



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE  
CURSO DE PSICOLOGIA – CAMPUS BARUERI**

**INVESTIGAÇÃO PSICANALÍTICA DE CRIANÇA  
COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA  
UTILIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO DE DESENHOS-ESTÓRIAS.**

**Wyviane Aparecida Da Silva Cordeiro**

**Orientador: Prof. Paulo Moreira**

**Barueri  
2014**

**WYVIANE APARECIDA DA SILVA CORDEIRO**

**INVESTIGAÇÃO PSICANALÍTICA DE CRIANÇA  
COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA  
UTILIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO DE DESENHOS-ESTÓRIAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso exigido pela  
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde  
da Pontifícia Universidade Católica de São  
Paulo, Campus Barueri, para a graduação no  
curso de Psicologia.

Orientador: Prof. Paulo Moreira

**Barueri  
2014**

**WYVIANE APARECIDA DA SILVA CORDEIRO**

**INVESTIGAÇÃO PSICANALÍTICA DE CRIANÇA  
COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA  
UTILIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO DE DESENHOS-ESTÓRIAS.**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao Conselho de Curso de Psicologia da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP, como requisito para obtenção do título de Graduação em Psicologia.

**Orientador:** Prof. Paulo Moreira

Data da entrega: 24/11/2014

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Professor Claudinei Affonso**

---

**Professor Paulo Moreira**

**Local:** Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde  
**PUCSP**

Dedico a conclusão deste trabalho aos meus pais, cujo modelo de empenho e dedicação absorvi deles, aqueles que apesar de todas as adversidades sempre acreditaram que eu seria capaz de atingir meus objetivos e sacrificaram-se para que eu chegasse até o final em boa formação.

Aos meus irmãos Wagner e Welliton, Padrinho, Madrinha e Avó que sempre me apoiaram e estiveram ao meu lado oferecendo apoio nos momentos de dúvida.

E, por fim, às minhas sobrinhas, sobrinho e afilhada, desejando-lhes um caminho educacional rico em muita luz na profissão que escolherem trilhar.

Agradeço em primeiro lugar à Deus, por ter me proporcionado o dom de cuidar e ter paciência para com o próximo, que iluminou minhas decisões, cessou minhas dúvidas, me abençoou em atendimentos e guia meus caminhos e escolhas.

Em segundo lugar à meus pais que me apoiaram em todos os momentos e decisões.

À querida amiga Rita e meu irmão Welliton, ambos me auxiliando no direcionamento e na escolha dos caminhos para a felicidade.

Aos meus amigos Monaí Barbosa, Raul Pereira, Isabelle Azevedo, Wagner Lo, Cintia Diniz, Camila Simões, Lívia Sanchez e Paulo Henrique que estiveram ao meu lado em toda a graduação e os quais levarei para a vida.

E por fim, gostaria de agradecer à Professora Carla Tieppo pelo conhecimento e oportunidades em me aprofundar na Psicologia, bem como à Professora Ana Trinca que esteve comigo durante toda a elaboração deste projeto.

“Nasceste no lar que precisavas,  
Vestiste o corpo físico que merecias,  
Moras onde melhor Deus te proporcionou, de acordo com teu  
adiantamento.

Possuis os recursos financeiros coerentes com as tuas necessidades,  
nem mais, nem menos, mas o justo para as tuas lutas terrenas.

Teu ambiente de trabalho é o que elegeste espontaneamente para a tua  
realização. Teus parentes, amigos são as almas que atraístes, com tua  
própria afinidade. Portanto, teu destino está constantemente sob teu  
controle.

Tu escolhes, recolhes, eleges, atraís, buscas, expulsas, modificas tudo  
aquilo que te rodeia a existência. Teus pensamentos e vontades são a  
chave de teus atos e atitudes... São as fontes de atração e repulsão na tua  
jornada vivência.

Não reclames nem te faças de vítima. Antes de tudo, analisa e  
observa. A mudança está em tuas mãos. Reprograme tua meta, busque o  
bem e viverás melhor.

" Embora ninguém possa voltar atrás e fazer um novo começo,  
qualquer um pode começar agora e fazer um novo fim ".

## RESUMO

O presente estudo de caso se propôs a compreender as vivências emocionais de uma criança com queixa de dificuldade de aprendizagem através da aplicação do instrumento de investigação da personalidade desenvolvidos por Walter Trinca: Procedimento de Desenhos-Estórias.

A inclusão do ambiente na constituição do desenvolvimento emocional justifica-se na medida em que “[...] as atividades escolares são canais para o fluxo da libido e que, desse modo, as pulsões são sublimadas sob a supremacia dos órgãos genitais” (KLEIN, 1923), de acordo com a fundamentação teórica de psicanálise de Melanie Klein. O diagnóstico foi realizado nas dependências da Fundação Instituto de Educação de Barueri.

Concluiu-se que o processo diagnóstico por meio do Procedimento de Desenhos-Estórias de W. Trinca foi eficaz quanto à investigação da dinâmica emocional da criança.

**Palavras-chave:** Dificuldade de aprendizagem; Procedimento de Desenhos-Estórias; Estudo de caso; FIEB; Melanie Klein.

## **ABSTRACT**

This case study aims to understand the emotional experiences of a child complaining of difficulty in learning through the application of personality research tool developed by Walter Trinca.

The inclusion of the environment in the formation of emotional development is justified by " [ ... ] school activities are channels for the flow of libido and thus the drives are sublimated under the supremacy of the genitals " ( KLEIN , 1923) , according to the theoretical foundation of Melanie Klein psychoanalysis. The diagnosis was made on the premises of Barueri Education Institute Foundation.

It was concluded that the diagnosis process by W. Trinca was effective as the investigation of the child's emotional dynamics.

**Keywords:** Learning disabilities; Procedure of Story-Drawing ; Case study ; FIEB ; Melanie Klein.

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b>	Primeira Produção em Hora do Jogo Diagnostica	<b>33</b>
<b>Figura 2</b>	Segunda Produção em Hora do Jogo Diagnostica	<b>33</b>
<b>Figura 3</b>	Desenho da Família	<b>34</b>
<b>Figura 4</b>	Primeira Unidade de Produção “O menino desobediente”	<b>36</b>
<b>Figura 5</b>	Segunda Unidade de Produção “A menina feliz”	<b>37</b>
<b>Figura 6</b>	Terceira Unidade de Produção “Da Família”	<b>38</b>
<b>Figura 7</b>	Quarta Unidade de Produção “A família do Pai”	<b>39</b>
<b>Figura 8</b>	Quinta Unidade de Produção “A família da Mãe”	<b>40</b>
<b>Figura 9</b>	Escore de Q.I – WISC III	<b>41</b>

## **SUMÁRIO**

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>OBJETIVOS</b>	<b>15</b>
<b>METODOLOGIA</b>	<b>16</b>
<b>RESULTADOS</b>	<b>23</b>
<b>DISCUSSÃO DE RESULTADOS</b>	<b>42</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>53</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>56</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>62</b>
<b>Termo de Consentimento Livre e Esclarecido</b>	

## INTRODUÇÃO

Tendo em vista que, no contexto brasileiro, os problemas de aprendizagem constituem o principal motivo na busca de atendimento psicológico para crianças de seis a doze anos (SILVARES, 1993), o trabalho em questão, de cunho qualitativo, encontra-se aplicado à busca de uma verificação e compreensão a respeito da inter-relação entre o ambiente familiar e o contexto educacional, no que diz respeito à aprendizagem.

Os anos de escolarização parecem ser cruciais no que diz respeito a aprender. O período do ensino fundamental é um período de extrema importância para o desenvolvimento; o indivíduo deve cumprir tarefas desenvolvimentais, como adquirir competências nas relações interpessoais, sair-se bem na escola, aprender a ler e a escrever, além de manter uma conduta governada por regras (ELIAS, 2003).

Uma vez que as atividades escolares são canais para o fluxo da libido (KLEIN, 1923), ao que parece, de acordo com a vivência externa na relação paternal a qual a criança foi exposta durante a fase pré-genital, pode haver sublimação dos desejos libidinais e conseqüentemente deslocamento para as atividades escolares.

Neste sentido, para algumas crianças a aprendizagem da leitura e da escrita pode não ocorrer de forma satisfatória para o desempenho escolar, gerando situações em que a experiência de insucesso é tomada frente ao contexto de alterações de aprendizagem.

Torna-se necessário, portanto, distinguir a dificuldade de aprendizagem como um fenômeno associado à disfunção mental do fenômeno associado à questão da vulnerabilidade psicossocial, esta aqui a ser tratada, descartando-se, portanto, a hipótese da existência de disfunção mental na criança participante do estudo de caso.

O Manual Diagnóstico Estatístico de Transtornos Mentais - DSM IV (1994) define transtornos da aprendizagem “[...] *quando os resultados do indivíduo em testes padronizados de leitura, matemática ou expressão escrita estão substancialmente abaixo do esperado para sua idade, escolarização e nível de inteligência.*”<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Texto referido e traduzido por **Ballone G.J.**, encontrado em: <http://www.psiqweb.med.br/>.

Já a Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento - CID 10 (1993) define dificuldade de aprendizagem como “[...] *transtornos nos quais as modalidades habituais de aprendizado estão alteradas desde as primeiras etapas do desenvolvimento.*”<sup>2</sup>

Complementarmente, a Lei Pública Americana, P.L. 94-142, define a dificuldade de aprendizagem da seguinte forma:

[...] transtorno em um ou mais dos processos psicológicos básicos envolvidos na compreensão ou na utilização de linguagem falada ou escrita, que pode manifestar-se em uma habilidade imperfeita para ouvir, pensar, falar, ler, escrever, soletrar, ou fazer cálculos matemáticos (...). Dificuldades de Aprendizagem incluem condições como deficiências perceptivas, lesão cerebral, disfunção cerebral mínima, dislexia e afasia de desenvolvimento. (Federal Register, 1977).<sup>3</sup>

É perceptível, através das citações acima, a consideração de que alterações orgânicas e neurológicas podem afetar a capacidade cognitiva e adaptativa do indivíduo. Neste sentido a dificuldade de aprendizagem é vista como uma falha orgânica, intrínseca ao sujeito, ou seja, é tida como causa do distúrbio de aprendizagem uma disfunção conhecida ou presumida no sistema nervoso central.

No trabalho em questão, tendo sido descartada a hipótese da presença secundária de outras patologias como: afasias, dislexias e disfunções passíveis de constatação orgânica, será tomado como ponto de partida o estudo das influências do meio externo em que o infante está inserido, bem como as possíveis introjeções que realizou do mesmo.

De acordo com Loureiro e Jacob (1996), “[...] muitas crianças sem alterações orgânicas ou cognitivas apresentam dificuldades de aprendizagem, o que configura como hipótese explicativa, a interferência do funcionamento afetivo e das funções adaptativas na aprendizagem.”. Neste contexto, múltiplos fatores ambientais e individuais estão envolvidos na questão da aprendizagem e do atraso escolar; quando se fala em interferência afetiva e função adaptativa infere-se tanto ao ambiente escolar quanto ao interno do próprio sujeito e de seus familiares na relação com este.

O ambiente escolar, entendido como representante formal da etapa de aprendizagem em nossa cultura (LINDAHL, 1988), constitui-se como um importante

---

<sup>2</sup> Texto referido e traduzido por **Ballone G.J.**, encontrado em: <http://www.psiqweb.med.br/>

<sup>3</sup> *Idem.*

agente socializador para a criança. Incluem-se as possibilidades de aquisição de conhecimento, trocas de experiências afetivas e sociais no ambiente da aprendizagem.

Santos e Marturano (1999), frente ao estudo da importância do envolvimento familiar no processo educativo da criança, dispuseram que: “A valorização, o engajamento e o encorajamento dos pais com relação à escolaridade dos filhos promovem nestes a motivação intrínseca para o aprendizado.”. Ou seja, na fase da aprendizagem, práticas parentais parecem influenciar o desempenho em leitura e escrita, bem como o ajustamento em sala de aula e a motivação para a escola (BRADLEY, CALDWELL & ROCK, 1988; GROLNICK & SLOWIACZEK, 1994).

Diversos aspectos da vida familiar são importantes, incluindo desde a atmosfera e organização do lar até o envolvimento direto dos pais com a vida escolar da criança (BRADLEY, CALDWELL & ROCK, 1988; STEVENSON & BAKER, 1987). Assim exposto, Marturano (1999) verificou que o progresso no aprendizado escolar está associado à supervisão e à organização das rotinas no lar, às oportunidades de interação com os pais e à oferta de recursos no ambiente físico.

Por sua vez, Ferreira e Marturano (2002) se puseram a estudar os conceitos relacionais de que problemas escolares são frequentemente associados aos problemas de comportamento de crianças e adolescentes. Concluíram que as dificuldades acadêmicas tendem a aumentar a vulnerabilidade para a inadaptação psicossocial quando o ambiente familiar está repleto de adversidades, como problemas nos relacionamentos interpessoais, falhas parentais quanto à supervisão, monitoramento e suporte, menor investimento dos pais no desenvolvimento da criança, práticas punitivas e modelos adultos agressivos. Enfatizam, dessa forma, neste caso, a importância de ações preventivas que envolvam a criança e seu ambiente familiar.

No ambiente escolar e dentro do ambiente familiar, a criança recebe as avaliações de seus professores, colegas e pais sobre suas habilidades e sucessos acadêmicos e, com base nelas, constrói uma visão de si (CUBERO & MORENO, 1995). Neste caso, se a criança constrói uma visão de si baseada em seu sucesso acadêmico, conseqüentemente, estudando-se o não-sucesso acadêmico, temos que a criança constrói de si uma visão também associada à tal fator.

