

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC SP

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

**Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”:
Lições Históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori**

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2017

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

PUC SP

Kaciana Nascimento da Silveira Rosa

**Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”:
Lições Históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori**

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação: Psicologia da Educação sob a orientação da Prof.^a Dr.^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes.

Doutorado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo

2017

Banca Examinadora

Felicidade?

Disse o mais tolo: "Felicidade não existe".

O intelectual: "Não no sentido lato".

O empresário: "Desde que haja lucro".

O operário: "Sem emprego, nem pensar!"

O cientista: "Ainda será descoberta".

O místico: "Está escrito nas estrelas".

O político: "Poder"

A igreja: "Sem tristeza? Impossível... (Amém!)"

O poeta riu de todos,

E por alguns minutos...

Foi feliz!

(O Teatro Mágico)

***Aos meus filhos, Clara Maria e José
Vitor, à minha mãe, Maria da
Conceição, e ao meu esposo, Otto
Rosa, responsáveis por tornarem
mais este sonho possível.***

Esta pesquisa foi desenvolvida com o auxílio de bolsa total concedida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Agradecimentos

A Deus, por sua presença.

À Prof.^a Dr.^a Mitsuko Aparecida Makino Antunes pelos ensinamentos, carinho, atenção e amizade durante esses seis anos de convívio (mestrado e doutorado). Tê-la como orientadora foi fundamental para a minha formação como pesquisadora. Muito Obrigada pela acolhida.

À Prof.^a Dr.^a Maria do Carmo Guedes pelos ensinamentos durante os anos de participação no NIEHPSI (Núcleo Interinstitucional de Estudos em História da Psicologia da PUC SP) e pelas contribuições valiosas por ocasião do Exame de Qualificação.

À Prof.^a Dr.^a Laurinda Ramalho Almeida pelo carinho e atenção, desde o período do mestrado, e pelos direcionamentos dados a esta pesquisa.

À Prof.^a Dr.^a Daniela Leal que, ao longo da minha jornada, sempre esteve presente, compartilhando conhecimentos, pesquisas, leituras e referências, na área da educação especial.

À Prof.^a Dr.^a Aliciene Fusca Machado Cordeiro pelas contribuições, desde o exame de qualificação do mestrado, que auxiliaram no desenvolvimento desta pesquisa.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, em especial as professoras doutoras Marli André, Melania Moroz e Wanda Maria Aguiar, pelos valiosos ensinamentos.

À CAPES, por financiar esta pesquisa.

Aos queridos amigos do NIEHPSI – Tiago, Jéssica, Thiago, Eduardo, Claudia, Denis, Júlia, Elaine – pelos momentos de trocas, leituras e aprendizados nas tardes de quarta-feira.

À minha turma de doutorado – Raquel, Wanessa, Karen, Kátia, José, Gina, Jefferson, Márcia – pelas conversas animadas que tanto amenizavam as exigências acadêmicas do curso.

À Mariana Batista Vieira, um dos maiores presentes que eu ganhei durante do doutorado. Companheira de trabalhos, conversas, orientação e disciplinas acadêmicas. Obrigada por fazer parte desta etapa tão importante da minha vida.

Aos meus alunos da graduação (Universidade Federal do Maranhão) e Pós Graduação (Faculdades Integradas Rio Branco), pelos momentos de troca de conhecimento, carinho e amizade.

Aos professores da Universidade Federal do Maranhão, pela atenção durante a minha chegada, no Departamento de Educação I, na reta final do doutorado.

Aos meus sogros, Francimar Rosa e José Maria Rosa, meus cunhados, Byanca Sâmara, Allan Madson, Raderi Luis e Debora Cristine pelo carinho e atenção.

Ao meu cunhado Marco Aurélio e sua mãe, D. Socorro, pela amizade e carinho.

Aos meus amados sobrinhos, Maria, Gabriel e Pedro Lucas, por encherem minha vida de alegria.

Às minhas irmãs, Kêdima, Kelma e Maria do Carmo, pelo amor incondicional.

