicológica adequada e se de fato for o caso (Silva et al., 2018).

Por fim, um outro ponto se refere ao encaminhamento, sendo que, os de maiores índices foram os atendimentos psicoterapêuticos e salas de recurso, voltados para trabalhar com as questões dos aspectos emocionais, mas também cognitivos. Isso converge com um estudo feito pelo Centro de Avaliação Psicológica (CAP), em que o serviço mais indicado foi a psicoterapia (73%) (Steigleder et al., 2017; Yates et al., 2019). Entretanto, pode-se perceber que nesta pesquisa em 61,76% dos casos, houve 2 ou mais encaminhamentos, pois sabe-se a importância da equipe multiprofissional, preferencialmente da área da saúde e da educação especializada, para que o aluno consiga se desenvolver, especialmente em demandas emocionais e cognitivas, como dificuldade e transtorno de aprendizagem, os quais foram os mais evidentes neste estudo (Bernardes-da-Rosa et al., 2000; Yates et al., 2019).

Destarte, se faz relevante a implementação de serviços de avaliação psicológica tanto em serviço-escola, como em escolas de ensino, haja vista que dessa forma é possível uma

avaliação acessível a todos que precisam, por diferentes demandas, especialmente de dificuldade e transtornos de aprendizagem, pois independente da classe social e econômica, todas as pessoas têm o direito de passarem por avaliação psicológica. Nesse sentido, é evidente a importância de uma avaliação responsável, que siga as resoluções vigentes no Conselho Federal de Psicologia, especialmente relacionada à elaboração de documentos psicológicos (Resolução 06/2019 – CFP), haja vista que para realizar os laudos psicológicos, deve-se seguir uma estrutura normativa, formal e compreensível, visando um diagnóstico e acompanhamento corretos dos sujeitos submetidos a ela.

7.2 DISCUSSÃO DA AVALIAÇÃO DE ORIENTAÇÃO PROFISSIONAL

Os laudos referentes à orientação profissional corresponderam a um total de 54 entre 2013 ($n=22$) e 2014 ($n=32$). Dentro dessa demanda, o maior percentual de procura foi de homens, tendo esses em média de 17 anos, variando entre idades de 16 a 20. Isso é explicado, pois embora a Orientação Profissional possa ser realizada de diversas formas e com diferentes públicos, a prática com adolescentes, entre 16 e 17 anos, que buscam auxílio para escolher o melhor curso universitário para si, ainda é sem dúvida a mais consolidada (Bonadiman et al., 2016; Ambiel, et al., 2018).

Na literatura, fica evidenciada a maior procura de mulheres por orientação profissional, o que vai em oposição aos resultados encontrados na presente pesquisa, na qual os homens buscaram mais o serviço. Isso é explicado, porque as mulheres assumem, desde pequenas, papel de cuidado da educação e da saúde, da família e de si mesma, o que auxiliaria na maior facilidade por buscar orientação externa. Por sua vez, a identidade masculina estaria associada à força, à virilidade e à invulnerabilidade, que poderiam impedir a busca de serviços de saúde, pois no imaginário masculino são relacionadas com demonstração de fraqueza, ansiedade, medo e/ou insegurança (Gomes et al., 2007; David et al., 2015). Entretanto, está crescendo o

número de homens que buscam por orientação, por se sentirem vulneráveis emocionalmente ou por estarem buscando autoconhecimento, ou ainda por terem dúvidas acerca do nível ou da quantidade do seu autoconhecimento profissional, o que reflete na indecisão profissional. Além disso, pelo fato da escola, por muitas vezes, encaminhar os alunos para avaliação, devido à necessidade de realizarem cursinhos preparatórios pré vestibular ou apresentarem indecisão para escolher uma profissão (Silva & Marques, 2015). Isso pode explicar a busca frequentes dos homens na presente pesquisa.

Neste estudo, foram utilizados também alguns instrumentos psicológicos, como testes e técnicas complementares. Assim, obteve-se uma média de dois testes utilizados, estes se referiam à Bateria de Provas de Raciocínio (BPR-5) e ao Teste de Dinâmicas Profissionais, os quais são considerados uns dos instrumentos mais utilizados para medir aptidão em orientação profissional no Brasil (Sparta et al., 2006). Além dos testes psicológicos, outra técnica complementar utilizada foi a atividade de interesse de profissões, em 59,25% dos casos ($n=32$), confirmando estudos que apontam que os interesses profissionais são os mais investigados e utilizados na prática profissional (Ambiel et al., 2016; David et al., 2015).

Esses dados referentes à diferença entre a identificação da personalidade (de homens e mulheres) e a investigação dos interesses profissionais vão ao encontro do resultado encontrado nos laudos, referentes à indicação profissional, que correspondeu em administração. Isso significa que administração foi a profissão que obteve maior índice de indicações profissionais, ou seja, apareceu em um maior número de avaliações, haja vista que de acordo com pesquisas feitas por Noronha et al. (2009), os homens preferem as áreas das “Ciências Exatas” e “Atividades Burocráticas”, como engenharia, ciência da computação, administração, diferentemente das mulheres que optam em grande maioria pelas áreas das “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas”, como por exemplo, Psicologia e Pedagogia (Melo – Silva & Leal, 2020).

Essa diferença de gêneros em escolher determinadas áreas de carreira, bem como da busca por avaliação para orientação profissional pode ser explicado devido ao fator social e cultural em que os adolescentes estão ou estiveram inseridos, especialmente na infância. Ou seja, desde pequenos, podem receber influência dos responsáveis sobre como devem se comportar, como lidar com seus problemas ou com quem se relacionar, além de qual a melhor carreira a seguir para seu gênero. Isso pode influenciar na escolha profissional, por isso a importância da influência dos contextos sociais e da avaliação psicológica (Flouri et al., 2015). Porém, na presente pesquisa, foi possível perceber que esses dados vêm se modificando, haja vista que os adolescentes de gênero masculino estão buscando de forma mais evidente os serviços de clínicas escolas, que oferecem orientação profissional como um auxílio para escolher a profissão que mais se identifica com sua personalidade.

