

# O insucesso escolar e as suas explicações.

## Crítica de algumas teorias

FREDERICO PEREIRA

MARGARIDA ALVES MARTINS \*

I — A situação escolar actual delimita sem dúvida um paradoxo sobre o qual parece ser inútil discorrer longamente: ao desejo explicitado de generalização de uma cultura considerada em nossas sociedades indispensável, respondem dificuldades escolares maciças por parte de um número extremamente elevado de crianças — dificuldades que objectivam as estatísticas do insucesso escolar e que a diferenciação das formações reais entre crianças com diplomas idênticos indica (V.W. Hutmacher, 1978; Perrenoud, 1978).

Este paradoxo exige explicações: e estas explicações podem radicar-se em campos de hipóteses (pressupostos?) nitidamente distintos: 1.º é a escola que produz o insucesso e as dificuldades escolares; 2.º a escola não faz mais do que revelar diferenças individuais que lhe pré-existem, diferenças normalmente interpretadas em termos de deficiências, *handicaps*, ou de maior lentidão do ritmo de desenvolvimento das crianças que não prosseguem uma escolaridade sem problemas.

\* F. P. é professor de Psicopatologia da Criança no I.S.P.A.; M. A. M. é assistente de investigação no Centro de Investigação Pedagógica do Instituto Gulbenkian de Ciência. Trabalho elaborado a partir de uma comunicação apresentada ao I Congresso Nacional para o Desenvolvimento da Criança, Lisboa, com Carlos Brito Mendes.

Em função destas hipóteses-pressupostos, as explicações dadas ao problema do insucesso escolar tendem a enquadrar-se em áreas do conhecimento diferentes: uma psicossociologia da acção educativa, no primeiro caso, uma psicologia das diferenças individuais, no segundo.

Mas, para além deste enquadramento diferente, as respostas dadas ao problema ligar-se-ão também a estratégias de intervenção diversas: remodelar a acção e o funcionamento do campo pedagógico, alargar a equipa educativa (Foucambert, 1977), reformular os objectivos escolares; ou realizar *despistagens* precoces<sup>1</sup>, criar medidas de pedagogia compensatória, generalizar e alargar o ensino especial, classes especiais, etc.

Em suma, as hipóteses de trabalho e as teorias explicativas formuladas num contexto sociológico e psicossociológico não se confundirão com aquelas propostas pela psicologia tradicional; as «soluções» apresentadas serão igual-

<sup>1</sup> Note-se que não nos parece legítimo pôr em causa o papel de despistagens precoces. O que nos parece inaceitável, é a tendência para generalizar os dados de uma psicologia individual ao âmbito de um problema social e psicossocial — tanto mais quanto essa generalização acaba (estranhamente?) por conduzir, na prática e na teoria, a concepções defectológicas do insucesso escolar. Se a psicologia tradicional não nos apresenta necessariamente dados errados, é o tipo de centração da problemática escolar que ela propõe que nos parece contraproducente.

mente distintas — e por vezes mesmo inconciliáveis.

Será necessário admitir que existem, entre estes dois pólos, zonas de transição, como é, por exemplo, o caso das teorias do *handicap* sócio-cultural e linguístico; mas será também necessário observar que estas concepções não deixam de acentuar carências, *deficits* das crianças com dificuldades escolares, adoptando, portanto, uma perspectiva individual, a nosso ver inaceitável (Stambak e Vial, 1974; Vial, 1978), e não pondo em causa o campo escolar, nem propondo nenhuma estratégia de modificação da cultura e do funcionamento escolares, a não ser no sentido de uma ineficaz *compensação*.

A Psicologia tradicional *segrega* ensino especial e mais modernamente medidas compensatórias. Que estas estratégias, em termos globais, não funcionam, provam-no os resultados obtidos em vários países. Ora, embora a ineficácia das medidas mostre a insuficiência da teorização que as subentende (Hutmacher, 1978), não deixa de ser legítimo e necessário examinar mais de perto certas concepções tradicionais — e é esse o objectivo do presente trabalho.

II.1 — Antes de entrar no cerne do assunto, porém, gostaríamos de tecer algumas observações preliminares, com o fim de tornar claro, à partida, o nosso ponto de vista.

Estas observações desdobram-se em cinco pontos:

1. O insucesso escolar — e sobretudo a sua massificação nas nossas sociedades — não é inteligível em termos individuais (Stambak e Vial, 1974);
2. O insucesso escolar delimita um *problema político*: liga-se a estratégias educativas (ou deseducativas) que envolvem directamente o aparelho de Estado — podendo-se, portanto, dizer que nenhuma situação escolar é independente de uma política de educação.

Da mesma forma, a explicação que for dada para o insucesso escolar tem reper-

cussões políticas manifestas, quer a nível da orientação que, em função dessas explicações, os governos imprimem ao processo educativo, quer mesmo ao nível dos créditos que atribuem a diferentes áreas de investigação (Jensen, 1968; Hunt, 1969; Kagan, 1969; Dittmar, 1976; etc.);

3. O insucesso escolar toma as proporções de um *problema social*, quer pela sua massificação, quer sobretudo pela incidência clara e conhecida que tem na reprodução social em geral, e na divisão social do trabalho em particular (Baudelot e Establet, 1971; Bowles e Gintis, 1973; Bourdieu e Passeron, 1970);
4. O insucesso escolar tem uma *dimensão ideológica*: articula-se à representação colectiva das razões desse insucesso (crianças dotadas, crianças não dotadas, por ex.), à representação colectiva da criança inteligente e bem comportada, e, mais geralmente, à representação colectiva da criança, das suas características próprias, daquilo que a distingue ou não distingue do adulto, etc. (M.J. Chombart de Lauwe, G. Snyders, Ph. Arries, etc.). Por outro lado, o insucesso escolar toma uma dimensão ideológica<sup>2</sup> pela razão simples de ser um fenómeno relativo à escola — esta última sendo, como refere Althusser, «um dos mais importantes Aparelhos Ideológicos do Estado», aquele que desempenha

<sup>2</sup> A dimensão claramente ideológica do problema manifesta-se nitidamente em autores, curiosamente enquadráveis no campo do cientismo, como, por exemplo, Herrnstein e Eysenck... Assim Herrnstein, entre muitas outras *teses* igualmente interessantes, diz-nos que «é difícil pretender que uma redistribuição das riquezas e do capital possa resolver a luta de classes, se se revelar que um factor mais importante que os factores económicos distingue as classes antagonistas» (1973, p. 43); Eysenck, no seu trabalho sobre «A Desigualdade Humana» ataca-se a vários documentos *políticos*, como a Declaração da Independência Americana, considerada demasiado igualitária! («A ideia de uma sociedade sem classes era o ponto nevralgico da Declaração de Independência da América e do Manifesto Comunista, mesmo que os meios para a atingir fossem diferentes. É neste contexto que as revelações dos testes de inteligência sobre uma sociedade construída sobre a desigualdade humana adquirem todo o sentido»).

o papel dominante, embora nem sempre se lhe preste atenção»;

5. Finalmente, o insucesso escolar define uma *problemática própria* de teorias e práticas psicológicas e pedagógicas, pois verifica-se que, consoante a teoria explicativa retida, assim a *praxis* educativa julgada mais adequada.

A inter-relação estreita entre estes cinco pontos faz-nos pensar que não há, pelo menos nesta matéria, ciência purificada, a-ideológica, sem incidências directas ou indirectas de natureza política. Pelo contrário, como ainda recentemente sublinhava Perrenoud (1978a), verifica-se uma *forte relação entre posições políticas e ideológicas globais e modelos explicativos do insucesso escolar*.

Estamos, portanto, convencidos que adultera o problema nas suas várias dimensões e falsifica-o na sua própria formulação o pretender-se responder em termos estritamente psicológicos ao facto de, por exemplo em França, 50 % das crianças terem dificuldades escolares, e de, nos Estados Unidos da América, 50 % das crianças terem, por volta de 1969, dificuldades na aquisição da leitura (Bereiter, 1969). Não podemos, portanto, apoiar concepções «cientifistas» de explicação do insucesso, não nos podendo portanto inscrever em ópticas que procuram retirar ao debate o seu aspecto ideológico (Jensen, 1969; Reuchlin, 1972; Le Ny, 1976); etc.); em Ciências da Educação e, em particular, em Psicologia da Educação e mesmo em Psicopatologia, ciência não é redução do ideológico, mas tomada em conta da ideologia como inevitável ponto de vista *a priori* que se repercute sobre a formulação das questões, procedimento científico, tratamento de dados.

II.2 — Antes ainda de entrar na discussão de algumas concepções do insucesso escolar, é útil ter em conta o facto bruto: quantas crianças estão em situação de insucesso?

Segundo diz Stambak, em França todas as estatísticas publicadas pelo Ministério da Educação Nacional mostram que mais de 50 %

das crianças não percorrem a escolaridade primária; ainda em França, cerca de 46 % das crianças tinham 1, 2, 3 ou 4 anos de atraso. Mas ainda é preciso ter em conta que estes números subestimam a incidência do insucesso, pois não têm em conta as crianças que são relegadas para os vários níveis de ensino especial. Segundo nos diz ainda Stambak, 60 % das crianças repetem pelo menos um ano da sua escolaridade primária. Outros dados indicam mesmo que só 24 % dos rapazes e 30 % das raparigas realizam a sua escolaridade primária no tempo normal (Pottier, 1968, referido por Stambak).

Em Portugal a incidência de insucesso escolar é mal conhecida, apontando todavia as estatísticas oficiais para um número que se situa entre os 30 e os 40 %.

Ora, numa tal situação, torna-se difícil sustentar que as razões explicativas do insucesso escolar se deveriam buscar a nível individual.

Mas, o mais interessante do nosso ponto de vista é a distribuição das repetências por classe social.

Ainda tomando o caso da França, verifica-se que a percentagem de alunos com repetências vai aumentando à medida que se desce na escala social. Assim, 76 % dos filhos de quadros superiores não têm repetências; em compensação, só 27 % dos filhos de proletários agrícolas e 36 % dos de operários industriais estariam nessa situação. Por outro lado, só 4 % dos filhos dos quadros superiores têm dois anos de atraso na escola, enquanto 22 % dos filhos de proletários agrícolas e 17 % dos filhos de operários industriais têm duas repetências.

Pode-se ainda afirmar, com maior generalidade, que 76 % dos filhos de quadros superiores não têm repetências, enquanto 64 % dos filhos de operários e 73 % dos filhos de camponeses têm uma ou mais repetências.

*Tais são alguns dados que nos parecem merecer um pouco mais que uma simples análise psicológica.* Factos conhecidos, sem dúvida, mas dos quais não se tem tirado as devidas consequências...

Quanto a Portugal, não conhecemos estudos de conjunto sobre insucesso escolar, por cate-

goria social. Julgamos mesmo que eles não existem. Conhecem-se, todavia, dados referentes a certas zonas escolares que, embora não sejam generalizáveis, fornecem, apesar de tudo, indicações sobre *ordens de grandeza*.

Um destes estudos, de Grácio e Miranda (1977), feito na zona escolar de Alcântara, revela taxas de repetência muito variáveis segundo a classe social. Verifica-se de facto em Alcântara que a taxa de repetência num grupo A (classes superiores) é de 7,14; num grupo B (classes médias) é de 19,15 e, num grupo C (classes populares) é de 101,23. O mesmo estudo revelou que, nessa zona escolar, 32,14 % do grupo A terminam a 4.<sup>a</sup> classe aos 9 anos, enquanto só 3,7 % das crianças do grupo C terminam a 4.<sup>a</sup> classe com essa idade. Em compensação, 0 % das crianças do grupo A terminam a 4.<sup>a</sup> classe com mais de 12 anos, estando 30,85 % de crianças do grupo C nestas condições.

