

A educação de Victor de Aveyron:
do isolamento da floresta ao
isolamento em sociedade

*Izabel Galvão
Heloysa Dantas*

Os relatórios de Jean Itard sobre o processo de desenvolvimento e de educação do menino Victor do Aveyron permitem aprofundar a reflexão sobre os efeitos da privação do contato social sobre o desenvolvimento humano. O estado em que foi encontrado o menino, depois de vários anos vivendo isolado na floresta, deixa patente a condição de animal social do homem que, para se constituir como ser humano precisa viver entre humanos. Esta situação-limite evidencia como até funções que nos parecem tão “naturais”, como as sensoriais, têm sua constituição profundamente marcada pelas condições sociais.

Se podemos discutir hoje, sob tantos ângulos diferentes, a história dramática desta criança apartada da civilização e esta pioneira experiência educativa, realizada há mais de duzentos anos, isto se deve ao primoroso registro legado por Itard. Em sua minuciosa narrativa, faz refinada observação dos comportamentos e reações de seu aluno e analisa sua própria ação, buscando compreender as causas de seus pro-

gressos e fracassos. Segundo Avanzini (1988), a experiência de Itard inaugura um tipo de pesquisa-ação e poderíamos mesmo associar Jean Itard à figura do “prático reflexivo”, tão em voga nos dias atuais.

Inventor do material sensorial analítico (Michelet 1988), é considerado um dos precursores da educação especial, tendo exercido forte influência sobre Maria Montessori, admiradora de seus relatórios. Convicção na educabilidade e imaginação pedagógica são ingredientes essenciais dessa experiência, cujo lugar de importância na história da educação é suficiente como prova do gênio e pioneirismo de Jean Itard.

Nos dias de hoje, quando abordagens sócio-culturais do desenvolvimento humano que procuram superar as explicações reducionistas, inatistas ou empiristas, ganham destaque, parece-nos muito plausível o estado de homem-animal em que se encontraria qualquer criança que, isolada do convívio e da cultura humana, tivesse conseguido sobreviver. O contexto histórico em que se deu essa experiência é, contudo, outro, e a hipótese de Jean Itard segundo a qual o isolamento seria a causa do estado selvagem do garoto não fazia consenso e exigiu desse médico-cientista do século XIX muita coragem e determinação para defender sua educabilidade. A posição de Philippe Pinel, que via no estado do garoto o resultado de uma debilidade orgânica, representa a posição dominante da comunidade científica e indica a ausência de perspectivas reservadas aos seres classificados como ineducáveis.

A adesão de Itard à epistemologia empirista-sensu-alista de Condillac deu-lhe a convicção teórica necessária para apostar na sua educabilidade e se lançar na aventura de despertar a inteligência embotada daquele que chamou de Victor do Aveyron. Se suas convicções teóricas empiristas foram responsáveis pela aposta na educabilidade de Victor, o foram também por alguns dos limites de seu programa de educação. É em torno desses limites que se estrutura nossa contribuição.

O caráter incompleto da base da ação de Itard obriga a admitir que os limites das possibilidades de re-humanização não foram atingidos. Assim, se o caso de Victor ilustra, com certeza, a extensão e a profundidade dos danos resultantes do isolamento durante as fases iniciais do desenvolvimento, não permite, porém, afirmar que tais perdas são irreversíveis, uma vez que muitas das possibilidades de ação pedagógica que ocorrem a uma consciência contemporânea não foram tentadas.

Das restrições do universo interpessoal

Paradoxalmente, o isolamento vivido por Victor na floresta se prolongou quando foi recuperado para o mundo humano. Ao que tudo indica, o universo interpessoal de Victor resumia-se à Senhora Guérin e ao próprio Itard, restringindo seu círculo social mais constante às pessoas diretamente encarregadas de sua educação, sendo enriquecido episodicamente por visitas regulares, como sugere menção à filha da governanta. É curioso que ao ler o relato minudente de Itard, esta afirmação não passe de uma suposição por falta de elementos. Mais do que isso, o leitor fica em dúvida sobre o local onde se deu a educação de Victor, tão escassas são as referências do autor ao contexto espacial e temporal. Para quem assistiu ao filme de François Truffaut, facilmente se impõe a ideia de que o médico teria levado o garoto para uma casa nas cercanias de Paris, onde viviam ele próprio e a governanta. Mas o exame atento dos relatórios sugere que este cenário é parte da ficção. Se não fosse a documentação histórica (Gineste 2004a), as discretas referências¹ contidas nos relatórios não seriam suficientes para informar que Vic-

1. Itard menciona passeios diários a um parque vizinho ao Instituto dos Surdos-Mudos, o *Jardim do Observatório*, e o contato esporádico com crianças habitantes do mesmo local.

tor continuara morando na Instituição, ocupando uma ala separada dos demais internos.