À minha mãe, Maria da Conceição, que durante os anos do doutorado deixou sua casa e cidade para dar-me apoio e ajudar na criação dos meus filhos. Sem a sua ajuda, o caminho teria sido muito mais difícil. Muito obrigada, mãe!

À minha filha, Clara Rosa, pela compreensão e paciência durante todo este percurso. Ouvir de você: “Mãe, tenho muito orgulho de você!” faz todo esforço valer a pena.

Ao meu filho, José Rosa, pelo carinho, amor, compreensão e, principalmente, pelos muitos desenhos feitos ao meu lado durante a escrita desta tese. Obrigada pela sua doçura e paciência. Seus desenhos são os mais lindos que já vi!

Ao meu amado esposo, Otto Rosa, pelo apoio, parceria, compreensão e amor incondicional. Obrigada por fazer parte da minha vida e por caminhar sempre ao meu lado. Este sonho tornou-se possível porque o sonhamos juntos!

RESUMO

Esta tese constitui-se da análise das primeiras experiências de escolarização de crianças com deficiência nos séculos XVIII, XIX e início do século XX, bem como da identificação dos princípios e pressupostos pedagógicos que podem contribuir para o trabalho de inclusão escolar dessas crianças na atualidade, por meio dos trabalhos de Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), Edouard Séguin (1812-1880) e Maria Montessori (1870-1952). Esses educadores proporcionaram condições de aprendizagem e desenvolvimento para crianças com deficiência ao se afastarem do modelo de intervenção médico-clínica, priorizando a abordagem pedagógica. Por se tratar de um estudo de caráter teórico, considera-se a produção teórica na área da educação especial, contemplando a leitura e a análise de materiais (livros, artigos, teses e dissertações) sobre a vida, os estudos e as experiências desenvolvidas por Pereira, Itard, Séguin e Montessori – fonte secundária – e, principalmente textos e obras completas dos educadores aqui pesquisados – fonte primária. Para a compreensão da significação histórica do material teórico e prático deixado por Pereira, Itard, Séguin e Montessori, as análises foram norteadas por quatro categorias, considerando a vida, o processo de formação acadêmica, as inspirações teóricas e, principalmente, as propostas educativas de cada um dos teóricos pesquisados. Por fim, é realizada uma análise que busca evidenciar os pontos comuns dos trabalhos de Pereira, Itard, Séguin e Montessori e, também, são apresentados os principais aspectos de seus trabalhos que apontam para a constituição da educação especial, bem como as raízes do processo hoje denominado de inclusão.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão Escolar; Criança com Deficiência; Práticas Pedagógicas; História da Educação; História da Psicologia.

ABSTRACT

This thesis consists of an analysis of the first experiences of schooling of children's with disabilities in the 18th and 19th centuries, and beginning of 20th century. It also identifies educational principles and assumptions that can contribute to inclusive education of these children today, through the works by Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), Edouard Séguin (1812-1880) and Maria Montessori (1870-1952). These educators provided conditions for special needs children to learn and develop by keeping away from the medical-clinical interventions and giving priority to the pedagogical approach. Since it is a theoretical study, it considers the theoretical production in the field of special needs education, including reading and analysis of materials (books, articles, thesis and dissertations) about the life, studies and experiences developed by Pereira, Itard, Séguin and Montessori – the secondary sources of information. Furthermore, the study mainly addresses the full texts and works of the educators investigated – the primary sources. To understand the historical meaning of the theoretical and practical materials published by Pereira, Itard, Séguin and Montessori, the analyses were based on four categories, considering life, process of academic training, theoretical inspirations and, mainly, the educational proposals of each of these scholars investigated. Finally, an analysis is made to show the common points among the works of Pereira, Itard, Séguin and Montessori. In addition, the main aspects of their work – pointing out to formation of special needs education and to the roots of so-called inclusion process – are presented.

Key-words: Special Needs education; Inclusive Education; Child with Disabilities; Educational Practices; History of the Education; History of the Psychology.

