

Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais

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

LUCI BANKS-LEITE
IZABEL GALVÃO
DÉBORA DAINEZ
(ORGANIZADORAS)

O GAROTO SELVAGEM E O DR. JEAN ITARD

HISTÓRIA E DIÁLOGOS CONTEMPORÂNEOS

MERCADO® LETRAS

89067

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

O Garoto selvagem e o Dr. Jean Itard : história e diálogos contemporâneos / Luci Banks-Leite, Izabel Galvão, Débora Dainez, (organizadoras). – Campinas, SP : Mercado de Letras, 2017. – (Série Desenvolvimento Humano e Práticas Culturais / organizadoras Ana Luiza Bustamante Smolka, Ana Lúcia Horta Nogueira)

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN: 978-85-7591-502-8

1. Crianças selvagens 2. Educação especial 3. Ensaios – Coletâneas 4. Itard, Jean Marc Gaspard, 1775-1838 5. Menino selvagem de Aveyron 6. Pedagogia I. Banks-Leite, Luci. II. Galvão, Izabel. III. Dainez, Débora. IV. Smolka, Ana Luiza Bustamante. V. Nogueira, Ana Lúcia Horta. VI. Série.

17-09326 CDD-371.9

Índices para catálogo sistemático:
1. Selvagem do Aveyron : Aspectos históricos e debates : Educação especial 371.9

371.9
G237b

capa e gerência editorial: Vande Rotta Gomide
preparação dos originais: Editora Mercado de Letras
trabalhos técnicos de informática (textos de J. Itard): Roberta Pozzuto
tradução dos escritos de Jean Itard: Maria Ermantina Galvão
revisão técnica da tradução: Luci Banks-Leite e Izabel Galvão
revisão geral: Luci Banks- Leite e Débora Dainez

DIREITOS RESERVADOS PARA A LÍNGUA PORTUGUESA:
© MERCADO DE LETRAS®
VR GOMIDE ME
Rua João da Cruz e Souza, 53
Telefax: (19) 3241-7514 – CEP 13070-116
Campinas SP Brasil
www.mercado-de-letras.com.br
livros@mercado-de-letras.com.br

1ª edição
NOVEMBRO/2017
IMPRESSÃO DIGITAL
IMPRESSO NO BRASIL
METASOLUTIONS GRÁFICA

Esta obra está protegida pela Lei 9610/98.
É proibida sua reprodução parcial ou total sem a autorização prévia do Editor. O infrator estará sujeito às penalidades previstas na Lei.

288 J409

Sumário

Parte I – Ensaios

O SELVAGEM DO AVEYRON:
ASPECTOS HISTÓRICOS E
DEBATES PARA O SÉCULO XXI. 9
Luci Banks-Leite e
Izabel Galvão

O SILÊNCIO DO *HOMEM NATURAL* 21
Carlos R. Luis

O PROJETO CIENTÍFICO DE EDUCAÇÃO
DO SELVAGEM DO AVEYRON:
PERSPECTIVA HISTÓRICA E REFLEXÕES
PARA O PRESENTE 41
Luci Banks-Leite

A EDUCAÇÃO DE VICTOR DO AVEYRON:
DO ISOLAMENTO DA FLORESTA AO
ISOLAMENTO EM SOCIEDADE 65
Izabel Galvão e
Heloysa Dantas

O SELVAGEM PODERIA TER FALADO?
OU DAS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS
DE UMA EDUCAÇÃO 79
Leandro de Lajonquière

ITARD E VIGOTSKI:
UM DIÁLOGO POSSÍVEL?. 101
Ana Luiza Bustamante Smolka e
Débora Dainez

OLHARES CRUZADOS SOBRE A EDUCAÇÃO
DE UM JOVEM SELVAGEM: ITARD (1801) –
TRUFFAUT (1970) 125
Anne Goliot-Lété e
Sophie Lerner-Seï

Parte II – Escritos de Jean Itard

MÉMOIRE – DA EDUCAÇÃO DE UM
HOMEM SELVAGEM OU DOS PRIMEIROS
DESENVOLVIMENTOS FÍSICOS E MORAIS
DO JOVEM SELVAGEM DO AVEYRON. 161

RELATÓRIO FEITO À SUA EXCELÊNCIA
O MINISTRO DO INTERIOR SOBRE OS
NOVOS DESENVOLVIMENTOS E O ESTADO
ATUAL DO SELVAGEM DO AVEYRON. 217

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 267

SOBRE OS AUTORES. 277



Parte I
ENSAIOS

cidadãos esclarecidos e o que deixou para atrás no dia de sua captura. E a cicatriz é o lugar de contato entre a vida selvagem de Victor e o lado miserável da vida social europeia na passagem do século.

Em Itard, a mão criminal é um signo metonímico do estado de civilização que ele contrapõe ao idílico estado selvagem. A pergunta pela "índole primitiva do homem", aquilo do humano que é "independente do estado social" (Pinel) não é negada por Itard. Conquanto em seu programa experimental não se afaste daquele "ponto de partida" sensualista, do Iluminismo em geral, de ampliar as "faculdades intelectuais" tirando-as do "círculo estreito de suas necessidades físicas" (p. 198*), também acredita que desvelar o mistério do selvagem é avançar no conhecimento do homem pré-social. É claro que esse enigma não pode ser elucidado com os métodos dos Observadores; ele não pode assumir a forma de um programa nem dar lugar a um estudo positivo; é por isso que seu modo de aparecer está, antes que na densidade conceitual dos *Relatórios,* na sua textura aberta a questões especulativas. Aos esclarecidos cientistas lhes está vedada a metafísica; porém, junto com ela também é a história que é denegada. Quanto a Victor, sem linguagem e, portanto, sem ideias nem possibilidades de reviver seu passado na floresta, ele só podia entregar seu silêncio: o "homem natural" seguirá assim calando seu segredo.

O projeto científico de educação do selvagem do Aveyron: perspectiva histórica e reflexões para o presente

Luci Banks-Leite

O filme dirigido por François Truffaut – *O garoto Selvagem* – tornou conhecido de um amplo público o trabalho realizado pelo médico Itard com Victor, jovem encontrado nas florestas do sul da França. Baseado em escritos do próprio preceptor não são poucas as questões e críticas erigidas pelas pessoas que assistem ou leem esses relatos detalhados. Algumas perguntas recorrentes são estas: de onde surgiu o interesse em instruir um menino com características tão peculiares? Por que o professor Itard perseguiu, insistentemente, metas precisas? O que o levou a escolher tais objetivos e a elaborar estratégias para atingi-los, no decorrer desse empreendimento? Não haveria modos mais adequados para integrar o jovem à sociedade e torná-lo "civilizado"?

De fato, na perspectiva de pesquisadores de nosso tempo, muitas intervenções do mestre Itard parecem inapropriadas e até mesmo insensatas. Face aos conhecimentos atuais e às práticas educacionais politicamente defendidas, tanto o filme como os documentos escritos por esse médico-pedagogo produzem certo estranhamento nos interessados em

crianças com necessidades educativas especiais e, mesmo, nas ditas normais. Não se pode, contudo, esquecer que esse fato ocorreu há mais de duzentos anos atrás e que um melhor conhecimento do momento histórico em que Itard viveu e das ideias predominantes, na virada do século XVIII para o XIX, contribuem para um entendimento apurado a respeito das repercussões do aparecimento desse ser e das tentativas empreendidas pelos seus contemporâneos para inseri-lo à sociedade. Em suma, um breve e parcial mergulho no contexto político e filosófico trará algumas luzes para se entender os modos de se conceber o homem em geral e sua educação, naquela época.

