

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E  
INCLUSÃO SOCIAL**

**CRISTINA RODRIGUES DE OLIVEIRA LIMA**

**OS CONCEITOS DE CRIANÇA ANORMAL, CRIANÇA-PROBLEMA E CRIANÇA  
EXCEPCIONAL EM PRODUÇÕES BRASILEIRAS: CONTRIBUIÇÕES DA  
HISTÓRIA DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Belo Horizonte

2023

CRISTINA RODRIGUES DE OLIVEIRA LIMA

**OS CONCEITOS DE CRIANÇA ANORMAL, CRIANÇA-PROBLEMA E CRIANÇA  
EXCEPCIONAL EM PRODUÇÕES BRASILEIRAS: CONTRIBUIÇÕES DA  
HISTÓRIA DA PSICOLOGIA PARA A EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão social da Universidade Federal de Minas Gerais para a obtenção do título de mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

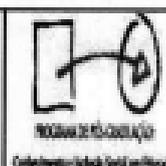
Orientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Raquel Martins de Assis

Coorientadora: Prof. Dr<sup>a</sup>. Adriana Araújo Pereira Borges

BELO HORIZONTE

2023

L732c T	<p>Lima, Cristina Rodrigues de Oliveira, 1992- Os conceitos de criança anormal, criança-problema e criança excepcional em produções brasileiras [manuscrito] : contribuições da história da psicologia para a educação especial / Cristina Rodrigues de Oliveira Lima. -- Belo Horizonte, 2023. 137 f. : enc, il., color.</p> <p>Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Orientadora: Raquel Martins de Assis. Coorientadora: Adriana Araújo Pereira Borges. Bibliografia: f. 121-130. Apêndices: f. 131-137.</p> <p>1. Educação -- Teses. 2. Educação -- História -- Teses. 3. Educação especial -- História -- Teses. 4. Crianças deficientes -- Educação -- História -- Teses. 5. Psicologia -- História -- Teses. I. Título. II. Assis, Raquel Martins de, 1970-. III. Borges, Adriana Araújo Pereira, 1972-. IV. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.</p> <p style="text-align: right;">CDD- 371.9</p>
------------	--



## FOLHA DE APROVAÇÃO

**Os conceitos de criança anormal, criança-problema e criança excepcional em produções brasileiras: contribuições da História da Psicologia para a Educação Especial**

### **CRISTINA RODRIGUES DE OLIVEIRA LIMA**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 28 de abril de 2023, pela banca constituída pelos membros:

  
Prof(a). Adriana Araújo Pereira Borges - Coorientadora  
UFMG

  
Prof(a). Mônica de Carvalho Magalhães Kassir  
UFMS

  
Prof(a). Érika Lourenço  
UFMG

Belo Horizonte, 28 de abril de 2023.

## **AGRADECIMENTOS**

Minha trajetória, bem como a elaboração desse trabalho, contou com a colaboração de diversas instituições, grupos e pessoas. Sendo assim, agradeço:

O Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, especialmente, à Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais por todas as formações e experiências vivenciadas.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo investimento nesta pesquisa. O financiamento possibilitou minha participação em grupos de estudos e pesquisas, bem como cursar disciplinas, dentro e fora do programa, participar de diversos eventos, aprofundar meus conhecimentos, enriquecer esse trabalho e publicar seus resultados.

À minha orientadora Profa. Dra. Raquel Martins de Assis, com quem experienciei diversos momentos de estudo, debate, orientação, compartilhamento de fontes, entre outros. Ao longo desses anos, tivemos diversos diálogos para além da vida acadêmica. Agradeço por sua disponibilidade, a qualquer dia e hora, sua dedicação, e sobretudo por seu compromisso em fazer pesquisa científica com ética, responsabilidade e qualidade. Sob sua orientação, me encantei pela pesquisa científica e me tornei pesquisadora. Enfim, cresci pessoal, profissional e academicamente.

À minha coorientadora Profa. Dra. Adriana Araújo Pereira Borges pela acolhida e aceite em orientar esse trabalho. Seu apoio ao tema escolhido, disponibilidade e abertura em contribuir com novos conhecimentos, promoveu e enriqueceu nossos debates, questionamentos e escrita científica.

Ao Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff (CDPHA), o Laboratório de Políticas e Práticas em Educação Especial e Inclusão (LaPPEEI) e o Programa Observatório da Juventude (OJ) da UFMG. Minha trajetória não seria a mesma sem vocês, suas ações (Ensino, Pesquisa e Extensão) e seus membros. Participar desses grupos foi uma experiência ímpar.

Às professoras Dra. Regina Helena de Freitas Campos, Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves e Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão que poliram o projeto de pesquisa.

Às professoras Dra. Érika Lourenço, Dra. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar, Dra. Daniela Leal e Dra. Adriana Maria Valladão Novais Van Petten que aceitaram prontamente participar da banca e colaborar com a pesquisa.

À minha família e amigos, pela paciência e compreensão.

À minha mãe, Aparecida Rodrigues de Oliveira, que lutou, incansavelmente, para que eu tivesse uma educação e formação de qualidade. Amo você!

Ao Bruno, amigo e marido, por apoiar, de diversas formas, meus sonhos e projeto.

## RESUMO

O campo da Educação Especial estabeleceu relações com a Psicologia, a Psiquiatria e a Medicina, iniciadas em seus primórdios e que permanecem até os tempos atuais. O foco de atuação destas áreas de conhecimento recaiu sobre diversas categorias diagnósticas que foram se transformando com o tempo. No início do século XX, destaca-se a categoria “criança anormal”. Buscando compreender quais possíveis contribuições da área da Psicologia para a construção histórica deste conceito, que se articula com outros como criança difícil de educar, criança-problema e criança excepcional, essa pesquisa investigou e discutiu a utilização destes termos no Brasil, a partir das obras de importantes autores brasileiros. Sem desconsiderar a relevância e a relação com os demais campos, a pesquisa fundamenta-se na História da Psicologia e foi realizada a partir da análise de fontes primárias e secundárias, com ênfase nos Manuais de Introdução à Psicologia e em Revistas Pedagógicas que circulavam na época, buscando evidenciar e debater as raízes dos termos, as diversas classificações e características das crianças, os tipos de diagnósticos, os métodos para tratar e educar, bem como o desuso dos conceitos. A análise foi realizada a partir da História dos Conceitos, cuja premissa utilizada por Koselleck, considera por um lado, a existência de uma tensão constante entre a sociedade e sua mudança, por outro, o processamento e a elaboração linguística situada em um tempo histórico. Os resultados demonstram que o conceito de criança anormal, originalmente europeu, já circulava no Brasil, nos primeiros anos da década de 1920 e possuía a concepção médica da deficiência como base. Na década seguinte, o conceito de criança problema emerge para classificar os casos intermediários, ou seja, para classificar aquelas crianças que, embora não tivessem nenhuma patologia, apresentavam inadaptação escolar, às regras ou à sociedade. Neste mesmo período, Helena Antipoff contribuiu para que o conceito de criança excepcional substituísse o conceito de criança anormal nos documentos oficiais e, conseqüentemente, na nomenclatura usada em outras publicações. Portanto, este estudo revelou que na década de 1930, os três conceitos (criança anormal, criança problema e criança excepcional) foram usados de forma simultânea.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Criança Anormal; Criança Excepcional; História da Psicologia.

## ABSTRACT

The field of Special Education has established relationships with Psychology, Psychiatry and Medicine, which began in the early days and continue to this day. The focus of action of these areas of knowledge fell on several diagnostic categories that were transformed over time. At the beginning of the 20th century, the category "abnormal child" stands out. Seeking to understand what possible contributions from the field of Psychology to the historical construction of this concept, which is articulated with others such as difficult child to educate, problem child and exceptional child, this research investigated and discussed the use of these terms in Brazil, from the works by important Brazilian authors. Without disregarding the relevance and relationship with other fields, the research is based on the History of Psychology and was carried out from the analysis of primary and secondary sources, with emphasis on Manuals of Introduction to Psychology and Pedagogical Magazines that circulated at the time. , seeking to highlight and discuss the roots of the terms, the different classifications and characteristics of children, the types of diagnoses, the methods for treating and educating, as well as the disuse of concepts. The analysis was carried out from the History of Concepts, whose premise used by Koselleck, considers, on the one hand, the existence of a constant tension between society and its change, on the other hand, the linguistic processing and elaboration situated in a historical time. The results show that the originally European concept of an abnormal child was already circulating in Brazil in the early 1920s and had the medical conception of disability as its basis. In the following decade, the concept of problem child emerged to classify intermediate cases, that is, to classify those children who, despite not having any pathology, were unable to adapt to school, rules or society. In this same period, Helena Antipoff contributed to the concept of exceptional child replacing the concept of abnormal child in official documents and, consequently, in the naming used in other publications. Therefore, this study revealed that in the 1930s, the three concepts (abnormal child, problem child and exceptional child) were used simultaneously.

**Keywords:** Special Education; Abnormal Child; Exceptional Child; History of Psychology.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tipos de anormais para Bomfim (1917) .....	36
Figura 2 - Características dos tipos de anormais para Pernambucano (1918).....	39
Figura 3 - anormais verdadeiros e falsos: classificação de Felix Voisin .....	41
Figura 4 - Verdadeiros anormais apresentados por Ulysses Pernambucano .....	44
Figura 5 - Tipos de anormais para Olinto (1934).....	59
Figura 6 - Tipos de anormais para Azevedo (1936) .....	60
Figura 7- Tipos de anormais para Mendes (1943) .....	61
Figura 8 - Tipos de anormais para Fontoura (1961).....	64
Figura 9 - Tipos de criança problema para Fontoura (1961) .....	65
Figura 10 - Subgrupos de Retardados/Débeis Mentais - Teixeira (1933) .....	94

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantidade de publicações, por década, na Revista do Ensino.....	25
Gráfico 2 - Quantidade de artigos por categoria – Revista do Ensino.....	25

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Conteúdos analisados no primeiro capítulo .....	22
Quadro 2 - Conteúdos analisados no segundo capítulo.....	23
Quadro 3 - Conteúdos analisados da Revista do Ensino .....	26
Quadro 4 - Conteúdos analisados da Revista Infância Excepcional .....	27
Quadro 5 - Conteúdos analisados no quarto capítulo .....	28

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E FONTES DA PESQUISA.....	19
<b>2</b>	<b>A CRIANÇA ANORMAL, NA DÉCADA DE 1910, NO BRASIL: CONCEPÇÕES DE MANOEL JOSÉ DO BOMFIM E ULYSSES PERNAMBUCANO 30</b>	
2.1	O CONCEITO DE CRIANÇA ANORMAL E OS SUBGRUPOS.....	33
2.1.1	A CRIANÇA ANORMAL NO MANUAL DE PSICOLOGIA DE MANOEL BOMFIM (1917).....	35
2.1.2	A CRIANÇA ANORMAL NA DISSERTAÇÃO DE ULYSSES PERNAMBUCANO (1918) .....	39
2.2	DIAGNÓSTICO, TRATAMENTO E EDUCAÇÃO DOS ANORMAIS .....	46
<b>3</b>	<b>A CRIANÇA ANORMAL NOS MANUAIS BRASILEIROS DE INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA .....</b>	<b>51</b>
3.1	O CONCEITO DE CRIANÇA ANORMAL, CRIANÇA-PROBLEMA, CRIANÇA EXCEPCIONAL.....	53
3.2	OS SUBGRUPOS DE CRIANÇAS ANORMAIS.....	57
3.3	CAUSAS DOS DESAJUSTAMENTOS INFANTIS .....	66
3.4	DIAGNÓSTICOS ePRESCRIÇÕES EDUCATIVAS PARA A CRIANÇA ANORMAL, CRIANÇA-PROBLEMA E CRIANÇA EXCEPCIONAL.....	69
<b>4</b>	<b>REVISTAS PEDAGÓGICAS: CAMINHOS PARA DIVULGAR CONCEITOS.....</b>	<b>73</b>
4.1	IMPrensa MINEIRA: A REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS E A REVISTA INFÂNCIA EXCEPCIONAL.....	73
4.2	EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA DA CRIANÇA ANORMAL, CRIANÇA PROBLEMA E CRIANÇA EXCEPCIONAL NA REVISTA DO ENSINO (1925 – 1970) 75	
4.3	EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA DA CRIANÇA ANORMAL E CRIANÇA EXCEPCIONAL NA REVISTA INFÂNCIA EXCEPCIONAL (1933 – 1934) .....	92

<b>5</b>	<b>DESUSO DO CONCEITO DE CRIANÇA ANORMAL E OS CONCEITOS DE CRIANÇA PROBLEMA E CRIANÇA EXCEPCIONAL.....</b>	<b>99</b>
5.1	O CONCEITO DE CRIANÇA PROBLEMA EM ARTHUR RAMOS.....	100
5.2	O CONCEITO DE CRIANÇA EXCEPCIONAL EM HELENA ANTIPOFF	106
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>115</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>121</b>
<b>7</b>	<b>APÊNDICE A: MANUAIS DE PSICOLOGIA, BRASILEIROS, PUBLICADO NO SÉCULO XX LOCALIZADOS PELA PESQUISA .....</b>	<b>131</b>
	<b>APÊNDICE B: ARTIGOS PUBLICADO NA REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS</b>	<b>132</b>



## 1 INTRODUÇÃO

Historicamente, Educação e Psicologia convergem seus esforços para o desenvolvimento humano. Se de um lado, a Educação tem como objeto principal a formação intelectual e moral da pessoa, paralelamente, a Psicologia prima pelas investigações sobre a aprendizagem e o desenvolvimento humano. A parceria, portanto, entre esses dois campos do conhecimento, foi inevitável para buscar o desenvolvimento integral do ser humano.

Dentre os conflitos encontrados, o campo educacional depara-se com o problema da segregação, ainda hoje, de estudantes, em virtude de características específicas (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020; ASSIS; SANTIAGO, 2016; OLIVEIRA, 2016). Ações como separar turmas por níveis mentais, que hoje são desaconselhadas no contexto escolar, em outros tempos, eram vistas como atitudes importantes e necessárias para promover a ascensão intelectual, social e moral das crianças (BORGES, 2014, 2015). Em períodos anteriores, especificamente, o século XX, foco deste trabalho, era natural que as crianças ditas anormais fossem separadas dos grupos considerados normais, a fim de que recebessem uma educação sob medida, direcionada às suas necessidades, sendo que isso ocorria com o aval da Psicologia, cujos estudos preconizavam classes homogêneas para assegurar o aprendizado (ANTIPOFF, 1992; BORGES, 2014, 2015; FAZZI; OLIVEIRA; CIRINO, 2011; LOURENÇO et al., 2017; PETERSEN; ASSIS, 2017; PINTO; JACÓ-VILELA, 2004). Nesse contexto, o termo anormal, bem como, as classificações de criança excepcional ou criança-problema eram correntemente usadas (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020; BORGES, 2015; LOURENÇO et al., 2017). Também circulavam no Brasil, e internacionalmente, os diagnósticos de idiotia, imbecilidade, debilidade mental e retardamento, segundo a classificação psiquiátrica da época (ANTIPOFF, 1992; ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020; CASSEMIRO, 2018; DOMINGUES, 2011; FERREIRA, 2016; LOURENÇO, 2001; PINTO; JACÓ-VILELA, 2004; RAFANTE; LOPES, 2008; SANTIAGO, 2005). Tratava-se de um período em que se iniciavam o debate sobre o melhor lugar para educar as crianças anormais, a concepção de que crianças com deficiências ou com debilidades mentais deveriam estar na escola e a organização de instituições de educação especial (ANTUNES, 2012;

CANGUILHEM, 2009; FERREIRA, 2016; FOUCAULT, 2001; SANTIAGO, 2005, 2007). Esse debate se fazia necessário, pois era comum que crianças nascidas com algum problema físico ou psicológico fossem escondidas em suas casas, asilos ou hospitais psiquiátricos, uma vez que, sendo compreendido como indício de inferioridade em relação aos demais, tais anomalias eram também sinônimo de vergonha social (BORGES, 2014; FOUCAULT, 2001; JANUZZI, 2004; LOURENÇO, 2001; LOURENÇO et al., 2017).

Na atualidade, observamos avanços significativos nas legislações e políticas públicas que têm as pessoas com deficiência ou com transtornos como público alvo (BORGES; BARBOSA, 2019; BORGES; CAMPOS; SILVA, 2020; BORGES; GOUVÊA, 2023; BORGES; SIEMS, 2020; KASSAR, 2011a, 2011b, 2022; KASSAR; RABELO, 2018; KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019; MANTOAN, 2004; NEPOMUCENO; ASSIS; CARVALHO-FREITAS, 2020). Entretanto, para que os avanços humanos aconteçam, de fato, é necessário não apenas mudar legislações, mas refletir sobre o processo e o fenômeno da mudança, suas causas, implicações e consequências. Em virtude disso, neste trabalho, lança-se luz à história do conceito de criança anormal, no intuito de compreender suas raízes e fundamentos na Educação e na Psicologia brasileiras. Durante a realização da pesquisa, constatamos por meio da uma leitura dos materiais da época, que seria impossível tratar do termo criança anormal sem considerar os conceitos criança-problema e criança excepcional, já que eles possuem estreita relação entre si (LIMA; ASSIS, 2022). Para compreender a construção histórica do conceito e das práticas educativas e psicológicas sobre essas crianças, hoje público alvo da educação especial, a presente dissertação dedicou-se a investigar o conceito de criança anormal, criança-problema e criança excepcional, no Brasil, a partir de obras criadas e utilizadas pela comunidade de educadores brasileiros durante o século XX.

O conceito de anormalidade foi amplamente utilizado, durante todo o século XX, para referir-se às crianças que, por quaisquer motivos, não se adaptaram à norma, seja ela social, biológica ou intelectual. A norma foi definida por Foucault (2001) como um ato que se aplica para disciplinar um corpo ou para regulamentar uma população. Nesse contexto, a invenção da norma produziu diversos termos e noções (NASCIMENTO & MANDELBAUM, 2020, p. 1152),

sendo a noção de anormalidade um deles. Plaisance (2005, p. 406) explica: “o modelo de anormalidade e a denominação correlativa de ‘criança anormal’ são cientificamente legitimados” no século passado. Assis, Oliveira e Lourenço (2020, p. 4) constataram que o conceito “era amplo e englobava inúmeros significados quando se alinhava aos termos criança ou aluno”. Borges e Campos, (2018, p. 73) argumentaram que a palavra anormal “servia como um guarda-chuva conceitual da época e abarcava uma grande quantidade de termos, diagnósticos e classificações”. Neste contexto, compreendemos que os saberes pedagógicos, psicológicos e psiquiátricos promoveram o “estabelecimento dos limites entre o normal e o anormal no que se referia ao desenvolvimento infantil, à aprendizagem e à adaptação dos indivíduos desajustados” (NASCIMENTO & MANDELBAUM, 2020, p. 1153).

A Psicologia a cargo da Educação, e também a Psiquiatria, no século XX, atuava com um duplo papel: “caracterizar o desenvolvimento e funcionamento normal” bem como, “produzir saberes [...] que se traduziriam no comportamento mais adequado e no que se poderia chamar de saúde mental” (NASCIMENTO & MANDELBAUM, 2020, p. 1155). Essa dupla função encontrou na infância uma etapa ímpar para dirigir suas ações (ASSIS et al., 2020; BÖGER & CARVALHO, 2021; BORGES, 2014, 2015; FERREIRA, 2016). A realização, portanto, dessa investigação justifica-se por se tratar de uma temática que discute terminologias, com foco na criança, fornecendo assim esclarecimentos à Educação Especial brasileira, além de revelar as contribuições da Psicologia para a Educação e da Educação para a Psicologia. Böger e Carvalho (2021, p. 4) lembra-nos que “a divulgação dos estudos sobre a criança foram marcos importantes, tanto para a constituição do campo educacional brasileiro, como para a consolidação da psicologia como ciência no país”. Essa afirmação é endossada por Assis, Oliveira e Lourenço, (2020, p. 4) que afirmam que “no fim do século XIX e meados do XX, a psicologia foi a ciência que mais produziu subsídios para a educação [das crianças] anormais”. Veremos no Brasil, as Constituições de 1934 e 1961 (Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961) citarem os desvalidos é a educação dos excepcionais, respectivamente. Apesar desse aparecimento tardio, identificamos, no século passado, diversas ações em prol da educação da criança anormal, nos estados brasileiros.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa histórica de caráter documental que utilizou fontes primárias e secundárias para fornecer esclarecimentos sobre as seguintes inquietações: quando, como, e por que o conceito de anormal, criança problema e criança excepcional são incorporados na educação brasileira? Quais características, físicas, mentais e ou emocionais, essas crianças apresentavam? Os conceitos foram usados de forma concomitante no Brasil? O desuso do conceito de criança anormal implicou em quais discussões sobre o estereótipo desse termo?

A elaboração deste trabalho surge, inicialmente, como continuidade da pesquisa *A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930-1940)* desenvolvido, em 2014, sob orientação da professora doutora Raquel Martins de Assis. Posteriormente à experiência de iniciação científica, assumi a função de professora da educação infantil, na rede particular de ensino, em Belo Horizonte. Nesse cargo, me deparei com crianças com suspeita de diagnóstico de Transtorno do Espectro Autista – TEA, Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade - TDAH, entre outros. Durante os anos que lecionei na instituição, fui diversas vezes questionada: o que essa criança tem? Ela é normal? Não seria melhor colocá-la em uma turma com estudantes mais novos? Também ouvi frases como: “esse menino não é normal, ele não deveria estar aqui”, “A escola não está preparada para recebê-lo. Não quero essa criança na minha turma!”, “Não quero esse menino na turminha do meu filho”, “Não tenho habilidade para lidar com esse tipo de criança”.

Recebendo, ano após ano, estudantes com diversas demandas, percebi a necessidade de aprimorar meus conhecimentos e prática. Assim, ingressei, em 2018, no curso de especialização em Educação Inclusiva, Acessibilidade e Tecnologia Assistiva da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Todas as experiências acadêmicas, profissionais e sociais contribuíram para ampliar uma inquietação: será que, de fato, abandonamos, o conceito de criança anormal? Procurei por pesquisas, recentes, que demonstrassem o uso desse conceito, as raízes e o possível desuso, todavia nenhuma das pesquisas consultadas traziam esclarecimento que me ajudasse diante do mal estar dos professores quando recebiam uma criança com deficiência, transtornos, etc., em suas salas-de-aula. A escolha de uma pesquisa que tivesse como objeto a



criança considerada anormal ou mesmo difícil de educar, surge nesse contexto em que minhas questões se ampliavam diante das minhas experiências na educação especial e inclusão de crianças que frequentavam a escola regular.

### 1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E FONTES DA PESQUISA

A construção deste trabalho fundamenta-se, metodologicamente, na definição de que “não é toda palavra existente em nosso léxico que pode se transformar num conceito e que, portanto, pode ter uma história” (KOSELLECK, 1992, p.135). A partir de tal premissa, e por compreendermos que um conceito está rigorosamente atravessado por aquilo que se quer compreender, nosso trabalho se dedicará a investigar a construção, divulgação, uso e desuso dos conceitos de criança anormal, criança-problema e criança excepcional, no Brasil, a partir de obras criadas e utilizadas pela comunidade de educadores brasileiros, durante o século XX.

Recordamos que a formulação, divulgação e apropriação dessas categorias na medicina, psiquiatria, psicologia, pedagogia e sua inserção na escola instaurou ações médicas, psicológicas, pedagógicas, jurídicas e sociais “só possíveis de serem pensadas e efetivadas a partir da existência [desses] conceitos” (KOSELLECK, 1992, p.136). Plaisance (2005, p. 406) relembra-nos que “o modelo de anormalidade e a denominação correlativa de ‘criança anormal’ [foi] cientificamente legitimada no fim do século XIX e no começo do século XX”.

Koselleck (1992) nos convida a refletir e diferenciar conceitos de palavras. A partir dessa diferenciação e reflexão, verificamos que as palavras criança e anormal quando interligadas e utilizadas para denominar um determinado grupo social, revelam um sentido atribuído àquele grupo e torna-se um “indicativo de algo que se situa para além da língua” (KOSELLECK, 1992, p.136), pois implica toda uma construção semântica com significados e definições específicas.

A partir da compreensão que todo conceito está tomado por questões que o perpassam fazendo-se necessário a observação e o estudo do contexto no qual foi elaborado, (BOURDIEU, 2004; KOSELLECK, 1992) nossa pesquisa, situada no campo da História da Psicologia, articula-se com a História da Educação e História da Educação Especial brasileira.

A realização de uma pesquisa histórica e documental fundamenta-se, principalmente, na natureza de nossas fontes. Alinhada com os objetivos gerais e específicos dessa pesquisa, a dissertação explora um conjunto de fontes primárias e secundárias que, dentre outras coisas, buscará elucidar: Como, quando e onde surgem os conceitos de criança anormal, criança problema e criança excepcional na educação brasileira? Quais características físicas, psicológicas e sociais eram atribuídas ou identificadas nas crianças difíceis de educar? Quais saberes psicológicos foram utilizados para legitimar os novos conceitos no âmbito social e educacional? Por que o conceito de anormalidade foi criticado e que alternativas a este termo foram sugeridas?

Para responder essas inquietações estruturamos a dissertação em quatro capítulos. Tendo em vista o extenso corpus documental que compõe a pesquisa, apontaremos, por capítulo, os procedimentos metodológicos e suas respectivas fontes.

No primeiro capítulo, trabalharemos com dois pioneiros da Psicologia, Manoel José do Bomfim e Ulysses Pernambucano de Mello Sobrinho. A escolha dos autores e suas respectivas obras não aconteceram de forma linear. Durante a análise e seleção das fontes do segundo e quarto capítulo, respectivamente, encontramos o manual *Noções de Psicologia* e a dissertação *Classificação das Criações Anormais: a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental*. Os referidos trabalhos foram selecionados pois ambos os autores introduziram na década de 1920, debates importantes sobre as crianças anormais, seu diagnóstico, tratamento e educação. Ressaltamos que o manual produzido por Bomfim e a dissertação de Pernambucano, parece-nos obras pioneiras quando pensamos em produções brasileiras sobre a criança anormal (ANTUNES, 2001; CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014; MELO, 2004; NASCIMENTO, 2007; PEREIRA, 2005)

Após a identificação dos respectivos autores e títulos, dedicamo-nos à localização digital das obras para leitura e análise. O manual<sup>1</sup>, redigido por Bomfim, encontra-se disponível na Biblioteca Virtual de Psicologia (Brasil). Organizado a partir de seis grandes temas, o manual debate diversos assuntos. No primeiro tema - condições gerais da vida psíquica, encontramos os capítulos

---

<sup>1</sup> Obra disponível em [http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Manoel\\_Bomfim.html](http://newpsi.bvs-psi.org.br/ebooks2010/pt/Manoel_Bomfim.html)

que tratam: (I) objeto da psicologia; (II) a condição orgânica dos factos psíquicos: o sistema nervoso; (III) consciência e atenção; (IV) a atividade sensorial; (V) estudo analítico das funções sensoriais e (VI) aspectos gerais na consciência das sensações. No segundo tema - inteligência, identificamos os capítulos: (VII) o conhecimento concreto, estudo geral da percepção; (VIII) o tempo e espaço o processo geral do conhecer; (IX) a organização da experiência mental; (X) a ideiação; (XI) a imagem e imaginação; (XII) a elaboração do conhecimento racional: juízo e raciocínio; (XIII) a memória e associação das ideias e (XIV) a linguagem. No tema da afetividade, localizamos os capítulos: (XV) caracteres gerais dos factos affectivos; (XVI) natureza e causa dos factos affectivos; (XVII) as affeições sympathicas; (XVIII) composição e formas dos estados affectivos. Sob o tema das vontades, estão os capítulos: (XIX) formas de reação; (XX) volição e (XXI) normalização da atividade consciente. No último tema, *synthese psychica*, encontramos os capítulos: (XXII) formação da personalidade - o desenvolvimento psíquico; (XXIII) imitação, invenção e correção; (XXIV) o caráter e (XXV) a personalidade e a tradição social. Encerrando o manual, encontramos os apêndices I e II intitulados caracterização dos anormais escolares e análise da fadiga e estafa, respectivamente.

Apesar de termos aqui uma obra significativa para a História da Psicologia, optamos por analisar, somente, o conteúdo intitulado “caracterização dos anormais escolares” por compreendermos que o conteúdo debatido nesse apêndice privilegia o objeto dessa investigação.

A dissertação, defendida por Pernambucano, pode ser localizada, digitalmente, nos arquivos e coleções especiais da University Libraries *The Catholic University Of America*<sup>2</sup>. A referida dissertação está organizada em cinco partes: (I) considerações gerais, classificação das crianças anormais; (II) a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; (III) *psychologia do idiota, do imbecil e do débil*; (IV) diagnóstico e (V) educação médico-pedagógica das crianças atrasadas. Tomaremos toda a dissertação como corpus documental pois verificamos que alguns elementos importantes para nosso debate estão dispersos em vários capítulos da dissertação. Assim, usaremos nesse primeiro capítulo, conforme quadro 1, as referidas obras.

---

<sup>2</sup> Obra disponível em <https://cu.islandora.wrlc.org/islandora/object/lima%3A25992>

Quadro 1 - Conteúdos analisados no primeiro capítulo

Ano	Autor	Título da obra	Conteúdo analisado	Pág.
1917	Manoel José do Bomfim	Noções de Psicologia	Caracterização dos anormais escolares	355-362
1918	Ulysses Pernambucano	Classificação das creanças anormaes: A parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental	Obra completa	01-52

Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Para o segundo capítulo da dissertação, denominado “A criança anormal nos manuais brasileiros de introdução à psicologia”, realizamos um levantamento dos manuais de psicologia publicados no decorrer do século XX, escritos por autores brasileiros e utilizados nas Escolas Normais. Para isso, contamos com as pesquisas desenvolvidas por Assunção (2002); Eddine (2011); Lança (2017); Lima e Viviani (2015) e Lima (2016). As referidas pesquisas apresentam obras indicadas como leituras essenciais, ou mesmo obrigatórias nos cursos de formação de professores.

Para a realização dessa etapa, foram identificados vinte e cinco manuais brasileiros de psicologia (APÊNDICE A). Após a identificação dos títulos, dedicamo-nos à localização física ou digital dos manuais bem como à leitura dos sumários. A leitura dos sumários foi realizada através do anexo de número 11 intitulado “quadros, por autor, dos conteúdos dos livros didáticos” presente na tese de doutorado “A Psicologia da Educação e a construção da subjetividade feminina - Minas Gerais – 1920-1960”. Bem como, o “quadro 6 – sumários dos manuais” disponível na dissertação “Desenvolvimento e aprendizagem em manuais didáticos de psicologia Educacional”. As pesquisas foram realizadas por Maria Madalena Silva de Assunção, em 2002, no Programa de Pós-graduação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e por Eder Ahmad Charaf Eddine, em 2011, no Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências

Humanas e Sociais da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, respectivamente.

Tal leitura possibilitou a identificação de manuais que tratam especificamente do termo *criança anormal* e sua educação. Entretanto, ao realizar uma primeira leitura dos livros, observamos que ao lado do termo *criança anormal*, surgiram também os conceitos de *criança-problema* e *criança excepcional*. Diante disso, a pesquisa passou a considerar os três conceitos em seu campo de investigação, já que eles possuem estreita relação entre si (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020).

Selecionamos, para esse capítulo, quatro manuais: *Psicologia* (1934), escrito por Plínio Olinto, psiquiatra da Assistência a psicopatas e professor de psicologia no Instituto de Educação do Rio de Janeiro; *Psicologia Educacional* (1936) redigido por Nelson Cunha de Azevedo que atuou como professor-chefe da 1ª. Seção (Educação) na Escola Normal de Santa Rita; *Psicologia Educacional* (1943), de Justino Mendes, pseudônimo de Monsenhor José João Perna, responsável pela cadeira de psicologia da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras Santo Tomás de Aquino em Uberaba” (LIMA, 2016, p. 27) e *Psicologia Educacional* (1961) escrito pelo professor Afro do Amaral Fontoura. Não analisaremos todo o conteúdo dos manuais, centrando-nos nos capítulos e trechos que tratam do tema da criança anormal, criança-problema ou mesmo da criança excepcional. Abaixo, no quadro 2, indicamos os conteúdos que a pesquisa contempla.

Quadro 2 - Conteúdos analisados no segundo capítulo

Ano	Autor	Título da obra	Conteúdos	Pág.
1934	Olinto	Psicologia	Anomalias do desenvolvimento mental	259-263
1936	Azevedo	Psicologia Educacional	Dos anormais	210-221
1943	Mendes	Psicologia Educacional	Crianças normais e anormais, atrasadas ou retardadas	73-83
1961	Fontoura	Psicologia Educacional	A criança problema	153-175

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Encontramos diversos manuais de psicologia sendo utilizado por educadores nessa época, mas foram descartados por não apresentarem

discussão sobre a criança anormal, criança-problema e criança excepcional. No entanto, verificamos que as seguintes temáticas eram abordadas nos manuais da época: introdução geral à psicologia; concepções de psicologia; métodos da psicologia; o sistema nervoso; estados da consciência; as sensações; os hábitos; os sentidos e as paixões; funções mentais; linguagem; atenção; memória; a cólera; os instintos; fadiga e estafa; avaliação da aprendizagem; psicologia experimental, os testes de inteligência, testes em geral.

Ressaltamos que outras obras foram localizadas durante o levantamento bibliográfico, mas não foram utilizadas como *corpus documental* deste capítulo, por não terem sido prescritas como leitura obrigatória em Escolas Normais ou não serem manuais de Psicologia. Após a identificação dos referidos manuais, retomamos a leitura dos livros a fim de localizar os conceitos de *criança anormal*, *criança problema*, *criança excepcional*, seus subgrupos e as recomendações psicológicas e pedagógicas para essas crianças.

No terceiro capítulo dessa dissertação, denominado Revistas Pedagógicas: caminho para divulgar conceitos, trabalhamos com as revistas pedagógicas - *Revista do Ensino* de Minas Gerais e *Revista Infância Excepcional*. Elegemos tais fontes por se tratar de importantes instrumentos formadores do corpo docente mineiro, além de ser, no caso da Revista do Ensino, um veículo oficial do governo que transmitia conteúdos e informações relativos à educação do estado, do país e do que ocorria na educação em outros países, principalmente na Europa, nos Estados Unidos e na América do Sul (ASSIS; LIMA, 2022; ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020; BICCAS, 2005; CATANI, 1996; RODRIGUES; BICCAS, 2015). Para Assis e Antunes (2014, p. 23), “Os periódicos, devido a sua intenção de informar e educar, nos permite vislumbrar como saberes divulgados por meio de livros, manuais, compêndios e outros jornais e revistas eram apropriados e incorporados”.