SUMÁRIO

LISTA DE ILUSTRAÇÕES	14
LISTA DE QUADROS.....	15
APRESENTAÇÃO	16
CAPÍTULO I - OS CAMINHOS DA PESQUISA: O MÉTODO	21
CAPÍTULO II – A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: PEREIRA, ITARD, SÉGUIN E MONTESSORI	28
2.1. JACOB RODRIGUES PEREIRA: PRIMEIRO EDUCADOR DE CRIANÇAS SURDAS NA FRANÇA	29
2.1.1 A FAMÍLIA DE JACOB RODRIGUES PEREIRA E O JUDAÍSMO	30
2.1.2 DE FRANCISCO ANTÔNIO A JACOB RODRIGUES PEREIRA	33
2.1.3 JACOB RODRIGUES PEREIRA E A EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS	37
2.2. JEAN MARC GASPARD ITARD E O TRABALHO COM VICTOR.....	50
2.2.1 DO "SELVAGEM DE AVEYRON" AO JOVEM VICTOR: O PRIMEIRO RELATÓRIO	53
2.2.1.1 Primeira Meta	55
2.2.1.2 Segunda Meta	57
2.2.1.3 Terceira Meta.....	59
2.2.1.4 Quarta Meta.....	60
2.2.1.5. Quinta Meta	64
2.2.2. PRIMEIRAS CONCLUSÕES SOBRE O TRABALHO DE JEAN ITARD	68
2.2.3. OS PROGRESSOS DE VICTOR: O SEGUNDO RELATÓRIO.....	70
2.2.3.1. I Série: Desenvolvimento das Funções dos Sentidos.....	71
a) Audição	71
b) Visão	72
c) Tato.....	73
d) Paladar e Olfato	73
2.2.3.2. II Série: Desenvolvimento das Funções Intelectuais	74
2.2.3.3. III Série: Desenvolvimento das Faculdades Afetivas.....	75
2.3. EDOUARD SÉGUIN E A CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	78

2.3.1. O MÉTODO FISIOLÓGICO DE SÉGUIN: PRINCÍPIOS GERAIS	86
2.3.1.1. <i>Primeiro Princípio: A Atividade</i>	88
2.3.1.2. <i>Segundo Princípio: A Inteligência</i>	92
2.3.1.2.1 A Visão	94
2.3.1.2.2. A Escrita e a Leitura	96
2.3.1.2.3. O Ensino da Gramática	98
2.3.1.2.4. Memória.....	99
2.3.1.2.5. Aritmética.....	100
2.3.1.2.6. História da Natureza.....	101
2.3.1.2.7. Cosmografia	101
2.3.1.3. <i>Terceiro Princípio: A Vontade</i>	102
2.3.2. O MÉTODO EDUCACIONAL DE SÉGUIN: ALGUMAS ATIVIDADES.....	104
2.4. MARIA MONTESSORI E A DESCOBERTA DA CRIANÇA	110
2.4.1. A ITÁLIA DO FINAL DO SÉCULO XIX	112
2.4.2. MARIA MONTESSORI: UMA MULHER À FRENTE DO SEU TEMPO	115
2.4.3. MARIA MONTESSORI: DA MEDICINA À EDUCAÇÃO	125
2.4.4. A PEDAGOGIA CIENTÍFICA	133
2.4.5. PRINCÍPIOS TEÓRICOS-PRÁTICOS DO SISTEMA MONTESSORI DE EDUCAÇÃO: OS ANTECEDENTES DO MÉTODO.....	135
2.4.6. MARIA MONTESSORI E AS ETAPAS DE DESENVOLVIMENTO	140
2.4.7. A CASA DEI BAMBINI	148
2.4.8. O SISTEMA MONTESSORI DE EDUCAÇÃO	149
2.4.8.1. <i>O Ambiente Preparado</i>	149
2.4.8.2. <i>O Material de Desenvolvimento</i>	152
a) Materiais de Desenvolvimento para os exercícios de Vida Prática.....	152
b) Materiais de Desenvolvimento destinados à Educação Sensorial	153
c) Materiais de Desenvolvimento para Aquisição da Cultura.....	162
2.4.8.3. <i>O Professor Montessoriano: A Mestra</i>	165
CAPÍTULO III – DA "CRIANÇA QUE NÃO APRENDE" A TODA CRIANÇA É CAPAZ DE APRENDER: LIÇÕES HISTÓRICAS DE PEREIRA, ITARD, SÉGUIN E MONTESSORI	169
3.1. PRIMEIRA LIÇÃO: A CONCEPÇÃO DE INFÂNCIA.....	169
3.2. SEGUNDA LIÇÃO: A CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO	173