Destarte, a avaliação psicológica para orientação profissional se faz de extrema importância nos serviços de políticas públicas, especialmente nas instituições de ensino para auxiliar os alunos no conhecimento sobre o melhor caminho a seguir para ingressar no mercado de trabalho ou ensino. Isso auxiliaria também, possivelmente, na evasão escolar, haja vista que mesmo que não se pôde analisar isso enquanto dado nesta pesquisa, muitas vezes as dúvidas ou impasses sobre qual caminho profissional seguir, pode influenciar para a desistência do futuro estudante em seguir carreira.

Assim, o ideal é que essa avaliação seja ofertada aos alunos pelo próprio sistema de ensino, para que possam conhecer e buscar esse meio de acesso para escolha profissional. Entretanto, muitas vezes, os alunos não têm conhecimento de que há essa alternativa para auxiliá-los na transição de carreira. Essa é uma oportunidade de gerar também um serviço igualitário e equitativo a todas as pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Muitas escolas não possuem psicólogos, especialmente para realizar avaliação psicológica, assim, encaminham os alunos com queixa de dificuldade ou transtorno de aprendizagem para serviços-escolas, buscando diagnóstico cognitivo, entretanto muitos jovens alunos também acabam buscando a avaliação devido à necessidade de transição de carreira e pela dúvida de qual profissão seguir. Ainda existe muita confusão e equívoco quanto ao diagnóstico de crianças e adolescentes com queixa escola, pautado, muitas vezes, por questões advindas do senso comum, e também na necessidade de orientação profissional baseada em uma relação entre personalidade e interesse profissional dos avaliados. Assim, buscou-se realizar esta pesquisa pensando na importância da avaliação psicológica frente ao auxílio de um diagnóstico preciso e uma orientação profissional correta do público atendido em serviço-escola de avaliação psicológica.

Os objetivos desta pesquisa foram alcançados, haja vista que foi possível, por meio do mapeamento de uma década de atendimento de avaliação psicológica, compreender o processo de avaliação (avaliação psicoeducacional e orientação profissional) e elucidar o funcionamento cognitivo e indicação profissional da população encaminhada para um serviço público, considerando critérios como: ano, sessões realizadas, o tempo de realização, as queixas, de onde houve o encaminhamento, sexo, idade, entrevistas, entrevistados, os testes e outras técnicas utilizadas, o diagnóstico, indicação profissional e o encaminhamento.

Com base nesses critérios analisados, foi possível descrever a especificidade das avaliações no contexto da orientação profissional e da avaliação psicoeducacional, com foco nas queixas de dificuldade e transtorno de aprendizagem, ou seja, percebeu-se que o maior número de participantes em ambas as avaliações foram do sexo masculino com idades diversas, mas em sua maioria entre 15 e 17 anos, o que evidencia que o encaminhamento da escola ou a busca deste público pelo serviço escola de avaliação é algo que vem crescendo.

Além disso, nesta pesquisa, a crescente busca por avaliação de orientação profissional ocorreu pelo sexo masculino, divergindo da maioria das pesquisas encontradas previamente, nas quais o maior número de buscas em orientação profissional ocorreu por mulheres. Essa contradição evidencia a necessidade de investigação da diferença entre sexos na busca pelo processo avaliativo, compreendendo quais os motivos do sexo masculino serem evidenciados na maioria das pesquisas como os que realiza menor procura pelo serviço de orientação, porém tendo maior procura para avaliação psicoeducacional, com maiores números de queixas de dificuldade e diagnóstico de transtorno de aprendizagem.

Entende-se que a avaliação psicológica é um método de fundamental importância quando se pondera algum tipo de transtorno, especialmente de aprendizagem - que obteve o maior número de diagnóstico nesta pesquisa -, quando se refere a crianças e a adolescentes, pois cabe ao profissional especializado na área realizar o processo para diagnóstico correto e tratamento adequado, considerando que estes ainda se encontram em pleno desenvolvimento de suas funções mentais.

Ao contrário de rotular o estudante com algum diagnóstico, como muitos pensam, a avaliação psicológica busca o diagnóstico preciso, capaz de orientar os adultos quanto às principais necessidades da criança ou do adolescente, auxiliando em seu bom desenvolvimento e, muitas vezes, ajudando a prevenir quadros mais críticos e o uso de medicamentos inadequados. Além disso, a avaliação colabora para a busca de orientação profissional, ao considerar as características e habilidades da personalidade do avaliado com profissões de interesse e áreas de trabalho.

Para que seja possível essa avaliação, se faz pertinente que o profissional tenha conhecimento teórico e técnico da avaliação, especialmente no uso de instrumentos fundamentais (testes) e complementares (jogos e outros), para realizar o diagnóstico correto. Além disso, a necessidade de atender as resoluções do Conselho Federal de Psicologia sobre

elaboração de laudos psicológicos, os quais precisam seguir uma estrutura específica, tanto para que seja possível realizar uma avaliação correta, quanto para a recuperação dos dados dos avaliados. Essa recuperação inclusive foi essencial para que a presente pesquisa fosse realizada e para que os dados pudessem ser categorizados, haja vista que seguiu um padrão de elaboração.

Considerando essas informações, se faz importante a inserção de psicólogos no contexto escolar, pois será possível de modo efetivo estarem presentes no cotidiano dos alunos, da escola e da relação entre família e escola, auxiliando na compreensão do funcionamento de cada um, nas dificuldades e indicação de tratamentos, além de claro, contribuir como orientador profissional para os jovens na transição de carreira. Haja vista que além do psicólogo, a família e a escola são redes fundamentais para que o estudante possa se desenvolver enquanto pessoa e profissional, pois como ser biopsicossocial, os contextos onde estão inseridos afetam diretamente no seu comportamento e desempenho, além do estado emocional. Ou seja, para optar por uma profissão ou para se desenvolver no processo ensino-aprendizagem, precisa de suporte emocional e técnico, o que evidencia a importância ainda maior dessas redes trabalharem em conjunto para auxiliar o estudante em suas demandas.

