

fatores e tendências da mudança cultural de tribos índias em contato com o mundo dos brancos. Revista de Antropologia. São Paulo (13): 5-315, 1965.

**SILVA**, Fernando Altenfelder. As lamentações e os grupos de flagelados do São Francisco. Sociologia. São Paulo, 24 (1) 1962.

**TRUJILLO**, Alfonso Ferrari. Os Kariri, o crepúsculo de um povo sem história. Sociologia. São Paulo, (3), 1957.

**VELHO**, Yvonne Maggie Alves. Guerra de Orixá; um estudo de ritual e conflito. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

**WAGLEY**, Charles. Uma comunidade amazônica; estudo do homem nos trópicos. São Paulo, Ed. Nacional, 1957.

**WEBER**, Max. Economia e sociedade. México, fundo de cultura Econômica, 1944.

## O CHAPELEIRO LOUCO E A LEBRE DE MARÇO

Sobre a proposição de que o retardado mental-leve educável e o aluno com distúrbios de aprendizagem constituem duas populações diferentes de estudantes incompetentes.

W. Lee Berdel **MARTIN**

Ph. D, Professor Adjunto do Mestrado em Psicologia do Departamento de Psicologia Experimental da **UFPA**.

**RESUMO:** Semelhante ao Chapeleiro Louco e a Lebre de Março, profissionais psico-pedagógicos têm conjurado duas personagens fantasiosas - o aluno "retardado mental educável (R-M-LE)" e aquele com "distúrbios de aprendizagem (D-Aps)". Como grupos no entanto, consideram-se os RM-LEs e D-Aps como populações separadas em termos do potencial inato na aprendizagem, refletido por suas posições divergentes em escalas unilineares de chamada competência neurocognitiva. Mostram-se, contudo, que tanto "RM"/não-RM quanto a dicotomia RM-LE/D-Ap constituem noções enganosas perpetuadas pela prática psicométrica obsoleta, a qual é arraigada em explicações desacreditadas, bio-deterministas e mentalistas. Recomenda-se reformulações dentro de uma perspectiva funcional comportamental que liga análise de aprendizagem diretamente à melhoria de deficiências acadêmicas individuais, em vez de alocar alunos às categorias nosológicas tradicionais.

**ABSTRACT:** Similar to the Mad Hatter and the March Hare, psycho-educational practitioners have conjured up two fanciful personages - the "educable mentally retarded (EMR)" and "learning disabled (LD)" student. As a group however, EMRs and LDs are considered separate populations in terms of innate learning potential, reflected by their divergent ranking on unilinear scales of "inferred" neurocognitive competence. Yet both "MR"/Non-MR and the EMR/LD dichotomy are shown to be fallacious notions perpetuated by obsolete psychometric practice embedded in discredited bio

deterministic and mentalistic explanations. Reformulations are recommended within a functional-behavioral framework which links learning analysis directly to the remediation of individual academic deficits, instead of allocating students to traditional nosological categories.

### INTRODUÇÃO

"- Por que um corvo se parece com uma escrivãzinha?... - Já descobriu a solução?" - disse o Chapeleiro voltando-se para Alice: - "Não, desisto," respondeu Alice - "Qual a resposta?" - "Não tenho a menor idéia." - disse o Chapeleiro. - "nem eu." disse a Lebre de Março. Alice suspirou enfasiada. - "Acho que você devia ter mais o que fazer," comentou - "ao invés de gastar o tempo com adivinhas sem respostas" (Carroll, 1980).

Aventuras de Alice no país das maravilhas.

Um Chapeleiro doido e uma Lebre que eloqueceuro mês de março, os dois sentados juntos em uma mesa tomando chá numa festinha em que o tempo parou para sempre por volta das 18:00 horas. Um diálogo quase sem nexos, em que são utilizados termos e expressões cheios de trocadilhos, metáforas e conotações paralogicas e redundantes. Perguntas são feitas a respeito de enigmas e adivinhas acerca das quais nem sequer os próprios indagadores sabiam dizer as respostas. A cena do Chapeleiro cabe bem como paralelo ilustrativo da situação vigente dentro do campo psicopedagógico e dos modelos utilizados para nortear

aqueles profissionais incumbidos com a tarefa de avaliar, classificar, encaminhar e orientar o ensino dos alunos com problemas de aprendizagem escolar. De modo mais específico, o Chapeleiro e a Lebre de Março representam caricaturas bem semelhantes aos grupos de alunos que hodiernamente são rotulados de "retardados mentais-leve educáveis (os RM-LEs), "e aqueles designados como portadores de "distúrbios de aprendizagem (os D-Aps)".<sup>1</sup> Embora o Chapeleiro e a Lebre, tais como são apresentados na fantasia imortal de Charles Dodgson,<sup>2</sup> diferem um do outro em certos aspectos, os dois compartilham uma condição em comum:

1 Existe uma pletera de sinônimos deste referente. Na sua revisão, CRUICKSHANK & PAUL (1980) citaram nada menos que 38 termos! Entre os mais empregados, denotamos três: "dislexia evolutiva primária (DEP: Critchley, 1970)", dificuldades específicas na aprendizagem" ou DEA e a terceira é a apelação notória de "disfunção cerebral mínima" ou DCM, que será avaliada em uma seção posterior. Do ponto de vista de alguns profissionais, a segunda, DEA, é considerada como bem mais descritiva e compreende o conceito de heterogeneidade entre padrões de habilidades adquiridas (TANSLEY & PANCKHURST, 1981). Na Inglaterra, muitos educadores e psicólogos arguíram que DEP difere da DEA devido a natureza "refratária" e global da primeira (PHILLIPS, 1982) e ainda as sinala que DEA é mais encontrada em crianças de famílias sócio-economicamente carentes, ao passo que DEP ocorre em alunos que vem da camada economicamente mais elevada (NAIDOO, 1972; PHILLIPS, 1979). No entanto, há muitos pesquisadores que não conseguiram verificar a existência de tal diferenciação (ROURKE, et al., 1983; TAYLOR, et al., 1979; YSSELDYCKE, et al., 1982). Por isso continuaremos empregando a caracterização genérica de D-Ap. 2 Este é o nome verdadeiro do autor. Lewis Carroll era pseudônimo.

"Alice...tentou, pois, outra pergunta: - "Que espécie de gente vive por aqui?" - "Naquela direção", disse o gato apontando com a pata direita, "mora um Chapeleiro. E naquela," - a crescentou levantando a outra pata - "mora a Lebre de Março. Visite um ou outro, tanto faz: ambos são loucos". (CARROLL, 1980).

Assim, da mesma maneira, ainda que os RM-LEs e os D-Aps difiram sob certos aspectos, os dois, também, compartilham de uma condição idiossincrática comum: ambos, de modo geral, são retardados, isto é, retardados acadêmicos. Nos dois casos, o retardamento, em grande parte, se configura num atraso na aquisição das habilidades primárias de alfabetização, principalmente na leitura e ortografia. No entanto, o Chapeleiro e a Lebre eram companheiros de mesa inseparáveis, até o ponto de passarem todo tempo tomando chá, conversando e trocando idéias esdrúxulas. Houve, de modo semelhante, uma época em que a maioria dos RM-LEs e D-Aps eram companheiros de turma, tanto na sala de aula comum, quanto nas classes separadas, devido as suas inaptidões aparentes no domínio das habilidades básicas de alfabetização. Porém, desde três décadas atrás, há um grande número de programas educativos de caráter especial em que os dois grupos têm sido diferenciados e segregados, tanto na conceituação psico-pedagógica, quanto na prática de alocação em classes e programas de educação especial. Ainda mais, encontramos um paralelo mais sugestivo entre a resposta do enigma do corvo e as respostas que muitas vezes são dadas, quando indagamos a respeito do enigma da dicotomização dos desviantes de aprendizagem escolar. Ao invés de perguntar a se-

melhança entre uma ave e uma mesa, devemos perguntar: "por que o RM-LE não se parece com o D-Ap?" Se os profissionais respondessem como o Chapeleiro e a Lebre, pelo menos a resposta estaria muito perto da verdade: "não temos a mínima idéia." Porém, para melhor apreciar a resposta típica dada, citamos um trecho contido na célebre obra de terror de KING (1977), "The Shining", onde vozes fantasmagóricas vibravam por dentro dos corredores do hotel mal-assombrado e sinistro, susurrando a mesma pergunta bizarra: "Por que um corvo se parece a uma escritaninha? Tanto maior (sua altura no ar) tanto menor (sua quantidade), é claro que sim" (KING, 1977, p. 325)! O sentido desta resposta se assemelha aquela mais frequentemente dada para explicar o enigma da separação imposta aos alunos incompetentes: "tanto maior o nível de 'inteligência' (testado), tanto menor a dificuldade para aprender ler e escrever".

Igual ao chá do Chapeleiro, os psicólogos que geralmente lidam com alunos desviantes da aprendizagem escolar, passam grande parte do seu tempo fazendo avaliações psicométricas, escrevendo relatórios e preenchendo formulários, utilizando termos e vocabulários descritivos repletos de significado semântico igualmente redundante, ambíguo e esdrúxulo.

A culpa, entretanto, não reside unicamente neste nível de profissionalização psicológica, uma vez que se considere a origem e a natureza das bússolas teóricas que, historicamente, têm orientado (ou melhor, desorientado) a psicologia diferencial. Ainda hoje, abundam os livros que encorajam o uso do mesmo jargão, geralmente de natureza meta-médica e que ressuscitam as mesmas especulações e crenças inoperantes, refutadas e descartadas há anos. Semelhante ao referido chá, quando escrutinamos as hipóteses, teorias e conceitos levantados quanto a natureza e

direção da relação entre a "inteligência", os testes de "inteligência", a aprendizagem social, acadêmica e o estado da prática psico-pedagógica atual, parece-nos que o tempo parou por volta da década entre 1910 e 1920. Foram estes os anos em que a onda teórica conhecida como a perspectiva de darwinismo social encontrava-se em pleno retrocesso dentro das ciências sociais, em particular, na Antropologia e Sociologia. Na Psicologia, por outro lado, alguns dos pressupostos quanto à hereditariedade e a evolução de "inteligência", de fato nunca desapareceram. Foram apenas revestidos com roupas novas. A partir da importação, tradução e lançamento das adaptações da Escala Binet-Simon por **GODDARD** em 1908 e **TERMAN** em 1917, a prerrogativa e autoridade profissional para avaliar processos "intelectuais" (bem como outros construtos efêmeros, tais como a personalidade) caiu quase que exclusivamente sob o domínio da Psicologia Diferencial e Clínica. A doutrina intrínseca, no que se refere à natureza e ontogênese da "mente" e à aprendizagem, era largamente biodeterminista e o símbolo de porte do psicólogo começou a ser representado pelas caixinhas cheias de apetrechos e outros materiais, montados e escalados a fim de aferir diversas aptidões intelectuais. Ao se adotar o símbolo, logo se seguiu a cerimônia, constituída pelo ato de testar e conferir tetos e porções intelectuais, neste caso na forma de algarismos proporcionais chamados de QIs (os "Quocientes da Ignorância"). Completou-se, então, o ritual de classificação, através de um esquema em que a predestinação escolar tornou-se mais real do que implícita. Naquela época (como nesta), ao invés de formular adivinhas sem respostas, os psicólogos montaram um modelo referencial em que as respostas foram adivinhadas, antecipando as perguntas referentes à inte-

ração entre a evolução orgânica e a capacidade de o organismo evoluir intelectualmente.

Porém, qualquer modelo teórico é, por natureza, uma metáfora, no sentido de que constitui um empréstimo de outra disciplina científica. Como disciplina emergente, a Psicologia Clínica acabou sendo influenciada e até dominada pelo modelo psiquiátrico, com seus fundamentos arraigados no estudo das doenças corporais. Em suma, adotou um modelo totalmente estranho e inapropriado às ciências sócio-comportamentais, e a partir da adoção, o costume de criar células categóricas e nelas enquadrar pessoas julgadas como desviantes devido aos seus atrasos psico-pedagógicos, tornou-se rotineira e parte integral de um ritual, estigmatizador na prática e pernicioso nos seus efeitos.

Neste ponto, espero que a nossa tentativa de usar um "tom" em parte céptico e em parte irônico para abordar os assuntos a seguir, não seja levado a mal. Tal tática é utilizada, neste caso, não como um exercício em hiperbolismo, mas propositalmente, com a finalidade de dramatizar a maneira em que a conceituação e, conseqüentemente, a prática psico-educacional têm sido solapada e deturbada pelo modelo psiquiátrico: um esquema que realmente tem moldado nossas percepções da natureza da aprendizagem desviante; receitado os procedimentos de classificação e rotulação; prescrito o modo de atendimento bem como a metodologia de avaliação programática e ditado a estrutura política-administrativa que apia estes programas educacionais. Em retrospectiva, uma percepção e modo de agir mais dignos de defeitologistas e alienistas do que de psicólogos e pedagógicos, propriamente ditos.

**PRECEITOS E PRECONCEITOS: OBJETIVOS E OBJEÇÕES**

"Quem quiser compreender o termo 'gua benta', não deve estudar as propriedades da água, mas sim, as suposições e crenças do povo que a usa. Isto é, a água deriva o seu significado das pessoas que a ela atribuem uma essência especial". (SZASZ, 1974)

Ceremonial chemistry

"Se você quer compreender o que é ciência, você deve olhar, em primeiro lugar, não para as teorias ou as suas descobertas e certamente não para o que seus apologistas dizem sobre ela; você deve ver o que os praticantes da ciência fazem". (GEERTZ, 1978)

A interpretação das culturas

Os psicólogos ainda não têm conseguido nos explicar por que fabricam e engolem rótulos defeituosos e muito menos por que eles se recusam a abandoná-los. Como acabamos de observar, os campos da Psicologia mais envolvidos no desenvolvimento de estratégias e métodos de modificação de aprendizagem nos alunos com problemas de alfabetização foram infestados há anos pelo modelo de enfermidade mental. Apesar de um acervo de achados negativos e diante de uma saravada de críticas dirigidas contra esta falha conceitual, a complacência aparente da Psicologia Diferencial e Escolar, no que diz respeito a sua aceitação (ou pelo menos, a não rejeição) do modelo psíquico, é surpreendente, senão desalentadora. Talvez isto se deva a uma incompreensão das falhas, amplamente citadas ou a uma falta de perspectiva histórica; seja o que for, a fim de situar os propósitos e questões a serem abordadas, delineamos,

em termos simples, as postulações fundamentais deste modelo, que em resumo, pressupõe: que comportamentos anômalos são "sintomas" de uma doença subjacente, de maneira "mental" ao invés de neurofisiológica; que para remover estes sintomas é necessário expurgar a enfermidade presente na estrutura mental, mediante o manuseio de várias formas de "psicoterapia". No caso da classe de "doença mental", embutida sob o rótulo de "deficiência mental", temos que efetuar ligeiras reformulações na semântica destas metáforas. Dentro dos RMs, a mente, por implicação, é destituída de "energia ideacional" como se fosse uma lâmpada quase apagada, se faz mister proporcioná-la (dentro de limites estreitos já inatos) com mais eletricidade psíquica.

As incoerências desta visão falaciosa do reducionismo mental dos desvios, de um modo geral, embora inicialmente criticadas por alguns dos pioneiros de Antropologia Cultural (BOAS, 1911; BENEDICT, 1934; KROEBER, 1940), ultimamente tem sido, também atacadas com veemência por psicólogos behavioristas, inspirados, em grande parte, pela heresia szasziana (BANDURA, 1980; KAZDIN, 1980; ULLMANN & KRASNER, 1969). Estes teóricos, partindo de certos fundamentos sociológicos, apresentaram uma série de argumentos convincentes em apoio da perspectiva de que grande parte da conduta anômala é mais logicamente explicada em termos de princípios de aprendizagem social e processos de rotulação do que de arazoamentos baseados em analogias médicas, que não podem ser nem comprovadas nem desaprovadas. Em face de um verdadeiro surto de atividades experimentais em todos os níveis, com populações variadas de desviantes e perante um volume maciço de informação divulgada durante os últimos 25 anos, muitos profissionais criaram a expectativa animadora, de que es-

ta abordagem empírica tivesse extirpado do campo psico-pedagógico estas concepções demoníacas. Assim parecia. Mas uma revisão crítica de pesquisas clínicas comportamentalistas levou um behaviorista a lamentar: "Às vezes, contudo, as aparências são enganadoras. Na verdade, o modelo de enfermidade não somente está em pleno vigor dentro das abordagens comportamentalistas, como também as velhas formas prosperam, na guisa de novos eufemismos" (BANDURA, 1978, p. 90).

A pesar de BANDURA (1978) ter endereçado suas críticas para experimentos conduzidos com populações clínicas, portadoras de problemas sócio-emocionais (cf. KAZDIN & ROGERS, 1978 para uma réplica), concordamos plenamente que os esquemas de atuação psicopedagógicas visando "diagnosticar" e atender os alunos com atrasos na alfabetização estão "entranhados" pelo modelo psiquiátrico.

Não pretendemos, neste trabalho fazer críticas a respeito da influência usurpadora do modelo psiquiátrico, no que tange o sistema de avaliar a e classificar os que apresentam, segundo as normas sociais, perturbações emotivas. Há muitos filósofos, psicólogos, sociólogos e psiquiatras, tais como ALBEE (1969), FOUCAULT (1965), ROSENHAN (1975), SARBIN (1967; 1969), SCHEFF (1978; 1966), SILVERMAN (1983), SZASZ (1975; 1978 a; 1979) e TORREY (1976), que o têm feito de modo bastante compreensivo e profundo. Por outro lado, vale a pena observar que, em termos da quantidade de publicações que têm atacado, com artilharia pesada, os bastiões da muralha psiquiátrica, o "mito de doença mental" tem recebido, proporcionalmente, muito mais espaço editorial e atenção de que os esforços visando pôr em relevo crítico, os argumentos especiosos, aventados em prol do conceito ignominioso de "anemia mental." Embora al-

gumas das incoerências conceituais apontadas no tratamento dos emocionalmente perturbados sejam relevantes à má-conceituação dos RMs, as proposições etiológicas, caricaturas sociais, previsões ontológicas e outros preconceitos inerentes ao modelo psiquiátrico referentes aos protagonistas deste tratado- os RM-leve educáveis e os D-Aps, diferem sob vários aspectos dos outros desviantes, como detalharemos nas seções a seguir.