Para compreender o desprezo do programa educativo de Itard pelas possibilidades que traria a interação com outras crianças, é importante lembrarmos que no início do século XIX, quando realizava sua experiência com Victor, não havia práticas de educação coletiva generalizadas e o preceptorado era o modelo dominante. A consolidação de instituições de educação coletiva só foi ocorrer ao longo daquele século, com a progressiva organização dos estados nacionais e dos sistemas públicos de educação. Além disso, cabe lembrar que a França do século XVIII não primava pela solicitude com a infância e o hábito de enviar recém-nascidos às amas-de-leite era causa de enorme mortalidade.

Além disso, na avaliação de Itard, a estada no *Asilo de Saint Affrique* e na *Escola Central de Rodez* teria produzido no menino uma espécie de apatia e hábitos ainda mais solitários. Ao chegar no Instituto Nacional de Surdos Mudos, Victor foi colocado com outros internos, numa convivência tumultuada em que, apesar de estar ao lado de outras crianças, continuava sozinho: “vagueando nos corredores e no jardim da casa no tempo mais rigoroso do ano; inativo numa imundície asquerosa, sentindo amiúde a necessidade da fome” (p. 251*). Assim, ao assumir a responsabilidade pelo seu processo civilizatório, uma das providências do mestre foi protegê-lo dos “efeitos inevitáveis da coabitação com crianças de sua idade” (p. 173*).

Talvez seja necessário, ainda, para entender as peculiaridades das suas escolhas, recorrer a uma fonte de inspiração que pode apenas ser suposta, já que não há nenhuma referência explícita a ele: Rousseau. De fato, o “Emílio” foi publicado em 1762. É provável que Itard o conhecesse, mas não lhe atribuisse peso equivalente ao de toda uma tradição filosófica que já tinha, à sua época, mais de cem anos de existência. Parece difícil entender, sem recorrer a ele, a persistência do isolamento em que Itard manteve Victor, mesmo

quando sua aparência e conduta se “normalizaram”. Ele não precisava mais ser protegido, pois não oferecia mais o aspecto de um animal selvagem; apenas o de um adolescente mudo e indisciplinado. Por que então manteve Victor isolado? O leitor é frequentemente tentado a chamá-lo de Emílio, e a ver na conduta de Itard a tentativa de preservar o *bom selvagem* do contato corruptor com a sociedade.

Mas, se houve influência de Rousseau sobre Itard, ela não chegou ao ponto de sensibilizá-lo às questões de ordem política e social. Os ecos da Revolução mal repercutem no Relatório; o leitor não se lembra de que a alguns quilômetros do seu retiro solitário, as trágicas vicissitudes de uma convulsão histórica ocorriam. O que se passa entre Itard e Victor parece corresponder à deliberada intenção de manter-se, e mantê-lo, a salvo da erupção vulcânica. Provavelmente nesta tentativa de salvamento, ao privá-lo do contato com seus pares, ele perde seu pupilo.

Outra hipótese para explicar o desperdício das possibilidades educativas que viriam de interações sociais mais diversificadas é o próprio entendimento de Itard quanto ao conceito de “civilização”. Partilhando do ideário Iluminista, o médico-cientista valorizava sobremaneira os costumes e valores de sua civilizada sociedade, na qual o conhecimento científico e racional ocupava lugar de suprema importância. Assim, tão logo se ocupou de Victor, preocupou-se em fazê-lo apreciar aromas e sabores, adquirir hábitos polidos e pôs em prática todo um programa para desenvolver a inteligência. Agia como se julgasse a interação com os *produtos* da cultura suficiente para reintegrá-lo à sociedade, prescindindo da interação com as pessoas.