Inicialmente, cabe lembrar que esse menino surgiu nos bosques do sul da França, uma década após a revolução francesa, quando as questões educacionais eram discutidas em meio à formação de um Estado nacional. A Convenção da República, de 1793, estabelecia, a partir de um projeto do então deputado Condorcet, que a instrução pública era tarefa e dever do Estado, sendo orientada por alguns princípios, entre os quais o do acesso universal, além da gratuidade e da laicidade do ensino. Por esse documento, as crianças abandonadas – bastante numerosas naquele momento – são denominadas, "des enfants naturels de la Patrie", ou seja, "filhos naturais da Pátria" e, por conseguinte, com direitos semelhantes às demais. Nesse contexto sócio-político, o interesse de Itard em educar o jovem "selvagem" coadunava-se bem com os princípios revolucionários e os ideais republicanos. Afinal, depois de retirar o garoto do meio em que vivia, seria injusto, segundo o médico, deixá-lo à sua própria sorte, "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" (p. 173*).

Se a motivação em tratar do menino foi marcada por princípios políticos e éticos, os objetivos e modos empregados na educação do jovem se pautaram por ideias e pressupostos de ordem filosófica que acompanhavam o pensamento dos sábios da época. Aliás, nunca é demais lembrar que toda prática educacional se assenta em bases epistemológicas – conhecimentos, crenças e pressupostos – ainda que estas nem sempre sejam explicitadas. Não poderia ser diferente neste empreendimento de Itard.

Assim sendo, este breve texto se propõe a sublinhar algumas ideias que prevaleciam no seio da comunidade científica no momento em que este ser extraordinário surgiu, bem como os fundamentos teóricos e os procedimentos pedagógicos deles decorrentes, tais como abordados na proposta do professor Itard. Será, então, possível não apenas uma melhor compreensão das razões que justificaram tanto os objetivos traçados, como os meios e estratégias empregados por Itard para conduzir seu projeto, como apontar questões que persistem e devem ser discutidas na atualidade.

A observação do selvagem pelos sábios do Iluminismo tardio: três abordagens

Foucault (1966) salienta que, devido ao prestígio das ciências físicas, houve um despertar de interesse pelas *ciências da vida*, no século XVII e, sobretudo, no século XVIII. Uma vez que a observação e a experimentação haviam levado a bons resultados nas ciências físicas, passou-se a buscar, através desses meios, leis que poderiam organizar o domínio mais complexo, porém vizinho, dos seres vivos. De fato, o verbete *Observação* da Encyclopédie, considera que esta é "o primeiro fundamento de todas as ciências, a via mais segura para se ter sucesso, e o principal meio para expandir os limites e para esclarecer todos os pontos" (Diderot e d'Alembert *in* Ferraz 1997, p.55). Seguindo tal princípio, muitas observações foram descritas, desde o aparecimento do jovem selvagem.

Em meio às notícias divulgadas em quotidianos, gazetas e comentários polêmicos, surgiram igualmente docu-

mentos com resultados de observações variadas sobre esse caso (Gineste 2004a).[1] Um deles foi redigido pelo Abade Bonnaterre, naturalista, colaborador da *Enclyclopédie*, a quem o menino foi encaminhado ao chegar em Rodez, capital do Aveyron. Em um detalhado relatório (1800[2004]), esse pesquisador expôs suas observações e conjecturas sobre a origem do jovem do Aveyron, acrescentando à descrição de sua conformação – as numerosas cicatrizes, maneira de caminhar – seus hábitos alimentares e seu modo de vida – como as caminhadas e os horários do despertar; não faltaram também considerações sobre os sentidos e a fala, assinalando que esta era constituída de gritos e de sons inarticulados e guturais. Este naturalista não se preocupou em modificar o modo de vida ao qual o garoto se habituara na floresta, pois "uma mudança brusca poderia levar à sua destruição ou, ao menos, a alterar sua saúde" (Bonnaterre 1800[2004, p. 274]).

Ao chegar em Paris, o garoto foi encaminhado à *Institution Nationale des Sourds-Muets*, dirigida por Sicard que participava de um importante grupo de sábios – a Sociedade dos Observadores do Homem (*Societé des Observateurs de l'Homme*). De efêmera existência (1799-1804), a Sociedade congregava muitos médicos, entre eles Pinel, Cabanis e Itard,[2] filósofos – Destutt de Tracy, autor de *Eléments d'Idéologie* –, naturalistas – Cuvier, Saint-Hilaire, Jauffret –, ensaístas – De Gerando e viajantes como Bougainville. Tinha como objetivo precípuo, segundo seu secretário,

1. O livro de Gineste, sobretudo na edição revista e aumentada de 2004, traz um amplo material constituído por documentos que surgiram logo após o aparecimento do menino.
2. O grande número de médicos é justificado, segundo Jorian (1980), pelo fato dessa disciplina já ter acumulado considerável conhecimento empírico sobre o homem o que contribuiria para que muitos se dedicassem à Antropologia no século XIX. A própria *Societé d'Anthropologie Française* seria fundada em 1859 por Paul Broca, cirurgião preocupado com o estudo das localizações cerebrais.

> [...] o de coletar uma grande quantidade de fatos, ampliar e multiplicar as observações, deixando de lado todas as vãs teorias, todas as especulações fortuitas que só serviriam para envolver em novas trevas um estudo já obscuro por si mesmo. (Jauffret 1875[1994, p. 54])

Preocupados, pois, com a "positividade" dos objetos do saber, definida pelas novas condições de observação, pela "paixão" pelo fato e pela experiência, já prenunciando o positivismo que se estabeleceria no decorrer do século XIX, alguns participantes do grupo se debruçaram sobre o jovem selvagem, recém chegado em Paris. Um relatório importante levado à essa Sociedade deve-se a Pinel que, de forma clara e concisa, apresentou dados de um exame minucioso do garoto recém chegado em Paris, conduzido por uma comissão da qual participaram, além do eminente professor, dois naturalistas – Virey e Cuvier. Neste, depois de ressaltar o interesse despertado pelo menino, afirma que "os sábios se alegraram em poder estudar a índole primitiva do homem e em conhecer a cadeia particular de ideias e de sentimentos morais que são *independentes do estado social*" (Pinel 1801[2004, p. 325], *grifo nosso*). Entretanto, logo aponta os limites da empreitada, visto que o jovem não falava e que não se notava progresso algum desde que chegara no Instituto. Dessa forma e depois de comparar esse caso com outros por ele tratados em "hospícios", conclui que a criança sofre de "idiotismo", razão pela qual teria sido abandonada por pais desumanos, alguns anos antes, não havendo nenhuma esperança de se obter sucesso através de uma educação metódica e continuada.

Evidentemente, não foi essa a opinião de Itard que também apresentaria, um ano mais tarde, o seu *Mémoire* aos ilustres colegas dessa Sociedade. Contrapondo-se a seu mestre Pinel, ele emitiu uma opinião mais favorável, acreditando que a "causa de seu estado atual" se devia à "vida in-

teiramente isolada, precária e errante" (p. 170*); lançou mão de suas observações, salientando aspectos semelhantes aos apontados por Pinel, mas insistindo nas "marcas" de abandono e afirmando que, devido às suas condições de vida não era de se estranhar que o jovem apresentasse "hábitos antissociais (...), uma sensibilidade acidentalmente embotada" (p. 171*). Victor, nome que receberia do próprio Itard, seria então um verdadeiro selvagem, entendendo este como os que entram tardiamente em contato com a civilização; ele é um *pretenso imbecil,* ou seja, um imbecil aparente, ao contrário do que pensava Pinel e outros que teriam tido contato com o jovem. Em vista deste diagnóstico, Itard acredita na "curabilidade" do menino, entrevendo a possibilidade de realizar um trabalho que levasse a bons resultados.