Nestes termos, os objetivos são: 1º) demonstrar a invalidade dos postulados aventados para dividir crianças com problemas acentuados na aprendizagem escolar em duas categorias clínico-educacionais e tratá-los como se fossem duas populações distintas na sua capacidade para ler e escrever. Tentaremos mostrar que esta dupla afiliação, na realidade, consiste em uma dicotomia falsa, alicerçada em presunções psicométricos igualmente falsas. 2º) Assinalar algumas das deturpações mais nítidas, existentes em programas educacionais estabelecidos para remediar estes desvios, além de citar alguns dos abusos, efeitos negativos na aprendizagem, desprezo e estíma sofridos por muitos destes alunos pela imposição não-crítica e desenfreada de rótulos clínicos prescritos pelo quadro taxonômico psiquiátrico. 3º) Argumentar que o método convencional psicométrico de avaliação é completamente estagnante, inútil e infrutífero, devendo ser substituído por procedimentos experimentais no que diz respeito ao processo de indagar o ritmo de aquisição de conceitos operacionais em alunos; com efeito, um enfoque voltado para a eficiência com que os mesmos modificam e generalizam, a curto e ao longo prazo, estilos de aprendizagem adquiridos durante sessões propositalmente estruturadas para esta finalidade (CARVER, 1974). 4º) Como corolário do terceiro objetivo, ar-

güir que qualquer sistema classificatório deve embasar-se em critério funcional-comportamental e não em nomeações nosológicas, de tal modo que os padrões de respostas elicitados possam ser traduzidos diretamente em planos individuais de ensino, conforme os "níveis de acúmulo" existentes no repertório de cada aluno.

Acima de tudo, enfatizamos que este trabalho foi preparado, em grande parte para a apreciação crítica dos profissionais aqui no Brasil, que atuam em programas de educação especial. Ao mesmo tempo, lamentamos que muitas das críticas, argumentos e exemplos sejam oriundas de experiências realizadas na Europa e América do Norte. Embora alguns "modelos de ação" talvez sejam viáveis em termos transnacionais, há outros que não se adequam a realidade sócio-educacional. Neste sentido, ressaltamos uma das teses principais que configura neste trabalho: o desconhecimento do princípio de relativismo transcultural é tão perigoso quanto a ignorância da relatividade interdisciplinar. Já ensejamos um exemplo do segundo (i.e. a aceitação ativa e passiva do modelo de loucura por parte da Psicologia Clínica/Escolar). Fornecemos uma instância bem concreta do primeiro, que talvez tenha gerado maiores distorções no âmbito de ensino dos desviantes do aprendizado neste país. Estamos nos referindo ao fato de que o modelo programático utilizado para atender este alunado (bem como muitos dos componentes ancilares que fazem parte da sistemática de testagem, avaliação, rotulação e seleção) fora adotado do sistema implantado nos Estados Unidos e que lá durou mais de meio-século. Enfatizamos, contudo, que este esquema de ensino, arraigado como era, em uma ideologia de "recuperação por meio de segregação" nem sequer se mostrou eficaz e bem sucedido no próprio

país de origem. O começo do fim, partiu-se dos resultados de avaliações sobre a efetividade e qualidade psicoeducacional desta forma de ensino. Ao comparar, por exemplo, o rendimento de alunos RM-LE estudando em classes separadas com alunos também diagnosticados como "leve educáveis", mas frequentando turmas comuns, uma série de levantamentos descobriram consistentemente que os alunos "separados", de modo geral, evidenciaram um padrão de desempenho físico, interpessoal e cognitivo inferior ao dos não-separados. Além disso, os mesmos não revelaram nem uma melhora no aproveitamento acadêmico (BLATT, 1967; 1958; CASSIDY & STANTON, 1959; JOHNSON, 1962, 1961; MILOSKI, 1974). Em suma, estas classes especiais não tinham nada de "especial" exceto a prática de conservar este alunado fisicamente isolado, academicamente estagnado e amíude, como resultado, socialmente marginalizado dentro da escola (DUNN, 1968; McMILLAN, 1971). Hoje em dia, a filosofia e a prática dominante na América do Norte estão voltadas para a não-segregação e reintegração de qualquer aluno com atrasos na aprendizagem, utilizando diversas modalidades. Com a exceção de um número muito reduzido, classes segregadas (para atender RM-LEs e/ou D-Aps) estão à beira de extinção (YSSELDYCKE & ALGOZZINE, 1982).

No entanto, como o modo de atender este alunado no Brasil (pelo menos na maioria dos estados do norte/nordeste segue predominantemente o modelo tradicional e diante das considerações acima tecidas (e diante de outras a serem tecidas mais em diante), esperamos que as discussões críticas a seguir, sirvam como recursos informativos, proporcionem um pano de fundo histórico, provoquem reflexões sobre possíveis falhas e conflitos que emergem em decorrência desta forma de programação, e incentivem a execução de

pesquisas acerca de certas questões a serem abordadas.

Neste ponto, gostaríamos de esclarecer pelo menos três percepções gerais que sustentamos, na esperança que estes sirvam de base para que os leitores possam julgar se nossas crenças e teses, formuladas a partir de ampla experiência com alunos desviantes; são realmente mais preceitos do que preconceitos.

Primeiro, quando criticamos o modelo psiquiátrico, não estamos, de modo algum, dando a entender que a adoção deste esquema seja um ato premeditado, nem um complô sinistro. No princípio constituía uma tentativa e experimento humanitário para melhorar as condições e o tratamento de todos os indivíduos marginalizados pela sociedade por causa de problemas emocionais e interpessoais. Porém, como no caso de muitos experimentos e causas bem intencionados, a viabilidade de muitos dos pressupostos levantados para explicar a etiologia da conduta perturbadora e da lentidão de aprendizagem acabou sendo desafiado por um número crescente de clínicos e experimentadores. Atualmente a aderência a este modelo perpetua o que fortuitamente gerou a transformação de ensino, outrora chamado de "personalizado" em um monólito malogrado de desadaptação escolar. Um monólito cada vez mais distante e alheio das suas raízes filosófico-humanitárias originais (KANNER, 1967; TALBOT, 1964).

Segundo, ao desvalorizar a relevância do modelo médico de patologia orgânica para a prática psicopedagógica, não queremos dizer que estamos desvalorizando os médicos e as suas contribuições para o ensino especial de alunos desviantes. De fato, desde o início das primeiras tentativas empreendidas para desenvolver programas especializados para ins-

truir pessoas excepcionais, o esforço, a visão e a dedicação extraordinária de médicos, tais como Itard, Seguin, Howe, Guggenbühl e Orton são em si mesmos, testemunhos monumentais do legado dos médicos para a metodologia de ensino de alunos com diversos desvios, físicos ou não.

Terceiro, quando apoiamos fortemente a tese de que "retardamento mental" não existe, estamos nos referindo à aberração semântica, às conotações e as consequências sociais que este rótulo e outros termos da linguagem psiquiátrica de insuficiência ideacional têm ocasionado. Tal como a "doença mental" (sob a qual, conforme a nosologia psiquiátrica, RM é subordinada),<sup>3</sup> retardamento mental é predicada na mesma analogia pseudo-médica (ADAMS, 1964) e assim sendo, nada mais é que uma doença inventada. No reino do mentalismo cartesiano, tão ridicularizado por RYLE (1949), o "fantasma na máquina", neste caso, seria um fantasma retardado! E frisamos que esta objeção não é mero "sofisma semântico"; quando enfrentamos o idioma da nosologia psiquiátrica, concordamos com GOFFMAN (1963), ROTTER (1960, 1954), SCHEFF (1966 e SZASZ (1975; 1977; 1978a), que o problema

<sup>3</sup> Mesmo para os discípulos do modelo de deficiência, o enquadramento do RM na nomenclatura psiquiátrica sempre foi muito difícil sustentar. A respeito desta questão, TORREY (1976, p. 143) observa: "Retardamento mental" é oficialmente classificado como 'doença', conforme julgamento final dos psiquiatras. Não-oficialmente, entretanto, avançou-se mais no sentido de abandonar o conceito de 'doença' neste caso do que em muitos dos demais". A situação não é, porém, tão indiscreta: Psiquiatras, pelo menos nos Estados Unidos, segundo cifras apuradas em algumas metrópoles, dedicam 1% e menos do seu tempo profissional por ano trabalhando em institutos ou escolas para RMs (TORREY, 1976, 1972). Fica patente que o abandono por parte delas é mais literal do que figurativo.

ultrapassa simples questões linguísticas e trata de maneira provocante como os termos e vocabulários são transformados em proposições literais e são manipulados a fim de influenciar a opinião popular, e neste caso, justificar uma política alienatória nas instituições públicas de ensino. **SARBIN** (1967, p. 447) coloca este fenômeno de reincarnação metafórica de modo bem conciso:

"Permite-me afirmar que a seleção de uma metáfora para designar um objeto ou evento, não é sem consequência. Cada metáfora contém uma riqueza de conotações, cada conotação possui a potência de gerar uma multiplicidade de implicações e cada implicação consiste em uma diretriz para agir".

Se, por acaso, denominássemos uma rua, uma floresta ou até a qualidade do serviço de um restaurante de "retardados", nada de significativo ocorreria com estas entidades. Todavia, quando um aluno é classificado como "retardado mental" (de qualquer nível, "educável" ou inferior) por um psicólogo e registrado como tal no seu "dossier", há muitos eventos aversivos que passam a ocorrer com ele: pode ser alijado da classe regular e abrigado numa turma segregada, onde os efeitos pedagógicos podem ser nulos ou cognitivamente repressivos: ele pode encontrar obstáculos intransponíveis no alcance de educação superior; ele pode ser privado do seu direito de tirar uma carteira de habilitação e encontrar um emprego condigno (cf. **BOGDAN**, 1980; **EDGERTON**, 1967; **KIRP**, 1974; **SCHNEIDER**, 1979 para exemplos). Enfim, parece uma pena muito alta a pagar por jovens, cujo delito mais grave foi o de cometer erros acentuados na solução de tarefas inseridas numa escala psicométrica e/ou de não conseguir extrair muito bem, o significado temático dos conjuntos de símbolos em

que o idioma nacional é codificado.

Por outro lado, não estamos negando que há uma proporção de crianças que levam tais rótulos e que apresentam atrasos em certas modalidades senso-perceptuais, motoras e linguísticas e que mostram certa lentidão na aquisição de habilidades sociais/ e/ ou acadêmicas. Mesmo ao reconhecer fatos evidentes, estamos questionando a noção de que tais atrasos ocorram, na grande maioria, em função de um nível de inteligência, refletido no resumo estatístico de um "teste de inteligência" ou de uma disfunção no "aparato" neurocerebral. Tais noções unitárias e absolutistas têm o mesmo status explicatório que o modelo da Frenologia, só que a noção de aparências físicas, traços intra-pessoais foi substituída pela equivalência de saber e fazer. E mesmo este último isomorfismo falacioso-a não-distinção entre aptidão interna e manifestação externa-foi desafiado há quase 190 anos por Itard (**LANE**, 1976); até mais recentemente, as conclusões de várias investigações têm derrubado de modo convincente a postulação de desempenho-competência (cf. **BANDURA & WALTERS**, 1963; **BORNER & BIRCH**, 1970; **COLE & BRUNER**, 1971; **MISCHEL**, 1973 1968). Em resumo, a idéia de que um desempenho inferior num teste de "inteligência" reflète uma capacidade generalizada inferior, é tão falha quanto a idéia de que uma pessoa que toma bebida alcoólica em excesso reflète a incidência de alcoolismo na população geral; ou que alguém que seja abstêmio indica que os sóbrios, em geral, sofrem de uma deficiência de alcoolismo. De fato, este salto inferencial, do vale de desempenho até a montanha que chamamos de "competência", tem chegado aos limites do ridículo! Como consequência, termos como "retardado" ou "deficiência mental" não passam de preceitos metafóricos, vulgares e grotescos, mais semelhantes

aos preconceitos induzidos pelos estereótipos étnicos, que têm acusado os negros de serem culturalmente inferiores, concretistas no seu pensamento e portadores de um gênio violento; ou os índios como sendo indolentes, preguiçosos e, por natureza, parasitas. Ao rotular alguém de D-Ap, essencialmente porque apresenta dificuldades na conquista do código linguístico subjacente à alfabetização (ou como "RM-LE", porque além desta dificuldade, não se sai muito bem numa medida de inteligência) e ao segregá-lo em turmas para os inferiorizados (uma situação análoga à segregação racial), amíude tem como consequência impor um estereótipo generalizado de incompetência, assim negando o fato do caráter multisistêmico da sua convivência dentro da constelação social.

Nosso próprio conceito de "inteligência" é definido dentro de um parâmetro de análise funcional do comportamento, onde nos preocupamos num primeiro instante (conforme as admoções de GEERTZ, 1978 e SZASZ, 1974), com a delimitação de classes fenotípicas de comportamentos julgados como sendo mais e menos "inteligentes" pelos membros dos diversos subsistemas sociais em que o indivíduo vive. Tal linha de pensamento segue basicamente a posição de BIJOU (1971; 1966) e que fora muito bem explicitada por CHEIN (1945, p. 111), mais de 40 anos atrás:

"Não há nenhum psicólogo que tenha observada inteligência; há os que tem observado comportamento inteligente. Tal observação deve constituir o ponto de partida para (a formulação de) qualquer teoria de inteligência, mas infelizmente isto não tem ocorrido..."

Para todos os efeitos, como no caso da Lebre de Março e o Chapeleiro, "visite um ou outro", o RM-LE ou o D-Ap, tanto faz: todos são retardados, isto

é, retardados na sua realização escolar, independente do seu nível de ignorância atestado!

### A DEMOGRAFIA DE DÉFICIT: RM-LE=D-AP? CONSTRUÇÕES, CATEGORIAS, CONTRADIÇÕES

#### 1. OS PSICOMETRICAMENTE INCOMPETENTES

"No reino dos animais, a lei é devorar ou ser devorado. No dos humanos, é definir ou ser definido". (SZASZ, 1978b)

The second sin.

"Um dos problemas principais das tipologias, é que dificilmente encontram-se pessoas que nelas se enquadrem". (BANDURA, 1977).

Social learning and personality development.

Ao examinar a definição mais atualizada para a categoria genérica de "retardamento mental", tomamos como fonte de referência a última revisão do manual de terminologia do "American Association on Mental Deficiency" ou a AAMD ("Associação Americana sobre Deficiência Mental"), de 1973. Esta revisão ainda mantém três critérios básicos especificados no esquema compreensível de DOLL (1941), que também não sofreram mudanças na revisão de 1959, editada por HEBER. Na sua forma mais sucinta, afirma que: "Retardamento mental refere-se ao funcionamento intelectual geral, que existe concomitantemente com déficits no comportamento adaptativo e que se manifesta no decorrer da fase evolutiva" (GROSSMAN, 1973, p. 11). A mudança mais significativa feita na revisão de 1959 foi a cautela tomada acerca de

qualquer pressuposto geral quanto à etiologia orgânica. Esta modificação deveu-se, em grande parte, às conclusões de investigações extensivas do grupo mais alto na hierarquia de retardamento psicométrico: os RM-LEs", que de fato constituem aproximadamente 90% do total dos quatro sub-grupos classificados sob o rótulo de RM. Os demais três são os "moderados" (ou "treináveis"), os "crônicos" e os "severos". Os resultados de múltiplas investigações apontaram que, em quase 80 a 90% dos RM-LEs, não existem qualquer indicação de etiologia neuropatológica e/ou patologia genética comprovada (CLARKE & CLARKE, 1975; HEBER, 1970; ROBINSON & ROBINSON, 1976). Após a etiologia de defeito ter sido afastada para a grande maioria dos rotulados RM-LEs, a Associação psiquiátrica principal da América do Norte-The American Psychiatric Association (ou "Associação Americana de Psiquiatria") viu-se obrigada a reorganizar o quadro nosológico, a fim de delinear as outras fontes possíveis. Assim, na revisão de 1968, foram descritas duas classes genéricas: 1) RM devido à privação social e 2) RM devido a outras (e não especificadas) condições. Sob a categoria de "privação social" distinguiram-se duas sub-categorias:

"cultural-familiar" e "RM associada à privação ambiental" (DIAGNOSTIC and STATISTICAL MANUAL OF DISORDERS-II, 1968, p. 21).<sup>4</sup> Na verdade, tais denotações são redundantes, especulativas e consistem em generalizações especiosas.

Em primeiro lugar, embora "RM-cultural-familiar", no início tornou-se a caracterização etiológica mais amplamente invocada para epetitar a grande maioria dos "não-orgânicas" (BENDA, et al., 1964; KUGEL & PARSONS, 1967; ZIGLER, 1967), descobriu-se, entretanto, que era mais fábula que fato. Alunos que preenchem os pré-requisitos nosológicos mostraram-se mais difíceis de localizar e identificar de que um uirapuru! Os pesquisadores que tentaram extrair amostras defrontaram-se com tantos fatores cruzados e interativos na vida dos casos suspeitos que se viram impossibilitados de determinar se o atraso no aprendizado decorreu dos efeitos de coligações poligenéticas ou de uma variedade de contágios sócio-ambientais, físicos ou motivacionais. A conclu-

<sup>4</sup> Não estamos nos referindo aos casos comprovados em que anomalias cromossômicas e/ou outros defeitos no complexo de genes, tais como o síndrome de Tay-Sach, o de Dawn, PKU, etc., a maioria das quais acarretam defeitos distintos no SNC (BENDA, 1969; PENROSE, 1963) e como resultado, as pessoas aflitas apresentam retardamento neuro-maturacional bem mais acentuado e generalizado através de diversas funções: linguísticas, motoras, senso-perceptuais, cognitivas/mnemônicas e nas áreas de maturação social. Mesmo nestes casos, a apelação de "RM" é também falaciosa porque o abaixamento que a maioria destes indivíduos mostram em testes de aptidão (naqueles casos que conseguem realizá-los), na pior das hipóteses, é um dos produtos das anomalias neurogenéticas; certamente seria ilógico pressupor que o nível de raciocínio sub-normal provocou a condição orgânica anormal na mesma pessoa!

são, de modo geral, assinalava que o critério definidor do DSM-II e o da nomenclatura da ICD-8 da ONU (World Health Organization, 1968) era inoperante, historicamente vazio e visto como um anacronismo histórico (BLATT, 1981a; BLATT & GARFUNKEL, 1969, 1965; RAMEY & GALLAGHER, 1975; SARASON & DORIS, 1979).

