

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor

Nome: Samira Saad Pulchério Lancillotti

E-mail: samira.l@uol.com.br

Instituição: Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Brasil

Submetido: 28/07/2023

Aprovado: 06/10/2023

Publicado: 05/12/2023

 10.20396/rho.v23i00.8674127

e-Location: e023035

ISSN: 1676-2584

Como citar ABNT (NBR 6023):

LANCILLOTTI, S. S. P. ITARD e o "Selvagem de Aveyron":

educação da pessoa com deficiência intelectual no

iluminismo tardio. **Revista**

HISTEDBR On-line, Campinas,

SP, v. 23, p. 1-23, 2023. DOI:

10.20396/rho.v23i00.8674127.

Disponível em:

<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674127>. Acesso em: 5 dez. 2023.

Distribuído Sobre



Checagem Antiplágio



ITARD E O "SELVAGEM DE AVEYRON": EDUCAÇÃO DA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NO ILUMINISMO TARDIO¹



Samira Saad Pulchério Lancillotti*

Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul

RESUMO

O presente artigo traz a análise da experiência pioneira na educação de pessoas com deficiência intelectual. Toma por referência o trabalho de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), médico francês, que educou um “jovem selvagem”, de nome Victor, capturado em 1800 nas cercanias da Floresta de *La Caune*. Itard trabalhou no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, em Paris, e publicou o primeiro relatório sobre a educação do menino em 1801, sob o título "Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos do jovem Selvagem do Aveyron". No referido relatório, Itard descreveu suas ações e os resultados alcançados na educação de Victor ao longo dos primeiros nove meses de atividade. A análise toma por referência a categoria teórica "organização do trabalho didático" (OTD), desenvolvida por Alves, para compreender as práticas educativas aplicadas a pessoas com deficiência intelectual. O estudo evidencia que, enquanto a educação comum se consolidou de conformidade com a proposta de Jan Amós Comenius (1592-1670), por meio do ensino coletivo e uso de manuais didáticos, a educação de crianças com deficiência intelectual, desde seus primórdios, adotou a proposta do ensino individualizado. Essa abordagem continuou a ser desenvolvida ao longo do século XX e acabou se estabelecendo como referência no campo da educação especial, particularmente para crianças com deficiências cognitivas mais graves. A análise destaca a importância de compreender a historicidade das práticas educativas voltadas às pessoas com deficiência intelectual, o que permite apreender os desafios postos à educação desse alunado e avançar, no sentido de assegurar-lhes acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico junto dos demais estudantes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Especial. Deficiência intelectual. Menino selvagem. Organização do trabalho didático.

ITARD AND THE LATE ENLIGHTENMENT E “SAVAGE OF AVEYRON”: EDUCATION OF THE INTELLECTUALLY DISABLED IN THE LATE ENLIGHTENMENT

Abstract

This article brings an analysis of the pioneering experience in educating people with intellectual disabilities. It takes as a reference the work of Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), a French physician, who educated a wild young man named Victor, captured in 1800 near the Forest of La Caune. Itard worked at the National Institute of the Deaf-Mute in Paris and published the first report on the boy's education in 1801, under the title "On the education of a wild man or on the early physical developments of the young Savage of Aveyron." In that report, Itard described his actions and the results achieved in Victor's education over the first nine months of activity. The study uses the theoretical category "organization of didactic work" (OTD), developed by Alves, to understand the educational practices applied to people with intellectual disabilities. The analysis shows that, while common education was consolidated in accordance with the proposal of Jan Amós Comenius (1592-1670), through collective teaching and the use of didactic manuals, the education of children with intellectual disabilities, since its beginnings, adopted the proposal of individualized teaching. This approach continued to be developed throughout the 20th century and ended up establishing itself as a reference in the field of special education, particularly for children with more severe cognitive impairments. The study highlights the importance of understanding the historicity of educational practices focused on individuals with intellectual disabilities, which allows us to grasp the challenges posed to the education of these students and advance in the sense of ensuring them access to scientific, artistic, and philosophical knowledge alongside other students.

Keywords: Special Education. Intellectual disability. Wild boy. Organization of didactic work.

ITARD Y EL “SALVAJE DE AVEYRON”: LA EDUCACIÓN DE LOS DISCAPACITADOS INTELLECTUALES EN LA ILUSTRACIÓN TARDÍA

Resumen

Este artículo analiza la experiencia pionera de educar a personas con discapacidad intelectual. Toma como referencia la obra de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), médico francés, que educó a un joven salvaje llamado Víctor, capturado en 1800 cerca del Bosque de *La Caune*. Itard trabajó en el Instituto Nacional de Sordomudos, en París, y publicó el primer informe sobre la educación del niño en 1801, bajo el título "De la educación de un hombre salvaje o de los primeros desarrollos físicos del joven Salvaje de Aveyron". En ese informe, Itard describió sus acciones y los resultados alcanzados en la educación de Víctor durante los primeros nueve meses de actividad. El estudio utiliza la categoría teórica "organización del trabajo didáctico" (OTD), desarrollada por Alves, para comprender las prácticas educativas aplicadas a personas con discapacidad intelectual. El análisis muestra que, si bien la educación común se consolidó de acuerdo con la propuesta de Jan Amós Comenius (1592-1670), a través de la enseñanza colectiva y el uso de manuales didácticos, la educación de los niños con discapacidad intelectual, desde sus inicios, adoptó la propuesta de enseñanza individualizada. Este enfoque siguió desarrollándose a lo largo del siglo XX y terminó consolidándose como un referente en el campo de la educación especial, en particular para niños con deficiencias cognitivas más severas. El estudio destaca la importancia de comprender la historicidad de las prácticas educativas dirigidas a personas con discapacidad intelectual, lo que permite aprehender los desafíos que se le presentan a la educación de estos estudiantes y avanzar en el sentido de asegurarles acceso al conocimiento científico, artístico y filosófico junto a los demás.

Palabras clave: Educación Especial. Discapacidad intelectual. Chico salvaje. Organización del trabajo didáctico.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é estabelecer uma análise da experiência pioneira na educação de pessoas com deficiência intelectual a partir da categoria **organização do trabalho didático**. Trata-se do trabalho de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838), médico francês, que atuava no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos² e se notabilizou pela educação do “Selvagem de *Aveyron*”, um menino capturado em 1800, nas cercanias da Floresta de *La Caune* – Departamento de *Aveyron*.³ O menino, que ficou conhecido como Victor, vivia livremente, nu e com hábitos selvagens. Por ocasião da captura definitiva contava, aproximadamente, 12 anos.

Para a análise recorreremos ao primeiro relatório de Itard, de 1801, publicado após nove meses de trabalho e intitulado: **Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos do jovem Selvagem do Aveyron**. O relatório foi apresentado à *Societé dos observateurs de l’Homme* em outubro do mesmo ano. Nesse relatório, Itard apresenta e descreve as ações concernentes aos cinco objetivos estabelecidos para a educação do menino e indica os resultados alcançados em cada uma das metas propostas.

O uso da categoria teórica **organização do trabalho didático** (OTD), formulada por Alves (2005), se deve a que permite compreender as práticas educativas concretas e possibilita apreendê-las em sua historicidade. No caso em tela, explicita-se, desde os primórdios, a proposição do ensino individualizado para as pessoas com deficiência intelectual, que se projetou para o século XX e acabou por se consolidar no campo da educação especial, particularmente para aquelas crianças com prejuízos cognitivos mais severos.

Com respeito à categoria organização do trabalho didático, ela é definida pelo autor nos termos seguintes:

No plano mais genérico e abstrato, qualquer forma histórica de organização do trabalho didático envolve, sistematicamente, três aspectos:

- a) ela é, sempre, uma relação educativa que coloca, frente a frente, uma forma histórica de educador, de um lado, e uma forma histórica de educando(s), de outro;
- b) realiza-se com a mediação de recursos didáticos, envolvendo os procedimentos técnico-pedagógicos do educador, as tecnologias educacionais pertinentes e os conteúdos programados [...];
- c) e implica um espaço físico com características peculiares, onde ocorre (Alves, 2005, p. 10-11).

