

LUCI BANKS-LEITE
IZABEL GALVÃO
DÉBORA DAINEZ
(ORGANIZADORAS)

**O GAROTO
SELVAGEM E O
DR. JEAN ITARD**
HISTÓRIA E DIÁLOGOS
CONTEMPORÂNEOS



Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais

Organizadoras
Ana Luíza Bustamante Smolka
Ana Lúcia Horta Nogueira
Conselho Editorial
Bader Burihan Sawaia
Gilberta Januzzi
Maria Cecília Rafael de Cões
Marta Kohl de Oliveira
Regina de Assis
Zilma Moraes Ramos de Oliveira

**MERCADO®
DE LETRAS**

a cabeça, pois é sabido que não conseguirão segurar a barra uma vez metidos a educar. A produção por uma criança da *ideia de pai* implica a morte ou a deflação do pai, da mãe, da educadora ou do mestre todo-poderoso que não se proíbe a si mesmo de responder reciprocamente ao amor endereçado pela criança ou pelo discípulo. De fato, mestres, pais e mães devem poder se endereçar à criança como gente comum, ou seja, referidos à castração e à lei do desejo.

Jean Itard tinha uma necessidade imperiosa de ignorar a castração. Parecia que o desejo era um *affaire* que lhe fazia literalmente perder a cabeça. Esforçando-se para não vir a perdê-la na educação de Victor, fez de tudo para poder cantar vitória antes do tempo. Em suma, fez o que não deve ser feito na educação de uma criança, pois para que esta venha a ter a cabeça no lugar, o adulto – como bem lembra a experiência da educação de Helen – deve estar disposto a perder-se, a perder a cabeça para, assim, vagar como Freud além da alma.

Toda educação cobra um preço, aquele de reconhecer o desejo que habita o campo da palavra e da linguagem e, portanto, exige renunciarmos a projetos encegerrados à *la Itard*. Condição indispensável para que uma educação possa vingar aí onde menos a esperamos.

Itard e Vigotski: um diálogo possível?

Ana Luiza Bustamante Smolka
Débora Dainez

Discutir o caso do *garoto selvagem* na contemporaneidade implica apresentá-lo como uma problemática histórica, no sentido de se considerar as diferentes épocas e condições de produção do conhecimento, os diferentes valores, hipóteses, análises e procedimentos de investigação, assim como a proficuidade daquilo que ainda se recoloca em termos de indagação sobre a condição do humano.

Na passagem do século XVIII para o XIX, ainda em meio à efervescência do Iluminismo, encontrar uma criança vivendo nas florestas do Sul da França, afastada do contato social, com modos de agir, sentir e viver que se distanciavam do esperado, produziu uma intensa mobilização entre cientistas, filósofos, educadores, médicos e cidadãos em geral. Hipóteses sobre as (im)possibilidades de educar e civilizar o garoto selvagem se levantavam e muitas indagações incitavam controvérsias: o que distingue a natureza humana? Quais os impactos da cultura no desenvolvimento? Como conceber a educação, seus efeitos e função na formação do homem? O que é da ordem do inato e do adquirido? Qual a relação entre pensamento e linguagem?

Não é por menos que François Truffaut elege esse caso como tema de um filme – produzido em meados do século XX – tendo como base os relatórios de Itard e ambos, relatórios e filme, ainda hoje se apresentam como disparadores de incansáveis elucubrações.

Em pleno século XXI, em um contexto de avanços no campo das Neurociências sobre o conhecimento da estrutura, organização e funcionamento cerebral, da condição de plasticidade e da complexidade das interconexões neurais, o caso do garoto de Aveyron constitui um enigma ainda intrigante, provocando inúmeros debates sobre as possíveis relações entre os processos neurobiológicos e sociointeracionais, sobre a gênese das funções psicológicas, dentre elas a linguagem.

Mesmo que praticamente todas as tendências admittam hoje a interconstituição da dimensão orgânica e cultural, os princípios explicativos são diversos. No campo dos estudos da Neurociência, por exemplo, Kandel, Schwartz e Jessel (2000), ao discutirem se a capacidade para a linguagem é inata ou aprendida, consideram que o desenvolvimento desse processo envolve aprendizado cultural, mas argumentam que uma parte essencial é determinada organicamente, visto que: – as funções da linguagem são representadas, predominantemente, no hemisfério esquerdo; – esta localização está correlacionada a diferenças anatômicas e a certa assimetria dos hemisférios que não se desenvolve em função da experiência social; – há um período crítico para o desenvolvimento da linguagem que perdura dos dois anos até a puberdade, sendo que após essa fase a capacidade para a linguagem é reduzida significativamente; – os recém-nascidos são sensíveis a distinções em ampla faixa de sons, capacidade de discriminação essa importante para ocorrer compreensão, e que tende a diminuir quando se adquire uma língua. Os autores comentam, justamente, o exemplo de crianças selvagens e argumentam que essas não conseguirão aprender a falar após a puberdade e, se ainda estiverem nessa fase, terão muito pouco aprovei-

tamento na aquisição de uma língua, mesmo inseridas nas relações sociais. O amadurecimento cerebral desempenha, aqui, um papel de destaque na definição das possibilidades de apropriação cultural e de emergência da linguagem.

Ainda com relação à natureza e emergência da capacidade especificamente humana da linguagem, Noam Chomsky, no campo dos estudos da linguagem, e Michael Tomasello, nas interseções da psicologia com a antropologia, defendem atualmente, teses divergentes. Enquanto Chomsky (1975, 2009) propõe a linguagem como um dispositivo inato – LAD, *Language Acquisition Device* –, decorrente de uma programação biológica, que se configura como um módulo autônomo em relação a outros processos cognitivos; Tomasello (2003) defende que a linguagem é possível pela *cognição social*, filogeneticamente produzida.