Em segundo lugar, ao julgar pela quantidade de documentação sociológica, a classificação de RM-LE e/ou o confinamento do mesmo em classes segregadas, parece um status dentro de um status, reservado mais para acomodar os filhos de famílias sócio-economicamente (SE) desprovidas, do que para os das classes SE superiores (BLATT & GARFUNKEL, 1969; CLARKE & CLARKE, 1976; DEXTER, 1964; ERDMAN & OLSON, 1966; HURLEY, 1969; MERCER, 1974, 1973a; ZIGLER & HARTER, 1969). Por isso, a "privação ambiental/social é simplesmente um termo sinônimo e circular, pois descreve uma condição generalizada quase onipresente (em graus variados) na vida familiar daquela parcela da população localizada nas faixas inferiores da escala econométrica. Conforme a redefinição da AAMD bem como nossa ampliação da mesma (explicada na discussão a seguir), tal série de situações dificilmente seria encontrada na ontologia social de alunos da

classe média e acima.<sup>5</sup>

Em terceiro lugar, sem querer nos atolar na disputa entre os paladinos da posição nativista versus (vs.) os que defendem variações de uma postura de "patologia social" (BEE, 1979, p. 194-210; COLE & BRUNER, 1971), apontamos para um argumento falacioso - o erro de "assimetria espúria" - implícito em ambas as posições: a tendência de transformar uma desproporção distributiva em uma disfunção disposicional. Esta falácia tem dois aspectos: a) a incidência assimétrica de crianças oriundas de famílias economicamente carentes e alocadas em turmas para RM-LEs não justifica, a priori, nenhum pressuposto de que os ambientes sociais destas famílias sejam psicologicamente carentes. Como conceito, além das especificações da AAMD (a nota de rodapé 5), "privação sócio-ambiental" implica um estritamento de oportunidades dentro do macro-sistema social, que efetivamente barra às famílias, que compoem este segmento, o acesso mais amplo a bens materiais e serviços institucionais optativos, como ocorre nesta instância,

<sup>5</sup> Esta dupla categorização, instituída no DSM, foi eliminada pela comissão da AAMD e substituída pelo termo abrangente "retardamento (devida à) privação ambiental" (GROSSMAN, 1973, p. 131-132) e refere-se de: "Uma quantidade insuficiente de variabilidade, redundância ou condições discriminativas, inclusive: privações culturais, uma condição em que o ambiente da criança seja nitidamente impróprio para ensinar as habilidades necessárias para se adaptar ao ambiente geral, mesmo que seja apropriado para sua sub-cultura. Privação maternal, uma condição em que o bebê recebe estimulação insuficiente, inconsistente ou cuidados inadequados". Evidentemente tais condições podem estar presentes em algumas famílias da classe média e acima, mas na maioria dos casos seriam devidas à negligência e não à carência de recursos.

dentro da estrutura do sistema escolar já imbuída com uma tendência mono-cultural (i.e. uma orientação voltada aos valores culturais das classes média e acima); b) por outro lado, a baixa frequência de alunos provenientes dos estratos SEs mais altos nestas turmas, não significa, de modo algum, que um segmento expressivo dos mesmos seja imune a incorrer em dificuldades sérias na alfabetização. O que significa, é que para aqueles que apresentam problemas, existem alternativas programáticas mais diversificadas a serem esgotadas antes de enfrentar este "último recurso" (afastamento em classes separadas). SCHNEIDER (1979, p. 61) na sua identificação de "alunos excepcionais" ("AEs" que abrange alunos lentos e educáveis) no Estado de Guanabara, relata bem este duplo padrão:

"Que assim são as coisas, talvez tenha sido demonstrado pelo fato de que na maioria das escolas privadas (frequentadas por crianças das classes média e alta, em contraposição às escolas primárias públicas) não há AEs... não é que alguma lei especial da natureza tenha abençoado as classes superiores com uma prole mais inteligente. Crianças cuja aprendizagem é lenta, são, é claro, encontradas em todas as classes. Mas quando uma criança de classe média se atrasa na escola, os pais agem imediatamente, ... pagam aulas particulares, consultam uma psicanalista, et... Nenhuma categoria especial é criada na escola... O desvio não é institucionalizado".

No caso dos filhos descendentes de linhagens desamparadas, este último recurso, tipicamente é o único recurso aberto para eles. CRISSEY (1975, p. 800), em uma referência oblíqua a esta situação, comentou laconicamente: "Igual aos pobres, os mental-

mente retardados sempre estarão conosco". E como vemos, realmente estão conosco, com uma taxa muito elevada dentro das turmas de "educação especial", turmas que, de um modo geral, não são nem especiais, e muito menos "educativas"!

Para prosseguir, na redefinição de 1973, houve duas outras mudanças importantes: primeiro, de uma penada, a comissão da AAMD ajudou para baixo a fronteira psicométrica que separa os RM-LEs dos não-RM-LEs. Neste caso, o nível de QI caiu mais de duas unidades de desvio padrão abaixo da média (usando o modelo distribuível do Stanford Binet como referência), em comparação com a zona anteriormente prefixada, ou seja, no intervalo de QI 51 até 69 em lugar de QI 50 até 75. Segundo, a categoria outrora chamada de "retardado mental fronteira" (i.e. os que se distribuem no intervalo de QI 76 a 89) foi descartada e substituída pela expressão "inteligência fronteira". Há duas implicações nestas mudanças. A primeira, no caso dos alunos com "inteligência fronteira", sugere que embora estes alunos cheguem até o abismo do retardamento, ainda se apegam à ladeira da normalidade. A segunda, reside no caráter geo-político desta mudança. O modelo psicométrico dos testes de QI se arraiga em um modelo estatístico, o da curva Gaussiana ou "normal", que fornece uma estimativa da distribuição de QI na população geral. Portanto com base num decreto oficial, cerca de 12% daqueles indivíduos previamente julgados e predestinados ao limbo da incompetência cognitiva, de repente cessam de ser condenados. A partir do ato de redelinear os limites de QI, resultou uma emigração para cima, de um segmento da população de incompetentes. De fato, houve uma fusão entre uma proporção dos dois grupos de sub-aprendizes, uma vez que se leva em conta, que enquanto gru-

po, o QI médio dos D-Aps oscila por volta de 85 a 91 (KIRK & ELKINS, 1975). A análise dos resultados de uma amostra de 215 alunos paraenses avaliados na Escala Kahn para Crianças e encaminhados para classes de "PAs" (i.e. os com "problemas de aprendizagem", sinônimo de D-Ap), revelou um QD médio de 84, e do total destes alunos, 44% se localizaram na amplitude entre QD 70 e 83 (MARTIN, 1980, p. 37). A distância métrica que divide as Lebres dos Chapeleiros, então, seria melhor medida em milímetros do que em milhas. Além disso, quando se considera que a zona de QI que demarca o retardamento do não-retardamento varia de um país para outro, demonstra-se de modo ainda mais penetrante, a relatividade e arbitrariedade da prática psicométrica de fixar limites para circunscrever o domínio dos inaptos.

Na verdade, a utilização do critério falho acima citado, cria dissonância tanto no sistema conceitual quanto na sistemática da aplicação. Consideremos um exemplo concreto com referência ao critério psicométrico, recomendado em uma série de "propostas curriculares" para os "deficientes mentais" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: CENESP, 1978a, 1978b, 1979a, 1979b). Ao avaliar de modo global algumas das recomendações referentes ao esquema definidor e classificatório, a definição é idêntica da AAMD: "a) funcionamento intelectual subnormal; b) sua origem durante o período de desenvolvimento; c) prejuízo no comportamento adaptativo que inclui os seguintes fatores: pessoais, sociais e senso-motores" (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: CENESP, 1979b, p. 8). Quanto ao nível de QI proposto para delinear RM-LE: "Adotou-se o QI 50 e 90 como limites para categorizar deficiente mental educável..." (ibid, p. 8). Nossa primeira impressão é que a fronteira que abrange o RM-LE, diferente da AAMD, ampliou-se para ci-

ma, devendo compor mais de 16% da população estudantil, segundo a distribuição estatística subjacente à curva Gaussiana. Se assim for, um aluno brasileiro com QI de 78, rotulado como RM-LE, caso passasse a residir no Canadá, entraria nas fileiras dos D-APs, com o inverso ocorrendo no caso de um canadense cujo QI cai na mesma faixa e que mudasse para este país. Todavia, o assunto, no que tange ao esquema proposto pelo CENESP é muito mais confuso do que parece, quando consideramos a explicação dada no primeiro volume (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: CENESP, 1979a). Neste, após ter comparado os quadros decorrentes dos trabalhos de DUNN (1971), FEATHERSTONE (1968) e WALTER (1970), é indicada uma preferência para os limites de QI estabelecidos no trabalho de FEATHERSTONE (1968), em que os RM-LEs são classificados na antiga base da AAMD, entre 50 e 75 e os entre QI 76-90 categorizaram-se como "alunos lentos":

"Como é imprescindível adotar um modelo e como nosso trabalho se destina a currículos, utilizaremos os quadro III como referência básica. Tendo em vista que o currículo será elaborado por temas integradores, decidimos incluir o grupo de lentos como possíveis beneficiários dos programas sugeridos..." (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA: CENESP, 1979a, p. 10).

A nossa primeira interpretação, não somente do significado, mas das intenções, é que esta decisão implica um reconhecimento do fato de que existem muito mais alunos com QIs testados acima do limite de QI 75, que também apresentam atrasos na alfabetização. Pressupomos que, por questões humanitárias, este grupo foi incluído. Até aqui muito bem, mas será que estes "lentos" são equivalentes aos D-Aps? Torna-se difícil saber, em face da seguinte afirma-

ção: "Uma vez explicitado que se vai considerar como educáveis indivíduos com QI na faixa entre 50 e 90 e com prejuízos de desenvolvimento pessoal-social e sensorimotor..." (ibid, p. 11. Os grifos são nossos). Esta frase escurece mais do que ela esclarece a diferenciação. Por exemplo, qual será o status daqueles sem prejuízos sócio-pessoais e sensorimotores? Ainda serão considerados como "leve educáveis" conforme for definido anteriormente, uma vez que se situam na zona entre QI 50 a 90? Se assim for, a situação futura da nação em termos da "competência mental" parece-nos realmente sombria: cerca de 25% das crianças/adolescentes brasileiros (conforme a distribuição teórica) são "deficientes mentais"! Ainda mais, apontamos pelo menos mais dois problemas ou empecilhos que qualquer programa de ensino especial defrontar-se-á se tentar se fundamentar nestas recomendações, mesmo de modo liberal.

a) Ao fixar a fronteira em QI 90, qualquer programa enfrentará situações potencialmente embaraçosas: qualquer criança que obtenha um QI acima de 90 não deve ser atendida, mesmo que o seu rendimento acadêmico seja inferior ou igual aos outros "lentos" e ainda mais apresenta problemas adaptativos ou sensorimotores. b) Como no caso do nível de QI, ao adotar a recomendação de que as pessoas somente poderão ser consideradas como RM-LEs, se o seu desempenho cai abaixo do nível de QI 90 e além disso, há já prejuízos nas duas outras áreas de funcionamento (adaptação social e no ritmo evolutivo), implica que os programas deverão aderir a este critério e deixar de tomar decisões quanto ao destino escolar de um aluno apenas na base de um único quociente (ou percentil). Mas no Brasil "política" nesta natureza seria quase impossível de cumprir, diante das seguintes considerações. Primeiro, condições tais co-

mo prejuízos evolutivos e "desaptação social" são complementares no sentido que geralmente se usa uma medida (ou um conjunto de sub-medidas) para avaliar a existência e o grau de problemas através das duas dimensões. Ademais, estas condições têm diversos termos análogos em comum, ligados, de modo geral, às medidas usadas para aferi-las, tais como: "competência social" (CAIN, et. al., 1963), "adaptação social" (LELAND, 1978), "maturidade social" (DOLL, 1965) e uma gama de outros instrumentos de efetividade ou ajustamento interpessoal, quase todos medindo aspectos iguais ou semelhantes (mais comumente habilidades lingüísticas, motoras, auto-auxiliares e eficiência na interação social (BEGAB, 1975). Contudo, com raras exceções, quase todos usam como base "normas" ou "expectativas" segundo a faixa etária, conforme as regras ditadas pelo desempenho de amostras selecionadas sobretudo entre a classe SE média e acima. Como exemplo, o protótipo destas medidas é o "Vineland Social Maturity SCALE" (a VSMS ou a "Escala Vineland de Maturidade Social"). Elaborada por DOLL (1963) primeiramente em 1935 e que sofreu pelo menos quatro revisões. Na última (DOLL, 1965), examinamos apenas dois itens que refletem aspectos deste constructo. Um, subordinado a "comunicação", indica que uma criança com a idade de 9 anos e 6 meses, deve "de vez em quando escrever cartas breves aos amigos ou parentes segundo a sua iniciativa própria" (ibid, p. 23). Sob "auto-auxílio: geral", com a idade de 7 anos e 3 meses, a criança deve "dizer os quartos de hora" (ibid, p. 16). Mesmo nos Estados Unidos, a maioria de crianças das classes SE inferiores com estas idade cronológicas não conseguem atingir tais expectativas (MERCER, 1978), e como percebe-se são habilidades fortemente vinculadas à escolaridade (nem os itens nestas faixas etárias

na Escala de Inteligência Stanford-Binet exigem tal nível de aprendizagem verbal). E mesmo nas outras medidas menos contaminadas com exigências acadêmicas, de modo geral, elas têm se tornado tão controversas quanto os testes de inteligência (ZIGLER & TRICKETT, 1978). Os relatores de uma comissão convocada para estabelecer linhas de orientação para montar sistemas de avaliação do atributo "competência social", ao se referirem às outras tentativas, asseveram que, em geral, se encontra "Tanto uma carência de medidas válidas e fidedignas quanto uma abundância de testes, índices e inventários idiossincráticos e não adequados" (ANDERSON & MESSICK, 1974, p. 284-5). No Brasil (segundo nosso conhecimento), não existe nenhuma medida deste construto com normas nacionais. E mesmo que uma medida fosse desenvolvida e padronizada, seja nacionalmente ou regionalmente, o fato de terem duas medidas, uma de "inteligência" (resumido no QI), e outra, digamos de "competência social", cujos resultados sejam expressos em "quocientes sociais" ou QSs e que seriam aplicadas em cada criança/adolescente com suspeita de "retardamento mental"- ou até de D-Ap, resultaria numa tetra-distribuição. Isto é, os resultados de duas medidas ge-

rariam, a grosso modo, quatro grupos, como ilustramos no diagrama abaixo:

Nível de Inteligência  
( QI )

Nível de competência Social (QS)	QI Médio e/ou acima	QI Médio e/ou acima
	QS Médio	QS abaixo
	1) e/ou acima	2) da Média
	QI abaixo da Média	QI abaixo da Média
	QS Médio	QS abaixo
	3) e/ou acima	4) da Média

**FIGURA 1**

A distribuição hipotética de indivíduos em 4 grupos, conforme o nível de desempenho em duas medidas.

O grupo no quarto quadrante deveria constituir aqueles alunos, conforme as sugestões da AAMD e MEC-CENESP, elegíveis para os programas especiais para os "leve educáveis", mais uma vez, mesmo que todos ou a maioria dos outros três grupos apresentem variações semelhantes de atraso na alfabetização. Ultimamente, têm aparecido alguns estudos demonstrando que, em média, apenas 10 a 20% das crianças ou adolescentes rotulados como RM-LEs manifestam inferioridade através das duas avaliações (BRAGINSKY & BRAGINSKY, 1971; MERCER, 1974, 1973a, 1973b; TARJAN & EISENBERG, 1972). Em uma série de pesquisas comunitárias sobre a adaptação social das pessoas classificadas como RMs e/ou lotadas em programas especiais para os mesmos, MERCER (1973a) e seus colaboradores descobriram que, dos alunos assim rotu-

lados, cerca de 30% se mostraram prejudicados, segundo o critério oficial da AAMD (mas, nunca posto na prática); porém, deste quarto grupo com duplo atraso, a maioria dos alunos era "treinável" e abaixo, e numa porcentagem menor (ca. de 8-10%), alunos ao nível do "educável", muitos com condições neuropatológicas associadas. Considerando-se que os treináveis, segundo as normas de CENESP, não são considerados (como grupo) elegíveis para atendimento nas classes especiais na rede de ensino comum, teoricamente (caso o percentual de crianças brasileiras se guiou uma tendência parecida aos achados de MERCER, 1973), cerca de 70 a 80% classificado como "leve educável" não seria elegível para atendimento porque não preenche o critério de duplo prejuízo. Neste sentido, convém lembrar que o "pai" de testes de inteligências, Alfred BINET, constantemente advertia que nenhuma criança poderia ser "condenada", mesmo ao mostrar uma realização inferior na Escala nascente de Binet-Simon e frisava que "inteligência social" não era bem equiparada com a "capacidade para aprender aptidões escolares, em particular entre alunos da camada SE inferior. Ademais disso, não cessava em ressaltar que, na atribuição de "inteligência", devia-se dar peso maior à definição social. Mais especificamente, BINET (1909, p. 141-150) mostrou-se indignado aos teóricos (tipicamente do eixo Galton-Pearson-Spearman) que apoiaram a natureza imutável de "inteligência":

"Alguns filósofos aparentemente tem dado o seu apoio moral ao veredicto deplorável de que a inteligência de um indivíduo consiste em uma quantidade fixa, uma quantidade incapaz de ser aumentada. Somos obrigados a protestar e reagir contra este pessimismo brutal... e mostrar que não há fundamento

algum... a que se aumenta é aquela que constitui a inteligência de um aluno, a saber, a sua capacidade para aprender, para se melhorar em consequência da instrução... a inteligência de qualquer pessoa é suscetível a ser desenvolvida (mediante, a prática e o treino... conseguiremos acrescentar a sua atenção, sua memória, seu julgamento-ajudando-o, literalmente a se tornar mais inteligente do que era... "(Os grifos são nossos).