Ainda que a educação de crianças com deficiência tenha se estabelecido *pari passu*, com a educação comum, essa última se consolidou por via distinta, seu projeto encontra-se delineado, em sua forma mais madura, na obra “*Didática Magna*”, de Jan Amós Comenius (1592-1670), publicada em 1649. Tal proposta instituiu a escola seriada e substituiu as figuras históricas de preceptor e discípulo, pelas de professor e aluno. Importa destacar que,

nesses moldes, o ensino deixou de ser individualizado e passou a ser coletivo, com o uso de um instrumento de trabalho que simplificou e objetivou o trabalho docente, o **manual didático**, por meio do qual foi possível baratear os custos do ensino e expandir a educação escolar⁴ (Alves, 2005).

A despeito de a escola comeniana não ser a forma vigente no período abarcado, já estavam em curso vários ensaios de expansão do ensino, em moldes coletivos, a exemplo do Método de Ensino Monitorial, ou Mútuo, de Lancaster.⁵

VICTOR – O SELVAGEM DE AVEYRON

Como já sinalizado, o marco inaugural da educação voltada à deficiência intelectual tem sido creditado ao trabalho de Jean Marc-Gaspard Itard, iniciado em 1801, com aquele que ficou sendo conhecido como Victor, ou o **Selvagem de Aveyron**.

Por ocasião de sua captura o menino não tinha domínio da língua, emitia apenas grunhidos e sons ininteligíveis; não reagia a sons; farejava tudo o que lhe vinha às mãos e movimentava-se de forma atípica, usando de quatro apoios com grande habilidade.

Inicialmente foi encaminhado para o asilo de *Saint Affrique*, próximo ao local em que fora encontrado, onde permaneceu sem nenhuma atenção especial pelo curso de um mês. Decorrido esse tempo foi enviado para a Escola Central de *Rodez*, onde foi avaliado por um renomado professor de História Natural, Pierre Joseph Bonnaterre (1752-1804), que escreveu sobre ele um relatório no qual apresentou suas impressões. O referido professor o comparou a outros indivíduos encontrados em situação similar nos séculos XVI e XVII, e que haviam sido classificados pelo naturalista sueco Lineu (1707-1778) no *Systema Naturae*, como sendo uma variedade da espécie humana – *homo ferus* (Banks-Leite; Galvão, 2000).

Bonnaterre publicou em Paris seu relatório sobre o caso, no qual afirmara que a criança não lhe parecera destituída de inteligência; contudo, era movida por necessidades puramente animais, ligadas às necessidades primárias.

[...] se tem sensações, estas não provocam ideação, carece ainda da faculdade de compará-las entre si; poder-se-ia afirmar que não existe correspondência entre sua mente e seu corpo e que não é capaz de reflexão; não tem, por conseguinte, nem discernimento, nem espírito, nem memória (Bonaterre, 1800 *apud* Montanari, 1978, p. 8, tradução própria).

O relatório de Bonnaterre despertou enorme interesse e preocupação na população e particularmente nos cientistas. O estudo dessa criança implicava a possibilidade de avançar no entendimento da noção de **homem natural**⁶, que emergira no século XVIII, e na reflexão sobre a constituição do ser humano. Oferecia um campo privilegiado de observação, experimentação e validação de hipóteses.

O século XVIII foi marcado pelo esforço de secularização da cultura, da independentização da ciência do pensamento eclesial. Foi um período animado pelo debate filosófico e científico sobre a origem das ideias e o papel das sensações na constituição humana. No campo da filosofia, emergiu a contribuição de Étienne Bonnot de Condillac (1714 -1780), que em suas obras – “Ensaio sobre a origem do conhecimento” e “Tratado das sensações” - se propôs a refletir sobre as relações entre a experiência sensível e as faculdades intelectivas. Na esteira de John Locke (1632 -1704), Condillac arremeteu contra a concepção inatista, prevalente nos séculos anteriores.

Ao se colocar a questão da origem das ideias e resolvê-la em oposição ao inatismo o século XVIII dá um passo fundamental não apenas no campo da teoria do conhecimento, mas, na afirmação da ciência empírica e na constituição da experiência como *conditio* das ideias e, também como critério de verdade da ciência (Montanari, 1978, p. 12, tradução própria).

Para Condillac, as faculdades mentais têm origem nos sentidos; daí que o homem necessita aprender a ver, ouvir e tocar. Em sua obra “Tratado das Sensações”, publicada em 1754, o autor procurou analisar como as sensações são apreendidas e de que modo se transformam em pensamento, dando origem aos julgamentos, raciocínio, comparação etc.

Se as ideias vêm dos sentidos, é necessário verificar-se quais ideias devemos a cada sentido e como, quando estas se reúnem, nos dão todos os conhecimentos necessários à nossa conservação. A bem conhecida metáfora de uma estátua de mármore com a organização interna de um homem e animada por uma alma que nunca tivesse experimentado uma impressão sensível é empregada para ilustrar como se adquirem conhecimentos à medida que há o despertar dos sentidos, tomando-se cada um deles isoladamente (Banks-Leite; Galvão, 2000, p. 63).

Condillac defendeu que cada sentido fosse tomado em separado, de modo que cada uma das sensações pudesse ganhar a centralidade da atenção. Considerou que as múltiplas sensações que acometem o homem podem entorpecer a ação de seu espírito; afirmou, contudo, que é possível perceber duas sensações simultâneas e que em tais condições o homem é capaz de uma dupla atenção, o que permite o estabelecimento de comparações. Estabeleceu, ainda, que a percepção de tais relações implica julgamento, tomado como base para reflexão. Considera o autor:

Na ordem natural, tudo vem das sensações.

§1. Não saberíamos aplicar a nós todas as suposições que fiz; mas pelo menos elas provam que todos os nossos conhecimentos vêm dos sentidos e particularmente do tato, por ser ele que instrui os outros. Se, supondo apenas sensações em nossa estátua ela adquiriu ideias particulares e gerais e se tornou a paz de todas as operações do entendimento; se formou desejos e paixões a que obedece ou resiste; enfim, se o prazer e a dor são o único princípio do desenvolvimento de suas faculdades, é razoável concluir que, a princípio, tivemos apenas sensações, e que nossos conhecimentos e

nossas paixões são efeito dos prazeres e das dores que acompanham as impressões dos sentidos (Condillac, 1993, p. 240)⁷.

Condillac também se debruçou, brevemente, sobre o desenvolvimento de um menino, de cerca de 10 anos, encontrado em uma floresta da Lituânia, em 1694, vivendo entre ursos. É o que indica o excerto seguinte:

[...] Não apresentava nenhum sinal de razão, andava de quatro, não possuía nenhuma linguagem e formava sons que em nada se pareciam com os humanos. Levou muito tempo até conseguir proferir algumas palavras, embora o fizesse de maneira bastante bárbara. Logo que pôde falar, indagaram-lhe de seu estado primeiro, mas lembrava-se tanto quanto lembramo-nos do que nos aconteceu no berço. [...] Suas faculdades embotadas não podiam ser abaladas a não ser pela necessidade de procurar alimento, e sua vida semelhava um sono interrompido somente por sonhos. Portanto, era natural que esquecesse seu primeiro estado (Condillac, 1993, p. 233).

A observação positiva e o empirismo foram amplamente defendidos pelos ideólogos do iluminismo tardio, que impuseram parâmetros para a validação das ciências da natureza e das nascentes ciências humanas. Daí o grande impacto causado pelo **Selvagem de Aveyron** sobre a sociedade da época. A pedido de Louis-François Jauffret, secretário da *Société des Observateurs de l'Homme*, o menino foi levado, alguns meses depois, ao Instituto Nacional de Surdos-Mudos, localizado em Paris.

Na carta enviada a Bonnaterre, Jauffret (1800 *apud* Montanari, 1978, p. 9, tradução própria) ponderou:

Seria muito importante para o progresso dos conhecimentos humanos que um observador cuidadoso e de boa fé pudesse, responsabilizando-se pelo menino e retardando seu processo de civilização, controlar o conjunto de aquisição de suas ideias, estudar o modo pelo qual as expressa e ver se a condição humana, abandonada a si mesma, é completamente contrária ao desenvolvimento da inteligência.

Ao chegar a Paris, o menino selvagem foi objeto de avaliação de inúmeros **médicos filósofos**. Esses ideólogos do novo tempo se digladiaram por meio de memórias, informes, relatórios e artigos, nos quais expuseram suas impressões sobre o menino, tomado por base para discorrerem sobre suas ideias e concepções gnosiológicas.