Gotto (2004), seguindo a linha de pensamento sobre a fragilidade emocional, demonstra que a rotulação das crianças que tem distúrbio de aprendizagem tem repercussão nos processos intrapsíquicos ligados à formação da identidade, provocando busca de verificação e compreensão de que dificuldades afetivas e de relacionamento se mostrem presentes neste enfoque. A dificuldade de aprendizagem pode, dessa maneira, estar associada ao desajustamento psíquico da criança frente à suas interações sociais, bem como ao mundo emocional.

Neste sentido, esta pesquisa tende à hipótese de que a escola e a família podem direcionar o aprendizado, a motivação da criança para os estudos e o desenvolvimento de competências interpessoais que garantem um bom relacionamento com professores e colegas no meio social, bem como a formação da identidade pessoal.

Pela consideração de aspectos ambientais como influentes no percurso do desenvolvimento emocional da criança, propõe-se um diagnóstico compreensivo aliado à utilização de instrumentos e técnicas de avaliação psicológica. Neste sentido, para dar conta de elaborar a experiência do fracasso escolar, torna-se necessário que a criança possa dispor de instrumentos de seu domínio e conhecimento (MITRE, 2004). O desenho entra, neste caso, justamente como material ao qual o infante tem contato; em idade de escolarização, a criança tem habilidade do desenho antes do contato com a leitura e escrita.

O Procedimento de Desenhos-Estórias (D-E) de Walter Trinca (1972), que se constitui como uma ferramenta de expressão subjetiva, reúne dois meios de comunicação: o desenho livre e a contação de histórias tomam lugar importante nesta pesquisa. A aplicação se justifica como forma de vinculação e compreensão da vivência singular emocional da criança com dificuldade de aprendizagem a partir da expressão de suas imagens internas (desenhos), com o estímulo da elaboração verbal (histórias) e, conseqüente análise dos mesmos no processo de psicodiagnóstico na análise de caso.

O intuito é que a aplicação do Desenho-Estória, como atividade que tem sua fundamentação em teorias e práticas da Psicanálise, das técnicas projetivas e da entrevista clínica, venha mostrar a multiplicidade de significações e as fantasias que podem ser expressas, manifestando conteúdos inconscientes e demonstrando a frustração e as reações de sofrimento psíquico que a dificuldade de aprendizagem causa na formação da identidade psicossocial da criança.

O Procedimento de Desenhos-Estórias foi concebido para apreensão da dinâmica emocional de forma ampla e profunda, com o objetivo de expressar a liberdade associativa, a criatividade e a espontaneidade do indivíduo (...) Desse modo, a compreensão dos conteúdos emocionais deverá elucidar as angústias, os conflitos, as fantasias inconscientes, o jeito como a pessoa lida com a realidade e os recursos emocionais de que dispõe. (TRINCA, 2013, p.56).

O psicodiagnóstico tem como objetivo atingir o inconsciente, “[...] já que diante da estimulação de um contexto conhecido pela criança, há uma tendência natural de o sujeito realizar uma organização pessoal das respostas, desde que para isso tenha liberdade de composição” (Trinca, 2001). É através do lúdico que a fantasia pode atuar e o contexto interpretativo se insere no presente trabalho.

A partir do momento em que Melanie Klein (1970) tomou os jogos e brinquedos infantis como forma de expressão das fantasias inconscientes, que preserva no contexto psicanalítico todos os princípios da psicanálise, podemos afirmar seguramente que a produção gráfico-verbal do D-E representa as condições reinantes no mundo interno. (TRINCA, 2013, p.100).

## **OBJETIVO GERAL**

Desenvolver a análise do Procedimento de Desenhos-Estórias, pela consideração de aspectos ambientais como influentes no percurso do desenvolvimento emocional da criança. Através do psicodiagnóstico compreensivo e utilização dos instrumentos de investigação da personalidade, pretendemos que a subjetividade da criança no estudo de caso se faça presente frente ao fenômeno da dificuldade de aprendizagem.

## **OBJETIVO ESPECÍFICO**

O objetivo deste trabalho, portanto, consta da análise dos resultados obtidos durante a realização do Psicodiagnóstico e aplicação do Procedimento de Desenhos-Estórias, na busca da compreensão da dificuldade tanto como um fator de desajustamento associado à aprendizagem escolar, quanto ao fator emocional das relações de interação social estabelecidas no ambiente familiar e escolar.

## **MÉTODO**

### **A pesquisa:**

Para andamento da pesquisa contou-se com a cooperação e parceria da Fundação Instituto de Educação de Barueri (FIEB).

Criada em 1994, a Fundação não visa fins lucrativos e é tida como autarquia da Prefeitura Municipal de Barueri. Tem como finalidade “[...] agrupar homens, independentemente de raça, cor, religião, cultura ou ideais políticos, para prepará-los para o exercício pleno de sua cidadania” e, como missão “Contribuir com o desenvolvimento humano, social, cultural e econômico do Brasil.”<sup>4</sup> São nove as unidades mantidas pela Fundação, tendo em vista que o estudo ocorrerá em uma unidade específica: EEFMT Professora Maria Theodora Pedreira de Freitas. Localizada na Avenida Andrômeda, 500, Alphaville. Teve seu espaço reformado e ampliado no ano de 2011, abrigando alunos desde o ensino fundamental, médio, até o ensino técnico.

Cabe citar, portanto, que a escolha do aluno participante da pesquisa ocorreu na e por parte da Fundação.

### **Tipo de pesquisa:**

No enfoque qualitativo do presente trabalho, valorizando-se os sentidos e fenômenos vivenciados pela criança com dificuldade de aprendizagem, a pesquisa se apresenta no emprego do psicodiagnóstico em uma criança cursando o ensino fundamental, ciclo I, frente ao modelo interpretativo de pesquisa clínica em psicanálise.

Na pesquisa qualitativa pode-se abordar uma variedade de técnicas com a finalidade de apreender e interpretar os significados existentes no ambiente da investigação. Voltando o olhar para elementos significativos na relação com o fenômeno a ser investigado, o intuito é que se busque compreender e “[...] esmiuçar como as pessoas constroem o mundo à sua volta [...]” (ANGROSINO, 2009, p. 8).

Neste sentido, a pesquisa qualitativa em pauta compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam a descrever o processo de investigação e a decodificar os componentes de um sistema complexo de significado, tendo por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos envolvidos no mundo social que a criança constrói.

A pesquisa qualitativa envolve uma abordagem interpretativa do mundo circundante, o que significa que os pesquisadores estudam as coisas em seus cenários naturais, tentando entender, ou interpretar, os fenômenos

---

<sup>4</sup> <http://www.fieb.edu.br/historia.asp>

em termos dos significados que as pessoas a eles conferem. (SILVA, 2010 p.3).

A análise dos dados se deu de maneira indutiva, ou seja, perceber o fenômeno envolto na realidade que o cerca em termos de possibilidades. O modelo de Pesquisa Clínica entra exatamente neste contexto visando à explicação do fenômeno mutável, uma vez que o fenômeno da aprendizagem não é mensurável em números e, portanto, estudado através de um caso levando-se em consideração a realidade que o cerca em termos de possibilidades na vivência da criança.

Na presente pesquisa, este modelo visa, em um *setting* analítico, a constituição de um único caso, na busca do conteúdo latente a partir de um conteúdo manifesto – a queixa de aprendizagem. Ou seja, “[...] relacionando o foco inconsciente a certas categorias e formas de comportamento manifesto” (TRINCA, 2001).

### **Participantes:**

#### **Apresentação de Caso**

Nome da criança:	G.F <sup>5</sup>
Data de Nascimento:	15.01.2004
Idade:	10 anos
Sexo:	Feminino
Nível escolar:	Ensino Fundamental, ciclo I – 4º ano
Nome da Mãe:	K.F
Idade:	33 anos
Escolaridade:	Ensino médio completo
Profissão:	Auxiliar de Produção
Nome do Pai:	A.F
Idade:	35 anos
Escolaridade:	Ensino médio completo
Profissão:	Vendedor

---

<sup>5</sup> Nomes tratados pela inicial com o intuito de manter o sigilo e a ética profissional.

Os pais da criança são separados a cerca de 1 ano e meio; o pai tem um novo relacionamento, a madrasta possui duas filhas, também de seu relacionamento anterior.

Nome do Irmão: F.F  
Idade: 5 anos  
Escolaridade: Pré-escola  
Outras pessoas que moram junto: Sim  
Nome da avó: R.F  
Idade: 85 anos  
Escolaridade: Ensino fundamental completo  
Profissão: Autônoma

A avó materna é autônoma, trabalha no ramo alimentício; é doceira.

A pesquisa está voltada para o atendimento de uma criança do sexo feminino, em escolaridade do Ensino Fundamental ciclo I, que fora encaminhada pela Fundação.

G., estudante do quarto ano no ensino fundamental, estuda na Instituição acerca de quatro anos no período da tarde. De acordo com o relato da figura materna, bem como da orientadora pedagógica, M., a estudante apresenta queixa de atraso no desenvolvimento de aprendizagem para a idade.

Já foram realizados exames médicos referentes ao desenvolvimento motor, presença de dislexia, problemas de audição e visuais, bem como problemas associados à déficit mental. Através de exames realizados em consulta com oftalmologista, G. descobriu possuir dois graus e meio de miopia. Usa óculos. Não tem estrabismo. Em consulta com otorrinolaringologista, exames denotaram que G. não possui distúrbios auditivos. Preferem que não lhe falem alto. A fala é baixa. Referente aos demais exames, todos deram negativo.

Excluída a hipótese de alterações orgânicas e neurológicas, o caso encontra-se, portanto, condizente às condições de participação para atual pesquisa.

Os critérios de inclusão para a pesquisa propuseram que G. estivesse cursando o ensino fundamental, bem como tenha ingressado na Fundação há mais de um semestre a fim de que a escola tenha tido tempo suficiente para avaliar o desempenho da mesma ao longo de seu trajeto escolar, cabendo ressaltar a possibilidade da contextualização do

fracasso escolar frente a situação de repetência que a criança vivencia em seu histórico escolar.

Os pais de G. foram convidados a participar da pesquisa. Entretanto, a avó materna apareceu como primeira informante no enquadre. Posteriormente fora marcada uma reunião com a mãe e o pai não se fez presente em nenhum momento para contribuição na pesquisa.

Neste caso, a mãe e a avó materna tiveram acesso a um Termo de Consentimento<sup>6</sup>, onde constam informações sobre o trabalho. Este Termo foi lido pela pesquisadora e, havendo aceitação por parte da avó e mãe da criança para a sua participação, o Termo fora assinado pelas mesmas, pela pesquisadora e pela ex-orientadora: Prof<sup>a</sup> Ana Trinca.

O tempo para o contato com a criança e as figuras responsáveis pela mesma para o processo de psicodiagnóstico fora dois meses, ou seja, oito sessões.

#### **Local da pesquisa:**

Com o intuito de facilitar o contato com a criança, bem como atender a um espaço específico para estudo clínico, a realização da pesquisa ocorreu dentro da própria Fundação.

O espaço cedido pela Instituição fora a sala de Orientação Pedagógica. Localizada no segundo andar da Fundação, a sala era a todo momento do diagnóstico ocupada por duas profissionais de orientação pedagógica, uma delas fora M., a qual também contribuiu para obtenção de algumas informações referentes ao percurso acadêmico de G. dentro da Instituição.

O ambiente de diagnóstico sofreu interrupções somente no enquadre realizado com a avó materna, onde M. também respondeu algumas questões referentes ao desenvolvimento atual de G. na Instituição. Em outros momentos o ambiente não sofreu alterações significativas que levassem ao interrompimento do processo de diagnóstico.

#### **Instrumentos utilizados:**

- a) Psicodiagnóstico:

---

<sup>6</sup> Em anexo.

Realizado em espaço clínico, o psicodiagnóstico constitui uma das formas que torna a avaliação psicológica possível.

Etimologicamente, psicodiagnóstico é o conhecimento de sintomas psíquicos, vem de *diagnostikos*: hábil em discriminar, em discernir, de *gnosis*: conhecimento.

No processo de psicodiagnóstico, a entrevista semi-dirigida, aplicação de testes, busca da compreensão subjetiva, e o momento devolutiva final, são importantes conceitos à se ter em mente e, portando, o posterior encaminhamento devido.

Para realizar um psicodiagnóstico faz-se necessário ter o conhecimento da prática, teoria, técnicas e procedimentos psicológicos, tendo como objetivo a descrição e compreensão da dinâmica intrapsíquica do paciente em seus aspectos adaptativos e patológicos. Investiga-se o aspecto em particular utilizando-se de técnicas como entrevista semi-dirigida, técnicas projetivas, entrevista de devolução, que abarcam os aspectos passados, presentes (diagnóstico) e futuros (prognóstico), dessa personalidade (OCAMPO & ARZENO, 2001).

Neste sentido, das técnicas do psicodiagnóstico, o modelo tradicional caracteriza-se como uma prática investigativa e/ou avaliativa de se conhecer o outro, de compreendê-lo em sua subjetividade, através da coleta e interpretação de dados. Em Psicologia Clínica, o diagnóstico é um passo que antecede psicoterapia e, conseqüentemente, o encaminhamento para tal processo, tendo como objetivo investigar os recursos e dificuldades do indivíduo e indicar a intervenção apropriada.