Um dos décanos da psicologia norte-americana, Henry GODDARD, ao tomar conhecimento do trabalho de BINET, apoderou-se da Escala BINET - SIMON (Revisão de 1908), traduziu-a e difundiu-a com entusiasmo e zelo. Embora GODDARD não poupasse elógios ao BINET, tornou-se patente que ele nunca tinha lido com cuidado muitos dos trabalhos prolixos de BINET (sobre a teoria de "inteligência", sua filosofia quanto à aplicação e as salvaguardas a serem tomadas para proteger alunos de uma difamação injusta) ou os tivesse os lido, jamais chegou a compreendê-los ou simplesmente ignorou as suas idéias. Como exemplo, após ter testado mais de 300 alunos num instituto para "débeis mentais" em duas ocasiões diferentes, e não ter encontrado nenhuma mudança substancial na Idade Mental da maioria (na segunda testagem), este chamado "discípulo" de BINET, concluiu que:

"O menino débil mental, sendo parado no desenvolvimento na idade de oito anos, permanecerá com esta mentalidade ano após ano. Na medida em que os anos passarem, ele nunca aprenderá fazer coisas que requerem a inteligência de alguém com nove ou dez anos, porque ele não possui esta quantidade de inteligência... é este que explica a incompreensão quan

do o psicólogo afirma que a criança não melhorou e o professor afirma o contrário" (GODDARD, 1913, p. 113-4) (Os grifos são nossos).

É claro que estes alunos não deviam ter mudado modo substancial. Além da escala ainda não ter sido validada entre a população de alunos estadunidenses (GOULD, 1981, p. 166), GODDARD (1913) jamaiz treinou este alunado a solucionar tarefas análogas àquelas contidas na escala. Por outro lado, no seu livro, "Les idées modernes sur les enfants", destinado aos pais de crianças problemáticas ou não, BINET (1909), além de publicar todos os itens da Escala Binet-Simon, e fornecendo exemplos de respostas variadas, dedicou pelo menos dois capítulos, apresentando diversos "quebra-cabeças mentais" junto com instruções mostrando aos pais como ensinar a seus filhos a aprender como aprender. Em suma, para BINET, um resultado qualitativamente inferior na sua escala era visto como um mandato para a melhora de aprendizagem. Para GODDARD, fora percebido como prova da sua doutrina de danação genética (BERSOFF, 1973; KAMIN, 1974).

Então, qual a relação entre o nível de ignorância testada e retardamento leve-educável? Como vimos, a resposta mais freqüentemente dada parece um reflexo condicionado: tanto menor for o primeiro, maior a probabilidade do segundo. Pouco importa, para muitos psicometristas, que esta última suposição, inerente nas definições populares, seja mais fantasiosa e enigmática do que a indagação do corvo e a escrivaninha. Pouco importa que tal suposição seja exemplo modelar da falácia hipostática (discutida anteriormente) que exprime a conexão funcional entre a quantidade de uma disposição inata e sua ma-

nifestação externa. Não importa, para muitos psicometristas, que tal pensamento seja tão incrustado no esquema divisório tradicional, de sorte que, o que é rotineiro tem se tornado um buluarte em apoio de um paradigma decadente. Por isto, não é difícil concluir, como têm concluído outros profissionais, que qualquer retardamento ou disfunção que porventura exista, reside nas percepções e preconceitos dos que julgam e atribuem incompetência e não nas cabeças dos Chapeleiros e Lebres assim julgados.

## 2. OS PSICOMETRICAMENTE MAIS COMPETENTES

"Não há nada de mal com as ciências sociais... somente se tornam perigosas quando pessoas ignorantes são levadas a acreditar no que delas é dito e transformam-se no que o cientista social diz que são" (CAWS, 1970).

What is structuralism?

As definições da AAMD do "RM" em geral, e o RM-LE, em particular, tende a ser melhor articuladas e organizadas, do que a definição geralmente aceita para o D-Ap. Este fato não é muito surpreendente, uma vez que se considera que esta última categoria constitui uma invenção relativamente recente na história do empenho em proporcionar educação especial aos desviantes de aprendizagem. A fim de abreviar esta discussão, aos invés de citar a definição mais comum de D-Ap por completo, apresentamos os componentes principais citados. Nestes termos, a definição prototípica de D-Ap era aquela formulada em 1968 pela "NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON HANDICAPPED CHILDREN" ou a NACHC nos EUA (o "Comitê Nacional de Assessoria sobre Crianças com Comprometimentos"). A definição decorreu, em parte, das recomen-

dações que surgiram de uma série de conferências iniciadas na Universidade de Illinois em 1963, destinada à resolução das questões terminológicas referentes às crianças cujo desempenho nos testes de inteligência não as localizou na zona dos psicometricamente retardados, porém que, ao mesmo tempo, apresentavam atrasos acadêmicos acentuados. Neste simpósio, Sam KIRK propôs o termo "learning disabilities" ou LD (Literalmente "indaptações para aprendizagem": contudo, a tradução não é semanticamente igual em Português, pois significa "a ausência de aptidões"; devido a este motivo, conservamos o referente D-Ap). Vale a pena enfatizar, que foi justamente a partir desta conferência com pais de crianças com dificuldades na alfabetização, que a separação entre D-Aps e RM-LEs começou a ser politicamente efetivada. No discurso eloquente que KIRK proferiu, além de sugerir o termo LD, recomendou que tal classificação excluísse crianças com "inteligência sub-normal" (KIRK, 1963; KIRK & BECKER, 1963). Esta última sugestão, em particular, recebeu a maior receptividade por parte dos pais, tanto que no dia seguinte, o termo LD foi aceito por votação majoritária e, ainda mais, organizaram "The Association for Children With Learning Disabilities", o ACLD ("A Associação para Crianças com Indaptações na Aprendizagem"). Em suma, as recomendações tiveram repercussões emotivas, no sentido de aliviar as dúvidas e sentimentos de frustração que os pais vinham alimentando (i.e. a questão atormentadora: "será que meu filho não aprende a ler ou só letrar porque ele é estúpido ou retardado mental?"). GADDES (1985, p. 32) descreve como a Palestra de KIRK ajudou a livrar estes pais da sua indecisão e até vergonha:

"Ele disse aos pais que seus filhos não eram...retardados mentais, delinquentes ou emocionalmente perturbados; eram apenas crianças normais com um defeito isolado-perceptivo, cognitivo, no desenvolvimento da linguagem ou nas funções motoras...que alívio avassalador Kirk devia ter proporcionado aos pais. Nem sequer um psicoterapeuta de grupo teria aprovado um efeito melhor! No meio desta sensação de alívio, no entanto, surgiu uma crença entrincheirada e enganadora, a de que nenhuma criança com QI sub-normal poderia ser incluída sob a responsabilidade da ACLD".

Convém frisar, que não estamos, de maneira alguma, condenando a atitude ou a reação emotiva por parte dos pais, nem seu desejo de formar uma organização distante da AAMD: uma vez que consideramos a veneração santificada e o status consagrado que muitos psicólogos atribuem ao QI. Como é que podemos legitimamente culpar os pais, cujas opiniões sobre estes assuntos tinham sido condicionadas durante anos pelos alienistas? Acima de tudo, este acontecimento serve como exemplo bem nítido, do nosso argumento anterior, quanto à potência que muitas metáforas "Psíquicas" detêm, no sentido de influenciar certas crenças públicas. Contudo, este alívio por parte do D-Aps e os seus pais foi de curta duração.

Como logo se perceberá, os critérios principais inerentes na definição de D-Ap, assemelham-se às cláusulas restritivas de certos clubes sociais particulares para privilegiados. Isto porque, diferentemente da definição de RM-LE, a da NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON HANDICAPPED CHILDREN (1968) é especificada em um quadro de referência que estipula,

antes de tudo, o que não constitui D-Ap! Neste caso, uma criança não pode ser considerado como D-Ap, se a perturbação de aprendizagem acadêmica for devida primariamente: a) à deficiência visual; b) à deficiência auditiva; c) ao retardamento mental; d) à perturbação emocional; e) a desvantagem sócio-ambiental (sinônimo da condição chamada "privação ambiental", associada, como descrevemos antes, com aqueles alunos provenientes da camada SE inferior).

Neste momento, examinamos o critério que um sub-aprendiz escolar deve preencher para que seja classificado como D-Ap. Um aluno poderá ser incluído neste grupo se: a) exibe uma desordem em certos processos básicos envolvidos na aprendizagem escrita e oral; b) demonstra retardamento acadêmico marcante; c) apresenta ou não apresenta disfunção no sistema nervoso central (SNC); d) demonstra um padrão irregular de desenvolvimento, manifestado por prejuízos perceptuais; e) poderá apresentar, ou não apresentar, uma condição chamada de disfasia evolutiva (CHALFANT & SCHEFFELIN, 1969; CRUICKSHANK & PAUL, 1980; HALLAHAN & KAUFFMAN, 1976). Entretanto, uma comparação entre as condições especificadas para a inclusão e exclusão revelam certas contradições e incoerências conspícuas. Entre as mais óbvias e proeminentes, temos as afirmações quase manifestas, que apontam para anomalias internas no SNC, como sendo a "causa" inferencial da sua aprendizagem e dos padrões evolutivos irregulares. Fora das referências aos "prejuízos perceptuais", até mais explícito é o critério de "apresentar" ou "não apresentar" uma condição chamada de disfasia evolutiva (DE). A própria natureza disjuntiva desta afirmação cria certa confusão. Admitimos que realmente existem discordâncias entre os especialistas na área de disfunções da fala, quanto às características in-

tra-pessoais de crianças diagnosticadas como portadores de DE. A definição geralmente dada, específica a ausência de fala na criança desde nascença ou da primeira infância sem nenhum déficit na audição (INGRAM, 1972). Há outros peritos que insistem que DE somente deveria ser diagnosticada diante de prova clínica bem definitiva de uma disfunção no SNC: "Afasia congênita evolutiva é, por definição, atraso na linguagem associada com disfunção no sistema nervoso" (EISENSON, 1980, p. 178-9). Neste caso, deve-se notar que as crianças DEs, como grupo, amiúde apresentam QIs abaixo da média (em testes não-verbais, diferentemente dos D-Aps e RM-LEs que são avaliadas com medidas geralmente carregadas com tarefas verbal-expressivas). Ainda mais, a miúdo demonstram mais prejuízos em diversas áreas sócio-educacionais de que os RM-LEs (CAPARULO & COHEN, 1977; COHEN, et al., 1976; EISENSON, 1980; 1966) e muitos são educados em escolas ou instituições para os surdos (CAPARULO & COHEN, 1977) devido a sua grande dificuldade em se comunicar com alunos falantes. Qual a justificativa, então, de excluir um grupo - os RM-LEs - que na maioria não apresentam qualquer déficit neurológico, se comunicam com colegas sem maiores problemas e em que a metodologia e ensino não difere dos D-Aps (HALLAHAN & KAUFFMAN, 1976), enquanto aceitam como sócios efetivos os disfásicos, em que trauma cerebral, teoricamente, deve estar presente e cuja adaptação social também tende a ser mais prejudicada, devido às deficiências mais acentuadas na fala do que ora os RM-LEs, ora os D-Aps?

Mesmo que a definição da NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON HANDICAPPED CHILDREN (1968) seja considerada como apenas sugestiva, há outros profissionais que exprimem menos dúvidas a respeito da etiologia neuropatológica (QUIRÓS & SCHRAGER, 1978; SCHAIN,

1978). Alguns incluíram essas idéias nas conclusões dos estudos dos profissionais que compuseram as comissões da série de projetos "Task Force I, II e III" (as "Equipes de Força-Tarefa I, II e III"), iniciada em 1964 e encarregada de introduzir alguma coerência nas confusões acerca da etiologia, terminologia e traços típicos desta classe de alunos, criada por decreto social em 1963. Na opinião de muitos profissionais, as conclusões destas equipes criaram maior confusão e deturpação de conceitos do que existia antes do seu empreendimento (RIST & HARRELL, 1982). Esta crítica ganha significado, quando nos lembramos que, historicamente, o fantasma da causalidade nerológica (hoje qualificado pelo adjetivo "disfunção mínima") tenha perseguido a criança outrora chamada de "pseudo-débil-mental", desde o século XIX (BRISON, 1967; HALLAHAN & KAUFFMAN, 1977). Para afastar qualquer dúvida quanto à reformulação deste eufimismo, vale a pena citar a conclusão dos organizadores de uma das Equipes:

"Os conceitos que organizam as categorias de excepcionalidade, chamadas de distúrbios específicos da aprendizagem (DEA) e disfunção cerebral mínima (DCM), são estabelecidos e geralmente aceitos como sendo os menos ... A premissa básica destes conceitos é que as deficiências na aprendizagem e no comportamento, que caracterizam as crianças DCM/DEA, são resultantes de desvios, ainda não especificados, no sistema nervoso central" (CLEMENTS & BARNES, 1978, p. 535) (Os grifos são nossos).

Na verdade, afirmações como esta acima, representam um retrocesso, pois, como mencionamos, os termos aplicados a estes alunos com QIs acima dos "retardados" e manifestando atrasos na alfabetização,

desde o século passado foram interpolados em um pressuposto de déficit neuro-cerebral. De fato, um dos motivos que estimularam a realização dessas conferências e dos projetos subsequentes, devia-se em grande parte aos estudos que mostraram, de modo consistente, as falhas na hipótese de uma disfunção cerebral unitária e, concomitantemente, uma etiologia única. Isto, também, em face de achados que repetidas vezes não encontraram nenhum sinal ou indicação de anomalia neurofisiológica presente em 70 até 80% deste alunado (BIRCH, 1964; RIE, 1980; RUTTER & YULE, 1977). É interessante notar as cifras quase idênticas citadas anteriormente com referência à prevalência de indicações não-neuropatológicas nos alunos designados como RM-LEs que varia entre 80 a 90% (HALLAHAN & KAUFFMAN, 1976; HEBER, 1970; RAMEY & GALLAGHER, 1975). Ainda mais, vimos no caso dos retardados, que o atributo de "inteligência" fora julgado em termos de um nível de desempenho em uma medida psicométrica, na ausência de um método mais empírico e direto para medir processos cognitivos. Da mesma forma, na ausência de comprovação nos exames neurofisiológicos, "dano cerebral" chegou a ser imputado aos D-Aps (e muitos dos RM-LEs) na base de execução inferior em algumas medidas neuropsicométricas (e.g. o Frostig, a ITPA e a bateria Häls-tead-Reitan), embora a diferença entra a maioria das últimas e os testes de QI resida apenas em alguns aspectos "cosméticos" (COLES, 1978).

Também é relevante uma outra observação referente ao critério de inclusão e exclusão. Uma criança com indícios de disfunção no SNC poderá ser candidato para os programas dos D-Aps. Uma criança SE desfavorecida, na ausência de outro problema (afora do atraso na alfabetização), não deveria ser incluída. Mas esta cláusula de exclusão é logicamente

injustificável, pois vai de encontro à evidência ma ciça mostrando que crianças provenientes de famí lias SE carentes encontram-se em alto risco de inci dir em todas as condições incluídas e excluídas na definição da NACHC (HALLAHAN & CRUICKSHANK, 1973) ! Mesmo na ausência de dano no SNC, não será a presen ça de privação sócio-ambiental em si só, capaz de contribuir expressivamente no retardamento na alfa betização? Na verdade, esta cláusula consiste num pré-requisito a priori que logo se revelou incon gruente com a realidade, à luz de estudos indicando uma distribuição desproporcional de alunos rotula dos como D-Ap entre famílias da camada SE inferior; uma incidência que varia de 60 a 85%. Essa tendên cia foi encontrada entre alunos da Inglaterra por RUTTER et al. (1970), do Havai por WERNER & SMITH (1977), do continente norte-americano, por EISENBERG (1966), SILVERMAN & METZ (1973) e WALZER & RICHMOND (1973). No Estado do Pará, MARTIN (1979), em uma investigação com amostras de alunos com D-Ap, veri ficou, a grosso modo, usando a Escala Hutchinson Castaldi de Prestígio Ocupacional (HUTCHINSON, 1960), os seguintes índices: dos com antecedentes neuropa tológicos, 77% vinham de um nível SE inferior/médio inferior; entre aqueles sem antecedentes, a inci dência chegou à casa de 69% e em criança sem proble mas, cerca de 65%. Trata-se, portanto, de uma das definições mais indefinidas que existe dentro do campo de educação especial.

Em vista do fato que nem o D-Ap nem o RM-LE possuem monopólio sobre atrasos acentuados na alfa betização, que em geral são isentos de condições pa tológicas comprovadas, que ambos são oriundos sobre maneira de famílias economicamente desfavorecidas e que não há nenhuma diferença qualitativa na metodo logia de ensino, cabe-nos indagar novamente, qual é

exatamente a diferença principal que distingue um grupo do outro? Em relação a qual variável os Chape leiros e as Lebres supostamente divergem? Para for necer uma resposta corriqueira, será construtivo fa zer um retorno e olhar criticamente a suposição re novada (segundo a discussão no fim da seção anteri or) da invariância entre o nível de realização numa medida de inteligência e nível competência inato. A seguinte citação resume bem a crença tardicional:

"Tendo em vista que o currículo será elabo rado por temas integradores, decidimos in cluir o grupo de lentos como possíveis bene ficiários...E, no caso, o andamento dos tra balhos do professor de lentos será mais a celerado do que o do professor do grupo de e ducáveis, propriamente ditos" (MINISTÉRIO de EDUCAÇÃO e CULTURA: CENESP, 1979a, p.10 ) Os grifos são nossos).