Noutro estudo também feito num bairro de Lisboa, Margarida Alves Martins e Carlos Brito Mendes segmentaram a população escolar em cinco grupos, consoante a categoria social do pai. Um grupo I, constituído por membros do patronato médio e indivíduos com posições de chefia na função pública ou empresas privadas; um grupo II, de empregados de escritório, empregados bancários e empregados de seguros; um grupo III, de pequenos comerciantes e industriais; um grupo IV, de empregados subalternos dos serviços; e um grupo V, constituído por operários.

Verifica-se que, na região estudada, as percentagens de insucesso escolar sobem regularmente do grupo I para o grupo V.

Assim, as percentagens de crianças repetentes, por grupo social, são as seguintes: grupo I: 9,1 %; grupo II: 11,4 %; grupo III: 40 %; grupo IV: 55 %; grupo V: 55 %. Se estas percentagens pudessem generalizar-se, afirmar-se-ia que uma criança de meios populares tem cerca de seis vezes mais probabilidades de ter uma ou mais repetências do que as crianças de meios socialmente altos; tal afirmação não sendo pos-

sível, por evidentes razões de ordem metodológica, fica como resultado significativo de uma ordem de grandeza da incidência do sucesso escolar por categoria social.

Pode-se em todo o caso afirmar, sem medo de errar, que existe uma assimetria manifesta do rendimento escolar em meios sociais contrastados.

III — Quais são as explicações para este tipo de situação? Existem várias, mas muitas delas têm um traço comum, já referido, e que nos parece legítimo sublinhar. *Este traço comum é a concentração na criança como raiz do insucesso, e ao mesmo tempo a resistência explícita ou implícita, em constatar o falhanço do sistema escolar e daí tirar as devidas conclusões.* (R. C. Lewontin, 1970, citado em Lazer, 1973).

A criança entraria num ciclo de repetências na escola porque teria um nível intelectual que não seria compatível com a escolaridade normal.

*Tal é a primeira resposta ao problema: as dificuldades escolares estariam em grande medida associadas a dificuldades cognitivas nas crianças.*

Os dados empíricos que conduzem a uma tal ideia residem, para além da prática corrente, na «constatação» regular de que o QI médio é nas classes baixas inferior ao QI médio das classes média e alta.

*Todos os dispositivos estão então montados para «explicar» o insucesso nas classes inferiores: QI mais baixos — traduzem menor capacidade cognitiva — implicam menor rendimento escolar<sup>3</sup>. Cadeia explicativa que nos parece falaciosa, especialmente quanto à tradução do potencial intelectual de uma criança pelos seus resultados a testes psicométricos.*

Mas examinaremos mais uma vez os factos — factos conhecidos, decerto, mas que é útil repetir.

<sup>3</sup> Estas teses «explicam» também porque não atingem as classes trabalhadoras percentagens altas de frequência do ensino superior: «a ausência de um nível mínimo (caso de um QI fraco) é um obstáculo quase absoluto ao acesso ao ensino superior...» (Eysenck, *The IQ argument*).

### III.1 — Qual a diferença média entre as classes baixa e média/alta nas provas psicométricas?

Segundo estudos de Lesser e Clark (1965) e de Stobolsky e Lesser (1967), as classes baixas parecem situar-se, em média, 10 $\sigma$  abaixo da média nas classes médias, e isto quanto às suas capacidades verbais, de raciocínio, numéricas e espaciais.

Por outro lado, a prevalência de crianças com um QI abaixo de 75 segundo cinco níveis sócio-económicos, ainda nos Estados Unidos, é de 0,5 para o nível social mais alto e de 7,8 para o nível social mais baixo (Heber, 1968), crescendo uniformemente do nível 1 para o nível 5.

Também a correlação entre QI e nível sócio-económico é conhecida. Segundo Bowles e Gintis (1976), a probabilidade de um indivíduo americano estar no decil 10 da distribuição dos QI e no decil 10 dos níveis de «êxito económico» é de 30,9, enquanto a probabilidade de estar no decil 1 de QI e no decil 10 de «êxito económico» é de 0,6. (Diga-se de passagem que tais dados parecem conter bases para uma teoria falaciosa, mas claramente formulada em Burt, por exemplo, e amplamente examinada e contestada em Bowles e Gintis).

Em França, num estudo muito referido, o INED mostra ser o QI médio de agricultores e trabalhadores agrícolas de 95,6, o de operários não qualificados de 94,8, enquanto que o dos quadros médios, superiores e profissões liberais é de 108,9.

O mesmo estudo mostra também que um operário não qualificado que esteja 1 $\sigma$  acima do QI médio da sua categoria social, está ainda abaixo do QI médio das profissões liberais. Inversamente, um elemento de profissões liberais que esteja 1 $\sigma$  abaixo da média da sua categoria social, está ainda acima do QI médio dos trabalhadores agrícolas, dos mineiros e dos operários não qualificados.

Em Portugal, num estudo feito utilizando o teste de dominós (Lemos e Aníbal, 1969) revelou-se existir uma relação entre a *performance*

ao teste e o nível de rendimentos. Apesar da incorrecção que consiste em considerar o nível de rendimentos como único indicador social, verificou-se que, numa amostra de 966 indivíduos, aqueles que em zonas rurais tinham um salário inferior a 1500\$00 e em zonas urbanas inferior a 2000\$00, davam em 33,5 % dos casos 20 a 29 respostas certas, e, em 2,1 % dos casos, 40 a 48 respostas certas; em contrapartida, aqueles com salários entre 1500\$00 e 3000\$00 em zonas rurais e 2000\$00 e 3500\$00 em zonas urbanas, obtinham no mesmo teste valores entre 20 e 29 em 17,2 % dos casos e valores entre 40 e 48 em 6,5 % dos casos.

Este tipo de factos é bem conhecido e é natural verificar-se também na população escolar.

A variação média do QI não depende, porém, só da categoria sócio-profissional, mas também, segundo dizem alguns, da raça. *Utilizando, nas mesmas situações, os instrumentos que levam a concluir terem as classes populares um menor potencial intelectual, vários autores vieram revelar que os resultados dos Negros Americanos aos testes de QI estão em média 1 $\sigma$  abaixo da média da população branca*, verificando-se este facto com os 81 testes de nível intelectual usados nos estudos revistos por Shuey. Para além disto só 15 % da população negra americana ultrapassaria a média da população branca, observando-se ainda que, em testes de nível escolar, a mesma população negra se situa, em média, 1 $\sigma$  abaixo da média correspondente da população branca. Também a prevalência de QI abaixo de 75 variaria segundo a raça. No estudo já referido de Heber, a nível sócio-económico alto, a prevalência de tais QI seria, na população negra, de 3,1 % (0,5 % na população branca) e a nível sócio-económico baixo a prevalência dos mesmos níveis de QI atingiria 42,9 % na população negra (contra 7,8 % na população branca). Num estudo feito numa escola distrital da Califórnia, foi observado (Wilson) que o QI médio das crianças negras de nível sócio-económico elevado (profissional and managerial) estava 15,5 pontos

abaixo do *QI* médio das crianças brancas do mesmo nível sócio-económico, estando ainda 3,9 pontos abaixo do *QI* médio das crianças brancas de nível sócio-económico baixo. Este facto teria sido confirmado por Shuey (1966) que verificou que todos os estudos que comparavam crianças negras e brancas mostravam que o *QI* médio das crianças negras de nível sócio-económico *alto* estava 2,6 pontos abaixo do *QI* médio das crianças brancas de nível sócio-económico *baixo*.

Finalmente, para além destas diferenças quantitativas médias de *QI* por categoria sócio-profissional e raça, Jensen teria ainda descoberto uma outra diferença qualitativa: segundo este autor, existiriam dois níveis de capacidades intelectuais: um nível I, definido pela capacidade de aprendizagem associativa, e um nível II, caracterizado pela capacidade de aprendizagem conceptual. *O primeiro nível distribuir-se-ia uniformemente em todo o corpo social, o segundo nível concentrar-se-ia nas classes média e alta.*

Também aqui se pode dizer que estes factos são conhecidos, constatando-se globalmente que «é extremamente difícil encontrar provas nas quais as crianças favorecidas sócio-economicamente não obtenham, em média, resultados mais ou menos superiores, e que é praticamente impossível encontrar provas nas quais o sentido da diferença se inverta» (Reuchlin, 1972).

É de sublinhar, porém, que a esta diferença entre *QI* de crianças de meios sócio-económicos contrastados se poderia acrescentar a diferença racial nos Estados Unidos da América.

Sendo considerados menos inteligentes, portanto, não seria de estranhar que as crianças de meios populares tivessem maiores dificuldades escolares — tal é a conclusão a que necessariamente chega quem considera ser o *QI* uma medida da inteligência, e a que chegaram efectivamente vários autores, especialmente de língua inglesa.

Em nossa opinião, porém, e desde já o dizemos, não é de facto de estranhar a relação en-

tre *QI* baixo e insucesso escolar, e isto mesmo admitindo — o que nós fazemos — que o *QI* não é *essencialmente* uma medida da inteligência.

É que os itens de muitos testes de inteligência são seleccionados em função de dois critérios: um *critério genético* e um *critério escolar*. Como nos indica Zazzo, na construção do teste «*algumas provas são modificadas e outras eliminadas, a fim de que a correlação com os resultados escolares seja melhorada*» (Zazzo, 1971).

III.2 — Assim, uma reflexão sobre insucesso escolar exige uma reflexão sobre o *QI* e a inteligência — e isto tanto mais quanto certas teorias da inteligência se repercutiram e se repercutem sobre a concepção que os professores primários têm do aluno dito inadaptado (Fuchs, 1973).

Só para ilustrar esta repercussão, registe-se o facto de, segundo professores da região de Paris, 30 % dos efectivos de suas classes seriam constituídos por «débeis mentais» (Baudelot e Establet, 1971; Salvado Sampaio, 1978).

O que significa que a ideologia dos dons (crianças dotadas/crianças não dotadas) descobriu a sua formulação «sábia» no trabalho dos psicólogos, *independentemente de estes caucionarem ou não a utilização dos seus modelos em matéria escolar*<sup>4</sup>.

Que as teses que afirmam esta clivagem social das capacidades intelectuais são inaceitáveis, é para nós evidente. Como sublinhou em trabalho polémico Tort (1974), os resultados apresentados a este respeito por vários autores

<sup>4</sup> O efeito negativo destas construções é, porém, evidente: face à criança que não segue uma escolaridade «normal», é quase automática a desculpabilização do aparelho escolar e a justificação dessas dificuldades pelo recurso a um *QI* baixo ou dito insuficiente. Uma tentativa de mostrar inicialmente que se algumas crianças não têm um rendimento escolar aceitável não é por culpa delas, evoluiu para a constituição de quadros onde as crianças correm o risco de serem encerradas (R. Diatkine). *A descoberta da debilidade sucedeu-se um processo de debilitação das crianças em situação de insucesso escolar.*

constituem *artefactos* devido aos instrumentos de medida <sup>5</sup>.

Não é, todavia, esse o problema que nos propomos discutir aqui, mas o das explicações retidas para essas distribuições das capacidades intelectuais *medidas*, independentemente delas serem reais ou não.

IV—Estas explicações podem agrupar-se em dois grandes terrenos: primeiro, a variação da inteligência, tal como se diz ser ela medida por testes, seria *hereditária*; segundo, essa variação dever-se-ia a *factores de natureza social*. É de acentuar que, se estes dois grupos de concepções teóricas diferem quanto à explicação, ambos admitem como um facto que os testes de nível intelectual medem a inteligência, que, portanto, as classes mais baixas da sociedade têm menores capacidades intelectuais e que esta relativa diminuição mental estaria na raiz da maior incidência do insucesso escolar nessas classes.