Duas questões relativas a essas três observações merecem ser destacadas:

Uma delas concerne às *expectativas* despertadas pelo jovem, algumas das quais soam como bastante ingênuas, nos dias de hoje. A ideia de que "competências" humanas, tais como operações da inteligência e a própria fala, poderiam estar presentes em um ser vivendo fora da civilização parece estranha face aos nossos conhecimentos atuais. Aceita-se que as capacidades humanas são produções/construções sociais, isto é, constituem-se no/pelo meio social e cultural em que os indivíduos vivem, embora discuta-se o menor ou o maior peso do meio na constituição do ser humano, em geral e de uma pessoa em particular. Contudo, pelas questões levantadas, nota-se uma busca, naquele momento, em se conhecer o *homem natural*; por essa razão, Pinel afirma que o encontro do menino, abriria a possibilidade de se conhecer a índole do homem, independente de seu estado social, fora do convívio grupal. Em suma, o aparecimento do garoto poderia trazer respostas a essa questão fundamental referente à natureza humana em seu estado "puro" (conferir Luis, neste volume).

A outra questão diz respeito aos *modos de observação*, tais como aparecem nesses relatórios. Bonnaterre, além de descrever as características e alguns comportamentos do jovem, apresenta comparações com os dez outros casos já mencionados no *Systema Naturae* por Lineu, para quem toda natureza poderia entrar em uma taxonomia; por conseguinte, esses indivíduos eram classificados em uma categoria, a de *Homo ferus*. Ele acrescenta aos seres já enumerados pelo naturalista sueco, o garoto por ele observado, nomeando-o "Juvenis Averoniensis". As descrições do naturalista francês resultam de uma *observação neutra*, ou seja, sem a intenção de intervir; o abade respeitou o estilo de vida ao qual o menino se habituara na floresta e avaliou que qualquer forma de mudança poderia levar a resultados desastrosos. Limitou-se a classificar o jovem e a nomeá-lo, inserindo-o na categoria elaborada por Lineu e isentando-se de proferir um prognóstico. Por sua vez, as observações de Pinel evidenciam sua inserção no campo médico e seu conhecimento advindo de práticas em instituições bem conhecidas – Bicêtre e Salpetrière (Foucault 1954[1966]). Após descrever, em detalhes, o estado dos sentidos e certas "incapacidades", tais como a de subir em uma cadeira para pegar um objeto cobiçado, situado fora de seu alcance, a ausência de gestos e movimentos que poderiam indicar a presença de ideias de qualquer natureza, e compará-lo a casos clínicos, o professor emite um diagnóstico, colando-lhe uma "etiqueta": é um demente, um idiota. Como o jovem é acometido por uma doença incurável, segundo ele, nada resta a ser feito. Quanto a Itard, apesar de concordar com as observações de seu mestre, retomadas, resumidamente, logo no início de seu *Mémoire,* aponta certos indícios que o levam a crer que as "incapacidades" do jovem não decorriam de uma doença incurável, mas eram fruto de seu *modus vivendi* – o abandono e o isolamento – razão pela qual valia apostar na possibilidade de mudanças, graças a uma intervenção educativa. Em termos atuais, é válido afirmar que Itard acreditava no poder dos processos

civilizatórios e se propunha a empreender ações que produzissem efeitos positivos no jovem, tornando-o apto a viver em sociedade.

Esses diferentes modos de observar nos levam a sublinhar a maneira como se procede à escolha e à leitura de sinais considerados relevantes no "objeto" observado. Embora haja aspectos em comum no que tange às descrições do comportamento do garoto, há diferenças importantes nas interpretações e conjecturas tecidas sobre os fatos, bem como nas conclusões delas resultantes.

O projeto educacional de Itard: sua crença na ciência

Itard demonstra, logo no início de seu primeiro escrito, conhecer outros casos semelhantes ao de Victor[3] mas, ao comentar os indivíduos mencionados e classificados por Lineu, afirma que se estes tivessem sido objeto de algum tipo de intervenção, haveria poucas possibilidades de sucesso nessa tentativa devido "à marcha defeituosa do estudo da ciência", ao "preconceito das ideias inatas" e ao "trabalho exclusivo de gabinete, que a observação não contava nada" (pp. 161-162*). Insiste, então, nos "progressos" de sua época, particularmente, nos campos da Metafísica, ou seja, dos estudos no campo da filosofia, e da Medicina, afirmando que, em relação ao jovem, "prestando uma à outra um apoio mútuo, essas duas ciências (...) *prodigalizariam para seu desenvolvimento físico e moral, todos os recursos de seus conhecimentos atuais"* (p.163*, *grifos do autor*). Em resumo, a partir dessa "profissão de fé",

3. Em um extenso estudo antropológico Strivay (2006) elenca um grande número de casos de "crianças selvagens, apontando algumas especificidades – semelhanças e diferenças entre eles – e salientando mudanças sobre a maneira como foram tratados e entendidos ao longo do tempo. Essa antropóloga assinala que, durante o século XVIII, uma vintena de casos semelhantes ao do menino do Aveyron teriam precedido o seu aparecimento.

Itard sela o compromisso de educar o jovem, imbuído da ideia de que os conhecimentos de seu tempo indicariam caminhos para levar a bom termo seu empreendimento educativo. Essa convicção o acompanharia durante o "tratamento" do menino, como indica sua afirmação ao final desse documento: "a marcha do ensino pode e deve se esclarecer com as luzes da medicina moderna" (p. 212*).

Uma vez definido o seu lugar de médico-pedagogo, é enquanto sábio, homem de ciências que Itard desenvolve seu trabalho junto ao Selvagem. Os dois importantes documentos escritos por ele – o *Mémoire* (1801) e o *Relatório* (1806) – nos apresentam um *programa* educativo bem elaborado, com objetivos claramente definidos e uma clara exposição das estratégias e dos métodos empregados. À medida que o trabalho se desenrola, é possível acompanhar Itard nas descrições, interpretações, comentários a respeito dos avanços e dos recuos do discípulo, bem como na reformulação de métodos que não surtiram os efeitos esperados. É com todo zelo e buscando a eficácia, sempre à luz da ciência, que Itard dirige suas ações, observações e experiências.

Entre os objetivos (*vues*) apresentados no *Mémoire* (1801), dois estão diretamente vinculados às principais ideias defendidas em seu tempo: a segunda meta que consiste em "despertar a sensibilidade nervosa" e a quarta – "levá-lo ao uso da fala"; esses dois temas retornam também no Relatório (1806), uma vez que uma parte é destinada ao *Desenvolvimento das funções dos sentidos (série I)*, e outra ao *Desenvolvimento das funções intelectuais (série II),* na qual questões referentes à fala voltam a ocupar um lugar central.

Vejamos, pois, mais detalhadamente, como esses pontos foram tratados nos escritos do mestre Itard.

A educação dos sentidos e das "operações do espírito"

Como já realçado anteriormente, tanto os documentos de Bonnaterre, como os de Pinel e os escritos de Itard

descrevem o estado dos órgãos dos sentidos do garoto, tomando cada um, separadamente; todos concordam que estes se encontram embotados.

Por essa razão, Itard insiste na ideia de que algo deverá ser realizado para que os sentidos passem a funcionar de forma mais apurada e adequada. Por que o desenvolvimento da "sensibilidade nervosa" merece, da parte de Itard, um cuidado prioritário?