3.3. TERCEIRA LIÇÃO: O USO DE MATERIAIS PEDAGÓGICOS	177
3.4. QUARTA LIÇÃO: FORMAÇÃO DE PROFESSORES	178
CONSIDERAÇÕES FINAIS - A ÚLTIMA LIÇÃO: TODA CRIANÇA É CAPAZ DE APRENDER	181
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	187
ANEXOS	191
ANEXO 1 - PRIMEIRA CONVENÇÃO ASSINADA ENTRE JACOB RODRIGUES PEREIRA E M. D' AZY D'ÉTAVIGNY EM 13 DE JUNHO DE 1746	192
ANEXO 2 - PRIMEIRA CONVENÇÃO ASSINADA ENTRE JACOB RODRIGUES PEREIRA E M. D' AZY D'ÉTAVIGNY EM 13 DE JUNHO DE 1746 (TRADUÇÃO DO ANEXO 1).....	197
ANEXO 3 - OBSERVAÇÃO NOTÁVEL SOBRE DUAS CRIANÇAS SURDAS E MUDAS DE NASCENÇA, A QUEM SE ENSINOU A ARTICULAR OS SONS	200
ANEXO 4 - TRECHOS DA "MEMÓRIA" QUE PEREIRA APRESENTOU NA ACADEMIA ROYAL DE CIÊNCIAS, NO DIA 11 DE JUNHO DE 1949	204
ANEXO 5 - CARTA DE MARIA MONTESSORI À SUA AMIGA CLARA	206
ANEXO 6 - CAPAS DE OBRAS DE ITARD, SÉGUIN E MONTESSORI UTILIZADAS	210

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURA 01 – JACOB RODRIGUES ENSINANDO UMA DE SUAS ALUNAS	29
FIGURA 02 – JEAN MARC GASPARD ITARD	50
FIGURA 03 – O GAROTO SELVAGEM DA FLORESTA DE AVEYRON.....	53
FIGURA 04 – EDOUARD SÉGUIN.....	78
FIGURA 05 – MARIA MONTESSORI TRABALHANDO COM UMA CRIANÇA EM UM AMBIENTE AO AR LIVRE	110
FIGURA 06 – MAPA DA ITÁLIA NO FINAL DO SÉCULO XIX.....	112
FIGURA 07 – MADONNA DELLA SEGGIOLA.....	147

LISTA DE QUADROS

QUADRO 01 – NÍVEIS DE SURDEZ SEGUNDO PEREIRA	40
QUADRO 02 – PLANEJAMENTO PEDAGÓGICO DE JACOB RODRIGUES PEREIRA	43
QUADRO 03 – RESUMO DAS ATIVIDADES ELABORADAS POR ITARD PARA O TRABALHO COM VICTOR.....	66
QUADRO 04 – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR SÉGUIN (EDUCAÇÃO DO SISTEMA MUSCULAR E IMITAÇÃO)	105
QUADRO 05 – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR SÉGUIN (EDUCAÇÃO SENSORIAL)	106
QUADRO 06 – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR SÉGUIN (EDUCAÇÃO SENSORIAL – VISÃO/DESENHO)	107
QUADRO 07 – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR SÉGUIN (ESCRITA, LEITURA E GRAMÁTICA).....	108
QUADRO 08 – ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DESENVOLVIDAS POR SÉGUIN (MEMÓRIA) ...	109
QUADRO 09 – ALGUNS MATERIAIS UTILIZADOS NO SISTEMA MONTESSORI DE EDUCAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO SENSORIAL	156