IV. 1 – A ideia de que a inteligência é hereditária não é tão rara quanto se pode pensar. Ideia de senso comum, pelo contrário, encontrou a sua aparente confirmação e legitimação em muitos autores. As citações aqui poderiam abundar. Poderemos só referir James F. Crow, James V. Nee e Carl Stren, da Academia Nacional das Ciências dos Estados Unidos, que afirmam explicitamente que «um programa de selecção para aumentar a inteligência poderia quase certamente ser bem sucedido»; ou o sociólogo Bruce Eckland, que procura mostrar a importância de factores genéticos para se com-

preender as diferenças entre classes sociais; ou ainda A. Jensen, que afirma «ser muito improvável que grupos diferindo no seu estatuto sócio-económico não difiram também, em média, no seu património genético» — considerando ser a inteligência hereditária em 75 %.

Mas também certos autores europeus chegam a conclusões semelhantes relativas à hereditariedade da inteligência. Sir Cyril Burt considera ser 80 % da sua variância determinada por factores genéticos e R. Zazzo, com pressupostos ideológicos diferentes, diz que a «inteligência tal como ela é definida e medida por uma prova como o Binet-Simon, é *tributária de factores hereditários tanto como um traço físico, como a altura*» (Zazzo, 1971). Embora, em nosso conhecimento, Zazzo nunca precise melhor a sua afirmação, parece-nos possível acrescentar que, se a inteligência é tão hereditária como a altura, a sua heredibilidade, calculada a partir de uma fórmula proposta por Fehr (1969) aplicada aos dados de Burt, rondaria o valor de 0,87, o que de resto é confirmado por várias indicações segundo as quais a heredibilidade da altura está próxima da unidade. Assim a tese de Zazzo relativamente à heredibilidade da inteligência, faz esta aproximar-se no seu valor do que fora já indicado por Burt, Jensen e outros.

É esta afirmação de que a inteligência é hereditária, que 70-80 % da sua variação é explicável em termos genéticos, que se trata agora de discutir — tanto mais quanto ouvimos frequentemente referências a esses dados, sem a indicação da forma como são obtidos, nem dos pressupostos que envolvem.

Se tivermos em conta a expressão matemática da heredibilidade, o *primeiro postulado* discutível que esses cálculos envolvem é que, para uma dada manifestação fenotípica, as variáveis genética e ambiental contribuem de uma *forma aditiva e independente*. Ora esta ideia é, de maneira geral, como salienta Layer (1972), «altamente suspeita», pois a aditividade é um postulado plausível só quando há alguma razão biológica plausível para ela. Pelo contrário, para caracteres complexos, há poucas

<sup>5</sup> O trabalho de Tort contém várias insuficiências e alguns erros (cf. J. Lautrey, 1977). Não nos parece, todavia, que essas insuficiências e erros invalidem o interesse das reflexões de Tort, que têm pelo menos o mérito de pôr a claro muitas das afirmações que, de forma mais ou menos difusa, muitos psicólogos iam fazendo. De resto, em relação à ideia de *artefacto*, encontram-se teses próximas em Kagan (cf. Kagan, 1975); e se a crítica aos testes feitos por Tort pode parecer exagerada, a verdade é que os testes de grupo nas escolas de Nova Iorque foram proibidos, e o emprego de todas as técnicas destinadas a despistar, seleccionar e segregar os indivíduos foi submetido a ataques recentes e limitados por vários dispositivos legais (v. J. Lawer, 1978).

razões para esperar que a aditividade e a independência prevaleçam, tais caracteres reflectindo antes, normalmente, um processo de desenvolvimento no qual factores genéticos e factores de meio estão inextricavelmente misturados. *Postular, sem mais, a sua aditividade e independência é o mesmo que desenvolver uma concepção substancialista e estática*<sup>6</sup> das relações entre factores de meio e factores genéticos. Mas, mesmo que admitíssemos provisoriamente a pertinência da tentativa de isolar factores de meio e factores sociais do desenvolvimento intelectual, seríamos conduzidos a tentar perceber como chegam os autores a tais conclusões relativas à heredibilidade da inteligência — e isto porque nenhuma teoria é independente das técnicas que a ela conduzem.

Neste campo, as técnicas utilizadas são, como se sabe, o estudo de gémeos, especialmente de gémeos homozigóticos, e também o estudo de correlações entre os QI de pais naturais e filhos adoptados e filhos adoptados e pais de adopção. Como este último método não pode dar resultados conclusivos, o método mais apurado é o da comparação entre gémeos homozigóticos.

Estas comparações conduzem a coeficientes de correlação regra geral altos. Nos estudos de Burt, as correlações entre 53 pares de gémeos atingem o valor de 0,863; nos estudos de

Newman, Freeman e Holzinger, o valor de 0,767 (9 pares); Newman e colaboradores, segundo Fehr, teriam obtido uma correlação de 0,67 ao Binet, de 0,72 ao Otis; outros estudos fazem cair a correlação na mesma ordem de grandeza: Shields, utilizando o teste de vocabulário Mill-Hill e os dominós, teria obtido uma correlação entre gémeos de 0,77; Jensen estima essa correlação a 0,75, etc. Todas estas correlações dizem respeito a gémeos homozigóticos separados.

Estes dados parecem indicar, naturalmente, a participação determinante de factores genéticos no nível intelectual atingido.

Todavia tais resultados não nos parecem ser inteiramente conclusivos, na medida em que, em primeiro lugar, os factores de meio não estão de facto devidamente controlados. Como realça Fehr, os gémeos separados não são colocados de forma aleatória em famílias adoptivas. Regra geral a selecção de famílias adoptivas por agências especializadas incide sobretudo em famílias de meio sócio-económico suficiente e que mostrem compreender emocional e intelectualmente o problema da adopção.

Por consequência, os gémeos homozigóticos separados são adoptados por famílias que mostram uma certa homogeneidade quer do ponto de vista cultural quer do ponto de vista sócio-económico. Não sendo portanto acentuado o contraste entre meios, todo o estudo que procure analisar o papel relativo da hereditariedade e do meio desemboca numa problemática sem saída.

Mais grave ainda é o facto de muitos que têm estudado este problema não indicarem, de forma explícita e clara, a natureza das famílias que adoptam os gémeos. O facto de os quadros que resumem os resultados não reterem, regra geral, mais do que a indicação gémeos criados juntos/gémeos criados separadamente, homo e heterozigóticos (Butcher, 1972), parece-nos mesmo fornecer um índice semiologicamente pertinente...

Quanto aos estudos que indicam claramente as características das famílias adoptivas, temos por exemplo o de Shields, que revela que um

<sup>6</sup> Esta concepção é visível em várias teses relativas ao QI como medida da inteligência, e à sua constância (cf. os trabalhos de R. Zazzo). Se o QI mede a inteligência e se ele é constante, como se diz, a inteligência é uma função constante. Como, porém, os seus conteúdos variam, a constância revém a afirmar a inteligência como uma *forma pura*. Só assim se explicaria que se possa afirmar que a inteligência de um indivíduo se mantenha constante, apesar de o tipo e o número de problemas que ele é capaz de resolver aumentarem, e as situações às quais se consegue adaptar se diversifiquem. O que nos parece visivelmente absurdo. Outra hipótese porém existe, para explicar essa constância: o que seria constante seria a posição que um indivíduo ocupa no seio de uma população da mesma franja etária. Todavia, aqui, surgem outros problemas. Se o QI é constante porque a posição relativa de um indivíduo numa população tende a ser constante, então o próprio QI se confunde com a posição. Como a posição é um constructo estatístico, deixa então de se perceber o que é a inteligência, já que é de crer que seja mais do que uma simples função estatística... Em qualquer dos casos, a objecção de estaticismo e substancialismo parece-nos legítima.



dos gémeos é muitas vezes adoptado por outro membro da mesma família — o que, evidentemente, torna o meio ainda mais homogéneo. Saliente-se que no estudo de Shields  $\frac{2}{3}$  dos gémeos estavam nessas condições de adopção.

Por outro lado, temos ainda de acrescentar que os estudos feitos nesta área dependem de tal forma das técnicas de medida, de cálculo e da população estudada, que os resultados obtidos por vários autores *não só não coincidem como contrastam por vezes singularmente*. Assim, no plano das realizações escolares, a correlação entre gémeos homozigóticos criados separadamente é só ligeiramente superior em Newman, Freeman e Holzinger, à correlação entre irmãos criados separadamente, em Burt (0,583 e 0,526, respectivamente); a correlação entre gémeos homozigóticos criados juntos em Newman é só ligeiramente superior à correlação entre irmãos criados juntos em Burt (0,892 e 0,803); e também a correlação entre irmãos criados juntos em Burt é maior que a correlação entre gémeos dizigóticos criados juntos em Newman (0,803 e 0,692).

Quanto ao próprio valor da heredibilidade, derivado da aplicação de uma fórmula proposta por Fehr, verifica-se também que ele varia muito de autor para autor. Considerando um valor uniforme para a correlação entre irmãos separados de cerca de 0,47 (Jensen) obteríamos um valor de H de 37,47 para Newman *et al.*, 56,60 para Shields, de 73,60 para Burt — o que significa que a parte de inteligência que dependeria de factores hereditários varia entre 37 % e 74 %. Estas variações nos resultados levantam tanto mais problemas à tese que pretendem sustentar, quanto o mais importante estudo de gémeos até hoje realizado, o de Burt, parece enfermar de erros, de obliterações, falsificações e mesmo de invenções de dados (N. Wade, 1976; L. Komin, 1977.)

Por outro lado, há ainda a referir que as correlações indicadas escondem as diferenças — e passa-se frequentemente que, ao darem ênfase às correlações entre QIs de gémeos, os autores esquecem-se de a darem de igual forma às diferenças entre esses QIs.

Se examinarmos estas diferenças de QI entre gémeos homozigóticos verificamos, com Deutsch (1969), que a diferença média oscila entre 6 e 14 pontos.

Assim, nos estudos de Newman *et al.*, de 19 pares de gémeos, utilizando o Stanford-Binet, a diferença média de pontos de QI é de 8,2. Em Shields, que utilizou o teste de dominós e o vocabulário Milton-Hill, a diferença média em 38 pares de gémeos é de 9,5 pontos. Shields e Gottesman verificaram também ser no vocabulário que se realizam as maiores diferenças (diferença média de 14 pontos), no teste de dominós havendo ainda diferenças médias de 10 pontos. Juel-Nielsen, utilizando a bateria de Wechsler, encontra uma diferença média, em 12 pares de gémeos, de 7,3 pontos. Esta diferença média entre QIs de gémeos homozigóticos reduz-se em Burt, em 53 pares de gémeos, a 6 pontos. Porém, como dissemos, os dados de Burt são altamente duvidosos...

Ainda quanto à diferença entre gémeos homozigóticos, Bloom analisou os dados de Newman *et al.* e dividiu os 19 pares em dois grupos: um grupo onde o meio era semelhante (11 pares), outro grupo onde o meio contrastava (8 pares). A correlação entre os QIs de gémeos do primeiro grupo subiu a 0,91; em compensação a correlação nos outros oito pares de gémeos desceu a 0,24.

Stone e Church (1968), partindo também dos dados de Newman *et al.*, classificaram dez pares de gémeos que tinham largas diferenças quanto ao meio social e educativo, e nove pares com menores diferenças. Verificaram que, no grupo com maiores diferenças sociais e educativas, sete pares de gémeos tinham diferenças de QI de 10 e mais pontos e só três pares tinham diferenças de QI menores que 10 pontos. Neste mesmo grupo, encontraram quatro pares com diferenças, em termos de QI, de 15, 17, 19 e 24 pontos — ou seja *uma diferença média de 18 pontos*.

Quanto ao estudo de Skodak e Skeels, a hipótese de um *placement* selectivo e de variações de comportamento sócio-educativo tor-

nam-no passível de interpretações opostas, como sublinha J. Lautrey.

Tudo isto nos leva a pensar não existirem dados suficientemente seguros para afirmar uma qualquer heredibilidade da inteligência.