De fato, essa ênfase nos sentidos evidencia a adesão desses pesquisadores a um mesmo quadro epistemológico empirista-sensualista. O objetivo de Itard e as formas empregadas para despertar ou aprimorar os sentidos encontram respaldo, especificamente, nas ideias de Condillac, tais como expostas no *Tratado das Sensações* (1754[1993]) que retoma pontos do *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746[1970]). Ao iniciar o *Tratado*, o filósofo afirma que "o principal objetivo desta obra é mostrar como todos os nossos conhecimentos vêm dos sentidos, ou para falar mais exatamente, das sensações" (1754[1993, p. 31]). Condillac assume a perspectiva empirista, seguindo Locke (1706[1973]) que afirmara ser a mente "um papel branco"; de fato, o filósofo inglês, adotando uma posição contrária à doutrina de Descartes, insiste em afirmar que as ideias não são inatas, mas que derivam da sensação ou da reflexão. Enquanto herdeiro dessas ideias, Condillac leva essa posição ao extremo, e propõe um "empirismo na radicalidade" (Monzani 1993). Por isso ele afirma que não há ideias, nem faculdades da alma – inclusive a reflexão – que não tenham origem nas sensações ou nas experiências sensíveis. Como nada é inato, Condillac enfatiza a necessidade de se aprender a tocar, a ver, a ouvir etc. E continua afirmando que, considerando cada sentido separadamente, é possível se determinar quais ideias se originam de cada um desses sentidos. Daí sua proposta de se imaginar uma estátua de mármore, com um espírito sem qualquer ideia; os conhecimentos irão se constituir à medida que ocorra o despertar dos sentidos. Ao enfatizar, explicitamente, a necessidade de ativar cada sentido, deixando

subsistir uma sensação por vez e enfraquecendo as demais, Condillac pensa que, ao evitar muitas sensações simultâneas, o espírito irá se ocupar de uma sensação que "conserva assim toda a sua vivacidade e esta sensação se transforma em atenção" (1754[1993, p. 36]). A *atenção* é, portanto, uma primeira "operação da alma" que dará origem a outras, como a *comparação* que faz intervir a *memória*, porque se sente duas sensações – uma atual, outra anterior que está na memória. Ao se *comparar,* nota-se semelhanças e diferenças e isso é *julgar*. Assim, a sensação, depois de ter sido atenção, comparação e juízo transforma-se ainda na própria reflexão. Preocupado com a gênese das operações, ele enfatiza o quanto as "operações do entendimento são apenas a sensação que se transforma em atenção, em comparação, em juízo, em reflexão" (1775[1970, p. 319]). Sua preocupação principal diz respeito à origem do conhecimento e ao aparecimento de cada "faculdade" ou "operação" que tem a experiência sensível como fundamento.

Por se apoiarem nessas ideias, tanto Itard como os outros cientistas, insistem no exame dos sentidos e descrevem a acuidade de cada um. Se estes se encontram em um estado muito rudimentar, primitivo, o surgimento das operações do pensamento será impedido ou seriamente prejudicado e, por conseguinte, o desenvolvimento intelectual será entravado, não se realizará a contento.[4] Assim sendo, Itard não mede esforços para incentivar, promover uma melhor sensibilidade nervosa, através de vários exercícios. Veja-se, por exemplo, como procede para sensibilizar a pele: em um primeiro tempo, submete-o a banhos quentes, com a ajuda da cuidadosa governanta Senhora Guérin, mas também a correntes de ar.

4. Lembre-se que o sistema Montessori permanece fiel a essa ideia. Essa perspectiva criada por Maria Montessori (1870-1952), admiradora do trabalho de Itard, parte do pressuposto de que a criança toma conhecimento do mundo através dos sentidos; daí a ampla gama de materiais sensoriais que constituem parte fundamental do trabalho desenvolvido nas escolas dessa linha.

Isso parece surtir bons resultados, uma vez que, depois de algum tempo, o menino passa a se vestir quando sente frio. Mais tarde, elabora exercícios sofisticados para estimular o tato: coloca objetos com forma, tamanho, pesos distintos – uma moeda, uma castanha, uma chave – no fundo de um vaso impedindo que sejam enxergadas e, em seguida, apresenta um ou outro desses objetos, solicitando ao jovem que encontre e traga um igual de seu vaso. Busca também promover o desenvolvimento do olfato e incentiva o aprimoramento do paladar de seu discípulo, levando-o a experimentar licores fortes e bebidas condimentadas.

Os órgãos da visão e da audição mostram-se mais renitentes e serão objeto de um cuidado especial (1806[neste volume]). Com o fim de aprimorar a audição de Victor, o médico-pedagogo, leitor de Condillac, elabora exercícios vendando os olhos do jovem para paralisar, artificialmente, o da visão e, dessa forma, subsiste uma sensação de cada vez. Assim, o professor propõe exercícios para que o menino reproduza sobre um corpo sonoro – um tambor, por exemplo –, os diferentes sons que ouve. Depois de empregar instrumentos de percussão, prossegue com exercícios similares, mas desta vez com instrumentos de sopro, por serem estes mais similares aos sons da voz; o professor espera, dessa forma, torná-lo sensível a uma variedade de sons que compõem a "música da fala" (p. 222*), bastante importantes, posto que o mestre tinha o objetivo de ensiná-lo a falar.

Ao tratar de estimular a sensibilidade, através de exercícios diversificados e cada vez mais elaborados, Itard visa a promover o desenvolvimento de operações do entendimento. Em uma atividade na qual o jovem Victor deve distinguir, pelo tato, objetos colocados no fundo do vaso, entram em jogo importantes operações, como comparações e julgamentos. Como primeira operação da mente, a atenção[5] merece

5. Atualmente, o tema "atenção" tem sido objeto de estudo de especialistas que tratam de problemas de ordem cognitiva de crianças com dificuldades, sobretudo, na escola, como se nota pelo grande número de pesquisas sobre TAHD – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade – com ênfase em uma base orgânica.

ser estimulada. Veja-se, por exemplo, o jogo dos bocais que são invertidos de forma a esconder um objeto – inicialmente, uma castanha, logo substituída por um objeto não comestível – para que Victor o encontrasse. Jogo simples, em um primeiro momento que logo torna-se mais complicado, pois Itard passa a intercambiar as posições dos bocais antes de solicitar que o garoto procure o objeto. Mais do que uma simples brincadeira, Itard o considera muito proveitoso para promover atenção, juízo e fixidez em seus olhares, além, claro de provocar o uso da memória. O que importa para Itard é implementar, a partir de uma grande variedade de exercícios, a *atenção, memória, juízos, comparações,* em suma, as operações do pensamento.

O ensino-aprendizagem da fala

A quarta meta – "levá-lo ao uso da fala" – foi intensamente perseguida pelo Professor Itard. Pode-se perguntar as razões dessa insistência, pois o jovem se comunicava através de sinais, gestos, pantomimas, empregando-os para expressar, à sua maneira, seus desejos, necessidades e intenções, como o abade Bonnaterre já notara: ele tomava uma pá e a colocava nas mãos de uma pessoa para indicar que esta buscasse meios para ativar o fogo; oferecia uma faca para outra pessoa para que lhe cortassem batatas muito grandes ou apontava um armário no qual se encontrava um alimento desejado. Exemplos semelhantes surgem pela pena de Itard: ao desejar tomar leite, solicitava-o apresentando uma gamela de madeira vazia; na hora de passear com a governanta, Senhora Guérin, dispunha diante dela, vários objetos necessários para sua toalete e ajudava-a a se vestir. Enfim, alguns

episódios deixam transparecer também a compreensão desse tipo de comunicação, como, por exemplo, quando o mestre se apresenta com os cabelos despenteados e obtém um pente do menino. Itard afirma que tal conduta demonstrava que não era necessária "nenhuma lição preliminar, nem nenhuma convenção recíproca" (pp. 196-197*), mas considera que esta era uma linguagem primitiva, "originalmente empregada na infância das sociedades, antes o que o trabalho de vários séculos tivesse coordenado o sistema da fala" *(idem)*. Em que e por que essa linguagem era adjetivada como "primitiva" e considerada até mesmo um entrave para um avanço no projeto de educação de Victor?

É novamente em Condillac que encontramos resposta a essa questão. Ao tratar da origem da linguagem articulada, empregada pelos seres humanos, o filósofo francês supõe que esta teria sido precedida por uma *linguagem de ação* constituída por gritos, movimentos e sons que a natureza estabeleceu para os sentimentos de alegria, medo e dor. Tal linguagem, muito limitada, teria evoluído dando lugar aos sons articulados denominados também de signos arbitrários ou *artificiais,* que têm uma relação arbitrária com nossas ideias. Para ele, os signos – constitutivos das línguas – trazem a possibilidade de *analisar* nossos pensamentos. A importância dessa análise reside no fato de que o pensamento é constituído de várias ideias que surgem indistintamente, confundidas umas às outras. "Quando o espírito apreende simultaneamente várias ideias e várias operações que coexistem [...], resulta algo composto cujas partes não podemos desemaranhar (démêler)" (Condillac 1775 [1970, pp. 379-380]). Entretanto, quando essas ideias e operações se sucedem e que nosso pensamento se decompõe, "*nós desemaranhamos pouco a pouco o que ele encerra,* nós observamos o que faz o nosso espírito, e fazemos dessas operações, um conjunto de ideias distintas (*ibidem,* p. 380, *grifos nossos*).