O equívoco dessa suposição quanto à possibilidade de *desencarnar* os produtos da cultura de um universo inter-pessoal que lhe dê significado é também ilustrado na relação contraditória que o instrutor estabeleceu com o jogo. Reconhecendo a brincadeira como um potente estimulante das faculdades intelectuais, Itard realizou várias experiências em

que tentava interessar Victor por jogos, mas lamenta não ter conseguido interessá-lo por diversões próprias “de sua idade” (p. 183*), supondo que se o tivesse podido, teria retirado grandes sucessos delas. Imaginava ser possível interessar o menino por esses objetos fora da interação com outras crianças, como se ele, que condenava os momentos em que Victor expressava o prazer típico das situações lúdicas, fosse capaz de sozinho interessá-lo pelos brinquedos próprios da cultura infantil, por meio de exercícios de repetição e treino de habilidades sensoriais. Os objetivos de instrução que os ligavam exigiriam uma sisudez incompatível com demonstrações de afeto. A ideia moderna de que a afetividade é um catalizador da aprendizagem é visivelmente estranha a este “educador” do século XIX.

Da ausência de reflexão sobre a afetividade

Nesse projeto de educação coerente com o ideário iluminista, re-humanizar significa desenvolver as capacidades intelectuais. Em coerência com a epistemologia sensualista, o programa de instrução de Itard é, acima de tudo, um projeto linguístico. Para Condillac,² os conhecimentos se adquirem conforme se despertam os sentidos. As sensações produzidas pelos diferentes órgãos se transformam pouco a pouco em operações mentais como julgar, comparar, raciocinar. Trata-se, portanto, de despertar a sensibilidade nervosa do órgão para estimular a inteligência embotada, *tendente continuamente ao repouso*, daquele que cresceu longe do convívio humano.

2. Para mais elementos sobre a teoria de Condillac, remeter-se ao texto de Luci Banks-Leite nesse volume.

O esforço realizado no plano sensorial tem o caráter de meio para um fim que permanece linguístico, isto é, verbal. A obsessão de Itard é levar Victor a falar. No decorrer da convivência, o garoto aperfeiçoou seus recursos de comunicação, apropriou-se rapidamente da linguagem da ação, compreendendo e se fazendo compreender por meio de indícios concretos, ligados às situações de seu interesse. Mas para Itard, os progressos nesse tipo de linguagem eram insuficientes e ele não poupou esforços para se aproximar daquele que era seu objetivo principal.

O programa se dirigia aos aspectos sensoriais da fala, exercitando separadamente a emissão e o reconhecimento de diferentes sons. Nesse tipo de exercício o aluno obtinha êxito, mas contrariando as expectativas do professor, os progressos no âmbito sensorial não se transferiam para o plano da fala. Criou então situações que levassem Victor a utilizar palavras como meio de expressar necessidades. Por exemplo, após inúmeros exercícios que levaram o garoto a dizer a palavra *água* assim que obtinha a bebida, Itard passa a mostrar-lhe o copo, esperando que ele enuncie a palavra antes de obtê-lo. Victor mantém-se mudo até obter o copo, e é só então que emite o vocábulo. A emissão do som antes da obtenção do copo teria indicado ao professor que havia intenção de comunicação, logo progressos no plano da fala.

Ora, durante todo o tempo em que vivera isolado, Victor nunca precisara da fala para satisfazer suas necessidades fisiológicas, tanto é que sobreviveu sozinho por tantos anos, desenvolvendo competências para contornar os obstáculos impostos pelo mundo da natureza. Diferente de uma criança criada em condições normais, o Selvagem prescindira da presença do *outro* como mediador de suas interações com o meio físico. Portanto, procurar neste plano um sentido para o uso da linguagem é programa fadado ao fracasso.

Provavelmente a palavra só teria tido sentido para Victor se utilizada num plano de necessidades que até então lhe eram inéditas – o plano da afetividade, cujas necessida-

des são de ordem subjetiva e ligadas às relações interpessoais. Embora sejam inúmeras as passagens em que Itard traz elementos para corroborar esta hipótese, ele não leva em conta a afetividade como uma dimensão que participaria do processo de re-humanização do garoto selvagem.