Apresentação

A tese de que “toda criança é capaz de aprender” – título da minha dissertação, defendida em 2012 – começou a ser elaborada nos meus primeiros anos de exercício da docência. Foi no início de 2001, quando cursava o 2º período do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão (UFMA), que tive a oportunidade de estagiar voluntariamente em uma escola particular no município de São Luís – MA. Tal escola adotava, e adota até os dias de hoje, o Sistema Montessori de Educação. Inicialmente, minha tarefa seria auxiliar as professoras das classes da Educação Infantil, com o intuito de conhecer o Sistema Montessori. Com o passar do tempo, pude conhecer, aos poucos, alguns materiais montessorianos e a forma como o professor exercia sua atividade em sala de aula.

Foi durante esse estágio que aflorou em mim a paixão pela educação da criança pequena, assim como o trabalho com crianças com deficiência. A escola, desde 1988, trabalhava com inclusão de educandos com deficiência. Essas crianças, desde pequenas, eram atendidas em classes do ensino comum, de acordo com suas potencialidades, e as crianças sem deficiência aprendiam, desde cedo, a respeitar o outro e suas condições.

Lembro-me que, certa vez, quando assumi a regência de uma sala para crianças de 5 e 6 anos (uma sala agrupada de Jardim II e 1º Ano, muito comum em escolas montessorianas), fui contemplada com uma turma de vinte e duas crianças, sendo quatro com deficiência (duas com Síndrome de Down – Renata e Inês – e duas surdas – Carlos e Gustavo¹). A coordenação pedagógica havia me informado que elas não estavam vindo para o Jardim II ou 1º Ano, e sim para a “Tia Kaciana”.

Num primeiro encontro, Carlos e Gustavo logo chamaram a atenção das crianças devido à forma como se comunicavam (gestos e alguns sinais da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS), enquanto Renata e Inês passaram despercebidas.

Diante disso, optei por não informar que as meninas tinham deficiência intelectual; porém, com o passar do tempo, as crianças começaram a perceber que, assim como Carlos e Gustavo, Inês e Renata também precisavam mais da atenção da “Tia Kaciana”.

¹ Os nomes citados são fictícios.

Aos poucos, expressões do tipo “Olha tia, como a Renata pintou bonitinho!”, “Inês, deixa eu te mostrar como faz!” foram fazendo parte da rotina em sala de aula. No entanto, minha atenção aumentava, pois alguns, como forma de ajudar, acabavam fazendo por elas, e isso, provavelmente, viria a prejudicar o processo de aprendizagem e o desenvolvimento das meninas.

A essa altura, muitas crianças já conseguiam se comunicar por meio da LIBRAS, mesmo surgindo alguma dúvida – “Ô Tia, como que faço [o sinal] ‘papel’ para Gustavo?” – pareciam compreender língua de sinais melhor do que eu: “Tia, eu acho que ele quer ir ao banheiro!”.

Entretanto, assim como em qualquer sala de Educação Infantil, nem tudo era paz! Havia discussões e até brigas, mas depois tudo ficava bem novamente.

Em uma das reuniões bimestrais de pais, uma mãe (D. Ana) contou-me a “saia justa” pela qual havia passado em um almoço de família.

D. Ana trabalhava com alunos surdos na rede estadual e sua filha (Carol), tendo conhecimento do trabalho da mãe, contou-lhe que havia duas crianças surdas em sua sala. D. Ana, por sua vez, achou muito interessante e decidiu que iria conhecer os colegas surdos da sua filha.

No outro dia, na escola, quando eu estava indo para a sala com as crianças, D. Ana aguardava-me na porta da sala. Após a entrada das crianças, ela pediu que eu lhe apresentasse Carlos e Gustavo. Feito isso, despediu-se de Carol e saiu.