Espera-se que esta pesquisa auxilie quanto ao desenvolvimento de um olhar mais atento nos diagnósticos de crianças e adolescentes encaminhados para avaliação psicoeducacional, especialmente com queixas de dificuldade e transtorno de aprendizagem. No presente estudo, essas queixas foram as mais recorrentes na pesquisa, sendo que, muitas vezes antes de chegar para avaliação, esses alunos já haviam sido diagnosticados com algum transtorno por outros profissionais não psicólogos, já com introdução de medicamentos.

Porém, ao fim da avaliação, o diagnóstico encontrado, ia de encontro à queixa ou diagnóstico inicial, ou seja, era diferente do diagnóstico realizado por outro profissional ou da queixa inicial. Desse modo, a pesquisa pretende auxiliar também no olhar mais atento no

tratamento, sendo indicado sempre após o diagnóstico correto, que deve ocorrer por meio de uma avaliação psicológica completa. Além disso, espera-se também auxiliar no olhar mais atento para a indicação profissional de adolescentes que buscam orientação profissional, feita por meio da avaliação psicológica correta.

Desse modo, se faz relevante que os profissionais estejam cada vez mais inseridos nos serviços de psicologia e de avaliação psicológica tanto em universidades, como em escolas, visando que essa possibilidade de abertura de atuação seja conquistada. Além disso, que novos serviços de psicologia e especialmente de avaliação psicológica sejam inseridos em diferentes serviços públicos, mas de modo significativo nas escolas e instituições de ensino, haja vista que na atualidade é o ambiente que menos tem acesso aos serviços de psicologia e, como apontado nesta pesquisa, tem apresentado crescentes demandas de atuação. Isso evidencia ainda a importância de novas pesquisas serem realizadas com enfoque no tema aqui apresentado, pois mesmo com o crescente número de estudos a esse respeito, ainda há uma quantidade pequena.

Por fim, houve limitações no estudo por causa da pandemia, pois o objeto de pesquisa teve que ser modificado, o que limitou o tempo e conseqüentemente a quantidade de prontuários analisados. Além disso, os documentos analisados (laudos) seguiram as resoluções vigentes de elaboração de documentos, porém foram elaborados de modo diferente entre si, ou seja, alguns critérios de análise deste estudo apareceram em alguns laudos, porém em outros não estavam presentes, como exemplo, as quantidades de sessões e entrevistas. Isso limitou uma maior quantidade de dados de análise no estudo e possibilidades de resultados. Pensando nessa limitação, fica evidente a necessidade de serem desenvolvidos protocolos estruturados para atendimentos de grandes demandas como as de serviços públicos de avaliação psicológica a fim de que seja possível recuperar de forma padronizada os documentos resultantes de avaliação.

Houve também limitações, referentes a pandemia, pensando que foi necessário a mudança do objeto de pesquisa, do tipo de pesquisa e dos objetivos desta, haja vista que inicialmente seria realizado uma correlação entre o funcionamento cognitivo de crianças com queixa escolar (encaminhadas para o serviço público) e sem queixa escolar (no próprio ambiente escolar), nos quais seria realizado o processo avaliativo de modo presencial para verificar o funcionamento cognitivo. Entretanto, devido a pandemia, foi necessário reformular para pesquisa documental, pois o processo no modo presencial, seria inviável pensando na segurança de todos os envolvidos (escolares e pesquisador), e no modo remoto, não poderia ser realizado, devido aos instrumentos psicológicos não estarem aprovados para a aplicação neste formato.

REFERÊNCIAS

- Ackerman, P. L., & Heggestad, E. D. (1997). Intelligence, personality, and interests: Evidence for overlapping traits. *Psychological Bulletin*, *121*(2), 219–245.
<https://doi.org/10.1037/0033-2909.121.2.219>
- Aiache, D. T. de O. (2015). *Avaliação Psicoeducacional na Perspectiva de Professores: um estudo a partir da teoria Histórico-Cultural* [Dissertação Mestrado], Universidade Estadual de Maringá.
- Aiache, D. T. de O., & Leonardo, N. S. T. (2019). Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar: Perspectiva de Professores. In M. G. D. Facci, N. S. T. Leonardo, M. P. R. Souza. (Org.). *Avaliação Psicológica e Escolarização: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. (2.3 ed, Cap.5, 147 – 159). Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI.
- Albuquerque, J. A., & Aquino, F. S. B. (2021). Psicologia escolar e relação família-escola: um estudo sobre concepções profissionais. *Psicologia em Pesquisa*, *15*(1), 1-22. <https://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.29033>
- Alves, I. B., Marques, K. C. & Alchieri, J. C. (2001). *Panorama Geral do ensino das Técnicas de Exame Psicológicos no Brasil* [Anais do I Encontro sobre Psicologia Clínica] Universidade Mackenzie, São Paulo, *I*, 102 - 106.
- Ambiel, R. A. M. (2016) Avaliação psicológica em processos de orientação profissional e de carreira. In R. S. Levenfus (Org.). *Orientação vocacional e de carreira em contextos clínicos e educativos* (114-125). Artmed.
- Ambiel, R. A. M., Lamas, K. C. A., & Melo-Silva, L. L. (2016). Avaliação dos Interesses Profissionais no Brasil: revisão da produção científica. *Avaliação Psicológica*, *15*(spe), 1-9. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712016000300002&lng=pt&tlng=pt