O seu desprezo pela dimensão afetiva que permeia as relações e o papel catalisador que a afetividade poderia ter no processo de educação fica claro no modo como afirma a diferença desejável do vínculo que une ele ao menino, distinto da relação deste com a Senhora Guérin: “a amizade que tem por mim é muito mais fraca, e deve ser assim” (p. 186*). Mesmo cedendo frente a demandas afetivas de Victor, por exemplo, quando este lhe pegava a mão e pedia que o acariciasse antes de dormir, não considera tais gestos mais do que *complacências* às *criancices* de seu pupilo.

Esse ponto de vista se mantém mesmo quando aborda a questão das emoções. Fornece descrições minuciosas, constatando sinais de emoção antes do efeito de qualquer ação educativa e a ampliação progressiva dos motivos de tristeza e de alegria de Victor, mas sua preocupação se dirige exclusivamente ao papel das emoções durante as situações de aprendizagem. Afirma que quando chegam às lágrimas as emoções “formavam uma espécie de crise salutar, que desenvolvia subitamente a inteligência e a deixava apta a superar, imediatamente depois, tal dificuldade que parecera insuperável alguns instantes antes” (p. 237*), mas quando relata irrupções emocionais durante os exercícios, mostra como as mesmas perturbam sua realização. Diante do ritmo intenso e da complexidade crescente dos mesmos, Victor produzia reações emocionais “intensas – “acontecia-lhe pegar os pedaços de cartolina, jogá-los no chão com raiva e ganhar a cama furioso” (p. 203*). Itard se interroga como controlar tais crises para retomar os objetivos de instrução: “eu deixava passar um ou dois minutos; voltava à carga com o maior sangue frio possível” (*idem*).

Manifestações de alegria também podiam vir perturbar os exercícios, como ilustra situação durante os exercícios de discriminação auditiva. Na situação narrada, cada som correspondia a um dedo da mão e, de olhos vendados, Victor devia ouvir o som produzido por Itard – com um sino, tambor ou com as cordas vocais – e levantar o dedo correspondente: “mal o som havia impressionado o ouvido e o dedo se levantava com uma espécie de impetuosidade, e em geral até com demonstrações de alegria, que não permitiam duvidar do gosto que o aluno fazia nessas esquisitas aulas” (p. 221*). Conforme a discriminação se tornava mais complexa, a alegria do garoto – aprovada pelos aplausos do professor num primeiro momento enternecido com essas manifestações de contentamento – tornava-se inoportuna e perturbadora: “naqueles momentos, todos os sons eram confundidos, e os dedos indistintamente levantados, em geral até todos ao mesmo tempo, com uma impetuosidade desordenada e gargalhadas realmente irritantes” (p. 223*).

Para reprimir esta *alegria inoportuna*, Itard tirou-lhe a venda dos olhos, tentando intimidar o garoto com um semblante severo e ameaçador. Embora tenham cessado os acessos de riso, ao se ver liberado da venda ele se dispersou, pondo-se a observar o movimento de tudo ao redor. Tão logo Itard resolveu recolocar a venda, os acessos voltaram. Até as pancadas que começou a dar nos dedos de Victor, a cada engano, eram motivo de riso. Para tornar mais clara a intenção do gesto, Itard aumentou a intensidade dos golpes: Victor não só percebeu a mudança de tom, como pôs-se a chorar e recusou-se a abrir os olhos quando Itard lhe retirou a venda. A alegria silenciou, mas deu lugar ao medo que, desta vez, bloqueou Victor. “Um sentimento de temor tomou o lugar daquela alegria louca, e perturbou ainda mais nossos exercícios” (p. 224*). De nada adiantaram a doçura e as maneiras encorajadoras adotadas para tentar dissipar esta timidez excessiva.

Essas situações que podemos caracterizar como de *circuitos perversos* (Dantas 1994) correspondem a uma demonstração *avant la lettre* das afirmações da teoria walloniana (Wallon 1934[1995]) acerca do antagonismo funcional entre emoção e atividade cognitiva, segundo o qual crises emocionais tendem a se instalar em momentos de insuficiência cognitiva e uma elevação demasiada da temperatura emocional tende a diminuir a capacidade de percepção objetiva do real, logo de desempenho cognitivo. Elas demonstram também a labilidade das emoções e o papel desempenhado pelo tônus muscular como fator desencadeador e canal de expressão das mesmas.