Portanto, é o uso de signos artificiais – e apenas destes – que além de *separar as ideias* umas das outras, tornando-as distintas e, por isso mesmo, mais claras, abre possibilidades virtuais: torna-se exequível *comparar as ideias* entre si o que, por sua vez, leva à descoberta das *relações/ligações* entre elas; com o uso de signos, *as ideias se tornam fixas,* pois sem eles só teríamos impressões fugidias. E, como também se torna possível observar o que fazemos quando pensamos, *aprendemos a conduzir nossa reflexão*. Em suma, um leque de possibilidades se constitui, graças ao uso de signos artificias, estes que tornam sucessivo o que existe simultaneamente em nossa mente. Com efeito, os sons só podem ser emitidos, articulados, um a um, um após o outro: "É no sentido estrito que a linguagem *analisa* o pensamento: não um simples recorte mas instauração profunda da ordem no espaço" (Foucault 1966, p. 97).

No bojo dessas questões, encontra-se uma discussão fundamental a respeito da relação entre linguagem e pensamento, tema bastante discutido nos séculos XVII e XVIII e que permanece em pauta até os dias de hoje. Locke e Condillac apontam para um funcionamento semiótico da mente, no qual os signos tomam parte na constituição do pensamento e do conhecimento. Ao introduzir o termo *semiótica,* (Eco 1973[1988]), Locke aponta para a importância da linguagem, e particularmente das *palavras* – título do Livro III de seu *Ensaio* –, no processo de conhecimento, contrapondo-se, assim, aos gramáticos de Port-Royal, cartesianos por excelência, para quem o homem é capaz de pensar sem recorrer à linguagem, sendo esta considerada como um ornamento, um espelho, uma vestimenta do pensamento. Por sua vez, ao radicalizar essa posição, Condillac enfatiza o papel da linguagem na formação de ideias e na sua contribuição para o avanço do pensamento, promovendo um "linguistic turn" na filosofia (Trabant 1990[1999, p. 22]).[6]

6. Autores bem conhecidos como Auroux (1982), Formigari (1992), Joly (1977) discutem questões dessa ordem no campo linguístico (conferir Banks-Leite 2011, Estudo III).

Por isso, se Victor já possuía uma *linguagem de ação* – como bem notaram Bonnaterre e Itard – que lhe permitia comunicar-se com pessoas ao seu redor, esta não era suficiente e até mesmo impediria um aprimoramento intelectual, uma vez que apenas os signos arbitrários geram possibilidades para que o conhecimento progrida. Ao assumir essa concepção, Itard investe esforços na elaboração de exercícios variados, pois ele visa, em última instância, ao *Desenvolvimento das funções intelectuais*.

Resumidamente, assinalemos alguns modos/momentos do trabalho do médico-pedagogo:

- *O ensino de algumas palavras, a partir da discriminação de sons – vogais e consoantes*: o "ouvido selvagem", embora limitado, possuía uma capacidade de discriminação peculiar pois mostrava-se sensível a alguns sons e ruídos, quando se tratava da satisfação de necessidades físicas – como o ruído da casca de uma noz, quebrada fora de seu campo de visão – mas ignorava outros, como o disparo de uma arma de fogo. Itard assinala que, para falar, seria necessário não apenas perceber o som da voz, mas também apreciar a articulação desse som, o que exigiria uma sensibilidade específica. Depois de alguns meses de permanência em Paris, e dos variados exercícios para desenvolver a audição, Itard notou que o garoto reagia, de forma particular, ao som da vogal "o", razão pela qual decidiu dar-lhe o nome de *Victor*. E, como em francês a vogal /o/ coincide com a palavra francesa *eau* (= água), Itard tentou fazê-lo emitir essa palavra para solicitar água, na tentativa de ligar um som ao objeto de necessidade. Como não obteve êxito, a estratégia foi utilizada para outro objeto, o leite (*lait*) e, depois de muitos esforços, a palavra "lait" foi pronunciada por Victor o que trouxe grande satisfação ao médico.

Contudo, observou que o som surgia apenas depois do leite ser vertido na xícara, o que Itard interpretou como um fato realizado sem intenção, apenas como exclamação de alegria.[7] Considera, então, que Victor não havia entendido o verdadeiro uso da palavra e decide renunciar aos métodos até então empregados.

- *Uma abordagem da linguagem escrita, a partir de exercícios de discriminação visual:* com a introdução do alfabeto e de alguns exercícios, Itard buscou ensinar signos escritos, o que em seu entender possibilitaria a "entrada" de Victor na língua(gem). Em uma pequena encenação na qual Itard apresenta letras que formam a palavra LAIT, solicitando, assim, que a Senhora Guérin vertesse leite em uma xícara, o médico leva o garoto a empregar as quatro letras para pedir o objeto em questão; dessa forma, acreditava que se estabelecia uma conexão entre "a palavra e a coisa" (pp. 208-209*). O fato de Victor dispor esses caracteres para solicitar leite, na casa do cidadão Lemeri, trouxe novas esperanças ao professor. Poder-se-ia dizer que o menino entendera o uso da palavra? O mestre logo percebeu que faltava certa precisão na maneira de empregar os signos; "embora a palavra LAIT seja para nós apenas um signo simples, ela podia ser para Victor a expressão confusa desse líquido alimentar, do recipiente que o continha e do desejo de que era objeto" (p. 232*). Procurou então explorar diferentes estratégias para criar uma ligação mais direta entre cada objeto e seu signo; para tanto, propôs exercícios nos quais utilizava *etiquetas* com nomes dos objetos que

7. Essa interpretação relaciona-se, provavelmente, à concepção de signo assumida por Itard (conferir Luis, neste volume).

eram solicitados por Itard para que o menino os trouxesse de outro aposento. Obteve sucesso nesse tipo de exercício, pois o garoto não apenas trazia ou indicava o que lhe fora pedido após a "leitura", como empregava as etiquetas espontaneamente para pedir os objetos que desejava. Concluiu então, que "a memória conseguiu guardar os signos do pensamento" (p. 235*). No entanto, Itard logo nota que não havia motivos para tanto otimismo porque ocorreram alguns problemas inesperados: primeiramente, uma aplicação rigorosa dos signos – nesse caso, uma etiqueta como "livro" era associada a um livro, um objeto específico; após outros exercícios, com a finalidade de levar Victor à compreensão de que a etiqueta "livro" se referia a uma classe de objetos, houve uma generalização excessiva e o nome passou a designar também caderno, jornal, um maço de papel etc; outras tentativas foram realizadas, então, para que houvesse uma restrição no uso de certos signos. Em seguida, Itard passou às propriedades ou qualidades dos objetos: *grande/pequeno,* sempre com o emprego de etiquetas para a classificação de objetos – como livro grande/livro pequeno. Introduziu, então, a designação das "ações", ou seja, o ensino de verbos. Em suma, baseia-se nas denominações gramaticais para proceder ao ensino da língua.[8] Como bem assinalou Itard, Victor se familiarizara com uma nomenclatura para, depois da leitura, conseguir exercitar a escrita.

8. Em relação ao conteúdo ensinado, Itard se inspira também em Condillac *(Grammaire,* 2ª parte); a revolução semiótica iniciada por Locke e que teve continuidade com Condillac não se acompanhou de uma revolução no domínio da Gramática uma vez que esta manteve as marcas da Gramática de Port-Royal (Formigari 1992).