- Ambiel, R. A. M., Martins, G. H., & Hernández, D. N. (2018). Por que os adolescentes buscam fazer orientação profissional? Um estudo preditivo com estudantes brasileiros. *Temas em Psicologia, 26*(4), 1971-1984. <https://dx.doi.org/10.9788/TP2018.4-10Pt>
- Ambiel, R. A. M. (2019). Avaliação psicológica aplicada aos processos de escolha e transição de carreira. In M. N. Baptista, M. Muniz, C. T. Reppold, C. H. S. S. Nunes, L. F. Carvalho, R. Primi, A. P. P. Noronha, et al. (Orgs.), *Compêndio de Avaliação Psicológica* (262-272). Editora Vozes.
- American Psychiatric Association [APA]. (2014). *Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais: DSM-5* (5º ed.). Porto Alegre. Artmed.
- Andrade, A. L., Pissaia, A. T., Oliveira, M. Z., & Silva, M. Z. (2016). Características proteanas e afetos sobre carreira de estudantes de Psicologia. *Estudos de Psicologia, 33*(4), 677-688. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000400011>
- Andrade, J.M., & Valentini, F. (2018). Diretrizes para a construção de testes psicológicos: A resolução CFP n. 9/2018 em destaque. *Psicologia: Ciência e Profissão, 38* (spe), 28-39. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-370300208890>.
- Archer, R., & Newson, C. (2000). Psychological test usage with adolescent clients: survey update. *Assessment, 7*, 227-235.
- Azevedo, G. X. de., & Lemes, L. M. S. (2020). Distúrbios de aprendizagem: uma pesquisa bibliográfica. *Brazilian Journal of Develop, 6* (4), 22181-22192. <https://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n4-400>.
- Barbosa, D. R. (2015). *Estudos para uma história da Psicologia Educacional e Escolar no Brasil* [Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano, Instituto de Psicologia], Universidade de São Paulo.

- Bernardes-da-Rosa, L.T.; Garcia, R.M.; Domingos, N.A.M. & Silvaes, E.F.M. (2000). Caracterização do atendimento psicológico prestado por um serviço de Psicologia a crianças com dificuldades escolares. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, 17(3), 5-14.
- Blustein, D.L. (2016). Integration Theory, Research, and Practice: Lesson Learned from the Evolution of Vocational Psychology. In J.P. Sampson., E. Bullock-Yowell., V.C. Dozier., D.S. Osborn., & J.G. lenz (Eds). *Integration theory, research, and practice: in vocational psychology: Current status and future directions*. Tallahassee, FL: Florida State University. <http://doi.org/10.17125/svp2016.ch19>.
- Bolsoni-Silva, A.T., Mariano, M. L., Loureiro, S. R., & Bonaccorsi, C. (2013). Contexto escolar: práticas educativas do professor, comportamento e habilidades sociais infantis. *Psicologia Escolar Educacional* [online]. 17 (2), 259-269. <https://doi.org/10.1590/S1413-85572013000200008>
- Bonadiman, M. D., Scaff, L. A., Bardagi, M. P., & Luna, I. N. (2016). Perfil dos usuários do LIOP - Laboratório de Informação e Orientação Profissional da UFSC: Mudanças observadas nos últimos anos. *Caminho Aberto*, 1(2),91-100. <https://doi.org/10.35700/ca201503%25p1880>
- Borges, L., & Baptista, M.N. (2018). Avaliação psicológica e psicoterapia na infância. In M. Lins, M. Muniz, & L. Cardoso (Orgs.). *Avaliação psicológica infantil* (71-90). São Paulo: Hogrefe.
- Borsa, J. C., Segabinazi, J. D., Stenert, F., Yates, D. B., & Bandeira, D. R. (2013). Caracterização da clientela infantojuvenil de uma clínica-escola de avaliação psicológica de uma universidade brasileira. *Psico*, 44(1), 73-81. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistapsico/article/view/10599>
- Bueno, J.M.H., & Peixoto, E.M. (2018). Avaliação psicológica no Brasil e no mundo. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38 (esp.), 108-121. doi:10.1590/1982-3703000208878.

- Brasil. (2015). *Lei nº13.146 de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência)*.
- http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm
- Cardoso, L. M., & Zanini, D.S. (2019). O papel dos conselhos: orientações normativas, soluções e o Satepsi. In M. N. Baptista, M. Muniz, C.T. Reppold, C.H.S.S. Nunes, L.F. Carvalho, R. Primi, A.P.P. Noronha et al. (Orgs), *Compêndio de Avaliação Psicológica*. (1º ed, 134-138). Editora Vozes.
- Cardoso, L.L., Lopes, É. I. X., Oliveira, J.C., & Braga, A.P. (2017). Análise da produção científica brasileira sobre o Teste das Matrizes Progressivas de Raven. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 37(1), 62-77. doi: 10.1590/1982-3703000212015
- Chiodi, C. S. (2012). *O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná* [Dissertação Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Psicologia], Universidade Estadual de Maringá.
- Chiodi, C. S., & Facci, M. G. D. (2013). O processo de avaliação psicológica no estado do Paraná. *Fractal: Revista de Psicologia*, 25(1), 127-144. <https://dx.doi.org/10.1590/S1984-02922013000100009>
- Collares, C. A. L., & Moysés, M. A. A. (1997). Respeitar ou submeter: a avaliação de inteligência em crianças de idade escolar. In A. M. Machado et al. (Org.). *Educação especial em debate*. (117-136). Casa do Psicólogo.
- Conselho Federal de Psicologia (2018). Resolução nº 9, de 25 de abril de 2018. Brasília: cfp. Recuperado em 07 de Junho de 2021 em <http://satepsi.cfp.org.br/docs/cartilha.pdf>.
- Conselho Federal de Psicologia (2019). *Resolução nº 06/2019, que institui regras para a elaboração de documentos escritos produzidos pela(o) psicóloga(o) no exercício profissional*. Recuperado em 07 de Junho de 2021 em: <https://site.cfp.org.br/publicada-nova-resolucao-sobre-elaboracao->