Wallon, em seus numerosos estudos, mostra como a verdadeira utilidade das emoções deve ser procurada na função que desempenha no início da vida humana, quando o choro, os espasmos e os impulsos do recém-nascido – expressões orgânicas que em seguida serão organizadas sob a forma de emoções diferenciadas – são seus primeiros recursos de comunicação com o meio humano. O estado de imperícia e inacabamento em que se encontra o ser humano ao nascer o faz dependente dos adultos, cuja mobilização é promovida pelo efeito de contágio exercido pelas expressões emocionais. O contágio é acompanhado de um estado de fusão que as emoções tendem a criar entre o sujeito que as expressa e aqueles que o circundam. Estas condições, presentes no início da psicogênese, a despeito das transformações que o desenvolvimento ulterior da inteligência e da pessoa imporá ao funcionamento das emoções, continuarão a marcar seu aparecimento – mais provável em situações de insuficiência de recursos – e suas consequências, das quais destacamos os efeitos de fusão e contágio.

A ligação imediata que as emoções provocam entre os indivíduos é condição para o sujeito em desenvolvimento ter acesso à linguagem praticada em seu meio, logo, pode ser vista como fator que favorece o desenvolvimento da atividade cognitiva. Este favorecimento não será, contudo, permanen-

te, dando lugar ao antagonismo. As bases tônico-posturais das emoções as tornam um tipo de manifestação afetiva muito peculiar, em que a visibilidade e a corporeidade da sensação para aquele que a vive são traços essenciais que as distinguem de outras manifestações afetivas, como os sentimentos, onde os componentes representativos são maiores. Esta base corporal engendra características como a labilidade e a possibilidade de realimentar-se a partir de suas próprias manifestações.

A compreensão que essa teoria fornece da dinâmica das emoções sugere que não é possível somente abordá-las do ponto de vista do controle, sendo necessário também prever formas de expressão das emoções, sem perder de vista a dimensão subjetiva e intersubjetiva.

Itard: cientista ou educador?

O desperdício das possibilidades educativas que poderiam vir de interações mais amplas e o desprezo pelas dimensões afetiva e expressiva da linguagem são traços estruturais desta experiência pedagógica com objetivos tão clara e rigidamente definidos. As decisões, tomadas a partir do *a priori* epistemológico de Itard, resultaram num programa que modernamente chamaríamos de estritamente cognitivista. O sensualismo de Condillac não lhe fornecia elementos para enxergar a importância da dimensão subjetiva das condutas nem tampouco a da relação interpessoal no aprendizado. Dirigindo seu esforço linguístico estritamente à linguagem verbal, não surgiu a ideia de utilizar a arte, sob nenhuma das suas manifestações. Nem a música e a dança, nem a pintura e a escultura, nem o teatro, que é a arte-síntese. O desperdício destas possibilidades, que parecem intuitivamente óbvias nos dias de hoje, sugere que, mais do que inspi-

rado, Itard estava limitado pela sua epistemologia empirista: era um prisioneiro dela.

É possível que ele demonstre ainda que a epistemologia é base estreita e insuficiente para uma tarefa de tais proporções. Ao fragmentar o psiquismo humano, se perde a compreensão da relação entre parte e todo e, por conseguinte, fica impedida a compreensão integrada da pessoa que permitiria atuar sobre a inteligência através da afetividade. Itard realiza esta tentativa, pela intenção de despertar a inteligência pela emoção, mas não dispõe de uma concepção que esclareça mais fundo sobre as complexas relações entre elas. Parece assim condenado a frustrar seu próprio projeto cognitivista, precisamente ao recortá-lo como tal.

Nunca saberemos se o garoto teria aprendido a falar num ambiente mais diversificado e espontâneo, onde possibilidades de imitação e necessidades de comunicação ter-se-iam feito mais presentes. Afinal, nunca saberemos tampouco se, além dos efeitos da privação do convívio humano, Victor não teria sofrido também de alguma limitação do aparelho fonador. Outras questões instigantes emergem ainda se continuarmos a pensar no relato não como o fracasso pessoal de Itard, mas como a demonstração da impossibilidade de recuperar para a vida simbólica uma consciência profunda, precoce e prolongadamente privada de ambiente humano.