- *O ensino da linguagem oral por meio de exercícios de imitação*: os esforços de Itard não esmoreceram e ele persistiu em suas tentativas com a finalidade de ensinar Victor a falar. Elaborou exercícios que constituíram, segundo o mestre, um verdadeiro curso de imitação; buscou, desta vez, conduzi-lo pelo sentido da vista (e não mais da audição), e enfatizava a imitação de mímicas faciais. Foi assim que, durante mais de um ano, situados face a face, "cada um careteando mais que o outro" (p. 249*), eles imprimiram movimentos variados aos músculos do rosto, dos lábios, maxilar e até mesmo da língua. Depois dessa fastidiosa e improdutiva etapa em que nenhuma mudança importante foi notada, Itard resignou-se a abandonar Victor a um "mutismo incurável".

Sem dúvida, o maior fracasso de Itard foi o de não ter conseguido que o menino adquirisse a fala. Sabe-se, pelos últimos relatos sobre Victor de que se teve notícia, em 1817, que ele permaneceu amedrontado, semisselvagem, sem aprender a falar.

A "cientificidade" do projeto de Itard e seus desdobramentos

Em várias partes, principalmente no final do Relatório, Itard exprime sua decepção face aos resultados que obteve na educação do jovem. Entretanto, apesar de todas dificuldades encontradas, a peculiar relação tecida entre o mestre e o aluno deixa muitos pontos em aberto e desperta questões ricas em ensinamentos. Nesse sentido, vale lembrar a sábia afirmação do Professor Bento Prado Jr.: "Há acertos triviais

e malogros que são esclarecedores",[9] situando o trabalho de Itard entre esses últimos.

Em meio ao tratamento de múltiplos temas relevantes, esses escritos contribuem para nos precaver de, ao menos, duas ilusões psicopedagógicas que assolam o pensamento dos educadores: 1) a de que práticas pedagógicas, sustentadas por projetos baseados em conhecimentos científicos, levam a bons resultados e impedem erros e equívocos de toda sorte; 2) a ênfase no *método* como meio de resolver questões pedagógicas, sobretudo as que dizem respeito ao ensino-aprendizagem em diferentes campos do saber.

Sobre o primeiro, como já salientado, Itard anuncia sua forte crença no progresso das ciências e na contribuição destas para orientar seu projeto, desde o início de seus escritos. Entretanto, suas fortes convicções parecem tê-lo impedido de colocar em dúvida alguns postulados e, particularmente, certos modos de agir com seu discípulo, acreditando que as observações e as experimentações elaboradas a partir de ideias de filósofos de seu tempo – algumas das quais explicitamente mencionadas – seriam suficientes para que alcançasse metas previamente formuladas. Aderindo, obstinadamente, a certos princípios e ideias tornou-se impermeável ou pouco sensível a manifestações de seu discípulo que indicavam capacidades surpreendentes. Um bom exemplo diz respeito à sua insistência em assinalar as dificuldades de Victor para imitar, razão pela qual decidiu promover um "curso de imitação". Entretanto ele próprio comentou fatos bastante relevantes a respeito de como Victor retomava certas expressões da Senhora Guérin: "Oh Dieu! Oh Dieu" – reproduzindo-as com algumas peculiaridades na pronúncia, "Oh, Diie, Oh, Diie" (p. 194*); afirma também que ele

9. Em um evento comemorativo do *X aniversário da Unidade de Atendimento à Criança* (UAC) da Universidade Federal de São Carlos, o referido professor ocupou o lugar de debatedor do filme de Truffaut (2002).

usava o som *gli* (= lhi) que, seria uma forma de denominar Julie, filha da Senhora Guérin que visitava sua mãe todas as semanas. Esses sons decorrentes de uma imitação natural e espontânea surgiam em horas de "recreação", ou seja, em momentos distintos daqueles destinados à instrução metódica promovida pelo médico. Embora finamente relatados por Itard, não foram tomados como indicativos de que algo importante aí se passava, uma vez que não foram tampouco integrados no seio de seu trabalho com o discípulo. Tais produções eram consideradas como criancices (*enfantillages*) permitidas na relação de Victor com outras pessoas, como a Senhora Guérin, mas cuja importância era vista como irrelevante para uma verdadeira aprendizagem. Em suma, o mestre desdenhou o que acontecia naqueles momentos em que Victor dava sinais claros de apropriação /aquisição da língua falada pelas pessoas de seu entorno. Não soube levar em conta algo que nos dias de hoje é visto como essencial: só aprende a falar de fato – e também a escrever – aquele a quem é concedido um *lugar de enunciação* (Lajonquière 2010 e neste volume), lugar esse igualmente importante na aprendizagem de uma língua estrangeira (Quast e Banks -Leite 2011). Isso envolve vários "movimentos" do mestre – e, claro, também dos pais – tais como dar a palavra, acolher, interpretar, expandir, responder àqueles que ainda não entraram em uma língua, mas que tentam apropriar-se dela ou, como dizem alguns pesquisadores e professores – "dominá-la" (termo originário do inglês – *to master*) –, seja esta a primeira língua ou uma outra qualquer. De fato, à leitura de seus escritos, nada leva a acreditar que Itard tenha se colocado no lugar de intérprete, meio pelo qual um caminho mais produtivo teria sido encontrado. Assim sendo, Itard procedeu a um adestramento e, se alguma aprendizagem houve, esta resultou em um arremedo de linguagem, quer na modalidade oral, quer na escrita (Mannoni 1965[1969]).

Em relação ao "método", impressiona-nos notar o quanto essa palavra é empregada pelo Prof. Itard: "mudei de tema, sem contudo mudar de método" (p. 192*) que con-

trasta, por sua vez, com "renunciei totalmente ao método" (p. 193*). Ou seja, para ensinar tal ou qual conteúdo ou determinada "habilidade", precisava haver um método adequado, modificar os existentes, renunciar a métodos ineficazes e adotar outros. E, de fato, o mestre demonstra grande criatividade na elaboração de métodos e exercícios variados. Sabe-se o quanto, hoje ainda, procura-se encontrar aplicar ou derivar métodos/procedimentos, de uma determinada corrente ou perspectiva teórica para levar os alunos a desenvolver capacidades ou adquirir novos conhecimentos. Por essa razão, costuma haver um departamento de *metodologia de ensino* nas Faculdades de Educação, que visa a discutir, a elaborar e a ensinar métodos, muitas vezes constituídos por técnicas – de ensino e avaliação – a serem aprendidas e empregadas pelos professores em formação. Nesse contexto, quando uma aprendizagem tem êxito, o método é considerado adequado e deve-se continuar a empregá-lo; caso contrário, elabora-se outros métodos, substitui-se os antigos pelos novos, mais "modernos" para que o ensino-aprendizagem tenha sucesso. Por conseguinte, busca-se prover os professores, seja os que estão em formação, seja os mais experientes, de *instrumentos* – sob forma técnicas e procedimentos – a serem empregados com os seus alunos. É o que ocorre com as denominadas teorias construtivistas, ou sociointeracionistas, baseadas – diz-se – em Piaget, no primeiro caso, em Vigotski, no segundo; alguns elementos ou resultados de pesquisas importantes realizadas no âmbito dessas correntes se viram transformados em métodos, quando não em receitas a serem aplicadas pelo professor visando a introduzir formas de trabalhos pedagógicos em salas de aula de escolas consideradas "progressistas".

Com tais considerações não se pretende negar a importância de projetos educacionais bem construídos, fundamentados em princípios e conceitos claramente explicitados, nem tampouco a relevância de conhecimentos necessários à formação dos professores. Entretanto, projetos dessa ordem,

jamais asseguram, por si mesmos, o sucesso de aprendizagens ou de um empreendimento educativo, se a criança, adolescente ou jovem adulto forem tratados como um elemento secundário nesse processo.