A afirmação do carácter aditivo e independente dos factores hereditários e de meio é, no mínimo, profundamente discutível, e releva (Elkind, 1969) de um modelo de desenvolvimento estático e substancialista. Os resultados dos estudos de gémeos não parecem ser passíveis de interpretações unívocas. O facto dos resultados aos testes de nível intelectual definirem médias que se distribuem em função de classes sociais dificulta a interpretação em termos hereditários, a não ser que se admita um improvável efeito génico de um processo de endogamia social (Jacquard, 1977).

Por outro lado ainda, esta problemática da heredibilidade da inteligência, articula-se directamente com as discussões que envolvem conceitos como o de inato e de adquirido. É curioso, portanto, notar que já os estudos etológicos, da escola ontogenética, tinham indicado ser a problemática inato/adquirido uma problemática flogística a ser ultrapassada pelo estudo dos processos de desenvolvimento e do desenvolvimento enquanto processo. Como dizia Schneirla (1954) «só num sentido abusivo se pode dizer que a constituição genética determina a organização dos padrões do comportamento, mesmo nos fila caracterizados pela mais rígida linha de desenvolvimento».

É interessante notar que muitas afirmações relativas ao carácter puramente inato de certos comportamentos animais tiveram de ser corrigidas, descobrindo-se ser a interacção (*não a adição*) entre factores ditos inatos e factores ditos de meio que explicaria esses comportamentos. *Mas esta interacção é de tal ordem que se torna impossível precisar, em termos de percentagens, «quanto» desses comportamentos se deveria ao meio, e «quanto» à hereditariedade.* Tal problemática seria simplesmente absurda. Embora não apoiemos comparações sistemáticas entre comportamento animal e conduta hu-

mana, gostaríamos de referir que não percebemos como é que a objecção ontogenética, que é válida para comportamentos animais mais ou menos fixos, como a nidificação dos pássaros, não o seria também para funções altamente complexas como a inteligência humana...

*Nestas condições, a tentativa de explicar o insucesso escolar por factores intelectuais de origem hereditária torna-se suspeita, pois corresponde à aplicação de uma hipótese geneticista extremamente discutível a um fenómeno social e psico-social de natureza mal conhecida* — o que, sublinhamos, em termos de ideologia relativa ao ensino, tem como consequência uma legitimação da situação educativa. *Se as crianças falham na escola, isso dever-se-ia aos seus genes, não essencialmente ao contexto, conteúdo e metodologia pedagógicos. Tal é o aforismo ideológico no qual desemboca naturalmente a teoria da hereditariedade da inteligência.* Tal é a conclusão com pretensões científicas a que chegaram autores como Jensen, Herrnstein e outros.

Finalmente, gostaríamos de referir, como fenómeno histórico social interessante, o facto destas teorias genéticas estarem associadas directamente, nos Estados Unidos, por exemplo, — que é o país onde tiveram uma maior expressão — a uma ideologia e a uma política conservadoras, tomando em geral a configuração duma posição filosófica idealista. De facto, tais teorias omitem directa e claramente o papel da *praxis* e o facto de o indivíduo ser fundamentalmente um nó de interacções de natureza social; esquecem que é o desenvolvimento social do sujeito que é constitutivo daquilo a que, por vezes, se chama «as suas aptidões»; obliteram o facto que o homem não se banha num meio natural, mas num meio social contraditório.

IV.2a) — Em contradição pelo menos parcial com estas teorias, e procurando pôr em foco determinismos sociais que, eles sim, explicariam as diferenças intelectuais entre indivíduos e classes, a massificação do insucesso escolar e a sua concentração nas classes populares, muitos autores foram conduzidos a elaborar um conjunto

de concepções teóricas que convergem para uma *teoria do handicap sócio-cultural*.

Esquemáticamente, uma tal teoria afirma que crianças de meios populares têm uma experiência diferente daquela que caracteriza as classes médias e altas — e que esta diferença de experiência reenvia para a noção de experiência deficitária, insuficiente, de crianças de meios populares.

Este *deficit* seria cultural, educativo, linguístico e mesmo perceptivo. A afirmação nuclear é a de que, não sendo devidamente estimuladas, certas crianças teriam um desenvolvimento intelectual mais lento — que se traduziria por QIs mais baixos.

Corrigindo esses *deficits* de estimulação, elevar-se-ia o potencial intelectual de tais crianças. A teoria do *handicap* sócio-cultural articula-se assim, de forma quase directa, à ideia de uma pedagogia de compensação.

É interessante notar, a este respeito também, que nos Estados Unidos estas ideias se ligam explicitamente a uma ideologia liberal, e tomam proporções importantes como resposta à luta contra a pobreza e a desigualdade económica. Como dizem S. Bowles e H. Gintis, «durante a década dos anos 60, negros, mulheres e desempregados trouxeram para a rua o tema da desigualdade económica, situando-o em primeira linha e elevando-o até à própria legislatura. ...A reacção dominante das classes privilegiadas foi a preocupação intensa, moderada todavia por um obstinado optimismo na eficácia de programas sociais para conseguir a redução das desigualdades e diminuir a miséria».

Dois pontos de reforma foram considerados então de maior importância: o da formação profissional, que não nos interessa agora aqui, e o da educação. É em torno deste último que a teoria do *handicap* e a pedagogia de compensação se vão articular.

Um dos programas de investigação de base será então o de compreender melhor o contraste entre a educação nas classes médias e nas classes baixas (Hunt, 1969).

Nesta ordem de ideias, a observação do meio familiar, em investigações de Kagan, vem reve-

lar que as crianças de classes baixas não têm, por exemplo, uma experiência de interacção com adultos do mesmo tipo que as crianças das classes média/alta. Especialmente as mães das classes inferiores passam menos tempo em vocalizações mútuas face a face com o bebé; preocupam-se menos com os progressos maturativos da criança e interagem ludicamente menos com ela; estes resultados levam Kagan a afirmar: «a nossa teoria do desenvolvimento mental sugere que a ausência específica destas experiências atrasará o crescimento intelectual e conduzirá a resultados mais baixos nos testes de inteligência». Schoeggen, também, comparando crianças de três anos em oito famílias com estatuto profissional, em oito famílias rurais pobres e oito famílias urbanas pobres, chega a conclusões semelhantes. Concretamente verificou que, em situações funcionalmente idênticas, o número de interacções adulto/criança é aproximadamente o dobro nas classes médias quando comparadas às classes baixas, e que, qualitativamente, as classes baixas chamam mais raramente a atenção das crianças para notar a cor, a forma e a posição de vários objectos.

Por outro lado, certos autores como Deutsch vão pôr em foco a relação percepção/meio, afirmando ser determinante para o desenvolvimento mental a quantidade e a organização dos estímulos aos quais é sucessivamente exposta a criança. Evidentemente, em meios sociais baixos, a quantidade e sobretudo a organização dos estímulos seria menor do que em meios sociais médios e altos. Em particular os meios degradados não dariam à criança uma variedade suficiente de estímulos e, mais concretamente, não as conduziriam a uma discriminação figura/fundo, a um *ratio* sinal/ruído adequado, o que, dada a importância da discriminação visual e auditiva nas aquisições de base, acarretaria, naturalmente, atrasos de desenvolvimento.

Estes trabalhos vão ainda, em certos casos (Hunt, por ex.), procurar integrar informações oriundas de investigações relativas à incidência de variáveis físicas, como a estimulação, a nível neuroanatômico e neuroquímico (na sequência

dos trabalhos de Riesen, Rozenweig, etc.; cf., a este respeito, Newton e Levine, *Early Experience and Behaviour*, Thomas).

A transplantação de informações relativas ao rato, gato e coelho para o ser humano, sem controle adicional, parece-nos porém enfermar de uma nova variedade de reducionismo biológico.

A maior parte destes estudos, contudo, não revelam os processos de mediação entre a variável considerada determinante, neste caso o meio, e o processo de desenvolvimento mental. Constatam em geral que, a meios considerados pobres em estimulações, interações sociais, etc., corresponde um desenvolvimento mental mais lento e por vezes mesmo deficitário. Uma excepção a esta situação reside sem dúvida nos trabalhos de Lautrey (1973, 1974, 1976a, 1976b) que, finalmente, nos fizeram compreender melhor a natureza da relação entre meio social e desenvolvimento cognitivo — embora apresentem, apesar de tudo, certos aspectos discutíveis.

Para além destes trabalhos, a variável intermédia parece ter sido encontrada, para muitos autores, na linguagem. A forma mais incisiva da teoria do *handicap* sócio-cultural é a teoria do *handicap* linguístico.

A raiz desta tese é a de que existem «falares» de classe, diferentes se compararmos as classes baixa e média/alta — «falares» que a sócio-linguística procura analisar sobretudo após os anos 60, embora já antes Fries (1940) tivesse estudado diferenças morfológicas e de léxico entre classes baixa e média, em matéria de língua escrita, e Schatzman e Strauss (1955) as tivessem estudado em matéria de linguagem oral.

A verdade, porém, é que, da noção de discurso de classe, isto é, da constatação da existência de formas mais ou menos específicas de utilização da língua, *rapidamente se chegou à ideia de que seria possível estabelecer uma hierarquia entre estas formas, confundindo, regra geral, exigências normativas com exigências funcionais*.

A expressão mais viva desta ideologia científica é, em nossa opinião, a teoria do *deficit*

*verbal* ou da *privação verbal* das crianças de meios populares.

Mais uma vez foram as crianças negras dos bairros pobres nos Estados Unidos que forneceram as *empirical evidences* necessárias a este tipo de teses. Como diz Bereiter, «sem exagero... estas crianças de 4 anos não eram capazes de realizar nenhuma asserção de nenhuma espécie» (Bereiter, 1966). Mais, estas crianças quando lhes perguntavam, por exemplo, «onde está o livro?», não teriam conhecimentos suficientes para olhar para a mesa onde estava o livro com o objectivo de responder. Portanto, Bereiter conclui que a fala destas crianças não é mais que uma série de gritos emotivos e decide tratá-las «como se não tivessem linguagem!» (Bereiter, 1966).

O mesmo autor afirma claramente ainda: «a linguagem destas crianças privadas culturalmente não é uma mera versão subdesenvolvida do inglês *standard*, mas essencialmente um modo não lógico de comportamento expressivo. E Bereiter, ignorando completamente a estrutura do inglês *não standard*, vai afirmar ainda que asserções do tipo *they mine* e *me got juice*, próprias do inglês negro americano, são simplesmente «séries de palavras mal conectadas» e ilógicas. Portanto, quando a criança manifesta uma restrição verbal, a sua linguagem não seria mais do que um comportamento expressivo sem valor linguístico, quando fala, a sua linguagem seria uma série de conexões erradas e ilógicas entre palavras e frases!

Pode-se pensar, em última instância, que, nas nossas sociedades europeias, estas afirmações relativas ao inglês negro americano não têm incidências. Tal ideia é errada, pois a teoria do *handicap* linguístico tem-se vindo a generalizar na Europa. Basta pegar em qualquer revista de pedagogia para se poder encontrar com certa probabilidade afirmações do tipo: «...o que impede muitas crianças de aprender a ler... é um nível e uma utilização da linguagem oral insuficiente»; ou referente à má qualidade da linguagem de certas crianças; ou a ideia de «criar métodos próprios para compensar *deficits* de linguagem neurologicamente determinados»;

ou a tese de que «em meios sócio-culturais muito modestos, numerosas crianças apresentam um *handicap* sócio-linguístico certo», etc. (*L'Ecole et la Nation*, n.º 22; *Cahiers de la Recherche Pédagogique*, n.º 46).

Põe-se, portanto, com muita acuidade a questão de saber qual a natureza deste *handicap*.

Um estudo de Cadelon-Salveyre, Restagno e Simon vem revelar, por exemplo, que pleonasmos gramaticais são, na sua amostra, quase nove vezes mais frequentes nos meios populares do que nos meios sociais médio e alto; que erros de conjugação são 4,3 vezes mais frequentes no primeiro meio do que no segundo; que particularidades regionais são oito vezes mais frequentes nos meios baixos que nos meios médio e alto.