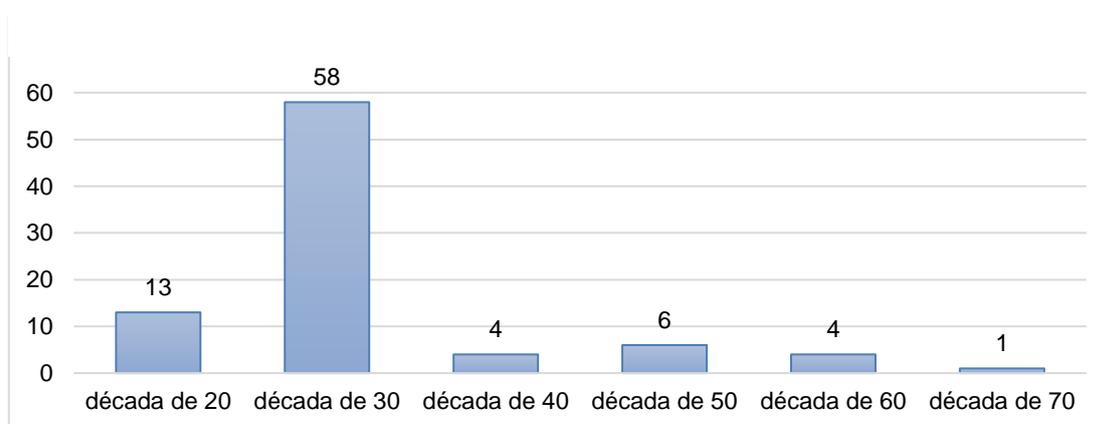
Estruturado em duas etapas, esse capítulo averigua como os conceitos são incorporados e divulgados nas revistas. Para tal análise, localizamos no Repositório Institucional da Universidade Federal de Santa Catarina todos os volumes da Revista do Ensino<sup>3</sup>, publicados no decorrer dos últimos 45 anos (1925 - 1970) de sua circulação. Posteriormente, lemos todos os sumários,

---

<sup>3</sup> Disponível em <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/175010>

títulos e subtítulos das publicações a fim de verificar se os conceitos de criança anormal, criança problema e criança excepcional foram veiculados pela revista. Nesse momento, identificamos um total de oitenta e seis publicações, dedicadas ao que hoje consideramos educação especial e inclusiva ou mesmo saberes que propiciaram a implementação de políticas e práticas inclusivas no contexto educacional brasileiro. Nosso recorte considerou, sobretudo, as publicações ligadas a História da Psicologia, da Educação e conseqüentemente, da Educação Especial a serviço da criança anormal. Vejamos o gráfico abaixo:

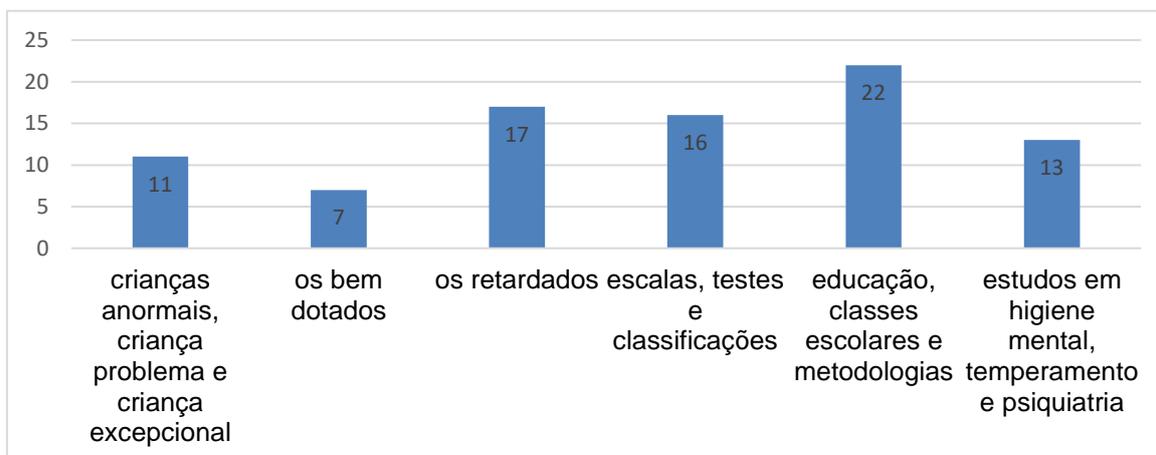
Gráfico 1 - Quantidade de publicações, por década, na Revista do Ensino



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Após a leitura dos títulos, organizamos os dados em seis categorias: (I) crianças anormais, criança problema e criança excepcional; (II) os bem-dotados; (III) os retardados; (IV) escalas, testes e classificações; (V) educação, classes escolares e metodologias e (VI) estudos em higiene mental, temperamento e psiquiatria. No apêndice B, listamos todos os artigos localizados nessa etapa, e indicamos (GRÁFICO 2) as quantidades de artigo por categorias presentes na revista.

Gráfico 2 - Quantidade de artigos por categoria – Revista do Ensino



**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

Podemos notar que a década de 1930 é a que mais há produção de títulos sobre crianças anormais, excepcionais e problema. Temos como hipótese que essa produção está ligada ao período em que se organizou um sistema de classes homogêneas, segundo decisão da Reforma educacional Francisco Campos/Mário Cassasanta. No campo da Psicologia, Helena Antipoff foi responsável pela organização dessas classes e sugestão de métodos pedagógicos de ensino. Devido a isso, a Revista do Ensino publicou diversos textos que pudessem dar subsídios aos educadores em suas práticas pedagógicas. Para esse trabalho, recorreremos apenas a categoria denominada “crianças anormais, criança problema e criança excepcional”. Ainda sobre esse corpus documental, ressaltamos que Assis, Oliveira e Lourenço (2020), escreveram um artigo sobre *A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930-1940)* analisando algumas das fontes aqui selecionadas. Adotaremos para nossa análise os artigos apresentados abaixo (QUADRO 3).

Quadro 3 - Conteúdos analisados da Revista do Ensino

Ano	Título do artigo	Autoria	Pág.
1925	Separação de alunos com inteligência anormal	Da revista "El monito de la educacion común"	44-45
1925	A educação dos anormais	André Balz	217-218



1933	Os anormais na escola primária	Ramos Cesar	10 -13
1935	Tendências recentes na educação dos anormais	Christine P. Ingram	82-93
1936	Ensino de creanças anormais	Victor Fontes	95-101
1936	Creança excepcional	Sem referência	224-225
1937	A criança problema	Do livro de John Edward Bentley " Problema Children"	64-76
1947	O amparo a criança anormal na América do Sul	Cecy Portugal	231-239
1965	A criança excepcional	Elisabeth Vorcaro Horta	87-89
1970	Quatro aspectos da nossa realidade social	Elisabeth Vorcaro Horta	87-90

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

A segunda etapa consistiu na leitura dos índices e títulos dos artigos publicados nos dois primeiros números (1933, 1934) da *Revista Infância Excepcional*. A partir do estudo *A Revista Infância Excepcional (1933 – 1979): Uma contribuição para a História da Educação Especial*, desenvolvido por Barbosa (2019), compreendemos que o impresso carregava em seu título o conceito de criança excepcional, entretanto, nos artigos utilizava-se, em sua maioria, o conceito de criança anormal. Barbosa (2019, p.91) explica que “nas publicações da década de 1930, o termo mais utilizado era infância anormal, apesar de já trazer em seu título a ideia de infância excepcional”.

No quadro abaixo (QUADRO 4), apresentamos os conteúdos analisados na *Revista Infância Excepcional*. Relembramos que não pretendemos fazer uma análise minuciosa dos artigos, tendo em vista que, recentemente, foram publicados artigos, teses e dissertações sobre tais fontes e delas fizeram-se análises rigorosas (ASSIS; LIMA, 2022; ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020; BARBOSA, 2019; BORGES, 2014, 2015; BORGES; BARBOSA, 2019; BORGES; SIEMS, 2020; LIMA; ASSIS, 2022).

Quadro 4 - Conteúdos analisados da *Revista Infância Excepcional*

Ano	Título do artigo	Autoria	Pág.
1933	O problema dos anormais	Dr. J. Mello Teixeira	17-33
1933	A questão dos anormais no estrangeiro	Helena Antipoff	53-69

1934	Segregação de crianças sub-normaes	Dr. F. Magalhães Gomes	89-95
------	------------------------------------	------------------------	-------

**Fonte:** Elaborado pela autora (2022).

O quarto capítulo dessa pesquisa abordará o desuso do conceito de criança anormal no Brasil, a origem e divulgação dos conceitos de criança problema e criança excepcional na obra de Arthur Ramos e Helena Antipoff. A pesquisa apontará também, nesse capítulo, aspectos pedagógicos e psicológicos defendidos por Antipoff para educar os excepcionais. Para debater tais aspectos, tomamos como fonte os documentos listados abaixo (QUADRO 5).

Quadro 5 - Conteúdos analisados no quarto capítulo

Ano	Autor	Título da obra
1939	Arthur Ramos	A criança Problema: a Hygiene mental na Escola primaria
s.d.	Helena Antipoff e Áurea Nardelli	Documento Inédito datilografado <sup>4</sup>
2002	Helena Antipoff	Helena Antipoff: textos escolhidos A função social da assistência às crianças excepcionais; Educação dos excepcionais;
1992		Coletânea das Obras escritas de Helena Antipoff Educação do Excepcional Educação do Excepcional – década de 1960; Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais; Educação do Excepcional – manual para professores; Trechos de cartas redigidas por Helena Antipoff – tema: O Excepcional; Pensamentos de Helena Antipoff – tema: Excepcionais.

**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

A seleção dos dois autores, Arthur Ramos e Helena Antipoff, justifica-se pela relevância de ambos bem como pela obra psicológica e educacional que desenvolveram para e na sociedade brasileira. (i) Arthur Ramos, à frente do Serviço de Higiene Mental do Departamento de Educação do Rio de Janeiro (antigo Distrito Federal), criticou a proliferação do conceito de anormalidade para

<sup>4</sup> Trata-se de um texto assinado por Helena Antipoff e Áurea Nardelli, sem título e sem data, mas redigido após 1971, pois faz referência a bibliografia desta data (ANTIPOFF; NARDELLI, [s.d.]).

referir-se às crianças desajustadas e, posteriormente, introduziu a utilização do conceito criança problema em substituição.

Ramos sistematizou suas diversas pesquisas e as divulgou em livros, dissertações, entre outros. A primeira de suas publicações, em 1926, tinha o título *Primitivo e a Loucura*. Ativemo-nos aqui ao livro *A criança problema* publicado, em 1939, como resultado de suas pesquisas à frente do Serviço de Higiene Mental do Departamento de Educação do Rio de Janeiro e parte integrante da Biblioteca Pedagógica Brasileira<sup>5</sup> e analisamos a introdução de sua obra, na qual o autor explica a história do conceito de criança anormal e criança problema; (II) Antipoff e Nardelli em resposta a três questões apresentadas por uma estudante da Pontifícia Universidade Católica, debatem a definição de excepcional; (III) Helena Antipoff apresentou, também, na década de 1930, duras críticas ao conceito de criança anormal e a partir daí propôs e defendeu a utilização do conceito de criança excepcional. Antipoff realizou diversos estudos sobre as crianças, todavia, optou por comunicar seus estudos em revistas científicas, palestras, cursos, aulas e criação de instituições dedicadas ao tratamento e educação das crianças e adolescentes. Apesar de não ter redigido compêndios e manuais, encontramos na atualidade, pesquisas que reúnem o legado de Antipoff para a educação brasileira, e sobretudo mineira.

Diante das contribuições desses intelectuais, “a história dos conceitos pode ser pensada a partir de um procedimento metodológico” (KOSELLECK, 1992, p.137), assim, nossa pesquisa não tem a pretensão de “querer saber tudo sobre tudo, ou tudo sobre alguma coisa. Na busca do aprofundamento da análise da conjuntura, a ampliação do corpo documental [...] possibilita o diálogo com outras forças e práticas sociais do período em estudo” (CRUZ; PEIXOTO, 2007, p. 268)

---

<sup>5</sup> Criada em 1931 através da Companhia Editora Nacional e sob a direção de Fernando de Azevedo, a Biblioteca Pedagógica Brasileira foi estruturada em cinco coleções/séries: Literatura Infantil, Livros Didáticos, Atualidades Pedagógicas, Iniciação Científica e Brasileira. Com um amplo projeto editorial, a B.P.B. visava um público amplo e diversificado. Assim, as três primeiras coleções foram dirigidas ao público escolar, respectivamente, às crianças, aos estudantes de todas as escolas primárias, profissionais, secundárias e superiores e aos professores de todos os graus de ensino. A quarta coleção, iniciada apenas em 1937, sob a direção de Arthur Ramos, pretendia atingir tanto o público escolar quanto a população em geral. Por fim, a quinta coleção, Brasileira, iniciada em 1931, tinha como pressuposto sistematizar os estudos brasileiros (MIORIM, 2006).

## **2A CRIANÇA ANORMAL, NA DÉCADA DE 1910, NO BRASIL: CONCEPÇÕES DE MANOEL JOSÉ DO BOMFIM E ULYSSES PERNAMBUCANO**

A literatura produzida no início do século XX e as investigações recentes (ANTIPOFF, 1946; BORGES, 2014, 2015; CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014; LANÇA, 2017; MEDEIROS, 1992; NASCIMENTO, 2007; OLIVEIRA, 2016), apontam que Manoel José do Bomfim (1868 - 1932) e Ulysses Pernambucano (1892 - 1943) apresentaram importantes discussões sobre as relações entre Psicologia e Educação, contribuindo para as discussões acerca das crianças brasileiras consideradas anormais. Inúmeros intelectuais, brasileiros e estrangeiros, bem como instituições trabalharam com o conceito durante o século XX. No entanto, o manual de Psicologia produzido, em 1916, por Manoel José do Bomfim e a dissertação defendida, em 1918, por Ulysses Pernambucano parece-nos pioneiras<sup>6</sup> por debaterem o conceito, analisarem e sugerirem formas de tratamento e educação para essas crianças. As referidas produções e seus autores são, para nós, precursores por considerarmos “pioneiros aqueles que iniciaram ou propiciaram oportunidades de realização de trabalhos relevantes na área da Psicologia, ou que produziram contribuições originais em continuidade ao trabalho de outros” (CAMPOS, 2001, p. 21). Nessa perspectiva, as produções de Bomfim e Pernambucano inserem-se entre as pioneiras não só por evidenciarem quais ideias de criança anormal, educação e tratamento circulavam no território nacional nos primeiros anos do século XX, mas por serem produções que colaboraram com a criação, organização e fortalecimento dos saberes psicológicos e da própria psicologia como campo científico no Brasil.

Nascido em Sergipe, Manoel José do Bomfim formou-se no ano de 1890 em medicina no Rio de Janeiro. Em 1902, ele vai a Paris para dedicar-se ao estudo da psicologia, tornando-se discípulo de Alfred Binet<sup>7</sup>. Lá ele planeja a instalação do primeiro Laboratório de Psicologia do Brasil, fundado em 1906 no

---

<sup>6</sup> Não localizamos outras produções, brasileiras, sobre a respectiva temática supracitas.

<sup>7</sup> Alfred Binet (1857-1911) foi um psicólogo francês que exerceu forte influência na ciência psicológica do século XX. Um dos nomes mais importantes da história da psicologia, Binet destacou-se por suas pesquisas sobre as funções psicológicas superiores, diferença individual na inteligência, criação de procedimentos e avaliação da inteligência bem como pela criação do conceito de idade mental. As contribuições de Binet, ainda hoje, são significativas para a psicologia do desenvolvimento, psicologia educacional e educação (CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014).

Pedagogium, museu e instituição educacional voltada para a formação de professores da qual foi diretor por quinze anos.

A atuação de Bomfim foi vasta: foi professor da disciplina de Pedagogia e Psicologia, na Escola Normal do Rio de Janeiro, e diretor da Instrução Pública. Redigiu os manuais *Lições de Pedagogia* (1915) e *Noções de Psychologia* (1916) e os livros *O Facto Psichico* (1904), *Pensar e Dizer: estudo do symbolo no pensamento e na linguagem* (1923), *O Methodo dos tests* (1928), entre outras obras (ANTUNES, 2001; LANÇA, 2017; LIMA, 2016).

Para este trabalho, utilizaremos o manual *Noções de Psychologia*, escrito por Bomfim e publicado pela editora Francisco Alves, por ele ter sido indicado no texto do decreto/lei nº 8225 de 1928, na reforma Francisco Campos, como referência bibliográfica obrigatória da disciplina de Psicologia das Escolas Normais mineiras que atendiam professores em formação (LANÇA, 2017).

Em abril de 1916, Manoel Bomfim escreveu o prefácio da primeira edição do *Noções de Psychologia* e esclareceu que a intenção do manual era “servir de guia ao estudo elementar, mas systematico, dessa disciplina, principalmente nas escolas normaes” (1917, p.8). Um ano depois, em maio de 1917, quando o *Noções de Psychologia* ganha sua 2ª edição, Bomfim decidiu fazer uma nota e colocou dois novos capítulos que não constavam na edição anterior: Caracterização dos anormais escolares e Análise da fadiga e estafa. Ambos os capítulos foram inseridos, como “Appendice I” e “Appendice II”, no final do manual e ocupam, respectivamente, oito e dez páginas. O autor esclarece (1917, p. 9) que a finalidade dos dois novos capítulos era “condensar conhecimentos indispensáveis a quem estuda psicologia com vistas à educação”.

Contemporâneo de Bomfim, Ulysses Pernambucano de Mello Sobrinho formou-se, também, em medicina no ano de 1912, na cidade de Recife e teve no psiquiatra brasileiro, Juliano Moreira<sup>8</sup> uma forte influência intelectual. Pernambucano atuou como interno no Hospital Nacional de Alienados, foi diretor da Escola Normal do Recife, criou a primeira escola de anormais que se tem notícia no Brasil, criou o Instituto de Psicologia do Recife; reestruturou o serviço

---

<sup>8</sup> Juliano Moreira foi médico psiquiatra, negro, brasileiro, nascido em 1873 em Salvador – Bahia. Aos 18 anos graduou-se com a tese *Sífilis maligna precoce* e teve seu nome escrito na história como o fundador da disciplina psiquiátrica brasileira. Moreira atuou como diretor do Hospício Nacional de Alienados e posteriormente, como diretor geral da Assistência a Alienados, função que exerceu por 27 anos. Faleceu em 1933 no Rio de Janeiro (VENANCIO, 2001).

de Assistência a Psicopatas de Pernambuco e em parceria com outros intelectuais, criou os Arquivos da Assistência a Psicopatas de Pernambuco, o Boletim de Higiene Mental e a Revista Neurobiologia (MEDEIROS, 1992, 2001). Apesar da riquíssima contribuição de Pernambucano para a sociedade brasileira, em diversas áreas do conhecimento, nesse momento, nosso interesse centra-se apenas na dissertação, produzida em 1918, e intitulada *Classificação das Crenças Anormais: A parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; a instabilidade e a astenia mental*. A referida dissertação foi uma das primeiras produções brasileiras a carregar no título e no conteúdo o conceito de criança anormal (PESSOTTI, 1984).

A dissertação elaborada por Pernambucano foi apresentada no concurso para professor catedrático da cadeira de Psicologia e Pedologia da Escola Normal Oficial do Estado de Pernambuco. Na primeira parte, o autor (1918, p.5) alerta que “o estudo das crenças anormaes ainda não encontrou em nosso meio quem delle se ocupasse com carinho, interesse e entusiasmo”. Assim, o autor dedica-se a refletir sobre a higiene escolar bem como sobre os métodos de ensino que pudessem atender as crianças atrasadas. Debatendo a obrigatoriedade do ensino público no Brasil, Pernambucano põe em evidência o contingente de crianças verdadeiramente anormais que deveriam ser consideradas na organização do sistema de ensino, fazendo delas o tema de sua tese: “caminhamos para a obrigatoriedade da instrução primária, condição que virá mostrar a extensão da chaga que são os anormaes” (1918, p.6). Defendendo a ideia de que todas as crianças anormais deveriam ser educadas, cada uma em local próprio, Pernambucano afirma: “si o Estado lhes dá certa instrução e oficio, deixam de ser peso morto no orçamento, seres que vegetam tristemente á espera da morte” (1918, p.6). Ele assinala que o estado de Pernambuco já havia compreendido a situação dos anormais e a criação das cadeiras de Psicologia e Pedologia<sup>9</sup> eram respostas a essas e outras questões. No entanto, ele apontará que a criação de escolas específicas para esse público demandará que as cadeiras sejam reorganizadas com fins a formar dois tipos de docentes. Desta forma, a formação docente especializada deveria partir de duas

---

<sup>9</sup> Pedologia era, segundo Claparède, um conjunto de conhecimentos sobre a criança. Tal ciência compreendia, século XX, diversas áreas de conhecimento, dentre elas destaca-se a psicologia infantil, patologia infantil, fisiologia infantil e demais ciências dedicadas ao estudo da criança (CLAPARÈDE, 1956).

cadeiras: “Psychologia e Pedologia normaes e Psychologia e Pedologia pathologicas” (1918, p.7). Nota-se que “a segunda concorreriam todos os alumnos do curso normal para obter noções geraes, especializando-se por um curso longo e experimental aquelles que se quisessem dedicar á educação e instrucção dos atrasados” (PERNAMBUCANO, 1918, p.7).

O autor também defenderá a presença do médico escolar nos processos educativos. Para ele, “aos falsos anormaes só a instituição da inspecção médica escolar, com o auxílio indispensável de professores esclarecidos, resolverá o problema” (1918, p.7). Pernambuco conta, que seu estado já estava fazendo os primeiros progressos na educação destas crianças e enfatiza a importância desses estudos e ações não estacionarem.

A partir do estudo das referidas obras e autores, apresentaremos, a seguir o conceito de criança anormal, explicitado por eles, e os subgrupos que os compõem.

## 2.1 O CONCEITO DE CRIANÇA ANORMAL E OS SUBGRUPOS

Na análise do manual *Noções de Psicologia*, escrito por Bonfim, verificou-se que o autor definia os anormais escolares como aqueles que “apresentam anomalias psíquicas, de desenvolvimento, ou de coordenação e equilíbrio das respectivas atividades” (1917, p. 355). Para Bomfim, as crianças anormais “sendo criaturas mais incapazes para se conformar com as regras da moral do que as crianças normais, dada a insuficiência do preparo mental, facilmente descambam para a desmoralização, o parasitismo e o crime” (1917, p. 356).

Ulysses Pernambuco argumenta que “os anormaes têm sido classificados sob pontos de vista muito diversos” (1918, p.9), e demonstra que a classificação desse público era debatida, internacionalmente, em sua época:

Decroly propoz ao Congresso de Psychologia de Genebra uma classificação etiológica que nos parece impraticável no estado actual de nossos conhecimentos. Montesano propõe a divisão seguinte: creanças com irregularidade da organização psychica geral. Tres variedades: Typo de desenvolvimento simplificado, typo de desenvolvimento desharmonico, typo de desenvolvimento pervertido. Finalmente uma outra grande classe, compreende as complicações mórbidas. Corresponde á classificação de Voisin que é a melhor (PERNAMBUCANO, 1918, p.9).

Dois pontos são fundamentais aqui, o primeiro refere-se à classificação etiológica defendida por Decroly<sup>10</sup>. Para Pernambucano, ela é impraticável no Brasil, nas primeiras décadas do século XX, pois requeria da comunidade científica (médicos, psicólogos, psiquiatras, educadores, entre outros) conhecimentos básicos e necessários ainda não adquiridos sobre tratamento e educação dos anormais. O segundo ponto, relaciona-se à classificação de Voisin<sup>11</sup>, que Pernambucano compreendia como a melhor e a mais adequada ao contexto brasileiro.

Diante de suas preocupações com as classificações, o médico afirmava que “uma boa seriação dos anormais depende primeiramente da definição do conceito que formarmos” (1918, p.9). Assim, ele aponta que adotará a definição do professor Demoor<sup>12</sup>, segundo o qual crianças anormais são: “aquellas que por debilidade mental, anomalia congênita ou adquirida por influencia do meio exterior, não podem ser submetidas a um regimen educativo ordinário” (1918, p.9).

Para compreendermos as classificações e gradações dadas às crianças que escapavam a norma, é preciso considerar os debates realizados na França no final do século XIX e início do século XX. Com a universalização do ensino primário público e gratuito bem como a possibilidade de educar sujeitos

---

<sup>10</sup> Nascido em 1871, na Bélgica, Jean-Ovide Decroly atuou como médico e educador, seu trabalho com os deficientes mentais e suas elaborações teórico-metodológicas ganharam o mundo. No Brasil, suas obras foram, amplamente, utilizadas no campo da Psicologia, Educação e posteriormente na Educação Especial. Como especialista na educação das crianças com retardo mental, ele publicou diversas obras, entre os anos de 1912 e 1930, sobre a criança anormal. Faleceu em 1932 (CAMPOS, 2012)

<sup>11</sup> Félix Voisin (1794-1872) foi médico alienista francês, discípulo de Esquirol. Atuou como médico chefe do primeiro serviço independente para crianças em Bicêtre; foi pioneiro no tratamento das crianças idiotas; ao lado de Jean-Pierre Falret, criou o Centro de Saúde de Vanves, atuou como prefeito de Vanves; tornou-se membro da Sociedade Médico-Psicológica, da Academia de Medicina. Ademais, foi membro fundador e presidente da Sociedade de Frenologia. Voisin dedicou-se, sem sucesso a trabalhar em Salpêtrière mas a transferência do departamento de idiotas e epiléticos do Hospício dos incuráveis, onde atuava, foi transferido para Bicêtre.

<sup>12</sup> Jean Demoor (1867- 1941) foi entre outras coisas, professor, médico, pedagogo e também colaborador de Decroly. Atuou na Escola de Anormais de Bruxelas e escreveu, em 1922, mesmo período que Alfred Binet divulgava suas obras, o manual “*As crianças anormais e o seu tratamento educativo em casa e na escola*”. Segundo Candeias Martins (2021), a classificação do professor Demoor consideravam que os anormais pedagógicos ou atrasados tinham insuficiência mental, vagabundagem ou falta de apoio escolar; enquanto os atrasados médicos possuíam causas mórbidas e alterações, assim, os atrasados médicos eram considerados cretinos, incapazes de vontade e atenção, sem responsabilidade e com atividade psíquica limitada. Para conhecer mais detalhes da vida e obra de Jean Demoor, acesse: <https://wellcomecollection.org/works/mwwhndcm/items?canvas=18>



anteriormente vistos como ineducáveis, inúmeros debates ocorreram, no Brasil e no mundo (CASSEMIRO; CAMPOS, 2019). Alguns deles se relacionavam aos melhores espaços, métodos e técnicas para educação e tratamento das crianças. Na obra dedicada ao estudo da criança problema (*A Criança problema: a higiene mental na escola primaria - 1939*), o médico psiquiatra alagoano Arthur Ramos afirma que a palavra anormal é derivada do termo anormal escolar e foi amplamente utilizada para denominar as crianças que por qualquer advento não acompanhavam as classes comuns. Veremos assim, que a categoria *anormal escolar* se relacionava aos debates sobre o melhor lugar para educar essas crianças, isto é, a escola, o hospício ou os ateliês (FERREIRA, 2016; SANTIAGO, 2005).

Ferreira (2016), Santiago (2005) e Silva et al. (2010) relatam que, geralmente, os hospícios ou asilos admitiam aqueles que não usavam da linguagem verbal ou escrita para se comunicar, necessitando, constantemente, de tratamento médico. Os ateliês recebiam aqueles que possuíam habilidades motoras e não se comunicavam pela escrita. Já a escola, mediante o estabelecimento do ensino especial, acolheria aqueles que comunicando-se verbalmente e pela escrita possuíssem inteligência demais para os hospitais e inteligência de menos para acompanhar o ensino comum (FERREIRA, 2016; SANTIAGO, 2005; SILVA et al., 2010).

Na próxima sessão, trataremos de apresentar os tipos de anormais conforme explicitado pelos autores.

### **2.1.1 A CRIANÇA ANORMAL NO MANUAL DE PSICOLOGIA DE MANOEL BOMFIM (1917)**

Abaixo, apresentamos uma síntese dos tipos de anormais debatidos por Bomfim no apêndice I da segunda edição do manual *Noções de Psicologia*.



apresentação desses subgrupos, o autor traz uma nota afirmando que Alfred Binet, pesquisador francês, distingue os anormais em dois grupos: retardados e instáveis. Observamos, portanto, que Bomfim segue a classificação de Binet, optando pela palavra desequilibrados ao invés de instáveis.

Após a caracterização desses grupos, os retardados mentais são subdivididos em imbecis e débeis mentais. Contudo, Bomfim comenta que a psiquiatria defende a existência de um terceiro subgrupo: os idiotas. Desse modo, conclui o autor: “a medicina e a psicologia classificam os mais atrasados como idiotas; os medianamente atrasados como imbecis; e os menos atrasados como débeis de espírito” (1917, p. 358). Os débeis mentais são menos atrasados se comparados aos imbecis, já os idiotas, seguindo uma concepção comum na época, não devem compor o grupo dos anormais escolares. A justificativa do autor é que “tal é a sua deficiência mental que, nem mesmo sob um regime apropriado, se podem preparar e educar de modo a constituírem personalidades autônomas e responsáveis” (p. 358). Esse pensamento fundamenta-se nos trabalhos desenvolvidos pelos médicos franceses Pinel<sup>13</sup> e Esquirol<sup>14</sup>.

Santiago (2005, p. 57) estudou a debilidade e o déficit na origem do saber psiquiátrico e concluiu que em Esquirol, “o idiota é tido como aquele que não pode adquirir os conhecimentos que são obtidos, normalmente, pela educação”. Entretanto, a concepção de Seguin<sup>15</sup> e Voisin difere de Esquirol. Para

---

<sup>13</sup> O alienista francês Philippe Pinel (1745-1826) possuía formação acadêmica em teologia, matemática e medicina, essa ampla formação permitiu que ele atuasse como médico, tradutor, editor e jornalista. Nomeado como médico-chefe de Bicêtre (hospital francês com sete pavilhões para o público masculinos considerados loucos incuráveis), Pinel defendeu que tais indivíduos, na verdade, sofriam de uma desorganização das funções intelectuais. A partir de tal concepção, implementa-se ações médicas e psiquiátricas inovadoras; impõe-se a medicina o dever de tratar de forma humana e respeitosa os doentes; confere aos indivíduos alienados o estatuto de doentes e diferencia-os dos criminosos. A atuação de Pinel, em Bicêtre, foi altamente significativa que mais tarde, ele foi nomeado médico-chefe do Salpêtrière (versão feminina do hospital Bicêtre)(PACHECO, 2003; TEIXEIRA, 2019a).

<sup>14</sup> Considerado o discípulo mais brilhante de Philippe Pinel, o francês Jean-Étienne-Dominique Esquirol (1772-1840) atuou, também, como médico alienista. Estabelecendo-se como um clássico da psiquiatria francesa, o trabalho desenvolvido por Esquirol é reconhecido, inicialmente, por dois grandes elementos: dar continuidade ao trabalho de seu mentor – a partir de 1811 Esquirol assumiu a direção de Bicêtre - e imprimir novas mudanças na psiquiatria. Uma das mudanças mais significativas concerne a revisão do conceito de melancolia e a diferenciação das doenças mentais em quatro grupos: idiotia, demência, mania e monomanias (PACHECO, 2003).

<sup>15</sup> Eduoard Onesimus Séguin (1812-1880) foi educador e posteriormente médico francês. Sua atuação junto as crianças com deficiência intelectual bem como a criação da primeira escola especial que se tem notícia na França, possibilitou seu ingresso como educador no Asilo de Bicêtre. Supervisionado pelo médico Félix Voisin (discípulo de Esquirol), Séguin realizou diversas publicações sobre seu sistema educativo e ressaltou à atividade, a inteligência e a vontade como pontos fundamentais. Diante da recusa em suspender suas ações pedagógicas junto as crianças para cursar medicina, Séguin deixa Bicêtre alegando não conseguir realizar seu trabalho já que não possuía formação medica. Mudando-se para os Estados Unidos, em 1850, Séguin, influenciado por seu filho Edward Constant Séguin (1843-1898), forma-se em medicina no The College University e torna-se membro da The American Medical Association (ROSA, 2012).

estes últimos, “se eles forem entregues a métodos pedagógicos especiais, não apenas sua saúde mental estará garantida, como também poderá superar sua limitação, suplantar seu déficit cognitivo e, até mesmo, atingir o patamar do desenvolvimento normal”. Silva (2009, p.201) analisou os prontuários do Pavilhão-Escola Bourneville, e concluiu que “O diagnóstico mais frequente era, com vantagem, o de idiotia”. Para ela,

sua importância para a história do que viria a ser uma psiquiatria infantil precisa ser ressaltada, pois foi com a afirmação da possibilidade de um tratamento/educação das crianças idiotas que se asseverou a distinção entre cuidado destas e o tratamento dispensado aos adultos (SILVA, 2009, p. 201).

Bomfim defendia, no entanto, que os idiotas “devem viver sempre reclusos e assistidos nos asilos, ou mesmo no seio da família” (p.358). Ressaltamos, que o autor não faz, em seu texto, menção a outros autores além de Alfred Binet e Ovide Decroly, mas refere-se ao campo da psiquiatria para tratar de outras subdivisões: os idiotas profundos; idiotas comuns; imbecilidade anunciada e por fim imbecilidade leve. Sobre o grupo dos desequilibrados, o autor apresenta dois subgrupos: os degenerados e os neuróticos. Ainda assim, ele garante que as classificações das crianças nessas categorias são ilusórias, pois os sintomas da neurose bem como os delírios e distúrbios mentais das psicoses ainda não se manifestaram (BOMFIM, 1917). Bomfim alega que:

Em regra, os defeitos desses anormais são mais do domínio da afetividade e da atividade, que de ordem mental exclusivamente. E disto resulta a sua relativa ineducabilidade. Pertencem à categoria dos - desequilibrados - todas as crianças que a educação comum condena sob pena de: incorrigíveis, preguiçosos, inquietos... Efetivamente, é sob o aspecto de - más qualidades morais, ou de insuficiência na ação, que as suas anomalias se caracterizam. São rebeldes, desatentos, distraídos, mentirosos, cruéis, dissimulados, impulsivos, deslembados, tíbios, tímidos, fatigados, irascíveis, exigentes... (BOMFIM, 1917, p. 359).

Posteriormente, ele esclarece que Decroly subdividiu essa categoria – degenerados - em outras seis, mas o autor lista apenas cinco delas: instáveis; loucos morais; psychasthenicos, epiléticos e histéricos. Bomfim (1917, 359) comenta que “esta classificação segue um critério clínico, e tem o defeito de só poder ser applicavel numa idade relativamente avançada, quando os symptomas clínicos já se manifestaram”. Bomfim (1917) restringiu-se a definir os anormais desequilibrados:

Os instáveis - caracterizam-se pela irritabilidade, desatenção, impulsividade, veemência, agitação, turbulência, tagarelice. Há neles, principalmente: exagero de excitabilidade e deficiência de inibição.

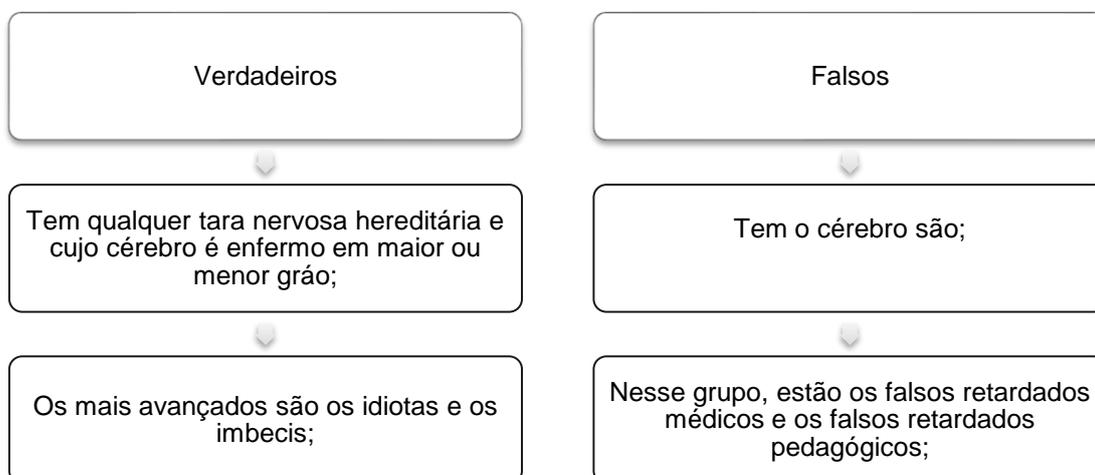
Os asthenicos - padecem de defeitos opostos aos dos instáveis: são indolentes, tíbios, hesitantes, intimidados, lentos, inertemente distraídos, flácidos, preguiçosos...Em muitos casos, tais defeitos são sintomas imediatos de miséria ou incapacidade fisiológica. Os viciosos pertencem, em muitos casos, a essa mesma categoria - de instáveis: outras vezes, são crianças que se fazem notar principalmente pela tendência ao vício e a imoralidade. De todo modo, o vicioso é um desequilibrado que se caracteriza pelas taras de ordem afetiva - exagero de tendências egoístas e ausência de senso moral (BOMFIM, 1917, p. 359).

Bomfim encerra a caracterização dos anormais sem tratar dos degenerados e neuróticos, na sequência o autor versa sobre o processo de diagnóstico do anormal escolar.