Em casa, na hora do almoço, D. Ana comentou com Carol que não sabia que em sua sala havia duas “crianças Down”. Carol, por sua vez, pareceu surpresa com a afirmação da mãe e logo a corrigiu: “Down? Não mamãe, na minha sala não tem isso não!”.

Naquela reunião, ao ouvir atentamente o depoimento de D. Ana, pude compreender que Renata e Inês, assim como Carlos e Gustavo, não tinham vindo para “Tia Kaciana” e sim para aquelas crianças de 5 e 6 anos aprenderem uma das mais belas lições da vida, que muitas pessoas adultas não tiveram a oportunidade ou não quiseram aprender, que é a de acreditar no ser humano, respeitando-o e despidos de qualquer preconceito, independente de suas condições.

Assim, a experiência com essa turma levou-me a estudar a educação das crianças com deficiência e as discussões em torno da política de educação inclusiva, o que serviu de base para a minha monografia de conclusão de graduação (2005),

intitulada “O Método Montessoriano e o Processo de Aprendizagem de crianças surdas nas séries iniciais do Colégio Apoio²”. No ano seguinte, fazendo um aprofundamento do mesmo trabalho e acrescentando o trabalho de intervenção do psicopedagogo frente às dificuldades no processo de escolarização de crianças surdas, apresentei a monografia de conclusão no curso de Especialização em Psicopedagogia.

Em 2008, após aprovação no Concurso Público para Professores da Rede Municipal, fui nomeada para assumir a primeira Sala de Recursos para educandos surdos no município de São Luís/MA. Nessa sala, verifiquei que, apesar dos alunos estarem cursando o 6º ou 7º ano, alguns não estavam alfabetizados, o que me levou a adotar muitos materiais montessorianos no processo de escolarização desses alunos. O sucesso dos alunos foi tão grande que, a partir dessa experiência, três novas salas de recurso foram abertas no ano seguinte.

Esse conjunto de vivências instigou-me a aprofundar meus conhecimentos por meio de pesquisas sobre a educação da criança surda e as práticas pedagógicas do Sistema Montessori. Assim, em 2010, durante uma pesquisa pela internet, encontrei uma dissertação de mestrado intitulada “Estudo do Sistema Educacional e da Psicologia em Maria Montessori: uma contribuição à reflexão sobre a Concepção Humanista Moderna em Filosofia da Educação”, de Mitsuko Aparecida Makino Antunes, professora do Programa de Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Decidi, então, realizar o processo seletivo para ingresso na turma de 2010 / 2º semestre, disposta a abandonar minha cidade natal e todas as minhas atividades profissionais.

Com a aprovação no mestrado, pude estudar a vida e a obra de Maria Montessori. Detive-me, inicialmente, à pesquisa das primeiras ideias de seu sistema educacional, a partir de sua experiência com as crianças com deficiência intelectual. Foi então que verifiquei que havia pouca coisa escrita sobre esse assunto e que o trabalho inicial de Maria Montessori fora inspirado pelas ideias dos médicos franceses Jean Marc Gaspard Itard³ (1774 - 1838) e Edouard Séguin (1812 - 1880)⁴,

² A pesquisa teve autorização para utilizar o nome real da escola.

³ Médico francês, nascido em 1774 e falecido em 1838, que dirigiu a Instituição Imperial dos Surdos-Mudos. Destacou-se pelo trabalho que desenvolveu na educação de Victor, uma criança “selvagem” encontrada em Aveyron. As influências das ideias de Itard no trabalho de Séguin serão desenvolvidas nesta pesquisa.

o que me levou ao estudo histórico de conceitos e práticas desses estudiosos para uma melhor compreensão do sistema educacional criado por Montessori e a educação das crianças com deficiência.

