

Dificuldades na mensuração da inteligência em crianças em situação de risco: um estudo de caso ¹

Difficulties in the measurement of intelligence in children at risk: a case study

Claudia Lavratti

André Goettems Bastos

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo demonstrar as dificuldades encontradas na avaliação da inteligência em crianças em situação de risco. Para isso, foi utilizado o caso de uma menina que havia sido exposta a diversas situações de risco e que, no momento, estava sob responsabilidade do Estado, vivendo em uma instituição para menores. Como forma de embasar teoricamente tal temática, o estudo apresenta as diversas abordagens acerca do construto inteligência e as formas de avaliação do mesmo, em especial a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – 3ª edição (WISC III), apontando suas limitações quando utilizada nesta população. A escolha do instrumento se deu por ser este ser uma das principais baterias de inteligência validada para uso no Brasil.

ABSTRACT: The objective of this study was to demonstrate the difficulties in the assessment of intelligence in children at risk. We used a case study of a girl who had been exposed to various risk situations and at the time, was under responsibility of the State, living in a shelter for minors. The study presents the various approaches to the construct of intelligence and its form of evaluation, in particular the Wechsler Intelligence Scale for Children - 3rd edition (WISC III), showing its limitations when used in this population.

Palavras-chave: avaliação da inteligência; crianças em situação de risco; Escala de Inteligência Wechsler para Crianças.

Keywords: intelligence assessment; children at risk; Wechsler Intelligence Scale for Children.

¹ O presente artigo é baseado na monografia de conclusão do curso de pós-graduação em Psicodiagnóstico e Avaliação Psicológica do Contemporâneo: Instituto de Psicanálise e Transdisciplinaridade da primeira autora, orientado sob supervisão do segundo autor.

Há décadas, a psicologia procura responder a pergunta sobre a natureza da inteligência, não tendo encontrado ainda uma definição clara e consensual acerca desta (PRIMI, 2003). Nesse tempo, muitos autores se referiram à mesma, tentando entender e definir quais seriam seus componentes e estrutura. Observa-se, assim, um grande número de visões e, conseqüentemente, de teorias a respeito deste construto.

Com o passar dos anos surgiram também diversos instrumentos para avaliá-la, sendo as Escalas Wechsler de Inteligência (WISC e WAIS) uma das formas mais populares de mensuração da inteligência geral (MÄDER, THAIS & FERREIRA 2004). No Brasil, a 3ª edição da Escala de Inteligência Wechsler para Crianças (WISC-III) foi adaptada e padronizada para a população brasileira em 2002, por Vera L. M. de Figueiredo (FIGUEIREDO, 2002). Contudo, apesar da ampla utilização do WISC-III, quando empregado para a avaliação de crianças em situação de risco, percebem-se algumas limitações do instrumento.

Hutz e Silva (2002) referem que, embora seja crescente número de crianças e adolescentes que vivem expostos a fatores de risco, os estudos envolvendo o desenvolvimento desta população ainda são escassos. Assim, o processo de avaliação psicológica, principalmente no que diz respeito à cognição, se torna bastante difícil.

Dessa forma, este trabalho visa demonstrar, através de estudo de caso único (YIN, 2005), as dificuldades encontradas na avaliação da cognição em crianças em situação de risco. Serão apresentados os diferentes conceitos de inteligência, as formas de avaliação de tal construto, dando ênfase ao WISC III (Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – 3ª edição), apontando suas limitações quando utilizado nesta população.

Crianças em situação de risco

Em qualquer sociedade, diferenças entre indivíduos em relação ao lugar que ocupam na hierarquia social são constantemente observadas. Tais diferenças estão profundamente associadas às oportunidades educacionais, às trajetórias ocupacionais, ao acesso aos bens e serviços, ao prestígio social, ao comportamento político, entre outros (ALVES & SOARES, 2009).

A infância e a adolescência são definidas como fenômenos plurais e em permanente evolução. Sendo assim, são constantemente influenciadas por fatores geográficos, histórico-culturais, socioeconômicos, étnicos, de gênero, religião e psicofisiológicos. Desta forma, discutir fatores de risco nestas fases do ciclo vital implica em uma extrema complexidade. Nessa etapa da vida, ocorrem inúmeros eventos, os quais serão interpretados como de risco ou de proteção, resultando, assim, em vulnerabilidade ou acionando processos de resiliência (PETERSEN & KOLLER, 2006).

É considerada em situação de risco toda a criança que não tem seu desenvolvimento de acordo com o esperado para sua faixa etária e parâmetros da sua cultura (BANDEIRA, KOLLER, HUTZ & FORSTER, 1996). Esse risco pode ser físico, ou seja, doenças genéticas ou adquiridas, prematuridade, problemas de nutrição, entre outros; social, onde está incluída a exposição à ambiente violento e a drogas; ou psicológico, como por exemplo, efeitos de abuso, negligência e exploração. O risco pode ser ainda originado por causa externa (relacionadas às condições adversas do ambiente) ou interna. Sendo assim, comportamento de risco se refere a ações que aumentam a probabilidade de conseqüências adversas para o desenvolvimento do indivíduo, seu funcionamento psicológico e social ou, ainda, que favoreçam o desencadeamento ou agravamento de doenças (HUTZ & KOLLER, 1996).