### 2.1.2 A CRIANÇA ANORMAL NA DISSERTAÇÃO DE ULYSSES PERNAMBUCANO (1918)

Abaixo, apresentamos uma síntese dos tipos de anormais debatidos por Pernambuco nos capítulos: Considerações geraes. Classificação das creanças anormais; A parada do desenvolvimento intelectual e suas formas; Psychologia do idiota, do imbecil e do débil. Ressaltamos que havia, na concepção de Pernambuco, dois tipos de anormais: os verdadeiros e os falsos. Vejamos algumas características:

Figura 2 - Características dos tipos de anormais para Pernambuco (1918)



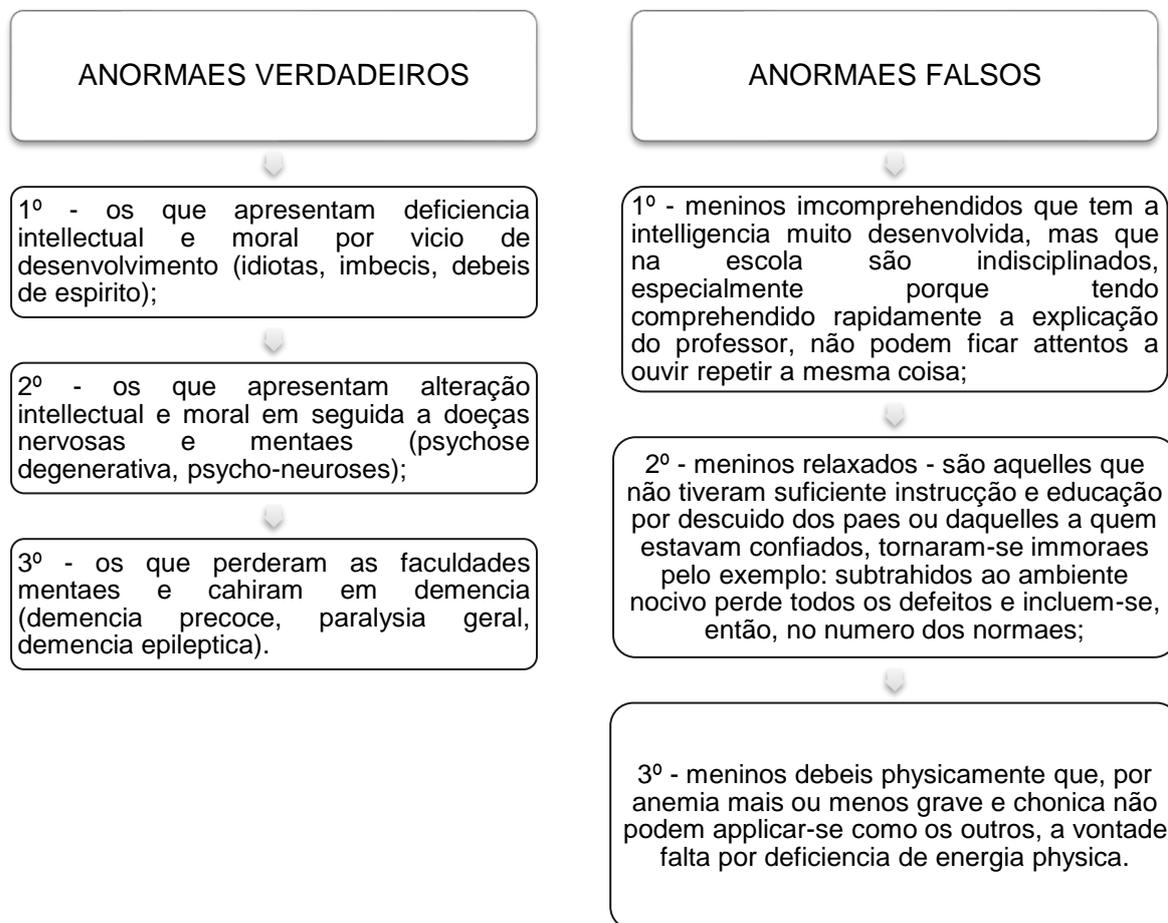
**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Pernambuco (1918, p. 9-10).

Alguns aspectos desses dois grupos são essenciais para compreendê-los. Os falsos retardados médicos, segundo Pernambucano, são aqueles “que por lesões de órgãos e funções da economia, não podem acompanhar os normaes” (PERNANBUCANO, 1918, p.10). Para ele,

os estados pathologicos repercutem enormemente sobre o desenvolvimento intelectual, porque na maioria dos casos esses defeitos impedem que as sensações perceptivas cheguem ao seu destino, que as sensações do exterior impressionem normalmente. Ahi estão incluídas as creanças com defeitos de visão, audição, os adenoidianos, etc (PERNANBUCANO, 1918, p.10).

Pernambucano aponta que os falsos retardados pedagógicos são mais fáceis de corrigir. Nesse sentido, ele cita as caracterizações realizadas por Felix Voisin para ampliar nosso entendimento sobre as características dos verdadeiros e falsos anormais.

Figura 3 - anormais verdadeiros e falsos: classificação de Felix Voisin



**Fonte:** Organizado pela autora a partir de Pernambucano (1918, p.10-11).

O grupo dos verdadeiros anormais vão englobar todas as crianças que apresentam deficiência intelectual ou moral seguida de doenças nervosas, mentais ou aquelas que perderam sua saúde mental devido alguma patologia. Esse grupo terá, devido a patologia, o comprometimento do desenvolvimento das faculdades intelectuais ou mesmo morais (PERNAMBUCANO, 1918).

O grupo dos falsos anormais vai incorporar três tipos de crianças: As com inteligência muito desenvolvida, hoje conhecidos como superdotados, que não conseguem, após o término antecipado de suas tarefas ficarem quietas; as crianças que por motivos diversos não receberam, de suas famílias, instrução e educação no período adequado; por fim, as crianças que sofrem de anemias severas, tal ausência de nutrientes compromete à disposição física e, conseqüentemente, a força de vontade dessas crianças. Nos anormais falsos, o

problema é sempre do ambiente ao qual a criança está inserida: a escola, a família e a sociedade.

Vemos na obra de Pernambucano um forte viés social. Todavia, as características apontadas por ele para referir-se aos anormais verdadeiros é atravessado por aspectos biológicos e patológicos da concepção organicista que predominava na época. Sua percepção social será vista com mais afinco quando ele aponta as características e os problemas ambientais que delimita o grupo dos falsos anormais.

Desempenhando sua função de médico psiquiatra, e pleiteando a vaga de professor de Psicologia e Pedologia, Ulysses Pernambucano dedica o segundo capítulo de sua dissertação ao estudo dos verdadeiros anormais, pois ocupa-se em examinar a parada do desenvolvimento intelectual e suas formas. Nesse capítulo, ele se dispõe a explicar as influências de fatores biológicos e patológicos nas paradas do desenvolvimento.

A parada do desenvolvimento intelectual pode ter por causa um processo mórbido que ataca o cérebro da criança antes que ella se tenha desenvolvido, ou um processo mórbido dos ascendentes que, por via embryogenetica, torna o produto incapaz de attingir ao desenvolvimento ontogênico médio em typos da mesma espécie. Esta influencia, ora do fator biológico, ora do pathologico, foi admitida geralmente (Giacomini, Tomaschewsky, Freud, König, Tanzi, De Sanctis) (PERNAMBUCANO, 1918, p.13).

O autor (1918, p.15) é incisivo, “o critério primitivo para seriar as formas de parada do desenvolvimento foi o quantitativo”. Isso porque as classificações eram feitas a partir dos testes e escalas de inteligência e, conseqüentemente, as crianças recebiam seus diagnósticos e resultados de maneira quantitativa apontando se as mesmas eram idiotas, imbecis ou débeis.

O psiquiatra cita, brevemente, as classificações de: (i) Esquirol, apontando que ele “baseou-se na faculdade da linguagem, descrevendo idiotas que podiam dizer phrases curtas, idiotas que só emittiam sons inarticulados e idiotas que nenhum som emittiam”; (ii) Morel, com o estabelecimento de “três classes: idiotas, imbecis, fracos de espirito. Nestes últimos, não havia ausência total da intelligencia mas falta de julgamento, defeitos parciaes do senso moral e da vontade”; (iii) Felix Voisin, com a divisão dos “deficientes em quatro



classes”; (iv) Schüle, com uma “classificação tornada clássica, e encontrada em qualquer tratado de psiquiatria”; (v) Kraepelin com:

o reconhecimento que as classificações causaes e anatomicas, no estado actual de nossos conhecimentos, não podem ser feitas; muito menos clinicas. Resta somente, diz elle, delimitar quadros de parada do desenvolvimento intellectual, cientificamente sem valor, mas de real utilidade pratica, confrontando, para isto, os doentes com individuos normaes em diferentes períodos do desenvolvimento. (PERNAMBUCANO, 1918, p. 15).

A classificação de Kraepelin é vista, por Pernambuco, como simples e cômoda. Para além desses pontos, o autor apresenta marcos etários para diferenciar idiotas, imbecis e débeis. Menciona-se, também, Binet e Simon<sup>16</sup> com “as interessantíssimas experiências que mostraram uma média [nível intelectual de uma criança em determinada idade] aceitável. Aponta-se que “para a evolução physiologica da creança abaixo de dois annos, descurada por elles, só conhecemos o trabalho de Cruchet” (p.16). Sobre a etiologia das paradas do desenvolvimento, Pernambuco aponta o alcoolismo, a doença de chagas, a tuberculose, a sífilis, o impaludismo e as intoxicações como causas prováveis e preocupantes:

A permanência em atmospheras viciadas, o trabalho em fabricas e officinas sem as necessárias condições hygienicas, um estado de auto-intoxicação, podem influir sobre o germen. O embrião, com esse vício original e tendo ainda de viver e desenvolver-se em meio improprio, não pode deixar de sofrer abalos profundos (PERNAMBUCANO, 1918, p.17).

Além das atmosferas viciadas que podem acometer o embrião, fatores emocionais, abalos psicológicos e morais durante a gestação são, também, importantes aspectos nas paradas do desenvolvimento intelectual (PERNAMBUCANO, 1918). Afirma-se assim a nociva influência de causas ambientais nas paradas de desenvolvimento intelectual.

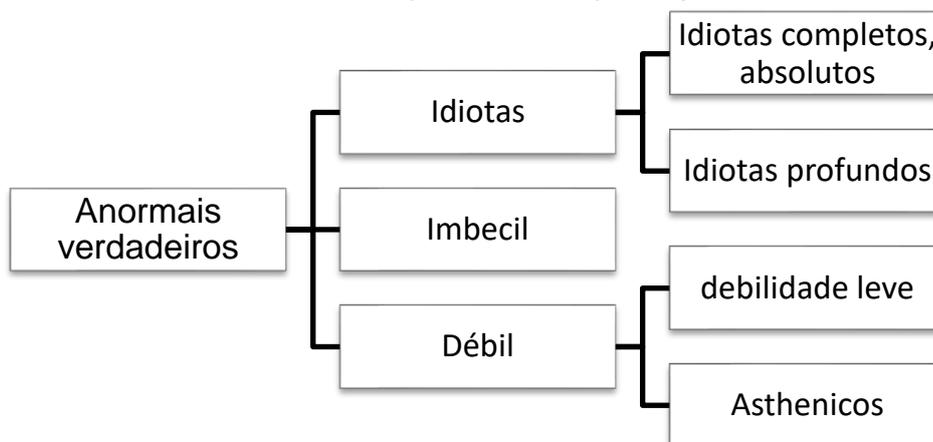
Na terceira parte da dissertação, o autor aborda a Psicologia do idiota, do imbecil e do débil. Nessa seção há uma análise de três casos, e seus respectivos

---

<sup>16</sup> Théodore Simon (1872-1961) foi médico psiquiatra francês. Consagrando-se como um dos psicólogos mais influentes do século XX, ele desenvolveu, em 1905, com seu mentor Alfred Binet a escala métrica de inteligência. Simon realizou contribuições significativas no campo da psiquiatria infantil, psicologia e consequentemente, na educação, suas investigações foram sistematizadas e publicadas em diversos jornais, revistas e boletins.

diagnósticos, acompanhados pelo autor no serviço clínico do Hospício de Alienados da Tamarineira. Não realizaremos uma análise minuciosa dos casos, por compreendermos que fugiríamos a nossa proposta que é de investigar o conceito, conhecer seus subgrupos e características, e não analisar os estudos de casos. Essa seção privilegiará os verdadeiros anormais - idiotas, imbecis e débeis - e suas características.

Figura 4 - Verdadeiros anormais apresentados por Ulysses Pernambucano



**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Pernambucano (1918).

O primeiro tipo de anormal verdadeiro citado pelo psiquiatra refere-se aos idiotas. Nesse grupo, geralmente, a inteligência não excede dois anos de idade, e o diagnóstico é difícil em crianças, menores de dois anos, e facilmente realizável em adultos. Dentro do grupo dos idiotas há duas gradações: o primeiro grupo abrange os idiotas completos, absolutos, as crianças desse grupo, atingem três meses de desenvolvimento, mas a vida é puramente vegetativa, não ficam de pé, não andam e sentam, por um curto período de tempo, com auxílio. Não falam, não fazem mímica e seus gestos são involuntários (PERNAMBUCANO, 1918). Para o psiquiatra, eles “vivem e respiram inconscientemente” (p.22).

O segundo subgrupo, inclui os Idiotas profundos. Um pouco mais desenvolvidos que os idiotas completos, eles apresentam inteligência acima de três ou quatro meses, ficam de pé e andam. Por vezes, utilizam linguagem reduzida, palavras e mímicas pouco compreensíveis; demonstram compreensão das funções de alguns objetos; obedecem a ordens simples e são capazes de

um pouco de atenção; na alimentação, é visível sua pressa para ingerir os alimentos (PERNAMBUCANO, 1918). “Susceptíveis de actividade motora elevada, podem ser perigosos para si e para os outros: automutilações, agressões, incêndios, etc. Inmundos, satisfazem todas as necessidades no próprio leito” (PERNAMBUCANO, 1918, p. 22).

O segundo tipo de anormais verdadeiros denomina-se como imbecil. Reservada, medrosa e chorona, as crianças imbecis têm em sua base psicológica tais sentimentos grosseiros e primitivos. Elas são crianças maldosas, têm instabilidade de atenção e sua memória está, proporcionalmente, ligada ao atraso intelectual. Assim, quanto maior o atraso, menor será a memória de tais crianças. Boa parte dos imbecis pode andar (marcha saltitante ou na ponta dos pés) pressupondo a integridade das sensações táteis, musculares e visuais. No entanto, é importante diferenciar inteligência sensorial da capacidade de comparar, abstrair, julgar e raciocinar. No imbecil, o julgamento, abstração, generalizações, comparações, etc. mostram-se desarmoniosa, no que se refere a escrita, é possível perceber que as crianças a realizam de forma espelhada. Os imbecis enumeram os objetos, mas raramente apresentam a capacidade de descrevê-los e de interpretá-los. Para o bom funcionamento do pensamento é necessário direção, adaptação e crítica. Todas essas funções são deficientes no imbecil, principalmente a última (PERNAMBUCANO, 1918).

O último tipo de anormais verdadeiros apresentado por Pernambuco refere-se aos débeis. No geral, são crianças com dez anos de idade que aparentam ter sete anos; as taras psíquicas são as mesmas que a dos imbecis, porém nos débeis são mais leves; emotividade, afetividade são maiores e o egoísmo menos acentuado; atenção e memória são próximas dos padrões normais; compreensão, raciocínio, julgamento menos limitado que dos imbecis, porém, igualmente afetados; são incapazes de autonomia financeira, buscam várias profissões sem definitivamente firma-se em uma. Nos casos leves, a instabilidade predomina sobre os defeitos psicológicos, são “crianças munidas, às vezes, de um forte poder de observação, demonstrando vivacidade e mobilidade de ânimo. Compreendem excelentemente, mostram o que sabem” (p. 26). No entanto, falta força para dedicar-se, constantemente, ao trabalho e

demais tarefas. Eles “iniciam seus trabalhos com zelo, porém os abandonam no meio” (p.26).

Pernambucano, acredita que tais sujeitos são:

incapazes de receber educação sistemática. Na escola todos esperam delles um brilhante curso, mas de balde se lhes diz que, si quisessem, seriam o primeiro da classe. Não sabem querer. As faculdades intellectuais superiores são deficientes. Formação de conceitos pouco clara e indistinta. Julgamento imaturo e unilateral (PERNAMBUCANO, 1918, p.26).

Em relação ao humor, pode-se dizer que vai de um extremo ao outro com a maior facilidade. Em alguns casos, podem ser injustos com os demais ou altamente altruístas e desapegados. Os asthenicos, são “crianças apáticas, fatigadas e lentas nos movimentos. Muita vez taxados de preguiçosos, soffrem com punições e castigos injustos” (p.27). Para o psiquiatra: (i) eles apresentam todos os sinais de debilidade motora expressa por Dupré<sup>17</sup>; (ii) a impotência muscular, nos asthenicos, é notável; (iii) em relação à inteligência, eles são apáticos e geralmente atrasados. “Em resumo, a asthenia é psycho-motora” (PERNAMBUCANO, 1918, p.27).

## 2.2 DIAGNÓSTICO, TRATAMENTO E EDUCAÇÃO DOS ANORMAIS

Bomfim, no livro *Noções de Psychologia*, explica para os professores, em formação, as etapas do diagnóstico do anormal. Para ele, o diagnóstico se inicia a partir de observações durante o processo educativo e se sustenta mediante um “tríplice exame: médico-anatômico, psychologico e pedagógico” (1917, p. 360). O autor descreve esses exames, afirmando que o objetivo deles é, respectivamente, identificar se existem “affecções chronicas, geraes, ou do systema nervoso”; avaliar os “estigmas, e definir-lhes o valor” (p. 360); verificar as funções cognitivas e “então, fazem-se os respectivos tests - de memória, atenção” e por fim, avaliar o “aproveitamento em classe, [...] provas de leitura, de cálculo e de orthographia” (p. 361). Bomfim (1917, p. 355) defendia que “se bem educadas, elas poderiam corrigir-se ou melhorar tanto que poderiam viver, depois, a vida commum e livre, como personalidades úteis e moralizadas” (1917, p. 362). Ele esclarece que o processo educativo das crianças anormais deve ser pautado nas particularidades dos diagnósticos bem como na personalidade dos

---

<sup>17</sup> O autor não especifica os sinais de debilidade motora expressa por Dupré.

sujeitos. Assim compete à educação a formulação de procedimentos e orientações que, dentre outras coisas, promovesse uma educação individualizada e adequada. Preconizava, também, que no processo educativo, “o que convém a um, pode ser altamente inconveniente para outro” (1917, p. 362), chamando nossa atenção para o que mais tarde seria a *educação sob medida*, proposta por Claparède<sup>18</sup>.

Ulysses Pernambucano, também tratará do processo de diagnóstico dos anormais e advogará em prol da educação de todos as crianças anormais. Ele alegará que “o ponto de vista que nos interessa aqui é, não a descrição clínica da deficiência, mas o grão ou a característica da mesma que dirá até onde vai a educabilidade do indivíduo” (1918, p.30). A partir disso, o autor declara que os estudos realizados sobre memória, associação de ideias entre outros não estão adequados para estudar o nível de educabilidade dos sujeitos anormais pois faltam-lhes a capacidade de reter a atenção dos sujeitos além de não levar em consideração que tais exames “dependem, muitas vezes, da posse de uma certa cultura” (1918, p.30). Assim, a proposta de Pernambucano considera que “os métodos de exame para tais casos, devem preencher essas duas condições: efeito poderoso de prender a atenção e adaptação ao patrimônio ideativo do examinado” (1918, p.30). Trata-se, portanto, de uma observação de múltiplos processos, igualmente defendido por Bomfim.

Os métodos baseados na investigação de uma ou algumas manifestações das funções físicas e psíquicas não dão o resultado desejado. Com este defeito muitos processos têm sido propostos: Vitadi – solução de problemas matemáticos, Sikorski – dictado, Munsterberg, Lay – capacidade de vencer a limitação do tempo nas operações mentais, Bierviliet, Cattell, Lastrow – Limitação da intensidade do estímulo, Kraepelin, Bourdon – distração em consequência da presença de outros estímulos, Kraepelin, Gross – interesse, Binet e Simon – sugestibilidade. Estes últimos autores batem-se pela necessidade de múltiplas investigações (PERNAMBUCANO, 1918, p.33).

Após elencar os diversos processos propostos pelos pesquisadores e ressaltar o processo de sugestibilidade de Binet e Simon, o autor assegura que

---

<sup>18</sup> Médico e psicólogo suíço, Edouard Claparède (1873-1940) fundou, em 1912, a escola de ciências da educação – Instituto Jean-Jacques Rousseau com o desejo de estudar a psicologia infantil e sua aplicação na educação. As contribuições de Claparède foram significativas para a construção e consolidação da psicologia da criança. Ressalta-se que o psicólogo atua como parceiro e mentor de Pierre Bovet, Helena Antipoff, Jean Piaget, entre outros. No Brasil, diversas obras do autor foram traduzidas e utilizadas na formação de professores (NASSIF; CAMPOS, 2005b; RUCHAT, 2010).

“um bom exame depende principalmente do observador” (1918, p. 35). Pernambuco, informa que:

Toda a creança em idade escolar é submettida às diversas provas de exame physico, anthropometria, completo exame phychico, informações sobre antecedentes hereditários e pessoas. Todos estes dados são registrados em uma caderneta especial que acompanha a creança para onde quer que ella se dirija, referidos todos os incidentes do período escolar (PERNAMBUCANO, 1918, p. 35).

O documento que acompanha a vida escolar serviria para, dentre outras coisas, no caso de reconhecimento da deficiência, direcionar “a creança para o estabelecimento adequado (asylo para idiotas, asylo escola para imbecis, escolas para atrasados)” (1918, p. 35).

Pernambucano atualiza seus leitores mostrando que a utilização do exame sistemático, em diversos países, apontou que os “deficientes mentaes seriam sempre somaticamente deficientes: menor amplitude thoracica, peso e altura diminuídos (Doll, Farbell, Suttlewordth, Goddard, Josefine Backer), talvez por alterações rechiticas dos ossos (Kraepelin)” (1918, p.36). Pernambuco registrou, também, que o minucioso estudo de Norsworthy chega a conclusões opostas: “Não há correspondência entre deficiência mental e o estado somático. Quer pelo peso, quer pela estatura, os deficientes são indistinguíveis das creanças normaes” (1918, p.36). Entretanto, apesar da aparente incompatibilidade de ideias, Pernambuco explica que os dois estudos podem ter validade dependendo das crianças observadas:

Julgamos que as duas opiniões, apesar do antagonismo aparente, podem ser accommodadas. É sabido que as paradas do desenvolvimento intellectual são muitas vezes acompanhadas de infantilismo physico, obesidade, mixedema, feminismo, virilismo, gigantismo, senilismo, etc. Isso explicaria a nosso vêr que, si alguns auctores encontraram a deficiência physica foi por terem examinado, em media, maior numero de creanças com infantilismo physico, si outros encontraram medias de estatura e peso acima da normal é porque examinaram uma serie com tendencias ao gigantismo, obesidade (PERNAMBUCANO, 1918, p. 36).

Para concluir os debates acerca do diagnóstico, o autor esclarece que “cada caso de parada do desenvolvimento intellectual tem seu aspecto próprio. Não há dois iguaes” (1918, p.37).

Diante do exposto e da compreensão que não há quadros de paradas do desenvolvimento intellectual exatamente iguais, o médico versará, no último

capítulo da dissertação, sobre a educação médico pedagógica das crianças atrasadas. Pernambucano assegura que “não [pretende] dar aqui o metthodo pedagógico a seguir na educação dos atrasados mas simplesmente ideas geraes sobre o assumpto” (1918, p. 40).

Em primeiro lugar os idiotas e imbecis: Bourneville propagou e modificou um methodo que visava corrigir as tendencias a animalidade desses infelizes, leval-os a escola primaria, quicá á secundaria e depois ao convívio social. “Lograr um êxito semelhante é – estamos convencidos - a mais fagueira das excepções, mas ainda quando o alvo seja attingido. Pedimos venia para não applaudir a victoria.” O principal é educar. Mais educar que instruir (Ley). Antes educar que instruir (Fernandes Figueira) (PERNAMBUCANO, 1918, p.40).

Pernambucano advoga em prol da educação especial e do tratamento dos anormais. Para ele, os idiotas e imbecis devem viver reclusos em asilos com departamentos especiais. Nos departamentos, haveria médicos, professores e enfermeiras habilitadas nos assuntos dos anormais. Assim seria de “interesse mutuo, do doente e da sociedade, o internamento do mesmo em um asylo. Não em asylo, deposito de loucos, como ainda os há, infelizmente, mas estabelecimento com secção especial para taes doentes” (1918, p.40). A posição defendida por Pernambucano pretendia, dentre outros aspectos, aliviar a sociedade da falta de moralidade, das perversões sexuais, e o deficiente da chacota, da humilhação e do estorvo às famílias (PERNAMBUCANO, 1918). Outro aspecto relativo ao internamento dos idiotas e imbecis, segundo o médico, refere-se ao aproveitamento dos recursos disponíveis. Para o médico, “aproveita o paciente, faz progressos, torna-se útil e, se regride, a correcção é fácil” (PERNAMBUCANO, 1918, p. 40).

Pernambucano relembra que, em escolas comuns, os demais tipos de anormais, aqueles que “demonstram incompleto ou defeituoso desenvolvimento intellectual, passavam despercebidas ao professor [...]. Já agora [...] procura-se corrigir essas creanças, educando-as e instruindo-as por processos e em escolas especiaes” (1918, p.41).

Reafirmando a presença do médico escolar como elemento fundamental para obtenção do progresso das crianças, o autor explica:

Desde que se começou a afastar da escola os doentes de moléstias contagiosas, porque não fazer o mesmo áquelles que por deficiência intellecctual são causa de despreocupação, de indisciplina no meio escolar, perturbando assim o pleno desenvolvimento intellecctual das

crianças normaes? Assim higieniza-se intelectualmente a escola (PERNAMBUCANO, 1918, p.42).

A higienização intelectual da escola pensada pelo autor, tinha como finalidade organizar as escolas. Nas escolas comuns, adentrariam as crianças normais moral, física e intelectualmente; nas escolas especiais, os débeis e os falsos anormais; nos asylos, com seus departamentos especiais, os idiotas e imbecis.

Um último elemento importante para o autor, concerne na criação do ensino especial para débeis. Para eles, duas condições tornam-se essenciais: “o ensino deve ser livre e individual” (1918, p.42). Pontua-se que não deve existir disciplinas sistemáticas ou métodos fixos para o ensino das matérias. Deve-se priorizar a liberdade, os exercícios físicos e as pausas quando existir trabalho que demande esforço intelectual. Sugere-se ainda que os mestres se guiem pelo conhecimento das condições de cada aluno para dar a eles um ensino pessoal, assim, cada classe, no ensino especial, não poderá ultrapassar a quantidade de doze a quinze alunos (PERNAMBUCANO, 1918).

No próximo capítulo, munidos dessas prescrições, analisaremos se as recomendações dadas por Bomfim e Pernambuco compõem o rol de saberes divulgados pelos manuais de introdução à psicologia acerca da criança anormal, criança excepcional e criança problema.



### **3 A CRIANÇA ANORMAL NOS MANUAIS BRASILEIROS DE INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA**

Os manuais de Introdução à Psicologia conquistaram espaço privilegiado em nossa pesquisa por, dentre outros aspectos, fornecer subsídios sobre a criança anormal e sua educação para os cursos de formação de professores. Via de regra, os manuais adotados nesta investigação pretendiam: difundir conteúdos que atendiam as demandas oficiais dos programas de ensino da época; “divulgavam uma versão legítima da psicologia para os educadores, estabelecendo seleções do conteúdo das disciplinas de referência e privilegiando os aspectos da matéria considerados mais relevantes para a atuação dos futuros mestres” (LIMA; CATANI, 2015, p. 576). Por serem obras de prestigiados educadores das Escolas Normais brasileiras (LIMA & CATANI, 2015), esses manuais são suportes essenciais para conhecermos as apropriações, discussões e prescrições fornecidas aos educadores, em formação, no Brasil, durante o século XX.

Sublinha-se que os manuais “em função de seus propósitos didáticos, [...] se propunham a intermediar a relação entre as teorias psicológicas e os futuros professores, oferecendo-lhes uma leitura interessada em buscar, na teoria, elementos que permitissem orientar a prática docente” (LIMA; VIVIANI, 2015, p. 99). Constatamos, em uma breve análise das capas, que os manuais *Psicologia Educacional* (1936) escrito por Nelson Cunha de Azevedo, *Psicologia Educacional* (1943) de autoria de Justino Mendes e *Psicologia Educacional* (1961) redigido por Afro do Amaral Fontoura, assinalavam sua pretensão em atender as Faculdades de Filosofia, Institutos de Educação, bem como as Escolas Normais conforme os programas oficiais.

O manual *Psicologia Educacional* de Azevedo, prefaciado pelo próprio autor, tinha o propósito de ser “um ensaio de síntese dos modernos tratados de Psicologia, nem sempre ao alcance dos alunos pelo preço ou pela ausência nas estantes de nossas livrarias” (AZEVEDO, 1936, p.7). O autor reconhecia “a falta enorme que livros especializados no assunto fazem” (p.7). Nessa perspectiva, o manual pode ser entendido como uma estratégia de divulgação de teorias psicológicas de modo a torná-las mais acessíveis aos educadores, sem ter a pretensão de desenvolver ideias originais em Psicologia. O conteúdo analisado,

neste manual, está localizado no antepenúltimo capítulo nomeado como “Lição XV”. Nesse capítulo, encontramos discussões relativas ao conceito de normalidade e anormalidade; classificação; os instáveis; os retardados; os tipos mistos, subnormais e retardatários; débeis mentais; escolas especiais; idiotia e imbecilidade conforme a capa que precede o conteúdo.

Justino Mendes, autor de *Psicologia Educacional* (1943), conta-nos que a nova edição de seu manual, nesse caso a 4ª edição<sup>19</sup>, teria acrescentado a fim de atender, também, as Escolas de primeiro grau, apontando assim que as versões anteriores possuíam um público bem mais restrito. O manual traz em sua capa, logo após o título, a seguinte afirmação “quarta edição melhorada” bem como a conformidade do mesmo com os programas oficiais.

O livro *Psicologia Educacional* escrito, em 1961, por Afro do Amaral Fontoura compõe uma das coleções da Biblioteca Didática Brasileira que dentre outras coisas, teve como fim criar uma coleção de manuais para as Escolas Normais. As obras escolhidas para essa coleção tinham como objetivo “não apenas ensinar o que se deve fazer, mas ao mesmo tempo mostrar como se deve fazer” (FONTOURA, 1961, p. XIV). A partir da leitura da apresentação da Biblioteca Didática Brasileira, texto disponível no manual *Psicologia Educacional* (1961), notamos que as proposições desses manuais surgem, dentre outras coisas, como forma de distanciar os professores dos compêndios ligados à “escola velha e aos exageros da escola nova” (p. XIV). Ressaltamos que o manual está organizado em três partes, na primeira, o autor versa sobre a psicologia genética ou da criança, na segunda debate a psicologia da aprendizagem e na última parte, aborda conteúdos referentes à psicologia diferencial. Para este trabalho, adotamos o capítulo VIII denominado *A criança Problema*, o mesmo localiza-se na primeira parte e abrange cerca de vinte e três páginas.

O manual *Psicologia* redigido, em 1934, pelo psiquiatra e professor Plínio Olinto, apesar de não apresentar, na capa do manual, os mesmos objetivos afirmados pelos demais autores, advertia que sua pretensão era “ligar a psicologia tradicional às modernas psicologias” (1934, p. 7). Dedicado a Juliano Moreira e Manoel Bomfim, o livro compunha a Biblioteca de Cultura Científica,

---

<sup>19</sup> As edições anteriores, deste manual, não foram localizadas.

dirigida pelo professor e doutor Afrânio Peixoto. Para esse trabalho, tomamos como objeto de análise as cinco páginas que constitui o antepenúltimo capítulo do manual por se tratar daquelas voltadas às crianças anormais.

### 3.1 O CONCEITO DE CRIANÇA ANORMAL, CRIANÇA-PROBLEMA, CRIANÇA EXCEPCIONAL

Largamente utilizado, no século XX, pela psiquiatria, psicologia, medicina, e posteriormente incorporado à educação, os conceitos de criança anormal, criança problema e criança excepcional foram abordados pelos autores dos manuais que introduziram a psicologia no Brasil para educadores. Olinto (1934, p. 259) acreditava que a anormalidade estava relacionada aos “empecilhos, estorvos, embaraços no crescimento físico e mental” que impediam o desenvolvimento comum e saudável dos indivíduos, daí a existência de crianças anormais ou retardadas. Azevedo ancorava sua compreensão e discutia os conceitos de normalidade e anormalidade a partir da apropriação dos ideais da eugenia. Para ele,

O ideal da eugenia é fornecer tríplice aspecto ao homem: animal forte, sadio de espírito e inteligente. E a normalidade sobre tríplice aspecto: da saúde (livre de moléstias quer congênicas ou hereditárias, más formações, etc.), da moral (livre das moléstias hereditárias, histeria, loucura, etc.), da inteligência (salvo de herança mental mórbida, idiotia, imbecilidade). (AZEVEDO, 1936, p. 213).

Atravessado por fatores hereditários e pelo meio, o desenvolvimento humano, especialmente na primeira infância, inseriu-se no rol de assuntos urgentes e necessários a serem estudados (CLAPARÈDE, 1956). Diante de tal fato, as expressões: congênito, hereditário, inato, adquirido e meio ganham espaço nos debates. Na leitura dos manuais identificamos, diversas vezes, o uso de tais expressões, entretanto, os autores não apresentaram suas concepções e delimitações.

Claparède<sup>20</sup> (1956, p. 130), um autor bastante lido em Minas Gerais e no Brasil (NASSIF; CAMPOS, 2005a; RUCHAT, 2008), nos auxilia a compreender

---

<sup>20</sup> Considerado um dos pioneiros no estudo da psicologia da criança, Edouard Claparède (1873-1940) foi médico e psicólogo suíço, fundador do Instituto Jean-Jacques Rousseau. O psicólogo possui uma vasta produção intelectual, no Brasil, foram publicadas diversas obras do autor, entre elas cita-se: Psicologia da criança e pedagogia experimental (1940); Escola sob medida e estudos complementares sobre Claparède e sua doutrina (1961); Educação funcional (1940); Escola sob medida (1959) e Como diagnosticar as aptidões dos escolares (1931). A importância

uma das expressões, o “meio”. Para ele, “o termo meio [...] é um tanto ambíguo. Em sentido lato, significa tudo o que contribue para o desenvolvimento fora da hereditariedade; o meio compreende, pois, também a influência da educação”.

Claparède alerta-nos:

Convém não confundir hereditário e congênito. São hereditários todos os caracteres que dependem da constituição ou da estrutura dos elementos sexuais macho ou fêmea. São congênitos todos os caracteres presentes em um indivíduo no momento de seu nascimento. Mas, entre estes, há os que dependem de uma causa que tenha atuado sobre o ovo já formado durante o curso da vida intra-uterina; não são, pois, hereditários. (Por exemplo: uma queda da genitora durante a gravidez poderá ter como consequência uma detenção no desenvolvimento cerebral da criança; à idiotia, que será a consequência disto, será ‘congênita’, e não ‘hereditária’, pelo contrário, a idiotia que tivesse por causa a sífilis paterna, seria de origem ‘hereditária’) (CLAPARÈDE, 1956, p. 131).

Instauradas tais diferenças, observamos que Azevedo apontou os três aspectos – saúde, moral e inteligência - em seus perfeitos estados como o mínimo exigido para ser normal, e esclareceu: “Não se entenda por normalidade que em mil crianças, as do mesmo tipo físico, moral e psíquico sejam normais desde que constituam a maioria” (1936, p. 213). Aqui o autor baseia-se em duas outras expressões igualmente importantes quando falamos em normal e anormal. São elas, norma e média. Canguilhem (2009, p. 52) realizou um exame acerca de tais conceitos: “a norma não se deduz da média, mas se traduz pela média” assim, “a existência de uma média é o sinal incontestável da existência de uma regularidade” (p.51). Foucault apontou, diante da concepção de Canguilhem, que “a norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo” (FOUCAULT, 2001, p. 62). Neste contexto, entendemos que a média determina o normal, portanto a norma em estatística. Entretanto, em psicologia e educação, a média não é considerada único parâmetro para afirmar normalidade ou anormalidade.

Azevedo, na discussão dessas classificações, adotou uma postura fortemente eugênica, comum à época. Para ele “a eugenia visa de tal forma, simplesmente, o melhoramento do homem” (p. 214). Moura e Silva explicam que “a eugenia nasceu com a pretensão de ser uma ciência que permitiria promover

---

da produção intelectual de Claparède foi apontada por diversos intelectuais brasileiros e estrangeiros (NASSIF; CAMPOS, 2005a; RUCHAT, 2008).

o melhoramento da raça humana em nome do desenvolvimento e busca por uma sociedade de homens ideais” (2012, p. 102).

O movimento eugênico foi iniciado por Francis Galton, no final do século XIX e tinha como foco o estudo da herança biológica. Em seguida, ele apropriou-se da aplicação da seleção natural de Darwin nos seres humanos e conseqüentemente, visava a intervenção sobre o melhoramento da raça humana. Concebida como uma teoria da hereditariedade humana, a eugenia na América Latina, mais precisamente no Brasil, teve início por volta de 1910, com forte caráter racial e contou com a defesa e assistência de importantes intelectuais brasileiros (MOURA; SILVA, 2012; STEPAN, 2005; TEIXEIRA; SILVA, 2017). Teixeira e Silva (2017, p.71) comentam que “no século XX, são os médicos e professores das faculdades de medicina os defensores dos ideais eugênicos e seus principais propagandistas no país”. Segundo Stepan:

Os eugenistas brasileiros baseavam sua eugenia não na concepção mendeliana da genética, a estrutura dominante na Grã-Bretanha, nos Estados Unidos e na Alemanha, mas em uma corrente alternativa de noções lamarckianas de hereditariedade. Esse estilo de eugenia refletia conexões científicas de longa data com a França, bem como fatores mais locais de cultura política; ajudava também a estruturar os debates sobre a degeneração e determinava como a nova genética e as ciências do saneamento interagiram de forma inovadora na “eugenia” (2005, p. 14).