No entanto, durante o Exame de Qualificação, as professoras da banca apontaram a amplitude da minha pesquisa e a dificuldade em realizá-la, devido à carência de material sobre Edouard Séguin. Sobre Jean Marc Gaspard Itard, tínhamos a tese intitulada “Relações entre Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: As Contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838)” de Aliciene Fusca Machado Cordeiro, mas, sobre Edouard Séguin não tínhamos nenhum estudo profundo sobre sua vida e seu trabalho.

Assim, devido à carência de material escrito sobre Edouard Séguin em nosso país, o foco da pesquisa deslocou-se para o seu trabalho, bem como os seguintes questionamentos: Quem foi Edouard Séguin? Qual a importância de seu trabalho para a história da Educação Especial? Qual a sua proposta de ensino para alunos com deficiência intelectual? Como deve ser o educador de pessoas com deficiência intelectual? E as instituições escolares?

As respostas a esses questionamentos deram origem à minha dissertação de mestrado, intitulada “Toda criança é capaz de aprender: As contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual”, apresentada em 2012, ano em que se comemorou o bicentenário do seu nascimento. O estudo das obras⁵ de Edouard Séguin apresentou-me outro importante personagem na história da educação de pessoas com deficiência – Jacob Rodrigues Pereira⁶. Descobri que Séguin, além de inspirar-se em Jean Itard, inspirou-se também em Pereira.

Diante disso, ao retomar o meu interesse inicial – estudo dos princípios teórico-práticos do Sistema Montessori de Educação – e acreditando que além de

⁴ Professor e médico, nascido em 1812 e falecido em 1880, que fundou a primeira escola privada do mundo para crianças e jovens com deficiência intelectual. Séguin conseguiu aliar o conhecimento médico ao enfoque pedagógico, ao considerar que dar oportunidades de escolarização às pessoas com deficiência intelectual seria um dos passos em direção a uma sociedade mais perfeita.

⁵ *Traitement Moral, hygiene et education des idiots et des autres enfants arriérés* (1846) e *Idiocy: and its treatment by the physiological method* (1866/1907).

⁶ Jacob Rodrigues Pereira (1715 – 1780), conhecido na história como Perèire, foi o criador de um revolucionário método para ensinar linguagem a pessoas surdas. Seu método consistia em ensinar a articulação de fonemas e palavras a partir da sensação tátil, visual e/ou auditiva e, principalmente, com base na memória dos movimentos datilológicos (PESSOTTI, 1984). Infelizmente, Pereira não publicou seus estudos, sendo que seu método ficou conhecido devido ao testemunho de alguns de seus alunos e admiradores.

Itard e Séguin, a análise do trabalho de Pereira poderia auxiliar na compreensão dos fundamentos do Sistema Montessori de Educação, apresentei o projeto de qualificação intitulado “A Descoberta da Criança: Antecedentes do Sistema Montessori de Ensino”. No entanto, após as considerações feitas pelas professoras da banca e ao revisitar os materiais utilizados para a realização da pesquisa, optou-se por não colocar apenas Maria Montessori como personagem principal da investigação, mas, também, trazer os trabalhos de Itard, Séguin e Pereira – que já estavam sendo investigados – para o centro das discussões, com o intuito de contribuir para o delineamento e análise das primeiras experiências de escolarização de crianças com deficiência, bem como identificar princípios e pressupostos pedagógicos que podem contribuir para o trabalho de inclusão escolar.

CAPÍTULO I

OS CAMINHOS DA PESQUISA: O MÉTODO

A Educação da pessoa com deficiência sofreu muitas transformações no decorrer do processo histórico, relacionadas à evolução das necessidades do ser humano e da própria organização social.