De acordo com Câmara, Medeiros, Ferriani e Moraes (2001), situação de risco pode ser entendida como sendo a condição de crianças e adolescentes que, devido às suas circunstâncias de vida, estão expostas à violência, ao uso de drogas e a um conjunto de experiências relacionadas a privações de ordem afetiva, cultural e socioeconômica, as quais desfavorecem o desenvolvimento adequado do indivíduo. Assim, estes autores entendem os riscos sociais e pessoais como sendo possíveis fatores que podem prejudicar o processo de crescimento e desenvolvimento, até mesmo limitando sua qualidade de vida.

Para Hutz e Koller (1996), o uso de drogas, comportamento sexual promíscuo, relações sexuais desprotegidas, família desestruturada, falta de modelos apropriados, socialização que não se proponha a promover o respeito pela vida e pela dignidade dos seres humanos, entre outros, são fatores relacionados à situação de risco. Gontijo e Medeiros (2009) referem que, de forma geral, os fatores de risco a que crianças e

adolescentes mais estão expostos estão relacionados à violência cotidiana a que são submetidas, à necessidade de trabalhar para ajudar a obter o sustento da casa e à falta de atividades que envolvam o contexto familiar e escolar.

Em 1990, com a publicação do ECA – Estatuto da Criança e do Adolescente, passou-se a entender as crianças e adolescentes como sujeitos de direito, sendo-lhes garantidos a sua total proteção. Em seu artigo 4º, refere que:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nesse sentido, devem ser implementadas pelo Estado medidas de proteção quando da violação destes direitos. Tais medidas variam desde a orientação aos pais ou responsáveis, até a inserção da criança ou adolescente em famílias substitutas, passando pela inclusão em programas comunitários ou em abrigos para menores (GONTIJO & MEDEIROS, 2009).

Hutz e Koller (1996) ressaltam que a forma como essas crianças vivem certamente proporciona experiências diferentes das de crianças que vivem sob a proteção constante de uma família, ou mesmo àquelas que frequentam a escola. Assim, também o seu desenvolvimento cognitivo é diferenciado, fazendo com que apresente déficits em algumas áreas, embora compense em outras. Estes déficits estão relacionados especialmente à linguagem, compreensão verbal e aquisições obtidas através do aprendizado formal.

Definição de Inteligência

De acordo com Mäder e cols. (2004), definir a inteligência é uma tarefa árdua, uma vez que existem muitos aspectos a serem considerados e muitas abordagens teóricas diferentes. Primi (2003) refere que há décadas tem se procurado responder a pergunta sobre a natureza da inteligência, sendo que, até os dias atuais, não se chegou a um consenso a este respeito, uma vez que existem inúmeras respostas, revelando, assim, uma multiplicidade de visões.

Ainda no século XIX, Galton (1883) concebeu uma das primeiras e mais amplas tentativas de medida das diferenças intelectuais dos indivíduos. Ele propôs que os

indivíduos possuem uma habilidade intelectual geral (presente em todas as suas habilidades mentais) e algumas atitudes especiais. Iniciou, assim, a aplicação de sua escala métrica, a qual incluía traços físicos, tamanhos e peso, testes de acuidade sensorial, testes de força muscular, tempos de reação e outras funções sensório-motoras simples. A escala, que foi aplicada a 9337 indivíduos, incluía um total de 17 variáveis, sendo alguns desses testes ainda hoje bastante conhecidos. Com essa escala, Galton presumia que, quanto mais baixo fosse o nível de aptidão intelectual de um indivíduo, menor seria a sua capacidade de discriminação sensorial e coordenação motora. Em sua opinião, estas duas capacidades constituíam um bom índice das capacidades intelectuais dos sujeitos (ALMEIDA, 1988; MÄDER E COLS., 2004).

O trabalho de Galton foi continuado posteriormente por Cattell (1896), o qual consolidou a mensurabilidade da inteligência através de medidas sensoriais e motoras. O autor foi o primeiro a utilizar o termo teste mental, e prosseguiu a medida das capacidades sensoriais, perceptivas e motoras, utilizando um conjunto de 10 testes, os quais cobriam uma área diversificada de capacidades, como: tempo de reação, velocidade do movimento, nomeação de cores, comparação de pesos, memória, dinâmometria, entre outros. Contudo, Almeida (1988) refere que, no início do século XX, o enfoque na medida da inteligência através dos componentes sensório-motores do comportamento foi abandonado, uma vez que a análises das correlações entre as medidas sensório-motoras e outras medidas da capacidade intelectual, juntamente com o aproveitamento escolar, contrariaram as concepções de Cattell, diminuindo, assim, a utilização de suas escalas para tais fins.

Binet e Simon (1905) conceituaram a inteligência como sendo um conjunto de faculdades, tais como: compreensão, raciocínio, julgamento, senso prático, iniciativa e habilidade de se adaptar às circunstâncias. Sendo assim, ainda que na resposta mais simples a um estímulo, não se pode isolar apenas um único processo psicológico, uma vez que suscita a atividade do indivíduo como um ser inteiro, com todas as suas faculdades, podendo alterar suas ações de acordo com as circunstâncias.