- dedocumentosescritos/#:~:text=O%20Conselho%20Federal%20de%20Psicologia,%2F1996%20e%2007%2F2003
- Cook, J.R., Hausman, E.M., Jensen-Doss, A., & Hawley, K.M. (2017). Assessment Practices of Child Clinicians: Results From a National Survey. *Assessment*, 24(2), 210-221. doi:10.1177/1073191115604353.
- Correia, M. de L., Martins, A. P. (2005) *Dificuldade de aprendizagem: Que são? Como entendê-las?*. Porto Editora. Biblioteca digital. Coleção Educação.
- Cruz, D.R.M; & Borges, L.C. (2013). A queixa escolar: reflexões sobre o atendimento psicológico. *Psicologia Argumento*, 31 (72), 79-87.
- Cunha, J. A. (2003). *Psicodiagnóstico-V*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Cunha, T. R. S., & Benetti, S. P. C. (2009). Caracterização da clientela infantil numa clínica-escola de psicologia. *Boletim de Psicologia*, 59(130), 117-127.
- David, R., Paixão, M. P., & Silva, J. T. da. (2015). Interesses e competências percebidas na infância: um estudo com crianças do ensino básico. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 16(1), 49-58. Recuperado em 15 de setembro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902015000100006&lng=pt&tlng=pt.
- Dias, N. M., Trevisan, B.T., & Seabra, A.G. (2019). Avaliação psicológica da leitura e escrita. In M. N. Baptista, M. Muniz, C.T. Reppold, C.H.S.S. Nunes, L.F. Carvalho, R. Primi, A.P.P. Noronha et al. (Orgs), *Compêndio de Avaliação Psicológica*. (1º ed. 409-416). Petrópolis – Rio de Janeiro. Editora Vozes
- Domingos, G. S. (2018). *Diferenças entre Dificuldade e Transtorno de Aprendizagem no processo de escolarização: análise bibliográfica* [Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia], Universidade Federal de Uberlândia (UFU). <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/28829>

- Esch, C.F., & Jacó-Vilela, A. M. (2001). A regulamentação da profissão de psicólogo e os currículos de formação psi. In A. M. Jacó-Vilela, A. C. Cerezzo, H. B. C. Rodrigues (Orgs.) *Clio-psyché hoje: fazeres e dizeres psi na história do Brasil*. (17-24). Relume Dumará/ FAPERJ.
- Estefania, C.C., & Zalafar – Jaime, M.F. (2018). Entrevistas Cognitivas: revisão, directrices de uso y aplicación em investigaciones psicológicas. *Avaliação Psicológica*, 17(3), 362-370. <https://dx.doi.org/10.15689/ap.2018.1703.14883.09>.
- Enumo, S.R.F., & Dias, T.L. (2013). Alunos com dificuldade de aprendizagem podem ser criativos? In E. Konkiewitz (Orgs.). *Aprendizagem, comportamento e emoções na infância e adolescência: uma visão transdisciplinar*. (71) Ed. UFGD.
- Facci, M. G. D. (2016). Políticas Educacionais e a Psicologia na Escola. In B.J .Mäder (Orgs). *Ações e debates atuais em Psicologia Escolar/Educacional - Conselho Federal de Psicologia*. (1º ed. 88). Agência Cupola.
- Facci, M. G. D., Leonardo, N. S. T., & Souza, M. P. R. (2019). *Avaliação Psicológica e Escolarização: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. (2.3 ed). Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI.
- Faiad, C., Pasquali, L., & Oliveira, K. L. (2019). História da avaliação psicológica no mundo. In M. N. Baptista, M. Muniz, C.T. Reppold, C.H.S.S. Nunes, L.F. Carvalho, R. Primi, A.P.P. Noronha et al. (Orgs). *Compêndio de Avaliação Psicológica*. (1º ed. 111–121). Editora Vozes.
- Faria, L. C., Taveira, M.C., & Saavedra, L.M. (2008). Exploração e decisões de carreira numa transição escolar: Diferenças individuais. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 9(2), 17-30. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-33902008000200004

- Finn, S. (2007). *In our client's shoes, Theory and techniques of therapeutic assessment*. Routledge.
- Flouri, E., Tsivrikos, D., Akhtar, R., & Midouhas, E. (2015). Neighbourhood, school and family determinants of children's aspirations in primary school. *Journal of Vocational Behavior*, 87, 71-79. doi:10.1016/j.jvb.2014.12.006
- Franceschini, B. T., Aniceto, G., Oliveira, S. D., & Orlando, R. M. (2015). Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discalculia. *Educação*, 5 (2), 95-118.
- Freitas, F., & Amarante, P. (2015). *Medicalização em psiquiatria*. (148). Fiocruz
- Freitas, F.A., & Noronha, A.P.P. (2005). Clínica-escola: Levantamento de instrumentos utilizados no processo psicodiagnóstico. *Psicologia Escolar e Educacional*, 9 (1), 87-93.
- Gerência de educação especial psicopedagógico - GEEEP (2008). *Plano de atuação para Salas de Recursos: Área da deficiência intelectual e transtornos funcionais específicos*. Secretaria Municipal de Educação de Pinhais. Mimeo.
- Gomes, R., Nascimento, E. F., Araújo, F. C. de. (2007). Por que os homens buscam menos os serviços de saúde do que as mulheres? As explicações de homens com baixa escolaridade e homens com ensino superior. *Cad. Saúde Pública*, 23 (3), 565-57. <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/216>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Moreira, A. P. G., Tizzei, R. P., & Silva N., Faria, W. M de. (2010). Psicologia e Educação no Brasil: uma visão da história e possibilidades nessa relação. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 26 (spe), 131-141. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500012>
- Guzzo, R. S. L., Mezzalira, A. S. C., Weber, M. A. L., Sant'Ana, I. M., & Silva, S. S. G. T. (2018). Psicologia Escolar e Família: Importância da Proximidade e do Diálogo. In V. L.

- S. T. Souza, F. S. B. Aquino, R. S. L. Guzzo, & C. M. Marinho-Araújo (Orgs). *Psicologia Escolar Crítica: atuação emancipatória nas escolas públicas* (143-162). Ed. Alínea.
- Heine, J.A., Souza, D. S. Henz, K., Silveira, L.B. Yates, D.B., & Silva, M.A. (2017). *Encaminhamento versus busca espontânea: Diferenças no perfil de psicodiagnóstico por tipo de admissão* [Anais de Congresso Brasileiro de Avaliação psicológica]. Florianópolis.
- Hoff, K. A., Briley, D. A., Wee, C. J. M., & Rounds, J. (2018). Normative changes in interests from adolescence to adulthood: A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological Bulletin*, 144(4), 426–451. doi: <https://doi.org/10.1037/bul0000140>
- Hutz, C.S. (2009). Ética na avaliação psicológica. In C.S. Hutz (Orgs.). *Avanços e polêmicas em avaliação psicológica* (297-310). Casa do Psicólogo.
- Hutz, C.S. (2015). O que é avaliação psicológica: métodos, técnicas e testes. In C.S. Hutz, D.R. Bandeira, & C.M. Trentini (Orgs.). *Psicometria*. Artmed.
- Inácio, F.F., Oliveira, K. L., & Santos, A.A.A. (2018). Memory and intellectual styles: Performance of students with learning disabilities. *Estudos de Psicologia*, 35 (1), 65-75. <https://doi.org/10.1590/1982-02752018000100007>
- Jensen-Doss, A., & Hawley, K.M. (2010). Understanding barriers to evidence-based assessment: Clinician attitudes toward standardized assessment tools. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 39, 885-896. PubMed.
- Kaefer, H. Avaliação psicológica no transtorno da atenção. (2006). In N. T. Rotta, L. Ohlweiler, R. dos Santos. *Transtornos da aprendizagem abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. (477). Artmed.
- Lent, R. W., Brown, S. D., & Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79-122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>.