Ao vincular seu interesse científico à estreita observância do programa por ele estabelecido, o médico se distancia da posição de educador - que implica uma relação entre sujeitos - e se aproxima da relação do cientista frente a seu objeto. O modo como persegue seus objetivos de instrução e lida com as reações de seu aluno sugere uma relação sujeito-objeto que entra nos moldes de uma pesquisa científica muito mais do que na de educador-educando.

Embora sejam inúmeras as passagens em que se refere aos próprios erros, eximindo seu aluno, em nenhum momento o cientista põe em cheque os objetivos de seu planejamento ou o instrumental teórico no qual se apóia: rigida-

mente mantidos, impedem o educador de encampar os novos rumos sugeridos pelo educando.

A sisudez adotada no trato com seu aluno e as limitações às possibilidades de interação mais espontâneas remetem a este mesmo tipo de relação. Na verdade, talvez seja um erro analisar os relatórios de Itard deste último ponto de vista. Não se trata da narrativa de um processo educativo, e sim de um experimento; casual, sem dúvida, porém que se manteve sempre experimental na atitude adotada pelo seu relator.

Se insistirmos em adotar a perspectiva do educador, diríamos que ele acertou sem querer, em seu esforço para dotar Victor do principal instrumento de construção do Eu. Sem linguagem não há memória, não há resíduo de um Eu privado de registro. Sem função simbólica não há futuro. Limitado ao aqui e agora, sem história nem projeto, não existe Eu. Tendo acertado na substância, Itard errou na forma, ao não adotar procedimentos interativos e vitais para a aquisição de uma fala que não era chamada a desempenhar nenhuma função afetiva, e também ao não levar em consideração outras possibilidades de linguagem além da verbal.

Entretanto, se renunciarmos a impor a Itard uma tarefa que ele talvez não tenha chegado, no fundo, a se propor, e pensarmos nele como um cientista e um pesquisador, então seu texto deixa de ser o relato de um fracasso e se mantém a demonstração mais extrema da condição do animal humano como ser *geneticamente social*.

Fica posta também a diferença radical entre o cientista e o educador, e clara a impossibilidade de, adotada a atitude do primeiro, com o distanciamento e a coisificação que, no limite, ela supõe, realizar a tarefa do segundo. A ciência possível para o educador é o registro e a reflexão sobre sua ação, que só pode ser a efetivação de uma relação de sujeito para sujeito.

Realizar uma aproximação entre o relato de Itard e o de Makarenko em seu “Poema Pedagógico” é tentador, já que em ambos os casos se trata de re-humanização. O selvagem de Itard e os jovens delinquentes de Makarenko foram, em graus diferentes, sem dúvida, desapropriados de sua condição humana plena. Ambos os registros são peças de valor literário, humano e histórico inestimáveis. Entretanto, diferentemente de Itard, Makarenko é intrinsecamente um educador, e um educador identificado com um ideário político, o da revolução socialista. Apoiado numa base ético-política, sua tarefa era a de formar o *homem novo*, isto é, o homem comprometido com a coletividade.

Se, como dissemos no início, os ecos da convulsão histórica operada pela Revolução Francesa se fazem ausentes dos relatórios de Itard, reconhecemos, nesta experiência, traços fundamentais do Iluminismo, movimento cujos ideais foram elevados a projeto político pela revolução. Pode-se ver, na obstinação científica que manifestou Itard, um equivalente da fusão entre ciência e política que se operou no período em que se deu esta experiência.

É ainda nesse aspecto que podemos encontrar a extrema atualidade dos relatórios de Jean Itard. Podem ser lidos como um alerta para práticas escolares que se limitam a aplicação de um *método*, sejam eles definidos com base em critérios científicos, pedagógicos ou econômicos. O processo educativo vai muito além, ele supõe uma relação entre sujeitos e se inscreve num contexto que é político e social. A obsessão por seguir o método, ou o *programa*, deixa de lado, portanto, o essencial.