Com base nestes resultados, os autores concluem que, «já antes da sua entrada para a escola primária, e mesmo que tenham possibilidades intelectuais semelhantes, as crianças de meios desfavorecidos têm *handicaps* de natureza linguística, e isto quer quanto ao vocabulário quer quanto à sintaxe»; *conclusão que nos parece todavia demasiado rápida...*

Mesmo sem se enquadrar directamente numa teoria do *handicap*, a formulação mais elaborada e convincente, relativamente à diferença sócio-linguística entre classes médias e classes populares, é sem dúvida a de Bernstein e da sua escola.

Bernstein, em texto clássico, distingue, de facto, duas linguagens diferentes, uma pública e uma formal, a primeira utilizada pelas classes baixas e médias, a segunda utilizada pelas classes médias e altas.

Porém, embora o objectivo de Bernstein seja o de esclarecer a relação entre linguagem e aprendizagem, a verdade é que a maior parte das características da linguagem pública parece ser de natureza essencialmente estilística. Mais precisamente, certas características dos tipos de linguagem evocam mais a estilística de classe do que outra coisa (François, 1977).

No desenvolvimento do modelo, Bernstein vai substituir as noções de linguagem formal e de linguagem pública pelas noções de *código*

*elaborado* e *código restrito*. Estes dois códigos vão-se distinguir a nível psicológico e linguístico. A nível linguístico, eles distinguem-se «pelo grau de probabilidade com o qual se pode prever os elementos sintácticos que servirão para organizar o discurso significante». A «nível psicológico distinguem-se também pelo grau com que facilitam (código elaborado) ou inibem (código restrito) a expressão simbólica das intenções sob forma verbal» (Bernstein, 1971). Por outro lado, as sequências verbais, construídas segundo o código restrito, nas classes baixas, são *sócio-cêntricas* — como o demonstra o frequente apelo ao consenso —, enquanto que as sequências organizadas segundo o código elaborado são *essencialmente egocêntricas* — como o demonstra a maior frequência de enunciados centrados sobre o sujeito. Quanto a *características gramaticais* distintivas, vamos encontrar mais uma vez *elementos de tipo estilístico*. Assim, as classes média/alta utilizariam mais frequentemente as subordinações, formas verbais complexas, voz passiva, adjectivos em geral, adjectivos raros, advérbios raros, conjunções raras, enunciados do tipo «penso que», «acho que», e, em geral, a palavra «eu»; as classes baixas utilizariam, numa maior proporção, todos os pronomes pessoais, mais frequentemente termos do tipo *you*, e sequências sócio-cêntricas.

Outra diferença retida como importante diria respeito à conduta verbal adoptada à descrição de uma imagem (Bernstein, 1973, *Orientations*). As crianças de meios populares, centradas no contexto, descrevem as imagens sem explicitar, de forma clara, todos os elementos do *referente*; em compensação, nas crianças de classe média, a *explicitação* é de regra. O que leva facilmente à conclusão de que um observador que não conheça as imagens tem, com uma descrição do primeiro tipo, dificuldade em perceber a história, e conduz a afirmar-se que este tipo de conduta verbal é menos eficaz que o segundo.

Conclusão abusiva, porém, porque o facto é que o receptor está *na realidade* a ver as imagens que acabou de pedir para serem descritas. O que poderia servir de substrato a uma inter-

pretação oposta àquela que foi referida: no primeiro caso, o sujeito apreende a situação perfeitamente e desenvolve uma conduta verbal adaptada a essa situação; no segundo caso, o sujeito desenvolve um discurso verboso e de elevada redundância.

Seja como for, a verdade é que, em nossa opinião, é incorrecto pôr a questão em termos de superioridade de um discurso em relação a outro.

Por outro lado, não é só o tipo de discurso que contrasta quando se comparam as classes baixa e média, mas também a importância que, na socialização da criança, é atribuída à linguagem.

Assim, relativamente a problemas de disciplina da criança, Cook-Gumperz (1973) afirma existir uma utilização de *técnicas imperativas* nas classes baixas e de *apelos pessoais* — que envolvem referências às consequências dos comportamentos — nas classes média e alta, não havendo diferenças quanto ao que denomina *apelos posicionais*, que chamam a atenção para o estatuto.

No contexto da mesma problemática, foi também indicado (Bernstein) que, nas classes médias, a relação linguística original entre a mãe e a criança tem por característica maximizar as distinções intelectuais e afectivas mais do que as semelhanças, fazendo apelo à gradação, à *nuance* da significação.

Assim, as crianças das classes médias seriam incentivadas, desde cedo, a analisar a sua experiência em termos linguísticos explícitos, a verbalizar e a «*nuancer*» os estados emocionais, quer nos outros quer em si próprias. A estabelecer, em suma, maior número de relações entre os vários aspectos e momentos da sua experiência.

Por outro lado ainda, as crianças de classes baixas realizariam uma maior quantidade de aprendizagens brutas, a intervenção do meio, servindo essencialmente, segundo alguns, para indicar aquilo que é permitido e aquilo que o não é, aquilo que se deve fazer e aquilo que se deve evitar.

O que fez Cook, por exemplo, dizer, abusivamente em nossa opinião, que as crianças de meios sociais baixos estão expostas a condições semelhantes às que encontra um rato no labirinto, em que tem de aprender a evitar choques eléctricos, ou a aprender prescrições relativas a comportamentos.

A linguagem, nestas classes sociais, *seria usada como meio directo de controle do comportamento da criança, quer por meio de ordens, quer por meio de definição de papéis* — e, menos frequentemente, como meio para estabelecer relações de causa a efeito, por exemplo.

*O que leva os autores a considerar que o campo linguístico no qual vive a criança teria, nos meios populares, incidências menos favoráveis ao desenvolvimento cognitivo. Esta carência linguística, com repercussões cognitivas negativas, seria em grande parte responsável pelas dificuldades escolares de crianças de meios populares. Tal é a conclusão para que tendem, no plano do estudo do insucesso escolar, a maioria destes trabalhos.*

Ora, um conjunto de objecções podem ser formuladas a estas concepções.

No plano metodológico primeiro:

Na maior parte dos trabalhos referidos, a comunicação era recebida por um observador da classe média, o que, introduzindo o sujeito numa relação social assimétrica, é susceptível de alterar o seu discurso (Robinson, 1974; Labov, 1972, 1973).

Uma hipótese deste tipo encontra confirmação num estudo de Coppel, que mostra que, em situação livre, uma criança de classes de transição tem um discurso muito rico e elaborado, discurso que se restringe massivamente em situação de teste. É que a criança, nesta última situação, é obrigada a um duplo movimento: «rejeição da linguagem que lhe é familiar, adopção de uma linguagem que não domina» (Dannequin, Hardy e Platone, 1974). Se só dispuséssemos do segundo registo (situação de teste), concluiríamos erradamente ser a criança incapaz de argumentar eficazmente, limitando-se a utilizar uma língua pouco diversificada.

Por outro lado, um conjunto de questões não está respondido, em especial o problema da relação entre estrutura e função. *Estamos convencidos de que muitos autores concluem demasiado rapidamente que, na ausência de padrões linguísticos da classe média, há forçosamente perda de eficácia funcional*, pois não há dados unívocos que se prestem a uma tal interpretação. Pelo contrário, parecem existir alguns dados que não confirmam a tese da menor eficácia funcional — contribuindo, portanto, para infirmar a tese do *handicap* linguístico. Em trabalhos recentes, Johnston e Singleton (1977) procuraram estudar a capacidade de comunicação e informação da linguagem em meios sociais contrastados. Constituíram pares de crianças de cinco anos e, em cada par, uma criança tinha de descrever uma figura complexa que a criança-receptor, não a vendo, tinha de identificar entre um conjunto de figuras. Os resultados parecem não oferecer ambiguidades: as crianças de classe média e trabalhadora mostram diferenças significativas quanto à dimensão do discurso produzido pelo emissor — o que confirma os trabalhos de Heider, que já revelara realizarem as crianças das classes trabalhadoras uma descrição de figuras segundo um eixo conjunto-inferência, enquanto as crianças das classes médias descrevem de forma parte-descrição. *Existem portanto diferenças qualitativas entre crianças de meios sociais diferentes* — e estas diferenças ninguém as nega.

O interessante é que estes mesmos trabalhos de Johnston e Singleton *revelaram não existir diferenças significativas quanto à eficácia funcional* entre os dois estilos de comportamento linguístico.

Com base neste género de investigação, talvez se possa já dizer que o raciocínio que conduz a afirmar a superioridade da linguagem da classe média é do seguinte tipo: (Labov, 1969; Kedie, 1976; Dittmar, 1976). «Como as crianças da classe média têm melhores resultados na escola, os hábitos linguísticos da classe média são considerados necessários para a aprendizagem». A circularidade do raciocínio é evidente.

Finalmente, podem-se fazer objecções aos estudos discutidos de tipo teórico-metodológico.

Tanto quanto sabemos, não existem dados precisos sobre o papel da linguagem nas classes baixas, nas relações de trabalho, em casa, nas várias situações da vida quotidiana. Existem, sim, inquéritos, mas esses inquéritos pressupõem uma transparência da prática social à consciência do sujeito — pressuposto que está longe de ser indiscutível. Quanto à etnografia da comunicação, não há ainda, em nosso conhecimento, abundância de dados — o que levou certos autores a porem questões aparentemente tão simples como: «o que fazem as classes baixas com a linguagem? Escrevem menos? Quando escrevem cartas, escrevem-nas a quem e com que fim? Quais as características dessas cartas?» etc. (Robinson, 1977). Na ausência de observações deste tipo, *muitas conclusões tiradas podem resultar de simples artefactos*. Foi o que demonstrou claramente a escola dialectológica americana, quando Labov começou a estudar enquanto linguista o comportamento verbal das crianças negras de Harlem, nos Estados Unidos. Em particular, Labov põe em evidência que a restrição do comportamento linguístico resulta nestas crianças «de factores sócio-linguísticos operando sobre a criança e o adulto em situação assimétrica» (Labov *in* N. Keddie, 1976). Tal facto levou-o a concluir serem necessárias técnicas diferentes das normalmente utilizadas — a entrevista — para explorar a capacidade verbal da criança. A este propósito, é interessante verificar que, *definindo tarefas sob muitos aspectos inversas daquelas que é hábito solicitar das crianças, se podem obter resultados inversos daqueles que normalmente se obtêm*. Por exemplo, sabe-se que as crianças de meios populares fornecem, regra geral, enunciados mais curtos que as crianças de classes médias; porém, face a uma situação de jogo definida pela *consigne* «conta a maior mentira possível», as crianças de meios populares ultrapassam as crianças de classes médias (François, 1977).

Que o tipo de tarefa se repercuta na *performance* linguística torna-se de resto evidente, se compararmos também a descrição de uma

banda desenhada e a expressão das regras do jogo. M. J. Heinzer e M. Schwardt (cf. François, 1976) mostram que a descrição da banda desenhada comporta muito poucos verbos subordinados, enquanto a expressão das regras de um jogo comporta muito mais (36 e 120, respectivamente!).

Na mesma ordem de ideias, Labov (1973), utilizando processos de investigação diferentes da entrevista clássica, chegou a conclusões inversas das da maioria dos autores: o discurso das classes médias aparece agora e em certos aspectos como disfuncional quando comparado com o discurso das classes populares. O próprio Labov dizia que «o nosso trabalho revela manifestamente que em muitos aspectos os locutores das classes populares narram, raciocinam e discutem melhor que muitos locutores das classes médias, que temporalizam, qualificam e perdem os seus argumentos numa massa de detalhes irrelevantes» — e, a propósito dos discursos das classes médias, Labov passa a falar de verbosidade e *extraverbiage*.