Uma das figuras de destaque nesse momento foi o médico Philippe Pinel (1745-1826), diretor de um dos primeiros hospícios parisienses com vasta experiência no tratamento da loucura. Pinel é reconhecido como um dos grandes renovadores da psiquiatria, seu trabalho teve grande projeção por toda a Europa de seu tempo e chega aos dias de hoje.

Pinel apresentou suas impressões sobre o Selvagem de Aveyron à *Société des Observateurs de l'Homme* por meio de um relatório, no qual optou por descrever dados positivos e verificáveis. Na primeira parte do relatório, limitou-se à **descrição das condições morais atuais do selvagem** (Pinel, 1978, p. 26), que fez seguir do relato de inúmeros casos

de sujeitos, cujas funções orgânicas e/ou faculdades morais se encontravam mais ou menos lesionadas, para, em sequência, estabelecer relações entre os fatos expostos e apresentar suas conclusões.

Na trilha de Condillac, Pinel começou por expor separadamente os usos que o menino fazia de cada um de seus sentidos, concluindo que, em vários aspectos, apresentava traços passíveis de observação em crianças idiotas⁸. Considerou que quando um sujeito está privado do uso da palavra, a única fonte de juízo sobre suas ideias reside na observação de seus gestos e movimentos e que o menino selvagem só possuía um estreitíssimo elenco de ideias vinculadas diretamente aos seus instintos animais.

Pinel concluiu que o menino sofria de um idiotismo incurável e que à sociedade só restaria mantê-lo recluso, junto a outros dementes e idiotas. Em sua opinião, o menino teria sido abandonado por volta dos nove anos de idade justamente por apresentar um quadro de idiotia severa.

[...] seu discernimento sempre limitado aos objetos relacionados com suas necessidades primárias, sua atenção estimulada unicamente pela visão do alimento ou pelos meios que lhe permitiriam voltar a viver naquele estado de independência ao qual se habituou, a completa ausência de um desenvolvimento posterior das faculdades mentais relativas a qualquer outro objeto, não nos indicam que deve ser colocado entre os que sofrem de idiotismo e demência e que não podemos nutrir qualquer esperança fundada de obter êxito com uma instrução sistemática e extensa? (Pinel, 1978, p. 42, tradução própria).

Em oposição a Pinel, um de seus ex-alunos, Jean Marc-Gaspard Itard, que atuava como médico residente no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, considerou que não seria possível comprovar que o menino padecia de uma deficiência congênita ou adquirida, mas que sua sensibilidade estaria precariamente desenvolvida como resultado das condições selvagens em que vivera até então, nas quais poucas faculdades e percepções foram exigidas para assegurar sua sobrevivência.

Diferentemente de Pinel, Itard considerou que o menino havia sido abandonado precocemente e o triste quadro que apresentava era justamente resultado da falta de contato humano. Para ele, o desenvolvimento da sensibilidade abriria as portas para o progresso das demais faculdades e a aquisição de ideias e afetos.

Ainda que tomasse como ponto de partida os mesmos princípios gnosiológicos que orientaram a avaliação de Pinel, Itard considerou que as condições apresentadas pelo menino se justificavam pela privação social e propôs-se a educá-lo. Desse modo, sob os auspícios do governo, que assumira os custos do menino no Instituto, Itard se encarregou de sua educação moral e intelectual. Movido por preocupações éticas, Itard considerou:

[...] depois de um exame de alguns minutos, julgaram-no digno de ser enviado às *Petites- Maisons*; como se a sociedade tivesse o direito de arrancar uma criança a uma vida livre e inocente, para enviá-la morrer de tédio num hospício, e ali expiar a infelicidade de ter enganado a

curiosidade pública. Julguei que existia uma solução mais simples e sobretudo mais humana; era a de usar para com ela bons tratos e muitas condescendência com seus gostos e inclinações (Itard, 2000, p. 137).

Sua posição mostrou-se afinada com os ideais republicanos, já que, desde 1793, a educação passara a constar da Constituição francesa como sendo obrigatória e como dever do Estado.

A EDUCAÇÃO DE VICTOR

Itard tomou o caso do “menino selvagem” como um desafio à **medicina moral** e estabeleceu como tratamento um plano educacional do qual constavam cinco metas:

Primeira meta: interessá-lo pela vida social, tornando-a mais amena do que aquela que ele então levava, e sobretudo mais análoga à vida que acabava de deixar. **Segunda meta:** despertar a sensibilidade nervosa com os mais enérgicos estimulantes e algumas vezes com as vivas afeições da alma. **Terceira meta:** ampliar a esfera de suas ideias dando-lhe necessidades novas e multiplicando suas relações com os seres que o circundavam. **Quarta meta:** levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade. **Quinta meta:** exercitar durante algum tempo, a partir dos objetos de suas necessidades físicas, as mais simples operações da mente e determinar depois sua aplicação aos objetos de instrução (Itard, 2000, p. 135-136).

Para Montanari (1978) a primeira etapa do trabalho de Itard girou em torno de duas importantes teses: primeiramente a de que todo processo de educação ou reeducação deve ser orientado por princípios da medicina moderna, nos quais não existe uma dicotomia entre vida espiritual (ideias e sentimentos) e as qualidades físicas (sensíveis e perceptivas) que são, em verdade, sua condição.

A segunda tese diz respeito às razões do retardo apresentado pelo menino. Com sua posição, Itard sublinhou a ideia de que “[...] a superioridade moral do homem em relação aos animais não tem relação com sua natureza, mas, com os resultados da civilização e a cultura. Donde conclui que a educação de Victor seja possível” (Montanari, 1978, p. 21, tradução própria).

O menino selvagem, batizado por Itard de Victor⁹, permaneceu no Instituto de Surdos-Mudos por dez anos. O registro do trabalho desenvolvido por Itard está em dois detalhados relatórios. O primeiro foi escrito em 1801, após nove meses de trabalho, intitulado “**Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos do jovem Selvagem do Aveyron**”, foi apresentado à *Societéé dos observateurs de l’Homme* em outubro do mesmo ano. Nesse relatório, Itard apresenta e descreve suas ações concernentes aos cinco objetivos estabelecidos e indica os resultados do menino em cada uma das metas propostas. O relatório tem um tom otimista e conferiu a Itard grande reconhecimento, na França e em outros países da Europa.

Há um segundo relatório, datado de 1806, intitulado: “**Relatório feito a sua excelência o ministro do interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do selvagem do Aveyron**”. Nesse relatório Itard responde a uma solicitação do próprio Ministro do Interior, que ameaçava suspender o financiamento da educação do menino. Diferentemente do primeiro relatório, esse tem um tom de desalento. Entretanto, conforme Banks-Leite e Galvão (2000, p. 18):

[...] a honestidade com que o médico relata os êxitos e fracassos do menino, atribuindo-os mais aos desacertos do professor do que à incapacidade do aprendiz, transmite algumas esperanças, convencendo o governo a manter o financiamento e evitando que fosse levado a uma instituição para indigentes, Bicêtre, provavelmente. O relato impressiona de tal forma o Ministro que, além de prolongar o financiamento, promove a publicação do texto, para que pudesse ser amplamente apreciado e discutido pela ‘comunidade científica’ da época.

Posto isso, partiremos para a análise da **organização do trabalho didático** na experiência de Itard, a partir da descrição do primeiro relatório.

Inicialmente, do ponto de vista da **relação educativa**, há que se observar que se trata de uma relação restrita, entre mestre e discípulo, nos moldes do preceptorado, o que tipificou a educação pré-moderna¹⁰. Os relatórios de Itard deixam claro que a educação de Victor se daria sempre de forma individualizada, seja nos momentos de atendimento propostos pelo próprio Itard, ou naqueles em que esteve sob o zelo de Madame Guérin, uma governanta custeada pelo Estado, designada para assegurar cuidados básicos ao menino¹¹.

A título de ilustração apresenta-se um excerto do primeiro relatório, no qual Itard tece algumas considerações acerca das relações de Victor com Madame Guérin e com ele próprio.

