

# Norma, desvio, estigma e excepcionalidade: algumas reflexões sobre a deficiência mental

MARIA LÚCIA SEIDL DE MOURA  
Coordenadora-Adjunta do Mestrado em Psicologia da  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

I AUGRAS, M. Prefácio. Em: GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989, p. 13.

*Tais grupos que a sociedade mais ampla estigmatiza como marginais ou inferiores, não têm, por isso mesmo, voz ativa no cenário social. Seu discurso é classificado como “primitivo”, “inculto”, “incoerente”. Já que ninguém pára para ouvi-los, o estigma se reforça a si próprio e torna-se cada vez mais fácil encerrar tais grupos no gueto do desvio ou da incapacidade.<sup>1</sup>*

“Criança excepcional”, “excepcionais”, “alunos excepcionais”, “pais de excepcionais”, termos corriqueiros no cotidiano de profissionais de educação e psicólogos, que se apresentam como categorias prontas, nas quais se tenta encaixar pessoas ou grupos, mas que nem sempre são analisados ou discutidos além de seu sentido tornado natural. Este trabalho pretende empreender uma análise nessa direção, a da estranheza. Pretende com isso refletir sobre alguns aspectos de seu significado e conseqüências. É fruto de inquietações resultantes da atuação profissional clínica, de ensino, supervisão e consultoria a escolas há mais de duas décadas.

Um ponto de partida possível e aqui escolhido é o exame da definição de excepcionalidade que, em geral, é bastante ampla. No Dicionário Aurélio se encontra:

*excepcional - 1. em que há, ou que constitui ou envolve exceção; 2. que goza de exceção, privilegiação; 3. excêntrico, extravagante; 4. excelente, incomum, extraordinário; 5. diz-se do indivíduo que tem deficiência mental (índice de inteligência significativamente abaixo do normal), deficiência (mutilação, deformação, paralisia etc.), ou de deficiência sensorial e, por isso, incapacitado de participar em termos de igualdade do exercício de atividades normais. Aluno (do latim *alumno*, "primitivamente criança que se dava para criar) - Aluno excepcional: aquele que apresenta atraso no desenvolvimento psíquico e na aprendizagem, necessitando assim de cuidados e técnicas especiais para que se obtenha rendimento escolar (também se diz apenas "excepcional").*

2 KEOGH, B.K. Social and ethical assumption about special education. Em: WEDELL, K. *Orientations in special education*. London: J. Wille & Sons, 1975.

3 KEOGH, B.K., *op. cit.*, p. 2.

Nestas definições são encontrados vários aspectos que se quer discutir. Em primeiro lugar o da diferença, exceção. Telford e Sawrey (1972) em obra que não é recente, mas clássica na área e amplamente utilizada, também consideram que "ser excepcional é ser raro ou incomum".

Os dois extremos são encontrados na definição "excelente, incomum, extraordinário e "indivíduo que tem deficiência mental (índice de inteligência significativamente abaixo do normal), deficiência.

Além desses dois extremos, também os dois critérios para identificação são mencionados: o de desvio em relação à normalidade e o pragmático, que leva em conta cuidados e técnicas especiais considerados necessários para que o "aluno excepcional" possa apresentar rendimento na escola.

Antes de se discutir cada um desses aspectos, alguns pressupostos precisam ser explicitados. O primeiro é que Keogh<sup>2</sup> chama de "constructo" de excepcionalidade (o que são indivíduos excepcionais e que tipo de condições lhes devem ser oferecidas), é complexo e relativo. É relativo porque em função das visões de normalidade que prevalecem numa determinada cultura e das idéias dominantes sobre o tipo de ação necessária em relação a quem se desvia da norma. O que constitui normalidade varia, naturalmente, de acordo com condições culturais, históricas e econômicas.

Como aponta este autor, "a própria definição de excepcionalidade e, portanto, a incidência de pessoas deficientes, é determinada em grande parte pela visão da sociedade, a importância de certos desvios da norma, e as atitudes sobre o que deve ser feito para ou sobre eles".<sup>3</sup>

Alguns aspectos a discutir se delineiam: diferença, desvio, exceção - em relação a que?

4 FONSECA, V. *Educação especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991. Publicada originalmente em 198

Desvio em relação a normalidade - que normalidade?

Normal como ideal, ótimo, como condição de saúde ou definido por critérios estatísticos? Em termos médicos, legais, sociais ou educacionais?