Quanto à não gramaticalidade hipotética do discurso das classes baixas negro-americanas, é demonstrado ser absurda, do ponto de vista linguístico, essa ideia de Bereiter e Kengelman. E, quanto à ideia de que certas particularidades do discurso dessas classes, como a dupla negação (*he don't know nothing*) ou o não acordo sujeito/verbo, implicariam uma deficiência lógica é *precisado serem essas particularidades propriedade da estrutura de língua nessas classes não dando, em caso nenhum, origem a qualquer espécie de ambiguidade* — o que exclui a tese do handicap. É, todavia, importante sublinhar que é na base de tais particularidades ou de outras, noutra contexto linguístico, que se realiza a selecção escolar! (Esperet, 1977).

Se assim é, podemos talvez dizer que o desprezo, o rebaixamento a que é votado, na escola, o tipo de discurso das classes populares, dito ilógico, insuficiente, incapaz de favorecer a análise de experiências (*que experiências?*); a exigência da escola em o ultrapassar ou pelo menos ladear silenciando-o; a tese implícita de que esse discurso teria uma menor eficácia fun-

cional, tomam uma dimensão ideológica sobre a qual o próprio Bernstein insistiu e para a qual parece remeter a noção de sobrenorma de F. François.

*É que a valorização relativa dos «sistemas simbólicos decisivos», o acesso, o controle, a orientação e a mudança destes sistemas são comandados, como sublinha Bernstein, pelas relações de poder inscritas na estrutura de classes da nossa sociedade.*

IV.2b) — Se assim for, podemos compreender alguns dos aspectos relativos ao falhanço das pedagogias de compensação. Estes sistemas pedagógicos, melhor diríamos, estas atitudes pedagógicas, não procurariam essencialmente compensar *deficits* que parecem não ter existência real, mas antes *aniquilar diferenças*, que de facto existem, obrigando as crianças de meios populares a inscreverem-se num espaço próprio das classes médias. A falácia que está inserida em tal projecto é a de se agruparem os meios, grosso modo, em meios bons e maus, ricos e pobres — *sem se precisar o referencial comum utilizado em tais adjectivações*. Os programas compensatórios vão, por isso, sem mais problemas, querer a todo o custo, como diz Cronbach (1969), fazer entrar as crianças com atrasos escolares dentro dos estereótipos das classes médias. Estes programas vão também, como sublinha Marcelesi (1974), «*procurar reformar a criança, quando afinal é a escola, os métodos e a sociedade que é preciso transformar*». Mas contém ainda estes programas um erro de perspectiva, que nos parece, de resto, estar na *linha da pedagogia de compensação*. Este erro de perspectiva consiste em camuflar o facto de que o essencial para a escolaridade da criança é a escola e não o período pré-escolar. (Não queremos dizer que as condições de vida da criança antes de enfrentar a escola não tenham importância. Queremos acentuar a ideia de que não é incidindo quase exclusivamente sobre o período pré-escolar que se poderão resolver os problemas escolares da criança, em especial o seu insucesso (cf. Elkind, 1969). A educação pré-escolar é da máxima importância por razões



que não são de resto só pedagógicas mas também sociais, mas ela não pode fazer desviar as atenções da escola enquanto tal.)

Terem ignorado a escola levou os ambientalistas ao fracasso de muitos dos seus programas, refugiando-se então no estabelecimento de programas cada vez mais compensatórios, que chegaram ao extremo de considerarem ser «na idade de seis meses que se deveria subtrair as crianças ao seu meio cultural deficiente, sendo os contactos com a mãe conservados apenas para preencher necessidades afectivas (Marcellesi e Gardin, 1975).

Mas, qual a dimensão dos fracassos destes programas? Podemos medi-la comparando os resultados aos objectivos. O objectivo central era o de elevar o QI de crianças desfavorecidas. Este objectivo não foi realizado, em praticamente nenhum dos programas, de forma significativa. A partir de dados de Marie Claude Marmet, Jensen, Hunt e outros, verifica-se que o programa de Kenneth Clark (*Higher Horizon Program*), em Nova Iorque, generalizado a quarenta escolas, não produziu variações significativas de QI. O *Perry Preschool Project*, dirigido a crianças com QI entre 50 e 85, conseguiu produzir nestas crianças, ao fim de um ano de duração, uma elevação média de 10,9 pontos de QI; porém, ao fim de dois anos, o ganho médio já se limitava a 1,6 pontos. O *Indiana Project* encontrava-se em idêntica situação: ganho médio de 10,8 pontos ao Stanford-Binet, após um ano, mas, após um outro ano, redução do ganho, tal como é medido pelo teste de vocabulário Peabody Picture, a quatro pontos. O *Durham Education Improvement Program* conseguiu realizar um aumento de 2,62 pontos ao Stanford-Binet, etc.

O próprio Deutsch, em Nova Iorque, apresenta resultados que vão no mesmo sentido. Comparando grupo experimental e grupo controle, verificou, no início do programa, que o grupo experimental tinha um QI médio mais baixo de 1,37 pontos que o do grupo controle; após dois anos de programa, o grupo experimental tinha ainda um QI médio mais baixo de

0,99 pontos — o que mostra que os progressos não foram significativos.

Em contrapartida, os programas de Bereiter e Engelman, diz-se, realizaram subida de QI de 8 a 10 pontos e o programa de Karneb teria provocado aumentos de 16,9 pontos, etc.

Estes últimos dados, que parecem apontar para uma eficácia relativa destes últimos programas, parecem-nos porém não conclusivos. Em primeiro lugar, porque não temos referências quanto à estabilidade dos aumentos; em segundo lugar, porque sabemos terem existido nestes programas insuficiências metodológicas suficientemente grandes para impedir que, em caso de subida, se extraíam conclusões. Entre estas deficiências metodológicas há a destacar o facto de muitos estudos não terem empregado um grupo de controle seleccionado na mesma base que o grupo experimental. Ou o facto de, em certas escolas de compensação, o próprio material do teste estar à livre disposição da criança, como forma de enriquecimento do meio (Jensen, 1968).

Quanto à estabilidade de aumento do QI, para além do que já referimos, outros estudos com formas de controle mais elaboradas vão no mesmo sentido.

No programa de Gray e Klaus, seleccionaram-se 60 crianças, divididas em três grupos: dois grupos experimentais e um grupo controle local. Um grupo de controle a distância era constituído por 27 crianças que habitavam uma outra cidade. O grupo experimental I recebia um ensino de compensação durante dez semanas no Verão, o que se repetia durante três anos; o grupo experimental II recebia o mesmo programa mas só durante dois anos. Quer num caso quer noutro, um educador procedia a visitas semanais à criança em casa da sua família. Os grupos controle, claro, não eram submetidos nem ao programa de compensação nem às visitas semanais.

Seis anos após o programa, o grupo de controle 2 (à distância) tinha perdido nove pontos de QI, o grupo de controle 1 (local) tinha mantido o seu QI, o grupo experimental I tinha

perdido um ponto de QI e o grupo experimental II tinha perdido três pontos.

Um prolongamento deste programa, de Gilmer, Miller e Gray, constituiu uma intervenção compensatória de três tipos — Grupo I: acção sobre a mãe e a criança; Grupo II: acção sobre a criança; Grupo III: visita à família.

As variações de QI são manifestas: antes da intervenção, o Grupo I tinha um QI médio de 90; o Grupo II de 90; o Grupo III de 84. Após a intervenção, o Grupo I tinha subido o seu QI médio para 101; o Grupo II para 106; o Grupo III para 88.

Porém, um ano após o fim da intervenção, o Grupo I retrocede para um QI médio de 97; o Grupo II para um QI de 96; o Grupo III para 84.

Apesar destes resultados bastante claros, estudos de Karnes (1970) parecem infirmar as conclusões negativas relativamente à pedagogia de compensação que daqui se podem extrair.

Centrando as intervenções sobre a mãe, Karnes verifica com efeito que, ao fim de dois anos, um grupo experimental manifesta um progresso de 15 pontos de QI quando comparado a um grupo de controle.

Tal facto faz dizer a outros autores (Denhière, 1977), comentando os resultados de Karnes, «que é possível melhorar o QI de crianças de meios desfavorecidos, submetendo as mães a um certo número de aprendizagens específicas...». Não nos parece, porém, ser esta uma interpretação única. Poder-se-ia argumentar dizendo ser possível admitir que não foram essencialmente as aprendizagens específicas das mães que contribuíram para a elevação do QI dos seus filhos, mas sim *uma aculturação por parte dessas mães às normas de comportamento das classes médias — normas essas que, por outro lado, se reflectem na própria construção dos testes de nível intelectual.*

Infelizmente, tanto quanto sabemos, Karnes não discutiu esta hipótese nem tão pouco Denhière...

Independentemente, porém, do valor destas objecções, a verdade é que é impensável admitir-se corrigir as dificuldades das crianças de

meios populares na escola por métodos deste tipo, mais que não fosse porque nenhuma sociedade poderia suportar os encargos financeiros de uma tal intervenção.

*Nestas condições, parece-nos mais legítima a ideia que «em vez de pensarmos em termos de ensino de compensação, deveríamos interrogar-nos séria e sistematicamente sobre o meio escolar»* (Bernstein, 1975), considerando como questão primordial a de saber *quais as possibilidades de mudança da instituição escolar.*

Em particular, em vez de procurarmos socializar as crianças de meios populares segundo os padrões que nos parecem mais eficazes — o que pode conduzir a negar todo o valor da cultura popular — deveríamos começar a ter em conta que «se as situações de aprendizagem não põem a imaginação da criança em movimento, não excitam a sua curiosidade, não favorecem nela uma atitude de pesquisa na família e no meio social» (Bernstein, 1975) então a criança deixa de se sentir à vontade no universo escolar, aparecendo-lhe este, inevitavelmente, como estranho.

Especialmente, ainda, «deveríamos tomar consciência de que a experiência social que a criança possui é já fundada e significativa» — assim como a sua linguagem —, o que nos obriga, nas nossas relações com ela, a reenviar-lhe essa experiência como fundada e significativa. Ou, como sublinha mais uma vez Bernstein, deveríamos ter em conta que «para que a cultura do mestre se torne parte integrante do mundo da criança, é necessário primeiro que a cultura da criança faça parte integrante do mundo do professor. Talvez para isso seja necessário que o professor (ou o psicólogo) *compreenda melhor a linguagem das crianças de meios populares em vez de persistir em alterá-la*» (Bernstein).

Não queremos afirmar que todas as crianças são iguais, queremos simplesmente sublinhar que o *sistema escolar desrespeita as diferenças, transformando-as em níveis*, e que, face às investigações referidas, não conseguimos distinguir aquilo que, mesmo nessas diferenças, é artefacto daquilo que poderia não ser.

Finalmente e para encerrarmos este tópico relativo às teorias de *handicap* sócio-cultural e linguístico, queríamos ainda sublinhar que pensamos ser o nosso sistema de valores muito peculiar — fazendo por exemplo da inteligência, tal como ela se define na escola e nos testes de nível intelectual, um valor supremo e quase único — que de resto só tem equiparação, deste ponto de vista, com o chamado *bom comportamento*.

É com tal sistema de valores que crianças, nas quais nada indica menor inteligência (a não ser a afirmação do professor e os resultados a testes muitas vezes saturados culturalmente como a NEMI — *é com tal sistema de valores que essas crianças são etiquetadas, diminuídas mentais, débeis endógenas, culturalmente carenciadas, para serem a seguir rejeitadas da rede de escolarização normal*.

Em nossa opinião, é tempo de começarmos a pensar que talvez seja o sistema escolar, tal como está constituído e como funciona, o principal responsável do insucesso de grande massa de crianças; que talvez seja a cultura das classes médias veiculada pela escola que está na base de muitas dificuldades das crianças de meios populares.

Têm os pedagogos dito muitas vezes que entre a escola e a vida há um hiato — mas, se assim é, terão também os especialistas em psicologia da educação de o tomar mais a sério, e os especialistas em psicopatologia infantil de deixar de ir buscar quase sistematicamente à lógica interna e aos conceitos próprios da psicopatologia, instrumentos inadequados à compreensão de um fenómeno que é fundamentalmente de âmbito social.