A anormalidade não seria uma patologia em si, mas surgiria diante de desequilíbrios e particularidades no desenvolvimento oriundos de patologias congênitas ou hereditárias. Três características são apresentadas por Azevedo para identificar os anormais: “1º retardamento do desenvolvimento; 2º este atraso se acusa especialmente em certas capacidades menos do que em outras, donde um defeito de equilíbrio; 3º às vezes uma perturbação particular de característico patológico das faculdades mentais” (1936, p. 215). A normalidade, por sua vez, estava associada à capacidade de adaptar-se às leis da vida, enquanto a anormalidade era entendida como inibição da capacidade adaptativa do indivíduo.

Mendes, de maneira sucinta, informa que há crianças aptas para compreenderem e aprenderem – crianças normais - e há outras que não apresentam a mesma capacidade – crianças anormais. Para ele, “falta-lhes aptidão para fazerem o que as outras fazem”. Assim, o estudo das condições

psíquicas e físicas dos anormais tinham como finalidade “estabelecer princípios pelos quais se possa nortear a educação dos mesmos e também para facultar aos professores o conhecimento dessas anomalias” (MENDES, 1943, p. 73).

Entre os autores dos manuais aqui analisados, Fontoura diferencia-se dos demais por apresentar os conceitos de criança problema e criança excepcional ao lado da criança anormal. Na década de 1960, o autor situa seus leitores sobre as nomenclaturas, classificações e debates ocorridos ao longo da primeira metade do século XX. Apropriando-se das concepções defendidas pelo médico Arthur Ramos no livro *A criação problema: a higiene mental na escola primária*, Fontoura explicou, sucintamente, essa transição de conceitos, esclarecendo que criança-problema foi criado em “substituição ao termo pejorativo e estreito de ‘criança anormal’ (FONTOURA, 1961, p. 156).

O autor comenta ter se utilizado da nova categoria - criança problema - para reunir às crianças apenas com o objetivo de não empregar a classificação anterior de criança anormal. Porém o conceito de criança problema visava “designar mais especialmente os casos de desajustamento psico-sociais que não cheguem aos casos-limites dos distúrbios mental e constitucional” (FONTOURA, 1961, p. 156). Fontoura evidenciava uma distinção entre os dois conceitos e os definia:

Criança anormal é aquela que possui alguma anomalia no físico ou no campo mental ou moral; e naturalmente tais anomalias se refletem a cada passo, na vida doméstica e escolar do menino.  
Criança-problema, ao contrário, é aquela que apresenta desvios de conduta, em casa ou na escola, sem que tais desvios sejam provenientes de nenhuma anomalia física, mental ou moral.  
(FONTOURA, 1961, p.156)

Fontoura define a criança problema como: “aquela que, por qualquer razão, se desajusta dos padrões da escola ou das normas de conduta infantil, de maneira a constituir um problema para seus pais ou educadores” (1961, p. 155). Com vistas a esclarecer os domínios dos conceitos empregados, o autor faz algumas ressalvas. Primeiro, o termo *criança-difícil* (do inglês “*difficult child*”) é sinônimo de *criança-problema*; segundo, *criança-problema* não é sinônimo de criança anormal. Por fim, o termo anormal não deve ser utilizado, o mesmo causa humilhações e complexos (FONTOURA, 1961). Apesar de ser o único manual, dessa pesquisa, a tratar dos três conceitos, Fontoura centra-se no estudo da criança problema.

Um ponto notável sobre a concepção da anormalidade vista nos manuais, refere-se à inclinação moral presente nos processos de caracterização dos indivíduos anormais, segundo a qual à anormalidade relacionava-se com a inadaptação social, periculosidade dos indivíduos a si e a sociedade e conseqüentemente, propensão ao crime. Olinto (1934, p. 261), em suas discussões, corrobora o elemento de insuficiência dos anormais e alega que os mesmos “estando em condições inferiores para a luta pela existência, estão também expostos, por isso mesmo, a todas as contingências que os fazem perigosos para si e para o meio”. A mesma concepção pode ser encontrada em Azevedo (1936, p.219), pois o autor enfatiza que “a falta de adaptação dos anormais ao ambiente social constitui perigo para eles e para a coletividade”. Estes indivíduos, portanto, eram entendidos como possíveis elementos perniciosos à sociedade, já que se desenvolviam cheios de recalques e complexos (FONTOURA, 1961). A única saída para essas crianças seria a escola, pois cabia à educação “aperfeiçoar os juízos gerais que a criança faz sobre o bem e o mal. Desse modo, a criança não seria boa ou má em si, necessitando que seus apetites, inclinações e instintos fossem bem dirigidos” pelos pais e educadores (MENDES, 1943, p. 81). Assis e Martins ao apresentarem concepções de educação divulgadas no final do século XIX, discutem o papel de direção da moralidade feita pela ação educacional:

A educação, portanto, tem a finalidade de encaminhar as nascentes inclinações para o bem, a fim de reprimir as paixões e os desejos ilícitos [...] o caminho da virtude e do bem coincide com o ideal de homem social, ou seja, aquele caracterizado pela polidez, pela disposição para o trabalho capaz de construir a sociedade e pela utilidade a si, ao próximo e ao Estado (ASSIS; MARTINS, 2012, p. 110).

A educação era vista, portanto, como importante para que as crianças se desenvolvessem de forma mais adaptada e útil à sociedade.

### 3.2 OS SUBGRUPOS DE CRIANÇAS ANORMAIS

Os manuais apresentam, também, uma detalhada explanação acerca dos tipos de anormais e das características físicas, mentais, psicológicas e morais dos indivíduos que os compõem. Os autores são unânimes em afirmar a existência de diversos graus de anormalidade e como as fronteiras entre esses graus não são rigorosas. Nesse contexto, apontaremos as classificações e

definições conforme cada manual/autor. Ressaltamos ainda, que havia uma gama de termos e conceitos para referir-se às crianças com qualquer tipo de comprometimento. Assim, concordamos com Olinto (1934, p. 263) que "a linguagem popular é pródiga na designação das paradas de desenvolvimento".

#### PLÍNIO OLINTO (1934)

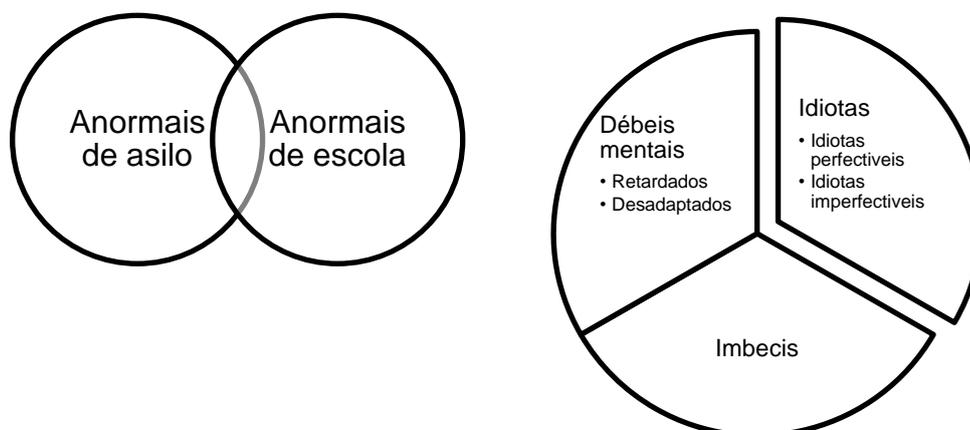
Olinto apresenta, em seu manual, um brevíssimo panorama dos tipos de anormais. Ele afirma que há dois grandes grupos: os anormais de asilo e os anormais de escola, todavia o autor não apresenta um debate acerca das diferenças. Para ele, "anormais de asilo e anormais de escola são já duas classes em que muitas vezes há trocas de elementos" (OLINTO, 1934, p. 259).

As categorias anormais de asilo e anormais de escola aparecem, brevemente, nos estudos realizados por Santiago (2005) e Ferreira (2016). Pesquisando, respectivamente, sobre débeis, imbecis e idiotas em Binet e Simon; e sobre as crianças anormais em Binet, as autoras constataram que havia uma necessidade de definir a infância anormal bem como de catalogar as características intelectuais, morais e escolares das crianças (FERREIRA, 2016). A partir das elaborações dos testes de inteligência, Binet e Simon passam a estabelecer e indicar formas de tratamento e educação para cada tipo de criança fundamentando-se em seu estado de inteligência (SANTIAGO, 2005). Citando Binet e Simon, Santiago (2005, p.63) explica a criação dessas duas novas classes – anormais de asilo e anormais de escola: "Certamente, o idiota é para o hospício. Certamente o débil é para a escola. Resta o imbecil. A partir do momento que não pode aprender nem a ler nem a escrever, seu lugar só pode ser no ateliê".

Retornando às classificações de Olinto, verificamos que o autor se limita a apresentar três subgrupos de anormais em seu manual: os idiotas, os imbecis e por fim, os débeis mentais e suas respectivas características.



Figura 5 - Tipos de anormais para Olinto (1934)



Fonte: Organizado pela autora (2021).

O primeiro grupo - dos idiotas - está organizado em dois subgrupos: idiotas passíveis e os idiotas não passíveis de aperfeiçoamento. Ele afirma que os não passíveis de aperfeiçoamento se “assemelham aos animais, pois só possuem vida vegetativa” (1934, p. 260).

Neles destacam-se vários estigmas físicos de degeneração: microcefalia, macrocefalia, hidrocefalia, hemicéfalia, porencefalia, anencefalia, lesões anatómicas e histológicas de várias partes do cérebro, de medula, dos nervos: assimetria craniana ou facial, deformação das orelhas, cegueira, má implantação do nariz, lábio leporino, guela de lobo, dentes defeituosos, hipertricrose plitátilia, sindatilia criptorquidia, epispádia, hiospádia, mão de macaco, pé chato, etc. (OLINTO, 1934, p. 260)

O segundo subgrupo é dos imbecis, eles se “caracterizam por menor número de estigmas, por menor atraso. Sua deficiência é principalmente no domínio das volições” (1934, p.260). O autor alega que as ações desses indivíduos estão sempre limitadas às manifestações instintivas. Olinto caracteriza o imbecil como “impulsivo, perverso, tem marcha saltitante, por vezes, é robusto e musculoso. Age como um animal” (1934, p.260). O último subgrupo de anormais são os débeis mentais, esse grupo comporta os retardados e os desadaptados. Olinto esclarece que a debilidade mental se manifesta em diversos períodos da vida, em cada fase da vida pode apresentar uma gama de características diferentes.

A princípio é a mãe que observa a dificuldade que o filhinho tem em tomar o seio: inquietam a família os seus gritos contínuos, violentos e imotivados: todos notam a falta de expressão de sua fisionomia e a

dificuldade que ele tem em fixar o olhar. Depois a criança cresce triste ou, pelo contrário, torna-se turbulenta, não procura imitar, não tem curiosidade, e os seus brinquedos não tem significação. Aprendendo a falar pronuncia mal as palavras, emprega poucas expressões das quais raras entende a significação. A medida que aumenta em altura e em peso, as funções intelectuais não progredem (OLINTO, 1934, p. 261).

O autor é enfático sobre o comportamento desse grupo, “quando criança eles dão trabalho aos pais, não são bons exemplos aos irmãos, perturbam os vizinhos, quando na escola de lá são expulsos” (1934, p. 261). Quando adolescentes, “tornam-se ladrões, pederastas, incendiários, envenenadores, prevaricadores, pelo menos caem na malandragem: as mulheres se prostituem, enjeitam os filhos” (1934, p. 262).

Após explanar sobre os subgrupos de anormais, Olinto aponta a escala Terman<sup>21</sup> de quociente intelectual para demonstrar que tal escala pode distinguir as múltiplas gradações de anormalidade bem como demonstrar que “os gênios são tão raros como os débeis” (1934, p. 262).

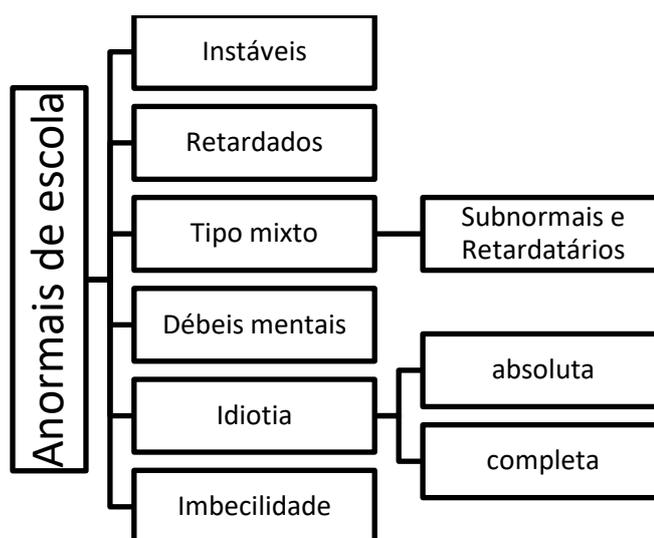
#### NELSON CUNHA DE AZEVEDO (1936) E JUSTINO MENDES (1943)

Trabalharemos aqui com os subgrupos apresentados por Azevedo e Mendes, pois ambos os autores utilizavam as obras de Binet para definir e caracterizar os subgrupos de anormais. As definições e características apresentadas por eles, em grande parte, são idênticas. As diferenças encontradas centram-se no debate sobre os bem-dotados, presente em Mendes e ausente em Azevedo.

#### Figura 6 - Tipos de anormais para Azevedo (1936)

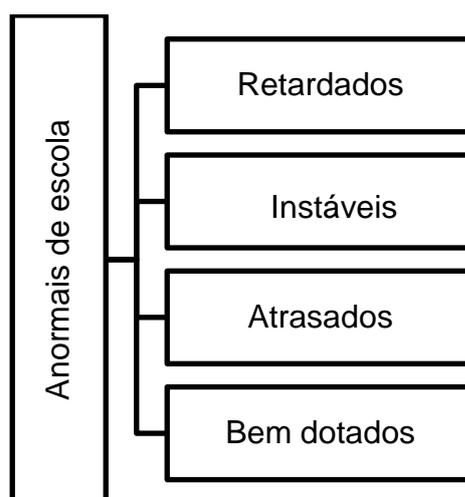
---

<sup>21</sup> Lewis Madison Terman foi psicólogo e autor norte americano. Sua revisão da escala Binet-Simon, desenvolvida na França, impactou a educação e a psicologia experimental do século XX. No Brasil, seu trabalho foi adotado, também, pelo governo mineiro pois suas novas ponderações permitirá a execução coletiva dos testes de inteligência favorecendo assim a organização, em massa, das classes homogêneas a partir do nível de inteligência.



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Figura 7- Tipos de anormais para Mendes (1943)



Fonte: Elaborado pela autora (2021).

Azevedo e Mendes também consideram a existência dos anormais de escola e dos anormais de hospital, como Manoel Bomfim, Ulysses Pernambucano e Plínio Olinto. O primeiro grupo está representado nas figuras (3 e 4) acima, enquanto o segundo grupo é composto pelos idiotas, cretinos, epiléticos, etc. Não daremos ênfase aqui nos anormais de hospital, já que nessa pesquisa trabalhamos principalmente com as características que deveriam ser observadas pelos profissionais da educação e professores da escola.

Azevedo e Mendes adotam a classificação de retardado, sendo os retardados aqueles que estão “em estado de debilidade mental; possuem uma inteligência e uma responsabilidade diminuídas” (AZEVEDO, 1936, p. 214). Mendes (1943) acrescenta que a criança retardada é conhecida por possuir habilidades de comunicação verbal ou escrita, no entanto apresentam um atraso significativo em seus estudos mesmo sem insuficiência de escolarização. Azevedo (1936, p. 217), por sua vez, destaca que os retardados se mostram “quietos, serviçais, obedientes, afetuosos, polidos, de uma moralidade superficial, são sensíveis às punições e às recompensas”.

Além dos retardados, havia também os instáveis ou indisciplinados que, segundo Azevedo, teriam anormalidades no caráter ou se caracterizariam pelo desenvolvimento mental muito lento (MENDES, 1943). Essas crianças eram turbulentas, faltosas de atenção, tagarelas e, por vezes, maldosas, podendo se mostrar como uma tortura eterna para a escola (AZEVEDO, 1936). Bravo elucida:

A formação da personalidade e do caráter era vista como tarefa fundamental da educação e, portanto, precisava ser avaliada e investigada. A recomendação da época era que aqueles que se dedicassem à educação das crianças [...] precisavam ter em mente a necessidade de conhecer a personalidade de cada um de seus alunos, principalmente para ter o domínio do perfil caracterológico e aproveitar as manifestações reais da pessoa (BRAVO, 2019, p. 83).

O contraste entre os instáveis e os retardados eram assim explicados:

Nos instáveis o sofrimento nervoso manifesta-se por uma super-excitação mórbida, excessiva e incomoda. Nos retardados o sofrimento nervoso manifesta-se por uma diminuição da atividade, por uma depressão geral, por uma apatia invencível, por uma fraqueza da mente e dos músculos. (AZEVEDO, 1936, p. 217)

O terceiro grupo apresentado por Azevedo assinala os tipos mistos, subnormais e retardatários, eles são “ao mesmo tempo retardados de inteligência e instáveis” (1936, p.217). Os mistos, portanto, seriam aqueles que combinam duas características de anormalidades atuando conjuntamente: déficit de inteligência e super-excitação. Assim como em classificações anteriores já evidenciadas até aqui, a subnormalidade está relacionada ao desequilíbrio: “um leve desequilíbrio nas linhas ordinárias do desenvolvimento, um atraso geral da inteligência” (1936, p. 217). Os retardatários, por fim, são as crianças com escolarização irregular. Mendes as denomina apenas como atrasados e alega:

“são os que, apesar de dotados de capacidade, de fato não estão à altura dos companheiros” (1943, p.75).

Em relação aos débeis mentais, Azevedo (1936, p.218) aponta-os como “indivíduos encontrados em todos os grupos e camadas sociais, os mesmos são “sempre maléficos e improdutivos”. Para Mendes, tais sujeitos não conseguiriam acompanhar seus colegas “normais, de mais rápida marcha mental” (1943, p.74).

Apesar de ambos adotarem Binet como referencial, Mendes diverge de Azevedo, ao considerar os bem-dotados como anormais de escola. Para Mendes, os bem dotados são “crianças precoces, de desenvolvimento mais rápido que o da maioria de crianças da mesma idade” (1943, p. 75). Essa noção de falta e excesso, especificamente nos processos de ensino e aprendizagem, foi apontada, pelos higienistas, como uma possibilidade de “afastamento do normal e a alteração do funcionamento das funções psíquicas” (NASCIMENTO; MANDELBAUM, 2020, p. 1157).

Além dos débeis mentais, Azevedo trata de outros dois tipos de anormais escolares: o idiota e o imbecil. Para ele, “a idiotia - psicose de origem tiroidiana que constitui o mais alto grau da deficiência psíquica” (1936, p. 220) – está organizada em dois grupos, a idiotia absoluta e a completa. A idiotia absoluta é grave, “o idiota absoluto não fala, não anda e é incapaz de auxiliar-se a si próprio”:

Não há vestígios de vida de relação. As necessidades de alimentação não se manifestam. Gritos, baba, mucosa nasal a escorrer, acessos, caretas, incapacidade de fixar a atenção – tudo isto e muito mais caracteriza estes infelizes que possuem o menor Q.I. da escala humana (AZEVEDO, 1936, p. 220).

Em relação a idiotia completa, o autor comenta:

Já há vida de relação, embora limitada. Os movimentos, mesmo sem coordenação, permitem uma motilidade rudimentar: a marcha já e possível e da mesma maneira a apreensão. De sensibilidade rudimentar, mordem-se e ferem-se sem sentir dor alguma. Falam, e a atenção rudimentar aparece: reconhecem pessoas e manifestam suas afeições (AZEVEDO, 1936, p. 220).

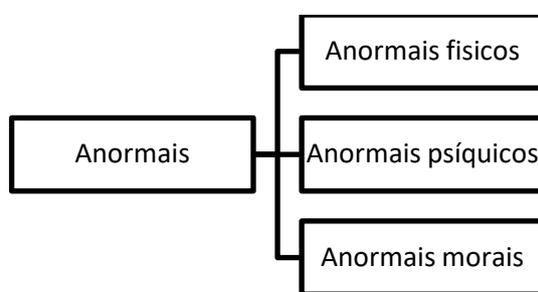
A imbecilidade segundo o autor ocupava o penúltimo lugar na escala de desenvolvimento mental de Terman. “Os imbecis, em sua maioria, são vistos como conflituosos e passam das lágrimas ao riso, do bom para o mal humor, da atividade a inércia, da coragem a covardia, alternadamente, e sem motivação.

Existe a vida de relação [...] suas impulsões e tendências, não raro, têm trazido graves consequências” (1936, p. 220).

#### AFRO DO AMARAL FONTOURA (1961)

Diferente dos outros autores que trazem uma vasta quantidade de subgrupos, Fontoura avança, em nossa concepção, ao apresentar apenas três tipos de anormais e dois subgrupos de criança problema. Vamos tratar primeiro dos anormais.

Figura 8 - Tipos de anormais para Fontoura (1961)



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021).

Fontoura (1961, p. 157), conforme figura 5, apresenta três tipos de anormais. Para ele, os anormais físicos são, como o próprio nome diz, aqueles que “possuem algum defeito físico, algum aleijão, algum ‘déficit’ nos órgãos sensoriais, de natureza mais ou menos grave“. Os anormais psíquicos são aqueles que “sofrem de alguma perturbação mental, distúrbio neuropsíquico“. E os anormais morais “são os que possuem alguma tara, os perversos, os mórbidos, os que apresentam graves falhas de caráter”.

Fontoura alega que tais anomalias podem ser inatas ou adquiridas. Assim, “as anomalias inatas têm geralmente por causa o alcoolismo dos pais, a sífilis, ou psicopatias transmitidas de pais a filhos, bem como traumatismo ocorridos durante a gravidez”, entretanto, as “anomalias adquiridas são as que resultam de traumatismos violentos, ou de moléstias ocorridas na primeira infância, tais como o tifo, a meningite, etc.” (FONTOURA, 1961, p.157).

Fontoura na ficha resumo, presente no início de cada capítulo, traz uma breve distinção entre a criança anormal e a criança problema. Para ele, na

criança anormal há anomalias orgânicas ou constitucionais e na criança problema imperam fatores do meio em que vivem.

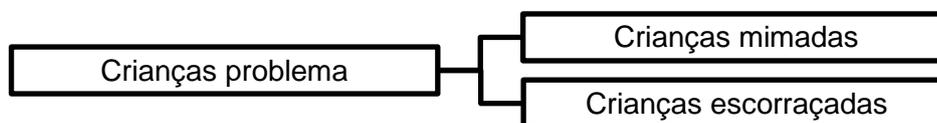
Em relação à criança-problema, o autor vai caracterizá-las a partir dos seguintes comportamentos ou estados:

Rebeldia; capricho; desconfiança; medo exagerado; turbulência; agressividade e cólera; rixas frequentes; indolência; apatia; furto; histeria; mentira; falta de interesse pelos estudos; fugas; incapacidade para aprender; enurese (incapacidade de conter as urinas); estados de angústia; antipatia pela escola, pelos colegas; desordens sexuais; nervosismo e instabilidade; inibição e timidez; perversidade (FONTOURA, 1961, P. 158).

O problema dessas crianças não estaria em apresentar tais comportamentos uma única vez, e sim em repeti-los. Na nótula de nº 36, “o perigo das crianças muito boazinhas”, ele afirma ser preciso orientar bem os professores sobre dois perigos: o primeiro, refere-se às crianças muito boazinhas que estão sempre prontas a obedecer sem questionar, pois, elas mostram-se sem personalidade; o segundo, são as crianças excessivamente quietas, elas podem estar doentes já que o “natural da criança é a atividade, a inquietude, a ação, o bulício” (1961, p.159). Nas décadas de 1930 e 1940, ocorreram vários debates acerca da personalidade, inquietude, ou mesmo da atividade da criança. Esses elementos foram, e ainda são, essenciais para educar as crianças.

Ainda, sobre a criança problema, Fontoura vai dizer que não sendo sinônimo de criança anormal elas se apresentam de dois tipos.

Figura 9 - Tipos de criança problema para Fontoura (1961)



**Fonte:** Elaborado pela autora (2021)

O primeiro seria as crianças mimadas e o segundo as escorraçadas. Para ele, “a criança mimada se deve a uma das seguintes causas: o filho único; o caçula; o filho mais inteligente; o filho sem pai; o filho de pais ricos; o irmão único entre várias meninas, ou vice-versa” (1961, p.165). Já a criança

escorraçada pode ser definida pelos elementos: “a criança sem pais; o enteado; o filho ilegítimo; o filho adotivo; a criança feia; a criança maltratada pelos pais; a criança abandonada; e a criança pouco inteligente” (1961, p.165).

Além das distintas características desses dois subgrupos de criança-problema, o autor sustenta que a criança mimada se constitui quando ninguém contraria suas vontades, já a criança escorraçada se dá pela necessidade de carinho, amor, assistência e amparo.

As análises dos manuais de psicologia indicam que os conceitos de criança anormal, criança problema e criança excepcional estavam, simultaneamente, em uso no Brasil. Fontoura (1961), sustenta que o conceito de anormal e excepcional se constituem como sinônimo e diferencia apenas as crianças-problema por suas irregularidades de conduta. Entretanto, sua visão não vai ser compartilhada por outros intelectuais da época, tal como Helena Antipoff que introduz o conceito de criança excepcional no Brasil, e advoga a respeito do desuso do conceito de anormal tendo em vista sua carga pejorativa.

### 3.3 CAUSAS DOS DESAJUSTAMENTOS INFANTIS

Os dados analisados, neste capítulo, mostram-nos que os profissionais da educação recebiam orientações para identificar os anormais e encaminhá-los aos psicólogos ou psiquiatras. Silva et al. (2010, p. 407), no artigo sobre *os anormais escolares: a psiquiatria para além dos hospitais psiquiátricos*, percebeu a escola como suporte para a “verificação da saúde mental dos seus alunos”.

Nesse período os docentes recebiam, principalmente da psicologia, psiquiatria e medicina, orientações e auxílio, sobre as possíveis causas da anormalidade. Böger e Carvalho (2021, p.5) comentam que “a psicologia vai ser bastante prescritiva em relação à pedagogia”. Essas prescrições baseiam-se na crença de que uma parceria médico-educador poderia tornar alguns anormais aptos à sociedade, não um perigo para a ordem social (ASSIS et al., 2020; SILVA et al., 2010).

Para Olinto, a anormalidade era causada principalmente por fatores hereditários e congênitos:

Geralmente hereditárias e tem sua origem na tara degenerativa dos pais. Outras vezes são congênitas: por partos difíceis e prolongados, doenças maternas durante a gestação, etc. Raramente adquiridas: por infecções, intoxicações ou traumatismos durante os primeiros dias de



vida. Daí resultam paradas de desenvolvimento mental acompanhadas de distúrbios somáticos (OLINTO, 1934, p. 259).

Azevedo também considera que a anormalidade tem causas nos fatores hereditários, sendo que vez ou outra, a tara pode não aparecer no filho e sim no neto. O autor sustenta:

Estas anormalidades não constituem desequilíbrio mental: simplesmente não alcançaram os 'Feeble-mindedness', a maturidade normal de inteligência, por isso que a cerebração não se desenvolveu normalmente: são adultos crianças. Pode, entretanto, aparecer não poucas vezes ao lado da deficiência mental a loucura (AZEVEDO, 1936, p. 219).

Azevedo justifica:

Muitas vezes pode uma pobre constituição física ou organismo em más condições de funcionamento, encerrar um elevado nível mental. Se não é raro tal fato, comum também é encontrarem-se indivíduos belos, fortes, bem proporcionados e com grande deficiência mental. Neles, como consequência de ter cessado o desenvolvimento do sistema nervoso mental muito antes da época normal, cessou também o desenvolvimento da inteligência. (AZEVEDO, 1936, p. 219)

Olinto e Azevedo acreditavam que a maior causa da anormalidade seria a hereditariedade, deste modo, Azevedo demonstra preocupar-se com a escola se encarregar com as questões dos débeis mentais, já que os mesmos eram vistos como propagadores de taras, ou seja, sujeitos para os quais a educação nada pode fazer. Na visão dele, influenciada pelos ideais eugênicos, “somente a proibição de acasalamento ou a esterilização são os meios de resolver o problema da diminuição de débeis” (1936, p. 219). Na próxima seção apresentaremos o papel da escola na concepção do autor.

Mendes introduz o tema dos desajustamentos discorrendo sobre o desenvolvimento físico das crianças; os cinco períodos da vida física<sup>22</sup>; a vida moral (para ele as crianças devem compreender que há coisas que não se devem fazer) e, por fim, os dois fatores que determinam as diferenças de desenvolvimento das crianças. A primeira diz respeito à hereditariedade e a

---

<sup>22</sup> Os cinco períodos da vida física são: 1º período do nascimento até a primeira dentição, nele desenvolvem-se os sentidos, o tato, etc.; o 2º período, dos dois anos e meio até os 7 anos, os nervos e cérebro desenvolvem bastante; o 3º período compreende dos sete aos 12 anos, nesta etapa, o desenvolvimento ora é mais lento ora mais rápido; o penúltimo período é denominado puberdade, nesta etapa o cérebro chega ao seu maior peso e ocorre mudança na voz. O último período chama-se adolescência, dos 13 aos 16 anos, nesta etapa o corpo já atingiu todo o seu desenvolvimento e o cérebro aperfeiçoa-se (MENDES, 1943).

segunda ao meio, Mendes considera o meio e suas respectivas influências um fator ainda mais determinante que a hereditariedade.

Ele esclarece os seguintes pontos: (i) “hereditariedade é a transmissão de certas qualidades à descendência” (1943, p. 82), essas qualidades transmitidas podem ser físicas ou mentais; (ii) taras hereditárias são os “caracteres desfavoráveis susceptíveis de serem transmitidos por hereditariedade” (1943, p. 82). (iii) o meio em que vive a criança é um grande fator de variabilidade, sem dúvida “as condições econômicas, culturais e higiênicas não deixam de exercer sua influência” (p.83); por fim, o meio social estimula as qualidades recebidas por hereditariedade.

Fontoura, assim como Mendes, atribui importância ao ambiente social ao tratar das causas dos desajustamentos infantis. Ele discute que as crianças são seres sociais inseridos em sistemas sociais e apresenta quatro tipos de desajustamentos que poderiam ser causadores de anormalidades: vida familiar, saúde física, alimentação, saúde mental e vida social. Os problemas da vida familiar referem-se a qualquer situação desagradável, triste, violenta ou impressionante que ocorra no lar. Para Fontoura, os “desajustamentos familiares mais graves podem até produzir neuroses e tudo isso vai se expressar na conduta do aluno na escola” (1961, p. 161). Os desajustes da saúde física estão relacionados à saúde deficitária ou má alimentação. Nesse sentido, o autor ressalta que “a falta de determinados alimentos tem repercussão sobre o fígado, o sistema nervoso e especialmente o cérebro” (1961, p. 163). Os desequilíbrios da saúde mental podem ter causas psíquicas e emocionais. Fontoura cita Alfred Adler, psiquiatra e psicólogo austríaco, para esclarecer que os complexos de inferioridade são resultados de um processo cíclico. Tem-se um estigma corporal (ausência de membros ou sua deformação) e tal circunstância gera o sentimento de inferioridade psicológica. O desajustamento da vida social tem como centro as relações entre o indivíduo e o meio:

É bastante conhecida a influência que tem na vida do indivíduo o meio social que ele frequenta. [...] Na criança, ainda mais que no adulto, dada a maleabilidade do seu espírito em formação, é forte a influência das pessoas com as quais conversa ou brinca. Igualmente é forte, e, portanto, perigosa, a influência das leituras, do cinema, do rádio, das revistas em quadrinhos, dos programas de televisão (FONTOURA, 1961, p. 164).

Ressaltamos aqui a preocupação do autor com aspectos gerais que podem influenciar a criança e, conseqüentemente, suas ações.

### 3.4 DIAGNÓSTICOS E PRESCRIÇÕES EDUCATIVAS PARA A CRIANÇA ANORMAL, CRIANÇA-PROBLEMA E CRIANÇA EXCEPCIONAL

Lima e Viviani (2015, p. 102), em seus estudos, fizeram a seguinte indagação: “Depois de caracterizar os alunos que não aprendiam ou não se comportavam de acordo com as expectativas dos professores e investigar as causas de seus problemas, que recomendações os discursos de psicologia ofereciam para a sua educação?” Essa questão permeia, também, nossa investigação e a partir dela buscou-se compreender quais prescrições os manuais forneciam em relação à educação das crianças anormais, criança problema e excepcional.

Vista como norteadora das faculdades morais e intelectuais, a educação e a instrução ganharam centralidade no começo do século passado. Para Assis e Martins (2012, p. 103), a educação era um “instrumento privilegiado para a formação do homem social, ou seja, o ideal de ser humano instruído, polido, trabalhador, civilizado e dotado de boas maneiras sociais”. Diante das concepções e classificações da anormalidade, adotados pelos respectivos autores, surgem diversos tipos de prescrições teórico-metodológico para orientar as práticas dos professores, a escola e o lugar que ocupariam as crianças que escapasse à norma.

Olinto apresenta alguns argumentos em relação à educação dos anormais e de seus subgrupos. Para ele, alguns tipos de anormais não possuem condições de aperfeiçoamento e é na “idade escolar ou na puberdade que a deficiência mental se declara” (1934, p.259). Em relação a idiotia, a imbecilidade e a debilidade mental, o autor é incisivo sobre aqueles perfectíveis de aperfeiçoamento: “a psiquiatria os trata, a pedagogia os educa” (1934, p. 260).

Azevedo adota seis argumentos frente à educação das crianças anormais. Para ele, (i) as crianças retardadas não conseguem adquirir, “pelos métodos habituais do ensino, a média instrução primaria que recebem os outros alunos” (1936, p.214); (ii) os instáveis precisam de escolas especiais; (iii) os retardatários são crianças sem escolarização suficiente; (iv) os idiotas “vegetam

sem que a educação nada possa fazer para minorar-lhes as condições” (1936, p. 220); (v) os imbecis são incapazes de serem alfabetizados, no entanto as “escolas especiais podem atenuar os desvios de caráter nos menos tarados” (1936, p.221); e os (vi) débeis mentais, “a educação absolutamente nada pode fazer, e embora as escolas especiais para débeis mentais resolvam em parte o problema, não o eliminam” (1936, p.219). De maneira geral, o papel da escola seria de estruturação das classes conforme o nível mental, aplicando todos os recursos para oferecer melhores condições de vida, bem como proporcionar orientação profissional assegurando que tais sujeitos possam desempenhá-las “às vezes, em melhores condições do que os indivíduos normalmente inteligentes” (1936, p.219).

Mendes, adversamente, não aponta uma multiplicidade de prescrições para a educação dos anormais. Ele relata, brevemente, que pesquisas na Bélgica e em outros países têm investigado o aproveitamento que os alunos fazem da escola e segundo ele, o aproveitamento é mínimo. As razões para tal situação centram-se na “má organização das classes escolares. Misturam-se alunos capazes de assimilação mais rápida e eficaz do programa da escola, com outros mais lentos em assimilar” (1943, p.74). Diversas pesquisas apontaram tal situação como maléfica aos processos de ensino e aprendizagem, veremos um pouco mais deste tema no capítulo III, dedicado à análise das revistas pedagógicas.

Retomando, Mendes prescreve apenas três coisas em seu manual: (i) os retardados e indisciplinados devem frequentar escolas e classes especiais; (ii) os atrasados necessitam de método de ensino limitado em determinados pontos e por fim, (iii) enfatiza a necessidade do estabelecimento de classes de bem-dotados, pois esses, também, “não aproveitam devidamente as suas capacidades” (p. 75).

Divergindo de Mendes, Fontoura vai ser bem prescritivo e dizer que “em nenhuma hipótese deveriam tais crianças permanecer nas escolas comuns, pois sua presença serve de motivo de chacota para as demais crianças, não sendo possível exigir destas um comportamento científico e compreensivo, como se fossem adultos” (1961, p.157). Constatamos que não havia consenso sobre quais instituições deveriam tratar e/ou educar tais crianças, ora encontramos

prescrições de escola ou classes especiais, ora encontramos indicação de asilos ou hospitais psiquiátricos.

Após essa primeira prescrição, Fontoura, na sequência, elaborou uma pequena nota sobre as crianças excepcionais, reafirmando que elas “não deveriam seguir nas escolas comuns pois causam grande mal para si, para os demais estudantes e para a vida escolar” (1961, p.157). Infelizmente, esse pensamento, ainda hoje, impera em nosso meio. Para além dessas prescrições, Fontoura sugere que todas as grandes cidades brasileiras devem possuir uma escola ou classe para atender esses alunos. Nesse momento, ele relembra que: “em muitos estados já existem instituições especiais para esse fim: As Sociedades Pestalozzi. “Ciente da inegável contribuição da sociedade Pestalozzi para a educação das crianças excepcionais, o autor diz que: “A de Belo Horizonte possui magnífica instalação, numa fazenda - a Fazenda do Rosário. Exemplo digno de ser imitado em todo o Brasil!” (1961, p.158).