Ao dialogar com Chomsky e seus seguidores, que ampliam a teoria da modularidade da mente, Tomasello (2003) argumenta que, primeiro, buscar respostas no cérebro é difícil porque a localização das funções pode resultar em variados processos psicológicos que não implicam especificação genética de conteúdo epistemológico. Segundo, se tomarmos o tempo da evolução filogenética tal como hoje estimado – seis milhões de anos – este se mostra insuficiente para explicar a complexidade das características cognitivas humanas. É mais plausível presumir que os fatores sociointeracionais devem ter desempenhado alguma função em sua criação e estabilização, ou seja, elementos formativos do tempo histórico e ontogenético intervêm entre os fatores genotípicos e fenotípicos. Com isso, o autor defende que funções como a cooperação, a aprendizagem social e a comunicação linguística, não são diferentes módulos inatos de conhecimento, mas domínios de atividade e práticas culturais. Neste caso, a capacidade universal do homem seria a *cognição social* e não estruturas linguísticas tomadas como uma propriedade mental, neurobiologicamente programada.

Portanto, a partir de um ponto de vista evolucionário, Tomasello (2003) ressalta aspectos biológicos e sociais da cognição, argumentando sobre uma predisposição biológica humana, que se tornou viável no plano filogenético, para a percepção e compreensão de intenções dos outros da mesma espécie nas interações sociais. Essa capacidade possibilita formas também exclusivas de sociogênese, de transmissão cultural – que pressupõe a criação e a estabilização de artefatos e práticas sociais –, de coordenação para a manutenção da vida associada. Na ontogênese, essa capacidade formada filogeneticamente e essa condição sociogenética permitem que as crianças compreendam o mundo cultural de forma mediada e organizada, incluindo as perspectivas e a compreensão dos outros que estão incorporadas nos artefatos materiais e simbólicos, dentre eles a linguagem.

Para ilustrar essa posição, o autor cogita sobre a divergência entre o caso da criança com autismo e o caso da criança selvagem.¹ No caso do autismo, argumenta Tomasello, devido à condição de lesão orgânica, considera-se a inabilidade de compreender as outras pessoas como seres intencionais iguais a si mesmo, de adotar a perspectiva do outro e, consequentemente, a dificuldade de se envolver em habilidades de aprendizagem cultural típicas da espécie (atenção conjunta, perspectivação, jogos simbólicos, aprendizagem de símbolos linguísticos). Já no que diz respeito à criança selvagem, o autor ressalta o fato de que há uma condição orgânica preservada, entretanto esta não vive em um mundo cultural, com artefatos, práticas e pessoas que lhe possam ensinar coisas, possibilitar formas de colaboração, imitação. Essa criança, “cognitivamente normal”, capaz de compreender relações intencionais e causais, estaria pronta para adquirir a linguagem, por exemplo, mas se não expos-

1. A experiência de Itard e de seu aluno tiveram repercussão no campo da psiquiatria, nos estudos sobre o autismo, desenvolvidos por Léo Kanner nos anos de 1943, Estados Unidos.

ta a pessoas e símbolos, seria impossibilitada de vivenciar formas complexas de categorização, analogia, causalidade, interações dialógicas.

Tomasello (2003) amplia as tentativas de conciliar fatores biológicos e culturais na constituição da cognição humana e traz em seu empreendimento uma explicação em que predomina um fundamento de ordem filogenética: a capacidade adquirida no desenvolvimento da espécie humana em compreender o outro como agente intencional e mental igual a si mesmo. É essa condição, que se torna pressuposta na ontogênese, que viabiliza determinadas propriedades sociocognitivas. Essa hipótese, que rege a comparação do autor entre o caso de autismo e o caso do selvagem, ainda coloca em arbitragem a problemática da dicotomia biológico e cultural, uma vez que o autor, ao argumentar sobre a tese da cognição social, parece não considerar as condições orgânicas determinantes do autismo como passíveis de serem afetadas pela cultura no plano ontogenético.

Assim os estudos e argumentos de Tomasello nas primeiras décadas do século XXI nos levam a retomar as discussões sobre o garoto selvagem na passagem para o século XIX, e a reexaminar, breve e parcialmente, como concepções e práticas que envolvem a deficiência, o abandono, as possibilidades e condições de sobrevivência, os aspectos (ir) reversíveis e/ou constitutivos do desenvolvimento, os usos e funções da linguagem, o ensino e a educação, transformam-se e se reconfiguram no curso dos dois últimos séculos.

Pinel e Itard: as hipóteses, a polêmica, os resultados da intervenção

Numa atmosfera de acirrados debates entre racionalistas e empiristas sobre a explicação da natureza ou da gênese da inteligência do homem, e da busca de formas de

estudo e teorizações, conduzi-las tanto por filósofos como pela emergente comunidade médico-científica da época, na tentativa de compreender e detectar, diagnosticar e tratar perturbações mentais, o caso do garoto selvagem suscita interesse e provoca polémicas. Em 1800, sem diagnóstico preciso, uma forma de solução encontrada foi encaminhá-lo para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris. A equipe desse instituto, então dirigido por Sicard [1742-1822], contou com a colaboração de Philippe Pinel [1745-1826], médico e autoridade em doenças mentais do hospital Bicêtre, que se dispôs a participar da avaliação do garoto.