Se muitos factos contribuem «para destruir a ilusão reformista segundo a qual é possível alterar globalmente a escola sem transformar radicalmente as estruturas sociais» (Denhière, 1977) também acreditamos ser possível, no quadro actual, contribuir para melhorar as condições de escolaridade.

Alterar a escola respeitando a criança, resume o contra-projecto a apresentar aos desejos

de reformar a criança, sem tocar (ou tocando secundariamente), as condições de escolaridade.

Na origem da massa de dificuldades escolares que conhecemos, *não estão debilidades mentais endógenas, disfunções cerebrais mínimas, ou perturbações instrumentais — mas sim uma máquina burocrática de aculturação a que chamamos escola*. Por isto, nenhum programa de intervenção a nível da criança em idade escolar pode esquecer a escola, na sua realidade objectiva, hoje brutal, segregatória e essencialmente adaptada a uma cultura minoritária.

V — Poderemos finalmente concluir. A revisão das várias teorias normalmente retidas para explicar o insucesso escolar parece-nos revelar não terem essas mesmas teorias as bases científicas que normalmente se lhes pretende atribuir.

O insucesso escolar na sua massificação, não é explicável nem em termos intelectuais nem em termos instrumentais. Não é por a maioria das crianças com insucesso terem um nível intelectual hipoteticamente menor, nem por dificuldades instrumentais do tipo das que acabamos de discutir, que o insucesso escolar atinge as *proporções verificadas*.

Se se persiste em utilizar as noções próprias dessas teorias para a explicação das dificuldades escolares, é porque se aceita um *a priori* sobre o qual se construiu historicamente toda a prática da psicologia na escola: «e este *a priori* é a ideia de que as dificuldades escolares e o insucesso, e mais geralmente todos os problemas que as crianças põem nas turmas, são, em primeiro lugar, problemas de psicologia individual» (Stambak, Vial *et al.*, 1974). «Este *a priori* é fonte da utilização exclusiva ou quase exclusiva dos exames psicológicos e do método clínico como meios para a abordagem de problemas escolares» (Stambak, Vial *et al.*, 1974).

Mas, se estes métodos de abordagem do problema persistem em existir e mesmo em multiplicar-se, apesar da sua dificuldade manifesta em resolver as dificuldades escolares de elevada percentagem da população infantil, então eles tomam por isso mesmo, em nossa opinião, um significado ideológico de que o perito em

psicologia terá ou não consciência. Este significado ideológico reside na *ocultação* dos problemas, estes reais, relativos ao próprio sistema escolar; reside no apagamento das relações entre a escola e o sistema político-social mais largo; reside na naturalização dos problemas escolares e na tendência para se considerar a cultura oficial como a única cultura possível no contexto das sociedades industrializadas.

Nestas condições, para evitar cair na posição de auxiliar «técnico», na área da sua intervenção, da reprodução do sistema, e para não se enfeudar à alternativa mudança de sociedade/ /mudança de escola, alternativa esterilizante quando posta em termos antinómicos, deverá, em nossa opinião, o especialista em psicologia escolar ou em psicopatologia infantil, *reformular a sua prática e abrir novas direcções de investigação*.

Quanto a este último aspecto alguns pontos deveriam reter a nossa atenção:

— Em primeiro lugar, ao invés de consagrar tempo considerável de investigação a «despistagens precoces»<sup>7</sup>, deveríamos interrogar-nos sobre a forma como a criança vive a escola, sobre a qual curiosamente não sabemos quase nada. Como diz S. Mollo (1975), é sem dúvida porque as crianças têm a reputação de ser palradoras que não as escutamos; é sem dúvida porque pensamos no seu lugar que não ouvimos o que dizem. Deveríamos também interrogar-nos sobre o que a escola faz à criança e como o faz. Referimo-nos aqui à relação perturbações primárias/perturbações reactivas. Ao contrário de se ter sistematicamente em conta esta relação, o que se verifica é que a criança é examinada depois das dificuldades escolares aparecerem; considera-se então como facto que não necessita de atenção mais pormenorizada, que as características individuais observadas após o insucesso existiriam necessariamente antes dele e estariam na sua origem (Stambak, Vial *et al.*, 1974). Postulado implícito que desconhece a possibilidade de certas perturbações aparecerem como reacção a uma situação determinada.

<sup>7</sup> Ver nota 1.

Ora, porém, é legítimo pensar-se que «a entrada na escola primária e as condições nas quais se efectuam as primeiras aprendizagens podem estar na raiz de certas perturbações — e evidentemente a detecção das variáveis que, devido à escola, induzem condutas ditas inadequadas, torna-se importante pois fornecem um indicativo de alteração do funcionamento pedagógico.

Não será assim por acaso, que um estudo de 1238 crianças mostrou que 43,5 % das crianças assinaladas pelos professores como tendo dificuldades, se manifestavam por problemas de comportamento. A presença deste tipo de problemas em primeiro plano é decerto induzida pelo próprio espaço escolar e pelas particularidades pedagógicas que o caracterizam (cf. Stambak, Vial *et al.*, 1974).

Outro tipo de questões que nos parece da maior importância é relativo ao *processo de mediação entre a escola e o processo comportamental da criança*.

Qual o limiar de tolerância da escola ao comportamento da criança? Isto é, a partir de que momento começa o professor a falar de instabilidade, inibição, nervosismo, debilidade? Também para este tipo de questões não encontramos respostas já formuladas — e por razões mais fortes ainda, não encontramos resposta para o problema que consiste em elevar quanto possível esse limiar.

É curioso constatar, de resto, como a maioria dos estudos em psicologia da educação pretende e procura antes responder a questões inversas das que acabamos de formular, procurando descobrir as melhores e mais rápidas maneiras de segregar a criança com dificuldades...

Finalmente, para além dos estudos sociológicos da população escolar do ponto de vista do insucesso e das dificuldades na escola, estudos obviamente importantes e inexistentes, tanto quanto sabemos, no nosso país em escala suficientemente generalizada, para além disto, parece-nos necessário sobretudo investigar os processos que no interior da instituição conduzem ao insucesso e à diferenciação dos futuros escolares.

Em especial é importante analisar as *mediações por intermédio das quais se opera a selecção escolar, e isto tendo em conta as características da instituição, das crianças e as implicações da sua origem social no funcionamento da própria escola*. Trata-se portanto de observar as interacções entre os diversos protagonistas em presença: as crianças, o professor e a escola, com as suas culturas, as suas linguagens e os seus próprios sistemas representativos (v. H. Bluner in Martyn Hammersley, e P. Woods, 1976).

Nesta ordem de ideias sabe-se (M. Alves Martins e C. Brito Mendes), por exemplo, que existe uma relação não só entre insucesso e origem social, mas ainda entre origem social, número de interacções professor/aluno e aluno/professor e insucesso — apontando assim para a hipótese de ser a quantidade de interacções um dos factores mediadores do insucesso.

O mesmo estudo revela ainda que no contexto escolar o acesso à palavra por crianças de meios populares é significativamente menos frequente que em crianças de meios médios e socialmente elevados e isto especialmente no que diz respeito à evocação da experiência pessoal. Estes factos parecem também apontar no sentido da existência de um sistema de valorização/desvalorização da experiência das crianças, sistema que contribuiria pelo menos para acentuar as dificuldades das crianças de meios populares. Trata-se ainda de observar mais de perto a qualidade e o tipo destas interacções tal como os autores sublinham (v. também Robinson, 1978b).

Quanto à reformulação da prática do psicólogo, os problemas são mais complexos, justamente de resto por não abundarem resultados de investigações do tipo das anteriormente referidas.

Podemos salientar, todavia, que em nossa opinião o principal objectivo do psicólogo deveria ser, no contexto actual, o de lutar contra as práticas correntes de segregação e de *etiquetage* sábia das crianças com dificuldades na escola.

Não são também, estamos convencidos, subcentros desenraizados da vida comunitária,

do espaço escolar e da problemática pedagógica concreta da criança que, com ou sem equipas volantes (que por serem volantes não conhecem necessariamente melhor a escola, o espaço ecológico e a comunidade), com testes mais ou menos sofisticados e despistagens mais ou menos precoces poderão resolver as dificuldades de elevada frequência de crianças em idade escolar. Pelo contrário, esses centros com a prática que normalmente desenvolvem contribuem para difundir a crença que entre insucesso escolar e escola não há relações, que se o insucesso existe ele deve-se em última instância a entidades como as debilidades, evidentemente endógenas, dislexias, discalculias e outras categorias em dis que pouco mais fazem, muitas vezes, que confirmar, de maneira elegante, aquilo que o professor e a família já sabiam, encerrando todavia a criança num quadro de onde, como sublinha Diatkine, vai ser muito mais difícil fazê-la sair.

Que tais centros têm sentido em casos de patologia infantil de manifesta gravidade, ninguém duvida. Que esses centros contribuam para resolver problemas gerais e constantes de escolaridade é que é certamente duvidoso.

Em vez de tais orientações próprias da psicologia individual julgamos ser necessário, sim, na sequência de Foucambert, *alargar a equipa educativa*.

Tal alargamento consiste «em partilhar com pessoas ou grupos exteriores às estruturas administrativas da escola a conduta ou a conduta e a definição da totalidade ou de parte da acção pedagógica».

E isto, em primeiro lugar, pela acção concertada no contexto da escola e não fora dele, dos vários elementos que podem contribuir para o sucesso escolar; segundo, pelo alargamento do campo de acção da equipa, por coordenação com professores de outros níveis, por partilha com a criança de responsabilidades relativas ao funcionamento da escola; através da abertura da escola aos pais e tentativa de dinamização da participação dos pais no universo escolar.

«A entrada física, a participação de elementos exteriores à escola no funcionamento da

própria escola, não é, porém, um objectivo em si: o essencial é reunir uma comunidade para que ela partilhe um projecto ou para que ela o defina» (Foucambert, 1977).

Mas a abertura da escola à comunidade vai inevitavelmente arrastar uma mutação na própria definição de objectivos e práticas, pois que é o corpo social que se encontra nessa comunidade e não uma única parcela desse corpo que actualmente por via indirecta controla de facto o espaço escolar.

*Em resumo, o ponto nevrálgico da alternativa escolar depende, em nossa opinião, de factores extra ou transescolares: a definição de um projecto comunitário, a recusa pela comunidade de abandonar a determinação de objectivos e práticas pedagógicas a uma equipa restrita e fechada de especialistas.*

É evidente, todavia, que esses mesmos especialistas (professores, psicólogos, etc.) têm um papel fundamental na transformação das atitudes dos elementos extra-escolares face à própria escola.

Mas só assim a *praxis* educativa se pode alterar e só assim se pode, em nossa opinião, contribuir de maneira significativa para se ultrapassar parcialmente, no contexto social actual, as dificuldades escolares da grande massa das crianças.

Ou se persiste em se dizer explícita ou implicitamente, que é a criança que está inadequada à escola, contribuindo assim para aumentar as probabilidades do seu fracasso — ou a comunidade, constatando a inadequação da escola à criança contribui para reformular, em concerto com os técnicos de educação, as próprias práticas escolares.