Elementos que compuseram o processo:

- i. Entrevista com a Fundação com o intuito de obter dados referentes ao infante durante seu processo acadêmico, bem como demarcação de espaço clínico e enquadre.
- ii. Entrevistas com os pais, utilização de ficha de anamnese para obter informações sobre o desenvolvimento do infante, denotar esclarecimento da queixa e acerto do processo a ser realizado. Para a realização do Psicodiagnóstico houve duração estipuladamente limitada e demarcada durante o enquadre inicial, neste caso o período de até oito sessões, ou seja, dois meses.
- iii. Entrevista livre com a criança com a finalidade de formular o enquadre, coletar dados e buscar conhecimento apurado frente à dificuldade de aprendizagem da mesma.
- iv. Observação lúdica com finalidade de investigação de aspectos adaptativos e/ou patológicos durante o manejo com os brinquedos.
- v. Aplicação do Procedimento de Desenhos-Estórias na ordem de instrumento facilitador de investigação clínica da personalidade.
- vi. Aplicação do WISC-III como instrumento auxiliar na compreensão cognitiva das habilidades verbais, de execução e obtenção gráfica de Q.I.
- vii. Entrevista devolutiva com os pais com a finalidade de orientação e discussão de resultados.
- viii. Entrevista devolutiva com a criança, também com a finalidade de orientação, bem como encaminhamentos que se fizeram necessários.
- ix. Entrevista devolutiva com a Fundação com o intuito de explanação do procedimento realizado e encaminhamentos que se fizeram necessários.

## **Procedimento:**

O contato com a FIEB se deu por intermédio da realização anterior de estágio pela estudante de psicologia na Instituição, bem como pelo auxílio da Coordenadora<sup>7</sup> do campus da PUC Barueri e a Coordenadora<sup>8</sup> da própria Fundação.

Estipulado o contato e a aceitação da realização do projeto, bem como lido e assinado o termo de consentimento após explícito o uso de informações para pesquisa, a pesquisadora iniciou o processo de psicodiagnóstico com a criança semanalmente dentro da Fundação, sem atrapalhar a rotina educacional da mesma.

O processo de avaliação por psicodiagnóstico se deu por uma sessão inicial no contato somente com a avó materna e, posteriormente, em outro encontro, com a figura materna, ambos constando de uma entrevista semi-estruturada orientada pelo roteiro de anamnese<sup>9</sup> elaborado pela Clínica Psicológica Ana Maria Poppovic. Em seguida foram marcadas sessões semanais de cinquenta minutos com a criança às sexta-feiras no horário das 11:20 às 12:10 horas. Iniciado em vinte e seis de setembro de dois mil e quatorze, com término em vinte e quatro de novembro do mesmo ano.

Na primeira sessão realizada com a criança, também se fez presente a utilização da entrevista semi-estruturada. O intuito fora esclarecer para o infante e seus responsáveis, o motivo da participação no trabalho.

A segunda sessão constou de observação lúdica, ou seja, de avaliação da hora do jogo diagnóstica, observando os padrões de atuação da criança frente aos brinquedos da caixa lúdica. A partir das sessões seguintes, se iniciou a aplicação dos testes projetivos, ou seja, no terceiro encontro fora aplicado o Desenho da Família, no quarto encontro o Procedimento de Desenhos-Estórias e, reservando até duas sessões, a aplicação do WISC-III.

No momento de aplicação do Desenho-Estória, solicitou-se que a criança realizasse seguidamente uma série de cinco desenhos livres (cromáticos ou acromáticos), cada qual sendo estímulo para que se conte uma estória, associada livremente, logo após a realização

---

<sup>7</sup> Agradecimentos à Professora, Dr<sup>a</sup> Fátima Regina Pires de Assis, que se mostrou de extrema importância para estabelecimento de acordo com a Fundação, bem como auxílio e disponibilidade para com o projeto em questão.

<sup>8</sup> Agradecimentos à Coordenadora da Fundação, Aiquinis Enelize, bem como à Orientadora Pedagógica Maria Helena, pelo auxílio e compreensão durante a pesquisa.

<sup>9</sup> Em anexo.

de cada desenho. Tendo concluído esta fase, a criança seguiu fornecendo esclarecimentos referentes ao desenho realizado em uma fase de "inquérito".

Para a aplicação, colocou-se uma folha de papel na posição horizontal, não mencionado a possibilidade de que o sujeito alterasse a posição da folha. Solicitou-se ao examinando que fizesse um desenho livre: "Você tem essa folha em branco e pode fazer o desenho que quiser". Aguardou-se a conclusão do primeiro desenho. Quando concluído, não o fora retirado da frente do sujeito. O examinador solicitou, então, que contasse uma estória associada ao desenho: "Você, agora, olhando o desenho, pode inventar uma estória, dizendo o que acontece".

Concluída, no primeiro desenho, a fase de contar estórias, passou-se ao "inquérito". Neste, poderiam ser solicitados quaisquer esclarecimentos necessários à compreensão e à interpretação do material que foi produzido tanto no desenho quanto na estória, bem como realizar associações entre os diferentes símbolos presentes. Ainda com o desenho diante do examinando, pediu-se que fosse atribuído um título à estória. Nesse ponto, retirou-se o desenho da vista do examinando. Com isso, temos concluída a primeira unidade de produção, composta de desenho livre, estória, "inquérito", título e demais elementos relatados pela criança.

O intuito é que se conseguisse uma série de cinco unidades de desenho. Após ser realizada a primeira unidade, os procedimentos foram repetidos para as outras quatro produções durante uma sessão.

## **RESULTADOS**

### **Descrição da Entrevista:**

Cabe ressaltar que a entrevista com a avó materna, a criança e a mãe aconteceram em dias e horários diferentes – o primeiro contato ocorreu com a avó. Na semana seguinte com a criança e posteriormente com a mãe. Não houve, em nenhum momento, a participação da figura paterna nesta pesquisa.

G., nascida em janeiro de dois mil e quatro e, portanto, com dez anos quando participante da pesquisa, é do sexo feminino. Sua mãe, K. tem trinta e três anos, cursou até o ensino médio e há pouco tempo conseguiu um emprego como auxiliar de produção em período integral. O pai, A., com aproximadamente a mesma faixa etária da mãe, trabalha como vendedor em uma loja de shopping. Ambos não possuem curso superior.

Os pais da criança são separados há cerca de 1 ano e meio; o pai tem um novo relacionamento, a madrasta possui duas filhas, também de relacionamento anterior.

F., irmão mais novo de G. tem cinco anos. Frequenta a pré-escola da região onde reside com a família materna- Osasco.

R., avó materna, tem sessenta e cinco anos, não possui ensino médio completo. Trabalha como autônoma no ramo alimentício; é confeitadeira.

É importante aqui relatar que a avó materna, também separada, detém papel importante no convívio com as crianças, uma vez que reside juntamente à filha e os netos desde à separação entre K. e A.. Trabalha dentro da residência.

A mãe passa o dia e a tarde no trabalho, voltando para casa no período noturno e o pai, acordado verbalmente, convive com as crianças final de semana sim, final de semana não.

K., não casada na época da gravidez, informou que a mesma não fora planejada. Quando questionada sobre o sexo desejado, relatou: "(...) lá no fundo eu sabia que seria uma menina."(sic). Em contraposição, R. informa que, em sua opinião, "Eu acho que a gestação foi planejada, né? Na época ela queria um relacionamento mais sério com A."(sic). Ou seja, a gestação ocorreu antes do casamento.

A mãe relatou que passou por enjoos a gravidez toda, vomitando muito. Houve tratamento pré-natal e acompanhamento médico. Sofreu de pressão alta, retendo líquidos e inchando durante a gestação. Não houveram operações, transfusão de sangue, radiografias e/ou tentativas de aborto.

Ao que parece K. sofreu de eclampsia - hipertensão arterial - durante o parto, o qual foi cesariana com anestesia. O parto ocorreu em um hospital particular da região onde mora, sendo atendida pelo médico de plantão. G. estava posicionada de cabeça para baixo.

A criança nasceu com 2,859 kg e 48 cm.

Quando questionada sobre alimentação, a mãe relatou que G. tomou leite materno até os 3 meses, mantendo boa sucção e deglutição. "Não tinha muito leite. Acabou."(sic), passando, então, após os 3 meses, abruptamente, para a mamadeira. Posteriormente, fora relatado que a criança aceitou bem os alimentos sólidos, não rejeitando a alimentação: "Ela

come de tudo, desde sempre.". Comeu sem ajuda a partir de 1 ano e 2 meses. Não apresenta perturbações digestivas.

R. informou que aos dois anos G. pediu uma mamadeira com leite e achocolatado. Na hora do preparo, confundiu o achocolatado com outro ingrediente e atribui tal situação ao fato de a criança não tomar leite desde então – não foi informado qual era o ingrediente.

R., quando questionada sobre a alimentação da criança, afirma: “Ela é obesa.” (Sic). M., orientadora pedagógica da Fundação, sentada na mesa ao lado, interferiu no relato da avó: “Não é obesa. Ela só está um pouco acima do peso, não é para tanto.” (Sic). Avó relata ter percebido que, após a separação dos pais, “G. dobrou de peso.” (Sic).

Referente ao sono, a mãe relatou que quando bebê, G. dormia tranquilamente e chorava demais e que, a cerca de oito meses, R. e G. dormem no mesmo quarto, enquanto que fora relatado que o irmão, F., dorme no quarto com a mãe. Quando acorda, foi dito que a criança não vai para a cama da mãe.

A menina apresenta o ritual de pegar uma garrafa de água e deixá-la ao lado da cama toda noite, segundo a avó, “(...) mesmo que ela não tome a água, tem que ser sagrado, está lá toda noite.”. Referente à atitude familiar tomada frente ao ritual, a mãe relata dizer à menina: “G., a água no mundo está acabando. Larga de encher essa garrafa menina.” (Sic.)

Atualmente, de acordo com relatos da avó, a criança fala dormindo e ultimamente tem tido momentos de "bed-rocking". Ao que parece G. sente falta de que o pai a coloque para dormir e a chame de “chu” – apelido dado pelo pai à menina.

G. sentou sem apoio aos 7 meses, engatinhou aos 9 e andou sozinha com 1 ano e 2 meses. Foi relatado pela mãe que era um bebe firme. A criança detinha, quando bebe, o controle do esfíncter, bem como foi relatado que não houve dificuldades na educação da limpeza.

A criança começou a usar a mão direita. É destra. Tem habilidade para lidar com objetos pequenos. Não esbarra e não deixa as coisas caírem com frequência.

Referente ao ritmo nas realizações de atividades, fora relatado que G. dispense muito tempo para realizar as ordens dadas. De acordo com o relato da avó, “Não sei se é a

gente que que é agitada demais e quer que ela também seja, ou se é ela que é lerda mesmo.” (Sic).

O adjetivo usado pela avó para determinar o ritmo e a agilidade da criança fora “lerda”, alegando que “(...) as pessoas têm que ter muita paciência com G.” (sic). Foi alegado também que G. não se mantém atenta à realização das tarefas que realiza, principalmente as de casa.

Sob o enfoque da linguagem, ao que parece G. justapôs as palavras com 1 ano e 3 meses. A língua falada em casa é o português. Tem habilidade para contar fatos, bem como, de acordo com a mãe, não tem o costume de inventar fatos não ocorridos. Apresenta dificuldade quando fala e escreve - troca as letras.

De acordo com o relato da avó e, condizente com o relatado posterior da mãe, a menina apresenta dificuldade escolar na leitura e escrita, entretanto, “[...] vai um pouco melhor em matemática, mas mesmo assim tem dificuldade.” (Sic).

Tanto a avó quanto a mãe consideram que G. detêm fracasso quanto ao rendimento escolar, mas, de acordo com a mãe, não considera que existam fatores que possam prejudicar o rendimento da criança.

G. frequentou a pré-escola da região onde mora a partir dos cinco anos - não fora relatado o nome de tal Instituição. Ao ver da mãe, a criança não apresentava dificuldades de aprendizagem nessa época: “A escola falava que era um lugar pra criança brincar e só.” (Sic).

O curso primário foi realizado na Instituição FIEB a partir do ano de 2010. A justificativa da mudança de escola fora atribuída pela mãe como “Melhor ensino para minha filha.” (Sic).

No momento de ingresso na Fundação, G., de acordo com sua idade e escolarização anterior, hipoteticamente entraria no segundo ano do ensino fundamental, mas, ao que parece, não conseguiu acompanhar a turma. Por intermédio da Instituição e em concordância com os pais, a criança foi recolocada no primeiro ano do ensino fundamental. Segundo a mãe, “Ela teve que voltar um ano porque não acompanhava as aulas.” (Sic). Há, dessa forma, o primeiro indício do fracasso escolar.

O segundo indício do fracasso escolar fora dado pela orientadora pedagógica, M., no qual relatou à pesquisadora que, frente ao insucesso escolar de G. atualmente, a menina também repetirá o quarto ano do ensino fundamental.

Ainda sobre o desempenho escolar, fora relatado que a cerca de três meses G. iniciou o Kumon<sup>10</sup> – processo extracurricular de aprendizagem planejado e individualizado de reforço escolar – duas vezes por semana, referentes as atividades de português e matemática. Tanto avó quanto a mãe relataram ter percebido melhoras no desempenho autônomo da menina quanto à realização das tarefas de casa desde que iniciou a atividade extracurricular. Ao que parece, o Kumon fora indicado como atividade pela Instituição de ensino à qual a menina frequenta.

Além do Kumon, também fora relatado que a menina já participou de psicoterapia no segundo ano do ensino fundamental, bem como recebia orientação de uma psicopedagoga da região aonde mora.