[...] a senhora Guérin o conduziu algumas vezes ao jardim de Luxembourg, e quase diariamente ao do observatório, onde a gentileza do cidadão Lemeris o habituara a ir todos os dias merendar leite. [...] Por meio desses novos hábitos, de algumas recreações de sua escolha e de todos os bons tratos, enfim, com que cercaram sua nova existência, ele acabou por tomar gosto por ela. Daí nasceu esse apego bastante vivo que sente por sua governanta e que lhe demonstra algumas vezes da maneira mais tocante. Nunca é sem pesar que se separa dela, nem sem provas de contentamento que se junta a ela. Uma vez, que escapara dela nas ruas, ele derramou, revendo-a, uma grande abundância de lágrimas. Algumas horas depois ele ainda estava com a respiração alta, entrecortada e o pulso numa espécie de estado febril. Tendo-lhe a Senhora Guérin dirigido então algumas reprimendas, ele traduziu-lhes tão bem o tom que recomeçou a chorar. A amizade que tem por mim é muito mais fraca, e deve ser assim. Os cuidados que a senhora Guérin tem com ele são todos de natureza a serem apreciados de imediato; e os que lhe dou não têm para ele nenhuma utilidade sensível. Essa diferença é tão verdadeiramente devida à causa que indico, que tenho minhas horas para ser bem recebido: são aquelas que nunca empreguei em sua instrução. Quando vou visitá-lo, por exemplo, no

início da noite, quando ele acabou de deitar-se, seu primeiro movimento é ficar sentado para que eu o abraço, depois de me puxar para ele pegando-me o braço e fazendo-me sentar em sua cama. Normalmente ele me pega então a mão, leva-a aos seus olhos, à sua frente, ao occipício, e segura-a com a sua por bastante tempo aplicada nessas partes (Itard, 2000, p. 151).

Vê-se como os cuidados com o menino, eram divididos entre duas figuras de referência, por um lado, Itard cuidava de planejar e desenvolver as atividades de caráter mais formal, sistematizadas; por outro, a Senhora Guérin se incumbia de, sob orientação de Itard, desenvolver atividades mais rotineiras, de vida diária. Contudo, em alguns momentos, e na medida do necessário, ambos partilhavam o desenvolvimento de algumas atividades, sempre sob orientação de Itard.

De todo modo, o que cabe frisar é que esta relação educativa privilegiava as necessidades de um único indivíduo, centro da atenção de um educador, que moldou e planejou as atividades educativas com base nas necessidades e nos limites postos pelo educando.

Retomando os aspectos contemplados na categoria organização do trabalho didático, passamos a abordar os **elementos de mediação** (conteúdos, instrumentos de trabalho e procedimentos) interpostos nessa relação educativa. Nesse tocante o que se pode apreender do relatório é o que segue.

No primeiro objetivo – **“Interessá-lo pela vida social, tornando-a mais amena do que aquela que ele então levava e, sobretudo, mais análoga à vida que acabava de deixar”** –, Itard indica que as disposições apresentadas pelo menino são similares às de certos “selvagens” dos países quentes: “[...] dormir, comer, não fazer nada e correr pelos campos” (Itard, 2000, p. 138). Estas disposições foram aceitas e tomadas como base para o estabelecimento de novos comportamentos.

Como indica o próprio Itard (2000, p. 138):

[...] foi preciso deixá-lo feliz à sua maneira, deitando-o ao cair do dia, fornecendo-lhe fartamente alimentos de seu gosto, respeitando sua indolência e acompanhando-o em seus passeios, ou melhor, em suas correrias ao ar livre, e isso fosse qual fosse o tempo que pudesse fazer.

Nesse processo madame Guérin cumpriu um papel fundamental, incumbiu-se da guarda do menino com tolerância e paciência maternas, e a “[...] inteligência de uma professora esclarecida” (Itard, 2000, p. 138). Ela não contrariava os hábitos bizarros do menino, muito ao contrário, tratou de conciliar-se com eles no intuito de cumprir o primeiro dos objetivos propostos pelo programa de Itard.

Impressionavam a Itard as respostas diferenciadas e veementes que o menino dava às bruscas alterações atmosféricas, que lhe provocavam as sensações mais vivas. Reagia energicamente às fortes lufadas de vento, às variações na luminosidade solar, ou à precipitação da neve. Contudo, nem sempre as respostas do menino aos efeitos da natureza

eram tão vigorosas. Itard relata que, eventualmente, em dias muito frios, Victor buscava o jardim do Instituto, deixando-se ficar à beira de um pequeno lago em posição muito plácida, com expressão distante e melancólica.

Para Itard, teria sido inútil e desumano contrariar essas atividades espontâneas, daí que tratou de associá-las às novas condições de vida do menino, de modo a torná-la mais agradável. Por outro lado, tratou de minimizar aqueles comportamentos que julgava indesejáveis, particularmente os vinculados à atividade motora excessiva e à alimentação.

Destaca o autor:

Não se dava o mesmo com as que tinham a desvantagem de exercitar continuamente seu estômago e seus músculos e de deixar assim sem ação a sensibilidade dos nervos e as faculdades do cérebro. Por isso tive de me segurar e consegui afinal, e gradualmente, tornar suas corridas mais raras, suas refeições menos copiosas e menos frequentes, sua permanência na cama mais longa e seus dias mais proveitosos para sua instrução (Itard, 2000, p. 139).

Neste objetivo os instrumentos de trabalho utilizados foram objetos e elementos constantes da nova rotina do menino. Recursos do cotidiano que foram utilizados para minimizar os comportamentos indesejáveis e desenvolver novos hábitos a partir de suas disposições “naturais”. Adequação do comportamento, esse o conteúdo do trabalho didático.

Com respeito ao segundo objetivo – **“Despertar a sensibilidade nervosa com os mais enérgicos estimulantes e algumas vezes com as vivas afeições da alma”** – Itard procura focar os órgãos do sentido de Victor, de modo a despertar sua sensibilidade para aqueles estímulos ambientais aos quais não respondia.

Descreveu inicialmente sua falta de sensibilidade ao frio extremo e ao calor ardente. Victor poderia ficar exposto por horas inteiras ao vento frio e chuvoso sem esboçar nenhuma reação. Da mesma forma, poderia pegar com os dedos carvões incandescentes que escorregavam para fora da lareira, ou retirar uma batata da água fervente, sem grande precipitação, dando mostras de alto limiar para a dor.

Para ampliar sua sensibilidade nervosa Itard orientou a estimulação com grandes contrastes de temperatura – banhos longos e muito quentes nos dias frios. Após algum tempo, o menino começou a reagir à ação do frio, o que demonstrou por meio da recusa de banhos que não fossem muito quentes e pela aceitação de roupas – que até então tolerava com impaciência. Alcançado esse passo, Itard passou a mantê-lo despido, exposto ao frio, ao lado de suas roupas, até que ele próprio assumiu a tarefa de vestir-se. Por meio do treino da sensibilidade Itard começava a introduzir novas necessidades na vida do menino.

No desenvolvimento desta meta Itard também se ocupou das **afeições da alma**. O autor revela que, de princípio, Victor expressava apenas a alegria e a cólera. O mestre procurava excitar sua cólera em longos intervalos, e tratava de associá-la sempre ao senso de justiça. A alegria era facilmente provocada com simples estímulos, como o gotejar de um

copo de água nas pontas de seus dedos ou o brilho de um raio de sol refletido no teto por um espelho.

Itard indicou que após três meses Victor já se mostrara bastante sensível à estimulação tátil (liso, rugoso; quente, frio; mole, resistente), também os sentidos do olfato e paladar haviam se desenvolvido. Entretanto, visão e audição mantiveram-se estancos, o que o levou a concluir que necessitariam de uma educação particular e mais longa.

Os instrumentos de trabalho utilizados nesta etapa do programa educacional continuaram sendo aqueles objetos e elementos diversos do cotidiano que poderiam oferecer estímulos táteis, olfativos, gustativos, auditivos e visuais. O desenvolvimento desses sensórios¹² constituiu-se em objetivos do trabalho didático e orientavam seu conteúdo.