No início do século XX, Spearman (1904), constatou a existência de correlações bastante elevadas entre as diversas aptidões específicas avaliadas nos subitens dos testes. Foram então iniciados estudos de análise fatorial em várias amostras, com o objetivo de investigar a possível existência de elementos comuns. A partir destes

estudos, Spearman concebeu o conceito de fator geral de inteligência ou fator *g*. Com isso, buscava demonstrar que independentemente das habilidades avaliadas pelos testes, estes refletem um fator geral, ou seja, fator *g* (PRIMI, 2003; GOMES & BORGES, 2009; HECK, YATES & POGGERE, 2009; ROAZZI & SOUZA, 2002).

Para Mäder e cols. (2004), a utilidade clínica do fator *g* é a compreensão de que as habilidades mentais para manipular conceitos complexos permeiam vários tipos de tarefas gerando, assim, informações que permitem, a partir de algumas tarefas, inferir sobre o desempenho de um sujeito sobre outras atividades. Almeida, Lemos, Guisande e Primi (2008) referem que, estando o fator *g* implicado na realização de qualquer tarefa cognitiva, terá, assim, o seu grau de influência condicionado pela natureza cognitiva das mesmas tarefas. Dessa forma, sua presença e influência seriam maiores em testes de analogias ou matrizes, do que em testes de vocabulário ou de cálculo numérico. A partir disso, autores como Cattell passaram a defender a tese de que existiria uma inteligência mais fluida e uma inteligência mais cristalizada (ALMEIDA, 1988).

Em termos conceituais, a inteligência fluida (*Gf*) estaria mais associada ao raciocínio e à resolução de problemas novos, ou seja, à capacidade de formar relações entre idéias e organizar a informação nova, sendo mais dependente de fatores biológicos, tais como maturação, envelhecimento, entre outros. Já a inteligência cristalizada (*Gc*) estaria mais relacionada às habilidades desenvolvidas a partir da inteligência fluida e também da experiência, do investimento e das aprendizagens dos indivíduos, estando, assim, associada à extensão e profundidade dos conhecimentos acumulados a partir das interações particulares da pessoa com seu ambiente cultural formal e informal (ALMEIDA E COLS., 2008).

Evolução dos testes psicológicos que avaliam a inteligência

Embora sejam muitas as teorias a respeito da inteligência, a sua grande maioria utilizou-se da psicometria como forma de avaliar tal constructo. Segundo Mäder et al. (2004), a psicometria surgiu no século XIX, a partir da preocupação com o desenvolvimento de formas de avaliação quantitativa de traços e atributos psicológicos dos indivíduos, tendo se desenvolvido a partir da contribuição de diversos pesquisadores, como os anteriormente citados.

De acordo com Roazzi e Souza (2002), a psicometria foi uma das primeiras abordagens aplicadas ao estudo da inteligência, a partir de uma perspectiva que enfatiza o desempenho intelectual e os fatores gerais e específicos que a compõem. Os autores referem ainda que esta abordagem parte do princípio de que a inteligência é uma habilidade inata, fixa, abstrata e geral, cujo grau de intensidade, seja ele global ou de aspectos isolados, pode ser medido através do desempenho em testes, os quais são compostos por uma série ordenada de tarefas ou problemas a serem resolvidos por um indivíduo.

Em relação a isso, Mäder e cols. (2004) refere que a psicometria é responsável pela mensuração dos aspectos quantitativos do comportamento manifesto. Dessa forma, define metodologicamente se o desempenho de alguém é normal, abaixo ou acima de escalas padronizadas. Um teste psicométrico, de acordo com Anastasi e Urbina (2000) e Campos (2008), é uma medida objetiva e padronizada de uma amostra de comportamento, e parte do pressuposto que, se algo existe, existe em determinada quantidade e, por isso, pode ser medido.

A primeira Escala de Inteligência foi a de Binet-Simon, publicada em 1905 e foi, posteriormente, revisada em 1908 e 1911, sendo este o primeiro teste prático de inteligência. Terman (1916), fazendo a revisão da escala, definiu o termo “Quociente Intelectual”, levando em consideração a relação direta entre idade cronológica e idade mental do indivíduo. Em 1936, com a publicação do *Wechsler Bellevue Scale*, David Wechsler fez uma série de contribuições importantes no que diz respeito à avaliação da inteligência, sendo que as escalas descendentes desta primeira (WPPSI, WISC e WAIS) ainda são utilizadas, sendo a mais popular medida de inteligência geral (MÄDER E COLS., 2004).

O WISC III é a terceira edição da Escala de David Wechsler para avaliar inteligência de crianças, e foi publicado nos Estados Unidos, em 1991. No Brasil, no ano de 2002, foi publicada a adaptação brasileira desta escala. A adaptação e padronização do instrumento foram realizadas por Vera L. M. de Figueiredo e teve como amostra 801 crianças e adolescentes com idades entre 6 e 16 anos, de escolas públicas e particulares da zona urbana da cidade de Pelotas, RS (MÄDER E COLS., 2004; FIGUEIREDO, 2002).