A criança parece não realizar atividades extracurriculares de escolha própria.

De acordo com a avó sobre a realização da atividade de casa: “A mãe é quem ensina, porque eu não sei resolver aqueles problemas de matemática. Só fiz até o primário. Mas já sabe ne? Ajuda de vez em quando, mas é tudo a base do grito. Não tem paciência com a menina.” (Sic). – foi alegado que a mãe é a figura que auxilia na realização das tarefas de casa, ou seja, as tarefas são realizadas no período noturno, bem como, ao que parece, “as bases do grito”.

G., era considerada pela mãe um bebê bravo, pouco sociável e que não procurava estabelecer contato com outras crianças. Ao que parece, tem dificuldade em estabelecer relações sociais e, quando estabelece, tem preferência por crianças do sexo feminino, de menor idade.

Atualmente foi relatado pela avó que há uma menina de oito anos, vizinha da família, com quem G. costuma brincar de boneca. “Engraçado que elas se dão bem porque a menina também tem dificuldade de aprendizagem. Elas têm o mesmo problema, se conhecem desde pequenas e se entendem nas brincadeiras.” (Sic).

---

<sup>10</sup> [http://www.kumon.com.br/sobre\\_o\\_kumon/](http://www.kumon.com.br/sobre_o_kumon/)

Além de se identificar nas brincadeiras com uma menina mais nova, G. foi citada pela avó como “(...) uma meninona que não aparenta ter a idade que tem” (sic) e pela mãe como “Criançona.” (Sic).

R. afirmou que atualmente a menina brinca e fala sozinha. “Ela fica andando encima do murinho na rua, falando sozinha. Quem passa perto é capaz de dizer que ela é louca falando sozinha” (sic). – avó se emocionou após tal relato. Parece que, quando mais nova, G. tinha um amigo imaginário.

Nas brigas e momentos de frustração foi informado que a criança reage chorando. Foi relatado pela mãe que a menina é muito emotiva em suas reações: “(...) desde sempre chora muito. É chorona pra tudo. Por qualquer coisa.”(Sic).

Quando questionada sobre como se comporta frente aos adultos e professores, a mãe atribuiu o adjetivo “meiga e carinhosa” à filha, bem como as reações habituais ao ambiente foram delimitadas como “medrosa e passiva.”.

Em contraposição aos adjetivos “medrosa e passiva” utilizados pela mãe, cabe ressaltar que, segundo R., a mãe utiliza adjetivos como “gorda”, “lerda” e “burra” para chamar a menina, a qual parece ter começado a responder as agressões verbais da mãe; não foi especificado como G. reage à tal situação, bem como não foi relatado a figura materna reage a tal situação.

Ao que parece G. não manifestou nenhuma curiosidade sexual. Não masturba-se e, ao ver da figura materna, não faz brincadeiras sexuais com outras crianças.

G. chupou chupeta até os 3 anos, não chupou o dedo e não rói unhas. A chupeta foi tirada pelo médico em uma consulta: “O médico cortou a chupeta na frente dela.”, de acordo com a mãe.

G. costuma ter a mania de usar arquinhos no cabelo e o tique de mexer na ponta do nariz. Tanto a mãe quanto avó reagem dizendo: “Seu nariz vai ficar grande, para com isso!” (Sic).

Parece que aos dois anos de idade G. caiu das escadas na casa onde morava com os pais e, de acordo com a correlação feita pela avó, atualmente a menina demonstra ter medo de altura.

Quando questionada sobre doenças, K. relatou que G. sofre de bronquite e renite, bem como, a primeira vez que cursou o primeiro ano do ensino fundamental, - aos seis anos- a criança passou por um procedimento cirúrgico onde retirou as amígdalas. Avó relatou que G. apresentava dores de cabeça frequentes e, que “(...) quando não se sente bem, sempre pede remédios. Parece aquelas pessoas hipocondríacas” (Sic). Em contrapartida, “(...) quando tem dor de garganta não fala nada pra mãe porque tem medo de tomar injeção.” (Sic).

Sobre o enfoque da rotina, a pesquisadora obteve dois pontos de vista diferentes.

De acordo com a avó, fora relatado que G. parece não ter horários regulares para refeições e nem para o sono. “A mãe nunca se preocupou com a alimentação da menina, ela – referência a figura materna - também está gorda.” (Sic). Avó relatou que, após ir morar com a filha e os netos, passou a introduzir rotina na alimentação da criança: “Ela almoça antes de ir pra escola. Aproveito e faço um lanche pra mais tarde. Frito aqueles hambúrgueres com alface e tomate. Acho mais saudável do que deixar comendo salgadinho e bolacha o dia todo.” (Sic).

Em contraposição, de acordo com a mãe, atualmente há imposição de horários tanto para alimentação, quanto para o sono. As refeições são feitas em família. O café da manhã é realizado às 11:00 horas na presença de R. e F., algumas vezes na presença do avô. O jantar é servido às 20:00 horas. “Quando G. chega muito tarde da escola, e eu to com muita fome, eu acabo não esperando e como antes dela.”(Sic). Após o jantar é realizado o dever de casa, no qual a mãe e a criança dispõem cerca de uma hora e meia para realização do mesmo. Por fim, para o sono o horário é às 22:20 horas.

No encontro com G., a criança questionou a pesquisadora sobre o encontro com a avó: “Minha avó disse que veio aqui. Agora eu queria que você dissesse o que aconteceu. Sua vez de falar.”(sic). Por sua vez, a pesquisadora expôs à menina: “Eu fiz algumas perguntas referentes a sua rotina. Mas assim como será com você, as respostas de sua avó ficarão em sigilo. Tudo o que acontecer aqui, enquanto estivermos juntas, ficará entre nós. Tudo bem?” (sic). A criança fez um sinal positivo com a cabeça e começou a relatar sua rotina:

Eu acordo, tomo café. Hoje eu tomei café com meu avô e minha avó, eles também são separados. Aí ele me trouxe aqui de carro. Quando vou pro kumon, acordo mais cedo, volto pra casa, arrumo minha bolsa, almoço e

venho para a escola de pirua. O tempo fica corrido. Quando chego da escola, janto e minha mãe faz lição de casa comigo. Ela chega um pouco antes de mim. Ela trabalha o dia todo. Tomo banho e vou dormir. De quarta-feira, meu irmão gosta de assistir jogo de futebol, aí eu vou pro quarto da minha mãe assistir Disney channel. Quando ele percebe isso, sai correndo pro quarto dele querendo assistir a peppa<sup>11</sup>. Quando é sexta-feira, aí não tem lição de casa, fico assistindo um pouco de tv, brinco e vou dormir um pouco mais tarde. (Sic)

Quando questionada sobre o ambiente familiar, R. atribuiu o adjetivo “péssima” à relação entre G. e a mãe. Já K. atribuiu o adjetivo “distante” para descrever a relação com a filha.

Sob o relacionamento da criança com o pai, a avó relatou: “Ela gosta muito do pai” (sic). A mãe, por sua vez, informou “Ela ama o pai de paixão.” (Sic).

Referente ao relacionamento de G. com o irmão, R. informou: “Tudo ciúme. F. toma a frente. Aparece e não deixa G. fazer nada.” (Sic). K. informou que “Os dois brigam muito.” (Sic).

Quando questionada sobre sua relação com G., a avó relatou: “Ela tem medo de que eu vá embora. O pai já foi. Ela não quer que eu vá também, apesar de que a minha vontade é largar tudo e ir visitar meus pais lá no interior do nordeste por um tempo.” (Sic). A mãe relatou que G. é carinhosa com a avó.

R. informou não se dar bem com a figura paterna, A. “Eu vou pra cima dele mesmo. Cara folgado. Ele é nariz em pé.” (Sic). Quando questionada sobre o relacionamento entre K. e A., relatou: “É péssimo. Eles não se entendem. K. se sente traída por ele.” (Sic). K., por sua vez, informou que o relacionamento que detêm atualmente com A. é “Conturbado” (sic).

O ambiente socioeconômico em que estão inseridos consta, ao ver da pesquisadora, no nível “classe média”.

Avó relata que durante a gravidez de K. o casal não tinha casa própria, bem como foram auxiliados economicamente pelos avós maternos – “Quando eu vi as cuecas dele já estavam na gaveta de calcinhas dela, ai já era tarde demais. Não podia fazer mais nada. (...)

---

<sup>11</sup> Desenho animado.

foram morar na casa dos fundos.” (Sic). Atualmente R. alugou o andar superior onde morava para residir com a filha e os netos no andar inferior de um sobrado próprio.

Por fim, ambas as figuras cuidadoras de G., quando questionadas sobre antecedentes relataram o fato de a figura materna ser mais agressiva. De acordo com a mãe, “Admito, sou muito estressada.” (Sic).

Sob as observações da pesquisadora, pode-se colocar que a avó materna, R., trouxe informações associadas à alguns pontos da ficha, não concluindo, portanto, todas as perguntas da anamnese. As questões trazidas por R. parecem estar muito envolvidas às questões atuais do desenvolvimento do infante. Portanto, foi ideal, neste caso, um encontro com a figura materna, K., para que questões como gestação, parto e nascimento pudessem ser analisadas, bem como a vivência atual entre ambas, sob o ponto de vista materno e não só sob o ponto de vista de R.

Algumas poucas questões continuaram sem respostas. K., durante a entrevista, especificamente quando questionada sobre o desenvolvimento motor, relatou: "Nossa, você ta me fazendo voltar no tempo. 10 anos. Tenho que passar um filme na minha cabeça. Faz muito tempo." (Sic).

Inúmeras vezes, ao ser questionada sobre o desenvolvimento da filha, K. verbalizava: "Ela nunca me deu trabalho."

Sobre o encontro com G., ocorrido em 10 de outubro de 2014, durante a realização do processo de enquadre fora perguntando pela pesquisadora à menina: "você sabe porque está aqui?" (Sic). A resposta fora: "É por causa do problema que eu tenho."(Sic).

Por fim, cabe colocar que nos três enquadres realizados – frente o contato com a avó, com a figura materna e com a criança – fora dialogado a participação do infante em pesquisa acadêmica e não em psicoterapia, como relatado já ter a criança frequentado anteriormente.

### **A hora de jogo diagnóstica:**

Após realizado o enquadre com o infante, lhe fora apresentada a caixa lúdica. Os brinquedos sem corresponder à nenhum agrupamento de classes, dá ao paciente a possibilidade de ordenação que corresponda às suas variáveis internas, em função de suas

fantasias e/ou de seu nível intelectual (EFRON, FAINBERG, KLEINER, SIGAL & WOSCOBOINIK, 2009).

Observando a brincadeira com o propósito de conhecer a realidade subjetiva da criança, G. iniciou a brincadeira com massinha: primeiramente fez formatos arredondados e posteriormente os amassou. Enquanto brincava com a massinha, relatou, sem que houvesse uma pergunta anterior: "Sabe, meus pais são separados. Aí vou passar o dia das crianças com eles no parque. Vamos todos juntos fazer piquenique." (Sic). Quando questionada sobre quem eram "todos", relatou: "meu pai, eu, meu irmão, minha madrasta e as filhas dela." (Sic).

Em seguida, pegou uma folha em branco, um pincel, a tinta guache e a cola glíter: "Eu gosto muito de desenhar." (Sic). "Minha cor preferida é rosa." (Sic). G., na hora de jogo diagnóstica realizou dois desenhos. Ambos contendo glíter e cores primárias sob formas exclusivamente arredondadas e curvilíneas de expressão. A criança relatou que a brincadeira que realiza com seu irmão mais novo, F., está envolvida também com o desenhar: "Temos um kit de desenho que a mamãe deu. Ficamos brincando de desenhar juntos." (Sic).

Abaixo as produções referentes ao contexto da Hora do Jogo Diagnóstica.



*Figura 1- Primeira Produção em Hora do Jogo Diagnóstica*



*Figura 2- Segunda Produção em Hora do Jogo Diagnóstica*

### Desenho da Família:



**Figura 3- Desenho da Família**

Pesquisadora: "Trouxe hoje uma atividade temática. Gostaria que, nesta folha em branco, você desenhasse a sua família. A família que você imagina." G. concordou positivamente com a cabeça e iniciou o desenho. Espontaneamente, sem que a fase do inquérito fosse iniciada, G. verbalizou: "esse é meu pai" (sic). Apontando para a primeira figura humana que acabará de desenhar ao lado esquerdo da folha.

Após o desenho do pai, a criança relatou: "Eu vou desenhar uma outra parte aqui, porque eles são separados ta?" (Sic). Desenhando, então, uma linha ao meio da folha, como se estivesse projetando realmente a separação de sua família através da representação por uma linha concreta em seu desenho.

Ao lado da figura paterna, G. desenhou outra figura humana e balbuciou: "essa sou eu." (Sic). Iniciou a construção da terceira figura humana, utilizando a borracha pela primeira vez. "Esse é meu irmãozinho."(sic).

Após o desenho de três figuras humanas, a criança representou nuvens e chão ao lado esquerdo do desenho.

Ao lado direito da linha, G., então, desenhou, segundo seu relato: a mãe, ela mesma, a avó, o cachorro (P.) e, novamente utilizando a borracha, relatou desenhar o irmão.

### **Inquérito:**

Pesquisadora: "Nesse desenho que você acabou de fazer, de quem você mais gosta?"

G.: "Do meu pai, da minha mãe, da minha avó e do P. - o cachorro. É que eu e meu irmão brigamos muito, aí minha mãe também briga com a gente. Hoje mesmo, eu fui subir na cama e sem querer bati na injeção dele. Aí ele me bateu e começamos a brigar." (Sic).