- López, F. (2004). *Problemas afetivos e de conduta na sala de aula*. In Coll, César (Org.), Marchesi, Álvaro (Org.), Palacios, J. (Org.). *Desenvolvimento psicológico e da educação: transtornos de desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. (2.ed, 367). Artmed.
- Machado, A. P., & Morona, V. C. (2007). *Manual de avaliação psicológica*. Unificado. <http://www.portal.crppr.org.br/download/165.pdf>.
- Maravieski, S., & Serralta, F. B. (2011). Características clínicas e sociodemográficas da clientela atendida em uma clínica-escola de Psicologia. *Temas em Psicologia, 19*(2), 481-490. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-389X2011000200011&lng=pt&tlng=pt
- Martín, E., Solé, I. (2011). *Orientación educativa. Modelos y estrategias de intervención*. GRAÓ.
- Martini, C. M. (2016). Repensando a avaliação psicopedagógica. In B.J. Mäder (Orgs). *Ações e debates atuais em Psicologia Escolar/Educacional - Conselho Federal de Psicologia*. (1º ed, 51-57). Agência Cupola.
- Mattos, G.G. (2016). O Papel do professor diante das situações de dificuldade e transtornos de aprendizagem. *Revista científica eletrônica da pedagogia, 15* (27). http://faef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/72oLjtqH3lztS7_2017-11-8-13-48-33.pdf
- Melo-Silva, L. L., & Leal, M. de S. (2020). Avaliação dos interesses profissionais de moças e rapazes: as diferenças persistem?. *Psicologia Argumento, 38*(100), 247-263. <http://dx.doi.org/10.7213/psicolargum.38.100.AO03>
- Melo, S. A., & Perfeito, H. C. C. S. (2006). Características da população infantil atendida em triagem no período de 2000 a 2002 numa clínica-escola. *Estudos de psicologia, 23*(3), 239-249. doi: 10.1590/S0103-166X2006000300003

- Ministério da Educação [MEC] (2006). *Saberes e Práticas de Inclusão: Avaliação para identificação das necessidades educacionais especiais*. s. (2. ed.). Secretaria de Educação.
- Miranda, M. C., Sinnes, E. G., Zanini, G. de A. V., Baumgartner, B., Salles, J. F. de, Fonseca, R. P., & Bueno, O. F. A. (2018). Neupsilin-Inf em um Modelo de Avaliação Neuropsicológica Breve para Centros de Saúde. *Psico-USF*, 23(1), 95-108. <https://dx.doi.org/10.1590/1413-82712018230109>
- Moojen, S., & Costa, A.C. (2016). Semiologia Psicopedagógica. In N. T. Rotta, L.Ohlweiler, & R.S. Riesgo (Orgs.), *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar* (2.ed, 103-112). Artmed.
- Moura, R.B. (2019). *A utilização de recursos lúdicos no processo de avaliação psicológica infantil* [Trabalho de Conclusão de Curso Programa de Graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Luterano de Palmas]. Tocantins.
- Mungkhetklang, C., Crewther, SG, Bavin, EL, Goharpey, N., & Parsons, C. (2016). Comparação de medidas de habilidade em adolescentes com deficiência intelectual. *Frontiers in Psychology*, 7, Article 683. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00683>
- Muniz, J. (2018). Ética na avaliação psicológica: velhas questões, novas reflexões. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38 (spe),133-146. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-370300209682>.
- Nakano, T. de C., & Roama-Alves, R.J. (2019). Avaliação psicológica no Brasil. In M. N. Baptista, M. Muniz, C.T. Reppold, C.H.S.S. Nunes, L.F. Carvalho, R. Primi, A.P.P. Noronha et al. (Orgs). *Compêndio de Avaliação Psicológica*. (1º ed. 122 – 130). Petrópolis – Rio de Janeiro. Editora Vozes.

- Noronha, A. P. (2002). Problemas mais graves e mais frequentes no uso dos testes psicológicos. *Psicologia: Reflexão & Crítica*, 15, 135-142. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722002000100015>
- Noronha, A.P., & Alchieri, J.C. (2002). Reflexões sobre os instrumentos de avaliação psicológica. In R. Primi (Org.). *Temas em avaliação psicológica* (7-16). Impressão Digital do Brasil.
- Noronha, A. P. P., Barros, M. V. C., & Nunes, M. F. O. (2009). Correlações entre interesses profissionais e inteligência em adolescentes. *Psicologia: Teoria e Prática*, 11(2), 114-128. Recuperado em 30 de outubro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-36872009000200009&lng=pt&tlng=pt.
- Noronha, A.P.P., & Reppold, C.T. (2010). Considerações sobre a avaliação psicológica no Brasil. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 30 (esp.), 192-201. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932010000500009>
- Nunes, M.F.O., Muniz, M., Reppold, C.T., Faiad, C., Bueno, J.M.H., & Noronha, A.P.P. (2012). Diretrizes para o ensino de avaliação psicológica, *Avaliação Psicológica*, 11(2), 309-316. Recuperado em 30 de outubro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712012000200016&lng=pt&tlng=pt.
- Ohlweiler, L. (2016). Introdução aos Transtornos de Aprendizagem. In: Rotta, N.T. *Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. (107-111). Artmed.
- Oliveira, K.L., Oliveira, T.S de., & Sei. M. B. (2020). Transtornos de Aprendizagem: O que a família tem a ver com isso? In M. L.N. Teodoro, & M.N. Baptista (Org). *Psicologia da Família: teoria, avaliação e intervenção*. (2.ed., cap. 11, 108-116). Artmed.