Ao proceder ao exame, Pinel fez extensas comparações do garoto selvagem com os indivíduos internos do hospital psiquiátrico, realçando características como: o estado de inércia; olhar sem direção, fixidez e expressão; pouca sensibilidade tátil, audição insensível aos mais fortes ruídos; ausência de linguagem; indiferença no olfato; desprovido de atenção, de memória, de aptidão para a imitação e de qualquer forma de comunicação; o que levava o médico a argumentar sobre a ausência e a inviabilidade de formação da inteligência.

Se por um lado Pinel se ancorava nas ideias empiristas de É. B. Condillac [1715-1780], segundo o qual o conhecimento do mundo e as capacidades intelectuais são possíveis pela experiência sensorial, por outro era também influenciado pelas teses que prevaleciam nas ciências naturais, núcleo dominante nos estudos sobre a patologia mental na época. Diante disso, focalizando os aspectos biológicos, Pinel partia da hipótese de existência de uma deficiência intelectual² que vinha a justificar o recente abandono da criança pelos pais e a impossibilidade de educação e de desenvolvimento das funções psicológicas.

A prática do abandono, muito comum na época, (e legitimada desde a Antiguidade Clássica pela crença de que

a pessoa com deficiência era desprovida de alma e, portanto, sub-humana), encontra novo argumento de natureza organista, que ganha força nos séculos XVI e XVII, segundo o qual o cérebro torna-se sede de uma enfermidade – causando ausência de julgamento, inteligência e memória –, o que contribui para sustentar e justificar tal prática pela impossibilidade de educação que encerra.

Mesmo que o esforço de Pinel fosse o *tratamento moral*, substituindo os castigos e árduo confinamento pelas técnicas clínicas dirigidas pelos ideais de *liberdade, igualdade e fraternidade*, típicos da França naquele momento histórico, o seu posicionamento deixa subentendido que a condição de patologia impediria a educação de exercer quaisquer efeitos nesse organismo. O limite do funcionamento biológico definiria a situação e inviabilizaria formas de ensino-aprendizagem, cabendo, portanto, manter a criança abrigada em um hospital sobre cuidados médicos específicos.

O relatório de Pinel sobre o garoto, apresentado em sessão pública, impacta profundamente o jovem Itard, que reage à opinião desfavorável de seu mestre com relação às potencialidades do garoto e interpreta os dados disponíveis de outro modo: refuta o determinismo biológico e ressalta a tese de Condillac de que, não sendo as ideias inatas, estas poderiam ser aprendidas por qualquer homem, por meio das sensações experimentadas no curso da vida. Itard argumenta:

(...) o homem só no seio da sociedade pode encontrar o lugar eminente que lhe foi assinalado na natureza, e seria, sem a civilização, um dos mais fracos e menos inteligentes dos animais (p. 161*).

Deste modo, Itard considera que todos os hábitos e características elencadas do garoto selvagem, até mesmo a ausência de linguagem, diziam respeito à sensibilidade pouco apurada devido ao fato da criança ter vivido desprovida

2. Na época nomeada "idiotismo".

do contato social e de não ter recebido uma forma de educação. Logo, a hipótese de Itard refere-se ao *atraso no desenvolvimento cultural e, portanto, defende a possibilidade de humanização e de sua integração à sociedade*.

Se Pinel empregou as ideias de Condillac para avaliar e diagnosticar o garoto como deficiente intelectual e marcar as incapacidades educativas, Itard as utilizou como embasamento para o trabalho educacional em que pretendia desenvolver as funções sensitivas e cognitivas. O esforço de Itard foi, assim, estabelecer um programa de ensino, com metas específicas, dirigido para a excitação de cada sentido em separado (audição, visão, tato, paladar, olfato), na certeza, contudo, de seu desenvolvimento simultâneo e sua influência recíproca, pois assim “envolvia as faculdades da inteligência e as preparava para a grande obra da comunicação das ideias” (p. 231*).

Dentre as principais metas formuladas para a condução do trabalho educacional com Victor estava a preocupação de Itard com o *uso da fala*. A quarta meta da educação do selvagem encontra-se assim formulada: “Levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade” (p. 172*). E é com relação a esta meta que o médico educador admite: “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” (p. 187*). E continua a se indagar: “O selvagem fala? Se não é surdo, por que não fala?” (*idem*).

Victor não chega a falar. Podemos acompanhar, na leitura dos dois Relatórios, os primeiros momentos de entusiasmo com relação aos progressos do menino, as constatações de mudanças, e a posterior perplexidade e a consternação de Itard quando, ao final de cinco anos de trabalho, reconhece e afirma: “(...) por uma consequência da nulidade quase absoluta dos órgãos da audição e da fala, a educação desse rapaz ainda está e deve ficar para sempre incompleta” (p. 263*).

Se houve desenvolvimento do garoto com relação às demais metas e em tantos outros aspectos observados e descritos pelo metódico e atento professor, a pergunta que aqui se levanta é: O que (não) *falar* quer dizer? Quais os possíveis modos de conceber e interpretar?

É a profunda convicção de Itard a respeito da possibilidade de educação de Victor, e seu profundo desalento na constatação da impossibilidade de fala do garoto que nos movem no sentido de retomar e aprofundar as discussões sobre as concepções e as condições de desenvolvimento humano, e do estatuto da linguagem nesse desenvolvimento. A desistência de Itard da educação de Victor daria sustentação à hipótese de Pinel? E poderia dar suporte aos argumentos de Tomasello nas distinções sobre o garoto selvagem e a criança autista em seus estudos na contemporaneidade? Esses aspectos nos instigam ainda a trazer para o debate as teses de Lev S. Vigotski – sobre educação, linguagem e desenvolvimento humano, aqui incluídas as condições de deficiência –, elaboradas no início do século XX.