Este argumento mostra como ainda se procura restaurar o nível de inteligência testado e infe rido à sua posição tradicional, a de variável inde pendente, e ao mesmo tempo, ressuscitar a noção fa lta que afirma para todos os efeitos, que o que não foi feito indica o que não poderá ser feito? A este

respeito, não serão revistos todos os contra-argumentos que visaram revelar as falácias interpretativas e o status da relação ilusória entre QI obtido e o grau de êxito acadêmico posterior.<sup>6</sup> Será suficiente, para este trabalho, fazer três observações. Primeiro, embora haja muitas investigações que indiquem desempenho inferior em certas medidas experimentais por parte dos alunos designados "leve educáveis", e até dos alunos D-Aps, quando cada um dos dois grupos é comparado aos grupos de alunos sem problemas acadêmicos. Por outro lado, existem pouquíssimos estudos que tenham sido planejados propositalmente para fazer comparações entre os RM-LEs e os D-Aps. Numa revisão dos poucos publicados, não

<sup>6</sup> Alguns proponentes continuam argumentando que as correlações altas obtidas entre QI e certas medidas de aproveitamento escolar indicam que o QI "prediz" consistentemente o grau de sucesso escolar (JOHNSON, 1971; McNEEMAR, 1975). Este argumento em si mesmo se torna acadêmico: uma correlação implica uma associação, não uma causação e quem nos diz que o inverso não é verdadeiro, ou seja, a medida escolar é indicadora do nível de QI? É claro que deverá haver correlações significativas entre o QI e dimensões da realização escolar, visto que a maioria de tais testes refletem os valores da classe média representados por muitos dos critérios embutidos nos currículos escolares e, ademais disto, muitos dos próprios itens inseridos em muitos dos testes de inteligência são semelhantes ou iguais às tarefas contidas em testes de aproveitamento escolar. Por outro lado, embora exista uma relação entre QI e rendimento escolar, há uma relação fraca, tanto entre QI e notas escolares quanto entre o QI e proficiência vocacional futura. De fato, há correlações mais altas e consistentes entre esta última variável e entre classe social e experiência escolar. Na verdade o QI "prediz" a classe social melhor do que êxito profissional futuro (BOWLES & GINTIS 1972 / 1973; CONLISK, 1971; CRONIN et al., 1975; McCLELLAND, 1973).

foi encontrado qualquer padrão consistente de diferenças entre os dois grupos, através de medidas pedagógicas, compreensão de conceitos ou certas habilidades mneumônicas (HALLAHAN & COHEN, 1977; HALLAHAN & KAUFFMA, 1977; NIESWORTH & GREER, 1975).

Segundo, o desempenho, em um teste de aptidão qualquer, pode ser interpretado e talvez melhor compreendido em termos da magnitude e do acúmulo total de erro nas respostas por parte dos avaliandos. Assim, a diferença fundamental entre o aluno X que realizou um QI de 96 e o aluno Y (da mesma idade) com um QI de 85, reside no maior número de erros que o aluno Y cometeu, de acordo com o critério pré-fixado. De fato, o próprio QI de desvio trata-se de uma transformação da proporção das respostas acertadas sobre o desvio médio da amostra total. Como consequência, a única afirmação quantitativa e válida que se pode sustentar, é que o RM-LE difere do D-Ap porque o primeiro acumulou menos pontos totais, sob certas condições, num dado momento, do que o segundo nas tarefas ou itens de uma escala. Dessa forma, a proposição psicométrica que pretende relacionar um nível de desempenho com a aptidão futura para aprender e ao mesmo tempo definir esta aptidão em função da velocidade para aprender, é semelhante a uma tentativa que visa prever a velocidade de secreção de testosterona em homens em função do resultado por eles obtidos num teste que meça o nível de interesse em participar de atividades sexuais.

Terceiro, alguns problemas da argumentação acima não vinculados a certos acontecimentos da própria evolução diacrônica de psicologia, no sentido que provêm de rompimentos e divergências interdisciplinares históricos no estudo da aprendizagem. Vale lembrar que as disciplinas chamadas de Psicologia Diferencial (em que a Psicometria é encaixada)

e Psicologia Experimental da aprendizagem, separam-se há muitos anos e têm seguido linhas independentes na sua evolução metodológica e teórica (CRONBACH, 1957). O próprio conceito de aprendizagem não parece bem ajustado na esfera psicométrica, pois este "...se refere ao termo genérico que indica mudanças nas características das respostas do organismo. Ela abrange muitos processos, tais como o treino, a aquisição, a extinção, o reforço, a atenção, a memória e a generalização" (SCOTT, 1978, p. 328). WOODROW (1946), após um levantamento extensivo da literatura e ao atentar para alguns dos seus próprios estudos, aduziu que a definição de "inteligência", sugerida por ELLIS (1929) como "a capacidade para aprender" não era compatível com a definição operacional de aprendizagem: "Não se pode identificar a habilidade para aprender com a habilidade conhecida como 'inteligência'... indivíduos não possuem uma habilidade geral de aprendizagem unitária" (WOODROW, 1945, p. 148). E na realidade, estudos experimentais da razão da aprendizagem, têm sido largamente elaborados dentro de paradigmas que enfatizam condições no tipo de tratamento ou condicionamento manipulado. Implícito no registro da razão de respostas, é o modelo da curva cumulativa e monotônica, relativa ao número de tentativas que o organismo leva para atingir um critério desejado, uma abordagem que realmente chega a indicar, de modo mais empírico, a rapidez com que um organismo adquirirá respostas que previamente ocorrerem em frequência baixa. Dentro do domínio psicométrico tradicional, qualquer mudança é vista apenas nos casos de retestagem e, conforme descrições anteriores, a curva-padrão baseia-se na distribuição diferencial de organismos (e não de seus comportamentos propositalmente treinados), ao longo de um contínuo que assume o formato de um "U" in-

vertido e achatado. O critério é pré-fixado e articulado em termos de errar até fracassar, e não, como no caso da abordagem comportamentalista, tentar até conseguir. É patente que o método psicométrico tradicional, sendo estático na sua prática, só pode fornecer uma visão imóvel e unidimensional da experiência cumulativa intra-individual.

Tal caracterização, todavia, não implica que a avaliação psicométrica não possa assumir uma sistemática mais ativa e dinâmica. Devemos observar que REY (1934), num artigo pouco conhecido, atacou vigorosamente a esterilidade inerente ao exercício psicológico convencional e sugeriu, de modo irônico, que psicólogos experimentais trabalhando no condicionamento de reflexos com cachorros, talvez estivessem melhor preparados para fazer "diagnósticos" mais acertados quanto a "inteligência" de humanos do que os próprios psicólogos clínicos. REY apontava que a meta psicológica, dirigida a prever potencial futuro, era subvertida pelo próprio método rotineiro e mecanicista de aplicar tarefas segundo um esquema invariável e registrar erros e acertos com mínima atenção às estratégias que os avaliados utilizaram para chegar às respostas (errôneas ou não). O mesmo autor ainda acrescentava que tais procedimentos contribuíam pouco para o conhecimento da natureza da aprendizagem e, ao invés de infatigar o "potencial para aprender", o enfoque devia voltar-se a estudar o potencial do organismo para ser modificado em consequência da sua aprendizagem. REY (1934) não se limitou à mera retórica. Usando uma espécie de tarefa psicométrica exegindo a manipulação de quatro tabuleiros (chamados por ele de "labirinto manual") mostrou, de modo concreto, como a abordagem de condicionamento poderia ser útil na previsão e generalização de aprendizagem em alunos

jovens e/ou problemáticos. No seu artigo (ibid, p.321-37) encontram-se oito diagramas de curvas de aquisição (derivados de experimentos no treino desta tarefa) com uma variedade de casos, que para nós são de interesse histórico, pois os procedimentos empregados eram basicamente de caráter operante, num período em que SKINNER, por exemplo, estava iniciando seus trabalhos.

Acima de tudo, REY (1934) procurava enfatizar a necessidade de compatibilizar os métodos avaliativos com os métodos e objetivos de ensino a ser proporcionado aos alunos com desvios de aprendizagem (hodiernamente chamada de "análise funcional" e planos de tempo seriado). As propostas tão fortemente advogadas anteriormente por BINET (1909) e as tentativas de pôr algumas delas em prática por REY passaram ora despercebidas ora esquecidas. Naquela época, os problemas dos com distúrbios na aprendizagem escolar ainda não prefiguraram como prioritários na agenda dos behavioristas e outros experimentadores.<sup>7</sup> Esta prole de um Deus Inferior ainda não tinha vez nos laboratórios psicológicos, geralmente construídos para acomodar outras espécies de animais. No caso de Psicologia Clínica e Escolar, uma grande proporção destes profissionais estavam obcecados com o ontogênese das suas medidas de atribuição.

<sup>7</sup> Havia raras exceções; os esforços mais notáveis foram iniciados pelos psicólogos da chamada "escola de Iowa", em particular os trabalhos de WELLMAN, SKEELS, STODDARD, DYE, SKODAK e CRISSEY. Estes empreenderam estudos longitudinais a fim de investigar os efeitos de estimulação precoce em bebês orfãos com retardamento na maturação. Em desafio aberto ao dogma de GODDARD e TERMAN, eles se encontraram isolados do "meio-corrente" psicológico da época (SKEELS, 1966; SKEELS & DYE, 1939) e alvo dos que visaram "demolir de vez" os proponentes que apoiaram a importância de fatores ambientais (McNEMAR, 1940).

tos abstratos. Com efeito, a Psicometria recapitulava a Antropometria: o índice cefálico transfigurou-se num quociente psíquico e em conformidade com a epistemologia de reducionismo mental, diferenças inter e intra-pessoais transformaram-se em deficiências psicogenéticas. Afinal das contas, era o auge da época de "pessimismo brutal".

Em resumo, a justificativa pelo desmembramento do corpo discente dos desviantes fora, e ainda é, arraigada nos artifícios de um calvanismo psicológico, que acomodou-se a um sistema, cujo objetivo era contar e somar os equívocos cometidos pelos avaliados, quantificar o grau da sua ignorância e prever a sua adequação futura. No princípio, a preocupação com classificação pedagógica refletia um ponto de vista que julgava a psicodiagnose como um passo provisório voltado para prestar auxílio aos mutilados do sistema de educação pública e compulsória, que se iniciava naquele período. Mas, o que era provisório, por força da resistência e conveniência, ainda prevalece.

#### SÍNTESE: A PERSONIFICAÇÃO DE ERRO

- "Serve-te dum pouco mais de chá!" - pediu muito preocupado a Lebre de Março. - "Se eu ainda não me servi de nenhum chá" - disse Alice em tom ofendido - "como é que posso servir-me de mais?"  
- "Queres dizer que não podias servir-te de menos!" - esclareceu o Chapeleiro - "Sempre é mais fácil de servir-te de mais do que nada." (CARROLL, 1980)

O estudo científico e o progresso na educação de alunos desviantes da aprendizagem têm sido mal

servidos pela Psicologia Diferencial, calçado nos moldes da tradição **GODDARD-TERMAN** e da ideologia de predestinação genética. Ao invocar um modelo de descontinuidade inferencial entre o ato de errar e a capacidade para superar os erros, e ao expressá-lo numa forma mutante da cláusula "tanto menor...quanto maior" (e vice versa), o campo praticamente tem confessado o seu próprio desamparo profissional. No tocante a um dos grupos atrasados na aprendizagem escolar (os RM-LEs), o fulcro da relação funcional se alicerçou no critério psicométrico e na proposição que a carência acadêmica é proveniente de uma carência na "sede" ideacional desse alunado. No caso dos "lentos" ou D-Aps, o déficit no rendimento escolar diz-se decorrer de um defeito estrutural no SNC, inferido de uma redução no desempenho em certas baterias neuropsicométricas. Tornou-se, portanto, muito fácil inferir "mais" e "menos" em face de achados que nada têm comprovado de modo definitivo, a existência empírica de tais carências e prejuízos. Sobretudo, a crítica crescente, dirigida às práticas em voga, foi motivado por fatores e fatos e não por ressalvas teóricas mesquinhas. Quando traduzidos na prática, os pressupostos inerentes ao modelo predeterminista revelaram se constituir a verdadeira auto-personificação de erro e desajuste profissional.

Essa visão de alunos rotulados como "leves educáveis" transformou-se num estereótipo de incompetência inata, praticamente convidando o professor a estabelecer expectativas baixas e, por extensão, fixar exigências acadêmicas mínimas para estes alunos. Por outro lado, o fato de as expectativas com relação ao aluno lento serem mais positivas, porque (conforme as previsões formuladas pelo **CENESP**) o índice de desempenho dele esperado é maior, não, neces

sariamente, lhe traz maiores benefícios. Existem estudos longitudinais, no entanto, demonstrando que ser sócio do clube dos D-Aps está longe de ser um mar de rosas. Como exemplo, uma reanálise de onze estudos a respeito da situação a posteriori de alunos previamente detectados com atrasos na leitura em idades variadas (de 7 a 11 anos), submetidos a programas de intervenção (os tipos não são descritos no artigo) e reavaliados após um período mediano de 4 anos, levaram **WATSON**, et al. (1982) às seguintes conclusões: a) a grande maioria dos casos revelou-se "irreversível" (i.e. demonstrou pouco ou nenhum progresso na alfabetização); b) entre aqueles em que se constatou atrasos leves, cerca de 20 a 25% conseguiu chegar a ler ao nível da sua série (nestes casos, até a 4ª série); c) entre aqueles que, a princípio manifestaram atrasos específicos e severos, apenas 4% atingiram um nível compatível com sua série escolar. Estes resultados são assaz impressionantes, pois que um dos critérios pré-estabelecidos para a inclusão dos estudos nesta revisão, foi o de que as amostras somente fossem compostas de alunos cujos escores nos testes de inteligência caíssem na amplitude "normal" (QI 90 e acima). Uma outra recapitulação crítica ainda mais abrangente (a qual inclui 35 estudos longitudinais cobrindo todas as fases ontogenéticas) levado a cabo por **HELPER** (1980), chegou a conclusões semelhantes às do **WATSON**, et al. (1982). Por isso, estranha a seguinte afirmação aventurada no documento do **MINISTÉRIO de EDUCAÇÃO e CULTURA: CENESP** (1979b, p. 8):

"As pesquisas na área revelaram que o deficiente mental leve educável, propriamente dito (QI 50 a 75) pode chegar à 6ª série e o lento (QI 75 a 90) pode chegar a concluir o 1º grau

e receber profissionalização complementar".

Ao levar em conta a situação precária, no que se refere às condições em geral do ensino público, do primeiro grau no Brasil (PATTO, 1981), bem como o modelo antiquado que ainda regimenta o ensino, dentro de educação especial, tal previsão parece-nos mais uma declaração de fé divina do que uma revelação da realidade sócio-educacional presente e passada. Se as perspectivas são tão desalentadoras, no que tange ao destino acadêmico dos D-Aps, conforme a revisão acima, torna-se difícil aceitar a credibilidade desta afirmação, sob as circunstâncias atuais.

De qualquer forma, tanto um segmento numeroso de RM-LE, quanto os D-Aps, acabarão sendo alineados por um sistema que gera fracasso e engendra um processo cíclico que poderia ser chamado, de acordo com RYAN (1972), de "culpar as vítimas", ao mesmo tempo que intensifica a vitimização. Com relação aos RM-LEs, que não conseguem aprender ler e escrever com facilidade, o problema é facilmente explicado (conforme a crença convencional): reside evidentemente no seu atraso intelectual! Os alunos D-Aps criam mais frustrações para o professor. Quando não preenchem as expectativas prévias, não custa aos técnicos procurar outras explicações, em que a causa do fracasso, quase sem exceção, é localizada por dentro do fracassado. Ou o aluno é negativo falso (i. e. realmente é RM-LE, porém, conseguiu iludir os fiscais da fronteira psicométrica), ou é portador de lesão cerebral! Para todos os efeitos, a inércia metodológica, inerente aos psicometristas herdeiros do paradigma galtoniano (i. e. GODDARD, YERKES e

TERMAN<sup>8</sup> revela-se na impotência pedagógica. Chegou, há muito tempo, o momento em que, ao invés de tentar explicar sub-alfabetização em termos de condições inatas disfuncionais (e.g. "dislexia", "disortografia", "discalculia", etc.), devemos encará-la primeiramente em função de um regime induzido e generalizado de dispedagoia.

Essas críticas, por parte de profissionais e leigos, têm se tornado cada vez mais acerbadas, principalmente com relação à questão do uso indiscriminado de testes psicológicos. Ao lado destas, os ataques enérgicos dirigidos contra o sistema classificatório e as práticas gerais da educação especial, também têm se intensificado até o ponto, como mencionamos antes, de acabar derrubando o modelo de ensino segregado na América do Norte. E ressaltamos que tais reclamações não brotaram simplesmente de

8 "Galtoniano" refere-se a um modo de relacionar psicometria e maturação intelectual com alguns dos princípios do paradigma bio-evolucionário de DARWIN, que fora sistematizado mediante os trabalhos prolixos do versátil cientista Inglês, Sir Francis GALTON (o mesmo era primo de DARWIN) durante os meados e o fim do século passado. O uso deste apelido não tem por intenção desprezar as contribuições imensas que este gênio legou para quase todas as disciplinas sociais e para muitas das naturais. Contudo, a "naivete" de GALTON quanto aos mecanismos da transmissão genética o levou a construir uma série de proposições sobre fatores de determinantes hereditários, a formação intelectual do indivíduo e a igualdade educacional que deveria ser disponível aos "super" vs. os "sub-dotados" intelectuais. Hoje em dia, alguns julgam estas proposições de GALTON como manifestações da filosofia de elitismo e etnocentrismo (uma filosofia nada incomum entre a "inteligência" inglesa naquela época), enquanto outros as consideram como expressões de uma posição plenamente racista (DANIELS & HOUGHTON, 1972).

casos raros e isolados de abusos. De fato, são provenientes de um acervo substancial de casos espalhados de alunos erroneamente diagnosticados como RM-LEs ou D-Aps e relegados para classes a parte. KIRP (1974, p. 13) cita um levantamento conduzido no sistema escolar no Distrito da Colúmbia em Washington, onde foi descoberto "...que dois terços' dos estudantes colocados em classes especiais, realmente deviam ter permanecidos nas classes regulares". Em outro estudo, GARRISON & HAMMILL (1971) fizeram avaliações em 378 alunos de classes para RM-LEs, na cidade de Filadélfia, escolhidos aleatoriamente de um total de 958, e apresentaram as seguintes cifras: 25% alocados indevidamente em turmas irregulares e mais de 43% caracterizados como sendo altamente "questionáveis". Em outras palavras, nada menos de 258 alunos provavelmente assemelharam-se mais à Alice do que ao Chapeleiro ou a Lebre. Em suma, as deficiências que existiram, residem mais na estrutura psicodiagnóstica do que no repertório e potencial dos alienados.