Pesquisadora: "Quem você menos gosta?"

G.: "Do meu irmão e do P. Eu gosto de brincar com ele, mas as vezes ele me morde." (Sic).

Pesquisadora: "Quem está feliz neste desenho?"

G.: "Todos estão felizes, menos P., porque ele não gosta de ficar sozinho em casa. Ai tem que ficar no quintal."

Pesquisadora: "Se todos fossem convidados para uma festa, quem não iria?"

G.: "O P."

O desenho e a fase de inquérito levaram em torno de 20 minutos para serem concluídos.

## Procedimento de Desenhos-Estória:

### Primeira Unidade de Produção:



*Figura 4 - O menino desobediente da chuva*

### Estória:

“Tá chovendo e a chuva está regando as flores. A árvore era muito importante para as flores, porque ela separava as flores. Ela separava uma de cada cor, de cada lado. Tava chovendo muito nesse dia, mas era primavera e as crianças queriam tomar banho de chuva, mas tava muito frio. Uma criança desobediente foi lá e tomou. Os pais brigaram com ele e ele ficou doente. Ai a mãe dele foi lá e fez uma sopa. Todos ficaram felizes. Fim!”

### Inquérito:

Pesquisadora: “Eu reparei que primeiro você desenhou as arvores e as flores, depois as nuvens e só por último fez a chuva.”

G.: “É que fica mais bonito chovendo. Ai, faltou o menino.”

## Segunda Unidade de Produção:



*Figura 5 – A menina feliz*

### **Estória:**

“Essa menina gostava muito de casa, mas morava com os pais. E ela queria morar sozinha. A casa era roxa, laranja, vermelha, amarela, azul e rosa. Aí ela montou o jardim e a casa. Todo mundo julgava ela por morar sozinha. Mas ela gostava porque os pais maltratavam ela. Ela brincava todo dia com o seu cachorro. Ela brincava com seu cachorro e gostava muito de brilho vermelho. Ela colocava nas flores, na casa toda e na roupa dela. Gostava de usar muitas pulseiras.”

### **Inquérito:**

Pesquisadora: “Eu reparei que você desenhou outra pessoa, mas depois apagou. Quem era?”

G.: “Era a irmã dela. Mas ai ela não ficou tão bonita e eu fiz o jardim. A irmã ia morar com ela, mas ai não deu certo e ela foi morar com os pais.”

Pesquisadora: “Essa menina tem nome?”

G.: “Sofia.”

Pesquisadora: “E como Sofia está se sentindo?”

G.: “Feliz.”

### **Terceira Unidade de Produção:**



**Figura 6 – Da família**

### **Estória:**

“Essa família era a filha, a mãe e um cachorro. Os pais eram separados e o pai foi morar sozinho em outro país e nunca vinha ver ela. O nome dessa menina era Mayara. Ela cresceu. Ficou adulta e triste. A mãe chamava Ramona e o cachorro Peter. Eles ficaram juntos e viveram. Mas a menina queria conhecer o pai, mas não conheceu. Depois que ela cresceu, desistiu de conhecer o pai dela. Ela ficou muito feliz da mãe dela cuidar dela. Só.”

**Inquérito:**

Pesquisadora: “Me aponte quem são as personagens.”

G.: “A de vestido rosa é a filha e a de vestido vermelho é a mãe.”

Pesquisadora: “Como elas estão se sentindo?”

G.: “Felizes, porque elas estão juntas.”

G.: “Coloquei o título da história dentro do coração.”

**Quarta Unidade de Produção:**



**Figura 7 – A família do Pai**

**Estória:**

“Esse eu vou fazer da minha família. Vou fazer minha parte com meu pai e a minha madrasta, que é a namorada dele. Essa sou eu, esse é o F., essa é G. Aí vou fazer meu pai, a S. e a J. Ai, fiz meu pai de vestido sem querer. Vou falar que foi no domingo passado. A gente foi ao shopping. Brincou na playlandia muito. Tomou sorvete e ganhei presente. Meu

pai me deu um leque e no próximo domingo minha madrasta vai me dar uma pulseira. Depois que eu ver eles no domingo eu vou para a festa de aniversário da minha mãe. Vai ser divertido.”

**Inquérito:**

Pesquisadora: “Me aponte quem são as personagens.”

G.: “Essa sou eu – começando da esquerda para a direita -, esse é o F., depois tem a S., meu pai, G. e J.”

**Quinta Unidade de Produção:**



**Figura 8 – A família da Mãe**

**Estória:**

“Essa é minha tia N. Ela trabalha com o Toque de Encanto. Vou fazer minha Madrinha, S., minha mãe, minha avó e meu avô. É muita mulher na família. Domingo meu tio D. é cantor lá em um barzinho de Carapicuíba, ele vai cantar com o J. e o aniversário da minha mãe vai ser lá. Depois que eu voltar do shopping com meu pai, eu vou pra lá

também. A família da minha mãe é muita mulher do que *versus* homem. Lá no show, tipo uma churrascaria, tem brinquedo e eu vou brincar com todas as minhas amigas: as minhas primas e a minha amiga da escola vai também. Ai sábado de manhã tem que fazer a lição do Kumon. Domingo de manhã, vou me arrumar e toda vez que eu acordo, meu pai já tá lá me esperando.”

### Inquérito:

Pesquisadora: “Você comentou que sua amiga da escola vai também?”

G.: “É, ela mora la perto e ficou sabendo do aniversário. Ai a mãe dela vai levar ela também.”

Pesquisadora: “Eu reparei que você fez dois desenhos de duas famílias diferentes. Porquê?”

G.: “É que meu pai e minha mãe brigam muito. Mas eles são amigos. Só não sei se ele vai no aniversário dela, porque ele faz aula de volante no domingo de noite.

Pesquisadora: “Reparei também que você desenhou você mesma e seu irmão na família do pai, mas não desenhou na família da mãe.”

G.: “Ai, eu esqueci.”

### WISC-III:

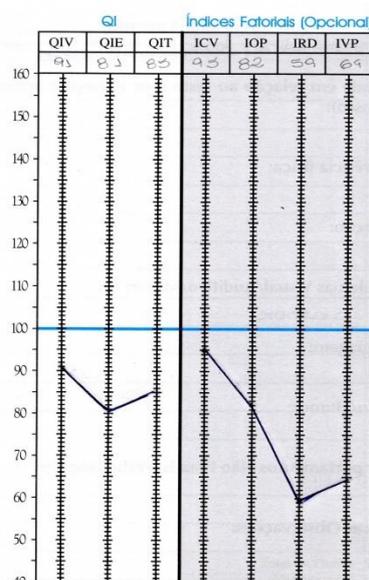


Figura 9 – Escore de Q.I – WISC

## DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A discussão de resultados se deu frente à compreensão psicanalítica da vivência emocional da criança a partir de entrevistas semi-estruturadas com avó e, posteriormente com a figura materna, bem como com o infante à partir de uma reflexão frente ao diálogo entre as fases pertinentes do psicodiagnóstico e os resultados obtidos na aplicação do instrumento para coleta de dados ; o ideal é compreender os motivos pelo qual a criança apresenta dificuldade de aprendizagem com propósito da busca da compreensão dos motivos pessoais, bem como a emoção envolvida no desenvolvimento psíquico de G.

Para Melanie Klein, logo ao nascimento existe um ego descentralizado que tende à integração ao longo do desenvolvimento psíquico da criança, capaz de experimentar ansiedade, utilizar mecanismos de defesa e estabelecer relações objetais primitivas na fantasia de acordo com a exposição real que vivencia.

No desenvolvimento psíquico ocorrem subdivisões do estágio oral nas quais há posição esquizo-paranoide e posição depressiva. Posições, uma vez que perduram por toda a vida, não representando apenas fases de um desenvolvimento passageiro.

O ego primitivo, exposto à ansiedade provocada pela polaridade inata dos instintos - instinto de vida e o instinto de morte (SEGAL, 1975) - tende à dividir- *Split* - e projetar os instintos no objeto externo original primário com o qual o bebê tem contato desde o nascimento: o seio materno.

Assim sendo, o desenvolvimento primitivo do eu é definido pelos processos de introjeção e projeção; crianças pequenas incitadas pela ansiedade, estão constantemente tentando dividir- *Split* - seus objetos e seus sentimentos; tenta-se reter sentimentos bons e introjetar objetos bons ao passo que expõem sentimentos maus e projetam sentimentos maus.

Na teoria Kleiniana, projetar o instinto de vida envolve projetar a libido a fim de criar um objeto que irá satisfazer o esforço instintivo do ego pela preservação da vida em situação de amor e gratificação. Neste sentido, ao projetar sentimentos bons, o bebê cria uma relação de objeto ideal em sua fantasia – seio amoroso e ideal.

Por outro lado, ao projetar o instinto de morte no seio materno, o ego toma-o como mau e ameaçador em aspecto sádico. Ao projetar sentimentos maus, o bebê introjeta o

sentimento de perseguição. Dessa maneira, o medo original do instinto de morte é transformado em medo de um perseguidor (SEGAL, 1975) – seio persecutório.

A posição esquizo-paranoide, portanto, caracteriza-se pela manutenção de relações com objetos parciais, ou seja, construção de um mesmo objeto (seio) segmentada em bom ou mau. Além disso, através da prevalência dos processos de *splitting* a ansiedade que caracteriza essas relações objetais é marcada pela ansiedade persecutória de um objeto que está, para o bebê, prestes à ataca-lo. Ou seja, o ego nesta fase está sob constantes ataques e o temor de perseguição por parte dos objetos ruins que foram introjetados pelo bebê.

Além dos mecanismos de introjeção e projeção, Melanie Klein (1957/1991) aponta que a inveja é uma emoção também arcaica que remota ao nascimento. Ela surge no momento em que o bebê percebe-se impotente perante à figura materna no que concerne ao seu bem-estar; o bebê denota necessidades de cuidados e atenção, surgindo daí um sentimento de inveja referente ao seio nutridor que o alimenta e o gratifica.

Cabe colocar, dessa forma, que a primeira relação de objeto tem uma importância absoluta, pois é ela que pode levar à introjeção do bom objeto, e isso equivale à constituição de um núcleo gerador de pulsões de vida. No caso desse processo falhar e a introjeção do objeto ruim se potencializar, toda a sequência do desenvolvimento ficará comprometida (FIGUEIREDO & CINTRA, 2010).

A partir da elaboração da posição esquizo-paranoide e dos sentimentos à ela atrelados, emerge a posição depressiva. Caracterizada pelo reconhecimento das figuras humanas como “totais” e não mais parciais; anteriormente o seio sofria o processo de *Split* e, portanto, era vivenciado como dois segmentos diferentes. Nesta posição o seio é visto como um único objeto em totalidade ao qual o bebê toma como fonte de amor e, ao mesmo tempo, ódio.

Os impulsos sádico-orais em direção ao seio deslocam-se para o desejo de investigar o corpo materno em sua totalidade. Essa relação de totalidade passa à ser demarcada pelos mecanismos de ambivalência, ansiedade depressiva e culpa.

O sentimento de ambivalência surge quando o bebê passa a amar e odiar o mesmo objeto. Diferente da ansiedade persecutória, na depressiva o bebê teme perder o seio bom, pois fantasia que seus ataques de ódio e voracidade possam feri-lo ou aniquila-lo. Ou seja,

o bebê começa a sentir culpa pela sua agressividade contra o objeto ideal, tendo o ímpeto de repará-lo por amor (FIGUEIREDO & CINTRA, 2010).

Resumidamente, a teoria postula que no primeiro ano de vida, em torno dos quatro aos cinco meses, ocorre uma mudança significativa nas relações de objeto do bebê, uma mudança da relação com o objeto parcial para um objeto total. Essa mudança coloca o ego em uma nova posição, onde consegue se identificar com seu objeto; assim, se antes as ansiedades do bebê eram de tipo paranoico e envolviam a preservação de seu ego, ele agora possui um conjunto mais complexo de sentimentos ambivalentes e ansiedades depressivas sobre a condição de seu objeto. Ele passa a ter medo de perder o objeto amado bom e, além das ansiedades persecutórias, começa a sentir culpa pela sua agressividade contra o objeto, tendo o ímpeto de repará-lo por amor. A isso se relaciona uma mudança em suas defesas: ele passa a mobilizar as defesas maníacas para aniquilar os perseguidores e lidar com a nova experiência de culpa e do desespero. Melanie Klein deu a este grupo específico de relações de objeto, ansiedade e defesas o nome de posição depressiva. (KLEIN, Obras completas, v.1, p.301-302, 1935/1996).

Para Melanie Klein, a culpa se faz presente desde os primórdios da vida devido aos desejos sádico-orais de devorar a mãe (KLEIN, 1945/1996), o que influencia todo o desenvolvimento Edípico. Nesse sentido, o superego não apenas precede o Complexo de Édipo, mas também promove seu desenvolvimento a partir da vivência das fases pré-genitais. Por isso, Klein também propõe modificações ao conceito de superego, porque percebia que crianças muito pequenas já expressavam a existência de um superego muito mais cruel do que o dos adultos, devido à fantasia de “punições como ser castrado, cortado em pedaços, devorado, etc.” (KLEIN, 1927a/1996, p.182).

À medida que têm prosseguimento os processos de integração, iniciados na posição depressiva, a ansiedade diminui, e a reparação, a sublimação e a criatividade tendem a substituir tanto os mecanismos de defesa, tanto psicóticos quanto os neuróticos. (SEGAL, 1975).