Itard, Vigotski: interlocuções, distanciamentos, aproximações

Podemos dizer que Vigotski e Itard apresentam como um ponto em comum o argumento de que é pela cultura e pela educação que se forja o processo de humanização e, ainda, concordam sobre a importância da intervenção educativa (deliberada) no desenvolvimento da criança. A questão da linguagem também é um aspecto privilegiado por esses dois autores. Entretanto, apesar das preocupações compartilhadas, eles se distanciam pelas diferentes matrizes de pensamento nas quais se encontram inseridos.

O trabalho educacional realizado e relatado por Itard acontece em um período histórico – final da Idade Clássica

ca – em que predominam uma concepção representacional da linguagem – a linguagem como representação de representações do mundo – e uma visão nominalista do conhecimento (Foucault (1966[1981])). Mas nesse período, também, proliferam-se os ensaios e se adensam os debates sobre as origens, os usos e as funções da linguagem. Os séculos XVI a XVIII gestam, assim, uma progressiva reflexão sobre a linguagem – da qual fazem parte, por exemplo, os Tratados de Condillac, de Herder, de Humboldt –, que provoca uma mudança de lugar e de estatuto na sua relação com o conhecimento: de instrumento “quase invisível” de conhecimento, a linguagem vai se tornando também objeto de conhecimento, e vai sendo considerada, cada vez mais, como *condição*: de pensar, de conhecer.

A insistência de Itard em fazer o garoto falar se inscreve, portanto, no âmbito desse movimento histórico de elaboração de ideias, que privilegia a oralidade, a palavra falada, como indicador mais óbvio e amplamente admitido do desenvolvimento da inteligência humana e do conhecimento. *Linguagem e fala* eram (ainda são?) considerados como sinônimos ou conceitos equivalentes.

Nesse quadro de referência, como compreender a ausência de fala no garoto? E como atuar, como educar? Nos Relatórios, Itard deixa registradas suas crenças, suas escolhas, seus métodos, seus procedimentos:

Era a primeira vez que saía de sua boca um som articulado, e não o ouvi sem a mais viva satisfação. Fiz, não obstante, uma reflexão que diminuiu muito, aos meus olhos, a vantagem desse primeiro sucesso. Foi apenas no momento em que, perdendo a esperança de conseguir, eu acabava de vertir o leite na xícara que ele me apresentava, que a palavra *lait* escapou-lhe com grandes demonstrações de prazer; e ainda somente depois que eu lho tivesse vertido de novo como recompensa, que a pronunciou pela segunda vez (+). Se a palavra tivesse saído de sua boca

antes da concessão da coisa desejada, estava tudo certo; o verdadeiro uso da fala fora apreendido por Victor; estabelecia-se um ponto de comunicação entre ele e eu, e os progressos mais rápidos decorreriam desse primeiro sucesso. Em vez disso, eu acabava de obter apenas uma expressão, insignificante para ele e inútil para nós, do prazer que sentia. (pp. 192-193*)

Esse pequeno excerto nos mostra a observação atenta e o registro sistemático; a participação ativa e o envolvimento afetivo; a busca de uma reflexão rigorosa, em que o professor assume um ponto de vista. Aos olhos desse professor, Victor não consegue demonstrar o *verdadeiro uso da fala*: a pronúncia do som articulado ou a enunciação da palavra que *acompanha* a ação, é interpretada em sua função puramente expressiva, como expressão de prazer, o que leva o mestre a minimizar sua importância: *insignificante para ele, inútil para nós*. A concepção de linguagem, portanto, implicava não só a pronúncia correta da palavra, mas a palavra falada na ausência do objeto. *Se a palavra tivesse saído de sua boca antes da concessão da coisa desejada, estava tudo certo...*

O modo como Itard se coloca e fala de si na relação com Victor nos chama a atenção: se o aluno não entende, o mestre se vê aí implicado, flagra-se na relação de ensino. “Regras-me corajosamente, persuadido de que, se eu não fora compreendido por meu aluno, a culpa cabia antes a mim do que a ele” (p. 232*). É necessário, então, retomar o trabalho, começar de novo, porque afinal, são muitas as possibilidades de compreensão: qual a função do signo? O que a palavra designa? A que se refere? “Ela podia ser para Victor a expressão confusa desse líquido alimentar, do recipiente que o continha e do desejo de que era objeto” (*idem*). Problema secular que envolve estudos e debates sobre usos e funções da linguagem, sobre sentido e referência, e hoje diríamos, referênciação...

Ocupando, portanto, o lugar de educador, assumindo a posição de professor, Itard observa o comportamento do

garoto com especial interesse, e o modo como o descreve durante os passeios campestres demonstra a sensibilidade e a atenção para os movimentos, as expressões, os gestos que, interpretados, vão se tornando significativos. Itard lê e interpreta a alegria no olhar e se deixa tocar por isso. Assim, se por um lado temos um cientista, preocupado em comprovar e validar um método de ensino, por outro, temos um educador sensível, convicto do papel da educação na formação do homem, crítico da sociedade de seu tempo e da forma como Víctor foi acolhido por ela: “acorreram multidões, viram-no sem o observar, julgaram-no sem o conhecer e deixaram de falar dele” (p. 166*).