Tipos de diferença considerados - embora o extremo que fala do excelente, incomum, extraordinário seja citado, aluno excepcional, em geral, é considerado aquele que tem uma diferença na direção oposta, a da deficiência.

As próprias características de excepcionalidade selecionadas refletem os atributos valorizados por uma determinada cultura, em um momento histórico específico.

Telford e Sawrey incluem como a excepcionalidade a intelectual, deficiências sensoriais (auditivas e/ou visuais), deficiências de fala ou motoras e desvio social. Apenas na primeira categoria é incluída a excepcionalidade como superioridade, isto é, indivíduos intelectualmente superiores e criativos.

Já Vítor da Fonseca, em sua obra de 1991,<sup>4</sup> sobre Educação Especial, restringe sua discussão ao desvio pela inferioridade, nesse caso, intelectual.

A clássica definição de Kirk (1972) na área aponta que:

*A criança excepcional é (...) a que se desvia da média ou normal (1) em características mentais, (2) em capacidades sensoriais, (3) em características neuro-musculares ou físicas, (4) em comportamento social ou emocional, (5) em capacidades comunicativas ou (6) em deficiências múltiplas, em tal grau que exija uma modificação de práticas escolares ou serviços educacionais especiais, para desenvolver sua capacidade máxima.*

Além de refletir as características priorizadas ou com as quais se preocupa a sociedade, essa definição permite que se faça uma distinção entre dois tipos de categorias excepcionais. Num deles os critérios de identificação são aspectos sensoriais, físicos ou neuro-musculares, aferidos de forma relativamente objetiva e fidedigna. Os grupos que se enquadram nessas categorias necessitam de ajustes mais evidentes no tipo de ensino ou no arranjo do ambiente físico em que vivem. No segundo tipo a classificação se baseia em critérios psicométricos, psiquiátricos e/ou psicológicos, sujeitos a discussão, em que nem sempre há consenso ou fidedignidade.

A excepcionalidade intelectual faz parte desse segundo grupo. Como é predominante a concepção de excepcionalidade associada a deficiência, e, em particular destaque, a deficiência intelectual, sem diminuir a importância da discussão das demais categorias de diferen-

ça que a cultura vem privilegiando, esta será o alvo da discussão deste trabalho.

No caso de “excepcionalidade intelectual”, como em outras categorias, os dois critérios de identificação podem ser examinados: o de desvio de norma, que se pode traduzir num critério estatístico, e o da necessidade de cuidados especiais (particularmente educacionais).

Em relação ao critério de desvio da média, tem sido usado como recurso para sua determinação o resultado em testes padronizados de inteligência, que permitem o estabelecimento de resultados mensuráveis e comparáveis com normas estabelecidas para populações específicas.

Naturalmente, é possível identificar, mesmo sem instrumentos específicos, pessoas que parecem compreender o mundo de uma forma que, pelos padrões dominantes, é definida como limitada. Apesar dessa diferença na forma de compreensão do mundo ser nítida e saliente em alguns casos, não é nada simples o estudo mais diferenciado e específico da questão.

Para começar é preciso examinar o(s) conceito(s) de inteligência que serve(m) de base para construção de instrumentos a partir dos quais se pode pensar em normas e desvios. Não cabe aqui uma história completa do conceito de inteligência, mas vale mencionar que este é ainda bastante discutido e controverso.

Grandes foram os debates até o final da década dos anos sessenta sobre a natureza da inteligência: se ela consistiria num fator geral <sup>5</sup> ou um conjunto hierárquico de habilidades mais ou menos específicas, como no modelo de Thurstone. <sup>6</sup> Também provocaram polêmica questões sobre a importância relativa de fatores genéticos e ambientais na determinação das diferenças individuais em inteligência. Nesse tópico, foi especialmente influente o debate provocado pelas pesquisas de Jensen e seu artigo de 1969, “How can we boost IQ and academic achievement”.

Definições gerais, entretanto, eram aceitas e, como aponta Carraher, “inteligência era considerada a própria capacidade de aprendizagem, um traço duradouro do indivíduo que determinaria a sua possibilidade de aprender e que consistiria a base das diferenças individuais”. <sup>7</sup>

Além da busca de compreensão da natureza da inteligência, estabelecer maneiras para avaliar é uma preocupação antiga, vinculada à necessidade de proporcionar ensino a massas de indivíduos.