Vê-se, até aqui, que Itard fazia uso de elementos da vida corrente do menino, num esforço claro por ampliar sua sensibilidade aos estímulos circundantes, o que aparecera embotado em avaliação inicial. Foram grandes os progressos iniciais de Victor no que toca à sensibilidade tátil, olfativa e gustativa, o que levou Itard a supor que tais sentidos não passariam de modificações do órgão da pele “[...] ao passo que os do ouvido e da vista, menos exteriores, revestidos de um aparelho físico dos mais complicados, acham-se sujeitos a outras regras de aperfeiçoamento e devem de certo modo, formar uma classe separada” (Itard, 2000, p. 146).

No desenvolvimento da terceira meta – **“Ampliar a esfera de suas ideias dando-lhe necessidades novas e multiplicando suas relações com os seres que o circundam”** – Itard indica que tratou de despertar a atenção de Victor para o uso de inúmeros brinquedos, sem sucesso algum. Relata que o menino chegou a ocultar um jogo de boliches que lhe havia sido apresentado sucessivas vezes na intenção de mobilizar sua atenção, até que, por fim, incinerou o brinquedo.

O interesse de Victor só foi atraído por alguns jogos simples, que se relacionavam com suas necessidades alimentares. Como um jogo, realizado com pequenos copos, no qual Itard ocultava uma castanha. Depois de movê-los lentamente convidava o menino a localizar o copo com a castanha, o que ele sempre fazia com acerto. Não conseguira, entretanto, despertar sua atenção e interesse para os jogos comuns à sua idade. Tampouco conseguiu desenvolver seu gosto para novos sabores; temperos e doces eram sistematicamente rejeitados por ele.

Nesse processo, Itard acabou explorando exaustivamente o pequeno número de prazeres de Victor. Jantar na cidade era um deles, nessas ocasiões lhe eram oferecidos seus pratos preferidos, ao que ele respondia com grande alegria. Itard fez com que essa atividade fosse repetida inúmeras vezes, sempre precedida de um ritual que pudesse ser observado. Depois de algumas vezes o menino passou a antecipar o passeio a partir desses sinais, preparando-se alegremente para as saídas.

Os passeios no campo também lhe despertavam enorme prazer, mas, como implicavam o risco de fuga, passaram a ser feitos de carro. Também foram explorados os jardins circunvizinhos, geralmente sob os cuidados da senhora Guérin.

Observou Itard que os novos hábitos – construídos a partir de algumas atividades recreativas de seu gosto -, e os bons tratos, levaram-no a tomar gosto pela nova vida. Destacou, nesse processo, o apego que o menino demonstrava pela senhora Guérin, de quem se separava sempre com pesar, além de denotar contentamento à sua presença, como já referido.

No desenvolvimento desta meta observa-se que Itard tratou de diversificar e ampliar as experiências sociais e sensoriais do menino, o que exigiu novos elementos de mediação: sabores desconhecidos, novos brinquedos, objetos e ambientes, sempre no intuito de ampliar as necessidades de Victor, o que não surtiu muito efeito. Pôde, apenas, a partir dos interesses que o menino já apresentava, sistematizar alguns poucos hábitos e ampliar suas demonstrações afetivas.

A quarta meta – **“Levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade”** -, implicava maiores dificuldades, o que não foi elidido por Itard, que assinalou: “Se eu quisesse produzir só resultados felizes, teria suprimido desta obra esta quarta meta, os meios que usei para cumpri-la e o pouco sucesso que obtive” (Itard, 2000, p. 153).

Itard destaca que Victor apresentava sensibilidade auditiva apenas para sons que estavam vinculados às suas necessidades pregressas, particularmente as alimentares, nesses casos o menino era capaz de localizar as fontes de ruído mesmo que fossem muito sutis.

A par disso, desprezava qualquer outra impressão que não estivesse vinculada aos seus hábitos rudimentares, ainda que fosse muito intensa, como o disparo de uma arma. Esse quadro permaneceu inalterado por cerca de cinco meses, ao cabo dos quais começou a reagir à voz humana, identificando sua fonte.

Por volta desse período, Itard observou que o menino reagia mais vivamente à sonoridade da vogal **“O”**. Foi guiado por essa preferência que Itard o batizou de **Victor**. “Esse nome ficou-lhe, e quando é pronunciado em voz alta, ele raramente deixa de virar a cabeça ou de acorrer” (Itard, 2000, p. 156).

A despeito dos avanços discretos, mas sensíveis, da audição, Victor permanecia mudo. Com base na observação detalhada, Itard considerou que a ausência da fala se devia antes à falta de estimulação e experiência adequada no período devido do que a qualquer lesão orgânica.

A falta total de exercício deixa nossos órgãos inaptos para as suas funções; e, se aqueles já afeitos aos seus usos são tão fortemente afetados por essa inação, o que será daqueles que crescem e se desenvolvem sem que nenhum agente tenda a pô-los em funcionamento? São necessários dezoito meses pelo menos de uma educação cuidadosa para que a criança balbucie algumas palavras; e vai-se querer que um duro habitante das florestas, que

está na sociedade apenas há catorze ou quinze meses, tendo passado cinco ou seis deles entre surdos-mudos, já estivesse em condições de falar! (Itard, 2000, p. 157).

No sentido de favorecer os avanços da fala, o mestre também tratou de explorar a preferência de Victor pela vogal “O”, de modo que buscou associar os momentos de sede para a fixação da palavra *eau*¹³, sem nenhum sucesso. Diante disso optou por modificar o tema sem alterar o método, desta feita insistiu na palavra *lait*¹⁴. Após uns quatro dias de obstinadas tentativas, Victor pronunciou a palavra *lait*. Contudo, no decorrer dos dias, Itard concluiu que se tratava mais de uma expressão de alegria do que do uso de um signo propriamente dito, já que a palavra não era utilizada com a intenção de comunicação. “Algumas vezes ocorria-lhe pronunciá-la antes e outras vezes logo depois [de obter o leite], mas sempre sem intenção” (Itard, 2000, p. 159).

O desenvolvimento da fala de Victor, neste período, culminou com a pronúncia de duas sílabas. Ele incorporou uma expressão frequente de Madame Guérin: *oh Dieu!* Mas a pronunciava de forma um pouco distinta, que soava como: *oh Diie!* O uso dessa expressão era frequente nos momentos de alegria.

Itard considerou que os avanços de Victor foram pequenos e sinalizavam que o progresso seria lento e penoso, mas permitiam auspiciar um desenvolvimento posterior. Ponderou que a facilidade de Victor em expressar suas necessidades por meio de gestos e ações, não impunha, até então, o recurso à expressão verbal, mas conjecturou que chegaria o dia em que suas necessidades se multiplicariam e Victor seria compelido a usar de novos signos.

Vê-se que, nessa meta, Itard recorre às situações cotidianas para alcançar o objetivo de desenvolver a comunicação verbal de Victor. Explorou o seu leque de necessidades, particularmente as alimentares, para oferecer signos verbais à imitação. Esses os elementos de mediação interpostos na relação educativa, objetos e elementos concretos associados a signos verbais nas mais diversas situações cotidianas.

A última meta apresentada neste primeiro relatório é: **“Exercitar durante algum tempo, a partir dos objetos de suas necessidades físicas, as mais simples operações da mente e determinar em seguida sua aplicação aos objetos de instrução”**. No desenvolvimento deste objetivo Itard tomou em consideração o limitado recurso de Victor ao sentido da audição, partindo disso lançou mão dos métodos de ensino utilizados por Sicard¹⁵, na educação de crianças surdas.

Iniciou as atividades a partir do pareamento entre alguns objetos de uso cotidiano - tais como chave, tesoura, martelo - e sua representação figurativa. Depois de se certificar que fora observado atentamente, Itard indicava uma figura por vez, pedindo a Victor que trouxesse o objeto correspondente. Em resposta, o menino trazia todos os objetos ao mesmo tempo, ou recusava-se teimosamente a responder à solicitação.

Aproveitando-se do “gosto pronunciado” de Victor pela arrumação, Itard modificou então a situação de aprendizagem:

Pendurei, com um prego, cada um dos objetos embaixo de seu desenho e os deixei lá algum tempo. Quando depois vim tirá-los e dá-los a Victor, foram imediatamente recolocados em sua ordem convencional. [...] Mudei, para ter certeza, a respectiva posição dos desenhos, e o vi então, sem nenhuma consideração com essa transposição, seguir para a arrumação dos objetos a mesma ordem de antes. [...] Apenas a sua memória era a responsável de cada arrumação. Concentrei-me então em neutralizar de certo modo os auxílios que retirava dela. Consegui isso fatigando-a sem descanso com o aumento do número de desenhos e com a frequência de suas inversões. Então essa memória tornou-se um guia insuficiente para a arrumação metódica de todos aqueles corpos numerosos; então a mente teve de recorrer a comparação do desenho com a coisa (Itard, 2000, p. 167).