- Okino, E. T. K., Loureiro, S. R., & Pasian, S. R. (2019). Entrevista Psicológica no contexto clínico. In M. N. Baptista, M. Muniz, C.T. Reppold, C.H.S.S. Nunes, L.F. Carvalho, R. Primi, A.P.P. Noronha et al. (Orgs). *Compêndio de Avaliação Psicológica*. (1º ed. 248). Editora Vozes.
- Otero, P. (2017). Brief review of fluid reasoning: Conceptualization, neurobasis, and applications, *Applied Neuropsychology: Child*, 6(3), 204-211. doi: 10.1080/21622965.2017.1317484
- Padilha, S. (2006). *Construção e Validação de Instrumento e Verificação de Conceitos sobre Avaliação Psicológica* [Dissertação de Mestrado não-publicada, Programa de Pós Graduação], Universidade São Francisco – USF.
- Panchikar, A. (2019). Specific Learning Desability: A Hidden Disability. In S. Chennat. *Desability Inclusion and Inclusive Education*. (cap.9, 175-178). Departamento de Educação. Universidade Delhi. India. Ed. Springer.
- Paraná. (2016). *Deliberação nº 02/2016. Dispõe sobre as normas para a modalidade educação especial no sistema estadual de ensino do Paraná*. Governo Estadual de Educação. Curitiba.
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Artmed.
- Patto, M. H. S. (1984). *Psicologia e Ideologia: uma introdução crítica a psicologia escolar*. T. A. Queiroz.
- Primi, R. (2010). Avaliação Psicológica no Brasil: fundamentos, situação atual e direções para o futuro. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. 26,25-36. <https://doi.org/10.1590/S0102-37722010000500003>
- Primi, R. (2018). Avaliação Psicológica no século XXI: de onde viemos e para onde vamos. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38 (spe), 87-97. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-370300209814>.

- Rotta, N. T. (2016). Dificuldade para aprendizagem. In N.T Rotta, L. Ohlweiler, R. S. Riesgo. *Transtorno de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. (94-104). Artmed.
- Reppold, C. T., & Noronha, A.P. (2018). Impacto dos 15 anos do Satepsi na avaliação psicológica brasileira. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38 (spe), 6-15.
<https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000208638>.
- Reppold, C. T., & Hutz, C. S. (2008). Investigação psicodiagnóstico de adolescentes: Encaminhamentos, queixas e instrumentos utilizados em clínicas-escolas. *Avaliação Psicológica*, 7(1), 85-91. Recuperado em 13 de setembro de 2021, de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167704712008000100011&lng=pt&tlng=pt.
- Reppold, C. T., Zanini, D. S., & Noronha, A.P.P. (2019). O que é Avaliação Psicológica?. In M. N. Baptista, M. Muniz, C.T. Reppold, C.H.S.S. Nunes, L.F. Carvalho, R. Primi, , A.P.P. Noronha et al. (Orgs). *Compêndio de Avaliação Psicológica*. (1º ed. 15 – 28). Editora Vozes.
- Rounds, J., & Su, R. (2014). The nature and power of interests. *Current Directions in Psychological Science*, 23(2), 98-103. <https://doi.org/10.1177/0963721414522812>
- Rota Junior, C., Cirino, S.D., & Gutierrez, L. (2018). Recepção/circulação dos testes de inteligência no Brasil: um recorte histórico (1920-1930). *Revista de Psicologia*, 27 (1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2018.50748>.
- Rueda, F.J.M., & Zanini, D.S. (2018). O que muda com resolução CFP N.09/2018? *Psicologia: Ciência e Profissão*, 38(spe),16-27. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-3703000208893>.

- Rueda, F. J. M., & Zanon, C. (2019). *Delineamento correlacional: definições e aplicações*. In M. N. Baptista, & D. C. Campos (Org.). *Metodologia de Pesquisa em Ciência*. (2°.ed., Cap. 10, 115 – 124). LTC.
- Santos, E. P. dos. (2015). *Dificuldades de Aprendizagem nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental* [Trabalho de conclusão de curso Licenciatura em Pedagogia] - Faculdade de Educação], Universidade de Brasília, Góias.
http://bdm.unb.br/bitstream/10483/12111/1/2015_EuzilaPereiradosSantos.pdf.
- Santos, W. P., & Alonso, M. Z. (2004). Caracterização da demanda infantil de um serviço de psicologia. *Revista Ministério da Saúde Pública*, 3(5), 35-42.
- Sapienza, G., Bandeira, L. (2015). *As principais queixas escolares nos prontuários de psicologia: relações com o funcionamento adaptativo e problemas de comportamento*. [Congresso Nacional de Educação, 12, Anais eletrônicos].
https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16850_8132.pdf
- Sapienza, G., & Bandeira, L. (2018). Funcionamento adaptativo, problemas de comportamento e queixas escolares: percepção de professores. *Rev. Diálogo Educ*, 18, (58), 974-991. <http://dx.doi.org/10.7213/1981-416X.18.058.AO05>.
- Savickas, M.L. (2015). *Life design counseling manual*. Kent, OH: Author.
- Savickas, M.L. (1995). Examining the personal meaning of inventoried interests during career Counseling. *Journal of Career Assessment*, 3 (2), 188-201. doi: 10.1177/106907279500300206.
- Scortegagna P., & Levandowski D. (2005). Análise dos encaminhamentos de crianças com queixa escolar da rede municipal de ensino de Caxias do Sul. *Interações*, 9, 127-152. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/inter/v9n18/v9n18a08.pdf>