A educação compulsória em países da Europa como a França, resultante em parte de desenvolvimentos tecnológicos que exigiam mão de obra especializada, impôs uma mentalidade de eficiência e não desperdício. Era necessário identificar e, conseqüentemente, separar aqueles que se beneficiariam ou não da educação oferecida. Os últimos, se possível, seriam alvo de algum tipo de “educação especial”.

Esse critério — predição de desempenho escolar — passou a ser definidor da validade de instrumentos de avaliação. O desempenho nesses instrumentos é, então, considerado a medida de uma capacidade

5 O “g” de SPEARMAN, C. *The abilities of man: their nature and measurement* Macmillan, New York, 1927.

6 THURSTONE, L.L., THURSTONE, THELMA G. *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press, 1941.

7 CARRAHER, T.N. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989, p. 11.

8 V. LIGHT, P., BUTTERWORTH, G. *Context and cognition: ways of learning and knowing*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1992.

básica e geral de aprender: a inteligência. Quando em 1905 Binet e seu colega Simon desenvolveram seu trabalho sobre um instrumento de diagnóstico dessa capacidade geral de aprender, eles o chamaram de “Novos métodos para o diagnóstico do nível intelectual dos anormais”. Como os testes eram construídos com base em amostras de tarefas bastante semelhantes às da escola, se mostraram bons preditores de desempenho escolar. Com isso houve uma certa circularidade de conclusões e se atribuiu indevidamente a estes instrumentos a mensuração de capacidades cognitivas gerais e não, como seria mais correto caracterizar, uma boa amostra de competência nesse tipo de atividade escolar, particularmente priorizada em certos contextos culturais.

Estudos mais recentes, como o de Stevenson (1982) e Schiliemann (1989), sugerem uma direção diferente: de que a escolarização influencia o desenvolvimento intelectual. A hipótese de que altos QIs resultam em melhor performance escolar pode ser substituída pela de que a escolaridade contribui de forma significativa para a variância de testes de QI. Nesse termo está incluído um conjunto de conhecimentos, hábitos e atitudes que fazem parte de uma cultura bastante específica, na qual para ser bem sucedido é necessário pertencer a grupos em que são valorizados e compartilhados esses domínios de competência: a cultura escolar.

O que os testes de inteligência podem estar medindo é quanto se está preparado para ser bem sucedido num conjunto de tarefas privilegiado. Por isto, muitos de seus críticos aceitam sua utilidade, mas restringem a amplitude do que medem. Consideram, como aponta Carraher, na obra já citada, amostras de domínios de competência, medidas de inteligência acadêmica, que pode ser diferente da prática.

A busca original de um instrumento de medida de uma “capacidade para aprender” relativamente estável e geral, não influenciada pelos conhecimentos anteriores, especialmente aqueles transmitidos pela escola parece, então, não ter sido bem sucedida. Além disso, essa própria busca já pressupõe que a cultura e a experiência não influenciam a capacidade de solucionar problemas, o que não é confirmado pela literatura nesta área.<sup>8</sup>

Desta maneira, os testes de inteligência adquirem um conceito relativo, específico. Podem servir para detectar desvios estatísticos de uma norma, não como preditores de limites da capacidade de aprender, que é consequência de um conjunto muito mais amplo de fatores e, em grande parte, determinada na e pela cultura.

Keogh (1975), discutindo pressupostos sociais e éticos da educação especial, fala também do desencanto dos professores que atuam nesta área com a contribuição de outros profissionais, especialmente o psicólogo, quanto à falta de utilidade de informação por ele fornecida. O caso da devolução de resultado de avaliação de inteligência é especificamente citado como exemplo neste sentido, porque pouco diz sobre

as crianças a ela submetidas. Os questionários aplicados numa amostra de professores de educação especial revelaram que eles consideram psicólogos como aplicadores de testes que pouco oferecem em termos de subsídios ao trabalho educacional.

Carvalho e Carvalho, no caso relatado em seu estudo de 1991, “dentro e fora da classe especial: reflexão sobre o desenvolvimento de um escolar”, também exemplificam os aspectos que vêm sendo discutidos.

Este estudo remete ao segundo critério de excepcionalidade, de caráter pragmático. Segundo este, são considerados excepcionais os indivíduos que necessitam de técnicas ou cuidados especiais, modificação de práticas escolares ou serviços educacionais especiais, “para desenvolver sua capacidade máxima”.