Segundo a descrição Kleiniana, o mundo interno é habitado por objetos carregados de sentidos, que tem vida relativamente independente e se vinculam por meio de relações objetais. Eles podem ser objetos totais ou parciais e são associados à representações, por assim dizer, concretas que exercem uma ação sobre o sujeito (...). (TRINCA, 2013, p.10).

A frustração introduzida pelo nascimento e todo o tipo de demora no atendimento das necessidades do bebê frente à constituição de uma experiência real de privação

produzem fantasias de perseguição internas e, portanto, indiretamente, evocam a angústia e sofrimento.

Tendo em vista o fato da gravidez não ter sido planejada e concebida antes do casamento, pode-se denotar que K. ao relatar que a filha chorava muito quando era bebê e que, atualmente, continua uma criança “chorona” (sic), faz referência à figura materna que, em potencial, parece não ter atendido e ainda não atender as necessidades reais da filha, a qual não fora esperada pelo casal. G. possivelmente dominada pela fome e pela raiva passou a experimentar o objeto perseguidor.

Outro possível fator constituinte da imago está atrelada ao fato K. denotar ter uma relação “Conturbada” (sic) com A., bem como pelo fato de G. ter caído das escadas quando criança. A vivência de falta de estrutura representada pela queda das escadas, bem como a agressividade dos pais demonstra, possivelmente, além do medo de altura e da preferência que lhe falem baixo, figuras paternas que, novamente, parecem não ter atendido às necessidades emocionais de cuidado e gratificação da criança.

Considerando-se como “uma pessoa estressada” (sic), K. possivelmente exigia uma atuação além da capacidade do bebê o que, de certa forma, pode ser observado quando a avó relata: “Não sei se é a gente que que é agitada demais e quer que ela também seja, ou se é ela que é lerda mesmo.” (Sic).

A Primeira Unidade de Produção (fig.2), aparece como representante da entrada da criança na fantasia.

As fantasias inconscientes são, em todos os indivíduos, ubíquas e sempre ativas. Isto é, sua presença não é mais indicativa de doença ou de falta de sentido de realidade do que a presença do complexo de Édipo. (SEGAL, 1975)

Com origens na fase sádica-oral, em “Estágios iniciais do conflito edípico”, 1928, Klein propõe que o início do complexo de Édipo se dá com a frustração gerada no desmame.

Tendo sido o desmame de G. realizado de forma abrupta, podemos observar, ainda na tentativa de dividir -*Split*- os objetos e sentimentos quando referida à posição paranóide, G. projeta uma “árvore muito importante para as flores. Ela separava uma de cada cor.” (sic). Na tentativa de separar os objetos bons dos ruins, a criança possivelmente tem como divisor representativo, a árvore.

Logo, sob o impacto da frustração e da ansiedade no relacionamento com o seio, os desejos e as fantasias da criança se estendem por todo o corpo de sua mãe. O corpo da mãe é fantasiado como contendo todas as riquezas, inclusive novos bebês e o pênis do pai. (SEGAL, 1975, p.15)

A criança, quando impulsionada pelo sadismo, ataca o corpo da mãe de forma à rivalizar com ela o amor do pai - fantasia a incorporação do pênis e da concepção de bebês.

No artigo de 1929 "Situações de ansiedade infantil refletidas em uma obra de arte e no impulso criativo" Klein expõe que a ansiedade mais profunda sentida pelas meninas é a seguinte: "A pequena menina tem o desejo sádico, originário dos primeiros estágios do conflito Edipiano de roubar o conteúdo do corpo da mãe, ou seja, o pênis do pai, e os bebês, além de destruir a própria mãe".

Pode-se depreender, através de uma análise do Desenho da Família, que G., ao se retratar do mesmo tamanho e ao lado da figura paterna, sem referência à figura materna, demonstra claramente a representação subjetiva do Complexo de Édipo; ao que parece não fora retratado uma relação pai-filha, mas sim a fantasia de uma relação entre um casal heterossexual com a concepção de um filho menor ao lado.

Para Klein o ciúme é um derivado da inveja, pois, por trás da aspiração à posse exclusiva do objeto de amor, encontra-se o ódio de ter de depender dele e a inveja daquilo que ele contém.

A fantasia inconsciente do pênis do pai introjetado na mãe (KLEIN, 1945/1996) gera ódio em relação à figura materna, que é reforçado pela inveja sentida proveniente da fantasia de que a mãe é a possuidora do pênis do pai (KLEIN, 1928/1996). A fantasia de não ter recebido um pênis da mãe é entendida pela menina como uma punição por seus ataques sádicos (MARCHIOLLI, 2010) frente à castração.

Tendo sido a primeira relação com a mãe perturbada pela inveja e o registro do seio bom tendo sido pequeno, ocorreu no desenvolvimento de G. margem para construção das relações de ciúme, cujo enredo baseia-se na suposição de que uma parte significativa do prazer que a mãe poderia oferecer foi entregue à outra pessoa (FIGUEIREDO & CINTRA, 2010) – leia-se entregue como tanto ao pai quanto ao irmão mais novo.

Apresentando-se de forma tirânica e limitadora, o ciúme tem em sua expressão o fator de não ser completamente racional (FREUD, 1989); encontra-se enraizado no

inconsciente e ligado ao Complexo de Édipo, presente nas relações fraternais. Neste sentido, pode-se depreender que, quando a avó materna, ao considerar a relação entre G. e F. ser baseada pelo “ciúme”, está referindo-se ao processo do Complexo de Édipo no que diz respeito à inveja da figura materna por deter um filho do pai, bem como G. tendo de dividir o prazer e a gratidão da mãe com outro filho.

Neste sentido, “os pais que maltratavam” a criança na Segunda Unidade de Produção (fig.3), podem estar associados à “fantasia do Terceiro Excluído” onde a figura materna e a figura paterna, em gratificação sexual, conferiram a concepção de um novo bebê que excluiria G. da posição de amor e afeto. Portanto, a fantasia em “morar sozinha” (sic) pode estar atrelada ao sentimento do “Terceiro Excluído” e, dessa forma, aquele que se vê sozinho da posição que também recebe e é gratificado pelo amor.

Nesta produção, além da discussão frente ao Complexo de Édipo, percebe-se também, novamente a manifestação de defesa maníaca como forma de conter a ansiedade na posição depressiva. Geradas pela culpa de G. ao perceber os estragos feitos por ela à figura materna, uma vez que sente-se incapaz de consertar o que danificou, a defesa é estabelecida frente à desvalorização do objeto prejudicado, julgando-o não necessário e assim, isentando-se da culpa e do risco em machucá-lo e/ou perdê-lo.

Há o mecanismo de *controle* que nega a dependência de G. para com os pais; *trunfo* correlacionado à onipotência na derrota do objeto invejado; bem como *desprezo* via negação de valorização do objeto frente à perda e culpa.

Neste sentido, o invejoso, em busca de auto-suficiência, e recusando a dependência, gostaria de possuir em si mesmo a fonte de todo o seu prazer (FIGUEIREDO & CINTRA, 2010). Assim, morando sozinha “Sofia era feliz.” (Sic), encontrando na negação da dependência a gratificação em “se cuidar sozinha e fazer a própria vida dela.” (Sic).

Fazendo referência, novamente à Primeira Unidade de Produção (fig.2), “[...] uma criança desobediente” que vai contra a ordem das figuras paternas poderia também estar representando a negação frente à ordem dos pais que, ao que parece, “combinados” podem representar uma imagem terrificante e assustadora para a criança.

Entretanto, o ego enfraquecido e destituído de alguns aspectos pulsionais cria o terreno favorável para que haja muito medo de solidão e de separar-se das pessoas (FIGUEIREDO & CINTRA, 2010).

Neste sentido, ao mesmo tempo em que G. nega a dependência das figuras parentais com medo de continuar sentindo-se desamparada, o brilho que “Sofia” coloca na casa, na roupa e nas flores, bem como o mesmo brilho que G. coloca em suas produções gráficas na hora do jogo diagnóstica, entrariam como uma possível compensação em negar a situação de solidão interna à que G. sente-se exposta.

Além do brilho, cabe ressaltar que, na fase de inquérito do Desenho da Família “Todos estão felizes, menos P., porque ele não gosta de ficar sozinho em casa. Ai tem que ficar no quintal.”. G. parece identificar-se com o cachorro, P., quando relata que não está feliz em ver-se só.

Na Terceira Unidade de Produção (fig.4), a mãe real tendo, possivelmente, sido introjetada em uma imagem punitiva e terrificante frente ao seio persecutório, representante da inveja e destrutividade da criança, entra em confronto com a exposição fantasmática do Desenho-Estória.

A personagem “Ramona”, como objeto ideal de amor e gratificação, é representada em figura materna idealizada. Os pais que, no desenho anterior (fig.3) “maltratam a criança”, no desenho em questão são produtos de uma satisfação de desejos que evita a frustração e o reconhecimento de uma realidade externa desagradável.

A criança constrói uma figura materna de gratificação e amor que atenda às suas necessidades em “ficar muito feliz com os cuidados que recebe da mãe.” (Sic).

Confrontada com a ansiedade suscitada pelas figuras internas terrificantes, a criança tenta dividir sua imagem dos pais bons, bem como seus próprios sentimentos bons e amorosos, a partir da imagem dos pais maus e de sua própria destrutividade. (SEGAL, 1975, p. 17)

Ou seja, através da experiência real de uma figura materna interiorizada de forma terrificante, a criança projeta aproximação de uma figura materna idealizada que lhe de segurança e prazer. Neste sentido, pode-se denotar a constituição de afastamento do sentimento de persecutoriedade quando utiliza o mecanismo de identificação projetiva na avó- uma vez que “Ramona” no desenho, e a avó materna real, possuem o mesmo nome.

Ainda fazendo referência à Terceira Unidade de Produção (fig.4), ao que parece, a figura paterna à qual, de acordo com K., G. “ama de paixão” (sic), além de ser o objeto de

desejo ao qual G. dirige sua pulsão sexual frente ao Complexo de Édipo, também está envolto em um processo de sentimento de perda e abandono.

G. apresenta claramente uma angústia frente ao distanciamento da figura paterna quando relata o desejo de conhecer o pai que está separado da mãe e morando distante; “Os pais eram separados [...] A menina queria conhecer o pai, mas não conheceu.”(sic). A criança sente, através da exposição fantasmática da separação no Desenho-Estória, o sentimento infantil de ter sido abandonada pela figura paterna.

A separação externa real entre K. e A., bem como o distanciamento da figura paterna – lembrando que a criança mora com a mãe e o pai tende à visitá-la quinzenalmente – parece ser retratada frente ao processo em que Klein expõem o luto (perda).

O indivíduo não só joga para dentro de si (reincorpora) a pessoa que acaba de perder, como também reinstala os objetos bons internalizados (em última análise, os pais amados), que se tornaram parte de seu mundo interno desde as etapas mais arcaicas de seu desenvolvimento. Tem-se a impressão de que estes também foram destruídos sempre que passa pela morte de uma pessoa querida. Como consequência, a posição depressiva arcaica é reativada, juntamente com as ansiedades, a culpa e os sentimentos de perda derivados da situação da amamentação, da situação edípica e de todas as outras fontes. No meio de todas essas emoções, o medo de ser roubado e punido por ambos os pais temidos – ou seja, a sensação de perseguição – também volta a ganhar força nas camadas profundas da mente. (KLEIN, O luto, v.I, p.396)

Vale ressaltar que a idade de cinco anos parece ter sido crucial no desenvolvimento de G: além da frustração do desmame abrupto quando bebê, a idade dos cinco anos também está correlacionada à cirurgia das amígdalas - cavidade oral à qual estão associados os impulsos sádico – orais primários.

Não só a frustração cirúrgica mas, neste mesmo período, o nascimento do irmão constituem, como já mencionado, o sentimento do “Terceiro Excluído”.

Além de sentir que o amor e gratidão das figuras parentais tenham sido deslocadas para o irmão, foi nessa idade que G. fora colocada na escola, distanciando-se de forma abrupta, das figuras parentais. Possivelmente o nascimento do irmão e a concomitância da entrada na escola potencializaram em G. o sentimento de abandono.

O desejo libidinal no início da fase genital frente à situação edípica parece ter sofrido situações de frustração. Neste sentido, a sublimação como um mecanismo de defesa

no desvio da energia libidinal de suas metas originais à relacionamentos sociais e culturais pode estar correlacionada com o Édipo não totalmente elaborado, uma vez que a criança enfrentou situações de abandono por parte da figura materna e paterna.

De acordo com o relato da mãe e da avó, a criança não apresenta muitas amigas. Há possivelmente o estabelecimento de uma fragilidade relacional da criança pela sublimação dos desejos sádico-orais.

Justamente por, quando exposta à situação de conflito haver um mecanismo de retrocesso às fases sádico-orais que G. pode estar acima do peso: atualmente a criança talvez desloque o conflito para a oralidade no sentido de estar compensando a falta de afeto e o sentimento de abandono, que antes era denotado à chupeta (a qual também lhe foi tirada de forma abrupta) agora na gratificação alimentar.

Hipoteticamente, a sublimação do sentimento libidinal ao qual G. foi exposta durante sua elaboração edípica podem ter sido sintomatizados quando ingressou, aos seis anos, na Fundação onde estuda atualmente – há o primeiro indício do fracasso escolar da criança.

Tendo sido a elaboração do Édipo marcada pelo sentimento de abandono e o retorno aos impulsos sádicos frente as frustrações, G., na separação dos pais e, portanto, sentindo que o objeto de desejo a abandonou novamente, parece sintomatizar o desinteresse e a dificuldade na escola no quarto ano – segundo indício do fracasso escolar.