O médico educador afirma ainda: “nossos órgãos ficaram ainda menos flexíveis e a imitação ainda mais difícil quando o homem está afastado da sociedade e da época de sua primeira idade” (p. 165*). Podemos dizer que Itard intuitivo – ou reconhece – a complexidade do que chamamos hoje de constituição social do indivíduo, e seu comentário nos leva a problematizar as *condições* e a considerar o *tempo* – filogenético, ontogenético, histórico-cultural – no desenvolvimento humano: como os órgãos sensitivos, motrizes, vão sendo impregnados de cultura e marcados pela história de produção e relação humana; como o ouvido humano vai aprendendo a selecionar e a discriminar alguns sons dentre tantos possíveis; como o aparelho fonarticulatório vai sendo usado, exercitado pela imitação, e os primeiros sons vão se tornando enunciações preñhes de sentido nas atividades e relações sociais. O papel de pesquisador e professor se imbricam no minucioso trabalho educacional de Itard com Víctor.

Se Itard era sensível e atento aos gestos do garoto, se interpretava os pequenos acontecimentos cotidianos como grandes conquistas, se reconhecia a destreza e a inventividade do menino, e ainda, se se angustiava e perseverava na relação de ensino, o que ele não conseguia enxergar – teórica, empírica, prática e afetivamente –, implicado que estava no projeto educativo, na relação de ensino, sendo fruto de seu tempo?

Em uma passagem do Relatório, Itard admite:

Sentia-me desfalecer de impaciência e de desencorajamento (...) “Infeliz”, disse-lhe como se pudesse entender-me, e com verdadeiro aperto no coração, “já que meus esforços estão perdidos, e teus esforços são infrutíferos, retoma, com o caminho de tuas florestas, o gosto de tua vida primitiva (...) Eu poderia ter acreditado que fora plenamente compreendido; pois mal acabara essas palavras vi, como acontece em suas mágoas mais vivas, seu peito se levantar com ruído, seus olhos se fecharem, e um rio de lágrimas escapar-lhe através de suas pálpebras semicerradas. (p. 237*)

O que Víctor (não) teria compreendido? As palavras? Os sentidos? Os gestos? Os afetos? E o que Itard (não) conseguia compreender?

Lido nos dias atuais, o Relatório nos possibilita perceber que o trabalho e os gestos de ensinar poderiam ter acontecido de outros modos. De uma posição exotópica – distante daquela relação de ensino, em outro contexto histórico – torna-se mais fácil analisar. Temos hoje outras maneiras de conceber, de interpretar, de argumentar. E o próprio relatório nos instiga a pensar.

Distinguindo entre *saber* e *pensar*, Henri Meschonnic, em seu Prefácio ao livro de Jürgen Trabant sobre Humboldt, comenta:

O saber não é somente de uma época, uma variável de uma época. E ele não é simplesmente cumulativo. Existem também os saberes que nós não temos mais (...). Mas pensar é um combate, tanto para reconquistar um ou outro passado esquecido como para pensar aquilo que o saber – não a ignorância, mas o saber – impede de pensar. (Meschonnic 1999, X, *ossos grifos*)

É nesse sentido que os Relatórios nos mostram como, nas reflexões de Itard, esboça-se a problemática: *Não só o que o homem faz com a língua(gem), mas o que a língua(gem) faz com o homem, como (trans)forma e constitui o pensar.*

Entre Itard e Vigotski, temos um século de produção de ideias, de conhecimentos. Já herdando as fecundas contribuições de teóricos do século XIX – como Darwin, Marx, Freud, Nietzsche, Bergson, Saussure; e contemporâneo de tantos outros como Pavlov, Jakobson, Buhler, Lewin, Wallon, Piaget, Luria e Leontiev, sem esquecer Espinosa e Shakespeare – Vigotski (1993, 1995, 1996, 1997, 2000) tem condições de elaborar, nas primeiras décadas do século XX, a hipótese da *natureza social e semiótica do desenvolvimento humano*.

Ao considerar que o desenvolvimento individual se produz entretido ao desenvolvimento histórico da humanidade, o autor argumenta, apropriando-se da filosofia de Marx, que *as funções psicológicas são relações sociais internalizadas*. Desta maneira, o indivíduo não se reduz à esfera biológica e o social não tem simplesmente a função de provocar manifestações ou restrições, acréscimo ou inibição de disposições e características já existentes no organismo. Neste referencial, privilegia-se a *dimensão constitutiva do social*, contemplando a produção de instrumentos técnicos, semióticos e de práticas culturais que podem viabilizar a emergência de novas formações psicológicas.

Como Itard, Vigotski se preocupa com a educação, com a humanização das pessoas. Como Itard, Vigotski trabalha com pessoas com deficiências. Como Itard, Vigotski atribui estatuto privilegiado à forma verbal de linguagem. Também fruto de seu tempo, Vigotski teoriza sobre as relações entre desenvolvimento e aprendizagem, pensamento e linguagem. Também busca e propõe métodos de ensino e su- gere procedimentos de investigação e avaliação do desenvolvimento humano. Em sua perspectiva, mais do que em suas funções expressiva, conativa, designativa, representativa, comunicativa, a linguagem é compreendida como atividade

humana, como meio e modo de interação, como um modo historicamente produzido de significação, como mediação, (inter)regulação e, diríamos hoje, constituição da subjetividade. A questão que se coloca então é: Como o signo, a palavra/língua(gem) afeta e constitui o psiquismo humano? Como as funções da linguagem se relacionam com as funções psicológicas?