A literatura nesta área é vasta. Muitas têm sido as críticas e evidências de efeitos negativos de segregação em escolas ou classes especiais. Greer (1988), diretora, então, do Council for Exceptional Children nos Estados Unidos discute muitas dessas críticas e propõe que nenhuma criança seja deixada a margem do sistema educacional (*No more noses to the glass* é o título de seu artigo). Fonseca (1991) discute a necessidade de integração e o que isto exige, no sentido de individualizar programas, formar professores, aplicar novos processos, sistematizar recursos, planificar ações, avaliar as intervenções. Enfim, a necessidade que se impõe de toda uma mudança de filosofia educacional.

No entanto, isto não tem sido feito como prática generalizada. Muitas vezes o que se vê é o diagnóstico de uma deficiência, incapacidade e a separação, afastamento do indivíduo na qual esta foi identificada, para atender às necessidades dos outros e não as suas. Os rótulos de categorias diagnósticas como de deficiência mental se tornam as marcas oficiais do desvio da norma. Marcado, separado, o indivíduo deficiente mental sofre o processo de estigmatização, amplamente discutido por Goffman.<sup>9</sup>

Este autor mostra como um traço ou atributo que se impõe à atenção, direciona a percepção global do indivíduo e serve de justificativa ou explicação de qualquer conduta, num raciocínio circular. Gradativamente constrói-se a estigmatização. Identificado o “desvio da norma” ou as marcas significativas de diferença (no aprender, no comportar-se, no caso da deficiência mental), o rótulo ou marca é imposto. O indivíduo marcado, separado, aprende grande parte dos códigos do grupo a que foi confinado. A sociedade, por outro lado, cria, passo a passo, um descrédito desses indivíduos, com base em visões de mundo que delimitam os comportamentos dentro da norma. Com isso, o indivíduo se marginaliza cada vez mais, é segregado e não encontra saída.

Gerstein, Walter e Darch (1988) mostraram, por exemplo, que todas as investigações que examinaram a relação entre rendimento do

9 GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação na identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

estudante e expectativas de professores mostraram correlações positivas e significativas.

Glat (1989) também discute os efeitos negativos da rotulação de deficiência mental. Esta rotulação cria expectativas negativas, ou diminui expectativas positivas, que, por sua vez, modificam a percepção e o comportamento das pessoas envolvidas. Com isso, as expectativas- profecias se realizam, se confirmam e, desta forma, se mascaram os verdadeiros limites das condições do indivíduo que, no caso da deficiência mental, apesar de algumas etiologias específicas, são pouco precisos.

Telford e Sawrey distinguem incapacidade (*disability*) e desvantagem (*handicap*). A primeira é considerada um prejuízo ou déficit objetivamente definido em termos de estrutura ou função. Para eles, uma incapacidade só se transforma em desvantagem quando o indivíduo que a possui é percebido como menos capaz, adequado ou tendo menos valor. A desvantagem é resultante desse processo de desvalorização que se combina com as limitações da própria incapacidade, com aquelas impostas pela sociedade e pelo próprio indivíduo. Assim se poderia dizer que é o significado atribuído a cada categoria ou grau de desvio, sua representação social que vai determinar o grau de desvantagem (*handicap*).

Nesse momento, cabe sintetizar a discussão até agora conduzida e apresentar algumas conclusões provisórias.

Considera-se que excepcionalidade é um conceito amplo e relativo, referente a normas, usadas como réguas ou parâmetros para medir e rotular desviantes. Essas normas são produto de uma construção social e dependem de fatores históricos e culturais. As categorias de excepcionalidade, de desvios a serem considerados também são seletivas, atendendo a prioridades de culturas específicas.

O rótulo estabelecido como marca oficial do desvio vai interagir com o que a cultura espera de seus indivíduos, suas idéias de normalidade e o quanto o “desviante” delas se afasta. No caso exemplo, da deficiência mental, há problemas com a própria base do processo de separação ou marca, as medidas de desvio, e todo processo de incapacitação é socialmente construído. Enquanto forem observadas condições sociais tão incapacitantes na vida de grupos de deficientes pouco se pode falar do limite imposto por condições intrínsecas. São condições sociais incapacitantes aquelas que derivam ou são conseqüência do próprio estigma imputado: o tipo de socialização ou educação, geralmente inadequados, a desvalorização e conseqüente imagem que o indivíduo faz de si mesmo etc.