Para finalizar, vale mencionar outra experiência educativa, realizada na mesma época do empreendimento de Itard: trata-se do trabalho de Sicard em sua tarefa de ensino da língua francesa a um surdo – Jean Massieu. Em bases semelhantes ao do trabalho de Itard, este professor soube valorizar a capacidade de seu aluno, e obteve resultados bastante positivos. Ao comentar o que se passava, Sicard afirma que "em uma feliz troca, enquanto eu ensinava os signos (*signes*) escritos do francês, ele me ensinava os sinais (*signes*) mímicos de sua língua" (Lane e Philip 1984, p. 107). Dessa forma, colocou-se à "escuta" de seu aluno, diferenciando-se, assim, de Itard que pouco ou nada aprendeu com seu discípulo, colocando-se em uma posição de mestre que conhece e sabe sempre, de antemão, o que deve ser realizado.

Referências bibliográficas

AUROUX, Sylvain (1979). *La sémiotique des encyclopédistes.* Paris: Payot.

AUROUX, Sylvain (1982). "Empirisme et théorie linguistique chez Condillac", *in:* SGARD, J. *Condillac et les problèmes du langage.* Genève, Paris: Editions Slatkine.

AVANZINI, Guy (1988). "La place de Jean Marc Itard dans la pédagogie", *in*: *Lieux de l'enfance – Itard inédit*, n° 57-84.

BAECQUE, Antoine de e TOUBIANA, Serge (1996). *François Truffaut.* Paris: Gallimard.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHÍNOV) (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* 12ª ed. São Paulo: Hucitec.

BANKS-LEITE, Luci e GALVÃO, Izabel (2000). *A educação de um selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard.* São Paulo: Cortez.

BANKS-LEITE, Luci (2011). "Itard e o trabalho psicopedagógico com o Selvagem do Aveyron", *in:* BANKS-LEITE, Luci *Linguagem, conhecimento e desenvolvimento humano: três estudos.* Tese de Livre-Docência. Campinas: Faculdade de Educação, Unicamp.

BAZIN, André (1985). *Qu'est-ce que le cinéma?* Paris: Editions du Cerf.

BEILLEROT, Jacky (1994[2005]). "Rapport au savoir", *in*: CHAMPY, Philippe (dir.) *Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation.* Paris: Retz.

BEILLEROT, Jacky; BLANCHARD-LAVILLE, Claudine e MOSCONI, Nicole (dir.) (1996). *Pour une clinique du rapport au savoir*. Paris: L'Harmattan.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (2009). "Entretien par Philippe Chaussecourte", *in*: *Cliopsy*, Disponível em: http:// www.revue.cliopsy.fr.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine (2013). *Au risque d'enseigner*. Paris: PUF.

BLANCHARD-LAVILLE, Claudine; CHAUSSECOURTE, Philippe; HATCHUEL, Françoise e PECHBERTY, Bernard (2005). "Recherches cliniques d'orientation psychanalytique en sciences de l'éducation." *Revue Française de Pédagogie*, vol. 151, pp. 111-162.

BONNATERRE, Pierre Joseph (1800[2004]). "Notice historique sur le Sauvage de l'Aveyron et sur quelques autres individus qu'on a trouvés dans les forêts, à différentes époques", *in:* GINESTE, Thierry *Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Paris: Hachette.

BORGES, Jorge Luis (1942[1956]). "Funes el memorioso", *in:* J. L.Borges *Ficciones.* Buenos Aires: Emecé.

BRAUNER, Alfred (1988). "Introduction", *in: Lieux d'enfance*, n° 14-15 (Itard Inédit): pp. 21-28.

CHOMSKY, Noam (1975). *Reflexões sobre a linguagem.* São Paulo: Cultrix.

CHOMSKY, Noam (2009). *Linguagem e mente*. 3ª ed. São Paulo: Editora Unesp.

CONDILLAC, Etienne B. de (1754[1963]). *Tratado de las sensaciones.* Buenos Aires: EUDEBA.

CONDILLAC, Etienne B. de (1754[1993]). *Tratado das Sensações.* Campinas: Editora da Unicamp.

CONDILLAC, Etienne B. de (1746[1970]). *Essai sur l'origine des connaissances. Oeuvres Complètes*, vol. II. Genève, Paris: Slatkine.

CONDILLAC, Etienne B. de (1769[1798]). *Grammaire. Cours d'études pour l'instruction du Prince de Parme*, Paris: Houel.

CONDILLAC, Etienne B. de (1775[1970]). *Grammaire. Cours d'études pour l'instruction du Prince de Parme. Oeuvres Complètes*, vol. VI. Genève, Paris: Slatkine.

DANTAS, Heloisa (1993). "Emoção e ação pedagógica na infância: contribuições de Wallon." *Temas em Psicologia*, vol. 1, n° 3.

DUCHÉ, Didier-Jacques (1988). "La place de Jean-Marc Itard dans la pédopsychiatrie", *in: Lieux d'enfance-Itard inédit,* n. 14-15:pp-33-55.

ECO, Umberto (1973[1988]). *Le signe.* Bruxelles: Editions Labor.

FERRAZ, Marcia Helena Mendes (1997). *As ciências em Portugal e no Brasil (1772-1822): o texto conflituoso da Química.* São Paulo: Educ/Fapesp.

FOUCAULT, Michel (1954[1966]). *Maladie mentale et psychologie*. Paris: PUF.

FOUCAULT, Michel (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.

FOUCAULT, Michel (1966[1981]). *As palavras e as coisas.* São Paulo: Martins Fontes.

FORMIGARI, Lia (1992). "Le langage et la pensé", *in:* AUROUX, Sylvain. *Histoire des idées linguistiques.*

Le développement de la grammaire occidentale. Vol. 2. Bruxelles: Mardaga (Philosophie et Langage).

FREUD, Sigmund (1912-1913[1973]). *Tótem y Tabú. Obras completas*. Vol. 2, Madri: Biblioteca Nueva.

FREUD, Sigmund (1925[1973]). "Prefacio para un libro de August Airchhorn". *Obras completas*, vol. 3. Madri: Biblioteca Nueva.

GESELL, Arnold (1941). *Wolf child and human child*. New York: Harper.

GINESTE, Thierry (2004a). *Victor de l'Aveyron: dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Paris: Hachette (1981, éd. Le Sycomore).

GINESTE, Thierry (2004b). *Le Lion de Florence*. Paris: Albin Michel.

ITARD, Jean (1842). T*raité des maladies de l'oreille et de l'audition*. Paris: Méquignon.

JAUFFRET, Louis-François (1875[1994]). "Introduction aux Mémoires de la Société des observateurs de l'homme", *in:* COPANS, Jean e JAMIM, Jean (orgs.) *Aux origines de l'Anthropologie française. Les mémoires de la Société des Observateurs de l'Homme en l'AN VIII*.

JESPERSEN, Otto (1922). *Language: its nature, development, and origin*. Londres: Allen and Unwin.

JOLY, André (1977). "La linguistique cartesienne – une erreur memorable", *in:* JOLY, A. e STEFANINI, J. *La grammaire générale des modistes aux ideologues*. Lille: PUL-Publications de l'Université de Lille III.

JORIAN, Paul (1980). "Compte rendu de COPANS, Jean; JAMIN, Jean. Aux origines de l'Anthropologie Française – Les mémoires de la Société des Observateurs de l'Homme", *in: L'Homme*, vol. XXII, nº 2.

KANDEL, Eric; SCHWARTZ, James e JESSEL, Thomas (2000). *Fundamentos da Neurociência e do Comportamento*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

KANNER, Leo (1960). "Itard, Séguin, Howe: three pioneers in the education of retarded children." *American Journal of Mental Deficiency*, nº 65.

KELLER, Helen (1903). *The story of my life* – with her letters (1887-1901) and a supplementary account of her education, including passages from the reports and letters of her teacher, Anne Mansfield Sullivan. New York: Doubleday Page & Company.