Em relação à educação da criança-problema, Fontoura (1961) aconselha que as escolas as tratem e lhes forneçam educação pois “elas são fisicamente e organicamente sãs” (p.158). Necessitam, apenas, de correção de suas condutas irregulares. Para além disso, o autor pauta sua discussão, em relação à educação da criança-problema, em um princípio imutável: a não existência de fórmulas imutáveis. Para ele, cada criança tem que ser tratada levando em conta suas necessidades e personalidades. Ele preconiza que não há fórmulas mágicas. Contudo apresenta seis aspectos importantes: terapêutica do amor; da compensação; ocupacional ou praxiterapia; aptidões e os interesses do aluno; recreação dirigida e grupo-terapia. A terapêutica do amor consiste em amar o aluno, pois o amor, segundo o autor, é um precioso remédio; a compensação objetivava conquistar o aluno e fornecer-lhe carinho e compreensão que, por vezes, pode estar em falta em seu lar; a ocupacional visa ocupar esse aluno a fim de canalizar suas energias para qualquer coisa que não o desajustamento. Caberia ainda ao professor, identificar as aptidões e os interesses do aluno, bem como organizar a recreação dirigida com fins a promover reeducação e por fim, introduzi-lo no grupo-terapia fazendo-o participar das atividades com seus pares.

Após apresentar e explicar as causas dos desajustamentos, Fontoura instrui os professores a não castigar uma criança-problema, pois seus comportamentos são sintomas. Para ele, "quaisquer castigos do professor não atingem as causas do desajustamento e, portanto, são inúteis. São pior do que inúteis, pois só servem para tornar a criança mais humilhada ou mais revoltada" (1961, p. 166). Os professores, segundo o autor, devem se questionar: por que meu aluno age dessa forma? A partir disso, realizar um estudo do caso, ouvindo o aluno sobre todos os aspectos de sua vida. Logo após, os professores devem ter um diálogo com os pais ou responsáveis pelo aluno. Afinal, "na quase totalidade dos casos o problema surge de uma situação desajustada no lar" (1961, p.166). Mediante essa constatação, "é indispensável remover as causas. É claro que o professor não pode agir sobre o lar do aluno. Isso competirá ao "Orientador Educacional" ou ao "Assistente Social". Ao mestre caberão as providências na escola" (1961, p.166).

Frente o conteúdo dos manuais e tomando, especialmente, as causas dos desajustamentos e as prescrições educativas repassada aos profissionais, em formação, nas instituições educacionais, constatamos que, para os autores, a anormalidade tinha causas biológicas diversas, hereditária ou congênita, ou mesmo sociais. Verificamos, também, que muitas atribuições, para além das pedagógicas, eram designadas aos professores. Veremos, ainda, uma preocupação com os métodos de ensino, os ritmos de aprendizagem dos estudantes, o estabelecimento e a organização das classes e escolas especiais. Além disso, é neste capítulo que, efetivamente, vimos uma defesa e diferenciação, em termos práticos, da criança anormal/criança excepcional para aquela identificada como criança problema.

A fim de desvendar novos aspectos sobre os referidos conceitos, tomaremos para análise, no próximo capítulo, as revistas pedagógicas. Buscaremos vestígios, ou mesmo diálogos, entre as revistas pedagógicas e os conteúdos dos manuais utilizados na formação docente.

#### 4 REVISTAS PEDAGÓGICAS: CAMINHOS PARA DIVULGAR CONCEITOS

Nas últimas décadas, as revistas, jornais e manuais têm desfrutado de uma centralidade ímpar nas pesquisas científicas, principalmente, no Brasil (ASSIS; LIMA, 2022; BARBOSA, 2019; BICCAS, 2005; GUIMARÃES, 2011, 2017; MATHIESON, 2013; RODRIGUES; BICCAS, 2015). A partir desta premissa, e visando o estudo conceitual tal como o reconhecimento das prescrições teóricas e práticas relativas à educação e tratamento da criança anormal, criança problema e criança excepcional, nossa pesquisa selecionou artigos publicados nas revistas produzidas pela imprensa pedagógica mineira, precisamente a *Revista do Ensino de Minas Gerais* e a *Revista Infância Excepcional*, como fontes primárias desse capítulo.

Entendemos imprensa pedagógica como um ramo da imprensa comum que, dentre outras coisas, adotou os meios de comunicação, portanto, jornais, revistas, rádio e outros tantos, como espaços privilegiados para comunicar informações e divulgar saberes essenciais à educação e às suas diversas práticas. Neste contexto, a escolha das revistas, anteriormente mencionadas, firma-se na centralidade das mesmas na imprensa mineira e no objeto dessa pesquisa, isto é, as crianças anormais, excepcionais e problema.

##### 4.1 IMPRENSA MINEIRA: A REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS E A REVISTA INFÂNCIA EXCEPCIONAL

A Revista do Ensino foi um impresso pedagógico oficial da Diretoria da Instrução Pública que representou bem a educação mineira na primeira metade do século XX. A relevância desse impresso é evidente, também, pelo seu extenso ciclo de vida e pelo seu importante papel no processo de formação de professores (ASSIS; ANTUNES, 2014; BICCAS, 2005; RODRIGUES; BICCAS, 2015).

A Revista do Ensino foi criada originalmente em 1892, no governo do presidente da província de Minas Gerais, Afonso Pena. Circulou num curto espaço de tempo, com apenas três números publicados. Em 1925, após 33 anos, foi reativada no governo de Fernando Mello Viana, foram editados 175 números e circulou até o primeiro semestre de 1940. Sua produção ficou interrompida por cinco anos devido a Segunda Guerra Mundial. Em 1946 voltou a circular sendo extinta 25 anos mais tarde, em 1971, quando Rondon Pacheco era governador de Minas Gerais. O último número editado foi o de 239 (RODRIGUES; BICCAS, 2015, p. 154).

Nesse sentido, o periódico “teve relevante longevidade, podendo ser considerado o mais representativo da história da educação mineira, não só pela sua permanência ao longo de cinco décadas, mas pelo papel significativo na formação dos professores”. Assis e Antunes afirmam que “a revista circulou nos grupos escolares estaduais e nas escolas confessionais e privadas [...] os educadores de todo o estado eram incentivados a colaborar na sua produção” (2014, p.24).

A Revista do Ensino chegava a todas as 3.146 casas de ensino existentes nesse período: grupos escolares (196), escolas estaduais (1666), escolas municipais (579), escolas particulares (695), escolas infantis (3) e escolas mantidas pelo Governo Federal (7). Como a distribuição era feita para todas as escolas e grupos escolares estaduais, pelo menos 2.451 instituições e funcionários do ensino público tinham acesso direto e gratuito à *Revista*. As 695 escolas particulares também tiveram acesso à revista da mesma forma que o público em geral, ou seja, comprando o Jornal Minas Gerais de maneira avulsa ou por meio de assinatura” (BICCAS, 2008, p.86).

A Revista Infância Excepcional também possuía nuances importantes para a pesquisa aqui desenvolvida. Criada em 1933, e encerrada em 1979 por falta de verba, a Revista Infância Excepcional foi publicada pela Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG) e teve em sua direção a psicóloga e educadora russo-brasileira Helena Antipoff. Em 1966, a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais explica sua edição aos seus leitores, através da contracapa do volume oito:

Os números 1, 2 e 3 correspondem aos números 12, 16 e 20 das publicações da Secretaria da Educação e Saúde Pública de Minas Gerais, com o título “Infância Excepcional”, nos anos de 1933, 1934 e 1937. Os números 4, 5 e 6 publicados sob o título “Assistência ao Excepcional” como Suplementos do “Mensageiro Rural”, órgão do Instituto Superior de Educação Rural (ISER) da Fazenda do Rosário, nos anos de 1962 a 1965. O Nº 7, publicado com o título “Boletim Pestalozzi” – Suplemento nº 7 do “Mensageiro Rural”, 2º semestre de 1965. (SOCIEDADE PESTALOZZI DE MINAS GERAIS, 1966, contracapa).

Barbosa (2019, p. 52) discute que “apesar de tratarmos a revista como uma coleção de doze números é importante entender sua organização [...] temos uma coleção de revistas que se aproveitou de várias publicações da SPMG para compor seus primeiros números”. A revista visava, como público-alvo, atender diversos profissionais engajados na educação dos excepcionais (BARBOSA, 2019). Assim, nosso interesse no periódico parte, inicialmente, da denominação



do próprio impresso. Barbosa (2019, p.56) comenta: “havia no estado de Minas Gerais revistas e boletins voltados aos profissionais da educação, mas não foram encontrados indícios da existência de outra publicação mineira inteiramente voltada ao tema da educação do excepcional”.

Ressaltamos que a Revista Infância Excepcional e os respectivos números aqui adotados, tinham subtítulos em sua capa e os mesmos norteavam as publicações. No ano de 1933 a revista destinou-se ao tema dos *subnormais*, em 1934, fala-se em *subnormais e desamparados*.

Por fim, relembramos que as revistas foram amplamente utilizadas no estado mineiro e se constituíram um meio de diálogo, e atualização, entre os educadores e demais profissionais que trabalhavam com educação ou em interface com a educação. Ressaltamos que não tivemos a pretensão de esgotar a análise dos artigos sobre os anormais, excepcionais e criança-problema, tendo em vista que apenas esse estudo daria uma dissertação de mestrado. Pretendemos, com esse capítulo evidenciar que as revistas educacionais mineiras trataram do problema dos conceitos e classificações das crianças, público da educação especial e dialogar com outras pesquisas que já adotaram as revistas pedagógicas como fontes (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020; BARBOSA, 2019; BORGES, 2014, 2015;). Veremos, portanto, que a psicologia e a educação das crianças anormais, criança problema e criança excepcional eram discutidas e veiculadas na imprensa mineira no século XX.

#### 4.2 EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA DA CRIANÇA ANORMAL, CRIANÇA PROBLEMA E CRIANÇA EXCEPCIONAL NA REVISTA DO ENSINO (1925 – 1970)

Publicado em 1925 na Revista do Ensino de Minas Gerais, o artigo *Separação dos alumnos suspeitos de inteligencia anormal* foi publicado originalmente na revista argentina “El monitor de La Educacion Común”<sup>23</sup>. O autor, não identificado pela revista, comenta duas medidas adversas frente aos alunos com suspeita de inteligência anormal. Segundo ele, incorporado a legislação belga, o francês Alfred Binet postulava que estudantes frequentes na escola que “apresente um atraso escolar de dous annos, si menor de nove, e de

---

<sup>23</sup> A Revista do Ensino de Minas Gerais, não aponta a data de publicação do artigo original.

três anos, si maior” (1925, p.44) deveriam ser segregados com suspeita de inteligência anormal. Em contraponto, o autor conta que o ex-inspetor geral André Ferreira<sup>24</sup> sugere aprovar todos os estudantes que tenham frequentado à escola regularmente, independentemente de seus resultados. Na concepção de Ferreira, a reprovação era injusta com o estudante e “resultava um índice negativo da capacidade do professor” (1925, p. 44).

Nenhuma das medidas de promoção, foram adotadas pelo magistério. Segundo o autor, “o que ocorria, porém, até então era francamente irregular: poucos eram os escolares promovidos no final do curso e muitos os repetentes” (1925, p.44). Na concepção do autor, “a medida proposta por Binet não poderia ser aplicada, sem o prévio reconhecimento das causas de atraso dos alumnos”, e “nenhuma prova especial desta natureza realizou-se em nossas escolas” (1925, p.44). Seguindo sua análise, o autor aponta que o atraso e a reprovação dos alunos não estão relacionados à falta de “talento pedagógico dos mestres” e sim, às “lacunas de methodo, dos programmas vigentes” (1925, p.45).

A par da obra de Binet, em 1925, os educadores mineiros já debatiam a situação dos alunos atrasados e as possíveis medidas para minimizar o problema. Desta forma, o autor situa os leitores sobre os inconvenientes da medida de Binet. Para ele,

1º E precisamente entre os menores de 9 annos, que existe o maior número de casos de atraso. 2º muitos são reprovados mesmo com bastante aptidão, pelo atraso em aritmética, pois é a sciencia que menos tem evoluído entre nós. 3º Muitos meninos reprovados nas escolas públicas, são na mesma época da reprovação, aprovados nas escolas livres. 4º A separação como suspeita de “Intelligencia anormal”, por um exame médico e psychologico que precise o estado dos escolares, não poderá realizar-se entre nós, por falta de orgams especiaes (1925, p.45).

Para o autor, “o menino deve sempre progredir, si os meios são propícios, salvo os casos ‘não duvidosos’, unicos ao meu modo de pensar, que escapariam a acção da escola primaria” (1925, p.45). Em sua concepção,

O critério de promoção, cuja responsabilidade recae sobre muitas pessoas, não é o mais empregado para estabelecer uma demarcação entre o normal e o que deixa de sê-lo. O processo de recrutar a priori, por este meio, é prejudicial em extremo, em todos os annos de nossas escolas, existem as chamadas “classes especiaes” chegando o professor a desentender-se, pelo ‘justificado’ motivo de suspeitar de anormaes as intelligencias dos alumnos que as formam.

---

<sup>24</sup> O artigo não menciona nenhuma outra informação acerca do ex-inspetor André Ferreira.

Concluindo, o autor aponta que as direções escolares, os docentes e o Conselho Nacional de Educação devem reunir-se, semestralmente, a fim de estabelecer medidas especiais para “sanar as falhas do ensino e a melhorar o grão de aproveitamento dos alunos atrasados” (1925, p.45).

Em *A educação dos anormais*, também publicado em 1925, a Revista do Ensino dissemina os debates, ocorridos na França, sobre as crianças anormais. Nesse artigo, André Balz<sup>25</sup>, jornalista e presidente da comissão de imprensa educativa francesa, reiterará a importância da educação dos anormais. O texto é um resumo do debate ocorrido no Congresso sobre Instrução Pública reunido na Sorbonne, em Paris. Nele, o autor aponta dados sobre a criação das escolas para anormais (Lei de 1909); estatística dos alunos anormais aprovados nas classes de aperfeiçoamento bem como o restrito acesso de tantos outros anormais educáveis às escolas francesas.

André Balz advogava em prol da melhoria dos processos de admissão dos alunos anormais e para isso defendia a necessidade de um trabalho colaborativo entre médicos psiquiatras e educadores de anormais. Em sua concepção, “o recrutamento é irregular e defeituoso, e muitas vezes se enviam para as escolas meninos que, por qualquer motivo, não puderam seguir o ensino ordinário” (p. 217). A falha no processo de admissão, segundo o jornalista, resultará em classes cheias de “surdos, cegos e até de doentes que estariam melhor em um sanatório ou em um preventório” (p.217). A melhoria nos critérios de admissão de anormais, enviaria “os cegos e os surdos-mudos para as respectivas escolas, e ao mesmo tempo hospitalizar os doentes” (p.218). Para além dessas defesas, Balz (1925, p. 218) compreendia que “o pessoal incumbido da educação dos anormais assume uma tarefa ao mesmo tempo ingrata e relevante, sendo de lamentar que se lhe não concedam as compensações a que faz jus”. O autor sustenta que “o ensino dos anormais deve ser concreto para produzir resultados apreciáveis, e, por isto, a instalação da escola é dispendiosa” (1925, p. 218). Para encerrar, Balz argumentava que “todas as escolas [...] de anormais, de surdos-mudos e de cegos, ficassem reunidas sob a autoridade

---

<sup>25</sup> André Balz (1845-1931) foi um jornalista francês que, dentre outras coisas, atuou como colaborador do Jornal *Manuel Général de l'Instruction Primaire* e como presidente de l'Association de la Presse de l'Enseignement. Em 1902, a revista parabeniza-o pela promoção ao posto de oficial da legião de honra (officier de la Légion d'honneur). As contribuições do jornalista ultrapassam 490 publicações e foram realizadas entre os anos de 1899 a 1909.

única do ministro da instrução pública e submetidas [...] às leis que regem o ensino público, principalmente quanto á gratuidade e obrigatoriedade” (1925, p.218).

Esses dois artigos demonstram que no ano de 1925, os educadores mineiros estavam debatendo a necessidade de considerar a educação das crianças que apresentavam atrasos no aprendizado escolar e daquelas consideradas anormais por deficiências físicas, sensoriais e mentais. Nos artigos publicados na Revista do Ensino, os autores tecem críticas às classes especiais criadas nas escolas e aos critérios de classificação dos anormais. O que fazer com essas crianças? Outros países, como a França, Suíça e Estados Unidos, estavam decidindo qual era o melhor lugar para a educação dos atrasados e dos anormais: a escola ou o sanatório.

Em Minas Gerais, sai vencedora a ideia de que a escola deveria organizar classes especiais para as crianças atrasadas e anormais. Alguns anos depois da publicação dos artigos, em 1929, Helena Antipoff é contratada pelo Governo Mineiro, sendo que uma de suas atribuições era justamente organizar classes especiais e homogêneas no sistema escolar do Estado. Desse modo, não podemos perder de vista que a proposta das classes especiais e homogêneas nas escolas, bem como a necessidade da organização de escolas especiais para aqueles que tinham deficiências sensoriais e mentais, visavam reforçar que as crianças anormais poderiam se beneficiar da educação. Além disso, o melhor ambiente educacional para certo contingente de crianças era a escola e não os hospitais.

*Em Os anormais na escola primaria*, em 1933, publicado na Revista do Ensino, Ramos César então técnico do ensino, demonstrou que a seleção daqueles que deveriam ou não estar nas escolas e frequentar as classes especiais continuava sendo um tema de debate do cotidiano escolar. Na concepção dele,

É possível o convívio, na mesma comunidade escolar, do raquítico e do simples retardado intelectual, ou do impulsivo, quando as condições econômicas não permitem rigor na seleção de classes, exigindo apenas a co-educação que a assistência do professor se exerça com mais devotamente maior provisionamento científico, a reunião do epilético e do pré-tuberculoso, além de inadmissível incuria profilática, viria a ser um perigoso foco de perturbação da vida coletiva e de ameaça à saúde. (RAMOS CESAR, 1933, p. 13).

Ramos Cesar adota, em seu texto, concepções higienistas, mas com acenos eugênicos, apontando a relevância dos fatores ambientais na constituição dos sujeitos, principalmente, dos sujeitos ditos anormais. A partir de tal premissa, caberia aos professores uma minuciosa pesquisa sobre o meio onde vivem as crianças ditas anormais. Sua concepção sugere que “o meio, principalmente o meio familiar, onde imperam fatores de raça, hábitos e costumes, é matriz de anormais, e matriz que imprime cunhos indeléveis”, assim “o lar póde ser um fértil produtor de ‘deformados’ (1933, p.11).

Apresentando aos leitores transformações nos parâmetros para considerar uma criança anormal, o artigo aponta que, no primeiro momento,

consideravam-se anormais os portadores de distúrbios que exigiam imprescindivelmente a colaboração direta e permanente do médico no plano das atividades de que eram objeto e no traçado das finalidades escolares, [...]. Isto é, os congenitamente condenados ou incidentalmente lesados por influencias mórbidas (RAMOS CESAR, 1933, p.11).

Diante de tais escolares, surgia

uma “pedagogia patologica”, original nos métodos e distinta no conjunto da organização educativa, com programas escolhidos e, não raro, praticada, por coerencia técnica, em um meio para esse fim devidamente aparelhado: colonias, sanatorios, albergues, institutos especializados, - quasi sempre de manutenção dispendiosa. Tinham mais o caráter de centros de isolamento e de observação, destinados a captar os egressos de normalidade social, e nelles se fazia obra mais de terapeutica do que, propriamente, de Pedagogia (1933, p.11).

Em um segundo momento, essa nova ciência, com orientações modernas, passa a considerar anormal “todo escolar que, por qualquer motivo, se coloca em inferioridade e não acompanha o nível coletivo de desenvolvimento do ensino” (p.12). Diante da nova definição de anormal, o técnico do ensino explica que essa é a “razão porque as classes uniformes se vão tornando um imperativo cada vez mais premente” (p.12).

O artigo afirma que a pedagogia moderna ganha novos contornos e os professores responsabilidades que precisam e instauram “o princípio pedagógico: classe homogênea e pouco numerosa. Assim, o alargamento do conceito promoveu:

maior amplitude na classificação dos inaproveitáveis, e passaram, assim, a exigir: 1º os anormais por *déficit* somático puramente, ou atingidos na complexidade das trocas fisiológicas; 2º os anormais por *déficit* intelectual (idiotas, imbecis, os mais ou menos retardados, sem

as características claras destas taras); 3º os anormais por *déficit* sensorial, (cegos, surdos-mudos, mudos, gagos, etc.). portadores de disfunções subtis dos órgãos dos sentidos; 4º os anormais por *déficit* afetivo (os neuro-idiosincronicos e neuro-aritmicos); 5º os anormais por lesões nervosas francas; 6º os deformados pelo meio. As cinco primeiras distribuições são communs a todos os tratadistas do assunto. A última foi introduzida no agrupamento por Decroly e abrange uma variedade infinita de tipos “dissimulados”, cujo retardamento só se revela quando transferido para o ambiente escolar, porque o mimetismo próprio do meio em que nasceram lhes apaga os sinais individuais (RAMOS CESAR, 1933, p.12).

Ramos Cesar conta que a atuação dos médicos na área educacional demonstrou que “a classificação pecava por pretenciosa e empírica; era um preconceito e, como todo preconceito, expunha ao acréscimo do insucesso, visto que há os que, na realidade, são *mentalmente* deficitários e os portadores de anomalias físicas, às vezes, de estranha vivacidade mental”. O autor sugere que “o melhor meio de distinguir os diversos tipos de anormais é a introdução, nas escolas, da ficha medica, sob a vigilância de profissional especializado”. O artigo defende que “o auxílio medico proporcionará ao professor os elementos necessários para esmondar a sua classe” bem como os “conhecimentos indispensáveis ao diagnóstico dos *mentalmente anormais*” (1933, p.13). Ressalta-se ainda, que tal instrumento – a ficha médica – servirá como “instrumento de observação [e] habilitará a concluir que o aluno preguiçoso, desleixado, desobediente é, comumente, ‘produto do meio familiar’, - um ‘deformado’”. (1933, p.13)

Prenunciando as *Tendências recentes na educação dos anormais*, a revista mineira publica, em 1935, o artigo escrito por Christine P. Ingram, inspetora do Departamento de Educação Especial da cidade de Rochester, Estado de Nova York. No artigo, identificamos, inicialmente, um breve relato histórico da situação norte americana frente a criação de classe para as crianças mentalmente deficientes, bem como a indagação: quais seriam “as recentes tendências na educação das creanças phisicas e mentalmente deficientes?” (INGRAM, 1935, p.82).

uma tendência significativa é que esse ensino especial não é considerado como um programa aparte, independente do destinado ao aluno normal, mas reconhecido como uma parte integral do programma escolar, exigindo a mesma consideração e merecendo a mesma esclarecida atenção e apoio por parte do superintendente escolar, do diretor, do professor, que o prgramma destinado ao aluno normal.

Ingram justifica que:

Este reconhecimento não existia no princípio, porque o ensino especial em suas primeiras tentativas de atender às necessidades das crianças deficientes, salientava as diferenças individuais, e dedicava-se principalmente ao bem-estar e desenvolvimento físico, ao desenvolvimento de carácter e personalidade, ao ajustamento individual, encarecendo o valor da experiência “prática” ou “constructiva” e pouco ligando as matérias tradicionais de estudo (INGRAM, 1935, p.82).

A primeira tendência, sublinhada pelo artigo, consiste em ofertar, fundamentalmente, a criança anormal a mesma educação fornecida às crianças normais (INGRAM, 1935). Assim, “o objetivo da instrução no caso de todas as crianças, sejam ellas subnormaes, normaes ou supernormaes – é o de proporcionar a cada uma o mais amplo desenvolvimento que seja capaz de receber” (p.83). A partir dessa primeira tendência, revela-se cinco evoluções que tal tendência propiciou: reconhecimento das diferenças individuais; necessidade de compreender o meio social que os educandos estão inseridos; cuidado com a higiene mental; criação e revisão de planos de estudos individuais tendo em vista as diferentes capacidades e métodos de se viver e por fim, fortalecimento da educação sanitária. Diante de tais evoluções, nota-se que a classe especial é concebida como “uma parte integrante da escola em que está estabelecida, e a escola especial é uma parte integrante do systema escolar” (1935, p. 85).

A segunda tendência está relacionada à criação de classes especiais. Para Ingram, as “classes especiais vão se convertendo cada vez mais em agencias dedicadas ao serviço dos grupos particulares para os quaes foram creados” (1935, p. 86). Historicamente, as classes especiais recebiam crianças que por motivos diversos eram conduzidas sob a errônea nomeação de criança anormal. Para a autora, “à medida que se avança no estudo das crianças, que as condições físicas vão sendo objecto de melhor tratamento, melhor compreensão, que os professores estejam mais bem preparados para compreender cada criança”, as classes especiais vão seleccionando melhor seus candidatos. O desenvolvimento dessa tendência, está diretamente relacionado a “exames médicos mais cuidadosos, programas escolares mais bem adaptados a cada criança em particular desde o início de sua carreira escolar” (1935, p.88).

Ainda sobre as classes especiais, o artigo assegurou que “haverá sempre necessidade de classes especiais para as crianças que padeçam de graves defeitos físicos ou mentais, ou de ambos” (1935, p.88). Deste modo, a última tendência apontada por Ingram diz sobre as interações sociais entre os alunos das classes especiais e os alunos das classes regulares. Segundo a autora, “precisamos reconhecer e realçar cada vez mais as semelhanças que existem entre as crianças normais e as anormais, e tratar de reduzir ao mínimo as diferenças” (1935, p.90).

Destacamos que as tendências debatidas por Ingram, e publicadas em 1935 na revista mineira, dialogam diretamente e, guardadas as diversidades de concepções de cada época, vão ao encontro das atuais legislações em vigor, no Brasil, sendo as principais a Constituição Federal (1988); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996); a Convenção dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2009) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), soma-se a elas as determinações estaduais e municipais. Um exemplo dessa similaridade de concepção pode ser observado a partir da ideia central da primeira concepção e os artigos 206 e 208 da Constituição Federal Brasileira, de 1988, que garante:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
Art. 208. O dever do Estado com a Educação será efetivado mediante a garantia de: III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; (BRASIL, 1988).

O artigo Ensino das crianças anormais, escrito pelo doutor e inspetor-orientador do ensino de anormais de Portugal, Victor Fontes e publicado, em 1936, na Revista do Ensino, debatia a necessidade de uma formação docente que ensinasse, aos professores primários, “o que é um anormal e sobre a atitude que deve tomar para com as crianças nessas circunstâncias” (FONTES, 1936, p.95).

No artigo, o inspetor, também, apresenta uma definição de criança anormal: “Anormal é toda a criança que reage, em regra, perante as solicitações do exterior de uma forma diversa daquilo que mais comumente se observa na maioria das crianças em situações idênticas de vida” (p.97). Tal delimitação, segundo o autor, não pode ser rigorosa ou restrita, e alerta seus leitores que a



imprecisão conceitual esbarra na dificuldade de encontrarmos “duas crianças que reajam da mesma maneira ao mesmo estímulo” (p.97). Entretanto, o autor cita o fraco aproveitamento, as dificuldades de aprendizagem na leitura e escrita, entre outros problemas para assegurar que é “licito suspeitar que se tratava de crianças anormais, mas acentuamos, suspeitar apenas e não decidir” (p.98). Para Fontes, fatores como a mudança de classe, ações de professores e colegas podem ensejar novos comportamentos e daí resultam errôneas classificações de anormalidade.

Por vezes, um simples gesto do professor, a presença física com outra pessoa que a criança estima ou detesta, a atitude do mestre no primeiro dia da classe, etc., são factos que, entre tantos outros, podem estabelecer no espírito infantil uma repulsa ou uma verdadeira adoração pelo mestre. E, no primeiro caso, a atitude do escolar será condicionada por essa repulsa e trará a anormalidade de comportamento (FONTES, 1936, p.99).

Classificados erroneamente como anormais, o artigo assegura que tais crianças são postas de lado, assim, “permite-se, por grande favor, que frequente a classe, que esteja ali sentado durante as lições, mas nada de activo, de individual, se fará para com o pobrezinho” (p.99). O artigo resgata, na sequência, as preocupações de Antipoff e Adler com o sentimento de inferioridade que tais crianças carregam ao serem estigmatizadas, e reforça que as “consequências psicológicas futuras podem ser das mais graves” (p.100). Concluindo, o artigo reafirma a importância da correta classificação dos anormais e convoca os professores para “não tomarem como anormais um pouco levemente os casos mal observados, e ainda para serem prudentes ao máximo na pública designação dos seus alunos de psicologia suspeita” (p.101).

Em seu argumento, como podemos observar acima, o autor - além de chamar a atenção para o estigma que a classificação de anormalidade trazia - lamenta que o ensino ativo seja deixado de lado para as crianças consideradas anormais. De fato, na época, era grande o esforço para que os professores mineiros adotassem os métodos da Escola Ativa que propunha uma participação menos passiva e mais efetiva do aluno na construção do aprendizado. Antipoff, citada por Fontes, era, na época, uma das maiores responsáveis pela promoção dessas concepções ativas que, em grande parte, eram oriundas do trabalho de Edouard Claparède e de outros estudiosos do Instituto Jean Jacques Rousseau, em Genebra (CAMPOS, 2003, 2012).

Ainda nos Estados Unidos, precisamente em Nova York, John Edward Bentley publicou, no mesmo ano 1936, o livro intitulado *Problem Children - Criança problema* (RAMOS, 1939; LIMA, 2006). Um ano depois, em 1937, foi publicada uma resenha de seu livro na Revista do Ensino. O autor da resenha situa seus leitores sobre a existência de um Código da Criança, nos Estados Unidos, que consiste em um resumo da The White House Conference on Child Health and Protection. O texto publicado no periódico mineiro, aponta “em resumo, os casos aos quais se ajusta a expressão criança problema” (p.65): desajustamento por defeito físico, deficiência mental ou desajustamento social. Caberia, portanto, à escola e às instituições de higiene social desvendar as causas de tais desajustamentos e fornecer-lhes uma “educação conveniente”, modificando assim “os padrões de comportamento e transformá-los em cidadãos uteis a si próprios e à sociedade” (p.68). Para encerrar a resenha, apresenta-se aos leitores um guia para observação e tratamento das crianças difíceis, uma adaptação de Consuelo Pinheiro do Livro *Better Schools* escrito, em 1928, por Washburne e Stearns.

Voltando-se para o *Amparo a criança anormal na América do Sul*, o periódico divulga, em 1947, o relato da assistente social, Cecy Portugal, sobre diversas instituições argentinas que desenvolviam trabalhos no campo da educação dos anormais. As instituições (institutos médico-pedagógico, pavilhões, institutos de reeducação, Liga de Higiene Mental), os métodos e técnicas adotados (trabalhos manuais, instalações em áreas rurais), bem como as escalas e testes de inteligências e os grandes autores estrangeiros (Binet, Simon, Claparède, Piaget), não se distinguem daqueles adotados no Brasil.

O artigo acena, também, para os pouquíssimos trabalhos desenvolvidos no Chile e no Uruguai. Referindo-se ao Brasil, a autora aponta que em diálogo com representantes do I Congresso Panamericano de Serviço Social, realizado em nove de setembro de 1945, em Santiago, o Brasil possuía, apesar de sua insignificância numérica, bons trabalhos de amparo à criança (PORTUGAL, 1947). Neste sentido, Helena Antipoff e sua obra educacional, em Minas Gerais (criação do Instituto Pestalozzi, Escola Granja da Fazenda do Rosário, Sociedade Pestalozzi) são apontadas aos leitores como exemplo de trabalhos realizados no Brasil. Além disso, cita-se: o Hospital de Neuropsiquiatria infantil,

anexo ao Centro Psiquiátrico Nacional, no Rio de Janeiro; o Hospital de Juqueri, com o Serviço de Psiquiatria Infantil, em São Paulo; a Escola Sanatório Campinas, em Campinas/SP, além dos colégios de freiras que atendiam, em certa medida, as crianças anormais. Cecy Portugal encerra seu texto fazendo votos que as crianças difíceis e subnormais recebam o amparo e atenção que necessitam (PORTUGAL, 1947).

No ano de 1936, a revista apresentou uma sucinta resenha denominada *Crianças Excepcionais*. Nela o autor, não identificado, conta que a especialista em crianças anormais - Beatrice McLeod – escreveu uma série de conselhos baseados na White House Conference. Vemos, portanto, que os educadores mineiros acompanhavam os debates acerca da criança com deficiência e sua educação ocorridos nos Estados Unidos. Precedendo seus conselhos, McLeod listou oito grupos de crianças excepcionais.

1) os estropiados; 2) os surdos e duros de ouvido; 3) os cegos e maus videntes; 4) os deficientes orais; 5) as crianças de pouca vitalidade, sofrendo de dificuldades de procedência anêmica, pre-tuberculosa ou cardíaca; 6) os mentalmente retardados; 7) os mentalmente superdotados; 8) as crianças que apresentam sérios problemas em relação à conduta. (1936, p.225).

Conforme a resenha, os cinco primeiros grupos comportam as crianças com deficiência física; os grupos seis e sete comportam as crianças mentalmente acima ou abaixo da média e o último grupo inclui as crianças com dificuldades de socialização ou completa inadaptação.

Assis, Oliveira e Lourenço (2020) analisando essa mesma fonte, explicaram que:

McLeod utilizava o termo criança excepcional. Na Revista do Ensino, entretanto, o autor brasileiro, ao fazer a tradução, valia-se do termo “escolares anormais”, nomenclatura utilizada no livro *Noções de Psychologia*, de Manoel Bonfim. O autor da resenha não fazia nenhuma menção à mudança de nomenclatura operada no periódico. Todavia, na época, a substituição do nome de anormal para excepcional estava relacionada a uma mudança de paradigma que criticava o peso da palavra anormal (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020, p. 10).

Diante das elaborações de McLeod, o autor (1936, p.225) encerra a resenha defendendo a seguinte ideia: “a igualdade de direitos de todas as crianças a receber uma educação eficiente é o princípio básico da educação democrática e é por esta razão que não se pode admitir a identidade de processos e métodos para indivíduos que os exigem desiguais”.

Essa resenha nos traz indícios de que seria interessante considerar a recepção de teorias e debates sobre educação especial que circulavam nos Estados Unidos ao investigar o conceito de excepcional divulgado no Brasil. As discussões estadunidenses sobre a criança excepcional têm como um de seus marcos as “White House Conference”. Realizadas a cada década, nos Estados Unidos, as conferências foram convocadas pelos presidentes, em exercício, e debatiam, com líderes das áreas médicas, educacionais e sociais, temáticas essenciais ligadas às crianças, sua educação, saúde física e mental, bem estar social, segurança, entre outras. Estudiosos norte-americanos apontaram que “algumas das reuniões foram catalisadoras de reformas significativas e duradouras, enquanto outras produziram poucos resultados” (PORTNER, 1999, p.1).

Cada reunião no século passado, debateu uma temática. Em 1909, a reunião abordou a situação das crianças dependentes; em 1919, debateu-se os padrões de bem-estar infantil; na conferência seguinte, de 1930, o foco esteve na saúde e proteção infantil, incluindo aqui as crianças com deficiência; em 1940, foi a vez de tratar da presença das crianças em uma democracia; em 1950, os especialistas ocuparam-se com o desenvolvimento infantil e a promoção da saúde mental e emocional das crianças; em 1960, celebrou-se as bodas de ouro da Conferência da Casa Branca, nesse momento, considerou-se o papel da família, religião, comunidade e governo na infância; em 1970, os conferencistas concentraram-se em tópicos como o efeito do racismo nos jovens, negligência e abuso familiar, justiça juvenil e cuidados infantis; a conferência de 1980 discutiu o impacto das mudanças culturais e sociais, como o aumento da taxa de divórcio e o crescimento de famílias monoparentais e o impacto desses fenômenos sobre os filhos; por fim, em 1997, os conferencistas dialogaram sobre os cuidados infantis, bem como, as recentes descobertas de como as crianças aprendem e a melhor forma de fornecer cuidados enriquecedores a elas (CAMARGOS, 1945; SOUZA; BOARINI, 2008)

Todas as conferências citadas foram significativas e tiveram impactos importantes nas legislações, ações públicas tais como educação, saúde e segurança das crianças estadunidenses. Contudo, as Conferências da Casa Branca sobre Saúde e Proteção Infantil, convocada pelo presidente Hoover e

realizada em novembro de 1930, nos interessa, particularmente, pois nelas, encontramos duas seções<sup>26</sup> importantíssimas sobre crianças com deficiência: seção III intitulada “Education and Training” (Educação e treinamento) e seção IV denominada “The Handicapped” (Os deficientes).