Quando a repressão começa a operar ocorre a passagem da identificação para a simbolização. Neste sentido, ao reprimir sua angústia frente à relação que estabeleceu internamente com as figuras parentais pode estar associada à descarga de energia psíquica e a agressividade quando G. faz formatos arredondados e amassa a massinha.

Uma vez que a posição depressiva nunca supera a paranoide, é possível observar que, possivelmente, os formatos arredondados e a agressividade ao qual G. amassou a massinha, bem como as produções gráficas na hora do jogo diagnóstica denotem *splitting* do ego – formas cindidas em pequenos pedaços que são massacrados pelo superego de G. quando exposta à situação de abandono.

Além dos mecanismos de sublimação, a reparação também pode ser vista na análise de produções gráficas da criança; tanto no Desenho da Família quanto as produções gráficas dos Desenhos-Estória, os finais felizes em que “Todos ficaram felizes. Fim!” (sic).

Neste sentido, os sorrisos presentes em todas as produções estariam representados pela evitação do enfrentamento de conflitos, bem como à negação do vínculo de dependência frente à desvalorização do objeto prejudicado. G., evitando o sentimento de abandono, caracteriza à todos felizes e sorridentes - nega as necessidades dizendo que está tudo bem, que não há nenhum problema, está sempre feliz.

Na produção do Desenho da Família, nitidamente o sorriso projetado na figura materna é diferente de todas as outras produções. Possivelmente a crença de que o amor pode restaurar aquilo que o ódio destruiu é representado por um “sorriso maior” do que os outros. O objeto que está sendo reparado neste caso é a imago da figura materna.

Frente a análise da Quarta (fig.5) e Quinta (fig.6) Unidades de Produção, pode-se denotar que, G. ao não retratar o irmão e à ela em “A Família da Mãe”, demonstra possivelmente a noção de não pertencimento à esta família e, dessa forma, como visto no Desenho da Família, tende à reparar justamente essa figura da qual G. não pertence. Por outro lado, ao se retratar em “A Família do Pai”, G. desenha à ela e o irmão longe da figura paternal possivelmente pelo fato de que as filhas da madrasta e a própria madrasta convivam diariamente com ele – fato este que não ocorre mais na realidade externa de G.

Há diferentes aspectos a considerar. Pode-se estudar sucessivamente como a criança utiliza linhas e formas, o modo de distribuição do espaço, a escolha da cor. Todas essas características têm valor expressivo e traduzem de maneira específica o estado emocional da criança. (MERIDINEU, 1984, p.62)

Dessa forma, toda vez que a criança se volta para a projeção da família, o grafismo preto e branco e o contorno sem preenchimento permitem a noção da hipótese de evasão da afetividade. Outro ponto à ser levado em consideração é que os desenhos da figura humana de G. não aparentam possuir diferenciação; há diferenciação do sexo feminino e masculino, mas não há discriminação de personagens – todas as figuras femininas são representadas da mesma forma, por exemplo.

Através da falta de discriminação das figuras humana, bem como exposta à sublimação e reparação, G. parece aceitar a definição familiar para com ela, uma vez que a própria criança se caracteriza como indivíduo frente a exposição da problemática: “Estou aqui pelo problema que eu tenho. (sic). Neste sentido, G. parece não saber discriminar à si própria, além da descrição da problemática de aprendizagem.

Outro fator à ser levado em consideração é que, além das manifestações gráficas, G. apresenta tiques corporais e, de acordo com o relato materno, a não manifestação de comportamentos sexuais associados possivelmente à sublimação dos desejos libidinais.

Uma vez que o aumento do amor e confiança, acompanhado pela redução do medo através de experiências felizes, ajuda o bebê a vencer gradualmente o sentimento de perda (luto) (KLEIN, p.389-390), G., não apresentando aumento da gratificação e prazer já que experienciou sentimentos de agressividade referente ao objeto bom, parece ter dificuldades em lidar com situações de abandono.

Na criança pequena, as experiências desagradáveis e a falta de experiências prazerosas, principalmente a falta de contato íntimo e feliz com pessoas amadas, aumentam a ambivalência, diminuem a confiança e a esperança e confirmam as ansiedades a respeito da aniquilação interna e a perseguição externa; além disso, retardam ou interrompem permanentemente os processos benéficos através dos quais se atinge a segurança interna a longo prazo. (KLEIN, 1937/1996, p.390)

Quando exposta à momentos de separação e abandono, revive momentos em que, arcaicamente, no estabelecimento da relação mãe-bebê, não introjeta objetos bons à ponto de ter segurança e prazer para lidar com a frustração dos conflitos externos. Ou seja, a criança parece sintomatizar na escola os momentos de separação e angústia interna, uma vez que G. repetiu o primeiro ano – momento em que pode reviver o conflito do nascimento do irmão e o sentimento de abandono dos pais (“Terceiro Excluído”) -, bem como o quarto ano – momento em que parece sintomatizar o afastamento da figura paterna.

A hipótese se correlaciona com o discurso da avó quando relata que, ao que parece, G. sente falta de que o pai a coloque para dormir e a chame de “chu”, bem como o copo de água que está presente toda noite ao lado da cama de G. e o arquinho que utiliza durante o dia na cabeça, possam estar representando a tentativa externa de completar o que lhe falta internamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço do Psicodiagnóstico acaba por se transformar em um espaço lúdico em que a elaboração do desenho infantil, com todo o simbolismo de ansiedades e fantasia que a permeia, é interpretada por meio de técnica semelhante à implantada por Freud para atingir conteúdos inconscientes - setting onde o discurso se dá por associação livre durante a fase de inquérito. Sabe-se que as perturbações e desajustamentos psíquicos tem a linguagem originária do inconsciente; neste sentido, para a teoria de Melanie Klein (1970), a linguagem originária do inconsciente está relacionada às fantasias também inconscientes.

Dessa forma, temos que ao se dirigir para setores nos quais a personalidade está emocionalmente mais sensível, a associação livre e a construção simbólica se tornaram possíveis à luz da interpretação Psicanalítica na criança através do Procedimento do Desenho-Estória.

Para Klein, a saúde, isto é, o contato com a realidade tal como ela é, depende da “capacidade do indivíduo em tolerar a pressão das primeiras situações de ansiedade, já num período muito inicial” (KLEIN, 1930/1996, p.253). Portanto, o que determinou o caráter da psicologia de G. fora a natureza das fantasias inconscientes e o modo como estão relacionadas com a realidade externa apresentada à criança desde o nascimento.

A fantasia que G. representa em seus desenhos não fora simplesmente uma fuga da realidade, mas um constante e inevitável acompanhamento de experiências reais com as quais a criança esteve e está em interação e sofrimento.

Muitas frustrações têm de ser enfrentadas na constituição de relacionamento com a realidade externa. Neste sentido, havendo possivelmente neste caso o predomínio da inveja e da culpa no experienciamento de relações com “objeto ruim”, e as frustrações vivenciadas durante a elaboração do período edípico, o valor e o significado atribuídos à realidade escolar sofreram um decréscimo e desprazer de investimento.

Segundo Klein, “as atividades escolares são canais para o fluxo da libido e que, desse modo, as pulsões componentes são sublimadas sob a supremacia dos órgãos genitais” (KLEIN, 1923). Neste sentido, a problemática da aprendizagem aparece como um deslocamento das questões vivenciadas internamente por G.

Em análise de crianças pequenas, Klein discerne que os significados individuais denotados por cada criança sobre um determinado aspecto da vida escolar (atividades de

casa, por exemplo) estavam ligados a fantasias inconscientes sobre a ansiedade de castração. Neste sentido, a escola e o aprendizado estão desde o início libidinalmente determinados para todos, uma vez tendo em vista que a criança sublima as energias pulsionais libidinais.

Citada por Dell'Agli e Brenelli (2006) como algo importante no processo ensino e aprendizagem, a afetividade não consegue alterar o funcionamento da inteligência, mas poderá interferir no desenvolvimento dos indivíduos, trazendo impactos no funcionamento das estruturas da inteligência – como no caso dos resultados alcançados no WISC III, onde o desempenho, tanto na área verbal quanto de execução, encontram-se abaixo da linha média de Q.I brasileiro.

Tento em vista que G. parece dispende muita da energia psíquica na tentativa de sublimar os impulsos sexuais, o fato de desinteressar-se e tirar prazer das relações que estabelece socialmente na e pela escola, aparecem diminuídas, assim, frente a eficiência no desempenho acadêmico.

Uma vez que a posição depressiva nunca supera a posição esquizo-paranoide, ao que parece, através de análises realizadas na apresentação da teoria Kleiniana frente ao estudo de caso, G. sofre oscilações e busca recursos nos mecanismos de defesa da posição sádico-oral frente ao sentimento de abandono.

A posição depressiva nunca supera completamente a posição esquizo-paranoide; a integração alcançada nunca é completa e, além disso, as defesas contra o conflito depressivo provocam uma regressão aos fenômenos esquizo-paranoides, de modo que o indivíduo pode estar sempre oscilando entre as duas posições. (SEGAL, 1975, p.11)

Tendo em vista, portanto, a possibilidade de que G. oscile para a posição esquizo-paranoide frente a tentativa de manter relações de gratificação, e o fato de que a Fundação parece empenhar-se em discutir e auxiliar o caso da criança - uma vez que ofereceu possibilidade de reforço escolar e aceitou a realização desta pesquisa-, seria também ideal encaminhá-la para psicoterapia.

Ainda em “*A análise de crianças pequenas*” (1923), Melanie Klein afirmou que todas as vezes que a ansiedade era manifestada e resolvida, as inibições das atividades eram superadas e o prazer primário ligado àquela atividade era restabelecido. O intuito é que, à longo prazo, a criança reestabeleça a gratificação e o prazer frente à construção de um

objeto ideal, diminuindo a inveja e a culpa que estabeleceu ao longo de seu desenvolvimento.

Em análise psicoterápica a criança caminhará lenta e gradativamente em direção à insights que permitam maior integração do ego com menores oscilações à fase sádico-oral. Como resultado do encaminhamento, a tendência é que o sentimento de responsabilidade tornar-se-á mais forte. A culpa e a depressão serão mais plenamente vivenciadas de forma que a onipotência dos impulsos destrutivos e a sublimação possam ser diminuídas juntamente com a inveja, liberando a capacidade de amor e gratidão que estiveram abafadas no decurso do processo vivenciado por G., bem como propiciaria reflexão e construção de identidade pessoal.

[...] a ansiedade persecutória e os mecanismos esquizoides diminuem, e o paciente pode elaborar a posição depressiva. Quando ele supera, até certo ponto, sua incapacidade inicial de estabelecer um bom objeto, a inveja diminui e sua capacidade de fruição e gratidão aumenta passo a passo. Essas mudanças estendem-se a muitos aspectos da personalidade do paciente e vão desde a vida emocional mais arcaica até as experiências e relações adultas. (KLEIN, Obras Completas, v.III, p.267)

## REFERÊNCIAS

- ANGROSINO, M.; FLICK, U. (2009) **Etnografia e observação participante**. Porto Alegre: Artmed.
- AZEVEDO, D.M; SANTOS, JJS; JUSTINO MAR; MIRANDA FAN; SIMPSON, CA. **O brincar enquanto instrumento terapêutico: opinião dos acompanhantes**. *Rev. Eletr. Enf.*,2008;10, (1):137-144 <http://www.fen.ufg.br/revista/v10/n1/v10n1a12.htm> acessado em: 13.10.2012.
- BALLONE G.J. **Dificuldades de Aprendizagem**. In: *PsiquWeb*, Internet, disponível em <http://www.psiqweb.med.br/>, acessado em 07.05.2014.
- BLEICHMAR, N.M. BLEICHMAR,C.L. (1992). **Melanie Klein: a fantasia inconsciente como cenário da vida psíquica**. In: *A psicanálise depois de Freud: teoria e clínica*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- BRADLEY, R. H ; CALDWEEL, B. M. & ROCK, S. L. (1988). **Home environment and school performance: a ten-year follow-up and examination of three models of environmental action**. *Child Development*, 59, 852-867.
- CHRISTOFI, A.A. (1995). **O estudo dos aspectos dos desenhos no Procedimento de Desenhos-Estórias, em crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e escrita**. Monografia (Especialização). São Paulo (SP), Universidade Federal de São Paulo - Escola Paulista de Medicina, 38pp.
- CIASCA, S.M. (1991). **Diagnóstico dos distúrbios de aprendizagem em crianças: análise de uma prática interdisciplinar**. Dissertação (Mestrado em Psicologia) Universidade de São Paulo.
- CID-10 (1993). **Classificação de Transtornos Mentais e de Comportamento: Descrições clínicas e diretrizes diagnósticas** - Coord. Organização Mundial da Saúde; trad. Dorgival Caetano – Porto Alegre: Artes Médicas.
- CORREIA, L.M. (2004). **Problematização das dificuldades de aprendizagem nas necessidades educativas Especiais**, *Aná. Psicológica*, v.22 n.2, Lisboa.
- CHRISTOFI, A. A. S. N. (1995). **O estudo dos aspectos dos desenhos no Procedimento de Desenhos-Estórias, em crianças com dificuldades no aprendizado da leitura e**

**escrita.** Monografia (Especialização). Escola Paulista de Medicina, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo.

DELL'AGLI, B.; BRENELLI, R. (2006). **A afetividade no jogo de regras.** In: *Afetividade e Dificuldades de Aprendizagem: uma abordagem psicopedagógica*. 1.ed. São Paulo: Vetor.