O WISC III é composto de vários subtestes, cada um avaliando um aspecto diferente da inteligência. A partir destes subtestes, o instrumento fornece três medidas compostas, sendo elas: os QIs Verbal, de Execução e Total, os quais permitem que se façam estimativas a respeito das capacidades intelectuais do indivíduo. Além disso, o teste oferece quatro escores opcionais de Índices Fatoriais – Compreensão Verbal, Organização Perceptual, Resistência a Distração e Velocidade de Processamento (WECHSLER, 1991).

Para Wechsler (1944), a inteligência pode manifestar-se de inúmeras formas e, por essa razão, o autor concebe este construto como sendo uma entidade agregada e global, ou seja, a capacidade do indivíduo de agir com propósito, pensar racionalmente e lidar efetivamente com o meio ambiente. Em conformidade com tal conceito de inteligência, os subtestes do WISC III foram selecionados para investigar diversas capacidades cognitivas, as quais refletem, em conjunto, a capacidade intelectual do indivíduo.

ILUSTRAÇÃO CLÍNICA

Para ilustrar o presente artigo, será utilizado o caso de uma menina, identificada aqui como Paula (nome fictício), 13 anos, a qual teve a oportunidade de realizar uma avaliação cognitiva, sendo reavaliada um ano após. Paula, dois anos antes da primeira avaliação, havia sido retirada do convívio familiar por motivos que serão descritos posteriormente.

Na ocasião da primeira avaliação, Paula estava com 12 anos e cursava a segunda série do Ensino Fundamental. Foi encaminhada para avaliação pela psicopedagoga com quem fazia acompanhamento semanal, para investigação de fatores cognitivos que poderiam estar interferindo em seu processo de aprendizagem, fazendo com que apresentasse dificuldades escolares.

A segunda avaliação teve como objetivo verificar se, com um ano a mais de escolarização e realização paralela de acompanhamento psicopedagógico, houve alguma diferença nos resultados, visando possíveis melhoras no que tange ao desenvolvimento cognitivo. Em ambas as avaliações, foi utilizado como instrumento principal de avaliação da cognição a Escala de Inteligência Wechsler para Crianças – WISC III (edição brasileira, Figueiredo, 2002).

História pregressa e atual

Os dados de história pregressa são escassos, uma vez que a paciente está sob responsabilidade do Estado, vivendo em um abrigo para menores. Dessa forma, os dados foram obtidos somente pelo monitor e psicóloga da instituição.

Paula é a quinta filha de uma prole de oito, sendo estes, filhos de diferentes pais. Moravam com ela a mãe e seis irmãos. Contudo, na época da primeira avaliação, estava havia dois anos afastada da mãe. Paula foi retirada do convívio familiar pelo Conselho Tutelar, pois a mãe não lhe assegurava mínimas condições de higiene, além de educação e alimentação adequada. Junto com Paula, foram afastados da mãe seus dois irmãos mais novos, sendo que um ficou sob a guarda de sua irmã mais velha, e o outro se encontra no mesmo abrigo que Paula.

Paula visita a mãe freqüentemente, uma vez que a cada quinze dias vai para a casa da irmã mais velha para passar o final de semana. Apesar do histórico de negligência e das condições precárias em que vivia, refere não gostar do abrigo em que mora, revelando um desejo muito forte de voltar a morar com a mãe.

Paula somente ingressou na escola há dois anos, quando foi institucionalizada, o que demonstra que a cultura e aquisição de conhecimentos não têm valor para a família. Desde que iniciou o colégio apresenta dificuldades de aprendizado, sendo que no ano da primeira avaliação estas aumentaram, ficando na iminência de repetir a série. Dessa forma, foi encaminhada para a psicopedagoga, com quem, na ocasião da primeira avaliação, tinha atendimentos semanais há sete meses.

Medidas da Inteligência em Paula – Método WISC-III

Comparando os resultados das avaliações, observa-se que Paula teve melhor desempenho quando reavaliada, apresentando escores mais altos em praticamente todos os subtestes que compõem este instrumento. Contudo, evidencia-se um perfil cognitivo que permanece ao longo deste período, apesar da diferença nos resultados, o que pode ser observado na Tabela 1.

Tabela 1. Comparação entre avaliações dos pontos ponderados e classificação dos QIs.

	<i>1ª avaliação</i>	<i>2ª avaliação</i>
--	---------------------	---------------------

	Ptos ponderados	Classificação	Ptos ponderados	Classificação
QI Total	63	Intelectualmente Deficiente	78	Limítrofe
QI Verbal	64	Intelectualmente Deficiente	75	Limítrofe
QI Execução	68	Intelectualmente Deficiente	86	Médio Inferior

Conforme demonstrado na Tabela 1, na primeira avaliação, Paula obteve QI Total 63, classificado como Intelectualmente Deficiente. Já na segunda, seu QI Total passou para 78, sendo classificado como Limítrofe.

Em relação aos QIs Verbal e de Execução, também foi observado aumento nos resultados, passando de 64 (classificado como Intelectualmente Deficiente) para 75 (classificado como Limítrofe) e de 68 (classificado como Intelectualmente Deficiente) para 86 (classificado como Médio Inferior), respectivamente. Assim, apesar do aumento nos escores, pela diferença nos resultados de QI Verbal e de Execução, observa-se que as atividades relacionadas à compreensão, memória e fluência verbal, além da capacidade de lidar com símbolos abstratos, estão mais prejudicadas do que as relacionadas a aspectos práticos, como a capacidade de trabalhar em situações concretas, de avaliar informações visoespaciais e integrar estímulos perceptuais e respostas motoras pertinentes. Assim, percebe-se maior dificuldade nos subtestes que são influenciados mais diretamente pela qualidade da educação formal e estimulação do ambiente (WECHSLER, 1991).