No relatório elaborado pela seção III, comitê F - Comitê de Classes Especiais, veremos a defesa em prol da educação especial, especialmente das classes especiais. Para os autores, “o princípio fundamental da educação especial é ajudar o indivíduo a se ajudar até o limite de sua capacidade” (p. 231.Tradução nossa). Os conferencistas apontavam que as classes especiais são “uma política pública sólida, não caridade, fornecendo tratamento e treinamento especiais para todos os tipos de crianças excepcionais” (YORK, 1980, p. 231). Para eles, a implementação desse tipo de ação tinha como objetivo:

tornar possível que as crianças de maior capacidade possam dar uma maior contribuição para o bem estar comum e aqueles com menor capacidade para se tornarem autossustentáveis, em vez de membros dependentes ou delinquentes da sociedade. Em outras palavras, estamos aumentando os ativos da sociedade e diminuindo seus passivos (1980, p. 231.Tradução nossa)

Os conferencistas especificaram que o público alvo da educação especial, portanto, as crianças excepcionais, incluiriam “tanto os deficientes quanto os superdotados, ou mesmo crianças que se desviam do modelo médio de criança ao ponto de exigir tratamento ou treinamento especial para aproveitar ao máximo suas possibilidades” (1980, p. 231). Assim, esse grupo compreenderia,

o cego e o que vê parcialmente; os surdos e os deficientes auditivos; o deficiente na fala; os aleijados; crianças de vitalidade reduzida; crianças com problemas de comportamento (os nervosos, os emocionalmente instáveis e os delinquentes); os mentalmente retardados; os dotados (1980, p. 231. Tradução nossa).

O conceito de criança excepcional presente no relatório tem semelhanças com aquele que será divulgado no Brasil, por Antipoff, como por exemplo a inclusão dos superdotados e das crianças com deficiência no mesmo espectro ou a concepção de que o excepcional deve ser visto e educado a partir

---

<sup>26</sup> Acesso em:

<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=coo.31924097701290&view=1up&seq=10&size=125>

de suas potencialidades. Embora a psicóloga russa não tenha explicitado de onde vinha sua apropriação do termo, seria interessante a realização de uma pesquisa que investigasse a relação da autora com os materiais de educação especial produzidos nos Estados Unidos, aspecto que não tivemos tempo suficiente de analisar nessa investigação. Trataremos da divulgação do conceito de criança excepcional, na obra de Antipoff, no quarto capítulo dessa dissertação.

No relatório da White House, os conferencistas apontam que a função da Educação Especial é “fornecer orientação profissional adequada, formação pré-profissional e vocacional” (p.235. tradução nossa). Notamos, que os especialistas estadunidenses também debatiam os nomes dados às classes especiais; a necessidade de mais e melhor formação docente, além da relevância do diagnóstico precoce. Desta forma, os conferencistas sinalizavam que:

(i) ao nomear classes especiais o nome deve, tanto quanto possível, indicar a função da classe e não a deficiência de seus membros; (ii) a descoberta precoce, o tratamento precoce e o treinamento precoce são de vital importância; (iii) a pesquisa deve ser incentivada em todas as fases da educação especial; e, finalmente, um esforço conjunto deve ser feito para eliminar as causas evitáveis (1980, p. 328).

Um aspecto muito interessante, presente no relatório, diz respeito a conscientização da sociedade sobre a real situação dos indivíduos deficientes. Os conferencistas explicam que:

Na mente do indivíduo médio, a educação especial é caridade, não uma política pública sólida. Enquanto tal concepção prevalecer, será impossível estender a educação especial a todos que dela necessitem, pois somente quando uma determinada política for considerada benéfica para a sociedade, bem como ao indivíduo afetado, recebe apoio adequado. Assim, o primeiro passo é informar o público sobre as possibilidades da criança com deficiência e o que pode ser alcançado por meio de tratamento e treinamento especial (1980, p. 330).

Além dos argumentos citados, os conferencistas apontaram que “mesmo a maioria das pessoas engajadas no trabalho educacional não tem uma concepção adequada das possibilidades da criança deficiente e não compreendeu a necessidade e o significado da educação especial” (1980, p. 333).

No Brasil, essa tomada de consciência, individual e coletiva, sobre a necessidade de estabelecimento e, principalmente, de continuidade das políticas públicas, quer educacionais quer sociais, ainda hoje, princípio do século XXI, não foram largamente alcançadas quando pensamos na educação das pessoas com deficiência. Apesar do deslocamento do modelo médico da deficiência, para o modelo social, ainda hoje, não verificamos, no cenário brasileiro, a efetivação de princípios básicos do modelo social que, dentre outros aspectos, defende: a igualdade de condições seja ela social, educacional ou laboral; um mundo sem opressão e discriminação; e sobretudo, a adequação de diversos sistemas e espaços para a plena participação social (BRASIL, 2008, 2015; FRANÇA, 2013; NEPOMUCENO, 2019; SASSAKI, 2011).

Os conferencistas, norte americanos, no Comitê B, da seção IV – The Handicapped, abordaram, ainda no século XX, os direitos da criança deficiente e apontaram:

Se quisermos que a civilização avance, ela marchará não apenas nos pés das crianças saudáveis, mas ao lado delas, ombro a ombro, devem ir aquelas outras - aquelas crianças que chamamos de " deficientes" - os coxos, os cegos, os surdos, e os doentes do corpo e mente. Todas essas crianças estão prontas para serem alistadas neste exército em movimento, prontas para dar sua contribuição ao progresso humano; trazer o que eles têm de inteligência, de capacidade, de beleza espiritual. A civilização americana não pode ignorá-los (p.335 – tradução nossa).

Após quase 30 anos, um texto publicado, inicialmente, no jornal Estado de Minas, em 03 de outubro de 1965, evidencia que, ao longo dos anos, o conceito de criança excepcional havia sido adotado em detrimento do termo anormal. O texto *A Criança Excepcional*, escritos por Elisabeth Vorcaro Horta, foi divulgado na revista em dezembro do referido ano. A autora inicia seu relato expondo, com alguns exemplos, as limitações dos pais, professores e sociedade, em geral, face à necessidade de educação especializada dos excepcionais. De caráter um tanto nostálgico e ainda assim inspirador, o artigo relembra a 3ª Semana da Criança Excepcional ocorrida em agosto daquele ano, na cidade de Belo Horizonte, e salienta que a divulgação de tais eventos beneficiaria os “ignorantes inocentes, possíveis de serem esclarecidos” (HORTA, 1965, p.88). A autora do texto propõe que:

Fôssem abertas as portas dos educandários especializados para visitas de todos, dos escolares nas universidades, dos ginásianos e

dos colegiais, das classes liberais e dos operários – para que vissem em pleno funcionamento a maravilha humana da educação – tão maravilhosa que ao observá-la sentimos que os mestres sem ser deuses estão acima dos homens – são heróis (HORTA, 1965, p.88).

Para além do heroísmo dos mestres, o artigo assinala que tal abertura promoveria a visão das maravilhas de ensinar

os surdos a falar, gesto por gesto cuidadosamente, desde os mais simples movimentos labiais até o som completo, a palavra e a frase. E ao cego aprender a escrever, a executar trabalhos manuais. As crianças defeituosas executarem gestos e movimentos, libertarem-se da sua prisão de imobilidade... Depois de vê-los e ouvi-los sentimos melhor e mais pura a humanidade e acreditamos realmente na grande destinação humana (HORTA, 1965, p.88).

O artigo é inspirador e demonstra a existência de ações pedagógicas pautadas nas necessidades dos educandos bem como na promoção de ações pedagógicas que viabilizava a superação de barreiras.

O último texto analisado, da Revista do Ensino, foi escrito também por Elisabeth Vorcaro Horta, em 1970. Nele, discute-se os *Quatro aspectos da nossa realidade social*. Sendo eles: a situação da mulher na modernidade; a infeliz situação da criança ou do menor abandonado; a condição da criança excepcional e por fim, a situação dos doentes mentais (HORTA, 1970).

Organizado em quatro partes, interessa-nos aqui a terceira parte, o texto dedicado à criança excepcional. Segundo o artigo, a criança excepcional é aquela “diferente da criança normal, constituindo-se uma exceção no seu grupo social ou de idade, seja por características físicas, mentais, ou de vivência social” (HORTA, 1970, p.87). O artigo dá um duplo alerta a seus leitores: explica que “o termo excepcional refere-se à criança superdotada também, mas o uso popular tornou-o quase exclusivo para a criança retardada mental”.

A autora cita Helena Antipoff como a educadora que defendera que “está na hora de mudar o termo excepcional para outro porque êste já tomou sentido pejorativo, e que de 10 em 10 anos esta mudança deve ser feita” (p.87). Para além dessas definições, o artigo aponta as classificações da criança excepcional.

Em 1º lugar os superdotados – as que estão intelectualmente acima do seu grupo de idade e apresentam um Q.I. (Quociente Intelectual – média tirada entre a idade cronológica e a idade mental) acima do normal quase gênio ou gênio. Na escola é de 110 para diante. No 2º grupo estão os infadotados – crianças que estão aquém do seu grupo



de idade. Os deficientes mentais agrupam-se em lentos ou limitados: êstes têm Q.I. entre 70 e 90. Os 'debeis mentais' com Q.I. de 50 a 70. Os chamados imbecis com Q.I. de 30 a 50. Os chamados idiotas cujo Q.I. é inferior a 30. Existem ainda os mais abaixo, impossíveis de classificar – os débeis mentais profundos –e, que apesar da idade cronológica de 10, 12, 15, 20 anos continuam num estado mental de 6 meses de vida. É dos quadros mais tristes que a humanidade pode oferecer (HORTA, 1970, p.88).

Além dessas classificações, “existem ainda outras formas especiais de deficiências que influenciam o aspecto mental”. Cita-se mongolismo; cretinismo; microcefalia, hidrocefalia, macrocefalia, a surdez e a cegueira. As duas últimas só influem sobre os aspectos mentais quando tais sujeitos apresentam atraso de dois anos (HORTA, 1970). Para a autora, “os excepcionais de modo geral são educáveis e podem se tornar membros úteis da sociedade” (p.89). Necessitando, assim, de uma educação especializada, com “mestre preparado nesse sentido no setor da metodologia, psicologia e da fisiologia” (p.90). Era conveniente, que antes de tudo, esse mestre “ame sua profissão e ame o educando e sinta nêle o material vivo da obra de arte que poderá realizar” (p.90).

Fazendo uma defesa da educação em Minas Gerais, a autora valoriza as instituições educacionais do estado responsáveis pela educação e cuidado com as crianças diferentes. Ressalta, nesse momento, o Instituto Pestalozzi e suas ramificações, bem como o Instituto São Rafael para crianças cegas (HORTA, 1970).

A partir da leitura e análise dos artigos, publicados pela revista nos anos de 1925 e 1970, verificou-se que na década de 1920 e 1930 debateram-se, de maneira geral, o lugar e o não lugar em que tais crianças, com deficiência e/ou atraso de aprendizagem, deveriam receber educação. Verifica-se, também, uma preocupação quanto à seleção das crianças para as classes especiais. Na sequência, os debates recaem sobre quais métodos utilizar para educar e quais estigmas a palavra anormal provoca na designação da criança. Assim, nota-se uma oscilação do uso do conceito de criança excepcional e do termo anormais escolares para referir-se a elas. Posteriormente, com a adoção do termo excepcional, a organização das classes especiais e a proliferação das escolas especiais, os debates migram para delimitar qual o público-alvo da educação especial brasileira.

#### 4.3 EDUCAÇÃO E PSICOLOGIA DA CRIANÇA ANORMAL E CRIANÇA EXCEPCIONAL NA REVISTA INFÂNCIA EXCEPCIONAL (1933 – 1934)

A Revista Infância Excepcional também realizou contribuições significativa para a Educação e Psicologia da criança no estado de Minas Gerais. O texto “*O problema dos anormais*”, publicado pela revista, em 1933, refere-se a uma conferência do Dr. J. de Mello Teixeira sobre a inauguração da Sociedade Pestalozzi, realizada em novembro de 1932. Teixeira inicia sua explanação pontuando que essa instituição “visa ambientar fisio-psicologicamente no meio escolar um vultuoso número de crianças deficientes, cuja situação atual ressalta vivamente uma indesculpável lacuna da nossa própria organização pedagógica” (TEIXEIRA, 1933, p.17). Para o autor, “o problema da infância no Brasil, como quasi todos os nossos problemas fundamentais, ainda está por ser solucionado” (p.17). O artigo aponta iniciativas e trabalhos de assistência médico-social à infância acontecendo em São Paulo, Rio de Janeiro e Recife. Mas, apesar de existirem alguns trabalhos, para o autor, eles ainda são “exíguos que é como se nada fosse” (p.17).

Teixeira demonstra preocupação com os altos índices de "morbilidade infantil", que atingem o Brasil, bem como com a criminalidade. Para ele os criminosos,

Só o são, e só o foram, justamente, precisamente, por que a sociedade descuidou da sua infância, deixou-os nessa quadra, á margem e ao léu da vida, sem preocupar-se em dar-lhes a educação e a instrução, não procurou adapta-los ao meio, corrigindo-lhes, em tempo, as taras e as tendências ingênitias, inibindo-lhes os defeitos anti-sociais com os recursos da médico-pedagogia (TEIXEIRA, 1933, p. 20).

Partindo para a questão dos anormais no Brasil, o autor sinaliza, brevemente, a presença de instituições para reeducação dos “deficitários de inteligência”, citando como exemplos o Instituto Pestalozzi, no Rio Grande do Sul e em Petrópolis, e os hospícios do Rio de Janeiro e de São Paulo com seus departamentos especiais para internação dos anormais (TEIXEIRA, 1933). Para os anormais físicos, soma-se a esta lista, o departamento Bourneville do Hospital Pedro II, no Rio de Janeiro e o Instituto São Rafael em Minas Gerais.

Para além das instituições, o autor discute que a necessidade de mais trabalhos brasileiros sobre os anormais: “encontra-se aqui e ali, mas realmente escassos, um ou outro artigo ferindo aspectos isolados do problema em revistas

médicas ou como teses parciais e genéricas, apresentadas em congressos médicos” (p.23).

Diante disso, o autor lista as seguintes obras e autores<sup>27</sup> como referências essenciais: Fernandes Figueira escrevendo sobre *A educação médico-pedagógica das crianças atrasadas*; Clemente Quaglio com o trabalho *A solução do problema pedagógico social da educação da infância anormal da inteligência no Brasil*; Basílio Magalhães com a monografia *Tratamento e Educação das Crianças anormais de Inteligência*; Victor Russomano com a tese *História Natural do Educando*; o professor Lopes Rodrigues com o título *Assistência à menores anormais*; o professor Thiago M. Wurth com a publicação *Proteção à infância e a juventude*, defendendo a educação dos anormais. Ao contrário do cenário brasileiro, Teixeira comenta que “é exuberante a bibliografia estrangeira sobre esse assunto que está sempre em ordem do dia”<sup>28</sup> (p.24).

Em termos da classificação, o artigo define os anormais psíquicos e suas gradações:

1ª) ausência das funções de relação quase – idiotia e a imbecilidade profunda. São praticamente ineducáveis. 2ª) os que são susceptíveis de uma utilização muito elementar: são semi-adaptáveis. Constitue este grupo a maioria dos imbecis. 3ª) os que consegue se adaptar, sem, contudo, poder adquirir certa independência na vida social, precisando de uma direção, uma vigilância; tendo necessidade de uma orientação profissional. Neste grupo se enquadram os débeis mentais ou anormais das escolas primarias de Binet; os feeble-minded dos americanos os tardivi dos italianos, os bildungsfähige dos alemães (TEIXEIRA, 1933, p.25).

Posteriormente, o artigo cita as classificações de Decroly, Binet e dos alemães<sup>29</sup> e registra: “os alemães, em sua classificação, adotam o critério puramente pedagógico, aliás, o mais corável, já que se visa conhecer desde logo o que dessas crianças se pode obter pela educação, o meio único de melhorar-lhes a sorte e adaptá-las” (p.25). Em relação à definição conceitual, o texto pontua que delimitar os anormais é tarefa árdua e imprecisa, sendo que as divergências se centram nos critérios médico, jurídico, social e pedagógico adotados pelos autores. Todavia é essencial compreender que o fator

<sup>27</sup> As referidas obras não foram localizadas ou mesmos utilizadas na construção desse trabalho.

<sup>28</sup> O autor não cita nenhuma bibliografia.

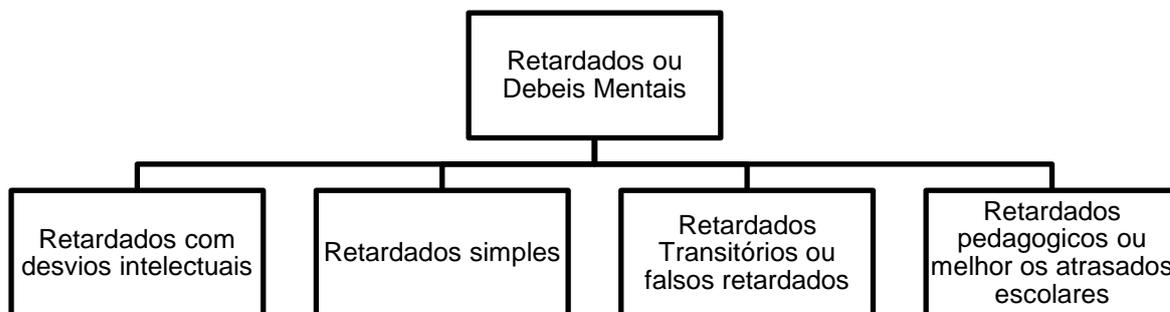
<sup>29</sup> O texto não apresenta nome dos autores alemães. Todavia, Lança (2017) identifica que a reforma do ensino de Minas Gerais – Reforma Francisco Campos/Mário Casassanta – “indicou um número considerável de obras de autores alemães para a organização da disciplina de psicologia” (p.67).

quantitativo é um “critério falho que lhes tira muito de exatidão sobretudo em se tratando de psicologia” (p.27). Após apresentar tais argumentos, o autor explica:

De modo geral, podemos definir, do ponto de vista pedagógico-social, mais restritivo que o médico-clínico, como anormais – ‘as crianças que, por taras hereditárias, congênitas ou adquiridas, de ordem somática, psíquica ou somatopsíquica, apresentam anomalias funcionais passageiras ou definitivas, que exigem condições especiais de assistência na criação, na educação, na instrução e de uma situação especial na coletividade’ Neste conceito estão abrangidos não só os anormais pedagógicos, em todas as suas gradações, como também aqueles outros que, com malformações orgânicas e perturbações graves do psiquismo ou sem elas, ambas, não são adaptáveis, contudo, a vida normal em sociedade, por desequilíbrios morais. (TEIXEIRA, 1933, p.27).

Não se limitando a tais argumentos, o artigo apresenta os subgrupos de retardados ou débeis mentais. Todavia, trata-se, na concepção do autor, de “uma esquematização muito sumaria que não pretende fóros de científica, mesmo porque nenhuma classificação até hoje logra examinar-se de críticas” (p.28).

Figura 10 - Subgrupos de Retardados/Débeis Mentais - Teixeira (1933)



**Fonte:** Organizado pela autora (2022).

As principais características de cada subgrupo foram inventariadas pelo autor. No entendimento dele, os retardados com desvios intelectuais “são os que além do atraso na sua evolução mental, apresentam desvios intelectuais mais ou menos acentuados” (1933, p.28). Nesses casos,

esses desvios podem ser por – excesso. Individualizam-se, então, os agitados, os instáveis; portadores de uma verdadeira coréa mental, na

feliz expressão de Demoor. São os prodígios parciais, de Magnan e Legrain, mentalidades de fachada nos quais a hipertrofia de umas tantas faculdades de exteriorização – a memória sobretudo – consegue ocultar mal a ausência, o estado crepuscular de outras faculdades superiores e indeclináveis para a normal elaboração psíquica. Muitas vezes passam quasi *por genios*. São os “prodígios da família”. Se os desvios se fazem por insuficiência temos os astenicos, os abulicos, destituídos de atividades voluntária (1933, p.28).

Os retardados simples constituem um grupo que “sem distúrbios mentais, apresentam um atraso mais ou menos acentuado no desenvolvimento da inteligência. Tiveram como que uma parada na evolução psíquica” (p.28). No artigo, afirma-se que são os tipos mais raros.

O terceiro subgrupo apontado pelo artigo, refere-se aos retardados transitórios ou falsos retardados. Nesse grupo, encontraremos aqueles “cujo atraso mental depende exclusivamente de lesões orgânicas removíveis e passageiras nos seus efeitos”. Eles

são meros casos clínicos que se rehabilitaram psicicamente desde que sofram tratamento médico conveniente, e corretivo. São os portadores de vegetações adenoides, por exemplo, os deficitários da visão, da audição; os sub-alimentados, os sofrendores de moléstias orgânicas que repercutem nas funções psíquicas, como certas desordens do endocrinismo; são os anêmicos por causas diversas, entre os quais merece relevo a opilação.

O último grupo listado pelo artigo são os retardados pedagógicos, ou melhor os atrasados escolares. Eles são apontados como aqueles que não possuindo “causas mórbidas atuais que lhes apouquem o rendimento e o desenvolvimento psíquicos, mas porque, devido a causas varias: moléstias prolongadas, condição social, não puderam frequentar a escola [...] na idade conveniente e por isso *são atrasados* nos estudos” (p.29).

O artigo esclarece que os “*atrasados escolares* bem como os transitórios, não devem ser incluídos entre os verdadeiros retardados mentais, porque, de fato o não são” (p.29). Evidencia-se que “muito menos poderão ser considerados anormais [...] os retardados simples – melhor e mais justa será a denominação de sub-normais” (p.29). Sublinha-se que “embora a distinção pareça à simples vista, destituída de valor, contudo do ponto de vista social é, da máxima importância”, complementa-se lembrando que “para o povo, há nomes que valem por estigmas. Cumpre poupar a sensibilidade de cada um” (p.29). Finalizando sua explanação, Teixeira convida seus ouvintes e leitores a

defender a educação das crianças como problema e dever do Estado, citando Cicero: “que melhor, que maior serviço podemos prestar hoje á Republica do que instruir e formar a mocidade?” (p.33).

O último artigo analisado nessa pesquisa foi publicado, em 1934, na Revista Infância Excepcional, e foi escrito pelo doutor Fernando de Magalhães Gomes, assistente da Faculdade de Medicina. Deliberando sobre a *Segregação dos sub-normaes*, o artigo percorrerá quatro questões: a eugenia; os fatores hereditários, congênitos e as influências do meio; as esterilizações voluntárias ou compulsórias e por fim, a segregação dos débeis mentais e seu encaminhamento para instituições. O autor inicia o artigo tratando da eugenia e explicando que “o problema eugênico dos sub-normaes é um dos mais relevantes e complexos” (GOMES, 1934, p.89). Alguns estudiosos tentavam responder quanto seria a porcentagem de hereditariedade na debilidade mental. Na tentativa de investigar tal questão, vários estudos estrangeiros foram realizados, entretanto, as pesquisas ora demonstravam a importância da hereditariedade nos pais ou avós ora afirmava-se que “ao menos 50% dos débeis não resultam da hereditariedade” (p.90). Neste sentido, entendia-se que a debilidade mental tinha causas hereditárias ou congênitas.

O autor defendia que “a debilidade mental hereditária é de caracter recessivo” (p.91):

Si um homem normal casa com uma mulher deficitária, o factor ausente da normalidade é suprido pelo factor positivo do plasma germinal paterno e os filhos, embora uma parte seja portadora desse caracter recessivo, são totalmente sãos. As uniões felizes com esses individuos normaes não despertarão o caracter recessivo nas outras gerações. A possibilidade accidental de uniões de individuos portadores desse caracter recessivo terá como consequencia a eclosão da debilidade mental em  $\frac{1}{4}$  da prole. A consanguinidade aqui como em todas as doenças hereditárias de caracter recessivo favorece em possibilidade (GOMES, 1934, p.91).

Uma das ações pensada, e em alguns locais adotada, para eliminar a debilidade mental foi a esterilização dos sujeitos: “a esterilização – a vasectomia no homem e a salpinigectomia na mulher – simples na sua technica e efficaz nos seus resultados - tem sido proposta e advogada para impedir as proles cacogenicas” (p.91). Entretanto, controvérsias se colocam: as esterilizações serão voluntárias ou compulsórias? quais critérios serão adotados para esterilizar um indivíduo? Os processos psicométricos fornecem os elementos

necessários para definir os sujeitos a serem esterilizados? (GOMES, 1934). Diante de tais questões o autor explica que na Alemanha “nação pioneira da eugenia, os seus mais notáveis pregoeiros, [...] têm se manifestado radicalmente contrários à esterilização compulsória, baseado em factos observados na própria Alemanha” (p.92).

Gomes adota uma postura contrária as esterilizações. Para ele, como não há consenso sobre a “herança das perturbações mentaes” (p.93), a segregação dos débeis mentais é o melhor caminho. Advogando em prol da segregação dos subnormais, Gomes alega: “parece ser o mais conveniente programma da eliminação dos inaptos a segregação dos débeis, epilépticos, insanos, criminosos, na phase reprodutiva” (p.93).

Diante de tal proposição, de segregação desse público, Gomes é enérgico e assegura que tais sujeitos devem “procurar o ambiente que lhes proporcione a felicidade que não possuíam anteriormente. Fazendas, colônias, asylos, onde encontrem não só o divertimento, e o conforto como ainda o trabalho, cujo rendimento reverterá em benefício próprio” (p.94).

Em relação às influências do meio na vida dos sujeitos subnormais, Gomes (p.90) cita as “experiências relatadas por Freeman, Penrose e outros. Essas pesquisas teriam mostrado que a melhoria do meio aumenta o quociente intelectual e modifica as atitudes sociaes”.

Frente a essas discussões e estudos da época, o autor vai advogar pela segregação dos subnormais e para isso, apresentará três aspectos: (I) os retardados com idade mental entre 8 e 12 anos são educáveis, portanto, devem ter vigilância e assistência. Assim poderão ser membros úteis na sociedade; (II) nas instituições de finalidade eugênicas, não deverão ser aceitos os “idiotas, inaptos ao ato da procriação e ainda os débeis mentaes, degenerados sexuais, que são estéreis” (p.94) e por fim, “a segregação deve ser compulsória e definitiva, si o indivíduo for ineducável e nocivo a sociedade” (p. 94). A socialização dos débeis mentais, por sua vez, deveria ocorrer por meio de escolas especiais.

A apresentação e análise dos referidos artigos, publicados na década de 1930, na Revista Infância Excepcional, propiciou a compreensão de que a revista debatia uma diversidade de temas a partir de diversas perspectivas científicas

da época (higienismo, eugenia, entre outras). Todavia, salienta-se que a revista se preocupava com a divulgação de tais teorias. No final do artigo, especialmente o artigo escrito por Gomes, os redatores da revista apontaram:

NOTA - O delicado e complexo problema da esterilização dos anormaes não foi ainda assumpto de estudos e de discussões no seio da Sociedade Pestalozzi; por isso as tendencias contidas no presente artigo devem ser consideradas apenas como opiniões pessoas do actor deste artigo (GOMES, 1934, p.95).

Essa postura da revista, sinalizou sua atenção as possíveis contradições, presentes nos debates, e endossou nossa compreensão que seus redatores, editores e demais membros da equipe editorial não compactuavam com certos tipos de tratamento e educação dispensados as crianças. Antipoff afirmou, em 1945, que era “contra a segregação dos excepcionais em estabelecimentos fechados, [...] especialmente com muros altos e portões de ferro” (ANTIPOFF, 1945, p. 66).



## **5 DESUSO DO CONCEITO DE CRIANÇA ANORMAL E OS CONCEITOS DE CRIANÇA PROBLEMA E CRIANÇA EXCEPCIONAL**

Arthur Ramos e Helena Antipoff foram autores pioneiros da Psicologia e da Educação brasileira – que utilizaram o termo criança anormal por algum tempo, mas depois teceram críticas ao uso desse conceito e à maneira como era empregado no Brasil. Ele foi amplamente utilizado para designar as crianças difíceis de educar ou que não se adaptavam à escola, à família e à sociedade. A partir da década de 1930 o conceito recebeu críticas por parte dos intelectuais brasileiros, que, dentre outras coisas, não acreditavam que sob a palavra anormal seria possível reunir todos os casos clínicos e pedagógicos a ele atribuídos.

Reconhecidos, hoje em dia, como público-alvo da educação especial, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estavam incorporadas no grupo dos anormais com diversos outros casos, tais como: aquelas crianças que apresentavam dificuldades de aprendizagens diversas, problemas comportamentais, abandono parental (órfão ou crianças em situação de rua), entre outros (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020; BORGES, 2014, 2015). Os estudos dedicados à História da Psicologia, em seus entrelaçamentos com a Educação Especial brasileira, constataram que existiam critérios para classificar as crianças que se diferenciavam da média nas capacidades de aprendizagem ou nas condutas e comportamentos, sendo eles: a inteligência acima ou abaixo da média; o comportamento fora dos padrões socialmente determinados e as deformações físicas e sensoriais (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020; BARBOSA, 2019; BORGES, 2014, 2015; DOMINGUES, 2011; TEIXEIRA, 2019b). Nesse sentido, não existia, no século passado, e ainda não existe, consenso sobre o público alvo<sup>30</sup> da educação especial e inclusiva, muito menos quais seriam os melhores espaços para educação e tratamento dessas crianças (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020; BORGES, 2014, 2015; BORGES; CAMPOS, 2018; FERREIRA, 2016; NEPOMUCENO, 2019; NEPOMUCENO; ASSIS; CARVALHO-FREITAS, 2020; SANTIAGO, 2007).

---

<sup>30</sup> Alguns estudiosos brasileiros advogam que “as definições do público alvo devem ser contextualizadas e não se esgotam na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões” (BRASIL, 2008).

Educadores, médicos e psicólogos no início do século XX, precisamente a partir da década de 1930, desencadearam críticas ao uso generalizado da palavra anormal para denominar crianças em situações adversas. Alicerçados nesse movimento, esse estudo pretende apresentar as críticas realizadas ao termo anormal, compreender se o conceito de *criança anormal*, e os dois novos conceitos - *criança problema* e *criança excepcional* - foram utilizados de forma concomitante, no Brasil, e também, apresentar a origem desses conceitos divulgados por Arthur Ramos e Helena Antipoff, respectivamente.

Realizaremos aqui, um estudo de caráter temático, histórico e bibliográfico. A escolha dos autores, analisados nesse estudo, Arthur Ramos e Helena Antipoff foi atravessada por diversos elementos. Um deles, refere-se às importantes contribuições produzidas por eles para a história da educação especial brasileira, sendo autores reconhecidos como protagonistas de discussões sobre as classificações e nomeações de crianças que foram entendidas, de forma generalizada, como anormais (BARBOSA, 2019; BORGES, 2014, 2015; BORGES; BARBOSA, 2019; CASSEMIRO, 2018; CASSEMIRO; CAMPOS, 2019; DOMINGUES, 2011; GARCIA, 2010; MERCADANTE, 2015).

## 5.1 O CONCEITO DE CRIANÇA PROBLEMA EM ARTHUR RAMOS

De origem europeia, precisamente francesa, o conceito de criança anormal foi adotado por diversos estudiosos brasileiros e estrangeiros (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020; BORGES, 2014, 2015; FERREIRA, 2016; LOURENÇO et al., 2017; PLAISANCE, 2005; ROCHA, 2010; SARDAGNA, 2009; TEIXEIRA, 2019b). Borges (2014, p. 67) referindo-se ao conceito de anormalidade, explica que o mesmo “abarcava as mais diferentes manifestações psíquicas, deficiências de toda ordem, além da delinquência e da infância abandonada”. Arthur Ramos conta que a origem do conceito criança anormal: “foi principalmente a pedagogia francesa quem trouxe, e isso pela simples razão que o seu estudo começou, como vimos, dentro das paredes dos hospícios, com a campanha para a instalação de pavilhões especiais para os idiotas” (1939, p. XVI).

Essas campanhas ocorridas na França, no final do século XIX, começaram com o estabelecimento da obrigatoriedade do ensino público primário a todas as crianças, dos seis aos treze anos de idade, e de ambos os sexos (ANTIPOFF, 2010; FERREIRA, 2016; PETERSEN, 2021; ZAZZO, 2010). Com a universalização do ensino público francês, firmado pela Lei de 28 de março de 1882, os educadores se depararam com crianças com diferentes ritmos de aprendizagem ou mesmo que não aprendiam, assim o governo da época, com intelectuais de diversas áreas, principalmente da psiquiatria e medicina, resolve criar uma comissão para apurar a situação dessas crianças, e elaborar instrumentos e estratégias para sanar tais impedimentos (ANTIPOFF, 2010; CAMPOS; GOUVEA; GUIMARÃES, 2014; FERREIRA, 2016; PETERSEN, 2021; ZAZZO, 2010). Santiago relata:

no final do século XIX, as leis de obrigação escolar apoiadas na ideia de que a escola poderia normalizar a natureza infantil, agitada e heteromorfa da criança fazem aparecer uma série de casos de alunos de difícil escolarização. Como a ineducabilidade se tornara equivalente à falta de inteligência, essas crianças passam a ser identificadas, de imediato, com o retardo mental. Para esses casos, porém não é mais o asilo que se apresenta como opção de encaminhamento do problema e, sim, a própria instituição escolar, com suas classes de aperfeiçoamento conduzidas pelos psiquiatras e seus métodos pedagógicos especiais. A necessidade de uma seleção impõe-se, então, para que nenhum aluno atrasado por suspeita de retardo mental seja colocado erroneamente em uma classe destinada a idiotas. O poder público, interessado em dispensar a criança a educação que lhe seja adequada, legisla sobre esse assunto, promulgando uma lei em 1904, que torna obrigatória a submissão de toda criança encaminhada para as classes especiais a um exame médico e a um exame pedagógico. O Ministério da Instrução Pública encarrega, então, os médicos Alfred Binet e Théodore Simon dessa tarefa de seleção e estes proclamam 'a necessidade de se estabelecer um diagnóstico científico dos estados inferiores de inteligência'. (SANTIAGO, 2005, p. 60).

É nesse contexto que Binet estabelece, com auxílio de Simon, em 1905, uma série de tarefas, simples e cotidianas, para medir o desenvolvimento mental, por idade, das crianças. Esse conjunto de tarefas ficou conhecido como Escala métrica para a medida do desenvolvimento mental – Escala Binet-Simon. Petersen (2021, p. 46) conta que “Binet não criara a escala métrica de inteligência com a finalidade apenas de selecionar crianças para classificá-las com algum tipo de atraso e enviá-las para classes especiais. A escala era parte de muitos [outros] estudos”.

Assim, influenciando fortemente os debates e as produções práticas e científicas brasileiras, as elaborações conceituais, teóricas e práticas sobre as crianças difíceis de educar ganharam centralidade no Brasil, e repercutia a visão e o fazer europeu e norte-americano do tratar e educar esse grupo (BORGES, 2014, 2015; LANÇA, 2017).

Ressaltamos que a escola teve papel predominante nesse cenário, como bem afirmou Silva et al. (2010, p. 405), ela “serviu de filtro e de referência ao fenômeno da anormalidade”, complementar à escola, “o hospital além de ser tomado como um lugar de ‘tratamento’, também era um lugar que fazia uma função de abrigagem” dos anormais (p.407).

A instalação dos serviços de higiene mental e a adoção de medidas higiênicas na educação e, conseqüentemente, nas escolas brasileiras, propiciou os debates acerca da ampla classificação das crianças como anormais (RAMOS, 1939).

Arthur Ramos, à frente do Serviço de Higiene Mental do Departamento de Educação do Rio de Janeiro, antigo Distrito Federal, criticou a proliferação do conceito para referir-se às crianças desajustadas. Para ele (1939, p. XVII), no estudo da criança dita anormal, “logo se verificou que uma enorme percentagem de crianças classificadas como “anormaes”, não eram portadoras de nenhuma anomalia mental, mas sofriam a acção de causas extrínsecas”. Eram, portanto, crianças “anormalizadas pelo meio” (1939, p. XVII). Para o psiquiatra (1939, p. XVI), “o termo, infelizmente, generalizou-se”, e a partir disso, “choveram as classificações”.

Ramos argumenta:

Para uns ‘anormaes’ seriam apenas os ‘fracos de espirito’, divididos, como na Allemanha e na Suissa, em ‘educáveis’ e ‘ineducáveis’ [...]. Outros, como na Belgica, incluíam na rubrica de anormaes as creanças com distúrbios da linguagem, os surdos mudos, os cegos, e os ‘atrazados’, subdivididos em ‘atrazados medicos’ e ‘atrazados pedagogicos’, e assim por diante... Cada autor, cada escola particular tinha a sua classificação (RAMOS, 1939, p. XVI).