Satisfeito com o resultado dessa atividade, Itard tratou de dar um passo mais complexo. Tal como se dava na educação do surdo, passou a associar objeto e desenho à palavra escrita correspondente. Depois de fazer essa associação inúmeras vezes apagou o desenho e manteve apenas a correspondência entre o objeto e a palavra escrita. Apesar de frequentes repetições, Victor não foi capaz de superar esta dificuldade.

Itard passou então a exercitar correlações entre figuras geométricas coloridas. Iniciou com três figuras contrastantes e foi complexificando a atividade, seja pela mudança de posições ou pelo acréscimo de novas figuras - com formas menos distintas e variações discretas nos matizes. Victor respondeu bem às variações e manteve boa discriminação, apesar de alguns deslizos no processo que foram superados ao cabo de alguns dias.

Os resultados alcançados estimularam inúmeras variações, até que Victor deu claras mostras de impaciência, chegando a reagir de forma furiosa à insistência do mestre.

Ele ia embora então, nesse espírito destruidor, mordendo seus lençóis, os cobertores de sua cama, a própria placa da lareira, dispersando por seu quarto as lenhas, as cinzas e os tições inflamados e acabando por cair em convulsões que tinham em comum com as da epilepsia uma suspensão completa das funções sensoriais (Itard, 2000, p. 170).

Diante dessas reações Itard recuou, mas os acessos tornaram-se frequentes e surgiam como resposta à menor contrariedade. Num desses acessos de fúria, provocado pela retomada dos exercícios, Itard tratou de ganhar controle sobre as reações do menino infundindo-lhe medo, o que descreve na seguinte passagem:

Aproveitando então o momento em que as funções de seus sentidos ainda não estavam suspensas, abro com violência a vidraça de seu quarto, situado no quarto andar e dando perpendicularmente para grandes pedaços de pedra; eu me aproximo dele aparentando estar furioso e, agarrando-o fortemente pelo quadril, exponho-o na janela, com a cabeça diretamente voltada para o fundo daquele precipício. Retirei-o de lá alguns segundos

depois, pálido, coberto de um suor frio, os olhos um pouco lacrimejantes e ainda agitado por alguns leves estremecimentos, que acreditei pertencer aos efeitos do medo. Conduzi-o aos quadros, e fiz que apanhasse todas as suas cartolinas (sic) e exigi que fossem recolocadas. Tudo isso foi executado, na verdade muito lentamente, e mais mal do que bem; mas pelo menos sem impaciência. Em seguida foi lançar-se na cama, onde chorou abundantemente (Itard, 2000, p. 171).

Depois desse episódio extremo Victor passou a manifestar sua contrariedade de maneira mais contida, mostrava-se impaciente, lamurioso, ou chorava para demonstrar aborrecimento. Estando o comportamento de Victor sob controle, Itard retomou os exercícios com figuras geométricas e desenhos, até que esses se tornaram, apenas um jogo. Nesse ponto o mestre passou a propor desafios mais difíceis e instrutivos.

Mandou que fossem impressas em grossos caracteres de cartão, as letras do alfabeto. Pediu ainda que fossem talhados, em uma prancha de madeira, o mesmo número de compartimentos, para que as letras impressas pudessem ser encaixadas. Além disso, mandou que fossem construídos em metal e nas mesmas dimensões, igual número de caracteres. Esses deveriam ser comparados com as letras impressas e colocados nos compartimentos correspondentes.

Sob acompanhamento da senhora Guérin, Victor executou a atividade, pela primeira vez, sem dificuldade alguma. Itard certificou-se de seu sucesso quando ele realizou a atividade em sua presença sem a menor dificuldade.

Dias depois Itard se deu conta do expediente engenhoso que o menino utilizara para solucionar o problema apresentado, sem ter de recorrer à memória, comparação ou juízo. Ele retirava as letras metálicas e as colocava em suas mãos seguindo a ordem de classificação. Depois do esvaziamento completo do quadro, ele começava a reencaixar as peças a partir da última da pilha, procedendo no sentido oposto ao da retirada. Diante disso o mestre passou a dificultar a tarefa, e, progressivamente, a despeito das complicações que foram sendo interpostas pelo mestre, Victor logrou um discernimento impassível.

Os exercícios com as letras tinham por objetivo final oferecer ao menino instrumentos que compensassem a ausência de comunicação oral. Itard pretendia que ele pudesse, com o tempo, comunicar-se por meio da escrita. Em uma primeira tentativa o mestre associou a palavra LEITE a uma caneca cheia de leite; alguns dias depois Victor já fazia a associação claramente. Tanto é assim que, oito dias depois da primeira experiência, muniu-se das letras que compõem essa palavra antes de sua visita ao *Observatório*, um local onde diariamente merendava leite, lá chegando dispôs as letras sobre a mesa de modo que formassem a palavra LEITE.

Itard concluiu esse primeiro relatório afirmando que Victor dava provas permanentes de exercício dos sentidos, da atenção, memória, discernimento, julgamento, e aplicava todas essas faculdades de seu entendimento àqueles objetos relativos à sua instrução. O mestre

ênfatisa que esses avanços foram logrados no curto espaço de nove meses, para ele uma clara mostra de que a educação da criança era possível.

No que toca aos elementos de mediação, pode-se observar, a partir da análise da quinta meta, que Itard recorreu a instrumentos de trabalho e conteúdo de caráter mais formal. Manteve o uso de objetos concretos para despertar a atenção de Victor, exercitar sua memória, e levá-lo progressivamente à discriminação visual de cores e formas e avançou com a introdução de letras impressas e de alfabeto móvel, no intuito de levá-lo a comunicar, por meio da palavra escrita, uma de suas necessidades elementares.

Com respeito ao **espaço físico** no qual o trabalho se desenvolveu, aspecto abordado na categoria OTD, nota-se que todo o trabalho didático desenvolvido por Itard se dá nos espaços vitais do menino, ao menos nas primeiras metas não parece haver um *locus* privilegiado para a tarefa educativa. Ela poderia se dar nos jardins e pátios circunvizinhos, nas diversas instalações do Instituto, na cozinha, no observatório, em um restaurante, no próprio quarto de Victor ou no gabinete do mestre.

Essa é mais umas das características do ensino preceptorial, o espaço de trabalho pode ser muito variável, o atendimento individual não impõe a exigência de um espaço especializado, podem e devem ser aproveitados espaços físicos vários para a tarefa educativa.

Na sequência do primeiro relatório, Itard reitera a validade das afirmações de Locke e Condillac, com base no processo didático descrito, e deriva algumas considerações que trazemos sucintamente:

1. Que o homem é inferior a grande número de animais, no puro estado de natureza; estado de nulidade e de barbárie [...] vegeta miseravelmente, sem inteligência bem como sem afeições, numa vida precária e reduzida apenas às funções da animalidade.
2. Que essa superioridade moral, que se diz ser natural ao homem, é apenas o resultado da civilização [...]
3. Que essa força imitativa destinada à educação de seus órgãos, sobretudo à aprendizagem da fala, muito enérgica e muito ativa nos primeiros anos da vida, se enfraquece rapidamente com os progressos da idade, com o isolamento e todas as causas que tendem a embotar a sensibilidade nervosa [...]
4. Que existe no mais isolado selvagem, bem como no cidadão elevado ao mais alto ponto de civilização, uma relação constante entre suas ideias e suas necessidades [...]
5. Que no estado atual de nossos conhecimentos fisiológicos a marcha do ensino pode e deve se esclarecer com as luzes da medicina moderna [...] (Itard, 2000, p. 175-176).

Há aqui uma síntese dos conhecimentos auferidos a partir dessa experiência, que validam a vivência coletiva, social, como fator determinante para que o indivíduo seja alçado ao patamar atingido pelo gênero humano. Itard ainda anuncia que as conquistas advindas da

articulação entre filosofia, medicina e educação, no contexto do iluminismo tardio, permitem auspiciar grandes avanços para a educação moderna.