Ao problematizar a participação da linguagem na formação da consciência, Luria (1979) destaca a função de transmitir e elaborar a experiência historicamente acumulada, de designar/indicar e comunicar, de selecionar, generalizar, analisar e classificar as informações construídas na relação com o mundo, de planejar e orientar a ação, de regular e organizar a atividade não só do outro, mas de si. Neste sentido, a linguagem é considerada como uma *nova formação psicológica* (Vigotski 1996), possível na relação da criança com o meio social, e que (inter)age de maneira a *mediar* e a *constituir* os aspectos da atividade funcional e organizacional do psiquismo.

A ideia de sistema funcional complexo – interconexão das zonas corticais e inter-relação das funções psicológicas –, inspirada por P. K. Anokhin [1898-1974], elaborada por Vigotski (1995, 1996) e expandida por Luria (1981), possibilita inferir sobre essa íntima relação entre linguagem e psiquismo humano e ainda indagar sobre como a linguagem, produção humana, articula, transforma e constitui o funcionamento inter e intramental, como afeta a atenção, a percepção, a memória, a emoção, o pensamento, a imaginação...

O que (não) falar quer dizer: O que (não) muda nas concepções e ações de educadores

É com o propósito de problematizar e discutir as questões acima pontuadas, que ainda persistem na contemporaneidade, que optamos por apresentar e analisar o caso

de um garoto com síndrome de Down no contexto de uma escola pública de ensino fundamental que, assim como Victor, não fala.

Relatamos aqui uma situação vivenciada e registrada no contexto de um 4º ano de uma escola pública de ensino, na década de 2010. O aluno envolvido na situação é Guilherme, 11 anos de idade, com Síndrome de Down e deficiência intelectual.

Os alunos estão na sala de aula. Está quase na hora do intervalo quando entra na escola e estaciona no pátio um caminhão de entrega de mercadoria. Guilherme observa o caminhão pela janela da sala e sai correndo em direção ao pátio. Sob a rampa do baú do caminhão.

A professora vai atrás do aluno e pede: “Desce Cui, por favor”. O garoto balança a cabeça de um lado para o outro dizendo “Não”. O descarregador do caminhão chama: “Vem, eu vou trancar você aí dentro”. Guilherme bate com as mãos nas caixas que haviam no baú, falando alto: “Aaaa” e fazendo com o dedo indicador um movimento de um lado para o outro, indicando não. Chega o guarda da escola: “Vem com o tio”. Estica os dois braços em direção ao garoto. “Ó eu vou falar um negócio pra você. Os moços estão trabalhando e você está estorvando. Eu vou ligar pra mamãe” [Pega o telefone e faz como se estivesse fazendo uma ligação]. “Vem?”. Guilherme fala alto: “Aaaa. Não”.

Chega a inspetora de alunos: “Vamos Cui, vamos. Ó, o moço quer que você saia porque o moço quer trabalhar. Venha? Ah, eu vou chamar sua irmã. Posso chamar?”. Guilherme: “Não”.

Chega a professora de educação especial, que sobe no caminhão e segura o menino, conduzindo-o na descida: “Pode descer, anda”. Ele desce a rampa e senta-se no chão do pátio, em frente ao caminhão. Os demais adultos se retiram.

A professora de educação especial diz: “Vamos lá que eu vou te mostrar uma coisa”.

Guilherme aponta para o caminhão pronunciando sons ininteligíveis. Fala: “Nããã” em alta intensidade vocal e deita-se no chão.

A professora propõe: “Olha aqui. Duas opções: ou você levanta sozinho ou eu vou te ajudar”.

O menino tenta olhar em direção ao caminhão e empenha-se a professora que estava em sua frente. Pronuncia sons ininteligíveis em alta intensidade.

A professora: “Então eu vou ter que te ajudar”.

Guilherme: “Saiiii”, com alta intensidade vocal.

A professora tira dele um brinquedo que segurava. O menino chora: “É meu”.

Ela insiste: “Vamos pra sala que eu te devolvo”.

Guilherme bate com as mãos fechadas nas próprias pernas. Rastejando, se aproxima da professora e prende as pernas dela entre as suas. “É meu. Dá”. Segura os joelhos da professora e belisca.

A professora chama: “Não é pra você ficar no chão. Então vem”, andando em direção à sala de aula.

Guilherme permanece sentado no chão: “Nããã”, com alta intensidade vocal. [Cruza as pernas e com as mãos ainda fechadas bate em suas pernas].

Ao ver-se sozinho, sem os adultos por perto, levanta-se do chão e corre em direção ao caminhão. Sob a nova-mente no baú.

Que imagens desse menino o relato produz ou mobiliza? Como os sons (in)articulados ou as poucas palavras enunciadas (não, dá, sai, é meu), as ações e os gestos (o sair correndo, o bater nas caixas e no baú do caminhão, o dedo indicador movimentando para um lado e para o outro, o jogar-se no chão, o bater nas próprias pernas, o beliscar a professora, etc.) podem ser interpretados: Como características de incapacidade intelectual? De impossibilidade de entendimento? De birra e teimosia? De uma personalidade “não educável”?