Há, entretanto, outra face deste processo de sortear alunos e remanejá-los, por dentro de turmas irregulares para sub-alfabetos, que chamou a atenção. O encaminhamento de alunos para estas classes, com efeito, constituía um beco sem saída, ou uma jornada de ida, com poucas perspectivas de volta para as turmas comuns. Os resultados de outra série de estudos efetuados em várias cidades metropolitanas indicaram que menos de 10% do alunado lotado em classes especiais retornaram às classes regulares (GALLAGHER, 1968; HOBBS, 1975a; MERCER, 1974, 1970). SCHNEIDER (1979) aponta este fenômeno como evidência de uma "carreira de desvio". A posição que nós defendemos, é que a trajetória não é nada mais nada menos do que uma combinação de segregação de fure

e de facto.

Concomitantemente, acumularam-se evidências (nem sempre consistentes) dos efeitos negativos que os rótulos clínico-educacionais amiúde tinham trazido para muitos destes alunos, uma vez que irradiaram-se do âmbito escolar para os outros domínios extra-escolares em que os alunos são distribuídos e em cujas atividades os mesmos se engajam. Segundo alguns investigadores (e em conformidade com nossas observações, ao longo de mais de 15 anos de trabalho junto a estas classes), tais rótulos tendem a formar uma hipótese de ineficiência e inaptidão intelectual generalizada sobre os alunos, na percepção dos outros membros da família e da comunidade social (fizemos referência a este problema na discussão sobre estereótipos). Pouco importa o termo científico que se empregue para descrever o processo social de alienação (quer "estigma" quer "bode expiatório" quer "acusação"), o fato é que há um número substancial de alunos cuja valorização social e participação efetiva tem sofrido (provisoriamente ou ao longo prazo) os efeitos de desprezo e, como documentamos, de isolamento sócioeducacional em virtude da atribuição insensata de metáforas clínicas e, amiúde como consequência do afastamento em classes não-regulares (BLATT, 1972; GOLDSTEIN, et. al., 1975; GUSKIN, 1978; JONES, 1972; LOBO, 1980; McMILLAN, et al. 1974).

Nos EUA, o registro cumulativo de tais abusos resultou na convocação de outra comissão, em princípios de 1972, para estudar os efeitos que as determinações terminológicas e as aplicações sugeridas, em parte, pela comissão da década passada, tivessem acarretado. As conclusões de mais de 30 participantes desta última comissão foram publicadas em dois volumes sob a editoria de HOBBS (1975a, 1975b). Depois, um profissional que foi incumbido da tarefa

de fazer uma revisão independente e crítica da metodologia, da abordagem e das conclusões incorporadas nestes dois textos, acabou resumindo as próprias conclusões gerais dos participantes:

"Nesta hora, tornou-se claro que o prejuízo sofrido, sem dúvida, por milhões de crianças... em virtude da atribuição infrene, indiferente, insensível ou casual de síndromes descritivos de desajustes, incompetência intelectual, ou distúrbio cognitivo poderia ser, agora, irreversível". (BERCKER, 1977, p. 180).

Temos esbanjado nosso tempo e energia tentando instruir alunos sub-alfabetizados, seguindo métodos promulgados por um regime de camisa-de-força, onde eles são distribuídos em turmas segregadas com o seu grau de motilidade mental já prescrito e onde currículos pré-fabricados e alicerçados nos pressupostos do modelo bio-determinista acabam sendo cegamente impostos a todo o alunado, independentemente das suas necessidades e nível de funcionamento. O primeiro passo a ser tomado, ao rejeitar este cambalacho de ficção, é relembrar e reconhecer que "leitura" e "soletração" não consistem em categorias clínicas, subordinadas sob a nosologia de "alfabetização". São nomes genéricos, descritivos de cadeias de aprendizagem linguísticas, independentes em alguns aspectos, interativos em outros, que uma vez somadas, compõem os complexos gerais que integram o "sistema de alfabetização". Estas duas cadeias, por sua vez, são compostas de sub-processos encaixados numa série de componentes e sub-componentes que, por sua vez, têm que ser aglutinados em uma hierarquia aditiva; i.e. a associação de som com símbolo, a deco-

dificação (a leitura) e encodificação (soletração) deste acúmulo de associações (a formação de letras em sílabas em palavras e palavras em seqüências de redação), que são governadas por regras gramaticais específicas que os alunos têm que dominar. Estes fatos são tão evidentes para alguns profissionais que lêem e escrevem fluentemente, de tal forma, que nossas colocações possam ser interpretadas como "exageros" ou "questões supérfluas". Mas, com relação aos alunos iniciantes, amíde, esquecemos-nos a enorme quantidade de cadeias complexas a serem adquiridas e a tremenda carga mnemônica (auditiva, visual e motora) deles requerida, para aprender estas associações, cada vez mais complicadas e geralmente num esquema intensivo e dentro de certos prazos temporais (i.e. pré-fixados pelo calendário escolar). Uma vez que reconhecemos esta realidade, bem como o fato de que, diferentemente da comunicação falada, "alfabetização" não é uma habilidade específica à nossa espécie, o próximo passo torna-se mais claro. Nosso empenho tem que começar com a elaboração de perfis destes componentes-comportamentais, até que cheguemos a verificar o número e qualidade dos artefícios que fazem parte do repertório de cada aluno sub-alfabetizado. Certamente ser avisado de que o aluno é "retardado" ou realizou um QI de 84 é completamente irrelevante. A partir desta verificação, nossa responsabilidade se torna a ser tanto informativa quanto construtiva: temos que, com a plena participação ativa de cada aluno, montar a "planta" e o esquema inicial dos complexos linguísticos a serem adquiridos pelo mesmo, segundo critério flexível, determinado mediante avaliações da eficácia de cada elo educativo especificado. Ao contrário do método de camisa-de-força, quaisquer planos curriculares (ou qualquer que seja nossa designação da

"planta" incipiente) são estruturados e ajustados para atender às necessidades e o ritmo de aquisição de cada aluno individualmente.

Nos casos em que tivermos que sortear alunos coletivamente, o agrupamento sempre deve ser efetuado em função do padrão específico de proficiência no rendimento. Por exemplo, alunos que apenas reconhecem algumas vogais e consoantes isoladas, seriam agrupados para receber instrução, enquanto que os outros que já alcançaram o nível pré-sintático, e digamos, ainda confundem "s"/"ss"/"c"/"z" na ortografia, incorporariam outra turma para fins de ensinomas sem incidir na falácia de "progressão uniforme" (a ser discutida na seção a seguir), e independente do nível de QI convencional. Dentro desta abordagem, desempenho inferior num teste psicométrico relaciona-se ao atraso na alfabetização da mesma maneira que uma televisão defeituosa relaciona-se a um mau programa de televisão: é relação de caráter epifenômeno e não isomórfico.

Em resumo, as tentativas para compreender os processos e condições da variância na aprendizagem, sempre têm sido um empreendimento frustrante, até o ponto de se assemelhar a um exercício contínuo de nulificação, ou seja, erguer um paradigma no lugar do outro e, posteriormente, vê-lo destruído pouco a pouco, quando os fatos levantados não correspondem às proposições que o respaldam. É neste espírito, que muitos pesquisadores percebem a exercitação da pesquisa em geral: como um empenho à procura de significados ilusivos, os quais, nos momentos de pausa, nos mostram de modo nítido (e as vezes doloroso) a extensão dos nossos erros e, sobretudo, como neste caso, a magnitude da nossa ignorância em compreender como julgar e interpretar a natureza da ignorância dos outros.

### CONSIDERAÇÕES FINAIS : COMO PARAR UM GIRO OU GERAR UMA PARADA

Uma idéia luminosa ocorreu a Alice - "É por isso que há tantas xícaras de chá na mesa?" - perguntou Alice - "Sim, é por isso" - suspirou o Chapeleiro. - "Está sempre na hora do chá e não temos tempo para lavar a louça entre um chá e outro!" - "É por isso que vocês ficam rodando em volta da mesa?" - perguntou Alice. - "Exatamente" - respondeu o Chapeleiro. "À medida em que as coisas vão ficando sujas!" - "Mas, o que é que acontece quando vocês dão a volta completa?" - ariscou-se Alice a perguntar. - "Que tal mudarmos de assunto?" - interrompeu a Lebre de Março, bocejando. (CARROLL, 1980).

Embora o assunto principal deste trabalho tenha girado em torno da questão da dicotomia arbitrária dos desviantes da aprendizagem, tornou-se impossível abordar esta incoerência, de modo crítico, sem fazer referências a certas noções pouco plausíveis, propagadas pela Psicologia Diferencial, em particular as práticas psicométricas, cujos conceitos principais ainda se encontram nutridos pela filosofia da invariância entre o diagnóstico e o prognóstico. Entretanto, seria omissão da nossa parte, não apresentar algumas das contrapartidas principais dos adeptos do ponto de vista que apóia o sistema neogaltiano de avaliação e o esquema classificatório clínico-escolar que evoluiu desde a década de 1920. Também, deve se esclarecer que há muitos que nem sabem que a origem do sistema corrente decorre de certas premissas filosóficas propostas por GALTON e propagadas pelos pioneiros da Psicologia Diferencial, a

saber, GODDARD, TERMAN e YERKES nos EJA, BURT e SPEARMAN na Inglaterra. Ainda mais, há outros profissionais que, embora não acatem os princípios do paradigma galtoniano, levantam certas dúvidas quanto aos argumentos que advogam uma desclassificação do sistema em vigor. Os contra-argumentos a serem apresentados, incluem apenas os que sustentam a validade da dicotomia RM-LE/D-Ap, ora indiretamente (através da defesa do esquema nosológico em geral), ou até diretamente (em apoio à prática de diferenciar os alunos segundo níveis psicométricos). As contra-posições são resumidas na forma de três riscos principais: 1) o risco de criar expectativas falsas ao abandonar o esquema psicométrico; 2) o risco de estigmatização ser mais "maléfico" pela apelação por parte dos próprios colegas e familiares dos alunos, enquanto os rótulos oficiais facilitam uma visão mais "científica"; 3) o risco de, ao misturar turmas dos psicometricamente menos competentes, prejudicar os mais aptos, porque o primeiro grupo (os RM-LEs) agirá para "puxar" os D-Aps para baixo.

No que tange ao primeiro contra-argumento, apresentaram-se dois aspectos. ROBINSON & ROBINSON (1976), por exemplo, acentuaram a preocupação de que, ao abandonar rótulos diagnósticos, especialmente o de "RM", incidiremos no risco de enganar os pais destes alunos e, assim, criar expectativas positivas e largamente falsas, referentes às possibilidades da sua adaptação e aprendizagem futura. Ainda mais, ao mudar o sistema classificatório subitamente, aumentarão as arbitrariedades ainda mais, e agir-se-á para criar mais confusão entre os profissionais, o que por sua vez prejudicará a tomada de decisões a respeito da disposição dos alunos retardados. Ao responder à primeira colocação, entendemos ser claramente válida esta consideração, porém, em

uma escala reduzida, principalmente com relação à porcentagem de indivíduos da população dos chamados "treináveis" (e alguns casos incomuns entre os "educáveis") cujas disfunções são múltiplas e tão acentuadas, de forma que resta pouca dúvida que os mesmos necessitarão de auxílio de outras pessoas para os sustentarem futuramente. Porém, para a grande maioria (i.e. os RM-LEs), afóra os poucos casos que receberem avaliações externas e prolongadas, os psicólogos raramente possuem uma base firme para fazer quaisquer previsões definitivas ou mesmo prognoses quase-inferenciais, pois no máximo dificilmente passam mais de duas horas com cada aluno durante a cerimônia sagrada de testagem. Mas, tais previsões são feitas tão amplamente, que a preocupação de ROBINSON & ROBINSON (1976) deve ser invertida para não incidir no risco de fazer expectativas falsas e negativas ou pessimistas. Ou seja, aquelas que praticamente garantam uma percepção duradoura de incompetência imutável. Que este risco é real (o de fazer previsões péssimas, porém equívocas), poderá ser verificado por uma revisão da literatura que contém estudos "a posteriori" a longo prazo, de ex-alunos rotulados como RM-LEs e colocadas em classes especiais e até em instituições, semelhantes, senão iguais, aos manicômios, que têm chegado à fase adulta (após terem sido liberados destes programas) e que na grande maioria funcionam tão adequadamente nos seus micro-mundos sociais e vocacionais, quanto seus pares designados como "normais", uma vez que conseguem disfarçar o fato de terem sido assim rotulados (BALLER, et al., 1967; COBB, 1972; EDGERTON, 1967; EDGERTON & BERCOVICI, 1976).

Com respeito à proposição de que mudanças no sistema classificatório confundirão os profissionais, oferecemos apenas a seguinte observação: a dis-

sonância tem limiares variados, e torna-se difícil compreender como seria possível deixar a maioria dos profissionais neste campo mais confuso do que já es tão com o esquema atual. A própria necessidade de convocar (na Inglaterra e nos EUA) comissões especiais para lidar com o mesmo assunto, terminologia, classificação e a efetividade acadêmica de classes irregulares para os D-Aps e os RM-LEs duas vezes em um período de oito anos, já é testemunha de que a nossa conceituação está longe de ser livre das impurezas e arbitrariedades que ainda a permeiam, e que claramente esta faceta da nossa tarefa continue incompleta (e ainda mais indefinida dentro do contexto de ensino especial no Brasil).

Ao levar em conta o segundo contra-argumento, **WARREN** (1974), entre outros, apontava para o fato de que não se justifica o abandono dos rótulos oficiais psicológicos, meramente por alegar que os memos são pejorativos. Do seu ponto de vista, os termos e rótulos vulgares que a própria família e os outros pares usam para apelidar estes alunos, são mais estigmatizantes, do que os rótulos oficiais. Mais uma vez, tal argumento é válido em certos casos: a) no caso dos que constituem o grupo mais prejudicado, em decorrência de características comportamentais ligadas à presença de anomalias neuro-genéticas, ou no caso dos que apresentam problemas emocionais e de conduta na ausência de tal comprovação. Em suma, na maioria incluem-se aqueles com defeitos físicos e verbais bastante visíveis; b) nos casos que foram rotulados e alienados de uma maneira ou outra, antes de serem encaminhados para um psicólogo ou outro especialista. Mas, a verdade, é que a porcentagem dos sub-aprendizes acadêmicos que assim se destacam antes de entrar na escola, é muito baixa (**STOTT & BALL**, 1965). Os cujos QIs caem

na faixa de 50-75 dificilmente ultrapassam 2% e a própria proporção dos que manifestam "retardamento psicométrico" varia bastante com a idade. **TARJAN**, et al. (1973, p. 370) que realizaram uma das investigações metodologicamente mais rigorosas sobre a incidência e prevalência de todos os níveis de RM dentro de uma comunidade com mais de 100.000 habitantes, observaram:

"Contudo, muitas crianças pré-escolares, bem como adultos, não mostram prejuízos na adaptação geral, mesmo quando apresentam QIs relativamente baixos. Como consequência, a diagnose clínica de retardado mental... quando de grau leve, depende da idade. Usualmente não é estabelecido antes da idade escolar, e amíu de desaparece durante a adolescência ou na fase da maioridade incipiente" (Os grifos são nossos).

Outros pesquisadores têm confirmado as mesmas tendências (que reforçam ainda mais os argumentos quanto à "tetra-distribuição" delineados na terceira seção), quando avaliações são feitas em larga escala dentro de outras cidades populosas, a proporção que se distribui no intervalo de QI 51-60, dificilmente chega à casa de 1% (**BLATT**, 1981b; **KIRK**, 1978; **MERCER**, 1973b, 1970). Nestes termos, convém lembrar que a distribuição do QI nas extremidades da curva Gaussiana é artefícios do processo de padronização de uma escala, tal como o Stanford-Binet; e como temos reiterado, embora o retardamento psicométrico às vezes associe-se com desvios na aprendizagem, não é nada suficiente em termos de explicar o

desvio.<sup>9</sup> Ainda mais, certamente há poucas pessoas que têm escapado de serem chamadas de "besta", "estupido", "idiota" e assim por diante, no transcorrer do processo da ontogênese e da socialização pelos pais, irmãos, e amigos, mesmo naqueles sem problemas na alfabetização. Por outro lado, os termos ou rótulos que são específicos à situação escolar, tal como "rude", "deficiente" ou "retardado" tendem a ser aceitos como veredictos pelos pais e generalizados, uma vez que os profissionais—sejam professores, sejam psicólogos formalmente os legitimarem (COBB, 1972; HOBBS, 1975a). Por outro lado, a maior parte dos alunos com atrasos acadêmicos (sem outros problemas graves) que não sofre avaliações e rótulos oficiais e que permanece na sala de aula, de modo geral, não é são desvalorizada nem marginalizada pelos membros do seu grupo social (MERCER, 1973a, 1973b). Convém lembrar que, em uma época não muito remota, quase todos este indivíduos, hoje chamados ora de RM-LE ora D-Ap, nunca existiram, posto que o nicho sócio-ecológico no qual tais condições foram identificadas, apenas começou a existir a partir da imposição das leis nacionais que obrigaram a montagem de um sistema escolar público e compulsório, a fim de alfabetizar todo o mundo.

A noção implícita no terceiro risco, assemelha-se ao provérbio que assevera que "uma maçã estragada na caixa, acabará apodrecendo as demais"! Mais uma vez, a idéia de que, ao misturar as crian-

<sup>9</sup> Ao tratar a questão de "dano cerebral", BIRCH (14) frisou um fato análogo: embora há muitas crianças que manifestam problemas de conduta e/ou aprendizagem associados com déficits neuro-cerebrais, há muitas outras que sofreram lesões ou trauma comprovados, mas não evidenciaram nenhuma anomalia na aprendizagem ou no comportamento.