DENZIN, N. K. & LINCOLN, Y. S. (2006). **O Planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens;** tradução Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed.

ELIAS, L. C. S. (2003) **Crianças que apresentam baixo rendimento escolar e problemas de comportamento associados: caracterização e intervenção.** Tese de Doutorado Programa de Pós-Graduação em Psicologia, FFCLRP USP, Ribeirão Preto.

EFRON, A.M.; FAINBERG, E.; KLEINER, Y.; SIGAL, A.M. & WOSCOBOINIK,P. (2009). **A hora de jogo diagnostica.** *O processo Psicodiagnóstico e as Técnicas Projetivas*, 207- 235.

FERREIRA, M. C. T. & MARTURANO, E. M. (2002) **Ambiente familiar e os problemas de comportamento apresentados por crianças com baixo desempenho escolar.** *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 15, 35-44.

FIGUEIREDO, L. C.; CINTRA, E. M. U. (2010). **Melanie Klein: Estilo e Pensamento.** São Paulo: Escuta.

FREUD, S. (1989) **Alguns mecanismos neuróticos no ciúme, na paranóia e no homossexualismo.** In: *Freud, S Obras Completas*, v. 18. Rio de Janeiro: Imago, 1989.

\_\_\_\_\_ **Totem e Tabu.** Edição Stantard Brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud (1912-1913), v. XIII. Rio de Janeiro. Ed. Imago.

FONSECA, V. (1994). **Introdução às dificuldades de aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas.

GOTTO, A.F. (2004). **Dificuldade de aprendizagem: uma análise das causas e implicações no processo pedagógico de alunos de 1ª série do ensino fundamental** [http://www.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012094506\\_242.pdf](http://www.unijales.edu.br/unijales/arquivos/28022012094506_242.pdf) acessado em 27.08.2013

GROLNICK, W. S. & SLOWIACZEK, M. L. (1994). **Parent's involvement in children's schooling: a multidimensional conceptualization and motivacional model.** *Child Development*, 65, 237-252.

JACOB, A.V. & LOUREIRO, S.R. (1996). **Desenvolvimento afetivo - o processo de aprendizagem e o atraso escolar**, 10-11, Ribeirão Preto. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1996000100011&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-863X1996000100011&script=sci_arttext) acessado em 30.10.2013

KLEIN, M. (1923/1996) **A análise de crianças pequenas.** *In: Amor, culpa e reparação e outros trabalhos* (1921-1945), v.I das Obras Completas de Melanie Klein. Rio de Janeiro, Ed: Imago.

\_\_\_\_\_ (1927<sup>a</sup>/1996) **Simpósio sobre análise de crianças.** *In: amor, culpa e reparação e outros trabalhos* (1921-1945) v.I das Obras Completas de Melanie Klein (pg.164-196). Rio de Janeiro. Ed: Imago.

\_\_\_\_\_ (1928/1996) **Estágios iniciais do conflito edipiano.** *In: Amor, culpa e reparação e outros trabalhos* (1921-1945) v. I das Obras Completas de Melanie Klein. Rio de Janeiro. Ed: Imago.

\_\_\_\_\_ (1929) **Situações de Ansiedade Infantil refletidas em uma obra de arte e no impulso criativo.** *In: Amor, culpa e reparação e outros trabalhos* (1921-1945), v.I das Obras Completas de Melanie Klein. Rio de Janeiro. Ed: Imago

\_\_\_\_\_ (1930/1996) **A importância da formação de símbolos no desenvolvimento do Ego.** *In: Amor, culpa e reparação e outros trabalhos* (1921-1945), v.I das Obras Completas de Melanie Klein. Rio de Janeiro. Ed: Imago.

\_\_\_\_\_ (1932/1997) **A psicanálise de crianças.** v. II das Obras Completas de Melanie Klein. Rio de Janeiro. Ed: Imago.

\_\_\_\_\_ (1935/1996) **Uma contribuição à psicogênese dos estados maníaco-depressivos.** *In: Amor, culpa e reparação e outros trabalhos* (1921-1945). v.I das Obras Completas de Melanie Klein. Rio de Janeiro. Ed: Imago.

\_\_\_\_\_ (1937/1996) **Amor, culpa e reparação.** *In: Amor, culpa e reparação e outros trabalhos* (1921-1945), v. I das Obras Completas de Melanie Klein. Rio de Janeiro. Ed: Imago.

KLEIN, M. (1940/1996) **O luto e suas relações com os estados maníaco-depressivos**. *In: Amor, culpa e reação e outros trabalhos* (1921-1945), v.I das Obras Completas de Melanie Klein (pg.385-412). Rio de Janeiro. Ed: Imago.

\_\_\_\_\_ (1945/1996) **O Complexo de Édipo à luz das ansiedades arcaicas**. *In: Amor, culpa e reparação e outros trabalhos* (1921-1945) v.I das Obras Completas de Melanie Klein (pg. 413-464). Rio de Janeiro. Ed: Imago.

\_\_\_\_\_ (1950/1991) **Sobre os critérios para o término de uma psicanálise**. *In: Inveja e gratidão e outros trabalhos* (1946-1963), v.III das Obras Completas de Melanie Klein. Rio de Janeiro: Imago.

\_\_\_\_\_ (1957/1991) **Inveja e Gratidão**. *In: Inveja e gratidão e outros trabalhos* (1946-1963). v.III das Obras Completas de Melanie Klein. Rio de Janeiro. Ed: Imago.

\_\_\_\_\_ (1970). **O Desenvolvimento de uma criança**. *In: Contribuição à psicanálise*. São Paulo, Mestre Jau.

KLIPAN, M. L. (2009). **A neurose obsessiva sob a óptica de Melanie Klein**. Maringá.

LAPLANCHE E PONTALIS (2010). **Vocabulário da Psicanálise**. São Paulo: Ed. Martins Fontes, quarta edição.

LINDAHL, N.Z. (1988). **Personalidade humana e cultura: aplicações educacionais da Teoria de Erik Erikson**. *Revista brasileira de estudos pedagógicos*, Brasília, 69(163):492-509.

MARCHIOLLI, P.T.O, **Análise do conceito de complexo de Édipo em Melanie Klein e D.W. Winnicott**. Disponível em: [http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=577](http://www.bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=577) acessado em 17.11.2014.

MARTURANO, E. M. (1997). **A criança, o insucesso escolar precoce e a família: Condições de resiliência e vulnerabilidade**. In E.M. Marturano, S.R. Loureiro & A.W. Zuardi (Orgs.), *Estudos em saúde mental* (pp.130-149). Ribeirão Preto, CPG em Saúde Mental-FMRP/USP.

MARTURANO, E. M. (1999). **Recursos no ambiente familiar e Dificuldades de Aprendizagem na Escola**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15, 135-142.

MÈREDIEU, F. (1984). **O Desenho Infantil**. São Paulo: Cultrix.

MORENO, M. C.; CUBERO, M. (1995). Relações Sociais nos Anos Pré-escolares: Família, Escola, colegas. **Desenvolvimento Psicológico e Educação: Psicologia Evolutiva**. Porto Alegre: Artes Médicas, v. 1, cap. 14, p.190-202.

OCAMPO, M. L. S. & ARZENO M. E. G.(2001). **O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas**. (3-14), São Paulo: Martins Fontes.

OCAMPO, M. L. S. & ARZENO M. E. G. (2003). **O processo psicodiagnóstico: caracterização; objetivos; momentos do processo; enquadramento**. *O processo psicodiagnóstico e as técnicas projetivas*. (5-14). São Paulo: Martins Fontes.

RUTTER, M. (1985). **Family and school influences on cognitive development**. Journal Child Psychology and Psychiatry, 26, 683-704.

\_\_\_\_\_(1987). **Psychosocial resilience and protective mechanisms**. American Journal of Orthopsychiatry, 1987, 57, 316 - 331.

SANTOS, L & MARTURANO, E. (1999) **Crianças com dificuldade de aprendizagem: um estudo de seguimento**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, vol.12, n.2, pp. 377-394. [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2006000200004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-166X2006000200004&script=sci_arttext) acessado em 04.02.2014.

SEGAL, H. (1975). **Introdução à obra de Melanie Klein**. Rio de Janeiro: Ed. Imago.

SILVARES, E. F. M. (1993). **O papel preventivo das clínicas-escola de psicologia em seu atendimento a crianças**. Temas em Psicologia, 2, 87-97.

SMITH, C & STRICK, L.(2001). **Dificuldades de aprendizagem de A a Z**. Porto Alegre: Artmed.

STEVENSON, D. J., & BAKER, D. P. (1987). **The family school relation and the Child's school performance**. *Child Development*, 58, 1348-1357.

TRINCA, A. M. (1997). **Ampliação e expansão**. In W. Trinca, *Formas de investigação clínica em Psicologia* (pp. 35-66). São Paulo: Vetor Editora.

TRINCA, W. (1983). **Psicodiagnóstico Clínico: Novas Contribuições**. Ed: Artes Médicas. Porto Alegre.

TRINCA, W. (1997). **Apresentação e aplicação.** In: *W. Trinca, Formas de investigação clínica em Psicologia* (pp. 11-34). São Paulo: Vetor Editora.

\_\_\_\_\_(2002). **Considerações sobre um modelo de Pesquisa em Psicanálise.** *Psyche*, v. 6, p. 195-204. São Paulo.

\_\_\_\_\_(2013). **Formas compreensivas de Investigação Psicológica.** Ed: Vetor.

\_\_\_\_\_**Procedimento de Desenhos-Estórias (DE) e Procedimento de Família com Estória (DF-E).** <http://www.desenhos-estorias.com/indexpt.html> acessado em 25.05.2013



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE**

**TERMO DE INFORMAÇÃO SOBRE A PRESENTE PESQUISA**

Esta pesquisa, realizada pela aluna WYVIANE APARECIDA DA SILVA CORDEIRO e orientada pela Prof<sup>a</sup> Dra. ANA MARIA TRAPÉ TRINCA, está ligada ao Trabalho de Conclusão de Curso para o curso de Psicologia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde da PUC-SP. Tem como objetivo analisar, a partir de um psicodiagnóstico, a dificuldade de aprendizagem de crianças em idade escolar primária. Tem como título: **“INVESTIGAÇÃO PSICANALÍTICA DE CRIANÇAS COM DIFICULDADE DE APRENDIZAGEM ATRAVÉS DA UTILIZAÇÃO DO PROCEDIMENTO DE DESENHOS-ESTÓRIAS”**.

A coleta de dados se dará por meio de um diagnóstico psicológico da criança participante, e terá como propósito identificar a natureza emocional da dificuldade escolar do pesquisado. Para tanto, serão usados, como recursos técnicos, os instrumentos psicológicos para a avaliação da personalidade, entre eles o Procedimento de Desenhos-Estórias. Este é um instrumento de investigação clínica da personalidade habitualmente utilizado em inúmeras pesquisas no meio acadêmico e profissional.

Para participar desta pesquisa, a criança será escolhida devido à dificuldade de leitura e escrita comprovada pela escola. Ela será encaminhada pela escola onde estuda, já com a dificuldade citada tendo sido observada pela equipe de professores.

Informo que os instrumentos utilizados não acarretam nenhum prejuízo à criança, seja de ordem física ou emocional, bem como que todas as informações obtidas, seja com os pais, seja com a criança, obedecerão aos critérios de sigilo previstos pelo Código de Ética de Pesquisa com seres humanos.

Os participantes, criança e/ou pais, poderão, a qualquer momento, interromper sua colaboração, sem ônus de qualquer espécie. Por ser um trabalho de cunho científico, a pesquisa tem por finalidade possível apresentação de seus resultados em eventos científicos da área, e que será evitada a exposição de qualquer dado de identificação pessoal, seja da criança, seja da família.

Em qualquer momento os responsáveis pela criança poderão entrar em contato, seja comigo por meio do e-mail [wyviane@hotmail.com](mailto:wyviane@hotmail.com), ou de minha orientadora, pelo e-mail [amtrinca@uol.com.br](mailto:amtrinca@uol.com.br), para sanar possíveis dúvidas. Caso concorde em colaborar com o desenvolvimento deste trabalho, solicito que preencha o termo abaixo.

São Paulo, 26 de Setembro de 2014

Lido e compreendido.

*Ramona*



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA SAÚDE**

**TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**

Pelo presente instrumento, que atende as exigências legais, o(a) Sr(a) Ramona Machado Rodrigues, portador(a) da cédula de identidade R.G. 6-624-835-8, responsáveis por Gabrieli Soyaca, participante da pesquisa para conclusão do curso de Psicologia, realizada pela aluna WYVIANE APARECIDA DA SILVA CORDEIRO, após ter lido e compreendido o conteúdo do Termo de Informação sobre a Pesquisa (acima), declara-se ciente e devidamente esclarecido de todos os procedimentos de coleta de dados, não restando nenhuma dúvida acerca do lido, explicado e compreendido. Para tanto, firma este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido de concordância para a participação de seu filho Gabrieli Soyaca no trabalho proposto. O presente termo é emitido em duas vias, permanecendo uma com o colaborador (participante) da pesquisa e a outra com os pesquisadores.

São Paulo, 26. de setembro de 2014

Gabrieli Soyaca  
Nome da Criança Participante

Ramona Machado Rodrigues  
Nome do(a) pai(mãe)

Wyviane Aparecida Da Silva Cordeiro  
Wyviane Aparecida Da Silva Cordeiro  
Pesquisadora responsável

Ana Maria Trapé Trinca  
Profª Dra. Ana Maria Trapé Trinca  
Ex-Orientadora - PUCSP