Apesar dos avanços históricos na educação desse alunado, tal vaticínio ainda não rendeu todos os frutos. No que toca ao presente contexto, vê-se que o movimento inclusivista trata de levar esse alunado para o âmbito das escolas comuns¹⁶, com o objetivo de assegurar o acesso à educação formal e ampliar os horizontes formativos desses estudantes, que necessitam, em medida variável, de planejamento e acompanhamento especializado e individualizado.

O sistema escolar resolve esta questão, provisoriamente, com a existência do Atendimento Educacional Especializado (AEE), desenvolvido em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), no contraturno do atendimento na classe comum, com a presença de um Profissional de Apoio Escolar (PAE), desde que devidamente justificada (Brasil, 2015).

Ainda, no intuito de contemplar necessidades e características específicas de aprendizagem desses estudantes, há o Plano Educacional Individualizado (PEI) proposto para aqueles que não acompanham o currículo padrão, trata-se de documento flexível, a ser formulado colaborativamente por docentes, família, profissionais de apoio (quando for o caso) além do próprio estudante, sempre que possível, sendo alterado quando necessário (Tannús-Valadão; Gonçalves, 2018).

Destaque-se que as iniciativas em curso não rompem definitivamente com a individualização do ensino, que segue sendo referência para o trabalho com esses educandos, no intuito de corresponder a suas necessidades e formas específicas de aprendizagem. Nas condições materiais dadas esse não é um problema de *per si*, mas é uma condição que obsta a plena inserção desses estudantes na escola comeniana e revela que a inclusão desses educandos mal dá seus primeiros passos, principalmente nas classes mais avançadas.

O ensino comum é coletivo e simultâneo, de responsabilidade de um único professor, que atende uma classe relativamente homogênea de alunos, o que se delineia desde a proposição comeniana de “ensinar tudo a todos”. A inserção de alunos com deficiência na escola contemporânea coloca em xeque a organização do trabalho didático corrente, impõe o desafio de formular uma nova pedagogia, que atenda com qualidade grupos heterogêneos de estudantes e permita superar mais essa cisão que marca a educação da nossa juventude.

Trata-se de avançar naquela proposta sustentada por Sanfelice (1989, p. 35) de que,

[...] trabalhando-se a partir das diferenças de que cada clientela é portadora, busquemos superar o incrível limite dos condicionantes para, tanto quanto possível, democratizarmos, socializando, a multiplicidade das práticas sociais e dos conhecimentos disponíveis em níveis de elaboração e sistematização cada vez mais complexos [...].

Essa proposição é complementada por Duarte (2016) quando afirma que a busca pela excelência na educação de pessoas com deficiência deve ser vista como componente integral da luta pela escola pública, universal e gratuita, instância formadora fundamental para alcançar a efetiva democratização do acesso aos conhecimentos científicos, artísticos e filosóficos em suas formas mais avançadas. O autor não tergiversa quanto a amplitude dessa luta e afirma que seu êxito está vinculado ao de uma luta mais abrangente: “[...] pela superação revolucionária da sociedade capitalista e construção de uma sociedade comunista [...] caracterizada por relações de produção que permitirão a socialização das forças produtivas mais desenvolvidas” (Duarte, 2016, p. 140).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os relatórios pungentes de Itard lançam luzes sobre o percurso da educação de pessoas com deficiência intelectual. O presente trabalho se restringe à análise do primeiro relatório, mas é suficiente para evidenciar, mediante o uso da categoria teórica organização do trabalho didático, que essa prática educativa se iniciou nos moldes do preceptorado, ou seja, foi marcada por uma relação educativa de caráter individualizado, entre um preceptor e seu discípulo. Itard e Mme Guérin, dividiam a responsabilidade de conduzir, com Victor, as atividades educativas planejadas por Itard.

O trabalho didático ateu-se às particularidades do menino, partiu de suas respostas rudimentares que foram sendo progressivamente ampliadas a partir das vivências cotidianas. Não houve, nessa experiência, espaço pré-definido para a educação, as atividades foram conduzidas em espaços diversos, sempre em acordo com as metas e conteúdos previstos.

Como elementos de mediação Itard fez uso de recursos concretos, concernentes aos interesses e necessidades de Victor, que deveriam ser, inicialmente, apreendidos pelos diversos sensórios, considerados como meios para levar o menino a desenvolver capacidades embotadas pela privação social. É evidente que o mestre tomou por referência a visão expressa por Condillac, no seu “Tratado das Sensações”, de que os nossos conhecimentos e faculdades nos vêm a partir das sensações, é delas que a “alma” os extrai.

O preceptorado foi a forma predominante de educação até a época moderna, quando as demandas sociais impuseram a universalização do ensino, o que só foi possível mediante a incorporação da divisão do trabalho na instituição escolar, que teve sua expressão mais avançada na proposta manufatureira de Comenius de “ensinar tudo a todos”.

Foi nesse sentido que avançou a educação comum, contudo, o mesmo não ocorreu com a educação de pessoas com deficiência. Apesar dos ensaios para incorporar esse alunado na escola comum, sua educação se deu, até recentemente, em instâncias separadas, destinadas a atender crianças com deficiência.

O processo educativo, no caso em tela, se deu a partir de iniciativa da medicina, atendo-se às peculiaridades do educando, sendo traçado a partir dos conhecimentos mais

avançados da época, em que a ciência nascente se contrapunha à visão inatista que perdurara desde a filosofia platônica com a defesa do primado do mundo das ideias, sobre o mundo sensível.

Foi com Locke, já na modernidade, que essa perspectiva foi contraposta por meio de uma crítica radical à tese das ideias inatas. A partir de suas reflexões o homem passou a ser compreendido como uma “tabula rasa”, havendo a inversão do primado das ideias para o da experiência. Condillac deu sustentação a essa visão moderna com o seu “Tratado das Sensações”, no qual perseguiu a apreensão da gênese do espírito humano, atribuída por ele à experiência no mundo sensível.

A análise evidencia que essa obra foi tomada por referência no trabalho de Itard, e desde então passou a atravessar, em maior ou menor medida, as práticas da educação de pessoas com deficiência intelectual. Na esteira dessa experiência, e de outras que lhe seguiram¹⁷, a educação especial assumiu um caráter médico-pedagógico que perdurou por longo do tempo e ainda se projeta no presente, por essa via se ocupou mais de alavancar o desenvolvimento global do que promover a educação formal desses estudantes.

Não se pretende afirmar que a medicina, como a psicologia e ciências correlatas, além dos novos avanços tecnológicos, não tenham uma contribuição a oferecer para a formação desses sujeitos, mas que compete aos educadores tomar para si essa tarefa e assegurar a esses educandos, junto com os demais, o efetivo acesso ao conhecimento científico, artístico e filosófico, historicamente acumulado. O movimento da história permite avançar na formulação de uma nova organização do trabalho didático, que favoreça para todos os educandos, inclusive para aqueles com deficiência intelectual, o efetivo acesso ao conhecimento socialmente elaborado. O debate está em curso e as condições estruturais e superestruturais estão maduras. Cumpre aos educadores, profissionais e pesquisadores da área contribuir para a consecução desse objetivo.

REFERÊNCIAS

ALVES, G. L. **O trabalho didático na escola moderna**: formas históricas. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (org.). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez, 2000.

BRASIL. **Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência - Lei nº 13.146**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 6 de julho de 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 10 set. 2023.

COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

CONDE, M. T. B. O modo de ensino mútuo na formação dos mestres de primeiras letras uma experiência pedagógica no Portugal oitocentista. **Revista Lusófona de Educação**, v. 6, n. 6, 2005. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/issue/view/63>. Acesso em: 12 jul. 2023.

CONDILLAC, E. B. **Tratado das sensações**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 1993.

DUARTE, N. A formação da pessoa com deficiência, a educação escolar e a individualidade para si. In: ZANOLLA, S. R. S.; BAPTISTA, T. J. R. (org.). **Educação, cultura, diversidade e formação**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ITARD, J. M. G. Da educação de um homem selvagem ou primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (org.). **A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard**. São Paulo: Cortez, 2000.

KRYNSKI, S. **Deficiência mental**. Rio de Janeiro: Atheneu, 1969.