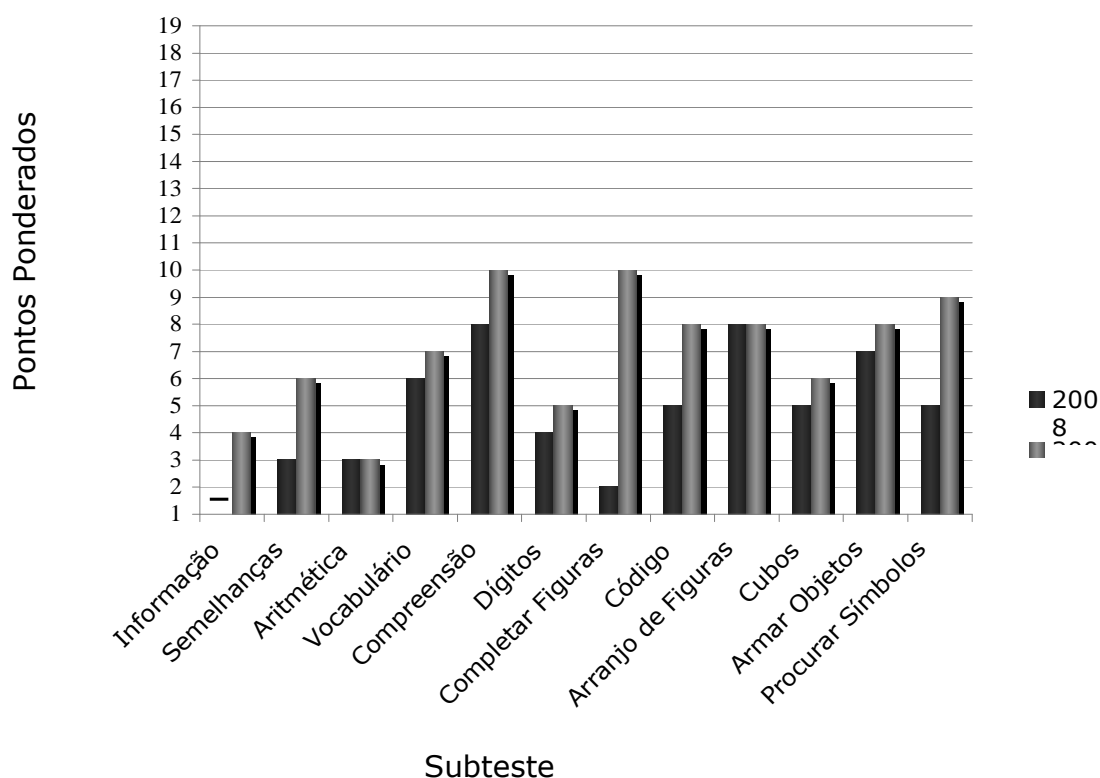
Tabela 2. Comparação entre avaliações dos pontos ponderados e classificação dos Índices Fatoriais.

	<i>1ª avaliação</i>		<i>2ª avaliação</i>	
	Ptos ponderados	Classificação	Ptos ponderados	Classificação
Índice de	66	Intelectualmente Deficiente	80	Médio Inferior

Compreensão Verbal		Deficiente		
Índice de Organização Perceptual	70	Limítrofe	86	Médio Inferior
Índice de Resistência à Distração	63	Intelectualmente Deficiente	64	Intelectualmente Deficiente
Índice de Velocidade de Processamento	71	Limítrofe	90	Médio

Quanto aos Índices fatoriais, de acordo com a Tabela 2, na primeira avaliação, Paula teve desempenho em nível Intelectualmente Deficiente nos Índices de Compreensão Verbal (66) e Resistência à Distração (63). Já nos índices de Organização Perceptual (70) e Velocidade de Processamento (71), demonstrou desempenho um pouco mais alto, obtendo classificação em nível Limítrofe. Na segunda avaliação, apenas o Índice de Resistência à Distração permaneceu em nível Intelectualmente Deficiente, tendo 64 pontos ponderados, o que indica que as dificuldades em relação à capacidade de atenção e concentração, observadas na primeira avaliação permanecem em mesmo nível. Os demais índices tiveram um aumento importante, passando os índices de Compreensão Verbal (80) e de Organização Perceptual (86) para classificação Médio Inferior. O Índice de Velocidade de Processamento teve um aumento ainda maior, obtendo 90 pontos ponderados e sendo classificado como dentro da Média para a faixa etária.

Figura 1. Relação dos pontos ponderados dos subtestes do WISC III, comparando os resultados das avaliações.



De acordo com a Figura 1, percebe-se um perfil de variação dos subtestes semelhante em ambas as avaliações. Tal semelhança pode ser entendida como uma confirmação das dificuldades demonstradas na primeira avaliação, assim como das áreas mais desenvolvidas, sendo que permanecem as mesmas. A exceção são os subtestes Completar Figuras e Procurar Símbolos, os quais configuram uma diferença significativa entre os escores obtidos. As possíveis razões para a discrepância entre os resultados destes subtestes serão apresentados posteriormente.