ças que cometem mais erros nos testes psicológicos com as que cometem menos, prejudicará o avanço escolar dos menos retardados, somente se justifica em casos extraordinários. Um exemplo seria colocar um aluno apenas com atrasos acadêmicos em uma classe, em que a maioria dos outros alunos têm prejuízos maturacionais múltiplos; mas tais distorções ocorreriam com maior probabilidade se a alocação fosse feita com base em critério nosológico. Dificilmente acontecerá se, conforme nossa recomendação, a colocação fosse baseada em critério comportamental, segundo o perfil dos repertórios e padrão de problemas específicos na alfabetização (HALLAHAN & KAUFMAN, 1976; YSELDYKE & ALGOZZINE, 1982). Há outra dimensão desta questão que remonta aos trabalhos de BINET & REY: a sub-aprendizagem se manifesta no nível de desempenho duma tarefa acadêmica (ou uma série de tarefas), mas as hipóteses ou as estratégias cognitivas e mnemônicas que os alunos utilizam para solucionar essas tarefas, tipicamente constituem eventos encobertos e são altamente variadas. Os que aderem à posição que condena a mistura dos academicamente menos aptos com os mais aptos, alegando que os "lentos" só agirão para atarsar os mais avançados, raramente prestam atenção ou tentam pesquisar as estratégias que os alunos utilizam e, como consequência, se afundam na falácia que chamamos de "fundir uma estratificação unilinear e uniforme": isto é, agrupar os alunos segundo uma suposta "homogeneidade" dos mesmos, referente ao nível de atraso ou avanço na alfabetização. Tal percepção (mencionada na seção anterior) apenas seria verificada em um dado momento—no princípio do ensino de tais grupos. Mesmo em uma situação extrema, em que uma turma é composta de alunos completamente analfabetizados, após 3 a 6 meses (caso o professor realmente tente ensinar

los) será observada uma distribuição variável dos alunos ao longo de um continuum de aquisição (i.e. encontram-se alunos mais avançados, menos avançados e os que caem no meio do contínuo). A falácia claramente reside na percepção de que a situação de "homogeneidade" continuará progressivamente invariável. Em resumo, uma visão por parte do professor que vise padronizar diversificação, só pode agir para propalar e perpetuar um sistema e metodologia de ensino estagnante e sub-medíocre. Ainda pior, e até mais lamentável, é que muitos professores sejam levados a perceber os seus alunos como se fossem "cruzes pesadas" que são obrigados a carregar nas costas, ao invés de encará-los, de modo mais sensível e construtivo, como sendo recursos valiosos que poderão desempenhar um papel significativo, quer na própria aprendizagem dos seus colegas, quer na aprendizagem do próprio professor. Estudos diversos têm constatado, por exemplo, os efeitos positivos e poderosos sobre aprendizagem, quando alunos mais avançados e hábeis são utilizados como modelos e "professores assistentes" dos seus colegas academicamente e socialmente mais atrasados (ALLEN, 1976; GARTNER, et al., 1971; GERBER & KAUFFMAN, 1981).

À luz das preocupações acima indicadas, convém, por fim, reconhecer que existem certas verdades no âmago de alguns dos contra-argumentos, principalmente no que concerne à questão de trocar o rosto do demônio sem exorcisar o espírito ideológico que o solapa e que continua mantendo-o sob controle. Qualquer política destinada a abolir rótulos, modificá-los, ou substituí-los numa tentativa ora para os compatibilizá-los com modificações na filosofia e na prática psicopedagógica, ora para fazê-los empiricamente e conceitualmente mais objetivos, não abolirá, por si só, os problemas criados pela metodo-

logia antiquada. Enquanto o modelo, basicamente galtoniano, que caracteriza as percepções e orientações, teóricas e pessoais, dos profissionais presentes que lidam com estes alunos permanecer inalterada, a natureza da metodologia aplicada permanecerá pouco alterada. Na verdade, quaisquer mudanças seriam apenas "epidérmicas" e essencialmente eufemísticas. A nível mais fundamental, terá que haver modificações generalizadas na filosofia que orienta a metodologia da psico-avaliação e um modo ou meio de efetuar uma maior correspondência entre os resultados obtidos pelas manipulações psico-avaliativas e os objetivos pedagógicos. Para que consigamos nos aproximar de tal ideal, terá que haver uma reaproximação correspondente entre a metodologia avaliativa e a aplicação dos princípios inerentes nos paradigmas de aprendizagem social. Pelo menos tais paradigmas se preocupam mais com que o aluno faz no momento (e o que ele é), e o que o mesmo irá fazer (não o que ele será). De igual importância, tal abordagem reconhece certos fundamentos em que a heterogeneidade e diferença no nível de desempenho (em qual quer teste ou experimento) não é introjetada no organismo (i.e. desempenho atípico não equivale capacidade atípica). Reconhece inclusive: a) que a reatividade individual é relativa através do tempo e do espaço; b) que o indivíduo é um ser multidimensional e que é multi-distribuído através do sistema sócio-ecológico e dos sub-sistemas em que o mesmo enculturo-se, ainda está sendo enculturado, e que, presentemente e futuramente, contribuirá na enculturação dos outros.

Em resumo, temos argumentado que a prática de subdividir alunos com base em critério psicométrico único e estagnante, é tão falha como os pressupostos erguidos para apoiar essa dualidade falsa. E,

reconhecemos que a substância da crítica apresentada neste trabalho é basicamente negativa, e parece mais polêmica de que construtiva. Ainda mais, parece dar a entender que nossa premissa básica é voltada para uma oposição a qualquer sistema de classificação na psicologia clínica e educacional. Na verdade, a intenção é estimular uma reconsideração e revisão de certas crenças entrincheiradas no paradigma neo-galtoniano, e a maneira em que o mesmo tem influenciado aspectos de nossa atuação psico-pedagógica. Porém, esclarecemos que em nada nos aponhamos à construção e uso de um esquema de ordenação para discriminar entre graus de sub-aprendizagem e padrões de desempenho. Dado que a variância, tanto intra quanto inter-individual, implica na presença de semelhanças e desvios, torna-se claramente imprescindível a necessidade de um sistema que nos forneça "plantas referenciais", que por seu turno, assinalem os pontos de entrada mais propícios a fim de iniciar e levar a efeito os esquemas de intervenção. O argumento básico aqui apresentado rejeita a validade de um modo de categorização (a clínica-nosológica) que trata os alunos atrasados como se fosse estado de avaria! Para nós, o que está sob julgamento, é o valor intrínseco de um sistema classificatório, falho no seu fundamento teórico (dentro das ciências comportamentais), e que uma vez levado a prática não age em nada, ou em pouco age para valorizar os atributos positivos e potenciais dos desviantes da aprendizagem. Uma vez percebido em termos comportamentais, uma função de qualquer esquema nominal na área de ensino especial é facilitar o ajustamento de programas que serão potencialmente mais adequados às necessidades individualizadas do aluno sob nossa responsabilidade.

O que tem sido criticado e questionado é a base em que o presente sistema é alicerçado, a da psiquiatria e as inferências dela derivadas. Não está em questão a validade do sistema taxinômico das ciências bio-médicas, enquanto aplicada aos problemas bio-médicos. Mas, o esquema nosológico psiquiátrico em geral e, mais especificamente, aquele usado para encaixar os desviantes de aprendizagem não passa de uma fachada de classificação, composta de uma sala de semi-inferências metafóricas, teoricamente em pobrecidas e funcionalmente debilitadas. Nossas tentativas de segregar os Chapeleiros idiossincráticos das Lebres idiossincráticas têm se tornado num empenho semelhante àquele que propõe adivinhas e enigmas que são carentes de respostas e até incongruentes com as suas próprias perguntas. Neste caso, classificação é ato administrativo, e os termos assinalados aos indivíduos não devem ir além ou aquém daquela camada burocrática. O único nome que um aluno que apresenta desvios na alfabetização deve levar com ele, quando ingressa em qualquer programa especializado, é o nome cunhado na sua certidão legal, logo após haver ingressado neste mundo.

#### AGRADECIMENTOS

Com relação a este trabalho, é particularmente verdade que nenhum homem é uma ilha, pois ele apareceu em forma embrionária, pela primeira vez em 1979. Através de sucessivas versões, ao lado de tentativas de reconciliar pontos de vista conceituais com documentação empírica cada vez maior, cada revisão requeria a transcrição inteligível para o português, uma língua em que minha fluência escrita é

limitada. Disso resultou que há muitas pessoas, numerosas demais para serem citadas, a quem estou agradecido pela ajuda. Mais especificamente, quero expressar meus agradecimentos aos seguintes colegas : ao Prof. **Olavo de Faria Galvão** por sua compreensiva revisão das versões presente e passada, assim como seu encorajamento para publicar o manuscrito. Ao Prof. **Alcides Gadotti** que desprendidamente deu incontáveis horas de seu tempo para a melhoria da qualidade discursiva do texto. Ao Prof. **José Carlos Fontes** por sua avaliação crítica de uma versão anterior, juntamente com comentários incisivos a respeito de modificações textuais necessárias. Eles não são, naturalmente, responsáveis por quaisquer erros que ainda possam aparecer, nem pela forma um tanto não ortodoxa pela qual expressei certas idéias.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADAMS, H. "Mental illness" or interpersonal behavior? American Psychologist, 19, 191-197, 1964.
- ALBEE, G. Emerging concepts of mental illness and models? of treatment: the psychological point of view. American Journal of Psychiatry, 125, 870-876, 1969.
- ALLEN, V. L. The helping relationship and socialization of children: some perspectives on tutoring. In: ALLEN, V. L. Children as teachers. New York, Academic Press, 1976.
- ANDERSON, S. & MESSICK, S. Social competency in young children. Developmental Psychology, 10, 282-293, 1974.
- BALLER, W. R.; CHARLES, D. C.; MILLER, E. I. Mid-life attainment of the mentally retarded: a longitudinal study. Genetic psychology Monographs, 75, 235-329, 1967.
- BANDURA, A. Social learning theory. New York, Holt-Rinehart & Winston, 1977.
- \_\_\_\_\_. On paradigms and recycled ideologies. Cognitive Therapy and Research, 2 (1), 79-103, 1978.
- \_\_\_\_\_. Modificação do comportamento. São Paulo, Interamericana, 1980.
- BANDURA, A. & WALTERS, R. H. Social learning and personality development. New York, Holt-Rinehart & Winston, 1963.
- BECKER, R. Categories, labels and their consequences. A review of N. Hobbs the future of children. Contemporary Psychology,

- 22 (3), 179-180, 1977.
- BEE, H. Os efeitos da pobreza. In: BEE, H. Psicologia do desenvolvimento. 2.ed. Rio de Janeiro, Interamericana, 1979.
- BENDA, C. E. Down's syndrome. New York, Grune & Stratton, 1969.
- BENDA, C. E.; SQUIRES, N. D.; OGONIK, M. J.; WISE, R. Personality factors in mild mental retardation: part 1. family background and sociocultural patterns. American Journal of Mental Deficiency, 68 (1), 24-40, 1963.
- BENEDICT, R. Anthropology and the abnormal. Journal of General Psychology, 10, 59-82, 1934.
- BERSOFF, D. N. Silk purses into sow's ears: the decline of psychological testing and a suggestion for its redemption. American Psychologist, 28 (10), 892-899, 1973.
- BIJOU, S. W. Functional analysis of retarded development. In: ELLIS, N. International review of research in mental. New York, Academic Press, 1966. v.1
- BIJOU, S. W. Environment and intelligence: a behavioral analysis. In: CANCRO, R. Intelligence: genetic and environmental influences. New York, Grune & Stratton, 1971.
- BINET, A. Les idées modernes sur les enfants. Paris, Flammarion, 1909.
- BIRCH, H. G. Brain damage in children: the biological and social aspects. Baltimore, Williams & Wilkins, 1964.
- BLATT, B. The physical, personality, and academic status of children who are mentally retarded attending special classes as compared with children who are mentally retarded attending re-

- gular classes. American Journal of Mental Deficiency, 62, 810-818, 1958.
- \_\_\_\_\_. A hypothesis of theories and methods in special education. In: HELLMUTH, J. Disadvantaged children. Seattle: Washington, Special Child Publications, 1967. v.1
- \_\_\_\_\_. Public policy and the education of children with special needs. Exceptional Children, 38, 537-545, 1972.
- \_\_\_\_\_. A concept of educability and the correlates of mental illness, mental retardation, and cultural deprivation. In: BLATT, B. In and out of mental retardation. Baltimore, Un. Park Press, 1981a.
- \_\_\_\_\_. This crazy business. In: BLATT, B. In and out of mental retardation. Baltimore, Un. Park Press, 1981b.
- \_\_\_\_\_. The educability of intelligence. Washington, D.C., Council for Exceptional Children, 1969.
- BLATT, B. & GARFUNKEL, F. A. A field demonstration of the effects of non-automated responsive environments on the intellectual and social competence of educable mentally retarded children. Washington, D.C., U.S. Office of Education, Res. Proj. nº D-014, 1965.
- BOGDAN, R. What does it mean when a person says, "I am not retarded"? Education and Training of the Mentally Retarded, 13 (2), 74-79, 1980.
- BOAS, F. The mind of primitive man. New York, McMillan, 1911.
- BORTNER, M. & BIRCH, H. C. Cognitive capacity and cognitive competence. American Journal of Mental Deficiency, 74, 735-744, 1970.

- BOWLES, S. & GINTIS, H. IQ in the United States class structure. Social Policy, 3 (4,5), 1972 (Nov./Dec.), 1973 (Jan./Feb).
- BRAGINSKY, D. D. & BRAGINSKY, B.M. Hansels and Gretels: studies of children in institutions for the mentally retarded. New York, Holt-Rinehart & Winston, 1971.
- BRISON, D. W. Definition, diagnosis, and classification. In: BAUMEISTER, A. A. Mental retardation. Chicago, Aldine, 1967.
- CAIN, L. F., LEVINE, S. & ELZEY, M.S. Manual for the Cain-Levine Social Competence Scale. Palo Alto, Consulting Psych, 1963.
- CAPARULO, B. S. & COHEN, D. J. Cognitive structures, language, and emerging social competence in autistic and aphasic children. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 16 (4), 620-645, 1977.
- CARROLL, L. Aventuras de Alice no país das maravilhas. Trad. do Orig. de 1865, por S. Uchoa Leite. 3 ed. São Paulo, Summus, 1980.
- CARVER, R.P. Two dimensions of tests: psychometric and educative. American Psychologist, 29 (7), 512-518, 1974.
- CASSIDY, V.M. & STANTON, J. An investigation of factors involved in the educational placement of mentally retarded children. Columbus, Ohio, Ohio State Un. 1959.
- CAWS, P. What is structuralism? In: HAYES, E.N. & HAYES, J. Clau-de-Lévi-Strauss: the anthropologist as hero. Cambridge, MIT Press, 1970.
- CHALFANT, J.C. & SCHEFFELIN, M.A. Central processing dysfunctions in children: a review of research. NINDS Monograph nº 9. Bethesda, U. S. Dept. of Health, Educ., and Welfare, 1969.

- CHEIN, I. On the nature of intelligence. Journal of General Psychology, 32, 111-126, 1945.
- CLARKE, A.M.D. & CLARKE, A.B.D. Mental retardation; the changing outlook. 3 ed. New York, Free Press, 1975.
- \_\_\_\_\_. Early experience; myth and evidence. New York, Free Press, 1976.
- CLEMENTS, S.D. & BARNES, S.M. The three Rs and central processing training. Academic Therapy, 13 (5), 535-546, 1978.
- COBB, H.V. The forecast of fulfilment. New York, Teacher's College Press, 1972.
- COHEN, D.J., CAPARULO, B. K. SHAYWITZ, B.A. Primary childhood aphasia and childhood autism. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 15 (4), 604-645, 1976.
- COLE, M. & BRUNER, J.S. Cultural differences and inferences about psychological processes. American Psychologist, 26 (10), 867-876, 1971.
- COLES, G.S. The learning disabilities test battery: empirical and social issues. Harvard Educational Review, 48 (3), 313-340, 1970.
- CONLISK, J. A bit of evidence on the income-education-ability interaction. Journal of Human Resources, 6, 358-377, 1971.
- CRISSEY, M.S. Mental retardation: past, present and future. American Psychologist, 30 (8), 800-808, 1975.
- CRITCHLEY, M. The dyslexic child. London; W. Heinemann Medical Books, 1970.

- CRONBACH, L. J. The two disciplines of scientific psychology. American Psychologist, 12 (11), 671-684, 1957.
- CRONIN, J., DANIELS, N., HURLEY, A., KROCH, A., & WEBBER, R. Race, class, and intelligence: a critical look at the IQ controversy. Internacional Journal of Mental Health, 3 (4), 46-132, 1975.
- CRUICKSHANK, W.M. & PAUL, J.L. The psychological characteristics of children with learning disabilities. In: CRUICKSHANK, W. M. The psychology of exceptional children and youth. 4. ed. Englewood Cliffs, New York, Prentice-Hall, 1980.
- DANIELS, J. & HOUGHTON, V. Jensen, Eysenk and the eclipse of the Galton paradigm. In: RICHARDSON, K. & SPEARS, D. Race and intelligence. Baltimore, Penguin Books, 1972.
- DEXTER, L. On the politics and sociology of stupidity in our society. In: BECKER, H. The other side. New York, Free Press, 1964.
- DOLL, E. A. Preliminary Standardization of the Vineland Social Maturity Scale. American Journal of Orthopschiatry, (6), 283-293, Apr. 1936.
- \_\_\_\_\_. The essentials of an inclusive concept of mental deficiency. American Journal of Mental Deficiency, 46, 214-219, 1941.
- \_\_\_\_\_. Vineland Social Maturity Scale. 4. ed. Circle Pines, American Guidance Service, 1965.
- DIAGNOSTIC and statistical manual of mental disorders (DSM-11). 2. ed. Washington D.C., American Psychiatric Association, 1968.

- DUNN, L.M. Special education for the mildly retarded—is much of it justifiable? Exceptional Children. 34, 5-22, 1968.
- \_\_\_\_\_. Crianças excepcionais, seus problemas, sua educação. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1971. v.1
- EDGERTON, R.B. The cloak of competence; stigma in the lives of the mentally retarded. Berkeley, Un. of California Press, 1967.
- EDGERTON, R.B. & BERCOVICI, S.M. The cloak of competence: years later. American Journal of Mental Deficiency, 80 (5): 485-497, 1976.
- EISENBERG, L. Reading retardation I. psychiatric and sociological aspects. Pediatrics, 37 (2): 352-365, 1966.
- EISENBERG, J. Perceptual disturbances in children with central nervous system. Journal of Communication, 1, 21-32, 1966.
- \_\_\_\_\_. Speech defects: nature, causes and psychological concomitants. In: CRUICKSHANK, W.M. The psychology of exceptional children and youth. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1980.
- ELLIS, R.S. The psychology of individual differences. New York, Longmans and Green, 1929.
- ERDMAN, R.L. & OLSON, J.L. Some relationships between educational programs and the culturally deprived. Mental Retardation Abstracts, 3, 311-318, 1966.
- FEATHERSTONE, W.B. O aluno de aprendizagem lenta. Rio de Janeiro, Livro Técnico, 1968.
- FOUCAULT, M. Madness and civilization; a history of insanity in the age of reason. New York, Random House, 1965.