As diversas tentativas dos adultos com os quais o garoto convive no espaço escolar parecem totalmente inócuas

para fazê-lo atender às normas da instituição. Seus modos de dizer são marcados pela impossibilidade de falar. Se há impossibilidade de falar, há impossibilidade de pensar? De compreender? De significar? Como a impossibilidade de falar afeta a capacidade – ou é constitutivo – do pensar? Como as palavras de alheias, as palavras de outros, a fala social, nos termos de Vigotski (1993) e Bakhtin (2006), podem ser internalizadas, apropriadas, constituindo a dimensão subjetiva do funcionamento mental? Assim, o *não (poder) falar*, isto é, pronunciar as palavras – por exemplo, “eu quero ver o que tem dentro”, que implica não só a possibilidade de um trabalho fonarticulatório, mas um modo de operar com a língua (pronomes, verbos, advérbios, dêiticos...) – que se torna um problema de comunicação na situação vivenciada, constitui, para nós, um *locus* de problematização.

Na situação em foco, alguns modos de interação se explicitam: pedidos e chamadas (desce, vem), ameaças (trancar no caminhão, chamar a irmã), barganhas (devolver o brinquedo em sala de aula), contenções (ato físico de segurar o aluno e descer com ele do caminhão); foram formas encontradas dos adultos lidarem com a “teimosia” ou insistência/resistência do aluno.

Que *pré-construídos* operam e se mostram, analiticamente, na situação vivenciada? O que se sabe sobre linguagem, educação, educação especial, a síndrome de Down, que movem os adultos nos gestos de interpretação / (in)compreensão do aluno? O que (não) se consegue enxergar?

A significação dos gestos/dizeres de Guilherme pelos interlocutores no contexto escolar encontra-se marcada pelos modos de conceber o comportamento do aluno (agressivo, não obedece as regras institucionais), os modos de se comportar na escola (imagens do comportamento desejável/esperado), a síndrome de Down (características específicas), a história de relações na escola (“O aluno impossível”, “A criança que não tem limites disciplinares”, “O aluno que não

compreende porque não fala e porque tem uma deficiência intelectual”)... O conhecimento amplamente divulgado sobre a teimosia como especificidade da síndrome, parece determinar as ações e o olhar dos adultos naquele momento. Os argumentos e ameaças não convencem o garoto e o fazem resistir, persistir na “teimosia” que, mais uma vez, aparece como característica da personalidade do aluno, não como uma possível resultante no jogo de relações. A impossibilidade de usar uma forma convencionalizada de linguagem provoca desconcertos e *mal-entendidos*, gerando comportamentos agressivos da parte do menino, assim como atitudes enérgicas e restritivas, quando não de desistência (abandon?) por parte dos adultos.

Podemos indagar: no jogo interacional, quem (não) compreende quem? Há um caminhão na escola, que não pertence ao cenário cotidiano. Numa análise *a posteriori* da situação, podemos supor que um movimento de compreensão por parte de um adulto poderia se realizar no gesto de entrar com o menino no baú do caminhão e mostrar a ele o conteúdo das caixas – tratava-se dos uniformes enviados pela prefeitura. Este gesto, de reconhecimento e compreensão da curiosidade manifestada pelo aluno, poderia ter respondido positivamente à atenção e ao interesse por ele demonstrados, constituindo assim uma outra relação. Mas como ler, como interpretar a atenção e a curiosidade do menino, tendo por base os pressupostos acima mencionados, os quais não se encontram necessariamente explicitados para e pelos adultos envolvidos.

Se retomarmos as contribuições de Vigotski (1993), de Tomasello (2003), de Bakhtin (2006), podemos perceber que, mesmo que não enuncie palavras compreensíveis para os outros, Guilherme participa intensamente das práticas discursivas. Seus movimentos e vocalizações podem ser interpretados por seus interlocutores, podem adquirir sentido num sistema de relações sociais. Seus gestos e palavras,

produzidos nessas relações, mostram-se prenhes de significação. Mesmo que a *comunicação* não se mostre assegurada, evidenciam-se possibilidades de *compreensão*. Na breve cena do caminho, podemos observar como Guilherme participa da *cena de atenção conjunta* (Tomasello 2003), tenta orientar a atenção do outro, indicando o referente discursivo (as caixas do caminho); responde contrapondo-se ao chamado do outro, participando, portanto, ativamente da *cena referencial* (Tomasello 2003). As poucas palavras enunciadas mostram a propriedade de suas ações de linguagem: a resistência e a negação (não), o pedido e/ou a ordem (dá, sai), a posse (é meu).

Em nosso esforço de interpretação e análise, o *princípio relacional* ganha relevância: é na relação que se produz a significação; significação que se torna possível no estabelecimento da atenção conjunta, no compartilhamento e na convencionalização de palavras e gestos, em uma história de relações.

Contudo, mesmo imerso nas práticas escolares, seu modo de participação não corresponde ao esperado: como aluno, ele não fala, não escreve, não demonstra aprender os conteúdos ensinados. Se a impossibilidade de falar repercutte fortemente na comunicação com o outro, agudizando o aspecto de inter(in)compreensão (Maingueneau 1997, 2008) constitutivo da linguagem, como esta impossibilidade afeta os processos de elaboração subjetiva? A tese vigotskiana de que a forma verbal de linguagem, como meio/modo de relação interpessoal, é, ao mesmo tempo, constitutivo do meio/modo de funcionamento intrapsíquico, nos coloca o problema de entender como se constitui seu modo de pensar, e nos leva a problematizar, mais uma vez, os usos e funções da linguagem, nas interconexões com as funções mentais. Como conceber as possibilidades de generalização, de planejamento da ação, de autorregulação? E como atuar, como educar? As questões se recolocam...