- Schelini, P.W. (2019). Avaliação psicológica infantil. In M. N. Baptista, M. Muniz, C.T. Reppold, C. H. S. S. Nunes, L.F. Carvalho, R. Primi, A.P.P. Noronha et al. (Orgs), *Compêndio de Avaliação Psicológica*. (1º ed. 284-290). Editora Vozes.
- Schultz, L. H., Connolly, J. J., Garrison, S. M., Leveille, M. M., & Jackson, J. J. (2017). Vocational interests across 20 years of adulthood: Stability, change, and the role of work experiences. *Journal of Research in Personality*, 71, 46-56.
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.08.010>
- Secretária de Educação do Estado do Paraná. (2013). *Curso de Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar – subsídios para Avaliação Psicoeducacional no Contexto Escolar. Orientações Pedagógicas*. Curitiba.
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1639>
- Serafini, A. J. (2016). Entrevista Psicológica no psicodiagnóstico. In C.S. Hutz, D.R. Bandeira, C.M. Trentini, & J.F. Krug (Orgs.). *Psicodiagnóstico* (52-67). Artmed.
- Silva, A. D., & Marques, C. (2015). La exploración vocacional em jovens: Estudio com grupos específicos. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 2(1), 60-66.
doi: 10.17979/reipe.2015.2.1.1085
- Silva, C. R. E. (2010). Orientação Profissional, mentoring, coaching e counseling: Algumas singularidades e similaridades em práticas. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 11(2),299-309. Recuperado em 30 de outubro de 2021,
em <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rbop/v11n2/v11n2a14.pdf>.
- Silva, C. M., Rodrigues, R. C., & Mello, L.N. (2018). Medicalização da queixa escolar e o uso de psicofármacos como resposta a questões comportamentais. *Psicologia Social*, 18 (3).

- Silva, M.A., & Bandeira, D.R. (2016). A Entrevista de Anamnese. In Hutz, C.S, Bandeira, D.R; Trentini, C.M., & Krug, J.F. (Orgs.). *Psicodiagnóstico* (52-67). Porto Alegre: RS; Artmed.
- Silva, S. S. G. T., & Guzzo, R. S. L. (2019). Escola, Família e Psicologia: Diferentes Sentidos da Violência no Ensino Fundamental. *Psicologia Escolar e Educacional*, 23(1), 1-9. doi: 10.1590/2175-35392019019983.
- Silva, B. M. C., & Silva, S. M. C. (2019). A Literatura infantil no processo avaliativo: outro olhar para as queixas escolares e o processo de alfabetização. In M. G. D. Facci, N. S. T. Leonardo, & M. P. R. Souza. *Avaliação Psicológica e Escolarização: Contribuições da Psicologia Histórico-Cultural*. (2.3 ed. cap.13, 395 – 428). Editora da Universidade Federal do Piauí – EDUFPI.
- Spaccaquerche, Maria Elci., Fortin, Ivelise. (2009). *Orientação profissional: passo a passo*. Paulus.
- Sparta, M., Bardagi, M.P., & Teixeira, M.A.P. (2006). Modelos e instrumentos de avaliação em orientação profissional: perspectiva histórica e situação no Brasil. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 7(2)19-32. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2030/203016895004.pdf>.
- Souza Filho, M. L. de., Belo, R., & Gouveia, V. V. (2006). Testes psicológicos: análise da produção científica brasileira no período 2000-2004. *Psicologia: Ciência e Profissão*, 26(3), 478-489. <https://doi.org/10.1590/S1414-98932006000300011>.
- Steigleder, B.G., Beckenkamp, C., Souza, D.S., Silva, M.A., & Yates, D.B. (2017). *Encaminhamos pós avaliação psicológica: serviços mais indicados e procurados* [Anais de congresso brasileiro de avaliação psicológica], Florianópolis.
- Tavares, M. (2003). Validade clínica. *Psico – USF*, 8(2), 125-136.

- Tavares, M. (2010). Da ordem social da regulamentação da avaliação psicológica e do uso dos testes. In Conselho Federal de Psicologia - CFP (Org.). *Avaliação psicológica: diretrizes na regulamentação da profissão* (31-56). Brasília: CFP.
- United Nations Children's Fund (Unicef). (2018). *7 milhões de estudantes brasileiros tem dois ou mais anos de atraso escolar*. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/unicef-7-milhoes-de-estudantes-brasileiros-tem-dois-ou-mais-anos-atraso-escolar/>.
- United Nations Children's Fund (Unicef). (2018). *35-milhoes-de-estudantes-brasileiros-foram-reprovados-ou-abandonaram-a-escola-em-2018*. Recuperado de <https://nacoesunidas.org/unicef-35-milhoes-de-estudantes-brasileiros-foram-reprovados-ou-abandonaram-a-escola-em-2018/>.
- Vagostello, L., Albuquerque, D.A.M., Queiroz, F.T., Lopes, G.P., & Silva, L.V. (2017). Caracterização das demandas de psicodiagnóstico infantil em uma clínica-escola de São Paulo. *Psicologia Revista*, 26, 41-58. <https://doi.org/10.23925/2594-3871.2017v26i1p.41-58>.
- Viol, S. G. M., & Ferrazza, D. A. (2015). Estudo Sobre um Serviço-Escola de Psicologia: do perfil da clientela às novas estratégias de atenção e cuidado. *Fórum: Diálogos em Psicologia*, 2 (3). Ourinhos/SP. <http://fio.edu.br/revistapsi/arquivos/ed3/05-%20Artigo3.pdf>.
- Wechsler, S.M. (2001). Avaliação psicológica no Brasil: tendências e perspectivas para o novo milênio. In Conselho Regional de Psicologia 13ª. região PB/RN (Orgs.). *A diversidade da avaliação psicológica: considerações teóricas e práticas* (17-24). Ideia.
- Wongupparaj, P., Kumari, V., & Morris, R. G. (2015). A cross-temporal meta-analysis of Raven's progressive matrices: Age groups and developing versus developed countries. *Intelligence*, 49(2015), 1-9. doi: 10.1016/j.intell.2014.11.008.

Yates, D.B., Silva, M.A., & Bandeira, D.R. (2019). *Avaliação Psicológica e Desenvolvimento Humano: Casos clínicos*. (2.ed.). São Paulo: Hogrefe.