Em ambas as avaliações, seu escore mais baixo foi no subteste Informação, estando muito aquém do esperado para sua faixa etária. É importante ressaltar que tal subteste avalia a extensão do conhecimento adquirido, a qualidade da educação formal e motivação para o aproveitamento escolar. Dessa forma, este é altamente influenciado pela estimulação do ambiente, escolarização e curiosidade intelectual (WECHSLER,1991).

Em contrapartida, é comum às avaliações o melhor desempenho no subteste Compreensão, o qual está mais relacionado a aspectos da vida cotidiana. Este subteste

avalia o juízo crítico, conhecimento de normas socioculturais, maturidade social e a capacidade de avaliar a experiência passada, sendo capaz de utilizar o aprendizado obtido nesta, em outras situações (WECHSLER, 1991).

DISCUSSÃO TEÓRICO-CLÍNICA

Hutz e Koller (1996) referem diferenças no desenvolvimento cognitivo de crianças que estiveram expostas a situações de risco e crianças que sempre viveram sob a proteção de sua família e tiveram oportunidade freqüentar a escola. Para estes autores, este fato se deve às diferentes experiências vivenciadas e a falta de oportunidade e estimulação das crianças em situação de risco.

No caso aqui apresentado, observa-se um aumento nos escores da segunda avaliação, quando comparada à primeira, configurando, inclusive, uma diferença significativa nos escores dos subtestes Completar Figuras e Procurar Símbolos, quando comparados os resultados das avaliações. Muito provavelmente, estas alterações nos resultados se devem ao fato de Paula, na ocasião da segunda avaliação, ter mais um ano de escolarização e por ter realizado acompanhamento psicopedagógico durante este período, sendo assim, bastante estimulada. Assim, percebe-se a importância da estimulação e escolarização para um melhor desempenho no WISC-III. Entretanto, cabe ressaltar a existência do efeito de aprendizagem do teste, que pode ser observado quando o indivíduo é submetido à reaplicação do instrumento. Dessa forma de acordo com Cunha (2000), devido a um efeito da prática, pode haver um aumento discreto nos escores, principalmente em alguns subtestes específicos como Procurar Símbolos, Completar Figuras e Cubos. Contudo, a autora refere ainda que dificilmente tal diferença chega a ser significativa, a não ser em intervalos muito curtos, sendo, assim, o período de seis meses entre teste e reteste um intervalo confiável. Dessa forma, pelo intervalo entre avaliações ter sido de um ano, parece que o aumento nos seus escores não se deva tanto a este fator, estando, assim, mais relacionado à estimulação recebida e ao tempo de escolarização.

Barreto (1991) verificou que o raciocínio moral das crianças de rua é semelhante ao de crianças de mesma idade que vivem com suas famílias. Paralelamente, Koller (1994) refere que crianças em situação de risco, que não freqüentam a escola, apresentam raciocínio social e moral no mesmo nível que crianças de mesma faixa

etária que freqüentam a escola. Assim, o fato de estar exposta a situações de risco não impede o desenvolvimento de valores (KOLLER & HUTZ, 1996). No caso de Paula, seus resultados corroboram tais afirmações, uma vez que, apesar de seu baixo desempenho em nível geral, obteve escores dentro do esperado para sua faixa etária no subteste Compreensão. Conforme visto anteriormente, tal subteste está relacionado a aspectos práticos do cotidiano e reflete a capacidade de julgamento e o senso comum do indivíduo, bem como a maturidade social e capacidade de lidar com diversas situações de forma adequada (WECHSLER, 1991).

Contudo, existem evidências de que a falta de escolarização básica acarreta uma série de dificuldades para estas crianças, especialmente no que se refere à linguagem, à compreensão verbal e às aquisições obtidas pelo aprendizado formal (KOLLER & HUTZ, 1996). Neste sentido, os resultados obtidos por Paula apóiam tais afirmações, visto que suas maiores dificuldades estão relacionadas principalmente à área verbal, tendo em vista o seu baixo desempenho no subteste Informação, o qual está altamente relacionado ao aprendizado formal (WECHSLER, 1991).

Além disso, Hutz e Koller (1996) referem que, em estudos realizados pelo CEP-RUA (Centro de Estudos Psicológicos sobre Meninos e Meninas de Rua), verificou-se que é comum as crianças expostas a situações de risco apresentarem déficits em relação à atenção concentrada, tendo dificuldade em prender a atenção em uma tarefa específica por um maior período de tempo. Os autores relacionam esta dificuldade à falta de hábito de se concentrar em uma tarefa específica, o que está atrelado à falta de escolarização. Tal dificuldade também foi observada no caso de Paula, uma vez que a mesma obteve desempenho muito aquém do esperado nos subtestes que compõem o índice de Resistência a Distração, especialmente o subteste Aritmética. Contudo, é importante ressaltar que tais dificuldades não configuram um Transtorno de Déficit de Atenção, uma vez que Paula não preenche os critérios diagnósticos para tal patologia, segundo DSM-IV-TR (2002).