## RÉSUMÉ

*On se propose dans ce travail de procéder à un réexamen critique de quelques théories explicatives de l'échec scolaire, en se centrant en particulier sur l'application les notions de handicap intellectuel ou linguistique aux difficultés scolaires en tant que phénomène massif.*

*On essaye de discuter ces théories dans leur fondement même et au niveau de leurs effets, en considérant qu'elles ne peuvent rendre raison de la massivité de l'échec scolaire. Ce dernier paraît être le résultat d'un affrontement de cultures plutôt que d'insuffisances hypothétiques chez l'enfant. Plutôt que de considérer l'enfant comme inadapté à l'école, faudra-t-il considérer que l'école actuelle, en servant une minorité, est, elle même, inadaptée à la majorité des enfants.*

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, L. (1974) — *Ideologia e Aparelhos Ideológicos do Estado*, Ed. Presença, Lisboa.
- ARIES, Ph. — *L'Enfant et la Vie Familiale sous l'Ancien Regime*, Seuil, Paris.
- BAUDELLOT, C. e ESTABLET, R. (1971) — *L'Ecole Capitaliste en France*, Maspero, Paris.
- BEREITER, C. (1969) — «The Future of Individual Differences», *Harv. Ed. Rev.*, 39:2-301-309.
- BEREITER, C. e ENGELMAN, E. (1966) — *Teaching Disadvantaged Child in the Pre-School*, Prentice Hall, London.
- BERNSTEIN, B. (1973) — *Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*, Routledge and Kegan Paul, London.
- BERNSTEIN, B. (1977) — *Langage et Classes Sociales*, Minuit, Paris.
- BERNSTEIN, B. (1977) — *Class, Codes and Control, III, Towards a Theory of Education*, Routledge and Kegan Paul, London.
- BOURDIEU, P. e PASSERON, J. C. (1970) — *La Reproduction*, Minuit, Paris [trad. port. ed. Vega].
- BOWLES, S. e GINTIS, H. — *I.Q. in the U.S. Class Structure, Social Policy*, 1972-1973, IV, 4-5:331-409.
- BROSSARD, M. (1976) — «Développement cognitif, Langage et Classes Sociales», *La Pensée*, Nov.-Dez. 5-17.
- BURGUIÈRE, E., STAMBAK, M. e VIAL, M. — «Echec Scolaire, Origine Sociale et Caractéristiques Psychologiques Individuelles», *Rev. Franç. Ped.*
- BUTCHER, H. J. (1972) — *A inteligência humana*, ed Perspectiva, Lisboa.
- CANDELON-SALVEYRE, RESTAGNO, N. e SIMON (1974) — «Langage et Classes Sociales Chez l'Enfant de six ans», in G.F.E.N.: *Echec Scolaire*, Éditions Sociales, Paris.
- COOK-GUMPERZ (1973) — *Social Control and Socialization*, Routledge and Kegan Paul, London.
- C. R. E. S. A. S. (1975) — *La dyslexie en Question*, A. Colin, Paris.
- C. R. E. S. A. S. (1978) — *Le Handicap Socio-Culturel en Question*, Ed. Sociales, Paris.
- CROMBACH, L. J. (1969) — «Genetic Theories and Influences: Comments on the Value of the Diversity», *Harv. Ed. Rev.*, 39:2, 338-347.
- CROW, J. F. (1969) — *Heredity, Environment and Educational Policy*, HER, 39:2, 301-309.

- DANNEQUIN, Cl., HARDY, Marianne Engelman, PLATONE, Fr. (1974) — *Les Enfants du Proletariat, des Handicapés linguistiques?*, Cahiers du CREASAS, 2.
- DENHIÈRE, G. (1976) — «Apprentissage et Développement Intellectuel», *La Pensée*, 190:130-149.
- DEUTSCH, C. (1968) — «Environment and Perception», in Deutsch, Katz e Jensen *Social Class, Race and Psychological Development*, Holt, Rinehart and Winston.
- DEUTSCH, M. (1969) — «Happening on the Way Back to the Forum», *HER*, 39:2, 513-557.
- DITTMAR, N. (1976) — *Sociolinguistics*.
- ELKIND, D. (1969) — «Piagetian and Psychometric Conceptions», *Harv. Ed. Rev.* 39:2, 319-337.
- ESPERET, E. (1976a) — «Langage, Milieu et Intelligence», *Bull. de Psych.*, XXIX, 320.
- ESPERET, E. (1976b) — «Langage écrit et Sélection Scolaire: exemple «orientation en sixième», *La Pensée*, 190:93-114.
- EYSENCK, H. (1977) — *L'Inégalité de l'Homme* (tradução francesa de *Inequality of Man*), ESF, Paris.
- EYSENCK, H. (1973) — *The IQ Argument: Race, Intelligence and Education*, The Library Press, London.
- FEHR, F. S. (1969) — «Critique of Hereditarian accounts of Intelligence and Contrary Findings», *Harv. Ed. Rev.*, 39:2, 571-580.
- FOUCAMBERT, J. (1977) — «L'élargissement de l'Equipe éducative», *Revue Franç. de Ped.*
- FRANÇOIS, F. (1976a) — «Classe sociale et langue d'Enfant», *La Pensée*, 190:74-93.
- FRANÇOIS, F. (1976b) — «Langage, Classe Sociale et Besoins de l'Enfant», *Cahiers du CERM*, 125.
- FUCHS, E. (1973) — *How Teachers learn to Help Children Fail*, in N. Keddie.
- GRACIO, S. e MIRANDA, S. de (1977) — «Insucesso escolar e Origem social; resultados de um inquérito piloto», *An. Soc.*, XIII, 51.
- HEBER, R. (1968) — «Research on Education and Habilitation of the mentally retarded.» Paper read at conference on Socio-Cultural Aspects of Mental Retardation, Peabody College, Nashville.
- HERRNSTEIN, R. J. (1973) — *IQ in the Meritocracy*, Atlantic Little.
- HUNT, J. McV. (1969) — «Has Compensatory Education Failed? Has it been Attempted?» *Harv. Ed. Rev.*, 39:2.
- HUTMACHER, W. (1978) — «A diversidade das culturas e a desigualdade perante a escola», *An. Psic.*, II, 1:57-67.
- I. N. E. D. — *Cahier n.º 64*.
- JACQUARD, A. (1977) — *Artigo em Science et Vie*, Dezembro de 1977.
- JENSEN, A. (1968) — «How much can we Boost IQ Scholastic Achievement?», *Harv. Ed. Rev.*, 39:1, 278-300.
- JONHSTON, A. P. e SINGLETON, C. H. (1977) — «Social class and Communication Styles: The Ability of middle and Working class to encode and decode abstract stimuli», *British Journal of Psychology*, 68.
- KAGAN, J. (1969) — «Inadequate evidences and Illogical Conclusions», *Harv. Ed. Rev.*, 39:2, 274-277.
- KAGAN, J. (1975) — «The Magical Aura of IQ», in A. Montagu *Race and Intelligence*, Oxford University Press, Oxford.
- KAMIN, L. (1977) — *The Science and Politics of IQ*, Penguin, London.
- KEDDIE, N. (1973) — *Tinker, tailor. The Myth of Cultural Deprivation*, Penguin, London.
- LABOV, W. (1972) — «The Study of Language in its Social context», in P. Giglioli *Language and Social Context*, Penguin, London.
- LABOV, W. (1973) — «The Logic of Non-Standard English», in N. Keddie *Tinker Tailor* Penguin, London.
- LABOV, W. (1977) — *Sociolinguistique*, Minuit, Paris.
- LABOV, W. (1978) — *Le Parler Ordinaire*, Minuit, Paris.
- LABOV, W. e LABOV, T. (1978) — «Learning the Syntax of Questions», in R. N. Campbell e Ph. T. Smith *Recent Advances in the Psychology of Language, II*, Plenum Press.
- LAUTREY, J. (1973) — «Environnement familial et développement Intellectuel», *L'Orient. Sc. et Prof.*, 2, 3.
- LAUTREY, J. (1974) — «Niveau Socio-economique et Structuration de l'Environnement familial», *Psych. Franç.*, 19.
- LAUTREY, J. (1976a) — «Classe Sociale et Développement Cognitif», *La Pensée*, 190:31-54.
- LAUTREY, J. (1976b) — *Classe sociale, Structuration de l'Environnement Familial et Développement Cognitif de l'Enfant*, Paris-Sorbonne (tese não publicada).
- LAWER, J. (1978) — *Intelligence, Génétique, Racisme*, Ed. Sociales, Paris.
- LAYZER, D. (1973) — «Science or Superstition? (A Physical Scientist looks at the IQ controversy)», *Cognition*, 213.
- LEMOIS, M. e ANÍBAL, A. (1969) — «Subdesenvolvimento socioeconómico e subdesenvolvimento intelectual: um estudo sobre adultos jovens portugueses do sexo masculino», *An. Soc.*, VII, 27-28.
- LESSER, G. S. e CLARK, D. H. (1965) — «Mental abilities of children from different social class and cultural groups», *Monogr. Soc. Res. Child Dev.*, 30(4).
- MARCELLESI, J. B. e GARDIN, B. (1975) — *Introdução à Sociolinguística*, Ed. Aster.
- MARMET, M. C. (1976) — «Que peut l'école?», *La Pensée*, Nov.-Dez.
- NY, J. F. Le (1976) — «Capacités cognitives et différenciation de classes», *La Pensée*, Nov.-Dez.
- PERRENOUD, P. (1978a) — *Images de l'inégalité sociale devant l'école; vers l'analyse des idéologies et des représentations* (com. ao IV Congresso Nac. da Soc. Suíça de Sociol., não publicado).
- PERRENOUD, P. (1978b) — «Das diferenças culturais às desigualdades escolares, a avaliação e a norma num ensino diferenciado», *An. Psic.*, II, 1: 133-155.
- POTSMAN (1973) — *The politics of reading*, in Kad-die (1973).

- REUCHLIN, M. (1972) — «Les Facteurs Socio-Economiques du developpement cognitif», in *Milieu et Developpement*, P.U.F., Paris.
- ROBINSON, W. P. (1977) — *Linguagem e comportamento social*, Cultrix, Rio (original inglês: 1972).
- ROBINSON, W. P. (1978) — *Explanation of communication. Failure and Ability to give bad messages*, Robinson, W. P. (1978) — *Explanations of Communication Failure: Egocentrism or in inadequate comparisons*, no prelo.
- ROBINSON, W. P. (1978) — «O desinteresse escolar no ensino secundário», *An. Psic.*, II, 1:23-32.
- ROBINSON, W. P. (1978) — «Language Management, Socio-Economic Statute and Educational Progress», conferência no Royal College of Psychiatry, Marçõ. A publicar.
- SALVADO SAMPAIO, J. (1978) — «Insucesso escolar e obrigatoriedade escolar em Portugal», *An. Psic.*, II, 1:9-22.
- STAMBAK, M. (1975) — «Examen critique de la notion de handicap socio-culturel», *Bull. d'inform. du Conseil de l'Europe*.
- STAMBAK, M., VIAL, M. e col. (1974) — «Problèmes posés par la déviance à l'école maternelle», *Psych. Enf.*, XVII, 1.
- STAMBAK, M. e VIAL, M. (1978) — «Le handicap intellectuel en question», in CRESAS *Le handicap socio-culturel in question*.
- VIAL, M. (1978) — «Psicomotricidade e fracassos escolares», *An. Psic.*, II, 1:83-87.

#### NOVIDADES:

#### **Objectivos Comportamentais e Medidas de Comportamento**

SUND / PICARD

#### **Testes Patronizados em Educação**

MEHENS / LEHMANN

#### **Psicologia e Psiquiatria na Enfermagem**

DALLY / HARRINGTON

#### **Edição das Obras Completas de JUNG**

Volumes já publicados:

**VII/1 - Psicologia do Inconsciente**

**VII/2 - O Eu e o Inconsciente**

Aceitamos inscrições para o fornecimento de todos os volumes



**MULTINOVA**

**UNIÃO LIVREIRA E CULTURAL, S.A.R.L.**

Aven. Santa Joana Princesa, 12-E (junto à igreja de S. João de Brito) • Telef. 88 33 65 • Lisboa 5

# *Leia* **o jornal da educação**



UMA PUBLICAÇÃO  
NECESSÁRIA

SAI NA PRIMEIRA QUINTA-FEIRA  
DE CADA MÊS

A VENDA EM TODAS  
AS BANCAS DE JORNAIS



Distribuído por  
**DI JORNAL**