- GADDES, W.H. Learning disabilities and brain function. Heidelberg. Springer-Verlag, 1985.
- GALLAGHER, J.E. The Special education contract for mildly handicapped children. Exceptional children, 38, 527-529, 1972.
- GARRISON, J. & HAMMILL, D.D. Who are the retarded? Exceptional children, 38, 13-18; Sep. 1971.
- GARTNER, A, KOHLER, M., RIESSMAN, F. Children teach; learning by teaching. New York, Harper, 1971.
- GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- GERBER, M. & KAUFFMAN, J.M. Peer tutoring in academic settings . In: STRAIN, P.S. The utilization of classroom peers as behavior change agents, New York, Plenum Press, 1981.
- GODDARD, H.H. The improvability of feeble-minded children. Journal of psycho-aesthetics, 17 (4), 121-131, 1913.
- GOFFMAN, E. Stigma; notes on the management of spoiled identity. Englewood-Cliffs, Prentice-Hall, 1963.
- GOLDSTEIN, H., ARKELL, C., ASHCROFT, S.C., HURLEY, O.L. & LILLEY, M. S. Schools. In: HOBBS, N. Issues in the classification of children. San Francisco, Jossey-Bass, 1975. v.2
- GOULD, S.J. The mismeasure of man. N.Y.: W.W. Norton, 1981.
- GROSSMAN, H. J. Manual on terminology and classification in mental retardation. 3. Revision. Washington D. C., AAMD, 1973.

- GUSKIN, S.L. Theoretical and empirical strategies for the study of the labelling of mentally retarded person. In: ELLIS, N. International review of research in mental retardation. New York, Academic Press, 1978.
- HALLAHAN, D.P. & COHEN, S.B. Learning disabilities: problems in definition - behavior disorders. Journal of the Council for Children with Behavioral Disorders. 12 (3), 132-140, 1977.
- HALLAHAN, D.P. & CRUICKSHANK, W.M. Psychoeducational foundations of learning disabilities. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1973.
- HALLAHAN, D.P. & KAUFFMAN, J.M. Introduction to learning disabilities. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1976.
- HALLAHAN, D.P. & KAUFFMAN, J.M. Labels, categories, behaviors : ED, LD, EMR reconsidered. The Journal of Special Education, 11 (2), 139-149, 1977.
- HEBER, R.F. A manual on terminology and classification in mental retardation. American Journal of Mental Deficiency, 64, Monograph Supplement (Whole), 1959.
- \_\_\_\_\_. Epidemiology of mental retardation. Springfield, Chas. Thomas & Sons, 1970.
- HELPER, M.M. Follow-up of children with minimal brain dysfunctions: outcomes and predictors. In: RIE, E. & RIE, E.D. Handbook of minimal brain dysfunctions. New York, John Wiley, 1980.
- HOBBS, N. The futures of children. San Francisco, Jossey-Bass, 1975a.
- \_\_\_\_\_. Issues in the classification of children. San Francisco, Jossey-Bass, 1975b. 2v.

- HURLEY, R.L. Poverty and mental retardation; a causal relationship. New York, Random House, 1969.
- HUTCHINSON, B. & CASTALDI, C. Hierarquia de prestígio das ocupações. Rio de Janeiro, centro Brasileiro de Pesquisa Educacional, 1960.
- INGRAM, T.I.S. The classification of speech and language disorders in young children. In: RUTTER, M. & MARTIN, J.A.M. The children delayed speech. Clinics in Developmental Medicine, Philadelphia. Lippincott, 1972. n.43.
- JOHNSON, G.O. A comparative study of the personal and social adjustment of mentally handicapped children placed in regular classes with mentally handicapped children placed in regular classes. Syracuse, New York, Syracuse University Research Institute, 1961.
- \_\_\_\_\_. Special education for the mentally handicapped—a paradox. Exceptional Children, 29, 62-66, 1962.
- \_\_\_\_\_. Psychological characteristics of the mentally retarded. In: CRUICKSHANK, W.M. Psychology of exceptional children and youth. 3.ed. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1971.
- JONES, Labels and stigma in special education. Exceptional children, 38, 553-564, 1972.
- KAMIN, L. The science and politics of I.Q. Potomac, Lawrence Erlbaum, 1974.
- KANNER, L. A history of the care and study of the mentally retarded. Springfield, 1967.
- KAZDIN, A. Behavior modification in applied settings. 2.ed. Homewood, Dorsey Press, 1980.

- KAZDIN, A. & ROGERS, T. On paradigms and recycled ideologies: analogue research revisited. Cognitive therapy and research, 2 (1): 105-117, 1978.
- KING, Stephen. The shining. New York, Signet Books, 1977.
- KIRK, D. A community prevalence study of mental retardation in New York State. Journal of Special Education, 12 (1), 83-88, 1978.
- KIRK, S.A. Behavioral diagnosis and remediation of learning disabilities. In Proceedings of the Conference on Elaboration into the Problems of the Perceptually Handicapped Child. Chicago, Percept. Hand. Children, 1963.
- KIRK, S.A. & BECKER, W., Conference on children minimal brain impairment. Urbana, Un. of Illinois, 1963 (mimeo).
- KIRK, S.A. & ELKINS, J. Characteristics of children enrolled in the child service demonstration centers. Journal of Learning Disabilities, 8, 630-637, 1975.
- KIRP, D. Student classification, public policy, and the courts: the rights of children. Harvard Educational Review, 44 (1), 7-52, 1974.
- KROEBER, A.L. Psychosis or social sanction? In: \_\_\_\_\_. Character and personality. Durham, Duke Un. Press, 1940. v.8.
- KUGEL, R.B. & PARSONS, M.H. Children of deprivation; changing the course of familial retardation. Children's Bureau Pub. Washington D.C., U.S. Govt. Printing Office, 1967. n. 440.
- LANE, H. The wild boy of Aveyron. Cambridge, Harvard Un. Press, 1976.

- LELAND, H.W. Theoretical considerations of adaptive behavior. In: COULTER, W.A. & MORROW, H.W. Adaptive behavior: concepts and measurement. New York, Grune & Stratton, 1978.
- LOBO, L.F. O excepcional e a norma. Teoria Crítica, 1, 15-19, 1980.
- McMILLAN, D.L. Special education for the mildly retarded: retardant or savant? Focus on Exceptional Children, 2, 1-11, 1971.
- McMILLAN, D.L. & JONES, R.L. ALOIA, G.F. The mentally retarded label: a theoretical analysis and review of research. American Journal of Mental Deficiency, 79 (3), 241-261, 1974.
- McCLELLAND, D.C. Testing for competence rather than for "intelligence". American Psychologist, 28 (1), 1-14, 1973.
- McNEMAR, Q.A. A critical examination of the university of Iowa studies of environmental influences upon the IQ. Psychological Bulletin, 37 (2), 63-92, 1940.
- \_\_\_\_\_. The so-called test bias. American Psychologist, 30, 8484-51, 1975.
- MARTIN, W.L.B. A psico-avaliação da eficiência viso-mnemônica motora em crianças com distúrbios de aprendizagem. João Pessoa, UFPb, 1979.
- \_\_\_\_\_. A escala Kahn de Inteliqência para crianças: revisão paraense (EKIC: RPa.). João Pessoa, UFPb, 1980.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. CENESP. Proposta curricular para deficientes mentais educáveis. 3ª e 4ª séries do 1º grau. Brasília, F.F., Dept. de Doc. & Divulgação, 1979. v.2.
- \_\_\_\_\_. Proposta curricular para deficientes mentais edu-

- \_\_\_\_\_. Proposta curricular para deficientes mentais educáveis. 5ª e 6ª séries do 1º grau. Brasília, D.F., Dept. de Doc. & Divulg. 1978b. v.3.
- \_\_\_\_\_. Proposta curricular para deficientes mentais educáveis. Brasília F.F., Dept. de Doc. e divulgação, 1979a, v.1.
- \_\_\_\_\_. Proposta curricular para deficientes mentais educáveis. Manual do Professor. Brasília, D.F., Dept. de Doc. & Divulg. 1979b. v.4.
- MERCER, J.R. Sociological perspectives on mild mental retardation. In: HAYWOOD, H.C. Socio-cultural aspects of mental retardation. New York, Appleton-Century-Crofts, 1970.
- \_\_\_\_\_. Labeling the mentally retarded: clinical and social system perspectives. Berkeley, Un. of California Press, 1973a.
- \_\_\_\_\_. The myth of the 3% prevalence. In: EYEMAN, R.K.; MEYERS, C.E.; TARJAN, G., Socio-behavioral studies in mental retardation. Washington, D.C; AAMMD, 1973b.
- \_\_\_\_\_. A policy statement on assessment procedures and rights of children. Harvard Educational Review, 44 (1), 125-141, 1974.
- \_\_\_\_\_. Theoretical constructs of adaptive behavior: movement from a medical to a social-ecological perspective. In: COULTER, W.A. & MORROW, H. W. Adaptive behavior: concepts and measurement. New York, Grune & Stratton, 1978.
- MILOFSKY, C.D. Why special education isn't special. Harvard Educational Review, 44(4), 437-458, 1974.
- MISCHEL, W. Personality and assessment. New York, John Wiley, 1968.

- \_\_\_\_\_. Toward a cognitive social learning reconceptualization of personality. Psychological review, 80 (4), 252-283, 1973.
- NATIONAL ADVISORY COMMITTEE ON HANDICAPPED CHILDREN (NACHC).** Special education for handicapped children. 1st annual report. Washington, D.C., U.S. Dept. of health, Education and Welfare, Jan. 31, 1968.
- NAIDOO, S.** Specific dyslexia; the research report of the ICAA Blind Centre for dyslexic children. London, Pitman, 1972.
- NIESWORTH, J. T. & GREER, J. G.** Functional similarities of learning disability and mild retardation. Exceptional Children, 42 (2): 17-25, 1975.
- PATTO, M. H. S.** O sistema escolar brasileiro: notas sobre a visão oficial. In: **PATTO, M. H. S.** Introdução a psicologia escolar. São Paulo, T. Quiroz, 1981.
- PENROSE, L. S.** The biology of mental defect. 3. ed. London, Sidgwick & Jackson, 1963.
- PHILLIPS, C. J.** Children from socially disadvantaged families and special education. Research in Education, 21 (6): 25-40, 1979.
- \_\_\_\_\_. Specific learning difficulties: some reflections of a practical psychologist. Educational review, 34 (2): 147-154, 1982.
- QUIRÓS, J.B. de & SCHRAGER, O.L.** Neuropsychological foundations of learning disabilities. San Rafael, California Academic Therapy Press, 1978.
- RAMEY, C.T. & GALLAGHER, J.J.** The nature of cultural deprivation: theoretical issues and suggested research strategies. North

- Carolina Journal of Mental Health, 11, 41-47, 1975
- REY, André.** D'un procédé pour évaluer l'éducabilité: quelques applications en psychopathologie. Archives de Psychologie, 96, (XXIV), 297-337, 1934.
- RIE, H.E.** Definitional problems. In: **RIE, H.E. & RIE, E. D.** Handbook of minimal brain dysfunctions. New York, John Wiley, 1980.
- RIST, R.G. & HARRELL, J.E.** Labeling the learning disabled child: the social ecology of educational practice. American Journal of Orthopsychiatry, 52 (1), 146-160, 1982.
- ROBINSON, H.B. & ROBINSON, N.M.** The mentally retarded child. 2. ed. New York, McGraw-Hill, 1976.
- ROSENHAN, A.** The contextual nature of psychiatric diagnosis. Journal of Abnormal Psychology, 84 (5), 462-474, 1975.
- ROTTER, J.L.** Social learning and clinical psychology, New York, Prentice-hall, 1954.
- \_\_\_\_\_. Psychotherapy. In: **FARMSWORTH, P.R.** Annual Review of Psychology, Palo Alto, California, Annual Reviews, 1960, v.2.
- ROURKE, B.P.; BAKKER, D.J.; FISK, J.L.; STRANG, J.D.** Child neuropsychology, an introduction to theory, research, and clinical practice. New York, Guilford 1983.
- RUTTER, M.; TIZARD, J.; WHITMORE, K.** Education, health, and behaviour. London, Longman, 1970.
- RUTTER, M. & YULE, W.** Reading difficulties. In: **RUTTER, M. & HERSON, L.** Child Psychiatry; modern approaches. Oxford, Blackwood Scient. Pub., 1977.

- RYAN, W. Blaming the victim. New York, Vintage Books, 1972.
- RYLE, G. The concept of mind. London, Hutchinson's Un. Library, 1949.
- SARASON, S.B. & DORIS, J.E. Educational handicap, public policy and society history; a broadened perspective on mental retardation. New York, Free Press, 1979.
- SARBIN, T.R. On the futility of the proposition that some people be labeled mentally ill. Journal of Consulting Psychology, 31, 447-453, 1967.
- \_\_\_\_\_. The scientific status of the mental illness metaphor. In: PLOG, S.C. & EDGERTON, R.B. Changing perspectives in mental illness, New York, Holt-Rinehart & Winston, 1969.
- SCHAIN, R.J. Distúrbios de aprendizagem na criança. São Paulo, Manole, 1978.
- SCHEFF, T.J. Being mentally ill; a sociological theory. Chicago, Aldine, 1966.
- \_\_\_\_\_. Doença mental; o ponto de vista da teoria da rotulação. In: FIGUEIRA, S. Sociedade e doença mental. Rio de Janeiro, Campus, 1978.
- SCHNEIDER, D. Alunos excepcionais. In: VELHO, G. Desvio e divergência; uma crítica da patologia social. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- SCOTT, K.G. Learning theory, intelligence and mental development. American Journal of Mental Deficiency, 82 (4), 325-336, 1978.
- SILVERMAN, I. Pure types are rare; myths and meanings of madness. New York, Praeger, 1983.

- SILVERMAN, L.J. & METZ, A.S. Numbers of pupils with specific learning disabilities in local public school in the United States: Spring, 1970. In: CRUZ, F.F. de la, FOX, B.H., ROBERTS, R.H. Minimal brain dysfunction. New York, New York Academy of Sciences, 1973.
- SKEELS, H.M. Adult status of children with contrasting early life experiences. Monographs of the Society for Research in Child Development, 31 (Whole), 1966.
- SKEELS, H.M. & DYE, H.B. A study of the effects of differential stimulation on mentally retarded children. Journal of Psucho-Asthenics, 44 (1), 114-136, 1939.
- STOTT, L.H. & BALL, R.S. Infants and preschool tests; a review and evaluation. Monographs of the Society for Research in Child Development, 30 (3), 4-45, 1965.
- SZASZ, T. Ceremonial chemistry; the ritual persecution of drugs, addicts and pushers. New York, Doubleday-Anchor, 1974.
- \_\_\_\_\_. Medical metaphorology. American Psychologist, 30, 859-861m 1975.
- \_\_\_\_\_. A retórica da rejeição. In: \_\_\_\_\_. Ideologia e doença mental. Rio de Janeiro, Zahar, 1977.
- \_\_\_\_\_. A fabricação da loucura. 2.ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1978a.
- \_\_\_\_\_. The second sin. New York, Doubleday-Anchor, 1978b.
- \_\_\_\_\_. O mito da doença mental. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- TALBOT, M.E. Edward Sequin; a study for an educational approach' to the treatment of mentally defective children. New York, Columbia Teachers College, 1964.

- TANSLEY, P. & PANCKHURST, J. Children with specific learning difficulties; a critical review of research. Windsor, NFER-Nelson, 1981.
- TARJAN, G. & EISENBERG, L. Some thoughts on the classification of mental retardation in the United States of America. American Journal of Psychiatry, 128 (11), 14-18, 1972.
- TARJAN, G.; WRIGHT, S.W.; EYMAN, R.K.; KEERAN, C.V. Natural history of mental retardation; some aspects of epidemiology. American Journal of Mental Deficiency, 77 (4), 369-379m 1973.
- TAYLOR, H.T.; SATZ, P.; FRIEL, J. Developmental dyslexia in relation to other childhood reading disorders; significance and clinical utility. Reading Research Quarterly, 15 (1), 84-101, 1979.
- TORREY, E.F. Psychiatric training: the SST of American medicine. Psychiatric Annals, 2 (2), 60-71, 1972.
- \_\_\_\_\_. A morte da psiquiatria. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- ULLMANN, L.P. & KRASNER, L. A psychological approach to abnormal behavior. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1969.
- VARON, E.J. The development of Alfred Binet's psychology. Psychological Monographs, XLVI (3), Whole (207), 1935.
- WALTER, B.B. La educación del niño excepcional. Madril, Ed. Troquel, 1970.
- WALZER, S. & RICHMOND, J.B. The epidemiology of learning disorders. Pediatric Clinics of North America, 20 (3), 549-565, 1973.
- WARREN, S.A. Editorial; where have all the retarded gone? Mental Retardation, 12, 2, 1974.

- WATSON, B.U.; WATSON, C.S.; FREDD, R. Follow-up studies of specific reading disability. Journal of the American Academy of Child Psychiatry, 21 (4), 376-382, 1982.
- WERNER, E.E. & SMITH, R.S. Rauai's children come of age. Honolulu, Univers. of Havai, 1977.
- WORLD, Health Organization. International Classification of Diseases. 8 th revision (ICD-8). Geneva, 1968.
- WOODROW, H. The ability to learn. Psychological Review, 53, 147-158, 1946.
- YSSELDYCKE, J.E. & ALGOZZINE, B. Critical issues in special and remedial education. Boston, Houghton-Mifflin, 1982.
- YSSELDYCKE, J.E.; ALGOZZINE, B.; SHINN, M.R.; MCGUE, M. Similarities and differences between low achievers and student classified learning disabled. Journal of Special Education, 16, (1), 73-85, 1982.
- ZIGLER, E.F. Familial mental retardation; a continuing dilemma. Science, 155, 292-298, 1967.
- ZIGLER, E.F. & HARTER, S. The socialization of the mentally retarded. in D.A. Goslin (Ed.), Handbook of socialization theory and research. Chicago, Rand-McNally, 1969.
- ZIGLER, E.F. & TRICKETT, P.K. IQ, social competence, and evaluation of early childhood intervention programs. American Psychologist, 33 (7), 789-798, 1978.