Percebe-se assim, um perfil cognitivo atípico nesta população, uma vez que, de acordo com as pesquisas efetuadas nesta área, e em consonância com o caso aqui exposto, tais crianças apresentam o mesmo perfil cognitivo. Dessa forma, não parece adequado esperar que crianças que vivenciam situações de risco e não tem acesso a

educação formal ou que, como no caso de Paula tiveram muito tardiamente, respondam a instrumentos que avaliam a inteligência da mesma forma que as demais.

Hutz e Silva (2002) referem que o processo de avaliação psicológica em crianças e adolescentes em situação de risco é um dos principais e mais difíceis desafios enfrentados pelos psicólogos que trabalham com essa população. De acordo com os autores, isso se deve à falta de conhecimento que se têm a respeito do desenvolvimento destas crianças, uma vez que são poucos os estudos envolvendo-as.

Além disso, os métodos e técnicas tradicionais de avaliação psicológica são inadequados para avaliar tais indivíduos. Isso porque, além de não terem sido desenvolvidos com esse objetivo, em sua maioria, não estão devidamente adaptados e validados para uso em populações de risco no Brasil, o que dificulta ainda mais o processo de avaliação (HUTZ & SILVA, 2002).

Roazzi e Souza (2002) acreditam que os instrumentos utilizados nas avaliações da inteligência são tendenciosos em termos sócio-culturais. Isto porque, segundo os autores, de forma geral, são fundamentados com base em habilidades, valores e características mais presentes e estimuladas em populações da classe média ocidental, onde a escolarização é um valor cultural. Em decorrência disso, quando tais testes são aplicados a uma população distinta desta anteriormente descrita, produzem resultados que desfavorecem o desempenho desses indivíduos.

De acordo com estudo realizado por Stelzl, Merz, Eulers e Remer (1995), onde foi utilizada a prova de fator *g* de Cattell (Culture Fair Intelligence Test) e a WISC, comparando crianças de 6 a 10 anos, verificou-se um forte impacto da escolarização nos resultados dos instrumentos. Assim, este estudo reforça a importância da escolarização para um bom desempenho em testes que avaliam a capacidade cognitiva. Isto faz com que pacientes como Paula obtenham diagnóstico inadequado de deficiência intelectual, conforme resultados da primeira avaliação.

Roazzi e Souza (2002) referem ainda que o contexto de aplicação de um teste psicométrico em muito se assemelha às situações vivenciadas na escola, onde a criança deve ter comportamentos como os de escutar, prestar atenção, resolver um item de cada vez, entre outros. Assim sendo, muito provavelmente crianças que estão habituadas a este contexto terão um desempenho melhor do que as crianças em situação de risco, visto que as tarefas presentes em um teste de inteligência estão muito mais próximas do

contexto escolar do que da vida diária dos indivíduos de baixíssima renda. Dessa forma, os autores concluem que a familiaridade com a situação de avaliação pode influenciar o desempenho dos indivíduos, ajudando ou limitando seu desempenho. No caso aqui exposto, ficou evidente a dificuldade de Paula em lidar com atividades mais direcionadas, onde era preciso que ficasse sentada e que prestasse atenção no que lhe era solicitado. Em decorrência disso, observa-se o baixo desempenho nos subtestes que dependem de atenção e concentração para um bom resultado.

CONCLUSÃO

A utilização do WISC-III para a avaliação da cognição é extremamente útil, uma vez que o mesmo avalia a inteligência de uma forma abrangente, fornecendo resultados que vão muito além do Quociente Intelectual. Por ser dividido em diversos subtestes, é possível, além de ter uma visão global da cognição do indivíduo, avaliar algumas das diversas áreas que estão envolvidas neste processo.

No entanto, constata-se a carência de estudos aprofundados envolvendo crianças e adolescentes em situação de risco, o que dificulta o processo de avaliação desses indivíduos. No que diz respeito à avaliação da cognição, essa dificuldade é ainda maior, uma vez que os instrumentos para a avaliação da inteligência disponíveis no Brasil apresentam limitações quando utilizados nesta população.

Sendo assim, deve-se ter cautela quando da utilização destes instrumentos em crianças em situação de risco, visto que muitas delas não têm acesso à escolarização ou isso acontece tardiamente. Parece leviano tomar como medida de inteligência geral o resultado de QI Total, uma vez que é sabido que tais crianças apresentam dificuldades em relação a algumas áreas da cognição, conforme citado anteriormente, e, muitas vezes, isso não é indicativo de patologia ou de um déficit cognitivo acentuado. Dessa forma, deve-se ter em vista que, nestes casos, parece ser mais acertado fazer uma análise qualitativa do desempenho nos subtestes do que tomar o QI Total como estimativa de inteligência global do indivíduo.

Diante do exposto, percebe-se a necessidade da existência de instrumentos voltados a esta população, bem como de estudos acerca do desenvolvimento cognitivo destas crianças. Além disso, é importante a realização de pesquisas relacionadas à

utilização do WISC – III nesta população, para que se possa utilizar o instrumento de forma mais segura com estas crianças.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L.S. **Teorias da Inteligência**. Porto: Edição Jornal de Psicologia, 1988.

ALMEIDA, L. S., LEMOS, G., GUIANE, M. A. & PRIMI, R. (2008). Inteligência, escolarização e idade: normas por idade ou série escolar?. **Avaliação Psicológica**, **7**(2), 117-125, 2008.