KELLER, Helen (1955). *Teacher: Anne Sullivan Macy; a tribute by the foster-child of her mind*. Garden City, New York: Doubleday.

LACAN, Jacques (1953[1966]). "Fonction et champ de la parole et du langage en psychanalyse", *in*: *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil.

LACAN, Jacques (1957[1966]). "L'instance de la letter dans l'inconscient ou la raison depuis Freud", *in*: *Écrits*. Paris: Éditions du Seuil.

LAJONQUIERE, Leandro de (1997). "Dos erros e em especial daquele de renunciar à educação." *Estilos da Clínica*, vol. 2, nº 2. São Paulo: USP.

LAJONQUIERE, Leandro de (2013). *Figures de l'infantile*. Paris: L'Harmattan.

LAJONQUIERE, Leandro de (2010). *Figuras do infantil. A psicanálise na vida cotidiana com as crianças*. Petrópolis: Vozes.

LANE, Harlan (1976). *The wild boy of Aveyron*. Mass, Harvard University Press.

LANE, Harlan e PHILIP, Franklin (1984). "Roch-Ambroise Sicard", *in: The Deaf experience*. Classics in Language and Education. Cambridge-Massachusetts/ London: Harvard University Press.

LANGER, William (1972). "Checks on Population Growths: 1750-1850." *Scientific American*, vol. 226, nº 2.

LOCKE, John (1706[1973]). *Ensaio acerca do entendimento humano.* São Paulo: Victor Civita. (Coleção Os Pensadores – Abril Cultural)

LURIA, Alexander Romanovich (1979). *Curso de Psicologia Geral.* Rio de Janeiro: Civilização brasileira.

LURIA, Alexander Romanovich (1981). *Fundamentos de neuropsicologia.* São Paulo: Ed. USP.

MAINGUENEAU, Dominique (1997). *Novas tendências em análise do discurso.* 3ª ed. Campinas: Pontes/ Editora da Unicamp.

MAINGUENEAU, Dominique (2008). *Gênese dos discursos.* São Paulo: Parábola Editorial.

MALSON, Lucien (1964). *Les enfants sauvages. Mythe et réalité.* Paris: Éditions 10/18.

MALSON, Lucien (1964[1988]). *As crianças selvagens: mito e realidade.* Porto: Livraria Civilização Editora.

MANNONI, Octave (1965[1969]). "Itard et son sauvage", *in: Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre scène.* Paris: Éditions du Seuil.

MANNONI, Octave (1969[1973]). "Itard e seu selvagem", *in:* MANNONI, O. *Chaves do imaginário.* Petrópolis: Vozes.

MANNONI, Octave (1970[1985]). *Clefs pour l'imaginaire ou l'Autre scène.* Paris: Éditions du Seuil.

MANNONI, Maud (1973). *Éducation impossible.* Paris: Éditions du Seuil.

MESCHONNIC, Henri (1999). "Préface" *in:* Trabant, Jürgen *Traditions de Humboldt.* Paris: Maison des Sciences de L'Homme.

MICHELET, André (1988). "Jean Itard, inventeur du matériel éducatif", *in: Lieux de l'enfance – Itard inédit*, nº 101-114.

MONZANI, Luiz Roberto (1993). "O empirismo na radicalidade. Introdução à leitura do Tratado das Sensações", *in:* CONDILLAC, Etienne Bonnot de *Tratado das Sensações.* Campinas: Editora da Unicamp.

PESSOTTI, Isaías (1984). *Deficiência mental: da superstição à ciência.* São Paulo: Edusp.

PINEL, Phillippe (1801[1978]). "Relación presentada ante la Société des Observateurs de l'Homme sobre el niño conocido como el salvaje del Aveyron", *in:* MONTANARI, Augusto (org.) *El salvaje del Aveyron: psiquiatria y pedagogia en el Iluminismo tardío.* Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

PINEL, Philippe (1801[2004]). "Rapport fait à la Societé des Observateurs de l'homme sur l'enfant connu sous le nom de sauvage de l'Aveyron", *in:* GINESTE, T. *Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou.* Paris: Hachette.

QUAST, Karin e BANKS-LEITE, Luci (2011). "Da língua(gem) ao discurso: memória de práticas e ensino de língua estrangeira", *in:* SMOLKA, Ana Luiza B. e NOGUEIRA, Ana Lúcia H. (orgs.). *Emoção, memória, imaginação. A constituição do desenvolvimento humano na História e na Cultura.* Campinas: Mercado de Letras. (Série Desenvolvimento Humano e Educação).

REHM, Jean-Pierre (2004). "L'enfance à la fenêtre", *in: Cahiers du cinéma*, 592.

ROUSSEAU, Jean Jacques (1754[1965]). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes.* Paris: Gallimard.

SAUSSURE, Ferdinad de (1916[1945]). *Curso de linguística general.* Buenos Aires: Losada.

STERN, Daniel N. (1989). *Le monde interpersonnel du nourrisson*. Paris: PUF.

STRIVAY, Lucienne (2006). *Enfants sauvages. Approches anthropologiques*. Paris: Gallimard. (Bibliothèque des Sciences Humaines).

TOMASELLO, Michael (2003). *Origens culturais da aquisição do conhecimento humano*. São Paulo: Martins Fontes.

TRABANT, Jürgen (1990[1999]). *Traditions de Humboldt*. Paris: Éditions de la Maison des Sciences de L'Homme.

TRUFFAUT, François (1970). "Comment j'ai tourné L'enfant sauvage", *in*: *L'Avant-scène Cinéma*, 107.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch (2000). "Manuscrito de 1929." *Revista Educação e Sociedade*, vol. 21, nº 71. Campinas: CEDES.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch (2011). "A defectologia e o estudo do desenvolvimento e da educação da criança anormal." *Revista Educação e Pesquisa*, vol. 37, nº 4. São Paulo: USP.

VILLIERS, Jill G. de e VILLIERS, Peter. A. de, (1978). *Language acquisition*. Cambridge MA: Harvard University Press, Mass.

VIREY, Julien-Joseph (1817[2004]). "Description de l'individu connu sous le nom de sauvage de l'Aveyron", *in:* GINESTE, Th. *Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Paris: Hachette.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch (1993). *Pensamento y lenguaje. Conferencias sobre Psicología. Obras Escogidas*, vol. II. Madrid: Visor Distribuiciones, S.A.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch (1995). *Problemas del desarrollo de la psique. Obras Escogidas*, vol. III. Madrid: Visor Distribuiciones, S.A.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch (1996). *Psicología infantil. Obras Escogidas*, vol. IV. Madrid: Visor Distribuiciones, S.A.

VYGOTSKI, Lev Semenovitch (1997). *Fundamentos de Defectologia. Obras Escogidas*, vol. V. Madrid: Visor Distribuiciones, S.A.

WAJCMAN, Gérard (2004). *Fenêtre. Chroniques du regard et de l'intime*. Lagrasse: Verdier.

WALLON, Henri (1934[1995]). *Origens do caráter na criança*. São Paulo: Nova Alexandria.

WINNICOTT, Donald W. (1941[1972]). "Influencer et être influencé", *in: L'enfant et le monde extérieur*. Paris: Payot.

WOLFF, Christian (1737[1981]). "Auflösung einiger Schwierigkeiten, welche den der menschlichen Seele vorkommen. Dabei zugleich von der Ursprung der Begriffe, und dem Vermögen Vernunftschlüsse zu machen". *Gesammelte Werke*. 1ª secção, vol. 21. 3. Hildesheim: Olms.

Filmes

HUSTON, John (1962). *Freud além da alma*. (*Freud, the Secret Passion*). USA.

PENN, Arthur (1962). *O milagre de Anne Sullivan*. (*The Miracle Worker*). USA.

TRUFFAUT, François (1959). *Os incompreendidos*. (*Les 400 coups*). FRA.

TRUFFAUT, François (1970). *O garoto selvagem*. (*L'enfant sauvage*). FRA.