LUIS, C. R. Linguagem e semiótica em Jean Itard. In: CONFERÊNCIA DE PESQUISA SÓCIO-CULTURAL, 3., 2000, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2000. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/br2000/indit.htm>. Acesso em: 19 jul. 2023.

MONTANARI, A. (org.). **El salvaje del Aveyron: psiquiatria y pedagogía en el Iluminismo tardío**. Buenos Aires: CEAL, 1978.

PINEL, P. Relación presentada ante la Socié té des Obsevateurs de l'Homme sobre el niño conocido como el Salvaje del Aveyron. In: MONTANARI, A. (org.). **El salvaje del Aveyron: psiquiatria y pedagogía en el Iluminismo tardío**. Buenos Aires: CEAL, 1978.

ROSA, K. N. S. O processo de ensino e aprendizagem da criança com deficiência intelectual: contribuições de edouard séguin (1812-1880). CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 4., 2017, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/37881>. Acesso em: 30 out. 2023.

SANFELICE, J. L. Escola pública e gratuita para todos: inclusive para os “deficientes mentais”. **Cadernos CEDES: Educação especial**, São Paulo: Cortez, n. 23, 1989.

TANNÚS-VALADÃO, G.; MENDES, E. G. Inclusão escolar e o planejamento educacional individualizado: estudo comparativo sobre práticas de planejamento em diferentes países. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 23, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230076>. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782018000100153&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 30 out. 2023.

AUTORIA:

* Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Professora Sênior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul. Contato: samira.l@uol.com.br

COMO CITAR ABNT:

LANCILLOTTI, S. S. P. ITARD e o "Selvagem de Aveyron": educação da pessoa com deficiência intelectual no iluminismo tardio. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 23, p. 1-23, 2023. DOI: 10.20396/rho.v23i00.8674127. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8674127>. Acesso em: 5 dez. 2023.

Notas

- ¹ Trabalho decorrente de pesquisa individual desenvolvida no interior da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul - UEMS, intitulada "A EDUCAÇÃO DO DEFICIENTE MENTAL: uma análise histórica sob a perspectiva da organização do trabalho didático". Agradeço a Instituição por assegurar as condições para o desenvolvimento do estudo.
- ² Instituição criada pelo Abade Charles-Michel de l'Épée (1712 -1789), educador filantrópico francês que, por haver se dedicado a educar crianças com surdez, ficou conhecido como "pai dos surdos". O Instituto foi criado no ano de 1760, em Paris.
- ³ Ele já havia sido visto, inclusive capturado, em 1798.
- ⁴ Ainda que a escola comeniana tenha sido projetada no século XVII, ela só se materializou a partir da segunda metade do século XIX, quando a educação escolar se impôs socialmente.
- ⁵ Com base nas propostas de André Bell, Joseph Lancaster recorreu a monitores, para ensinar 150 crianças, aproximadamente, na cidade de Londres, por volta de 1801. Há referência de que chegou a atender, três anos depois, setecentos alunos e que teria alcançado a marca do milhar, em 1805. (Lasteyrie, 1819, p. 25 *apud* Conde, 2005, p. 118). Destaque-se que na escola lancasteriana os estudantes estavam sob a responsabilidade de um único professor, que se valia dos monitores para atender os alunos distribuídos em até 8 níveis de ensino subsequentes.
- ⁶ O conceito de homem natural surge a partir do pensamento de Rousseau, para quem haveria um homem pré-contratual. "A visão de Rousseau desse estado é a de um homem disperso, separado de seus congêneres, convivendo nos bosques com outras criaturas. Não havia, diz, entre esses homens nem trato, 'nem propriedade, nem justiça, nem lei do mais forte'. Era 'um ser livre, cujo coração desfrutava de paz e tranquilidade e cujo corpo gozava de saúde'. Não havia agressão porque também não existia desigualdade" (Luis, 2000, p. 53).
- ⁷ O autor sustenta sua tese, de que nossas faculdades mentais derivam das experiências sensoriais, por meio da imagem de uma estátua de mármore que ganharia vida, progressivamente, a partir dessas experiências.
- ⁸ Os termos idiotia e imbecilidade, que assumem um tom injurioso no presente, são herdados da medicina dos séculos XVIII e XIX, utilizados para referir um prejuízo cognitivo complexo, multifatorial e de grau variável. Conforme Krynski (1969, p. 4): "O termo deficiência mental, ou retardamento mental é uma simples designação de vários fenômenos complexos, relacionados a causas as mais diversas, nas quais a inteligência inadequada ou insuficientemente desenvolvida constitui o denominador comum. Problema conhecido há muitos séculos, tem sido designado com as mais variadas denominações, tais como: oligofrenia, retardo mental, subnormalidade mental, debilidade mental, imbecilidade, idiotia, hipofrenia, oligoergasia, apoucamento mental, empecamento mental e muitas outras". As mudanças terminológicas frequentes parecem querer contornar o caráter discriminatório que cerca a deficiência intelectual no plano superestrutural da sociedade; entretanto, expressando a impossibilidade de subverter a visão negativa a partir desse

expediente semântico, os novos termos são rapidamente impregnados pelo tom pejorativo dos termos anteriores.

⁹ As circunstâncias da escolha do nome serão relatadas adiante, a partir da análise dos relatórios.

¹⁰ Ainda que o preceptor atendesse a mais de um discípulo, a relação educativa que travava com cada um era de caráter individualizado.

¹¹ Destaque-se que a proposta da escola manufatureira já estava delineada no período, Comenius havia formulado, no século XVII uma proposta educacional na qual a divisão do trabalho plasmaria o trabalho didático. A escola seria organizada em níveis subsequentes, sendo as figuras históricas de preceptor/discípulo substituídas por professor/alunos. A relação educativa, de caráter individual, que marcara a educação até a modernidade, seria progressivamente superada pela relação do professor com um coletivo de alunos, o que permitiria responder à necessidade social de “ensinar tudo a todos” (Comênio, 1996).

¹² Por *sensório*, faz-se referência ao conjunto do aparelho sensorial, que envolve o órgão sensorial e o centro nervoso de recepção e interpretação dos estímulos.

¹³ Água, em francês pronuncia-se “ô”.

¹⁴ Leite, em francês pronuncia-se “lé”.

¹⁵ “O padre Roch Ambroise Cucurron, conhecido como Sicard, pedagogo francês nascido em 1742 e falecido em 1822. Autor de várias obras sobre a educação dos surdos-mudos, Sicard era na época diretor do Instituto de Surdos-Mudos de Paris” (Banks-Leite; Galvão, 2000, p. 155).

¹⁶ Destaque-se que a tentativa de inserir esse alunado na escola comum não é nova, foi implementada na Europa, desde fins do século XIX, diante da obrigatoriedade do ensino primário. A iniciativa pareceu exequível em face dos avanços da psicotécnica, utilizada como instrumento para a formação de classes homogêneas. No Brasil a experiência pioneira veio pelas mãos de Helena Antipoff (1892-1974), educadora russa, que se radicou no Brasil em 1929, a convite do Secretário de Educação e Saúde Pública do Estado de Minas Gerais, Francisco Campos, com o objetivo de lecionar Psicologia Educacional e Psicologia Experimental na Escola de Aperfeiçoamento de Minas Gerais. Instituiu ainda o Laboratório de Psicologia Aplicada por meio do qual promoveu a organização das classes homogêneas nos grupos escolares de Belo Horizonte, prevista desde 1927, com o uso de testes de inteligência. As classes eram escalonadas (de A a E) sendo as classes D para os “débeis mentais” e as classes E para crianças com “anomalias de caráter”. A iniciativa não logrou êxito, dado o caráter seletivo do sistema escolar, o que levou à busca de novas alternativas, dando lugar ao surgimento da Sociedade Pestalozzi, em 1932, que começou a atender esse alunado a partir de 1934, dando origem ao Instituto Pestalozzi de Minas Gerais.

¹⁷ Itard orientou e inspirou os trabalhos de Edouard Séguin, cuja obra “*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*” publicada em 1846, impactou vivamente o trabalho desenvolvido posteriormente por Maria Montessori junto a crianças com deficiência, que foi a base para o desenvolvimento de seu método de ensino (Rosa, 2017).