Nesse processo, a própria comunidade de especialistas está diretamente envolvida. A preocupação com o diagnóstico precoce muitas vezes funciona como faca de dois gumes. Feito o diagnóstico, estabelecido o rótulo, os caminhos para o desenvolvimento posterior ficam demarcados. É feita, oficialmente, a distinção entre aquele indivíduo e os demais, sua segregação está decretada.

Entretanto, o próprio rótulo é relativo e depende do treinamento do especialista, refletindo a sociedade da qual, naquele momento é o representante. Na própria história da deficiência mental, a significação deste rótulo e ele próprio, variaram. De “escolhidos de Deus” a “possuídos pelo demônio”, tudo depende do enfoque e pressupostos do rotulador e de seu poder.

É esse poder que nós profissionais psicólogos, com nossos instrumentos supostamente técnicos e neutros (para alguns), temos. Podemos determinar quem deve ser separado, a propósito de lhe ser proporcionado um melhor atendimento, mas, na verdade, muitas vezes para que seja controlado e não incomode, especialmente no ambiente educacional.

A verdade é que a sociedade numa cultura urbana ocidental tem uma linha cada vez mais rígida de normalidade. Nas escolas, qualquer afastamento desse “fio da navalha” acarreta encaminhamento para atendimento especializado. Cada vez menos a escola consegue (ou quer) dar conta daquele que aprende mais devagar, se interessa por questões próprias, movimenta-se menos coordenadamente, não consegue controlar de forma “satisfatória” suas emoções, rebela-se contra regras etc.

Se depois do atendimento passa a enquadrar-se, não se distingue dos demais, seu lugar continua ser o da normalidade. Caso contrário, o discurso é que “a escola não tem condições técnicas para atender à criança”, “os professores não são treinados”, “o tempo é pouco”, “ela atrapalha os demais”, “os pais não entendem” etc. Marginalizada, inicia-se a via crúcis de busca de instituições especializadas, muitas vezes (com exceções, felizmente) verdadeiros depósitos de pessoas, que o poder que o saber outorga mantém caladas e separadas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AUGRAS, M. Prefácio. Em: GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- BINET, A., SIMON, T. Methodes nouvelles pour le diagnostique du niveau intellectuel des anormaux. *L'année Psychologique*, v. 2, p. 191-244, 1905.
- CARRAHER, T.N. *Sociedade e inteligência*. São Paulo: Cortez, 1989.
- CARVALHO, D.R., CARVALHO, S.S. Dentro e fora da classe especial: reflexão sobre o ensino e desenvolvimento de um escolar. *Anais 43ª Reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência*, SBPC, Rio de Janeiro, p. 258-259, 1991.
- FONSECA, V. *Educação Especial*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- GERSTEN, R., WALTER, H., DARCH, C. Relationship between teachers, effectiveness and their tolerance for handicapped students. *Exceptional Children*, v. 54, n. 5, p. 433-438, 1988.

- GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Agir, 1989.
- GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação na identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GREER, J.V. No more noses to the glass. *Exceptional Children*, v. 54, n. 4, p. 294-296, 1988.
- JENSEN, A.R. How much can we boost IQ and scholastic achievement? *Harvard Educational Review*, v. 39, p. 1-123, 1969.
- KEOGH, B.K. Social and ethical assumptions about special education. Em: WEDELL, K. *Orientations in Special Education*. London: J. Willey & Sons, 1975.
- LIGHT, P., BUTTERWORTH, G. *Context and Cognition: Ways of Learning and Knowing*. New York: Harvester Wheatsheaf, 1992.
- SCHILIEMANN, ANALUCIA D. O uso de testes para avaliar as capacidades mentais: um erro conceitual. *Anais do II Simpósio Brasileiro de Pesquisa e Intercâmbio Científico*, ANPEPP, Gramado, 1989.
- SPEARMAN, C. *The abilities of man: their nature and measurement* Macmillan, New York, 1927.
- STEVENSON, H. W. Influences of schooling in cognitive development. Em: WAGNER, D.A., STEVENSON, H.W. (orgs.). *Cultural Perspectives on Child Development*. San Francisco: Freeman, 1982.
- THURSTONE, L.L., THURSTONE, THELMA G. *Factorial studies of intelligence*. Chicago: University of Chicago Press, 1941.