Nas primeiras décadas do século XXI, quando temos os escritos de Itard em diálogo com os estudos de Vigotski, ainda nos admiramos. Os Relatórios apresentam – e provocam – questões recorrentes sobre linguagem, desenvolvimento humano, relações e métodos de ensino. Ao aproximarmos os casos de Victor e de Guilherme, ao buscarmos analisar as diferentes condições e modos de participação nas práticas sociais, assim como algumas concepções norteadoras das ações educativas, o que conseguimos enxergar? O que aprendemos e podemos apontar?

No caso de Victor, a equipe médica não conseguiu constatar deficiência sensorial ou mesmo uma suposta deficiência intelectual, e não se sabe, portanto, por que o garoto não aprendeu a falar. As diversas hipóteses explicativas que se apresentam nas discussões atualmente, acabam por referir-se ao método de ensino, ao modo como Itard se relacionava com o menino, à concepção de linguagem adotada, na contramão da hipótese levantada por Itard, de que o tempo afastado do convívio social produziu um desenvolvimento orgânico, biológico, sem o necessário impacto da cultura para a humanização. Itard, contudo, não presumia ser possível a compreensão independente da fala/oralização, de formas de compreensão construídas na relação.

No caso de Guilherme, temos a constatação de uma síndrome que, dependendo da variabilidade, pode ocasionar dificuldades na produção de fala devido a razões fisiológicas do sistema orofacial (baixo tônus muscular, alargamento e protrusão de língua, pequena cavidade oral com palato alto, estreito e arqueado) e da frequente ocorrência de otites que compromete a discriminação de morfemas gramaticais. Diante da impossibilidade de fala, como conceber (como hipotetizar sobre) o funcionamento mental? O diagnóstico da Síndrome de Down, associado à deficiência intelectual,

também traz implicado o pressuposto da impossibilidade de compreensão na relação. Em ambos os casos, predomina a *crença de que é preciso falar para compreender*.

Tanto Victor quanto Guilherme mostram um uso sim-prático da linguagem em situação, indicando a participação e a apropriação de formas especificamente humanas de ação e conhecimento do mundo. Se as formas de interação podem ser observáveis, os modos de (oper)ação mental permanecem inacessíveis. Como elas podem ser compreendidas, significadas?

No decorrer do século XX, as elaborações teóricas e conceituais de autores como Vigotski e Bakhtin, contribuíram para abrir novas possibilidades de conceber e interpretar questões e relações entre linguagem e desenvolvimento humano. A problemática da significação, o problema da conceitualização e do estatuto da palavra, na obra de Vigotski; assim como os conceitos de alteridade e compreensão na obra de Bakhtin; mostram-se fecundos nos diálogos com o texto de Itard.

Já nas primeiras décadas do século XX, Vigotski defendia a tese do desenvolvimento cultural da criança: “É a sociedade e não a natureza que deve figurar em primeiro lugar como fator determinante do comportamento do homem. Nisto consiste toda a ideia de desenvolvimento cultural” (Vigotski 1995, p. 89). E nas suas investigações sobre defecologia, argumentava: “Onde não é possível avançar no desenvolvimento orgânico, abre-se um caminho sem limites para o desenvolvimento cultural” (Vigotski 2011, p. 869). Na primeira citação, podemos ver como a afirmação de Vigotski se aproxima dos argumentos de Itard; na segunda, no entanto, dele se distancia. Se Itard chegou ao ponto em que não conseguia mais enxergar vias de desenvolvimento do garoto; Vigotski nos leva a pensar prospectivamente na possibilidade de *criação do novo*, de *novas formações* que se viabilizam no processo constituído pelas relações humanas. É nesse particular que os gestos de *educar* (*educere*) de Itard e os gestos de *ensinar* (*in signare*) de Vigotski nos apresentam nuances que podem ser provocativas e fecundas nos estudos e debates.

Aqui, fazem diferença os pressupostos assumidos com relação à natureza social do desenvolvimento humano e ao estatuto do signo, da língua(gem) nesse desenvolvimento; faz diferença pensar que o funcionamento mental, a dimensão psíquica – que não se reduz aos aspectos cognitivos – se constitui na dinâmica das relações sociais, na cultura, na história.

Com relação à proposta pedagógica de Itard com o garoto selvagem – registrada, narrada, encenada, filmada –, vale ressaltar ainda sua contribuição histórica. A crença e a aposta de um médico, voltadas para as potencialidades educativas de um garoto com uma história enigmática, que recebeu um primeiro diagnóstico de surdez e, posteriormente, de deficiência intelectual denominada na época de “idiotismo”, cujo comportamento produzia desconcertos pois não correspondia às expectativas sociais, reverberou intensamente na construção de uma área do conhecimento nomeada Educação Especial. Com a atitude de Itard, a criança com deficiência passa a ser olhada também pelo prisma da educação e, neste sentido, preocupações e expectativas em torno do trabalho de instrução – a possibilidade de criar *métodos alternativos e técnicos especiais* para atender as *peculiaridades* – começam a ressoar em nível de contexto mundial. Importante mencionar também a forte repercussão dessas ideias no Brasil, tal como comentado por Pessotti (1984). Podemos então considerar que a experiência de Itard com o garoto selvagem apontou efetivamente para a possibilidade de se concretizar um trabalho pedagógico nas condições de adversidade, seja de caráter orgânico ou social.

Nesse aspecto, o trabalho de Itard encontra profundidade da ressonância nos argumentos e propostas de Vigotski. No diálogo com esses dois autores, o trabalho educativo pode ser (re)pensado e orientado para os gestos de ensinar/significar – gestos mínimos que, na (in)visibilidade do dia a dia, adquirem e produzem sentidos nas relações interpessoais e revitalizam as possibilidades de humanização.