ALVES, M.T.G. & SOARES, J.F. Medidas de nível sócioeconômico em pesquisas sociais: uma aplicação aos dados de uma pesquisa educacional. **Opinião Pública**, **15**(1), 1-30, 2009

ANASTASI, A. & URBINA, S. **Testagem Psicológica** (7a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2000.

BANDEIRA, D., KOLLER, S. H., HUTZ, C., & FORSTER, L. Desenvolvimento psico-social e profissionalização: uma experiência com adolescentes de risco. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, **9**, 185-207, 1996.

BARRETO, M. **Julgamento moral de meninos de rua**. Tese de doutorado, não-publicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1991.

BINET, A. & SIMON, T. Méthodes nouvelles pour Le diagnostic Du niveau intellectuel des anormaux. **L'Annee Psychologique**, **11**, 191-244, 1905.

CAMARA. M.F.B., MEDEIROS, M., FERRIANI, M.G.C., & MORAES, M.M. Aspectos da assistência prestada a crianças e adolescentes em situação de rua no município de Goiânia. **Revista Eletrônica de Enfermagem**, **3**(1), 2001.

CAMPOS, H. R. Noções de psicometria. In D. Fuentes, L. F. Malloy-Diniz, C. H. P. Camargo & R. M. Cosenza (Orgs.). **Neuropsicologia: teoria e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2008.

CATTEL, J.M., BALDWIN, J.M. e cols. Physical and Mental Measurements of the students of Columbia University. **Reprinted from the Psychological Review**, 3(6), 1896.

CUNHA, J.A. Escalas Wechsler. In J. A. Cunha e cols., **Psicodiagnóstico V** (5a ed.). Porto Alegre: Artmed, 2000.

DSM-IV-TR. **Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais** (4a ed.) Porto Alegre: Artmed, 2002.

FIGUEIREDO, V. L. M. *WISC-III: Escala de Inteligência Wechsler para Crianças - adaptação brasileira da 3ª edição*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

GALTON, F. **Inquiries into Human Faculty and its Development**. New York: MacMillan, 1883.

GOMES, C. M. A. & BORGES, O. Qualidades psicométricas do conjunto de testes de inteligência fluida. **Avaliação Psicológica**, 8(1), 17-32, 2009.

GONTIJO, D. T., & MEDEIROS, M. Crianças e adolescentes em situação de rua: contribuições para a compreensão dos processos de vulnerabilidade e desfiliação social. **Ciência & Saúde Coletiva**, 14(2), 467-475, 2009.

HECK, V. S., YATES, D. B., POGGERE, L.C., e cols. Validação dos subtestes verbais de adaptação da WASI. **Avaliação Psicológica** 8(1), 33-42, 2009.

HUTZ, C.S. & KOLLER, S.H. Questões sobre o desenvolvimento de crianças em situação de rua. **Estudos de Psicologia**, 2(1), 175-197, 1996.

HUTZ, C.S. & SILVA, D.F.M da. Avaliação Psicológica com crianças e adolescentes em situação de risco. **Avaliação Psicológica**, **1**, 73-79, 2002.

KOLLER, S. **Julgamento moral pró-social de meninos e meninas de rua**. Tese de Doutorado, não-publicada, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1994.

KOLLER, S. H., & HUTZ, C. Meninos e meninas em situação de rua: Dinâmica, diversidade e definição. **Coletâneas da ANPEPP**, **1**(12), 11-34, 1996.

Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (1990). Dispõe sobre o Estatuto da Criança e Adolescente e dá outras providências. Brasília. Recuperado em 02 abril 2009, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm.

Mäder, M. J., THAIS, M. E. O. & FERREIRA M. G. R. Inteligência: um conceito amplo. In V. M. Andrade, F. H. dos Santos & O. F. A. Bueno (Orgs.). **Neuropsicologia Hoje**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

PETERSEN, C. S. & KOLLER, S. H. Avaliação psicológica em crianças e adolescentes em situação de risco. **Avaliação Psicológica**, **5**(1), 55-66, 2006.

PRIMI, R. Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. **Avaliação Psicológica**, **2**(1), 67-77, 2003.

ROAZZI, A. & SOUZA, B. C. Repensando a inteligência. **Paidéia**, **12**(23), 31-55, 2002.

SPEARMAN, C. General intelligence: objectively determined and measured. **American Journal of Psychology**, **15**, 201-193, 1904.

STELZL, I., MERZ, F., EULERS, T., & REMER, H. The effect of schooling on the development of fluid and crystallized intelligence: **A quasi-experimental study.** *Intelligence*, **22**, 279-296, 1995.

TERMAN, L. **The Measurement of Intelligence.** Boston: Houghton Mifflin, 1916.

WECHSLER, D. **The measurement of adult intelligence** (3a ed.). Baltimore: Williams & Wilkins, 1944.

WECHSLER, D. **Wechsler Intelligence Scale for Children** (3^a ed.) (WISC-III): Manual. San Antonio: Psychological Corporation, 1991.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos** (2^a ed.). (D. Grassi, Trad.) Porto Alegre: Bookman. (Obra original publicada em 1984), 2005.