De fato, havia uma multiplicidade de concepções acerca de quais crianças eram ou não anormais, ou mesmo quais eram educáveis e ineducáveis (FERREIRA, 2016; SANTIAGO, 2005, 2007). Essa multiplicidade de concepções está diretamente relacionada à adoção e adaptação dos testes de inteligência e

das escalas métricas. Ainda sobre o conceito de criança anormal, Ramos (1939, p. XVIII) pontuou que “o conceito de ‘anormal’ foi, antes de tudo, o ponto de vista adulto, a consequência de um enorme sadismo inconsciente de pais e educadores”. Diante disso, o autor questionou: “para que então continuar chamando de ‘anormais’ a essas pobres crianças vítimas da incompreensão dos adultos, do seu meio, da sua família, da escola?” (p. XVII).

Diante de tais críticas ao conceito de criança anormal, Arthur Ramos e Helena Antipoff divulgaram, no Brasil, os conceitos de crianças problema e criança excepcional, respectivamente. Na concepção deles, os novos conceitos eram mais adequados que os anteriores<sup>31</sup>.

O conceito de criança problema surge, no Brasil, na década de 1930 com a finalidade de designar as crianças caídas de classe<sup>32</sup> - são crianças caídas de classe, aquelas insubordinadas, desobedientes, instáveis, mentirosas e fujonas, e teve no Brasil o *Serviço de Ortofrenia e Higiene Mental*, bem como o médico psiquiatra alagoano Arthur Ramos como figuras centrais (GARCIA, 2010; MERCADANTE, 2015; SOUZA; BOARINI, 2008). Outros importantes intelectuais, em diversos estados brasileiros, estiveram à frente de Serviços de Higiene Mental. Souza e Boarini (2008) lembram-nos que, criado em 1925 por Ulysses Pernambucano, o *Instituto de Psicologia de Pernambuco* através do departamento de Seleção e Orientação Profissional já realizava diagnósticos de paradas do desenvolvimento intelectual usando a idade mental (I.M.) e os testes de quociente intelectual (Q.I.).

Arthur Ramos foi idealizador e chefe da Seção de Ortofrenia e Higiene Mental do Instituto de Pesquisas Educacionais instalada no Rio de Janeiro em 1934 (RAMOS, 1939; SOUZA; BOARINI, 2008). Seu trabalho, dentre outros aspectos, criticou a proliferação do conceito de anormal e repensou as classificações da época destinadas às crianças difíceis de educar que acabavam caindo na rubrica da anormalidade:

creou-se o conceito de ‘criança problema’, em substituição ao termo pejorativo e estreito de ‘criança anormal’, para indicar todos os casos de desajustamento caracterológico e de conduta da criança, ao seu lar, à escola e ao currículo escolar. (RAMOS, 1939, p. XXI).

---

<sup>31</sup> Dizemos aqui anteriores, pois no início do século as crianças recebiam várias designações: anormais, retardados, débeis, imbecis, idiotas, fracos de espírito, entre outras.

<sup>32</sup> Expressão utilizada por Ramos (1939) para designar tal grupo social.

O novo conceito servia para “designar mais especialmente, os casos de desajustamentos psycho-sociais que não cheguem aos casos-limites do distúrbio mental constitucional”. Lima, pesquisando sobre a criança problema, relata que:

as múltiplas interferências formuladas pelos educadores a partir da década de 1930 com o objetivo de resolver os problemas de comportamento que as crianças apresentavam na escola não tiveram o sentido de cercear as liberdades. Ao contrário, foram propostas como formas de promover a individualidade e remover os entraves emocionais ou de outra natureza, que impediam a sua livre manifestação. A criança bem ajustada era aquela capaz de se conduzir com autonomia na escola, ou seja, aquela que sabia como agir num espaço de liberdade regulada. Simultaneamente, no âmbito da Escola Nova, a escola adequada era aquela na qual os alunos tinham a oportunidade de expressar a própria identidade, de descobrir e realizar o seu próprio potencial, aquela em que os professores estavam preparados e sentiam-se dispostos a atender as necessidades individuais dos alunos (LIMA, 2006a, p. 128).

No livro *A criança problema: a higiene mental na escola primária*, publicado pela primeira vez em 1939, Ramos apresentou os debates da época acerca das classificações dos escolares e introduziu esse novo conceito para definir, especialmente, as crianças “anormalizadas pelo meio” (Ramos, 1939, p. XVII). Trata-se de uma obra organizada em duas partes: (i) as causas e (ii) os problemas, bem como introdução e conclusão. Ressaltamos que a obra completa possui cerca de 400 páginas e discute uma temática complexa e extremamente necessária para a época, todavia, sua linguagem é clara e acessível.

Em relação à classificação das crianças anormais e a produção de obras acerca do assunto, Ramos pontuou que as obras produzidas foram importantes, havendo enlace com a história da assistência ao homem alienado da razão. O livro escrito por Ramos foi resultado de cinco anos de investigações acerca dos escolares, seu tratamento e educação. O estudo proposto tinha como finalidade inverter os dados clássicos acerca do assunto, posicionando-se criticamente contra a classificação de anormalidade:

Somente uma percentagem insignificante das crianças mereceria, a rigor, a denominação de anormaes. [...] A grande maioria, porém, podemos dizer os 90% das crianças tidas como anormaes, verificamos na realidade serem crianças difíceis, “problemas”, vítimas de uma série de circunstancias adversas, [...] e entre as quaes avultam as condições de desajustamento dos seus ambientes sociais e familiar (RAMOS, 1939, p. XI).

A “reformulação do conceito de ‘normalidade’, bem como a concepção de “criança-problema” (problem children), segundo Ramos, já havia sido estudada e divulgada nos Estados Unidos por pesquisadores como John Edward Bentley”. A obra *Problem Children*, escrita por Bentley, inaugurava a utilização desse conceito, bem como fornecia informações valiosas sobre as clínicas de higiene mental infantil norte-americana (LIMA, 2006a). De fato, constatamos que o conceito de criança problema já circulava no Brasil antes mesmo da publicação do livro de Arthur Ramos. No ano de 1937, portanto dois anos antes da publicação do livro *A criança problema: a higiene mental na escola primária* (1939), a Revista do Ensino de Minas Gerais divulgava uma pequena resenha da obra de Bentley<sup>33</sup>, obra essa publicada originalmente, em 1936, nos Estados Unidos.

Nossas pesquisas, quanto à origem desse conceito, assentam-se na criação e funcionamento das clínicas de higiene mental infantil norte americanas, precisamente estadunidenses. Reforça-se, assim, a forte influência dos Estados Unidos nas elaborações teóricas e práticas educacionais brasileiras do século XX (LIMA, 2006a; SOUZA; BOARINI, 2008).

Ramos (1939, p. XX) declarou que o estudo que culminou na elaboração de seu livro, iniciou-se a partir das observações das crianças normais, e “desde cêdo se verificou que estava na infancia o principal campo de acção da hygiene mental”. Para os higienistas, a higiene mental infantil tinha uma dupla tarefa: preventivo com fins a “conservar a creança normal” e corretivo para “ajustar a creança desajustada”. Ramos advertiu:

No momento, que, incluindo na rubrica de ‘anormaes’ creanças não só com defeitos intelectuais, mas ainda *moraes* e *caracterologicos*, na divisão clássica adoptada para ‘anormaes da intelligência’ e ‘anormaes de caracter’, os autores unificaram quadros de causas inteiramente diversas.

Para Ramos, os aspectos sociais devem definir a noção de desvio, daí a ideia de sujeitos ajustados ou desajustados. (RAMOS, 1939). Ele dedicou-se, portanto, a distinguir a criança problema das crianças anormais (GARCIA, 2010), sinalizando sua preocupação com a imposição da classificação de anormal para crianças que apresentassem dificuldades de aprendizagem ou indisciplina. Seu

---

<sup>33</sup> A criança problema. Revista do Ensino, Minas Gerais, p. 64-67, out/dez. 1937.

livro não se tratou de tradução ou resenha, mas de uma obra fortemente direcionada aos brasileiros em suas múltiplas particularidades e alinhada aos serviços de higiene mental desenvolvidos no Brasil.

Ao inscrever-se nos quadros de desajustamento ambiental e separar-se dos quadros de comprometimentos das funções biológicas, o conceito de criança problema possibilitou uma visão mais otimista acerca da possibilidade de educação dessas crianças (LIMA, 2006a; SANTIAGO, 2005, 2007).

## 5.2 O CONCEITO DE CRIANÇA EXCEPCIONAL EM HELENA ANTIPOFF

Convidada pelo governo mineiro para implementação das reformas de ensino, propostas por Antônio Carlos Ribeiro de Andrada e Mário Casassanta no estado de Minas Gerais, a educadora e psicóloga russa Helena Antipoff chegou ao Brasil em 1929. A frente do Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte, a educadora - com formação acadêmica em Paris e Genebra e experiência profissional na Rússia - consagrou seu nome, imediatamente, como liderança nos assuntos educacionais (ANTIPOFF, 2010; BORGES; CAMPOS, 2018; BORGES; CAMPOS; SILVA, 2020; CAMPOS, 2001b; CAMPOS; QUINTAS, 2007; CASSEMIRO; CAMPOS, 2019; NEPOMUCENO, D.M. CAMPOS, 2004).

A introdução do conceito de criança excepcional na educação brasileira, e seu extensivo uso dá-se a partir das décadas de 1930, sendo que esse termo foi, amplamente, divulgado por Helena Antipoff (CASSEMIRO; CAMPOS, 2019; DOMINGUES, 2011; LOURENÇO et al., 2017). A partir da década de 1930, em parceria com diversos intelectuais, alunas e políticos, a psicóloga pensa, cria, introduz e divulga métodos, técnicas, conceitos e instituições para o amparo, tratamento e educação das crianças excepcionais (CAMPOS, 2001b, 2003; LOURENÇO, 2001; LOURENÇO et al., 2017).

A apropriação, divulgação e debates acerca da criança excepcional, bem como a criação e adaptação de práticas, e instituições, escolares e não escolares, colocou seu nome na história da educação brasileira (BRASIL, 2008). Antipoff foi reconhecida, pela Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), como pioneira, em Educação



Especial, ao criar o primeiro atendimento educacional especializado (BRASIL, 2008, p. 6).

Atenta ao cenário internacional, Antipoff faz um relato de sua viagem à Europa, afirmando que por falta de recursos financeiros por parte do governo brasileiro sua visita limitou-se à França e à Suíça. Todavia, durante sua estadia na Europa, ela conheceu Mr. Rouvroy que deu a ela detalhes acerca da Bélgica. Conforme seu relato, na Bélgica, havia o Instituto Moll Hutte presidido por Rouvroy. Encantada com o trabalho administrativo, pedagógico e psicológico empreendido por seu diretor, Antipoff conta que as ações do Instituto, e principalmente de seu diretor, giravam em torno das crianças delinquentes.

Já na França, Antipoff não encontra nenhuma novidade: “na França, se bem que a preocupação das crianças retardadas fosse posta em ordem do dia desde 1904, e apesar da contribuição eficiente de Alfredo Binet e do Dr. Simon, não se faz grande coisa pelos anormais” (p.54). Entretanto, ela ressalta a organização coletiva de professores “Le foyer-centre d’hygiene” da Associação Léopold Bellou e suas publicações periódicas no Notre Bulletin. A educadora afirma ainda que as classes de aperfeiçoamento apresentam retrocessos quando comparado à visita realizada em 1911.

Na Suíça, Antipoff visita, de início, a Associação Suíça para Crianças Anormais. Essa associação, dentre outras coisas, realiza a gestão financeira para todos os sete tipos de anormais – débeis mentais; crianças difíceis; indivíduos profissionalmente insuficientes, cegos, surdos-mudos, aleijados e epiléticos (ANTIPOFF, 1933). Antipoff esclarece que “cada uma das sete categorias de anormais possui, pois, seu próprio centro de ação. Além dos centros, fazem parte da Associação numerosos estabelecimentos pedagógicos que formam o corpo docente e técnico das classes e estabelecimentos especiais” (1933, p.56). Dentre os estabelecimentos estão: (i) o Instituto J. J. Rousseau, com curso de Alice Descouedres e Brantmay; (ii) os consultórios médico-pedagógicos e “o Heilpädagogisches Semipar de Zurich, anexo à Universidade e que, sob a direção do professor Hanselmann, forma especialistas para os diversos ramos do ensino dos anormais” (ANTIPOFF, 1933, p.56). Para Antipoff, em Zurich, as crianças anormais tinham o melhor tratamento:

As classes especiais só recebem crianças educáveis, isso é, apresentando quociente intelectual acima de 0,60 – 0,70. As crianças

de níveis mentais inferiores são guardadas em casa ou internadas nos asilos para anormais. O problema da perfectibilidade ou de educabilidade dos anormais merece toda a nossa atenção, tanto do ponto de vista teórico como prático, sendo absolutamente necessário estabelecer critérios exatos para se saber se tal criança retardada ganha em frequentar uma classe especial (ANTIPOFF, 1933, p.57).

Antipoff segue seu relato apresentando: (i) as diversas classes especiais; (ii) a existência de uma Policlínica Psiquiátrica e suas funcionalidades; (iii) as classes de observação e toda a sua complexidade; (iv) a casa Stephansburgo; (v) o Estabelecimento Suíço para Epiléticos seus pavilhões e todo o completo trabalho medico-psicopedagógico realizado; (vi) A fundação de Erlenbach e seus estabelecimentos; (vii) o Serviço de Proteção à Infância e seu estatuto com importantes artigos sobre os anormais e por fim, (viii) o Serviço da Juventude aos anormais (Jugendamt). A educadora resume:

A Suíça, Zurich em particular, possui uma organização de ensino e tratamento dos anormais, verdadeiramente modelar, não só pela variedade das instituições, não só pela amplitude dos movimentos, não só pela organização centralizadora da Associação Federal, como também pela originalidade e eficiência dos métodos que se não tornam o deficiente normal, tornam-no pelo menos bastante apto a ganhar seu pão com meios honestos (ANTIPOFF, 1933, p.69).

Podemos observar que, em 1933, Antipoff demonstra seu interesse e conhecimento sobre o movimento de educação especial ocorrido na Europa, mas ainda utiliza a palavra anormal no título de sua conferência. Entretanto, em sua entrevista para o Jornal do Estado de Minas Gerais, em 1934, ela já adota a palavra excepcional e narra:

- A senhora, usando a palavra “Excepcional”, parece referir-se ao infradotado, apesar da conotação altamente positiva desta palavra. Qual a origem deste nome? - Na verdade, sou eu mesma que estou lançando esta denominação aqui em Belo Horizonte e não sei se vai ser aceita nos demais Estados. Destina-se a atenuar as denominações que tinham sido utilizadas nas nossas primeiras publicações, tais como crianças anormais, imbecis, idiotas, um tanto pejorativas. Não acha? (VIANA & CIRINO, 1984, p. 14).

Segundo Campos (2003, p. 218), “é nessa época que Antipoff introduz no léxico da psicologia o termo excepcional [...] para se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade”.

Antipoff não se detém em criticar o uso acentuado do conceito de anormalidade na designação das crianças, ela vai sugerir também o desuso apontando sua inadequação. Ela alertou outras instituições brasileiras, a não

adotarem a terminologia anterior – criança anormal - por sua carga pejorativa e seu caráter definitivo (ANTIPOFF, 1946/2002). Para ela, o termo: (i) “acentua o sentimento de inferioridade do aluno”; (ii) “choca os pais, geralmente hipersensíveis em relação aos filhos” e (iii) “soa de maneira humilhante, encerrando ao mesmo tempo ideia de definitivo, de irremediável” (1946, p. 248). Em 1946, Antipoff participa de uma conferência na Reunião da Liga de Higiene Mental de Pernambuco em homenagem à memória do professor Ulysses Pernambucano. Na reunião Antipoff sugere à Fundação Ulysses Pernambucano “que não usasse a palavra anormais na designação da sua escola. [...] que escolhessem um termo neutro, [...] escola médico-pedagógica ou instituto de educação individual, focalizando menos a espécie de alunos a educar, que a qualidade de tratamento a que os submeterá” (ANTIPOFF, 1992, p. 142).

A pesquisadora esclareceu: “essa palavra, tão pesada de sentido, tão fatalmente pejorativa, deve, efetivamente, desaparecer da nossa linguagem” (ANTIPOFF, 1992, p. 147). Para a educadora, “Se fossemos tão exigentes na escolha das palavras na linguagem científica como na criação poética, não toleraríamos guardar as que podem chocar a sensibilidade” (ANTIPOFF, 1992, p.147). Dentre as preocupações dela com a manutenção do termo, no cenário educacional, estava:

Haverá entre eles, presumo, não rara vez, crianças vivas e inteligentes, porém com distúrbios psicomotores, ou de linguagem ou de caráter, e que serão sanados inteiramente ou pelo menos terão melhoras sensíveis, após o tratamento adequado; e não ficaria agradável nem a eles nem aos pais a menção da *Escola de Anormais* no seu *currículo* escolar (ANTIPOFF 1946/1992, p. 142).

Antipoff compreendia que “muitos dos alunos terão anomalias parciais, insuficiências locais, dentre um conjunto de normalidade psíquica, ou com desvios ligeiros, não chegando a constituir verdadeiramente anormalidade definitiva” (1946, p. 248). A russa-brasileira combinava, em seu modo de conceber educação, “razão científica e sensibilidade para com o outro” (CAMPOS, 2003, p. 218).

Anos mais tarde, veríamos a adoção do conceito de excepcional em diversos segmentos da sociedade brasileira. Aun, em 1994, pesquisando sobre as *transformações no conceito de excepcionalidade em instituições organizadas sob a influência de Helena Antipoff*, observou que a concepção de

excepcionalidade orientou os diversos programas de atendimento e assistência aos excepcionais. A pesquisadora (1994, p.8) identificou e analisou “a evolução do conceito de excepcionalidade em alguns estatutos de instituições fundadas sob a coordenação de Helena Antipoff”:

a concepção de excepcionalidade está sempre presente, mesmo que de forma não consciente, nestes programas tanto como ideias determinantes da ação, como simultaneamente, ideias construídas a partir da ação. Assim, qualquer modificação na forma desta assistência e/ou atendimento passará pela mudança também da concepção de excepcionalidade (AUN, 1994, p. 8).

A autora narra quatro momentos essenciais para compreendermos as transformações desse conceito, para isso toma-se como base os Estatutos das Sociedades Pestalozzi desde sua criação até a reformulação dos mesmos.

O primeiro momento é vivenciado, em 1939, quando acontecem as primeiras reformulações dos estatutos criados originalmente em 1933. Nos interessa nesse momento, as primeiras três mudanças indicadas por Aun (1994). São elas; (i) a substituição do termo anormal por excepcional; (ii) a incorporação dos adolescentes como público alvo das ações da Sociedade Pestalozzi bem como (iii) o agrupamento dos sujeitos subnormais e supernormais sob o conceito de excepcional. Fica claro que o novo conceito abarca, a partir desse momento, muitos outros sujeitos, tornando-o um conceito altamente abrangente (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020; AUN, 1994; BORGES, 2014, 2015).

O segundo momento está diretamente relacionado à criação da Fazenda do Rosário (1940) e sua instalação na zona rural. Para Antipoff (1992, p. 150), as escolas para excepcionais deveriam ser fora das grandes cidades. “O lugar natural é o campo”. Ela acreditava que a serenidade, própria do meio rural, bem como a estética do ambiente permitiria que os sujeitos se aproximassem das “regras da vida social e moral”. Aun (1994), Borges e Barbosa (2019) argumentaram que os trabalhos desenvolvidos na Fazenda do Rosário ultrapassaram a concepção de excepcionalidade defendida nos estatutos de 1933 e revisados em 1939. Para Aun (1994, p. 13), “a concepção de excepcionalidade determina a forma como lidamos com eles, ou seja, as ideias determinam as ações também o nosso lidar com os excepcionais reformula sua concepção, de tal forma que, então, a ação determine as ideias”.

O terceiro momento de transformação do conceito diz respeito ao surgimento de um novo estatuto e da criação da Sociedade Pestalozzi do Brasil (Rio de Janeiro). Antipoff e o Padre Álvaro Negromonte<sup>34</sup> deixam a presidência e vice-presidência (1932-1944), respectivamente, da Sociedade Pestalozzi (Belo Horizonte). Antipoff, trabalhando no Rio de Janeiro, orienta a criação da Sociedade Pestalozzi no Brasil, e aproveita as férias para viajar à Europa e visitar instituições dedicadas ao cuidado com os anormais (CAMPOS, 2012). Neste mesmo período, os estatutos da Sociedade Pestalozzi do Brasil são criados. Segundo Aun (1994, p. 13), o conceito de excepcional é novamente ampliado: “toda ideia de eugenia, de morbidez, de patologia, de segregação sexual, de necessidade de proteger a sociedade contra um ‘mal’ externo a ela, desaparecem”.

O quarto e último momento, registrado por Aun, situa-se no ano de 1961, quando a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte comemora seus trinta anos. Uma das mudanças ocorridas é a modificação de seu nome de Sociedade Pestalozzi para Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais. Essa mudança ocorre em “função da expansão da própria Sociedade, diferenciando-a da Sociedade Pestalozzi do Brasil”, instalada no Rio de Janeiro. Agora, o conceito de excepcional passa a ter como foco “assistir, ao invés de proteger, a criança e o adolescente excepcional” (AUN, 1994, p. 15). Neste cenário, a criança ou adolescente excepcional são aquelas: 'classificáveis acima ou abaixo da norma de seu grupo, visto serem portadores de características mentais, físicas e sociais que façam de sua educação um problema especial' (AUN, 1994, p. 15).

Aun assegura:

Há uma mudança de concepção radical. Com mudança radical, quero dizer que há uma descontinuidade da evolução do conceito, havendo um salto de um nível para outro. Não importa mais a etiologia, não importa mais se de característica mental, física ou social: importa apenas que, trazendo uma diferença do modo de ser da média de sua idade, requeira uma educação especial (AUN, 1994, p. 15).

---

<sup>34</sup> Padre Álvaro Albuquerque Negromonte (1901 -1964), nasceu no Engenho Gameleira, em Pernambuco. Ingressando no seminário de Olinda, em 1914, onde cursou filosofia e teologia, ordenou-se sacerdote em 1924. Pároco da Igreja da Boa Viagem, o padre fez duras críticas a Antipoff após o resultado da pesquisa Ideais interesses das crianças de Belo Horizonte. Para sanar qualquer eventual descontentamento da igreja católica, bem como com a fundação da Sociedade Pestalozzi, Antipoff convida Negromonte para a vice-presidente da Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais.

Diante disso, Aun (1994, p. 16) esclarece que “a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais, sob a influência de Helena Antipoff, definia a criança excepcional como diferente e não como doente”. Entre os anos 1930 e 1960, segundo Aun (1984), a adoção do conceito de criança excepcional contribuiu para que o foco da educação especial deixasse de estar em aspectos patológicos e passasse a visar aspectos positivos dos excepcionais tais como inteligência e aptidões.

Anos mais tarde, início da década de 1970, veríamos Antipoff e Nardelli em um documento<sup>35</sup>, não publicado, localizado na sala Helena Antipoff, apontarem duas apropriações do conceito. A primeira delas é registrada no Boletim nº 34 (junho de 1970) da Sociedade Pestalozzi, e definia que:

O termo Infância Excepcional é interpretado de maneira a incluir os seguintes tipos: os mentalmente deficientes, todas as crianças fisicamente empecadas, os emocionantes desajustados, bem como as crianças superiormente dotadas, enfim, todos os que requerem considerações especial no lar, na escola e na sociedade.

A segunda apropriação refere-se à adoção praticada pela Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais - APAE da Guanabara que se orientou, na época, pelo “vocabulário de termos psicológicos e psiquiátricos do Dr. Clóvis de Faria Alvim” (página 85, edição 1971) que defendia:

Excepcional é interpretado de maneira a incluir crianças, adolescentes e pessoas de mais idade que se desviam acentuadamente para cima ou para baixo da norma de seu grupo em relação a uma ou várias características mentais, físicas ou sociais ou qualquer combinação destas, de forma a criar um problema especial com referência à sua educação desenvolvimento e ajustamento ao meio social.

Analisando tais apropriações, e principalmente as definições de excepcional, as autoras apontaram que “é amplo o sentido [do] termo excepcional, que se aplica muitas vezes, erroneamente, como sinônimo de criança ou qualquer pessoa menos dotada de inteligência, raciocínio, memória, comportamento social desejável, etc.” (ANTIPOFF; NARDELLI, s.d.). Para Aun (1994), o conceito de excepcional facilitou o abandono da visão puramente

---

<sup>35</sup> Antipoff, Helena. Nardelli, Áurea. Termo excepcional. (sem data). Documento inédito datilografado. Acervo do centro de documentação e pesquisa Helena Antipoff do memorial da Fundação Helena Antipoff – Ibirité /Minas Gerais (sem data).

organicista e passa a considerar a criança excepcional como um ser social.

Borges (2014) faz a constatação que:

A mudança de nomenclatura proposta por Antipoff, de anormais para excepcionais, não é simplesmente uma mudança semântica. Há uma mudança de paradigma, um olhar dirigido para as necessidades da criança. Sendo excepcional, essa criança tem necessidades específicas. Ao invés de um olhar centrado na doença ou [no] déficit, um olhar que procura descobrir quais recursos necessários às crianças (BORGES, 2014, p. 310).

Ressaltamos aqui, que a introdução do conceito excepcional, e sua evolução, ao longo dos anos, não modificou a norma como critério para classificação das diferenças. No entanto, a centralidade do novo conceito não recai, simplesmente, nas qualificações das diferenças físicas, mentais ou sociais, mas, sim, nas intervenções e formas de tratamento e educação destinadas a elas.

Se as evoluções no conceito de criança excepcional não se trataram apenas de uma mudança semântica, veremos na obra de Antipoff, a partir da incorporação do conceito, ações que privilegiam, especialmente, esse determinado grupo social.

A educação das crianças com deficiência, transtornos ou impedimentos de quaisquer ordens foi, historicamente, marcada pelas elaborações de médicos, psiquiatras e psicólogos. Os debates acerca da educabilidade desse público se iniciam, como vimos anteriormente, no século XVIII com as crianças surdas e cegas e no século XIX, a educação das crianças com deficiência intelectual ganha centralidade no cenário mundial (FERREIRA, 2016; GALVÃO, 2011; PLAISANCE, 2005; SANTIAGO, 2005). Diante da “obrigatoriedade do estado em subsidiar uma educação para todos, com todos e para cada um” (COSTA; BARBOSA; SOUZA, 2019, p. 9), profissionais de diversos segmentos, no Brasil e no mundo, desdobraram-se para compreender quais eram os melhores lugares, métodos e técnicas para fornecer uma educação que promovesse a autonomia e participação, política, social, educacional e econômica dos sujeitos difíceis de educar (ASSIS; OLIVEIRA; LOURENÇO, 2020). Até o século XIX e primeiras décadas do século XX, educar estas crianças exigia inovações, e as diversas ações, em prol da educação dessas crianças era realizada por iniciativas individuais (COSTA; BARBOSA; SOUZA, 2019).

A concepção de excepcional desenvolvida por Antipoff foi permeada por suas pesquisas sobre o desenvolvimento mental das crianças russas (1920 e 1924) e brasileiras (1930) (PINTO; JACÓ-VILELA, 2004). Essas pesquisas concluíram que “a inteligência é uma capacidade de resolver pelo pensamento problemas novos” (ANTIPOFF, 2002, p. 84). A pesquisadora russa, apontou a existência de dois tipos de inteligência: a geral e a civilizada. A inteligência geral seria: “o conjunto do desenvolvimento intelectual geral que se exprime pelos níveis ou pelas idades mentais” (2002, p. 85) , enquanto a inteligência civilizada refere-se à “combinação entre as disposições inatas, as condições de vida, a cultura e a educação” (CAMPOS, 2012, p. 235). Neste sentido, “a inteligência seria construída no processo de interação do sujeito com o meio social e cultural no qual vive” (2012, p. 235). Para Antipoff,

a inteligência seria um produto complexo, decorrente não apenas das disposições intelectuais inatas e do crescimento biológico, como também de um conjunto de fatores do meio social, das condições de vida e da cultural nos quais a criança se desenvolve (PINTO; JACÓ-VILELA, 2004, p. 181).

Diante dessa concepção de anormalidade, dos resultados dos testes e da comparação dos resultados dos testes das crianças russas, durante a guerra, e das crianças brasileiras, Antipoff observa, conforme afirmou Pinto e Jacó-Vilela (2004, p.180), que “haveria correlação entre pobreza e baixos resultados nos testes”. A partir disso, ela inicia diversos trabalhos em prol da educação dessas crianças marginalizadas. Campos (2003, p. 218) apontou que Antipoff distinguia “os excepcionais ‘orgânicos’, portadores de distúrbios de origem hereditária, e os excepcionais ‘sociais’, isto é, aqueles cujas condições de vida familiar ou social impedem uma adequada estimulação. Veremos na obra de Antipoff um cuidado quanto ou diagnóstico dos excepcionais, para ela, “a educação do excepcional acautela sobremaneira seus leitores sobre o pronunciamento e juízo dos técnicos quer médicos, quer psicólogos, recomendando evitar quando possível os diagnósticos precipitados” (ANTIPOFF, 1992, p. 323).

Neste sentido, a educadora atestava que “a educação será uma tentativa de oferecer aos excepcionais, indivíduos taxados de débeis, nervosos, impulsivos, com tendencia à delinquência, um ambiente, um regime de vida, um trabalho que torne sua anormalidade inoperante” (ANTIPOFF, 1955, p. 253). Veremos, em sua obra, a defesa em prol do diagnóstico precoce, ensino



emendativo, exercícios de ortopedia mental, trabalhos manuais, aulas de canto e ginástica, experimentação natural como método para estudo da personalidade e do caráter, bem como classes especiais homogêneas segundo o desenvolvimento mental das crianças, ensino no consultório médico-pedagógico, ensino ao ar livre, entre outros (ANTIPOFF, 2010; BORGES, 2014, 2015; BORGES; BARBOSA, 2019; BORGES; CAMPOS, 2018; BORGES; CAMPOS; SILVA, 2020; CAMPOS, 2003, 2012; CAMPOS; QUINTAS, 2007; CASSEMIRO, 2018; CASSEMIRO; CAMPOS, 2019; DOMINGUES, 2011; LIMA; ASSIS, 2022; NEPOMUCENO; CAMPOS, 2004; PETERSEN, 2016).

Adotando uma concepção de educação para a liberdade, sob influência das obras de Rousseau e Pestalozzi, veremos que Antipoff revitaliza o conceito de excepcional, cria instituições para assistência dos excepcionais e torna-as mais que instituições educativas. Nelas, veremos a presença de uma equipe multiprofissional “com médicos, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, profissionais importantes nesse novo modo de tratamento dado aos excepcionais” (PINTO; JACÓ-VILELA, 2004, p. 182). Essas e tantas outras ferramentas foram propostas, criadas e usadas por Antipoff, e diversos parceiros, para o cuidado e educação das crianças excepcionais: Na visão dela, “os excepcionais, uma vez que se lhes procuram métodos apropriados, logo se beneficiam, como também os normais” (1992, p. 334), ela afirmara que “tudo que se fizer para um excepcional reverterá para milhares de crianças normais” (p. 333).

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse estudo revelou que o conceito de criança anormal surge, no cenário brasileiro, em meados da década de 1930, e suas raízes firmam-se na Pedagogia a partir de sua relação com ciências como Psicologia, Medicina, Psiquiatria, Biologia e Fisiologia. As diversas ações e conceitos utilizados no século passado, em prol da educação da criança anormal, longe de serem ações e nomeações segregadoras, operavam como uma possibilidade de educar as crianças anteriormente invisibilizadas e relegadas à exclusão.

Organizamos essa dissertação de forma a evidenciar, no primeiro capítulo, como dois autores pioneiros da Psicologia no Brasil, Manoel José do Bomfim e Ulysses Pernambucano, organizaram suas concepções a respeito da

criança anormal. Nos demais capítulos, mostramos como esse conceito foi divulgado, aos professores e professores em formação, pelos Manuais de Introdução à Psicologia e Revistas pedagógicas. Nesse momento, foi possível observar a emergência dos termos criança problema e criança excepcional, ao lado do uso corrente da palavra anormal. Desse modo, percebemos que seria impossível trabalhar apenas com o conceito de criança anormal sem nos remetermo-nos à crise de nomeação que ele suscitou no campo da educação especial que começava a se organizar de maneira mais institucional na época aqui estudada.

Os primeiros resultados de nossa investigação apontavam, portanto, que, na década de 1930, os três conceitos – anormal, excepcional e problema – foram utilizados de forma simultânea, no Brasil. Constatamos ainda que, na década anterior, em 1920, o conceito de criança anormal já era utilizado pelos intelectuais brasileiros para designar as crianças difíceis, porém passíveis de educar – anormais escolares, e aquelas não passíveis de educação – anormais de hospital ou anormais de asilo. A utilização do conceito de criança anormal, e da norma como critério de classificação, permitiu a inserção dessas crianças na escola e nos diversos processos educativos, dentro e fora do ambiente regular de escolarização.

As anomalias colocadas em evidência pelas classificações e diagnósticos, estavam sempre entrelaçadas a dois elementos: a falta e o excesso, ou seja, aquilo que estava aquém ou além da norma. A falta, como uma espécie de déficit, estava relacionada àquelas crianças com pouca vitalidade, depressivas, passivas e quietas. Enquanto o excesso agruparia as crianças tagarelas, super excitadas, turbulentas, indisciplinadas, etc.

Para Plaisance (2005, p. 406) “a anormalidade e a criança anormal não receberam definições unívocas”, pois não existia concordância sobre as quais crianças eram ou não passíveis de educar, portanto, foco da educação especial, (BORGES; CAMPOS, 2018). Essa amplitude do conceito, reforça a “falta de uma nosologia mais clara” para denominar a pessoa com deficiência (DOMINGUES, 2011, p. 87). Assim, o conceito de criança anormal abarcava uma série de fenômenos muito díspares entre si, como por exemplo, a deficiência física, a deficiência intelectual, os atrasados na aprendizagem, os indisciplinados ou os

apáticos diante daquilo que era oferecido pela escola. E como o conceito comportava sempre algo relacionado ao déficit ou ao excesso, seja em termos de inteligência ou de comportamento na escola, a marca do desequilíbrio e mesmo da patologia acabavam sendo uma lente por meio da qual a criança considerada anormal era vista pelos colegas da escola, professores, familiares, etc.

Assim, educadores e profissionais que se dedicavam à Psicologia, bem como outros cientistas e intelectuais da época, começaram a colocar em dúvida se o conceito de anormal parecia mesmo conveniente à educação e às crianças assim classificadas. Desse modo, outros conceitos começam a ser construídos, como criança problema e criança excepcional. Essa crítica e o encorajamento ao desuso do conceito de anormal foi apresentado, nessa dissertação, por meio de discussões feitas por Arthur Ramos e Helena Antipoff.

A criança problema, apesar de não possuir nenhuma patologia, era “vista nos discursos educacionais como um caso intermediário entre o aluno anormal e o aluno normal” (LIMA, 2006, p. 133). Isso se deve a sua anormalidade ocorrer por fatores ambientais tais como indisciplina, inadaptação social, desvio de caráter, entre outros. No século passado, diversos intelectuais debruçaram-se sobre o tema da indisciplina na escola, todavia, destacam-se as considerações de Arthur Ramos que investigou a criança problema, à luz da psicanálise, para compreender seus desajustamentos e as possibilidades de reajustamento dentro da própria escola (GARCIA, 2010; LIMA, 2006).

Em relação ao uso do conceito de criança excepcional na educação brasileira, nota-se seu encorajamento a partir da obra de Helena Antipoff. A intenção de Antipoff era abolir o termo pejorativo de criança anormal, demonstrando que o novo conceito – criança excepcional - apresentava novas perspectivas. Adotava-se uma concepção de excepcionalidade que como discute Campos e Borges (2018), tentava imprimir um outro paradigma mais voltado a considerar as potencialidades da criança e não tanto os seus déficits.

Os manuais e Revistas analisadas, mostram, entretanto, que apesar de autores como Ramos e Antipoff definirem a criança problema e a criança excepcional por meio de parâmetros diferentes daqueles adotados para a criança anormal, muitas vezes esses termos eram utilizados como sinônimos: o

“excepcional costuma, portanto, ser empregado como sinônimo de anormal em seu sentido estatístico, ou seja, representa tudo aquilo que escapa ao termo médio e que, por conseguinte está fora da norma” (BASTOS, 1983, p. 24). O início de uma nova fase, nesse caso a proposição de um novo conceito, não significou, portanto, a superação imediata do conceito anterior, em muitos momentos os conceitos são sobrepostos uns aos outros (CANDAU; RUSSO, 2010). Entretanto, desde a segunda metade do século passado se verifica uma grande evolução nos conceitos e sobretudo das perspectivas que os fundam (SANCHES, 2010), demonstrando que discussões sobre as nomeações e definições sobre o público que compõe a educação especial e inclusiva são sempre necessárias para que esse campo avance (NEPOMUCENO, 2019; NEPOMUCENO; ASSIS; CARVALHO-FREITAS, 2020).

A proposição dos novos conceitos – criança problema e criança excepcional – foi perpassada por concepções que, dentre outros aspectos, demarcaram espaços e métodos diferenciados para educação e tratamento dessas crianças. A partir disso, veríamos:

nos jardins de infância, o mobiliário e equipamento adequado, o material de educação sensorial e o material de aritmética Montessori, [...] o método global de ensino de leitura, inventado por Decroly para os surdos-mudos – trazendo alívio e alegria para classes de 1º ano primário [...] e a técnica de grupo-terapia. (ANTIPOFF, 1961, p.36)

Nossas leituras reafirmam que os debates acerca da educação e do tratamento dessas crianças estavam em voga, em todo o mundo. Em relação à educação da criança anormal, criança problema ou criança excepcional, não localizamos, no período aqui estudado, um projeto nacional, unificado, de educação que regulamentava ou mesmo definia quais práticas educativas deveriam ser adotadas. Havia, por parte dos cientistas e reformadores, o desejo de criar uma identidade nacional e essa passaria, indiscutivelmente, pela educação.

Em Minas Gerais veríamos que a Reforma Educacional, implementada por Francisco Campos, em 1927, adotou os parâmetros fornecidos pela Escola Nova (LANÇA, 2017). Tais preceitos eram tomados por uma multiplicidade de prescrições, ações médicas, psiquiátricas, psicológicas, e sobretudo pedagógicas, que podiam ser utilizadas, de diversos modos, de acordo com a forma com que os professores as praticavam nas escolas e instituições.

Contudo, verificamos a existência de alguns pontos comuns defendidos pela maioria dos autores aqui utilizados. Um primeiro ponto refere-se à necessidade de homogeneizar o grupo de alunos. A ideia não era excluir ou segregar as crianças anormais e sim, possibilitar uma educação sob medida, de fato atenta às necessidades e aptidões da criança, com profissionais altamente formados e engajados com a educação delas. A premissa era que os iguais deveriam estar com seus respectivos pares, assim cria-se as classes especiais e as escolas especiais.

Essa concepção não era uma simples crença na homogeneização das classes, mas sim, uma defesa em prol do tipo de ensino dedicado as crianças. Diante deste ponto de vista, nota-se que “não é a homogeneidade dos alunos que determina o seu sucesso, mas é [...] o ensino correspondendo ao desenvolvimento das crianças” (ANTIPOFF, 1992, p.27). A educadora ressaltou que “há muito tempo a pedagogia reclama o ensino individualizado, a educação sob medida, o trabalho escolar correspondendo às necessidades de cada idade, aos interesses de cada meio, ao desenvolvimento de cada indivíduo” (1992, p.28).

Um segundo aspecto trata-se da seleção assertiva do público das classes e escolas especiais. Após a criação das classes e das escolas, professores, psicólogos e médicos verificam a presença de diversas crianças com classificações errôneas nas classes, surgindo a necessidade de testes coletivos para aplicação rapidamente e a partir disso, melhorar a organização e seleção dos anormais para o trabalho educativo. Após os testes médicos, pedagógicos e psicológicos, havia três destinos para as crianças: o hospital a escola e os ateliês (FERREIRA, 2016; SANTIAGO, 2005, 2007; TEIXEIRA, 2019b) esses destinos apontados de acordo com os resultados dos testes.

Por fim, havia uma grande expectativa em relação à escola. Assis, Oliveira e Lourenço (2020, p.15) detectaram que “a escola tinha uma responsabilidade social [...] e caberia a ela a tarefa de prover tais crianças da possibilidade de futuro e de autonomia”. Esse prover citado pelas autoras foi atravessado pelo ensino profissional que, neste período, era composto por oficinas, de marcenaria, costura, sapataria, jardinagem, cestaria, entre outros (SILVA, 2009). Os autores estudados endossam essa responsabilidade da

escola, sendo que, na época, preconizava-se a aprendizagem da profissão como meio de criar cidadãos autônomos e capazes de contribuir com o futuro da nação.

Os resultados dessa pesquisa apontam que os conceitos expressam múltiplos significados e produzem novos comportamentos. Assim, a concepção de anormalidade ao ser revitalizada por Antipoff e transformada em excepcionalidade, foi um dos primeiros deslocamentos do modelo médico para o modelo social da deficiência.

De modo geral, as fontes aqui utilizadas intermediaram debates essenciais para o que, hoje, denominamos História da Psicologia e História da Educação Especial brasileira. Todavia, há a necessidade de outras pesquisas que possam investigar lacunas não alcançadas por essa dissertação, como por exemplo, maior investigação sobre o conceito de excepcionalidade construído no Brasil e sua relação com as discussões realizadas nos EUA. Também as mudanças conceituais sobre a classificação das crianças na legislação brasileira seria um aspecto interessante a ser estudado.

Uma reflexão a ser feita diante dos resultados obtidos nessa pesquisa seria: apesar de não classificar, na atualidade, nenhum estudante como anormal, será que, de fato, abandonamos, o conceito de criança anormal? Nossa experiência após a elaboração dessa investigação, aponta-se que não abandonamos a concepção de anormalidade, mas começamos, no século passado, a romper com algumas perspectivas presentes no conceito de criança anormal. Um século depois, início do século XXI, seguimos em luta pela superação da perspectiva de integração, introduzida no Brasil para suplantam as concepções anteriores. Os esforços atuais vislumbram a implementação de políticas públicas e educacionais equitativa e inclusiva para todos os cidadãos, estudantes ou não, que possuam alguma deficiência, transtorno ou mesmo necessidades especiais.

## REFERÊNCIAS

- ANTIPOFF, C. A. **Uma proposta original na Educação de Bem-dotados: ADAV- Associação Milton Campos para o Desenvolvimento e Assistência de Vocações de Bem dotados em sua primeira década de funcionamento: 1973-1983**. Dissertação de Mestrado —Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.
- ANTIPOFF, H. Espírito e Atividade da Sociedade Pestalozzi do Brasil. **Arquivos Brasileiros de Higiene Mental**, p. 59–69, 1945.
- ANTIPOFF, H. A função social da assistência às crianças excepcionais. Em: CAMPOS, R. H. F. (Ed.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. 1ª ed. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1946. p. 247–251.
- ANTIPOFF, H. **Coletânea das obras escritas de Helena Antipoff: Educação do Excepcional**. Belo Horizonte: Imprensa Oficial de Minas Gerais, 1992.
- ANTIPOFF, H. O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte (1931). Em: CAMPOS, R. H. F. (Ed.). **Helena Antipoff: textos escolhidos**. São Paulo: [s.n.]. p. 369.
- ANTIPOFF, H.; NARDELLI, A. Termo Excepcional. Datilografado. **Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff, Fundação Helena Antipoff, Ibirité, Minas Gerais**, [s.d.].
- ANTUNES, M. A. M. Manoel José do Bomfim. Em: CAMPOS, R. H. F. (Ed.). **Dicionário biográfico da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.]. p. 92–94.
- ANTUNES, M. A. M. A Psicologia no Brasil: um ensaio sobre suas contradições. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 32, p. 44–65, 2012.
- ASSIS, R. M.; ANTUNES, M. M. Psiquismo da Criança: Psicologia divulgada pela Imprensa Educacional no Brasil (1930-1940). **Psychologia Latina**, v. 5, n. 1, p. 21–30, 2014.
- ASSIS, R. M.; LIMA, C. R. DE O. **Revista do Ensino de Minas Gerais (1925 – 1940/ 1946 – 1970) – Portal Pioneiros**. Disponível em: <<https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/revista-do-ensino-de-minas-gerais-1925-1940-1946-1970/>>. Acesso em: 4 dez. 2022.
- ASSIS, R. M.; MARTINS, J. S. Faculdades da alma e suas implicações para a educação: Saberes divulgados no século XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 97–113, 2012.
- ASSIS, R. M.; OLIVEIRA, C. R.; LOURENÇO, E. A criança anormal e as propostas de educação escolar na imprensa mineira (1930-1940). **Revista Brasileira de Educação**, v. 25, p. 1–23, 2020.

ASSIS, R. M.; SANTIAGO, A. L. B. Inclusão escolar: uma proposta de pesquisa intervenção. **Revista Educação Pública**, v. 25, n. 58, p. 57–74, 2016.

ASSUNÇÃO, M. M. S. **A Psicologia da Educação e a construção da subjetividade feminina (Minas Gerais – 1920-1960)**. Tese de Doutorado—Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2002.

AUN, J. G. Transformações no conceito de excepcionalidade em instituições organizadas sob a influência de Helena Antipoff. **XIII Encontro Anual Helena Antipoff**, 1994.

AZEVEDO, N. C. (1936). *Psicologia Educacional*. Companhia Editora Nacional.

BARBOSA, E. A. N. **A Revista Infância Excepcional (1933 – 1979): uma contribuição para a história da educação especial**. Dissertação de mestrado—Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

BASTOS, O. O termo excepcional. Datilografado. **Boletim do Centro de Documentação e Pesquisa Helena Antipoff. Belo Horizonte: Imprensa Oficial**, v. nº 3, n. set, p. 21–26, 1983.

BICCAS, M. D. S. “Nossos concursos” e “A voz da prática”: a revista do Ensino como estratégias de formação de professores em Minas Gerais (1925-1930). **Cadernos de História da Educação**, p. 155–166, 2005.

BÖGER, S. S.; CARVALHO, D. C. Os estudos sobre a criança no início do século XX: Entrelaçamento entre Psicologia e Educação no Brasil. **Teoria e Prática da Educação**, v. 24, n. 2237–8707, p. 03–22, 2021.

BOMFIM, J. M. (1917). *Noções Psychologia* (2ª edição). Livraria Francisco Alves.

BORGES, A. A. P. **Entre tratar e educar os excepcionais: Helena Antipoff e a Psicologia na Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (1932-1942)**. Tese de Doutorado—Belo Horizonte: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, fev. 2014.

BORGES, A. A. P. As classes especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 21, n. 3, p. 345–362, set. 2015.

BORGES, A. A. P.; BARBOSA, E. A. N. Helena Antipoff e a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais: filantropia e ciência em prol dos anormais. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, v. 26, n. supl., p. 163–177, dez. 2019.

BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. F. A Escolarização de Alunos com Deficiência em Minas Gerais: das Classes Especiais à Educação Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, n. spe, p. 69–84, 2018.



BORGES, A. A. P.; CAMPOS, R. H. F.; SILVA, P. V. R. **Três fases da educação especial em Minas Gerais: um resgate iconográfico**. Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2020.

BORGES, A. A. P.; GOUVÊA, F. C. F. A constituição do campo da Educação Especial no Brasil: entre tempos, lugares e pessoas. **Cadernos de História da Educação**, v. 22, p. e154, 7 fev. 2023.

BORGES, A. A. P.; SIEMS, M. E. R. Fontes do conhecimento histórico em Educação e Educação Especial: entre a tradição e a renovação. **Revista Educação Especial**, v. 33, 13 nov. 2020.

BOURDIEU, P. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão**. 2015. Disponível em: <<http://maragabrilli.com.br/wp-content/uploads/2016/03/Guia-sobre-a-LBI-digital.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2023

BRAVO, R. B. **Apropriações da obra de Lazurski e as contribuições de Helena Antipoff para o estudo da personalidade na Psicologia e na Educação**. Tese de doutorado —Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2019.

CAMARGOS, O. A Higiene mental nos Estados Unidos. **Arquivos Brasileiros de Higiene Mental**, v. 16–17, n. único, p. 17–30, 1945.

CAMPOS, R. H. F. **Dicionário biográfico da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: IMAGO, 2001.

CAMPOS, R. H. F. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, v. 17(49), p. 209–231, 2003.

CAMPOS, R. H. F. **Helena Antipoff: psicóloga e educadora: uma biografia intelectual**. Rio de Janeiro: Fundação Miguel de Cervantes, 2012.

CAMPOS, R. H. F.; GOUVEA, M. C. S.; GUIMARÃES, P. C. D. A recepção da obra de Binet e dos testes psicométricos no Brasil: contrafaces de uma história. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 14, n. 2, p. 215–242, 2014.

CAMPOS, R. H. F.; QUINTAS, G. A. O ensino de Psicologia para Educadores em Minas Gerais: a experiência de Helena Antipoff (1930-1987). **Mosaico: Estudos em Psicologia**, v. 1, n. 1, p. 61–76, 2007.

CANDEIAS MARTÍNS, E. As influências (psico)pedagógicas belgas em Faria de Vasconcelos e a repercussão na educação das crianças ‘anormais’ (escolares).

**Sarmiento. Revista Galego-Portuguesa de História da Educación**, v. 25, p. 95–122, 9 jul. 2021.

CANGUILHEM, G. **O Normal e o Patológico**. 6ª edição revista ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2009.

CASSEMIRO, M. DE F. P. **Formação de professores para a Educação Especial: a experiência de Helena Antipoff e seus colaboradores na Fazenda do**. Tese de Doutorado—Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2018.

CASSEMIRO, M. F. P.; CAMPOS, R. H. F. Formação de professores para a educação especial - propostas de Helena Antipoff e seus colaboradores na fazenda do rosário nos anos de 1960. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 25, n. 2, p. 337–354, jun. 2019.

CATANI, D. B. A imprensa periódica educacional: As revistas de ensino e o estudo do campo educacional. **Educação e Filosofia**, p. 115–130, 1996.

CLAPARÈDE, E. **Psicologia da Criança e Pedagogia experimental**. São Paulo: Editora do Brasil S/A, 1956. v. 18.

COSTA, E. S.; BARBOSA, M. G. S.; SOUZA, V. R. M. Pedagogia dos anormais do século XIX ao início do século XX: cuidar e normalizar para educar. p. 9–25, 2019.

CRUZ, H. DE F.; PEIXOTO, M. DO R. DA C. NA OFICINA DO HISTORIADOR: CONVERSAS SOBRE HISTÓRIA E IMPRENSA. **Projeto História**, v. 35, p. 253–270, 2007.

DOMINGUES, S. **O conceito de excepcional na obra de Helena Antipoff: diagnóstico, intervenções e suas relações com a Educação inclusiva**. Dissertação (Mestrado)—Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2011.

EDDINE, E. A. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em manuais didáticos de psicologia educacional**. Dissertação de Mestrado—Campo Grande: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 2011.

FAZZI, E. H.; OLIVEIRA, B. JEFFERSON.; CIRINO, S. D. Notas sobre o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento de Belo Horizonte. **Memorandum**, v. 20, abr. 2011.

FERREIRA, C. M. R. J. **Às sombras das escalas: um estudo sobre a concepção de anormal em Alfred Binet**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2016. v. 1. Ed.

FONTOURA, A. A. **Psicologia Educacional**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Gráfica Editora Aurora, 1961.

FOUCAULT, M. **Os anormais: curso no Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, v. 17, n. 31, p. 59–73, 2013.

GALVÃO, L. F. **Que(m) nomeia a deficiência?** Tese de Doutorado—São Paulo: Universidade de São Paulo, 2011.

GARCIA, R. A. G. **A Educação na trajetória intelectual de Arthur Ramos: Higiene mental e criança problema (Rio de Janeiro 1934-1949)**. Tese de Doutorado—São Carlos: Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, 2010.

GUIMARÃES, P. C. D. O discurso médico sobre a educação da infância pobre veiculado pela Revista do Ensino de Minas Gerais (1925-1930). **Cadernos de História da Educação**, v. 10, n. 2, p. 303–314, 2011.

GUIMARÃES, P. C. D. “Tudo presta a quem tudo precisa”: os discursos sobre a escolarização da infância pobre presentes na “Revista do Ensino” de Minas Gerais (1925-1930). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 3[33], p. 87–116, 3 dez. 2017.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, M. C. M. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, v. 41, p. 61, 2011a.

KASSAR, M. C. M. Percursos da Constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 17, p. 41–58, maio 2011b.

KASSAR, M. C. M. Debates para uma (des)construção da política de educação especial no Brasil. **Revista Educação Especial**, 2022.

KASSAR, M. DE C. M.; RABELO, A. S. Abordagens da Educação Especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 24, p. 51–68, 2018.

KASSAR, M. DE C. M.; REBELO, A. S.; OLIVEIRA, R. T. C. DE. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira 1. **Educ. Pesqui.**, v. 45, p. 1–19, 2019.

KOSELLECK, R. A História dos conceitos: Problemas teóricos e práticos. **Estudos Históricos, Rio de Janeiro**, v. 5, n. 10, p. 134–146, 1992.

LANÇA, L. A. S. **Livros de Psicologia recomendados para a formação de professores na reforma educacional Francisco Campos -Mário Casassanta (1927)**. Dissertação de mestrado—Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2017.

LIMA, A. L. G. A “criança-problema” e o governo da família. **Estilos da Clínica**, v. 11, n. 21, p. 126, 2006a.

LIMA, A. L. G. A psicologia ensinada a normalistas: Um estudo de manuais de ensino. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 1, p. 23–31, 2016.

LIMA, A. L. G.; CATANI, D. B. “Que tipo de aluno é esse?”: psicologia, pedagogia e formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 62, p. 571–593, 2015.

LIMA, A. L. G.; VIVIANI, L. M. Conhecimentos especializados sobre os problemas de rendimento escolar: Um estudo de manuais de psicologia e da Revista de Educação. **História da Educação**, v. 19, n. 46, p. 93–112, 1 maio 2015.

LIMA, C. R. O.; ASSIS, R. M. **Prescrições educativas para as crianças anormais – Portal Pioneiros**. Disponível em: <<https://portalpioneiros.fae.ufmg.br/prescricoes-educativas-para-as-criancas-anormais/>>. Acesso em: 19 fev. 2023.

LOURENÇO, É. Helena Antipoff: um marco na história da psicologia em Minas Gerais. **Temas em Psicologia da SBP**, v. 9, n. 3, p. 239–246, 2001.

LOURENÇO, É. et al. O atendimento à criança excepcional no Instituto Pestalozzi de Minas Gerais (1940-1949). **Revista Psicologia e Saúde**, v. 9, n. 2, p. 77–89, ago. 2017.

MANTOAN, M. T. E. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **R. CEJ**, v. 26, p. 36–44, 2004.

MATHIESON, L. C. Educação na primeira república: alfabetização e cultura escolar na Revista de Ensino (1902-1910). **Hist. Educ.**, v. 17, n. 41, p. 177–194, 2013.

MEDEIROS, J. A. **Ulisses Pernambucano um mestre adiante de seu tempo**. Tese de Doutorado—Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Prêmio Grandes Educadores Brasileiros, 1992.

MEDEIROS, J. A. Ulisses Pernambucano (1892-1943). Em: CAMPOS, R. H. DE F. (Ed.). **Dicionário biográfico da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.]. p. 289–291.

MELO, W. Ulysses Pernambucano: o enamorado da liberdade. **Mnemosine Clio-Psyché – Programa de Estudos e Pesquisas em História da Psicologia**, v. 1, p. 185–192, 2004.

MENDES, J. (1943). **Psicologia Educacional** (Quarta edição revisada). Livraria Editora “Lar Católico.”

MERCADANTE, J. Análise das fichas do serviço de ortofrenia e higiene mental do Rio de Janeiro (Arthur Ramos, 1934-1939): contribuições à História da Psicologia. **Oficina do Historiador**, v. 8, n. 2, p. 80–99, 2015.

MIORIM, M. Â. A Biblioteca Pedagógica Brasileira da Companhia Editora Nacional e o ensino de matemática: livros, autores e estratégias editoriais. **Horizonte**, v. 24, n. 1, p. 9–21, 2006.

MOURA, S. M.; SILVA, M. D. P. Pressupostos da Eugenia e seus Impactos na concepção de deficiência. **Comunicações**, v. 19, n. 1, p. 101–113, 2012.

NASCIMENTO, B. M. M. **A Escola de Psiquiatria do Recife: fundação e 1ª sucessão - de Ulysses Pernambucano a José Lucena**. Dissertação de mestrado—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2007.

NASCIMENTO, F. A. F.; MANDELBAUM, B. P. H. A invenção da norma: a psicologia na Liga Brasileira de Higiene mental. **História, Ciências, Saúde - Manguinhos**, v. 27, n. 4, p. 1149–1167, 2020.

NASSIF, L. E.; CAMPOS, R. H. DE F. Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional. **Memorandum**, v. 9, p. 91–104, 2005a.

NASSIF, L. E.; CAMPOS, R. H. DE F. **Édouard Claparède (1873-1940): interesse, afetividade e inteligência na concepção da psicologia funcional**. Belo Horizonte: [s.n.]. Disponível em: <<http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.pdf>><http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/a09/nassifcampos01.pdf>>.

NEPOMUCENO, D. M.; CAMPOS, R. H. F. **Fontes para difusão das idéias psicológicas em Minas Gerais entre 1830 e 1930**. **Memorandum** Belo Horizonte, 2004.

NEPOMUCENO, M. F. Apropriação no Brasil dos estudos sobre deficiência: uma análise sobre o modelo social. p. 156, 2019.

NEPOMUCENO, M. F.; ASSIS, R. M.; CARVALHO-FREITAS, M. N. Apropriação do Termo “Pessoas com Deficiência”. **Revista Educação Especial**, v. 33, p. 10–27, 27 maio 2020.

OLINTO, P. (1934). **Psicologia**. Editora Guanabara.

OLIVEIRA, K. T. A. **Entre as assistentes sociais e as professoras: representações dos alunos “anormais” da Escola Especial Ulysses Pernambucano (1952-1957)**. Dissertação de mestrado—Recife: Universidade Federal de Pernambuco, nov. 2016.

PACHECO, M. V. P. DE C. Esquirol e o surgimento da psiquiatria contemporânea. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 2, p. 152–157, 2003.

PEREIRA, M. E. C. Ulysses Pernambucano e a questão da “Higiene mental”. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, p. 123–129, 2005.

PERNAMBUCANO, U. **Classificação das creanças anormaes. A parada do desenvolvimento intellectual e suas formas; a instabilidade e a asthenia mental**. Dissertação para o concurso de professor cathedratico de Psychologia e Pedologia — Recife: Escola Normal Official do Estado do Pernambuco, 1918.

PESSOTTI, I. **Deficiência mental: da superstição à ciência**. São Paulo: Edusp, 1984.

PETERSEN, L. M. **A ortopedia mental: contribuições de Helena Antipoff para a Educação Especial**. Dissertação de mestrado—Belo Horizonte, Minas Gerais: Universidade Federal de Minas Gerais, 2016.

PETERSEN, L. M. **Diferenças individuais: contribuições dos estudos de Alfred Binet para as reformas educacionais de Minas Gerais (1925-1940)**. Tese de doutorado—Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2021.

PETERSEN, L. M.; ASSIS, R. M. Exercitar as funções psíquicas: Ortopedia mental como método de ensino das classes especiais (1930). **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 23, n. 1, p. 127–144, mar. 2017.

PINTO, K. P.; JACÓ-VILELA, A. M. Educação para a liberdade: um projeto de Helena Antipoff. **Mnemosine**, v. 1, n. 0, p. 179–184, 2004.

PLAISANCE, E. Denominações da infância: do anormal ao deficiente. **Educ. Soc**, v. 26, p. 405–417, 2005.

PORTNER, J. **Crianças na Casa Branca**. Disponível em: <<https://www.edweek.org/education/children-at-the-white-house/1999/02>>.

RAFANTE, H. C.; LOPES, R. E. Helena Antipoff e a Fazenda do Rosário: a educação pelo trabalho de meninos “excepcionais” na década de 1940. **Rev. Ter. Ocup.**, v. 19, n. 3, p. 144–152, dez. 2008.

RAMOS, A. **A creança problema: A hygiene mental na escola primaria**. Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional, 1939.

ROCHA, R. S. **A relação entre a educação e a anormalidade: um estudo da obra de Noberto de Souza Pinto**. Dissertação de mestrado —São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2010.

RODRIGUES, E.; BICCAS, M. D. S. Imprensa pedagógica e o fazer historiográfico: o caso da Revista do Ensino (1929 – 1930). **Acta Scientiarum. Education**, v. 37, n. 2, p. 151, 15 maio 2015.

ROSA, K. N. D. S. **Toda criança é capaz de aprender: As contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual**. Dissertação de mestrado—São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2012.

RUCHAT, M. A Escola de psicologia de Genebra em Belo Horizonte um estudo por meio da correspondência entre Edouard Claparède e Hélène Antipoff (1915-1940). **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 17, p. 181–205, 2008.  
RUCHAT, M. **Édouard Claparède - Hélène Antipoff: Correspondance (1914-1940)**. 2010.

SANCHES, I. Conceptualizando... de anormal a pessoa em situação de deficiência: revisitando e contextualizando conceitos. **Entretextos**, p. 1–12, 2010.

SANTIAGO, A. L. **A inibição intelectual na psicanálise**. 2005. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

SANTIAGO, A. L. Debilidade e déficit: origens da questão no saber psiquiátrico. **CliniCAPS**, v. 1, n. 3, p. x–x, 2007.

SARDAGNA, H. V. **Práticas normalizadores na educação especial: Institucionalização do anormal à inclusão escolar**. Disponível em: <<http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT15-5510--Int.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2022.

SASSAKI, R. K. Terminologia sobre deficiência na era da inclusão. **Revista Nacional de Reabilitação (Reação)**, p. 6–9, 2011.

SILVA, R. N. et al. “Anormais escolares”: a psiquiatria para além dos hospitais psiquiátricos. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, v. 14, n. 33, p. 401–410, 2010.

SILVA, R. P. Medicina, educação e psiquiatria para a infância: o Pavilhão - Escola Bourneville no início do século XX. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 12, n. 1, p. 195–208, 2009.

SOUZA, M. L.; BOARINI, M. L. A deficiência mental na concepção da Liga Brasileira de Higiene Mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 14, n. 2, p. 273–292, 2008.

STEPAN, N. L. **A hora da eugenia: raça, gênero e nação na América Latina**. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2005.

TEIXEIRA, I. M.; SILVA, E. P. HISTÓRIA DA EUGENIA E ENSINO DE GENÉTICA. **História da Ciência e Ensino: construindo interfaces**. ISSN 2178-2911, v. 15, n. Jun 2018, p. 63, 2017.

TEIXEIRA, M. O. L. Pinel e o nascimento do alienismo. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 19, p. 540–560, 2019a.

TEIXEIRA, R. A. G. Educação do anormal a partir dos testes de inteligência. **História da Educação**, v. 23, p. 1–27, 2019b.

VENANCIO, A. T. A. Juliano Moreira (1873-1933). Em: CAMPOS, R. H. DE F. (Ed.). **Dicionário biográfico da Psicologia no Brasil**. Rio de Janeiro: [s.n.]. p. 246–249.

YORK, N. **White House Conference on Child Health and Protection I - Preliminary Committee Reports**. Nova York: [s.n.]. Disponível em: <<https://babel.hathitrust.org/cgi/pt?id=coo.31924097701290&view=1up&seq=10&size=125>>. Acesso em: 4 mar. 2023.

ZAZZO, R. **Alfred Binet**. Disponível em: <<https://livros01.livrosgratis.com.br/me4661.pdf>>. Acesso em: 29 jan. 2023.



## 7 APÊNDICE A: MANUAIS DE PSICOLOGIA, BRASILEIROS, PUBLICADO NO SÉCULO XX LOCALIZADOS PELA PESQUISA

Nº	TÍTULO DOS MANUAIS	AUTORES
1	Psicologia Educacional	Afro do Amaral Fontoura
2	Psicologia Educacional - 1ª parte – Psicologia da Criança	
3	Psychologia	Antônio de Sampaio Dória
4	Psicologia Moderna	Antônio Xavier Teles
5	Psychologia para estudantes de educação	Arthur Gates
6	Psicologia	Djacir Menezes
7	Psychologia e Psychotechnica	Escola Normal de São Paulo
8	Manual de Psicologia Educacional	Guerino Casasanta
9	Compêndio de Psychologia	Henrique Geenen
10	Noções de Psychologia Aplicadas a Educação	Iago Victoriano Pimentel
11	Os testes e a Reorganização escolar	Isaias Alves
12	Elementos de Psicologia	Iva Waisberg Bonow
13	Manual de Trabalhos Práticos de Psicologia	
14	Noções de Psicologia Educacional	João de Souza Ferraz
15	Noções de Psicologia aplicada à Educação	José de Almeida
16	Tests	Medeiros e Albuquerque
17	Psicologia Educacional	Justino Mendes
18	Noções de Psychologia	Manoel José do Bomfim
19	Psicologia Educacional	Nelson Cunha de Azevedo
20	Introdução à Psicologia Educacional	Noemy da Silveira Rudolfer
21	Compêndio de Psicologia	Onofre de Arruda Penteado Junior
22	Psicologia	Plinio Olinto
23	Introdução à Psicologia Educacional	Ruy de Ayres Bello
24	Psicologia da Infância	Sylvio Rabello
25	Noções de Psicologia Educacional	Theobaldo Miranda Santos

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir de Assunção, 2002; Eddine, 2011; Lança, 2017; Lima & Viviani, 2015; e Lima, 2016.

**APÊNDICE B: ARTIGOS PUBLICADO NA REVISTA DO ENSINO DE MINAS GERAIS**

ANO	MÊS	TITULO	AUTOR
1925	Abril	Separação de alunos com inteligência anormal	Da revista "El monito de la educacion común"
	Maio	Seleção dos bem dotados	Pe. Mathais
	Outubro	A educação dos anormaes	André Balz - Manuel General de L'instruction Primaire
1926	Abril	Como avaliar, formar e apurar a inteligência dos alunos	Maria Luiza de Almeida Cunha
	Maio	Os testes psychologicos	Zelia C. Rabello
	Junho	Lição de leitura escrita para os retardados	Zelia Rabello
	Jul/ago.	Os testes aplicados ao julgamento das qualidades morais	sem referência
	Jul/ago.	O ensino de leitura escripta aos retardados (continuação)	Zelia Rabello
1927	Abril	Problema de educação moral	J. Guimarães Menegale
	Nov.	Escola de inteligentes	Heitor Alves
1928	Outubro	Questões de pedagogia - Retardados e Débeis orgânicos - Os anormais - A aferição do atraso	Alexandre Drumond
1929	Jan	Ineficácia da punição para os retardados	tradução de um capitulo de L' Arte Ai Non Punir De Carlo Ciaccia
	Agosto	Classificação dos alunos	Aulas da professora Lúcia Schmid Monteiro de Castro
1930	Maio	Devem os professores saber psicologia?	Gregorio Fingernmann
	Agosto	Tests - O que se testa?	Maria Luisa de Almeida Cunha
	Agosto	Hygiene mental	Vicente Baptista
	Set	Outros tests individuais e aplicações	Th. Simon

	Out/dez	Escolologia - Desenvolvimento mental - inteligência e meio social	Helena Antipoff
1931	Jan/mar	Das classes homogêneas	Helena Antipoff
	Jan/mar	Organização de classes homogêneas - Problemas relativos à classificação	Escola de Aperfeiçoamento
	Jan/mar	Testes coletivos (conferência feita em 1929) - tests para iletrados	Th. Simon
	Abril/jun.	Reeducação e coeducação menores abandonados e delinquentes	sem referência
	Abril/jun.	O exame alfa e match intelectual (esse artigo fala de um contato de Antipoff e Pernambucano)	Helena Antipoff
	Abril/jun.	A pedagogia nas classes especiais (C D) - O ensino nas classes especiais - Da ortopedia mental	Helena Antipoff
	Jul/set.	O ensino nas classes especiais (ortopedia mental) continuação	Helena Antipoff
	Jul/set	As crianças difíceis de educar - uma criança em perigo moral	Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento
	Out/dez	A homogeneização das classes escolares	Helena Antipoff
Out/dez	A propósito dos super dotados	Euryalo Cannabrava	
1932	Jan/mar	Homogeneização das classes escolares (Juiz de Fora - Relatório)	Comissão
	Jan/mar	Contribuição para o estudo dos temperamentos - Taras e Psicologia: O ensino dos normais	Aureliano Tavares Bastos
	Abril/jun	Archivo da assistencia a psicopatas	sem referência

	Jul/set	Noção do coeficiente mental	sem referência
	Jul/set	Experiências em uma classe de educação especial	sem referência
	Out	Nossa experiências: homogeneização das classes – dificuldades	sem referência
	Nov.	A vida de Pestalozzi contada por meninos retardados de 9 a 13 anos	sem referência
	Nov.	A educação das crianças retardadas	H.A -
	Nov.	Ensino especial emendativo	sem referência
	Nov.	Educação das crianças retardadas	Alice Descouedres
1933	Jan.	traduções - A educação das crianças retardadas	Alice Descouedres
	Jan.	Traduções - A educação das crianças retardadas (continuação)	Alice Descouedres
	Fev.	Traduções - A educação das crianças retardadas (continuação)	Alice Descouedres
	Fev.	Homogeneização das classes	Oscar Arthur Guimarães
	Fev.	Nossas experiências: Monografias O ensino dos supernormais (continuação)	Lydia Soares Coelho
	Fev.	Traduções - A educação das crianças retardadas (continuação)	Alice Descouedres
	Mar.	Traduções - A educação das crianças retardadas (continuação)	Alice Descouedres
	Abril	Homogeneização das classes	Oscar Arthur Guimarães
	Abril	Traduções - A educação das crianças retardadas	Alice Descouedres

	Maio.	Traduções - A educação das crianças retardadas	Alice Descouedres
	Junho	Traduções - A educação das crianças retardadas - ortopedia mental	Helena Antipoff e M. Naytres de Rezende
	Jul.	Os anormais na escola primária	Ramos Cesar
	Ago.	Educação das crianças retardadas (Ortopedia Mental)	Helena Antipoff e M. Naytres de Rezende
	Set.	Crianças nervosas	sem referência
	Set.	Testes ABC	Maria Angelica de Castro
	Out.	A personalidade e o caráter da criança - necessidade de respeitá-los e favorecer seu desenvolvimento na criança no asilo	Helena Antipoff
	Dez.	Crianças super-normaes através do estudo de L. Terman (continua)	Zilah Frota
1934	Abril	Crianças super-normaes através do estudo de L. Terman	Zilah Frota
	Abril	A seleção dos super-normais	Isaias Alves
	Maio	Classificação dos alunos	Levindo Lambert
	Nov.	Delinquência juvenil e serviço social	Léo Cordmans de Bray
1935	Mar.	O amparo ao pequeno jornaleiro	Helena Antipoff
	Mar.	A seleção dos alunos	W. Stern
	Abril.	Tendências recentes na educação dos anormais	Christine P. Ingram
1936	Abril/jun.	Ensino de creanças anormaes	Victor Fontes
	Jul/dez	A orientação profissional dos retardados	sem referência
	Jul/dez	Creança excepcional	sem referência
	Jul/dez.	Desenvolvimento physico e desenvolvimento intellectual	Dr. Th Simon

	Jul/dez.	Ideias e interesses das crianças de Belo Horizonte e algumas sugestões pedagógicas	Helena Antipoff
1937	Jan/mar.	O desenvolvimento mental das crianças de Belo Horizonte	Helena Antipoff
	Jul/set.	Os retardados	Albert Edward Wiggam
	Out/dez.	A criança problema	Do livro de John Edward Bentley " Problema Children"
1939	Jan - jun.	Problemas de adaptação social da criança	Elise H. Martens
1946	Jan- fev.	A criança bem dotada	Helena Antipoff
1947	Abril –jun.	A criança de 7 anos através dos testes mentais aplicados em Belo Horizonte	Irene Lustosa
	Abril – jun.	O amparo a criança anormal na América do sul	Cecy Portugal (assistente social)
1948	Jan – mar.	A homogeneização das classes escolares (ortopedia mental)	
1950	Jan-mar.	Serviço de seleção e orientação profissional	sem referência
1952	Abril/jun.	A criança e o crime	Leonidio Ribeiro
	Abril/jun.	Psiquiatria infantil	Leonidio Ribeiro
	Abril/jun.	Comportamento emocional das crianças	Roquette Pinto
	Jul/set.	Ortopedia mental nas classes Especial	Helena Antipoff e M. Naytres de Rezende
1956	Dez.	Como conduzir o trabalho educativo em uma classe de An <sup>3</sup> (essa classe e de crianças retardadas - vi um pouco do artigo)	instruções do departamento de educação
1961	Dez.	A infância excepcional e serviços que presta na Educação de massas de crianças comuns e na formação de educadores	Helena Antipoff

1965	Abril	Educação emendativa	sem referência
	Dez.	A criança excepcional	Elisabeth Vorcaro Horta
	Dez.	A criança e a escola	Professora Luiza Oliveira Pierucetti
1970	Mar.	Quatro aspectos da nossa realidade social (fala sobre excepcional e menor abandonado)	Elisabeth Vorcaro Horta

**Fonte:** Elaborado pela autora a partir da Revista do Ensino (2021).