Considerando a educação das pessoas com deficiência, observa-se que foi a partir do século XVIII que se iniciaram efetivamente as primeiras investigações com base em um modelo médico-pedagógico. Como afirma Pessotti (1984), pouco se pode afirmar, com base em documentos, sobre o tratamento de pessoas com deficiência em épocas anteriores à Idade Média, e mesmo sobre esse período a documentação é escassa, de modo a florescerem em seu lugar especulações sobre extremismos mais ou menos prováveis. Desse modo, este estudo tem como objetivo fazer uma análise das primeiras experiências de escolarização de crianças com deficiência nos séculos XVIII, XIX e início do século XX, bem como identificar princípios e pressupostos pedagógicos que podem contribuir para o trabalho de inclusão escolar dessas crianças na atualidade, por meio dos trabalhos de Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), Edouard Séguin (1812-1880) e Maria Montessori (1870-1952). Tais estudiosos proporcionaram condições de aprendizagem e desenvolvimento para crianças com deficiência ao se afastarem do modelo de intervenção médico-clínica, priorizando a abordagem pedagógica.

Tem-se observado, em falas de professores e nas pesquisas sobre a educação de crianças com problemas de escolarização, ao longo dos últimos anos, a constante afirmação de que há crianças que não aprendem e, também, o discurso de culpabilização da criança e da família no intuito de justificar problemas no processo de escolarização, sobretudo dos alunos das escolas públicas. Assim, a ideia de que existem crianças que não aprendem continua sendo a base de concepções que fundamentam não apenas as representações, mas, sobretudo, a prática docente. Entretanto, os estudos históricos demonstram que essas ideias e sua contraposição não são expressões específicas do século XX, quando aumenta o acesso à escolarização de grandes contingentes de estudantes, muitos dos quais oriundos das classes trabalhadoras. Desde Jacob Rodrigues Pereira, também

conhecido na história por Perèire, passando por Itard, Séguin e Montessori, encontramos na história das relações entre Educação e Psicologia⁷ um conjunto de saberes que fundamentam uma concepção que se contrapõe a qualquer ideia que afirme a possibilidade de existência de uma criança que não aprende; em outras palavras, não há criança que não seja capaz de aprender.

Assim, esta tese partiu, inicialmente, do interesse em estudar os princípios teórico-práticos do sistema de ensino elaborado por Montessori, com o intuito de realizar um levantamento bibliográfico de obras do início do século do XX sobre o trabalho de escolarização da criança com deficiência. Torna-se importante ressaltar que a médica italiana, ao entrar em contato com crianças com deficiência intelectual na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, logo depois de ter concluído o curso de medicina em 1896, percebeu a necessidade de incluir socialmente, e principalmente, pedagogicamente essas crianças, pois, até aquele momento, elas estavam misturadas entre os adultos com transtornos⁸ mentais e recebiam, sem nenhuma distinção, o mesmo tratamento destes⁹.

Foi assim que, ao buscar os fundamentos teórico-práticos para o trabalho com as crianças na clínica psiquiátrica, Maria Montessori descobriu os trabalhos dos médicos franceses Itard e Séguin.

Em Itard, Montessori encontrou um programa especial para o trabalho com crianças com deficiência e, em Séguin, deparou-se com um verdadeiro sistema de ensino para essas crianças. No entanto, o sistema de ensino de Séguin apoiou-se tanto no trabalho de Itard com Victor, quanto no trabalho de Pereira com educandos surdos durante o século XVIII. Tal descoberta levou-nos a estabelecer a relação entre esses quatro pioneiros e a defini-los como personagens a serem pesquisados nesta tese.

Definidos os estudiosos a serem investigados, partiu-se para a revisão bibliográfica.

A revisão bibliográfica considerou a produção teórica na área da educação especial, contemplando a leitura e a análise de materiais (livros, artigos,

⁷ Entendendo que a História da Psicologia compreende o conjunto de saberes anteriores e posteriores ao reconhecimento dessa área de conhecimento como ciência autônoma.

⁸ Principalmente a nomenclatura pelos DSM, hoje na 5ª. edição.

⁹ Não é objetivo tratar desse tema nesta tese, mas pode-se dizer que o tratamento dessas pessoas também seria passível de críticas.

teses e dissertações) sobre a vida, os estudos e as experiências desenvolvidas por Pereira, Itard, Séguin e Montessori – fonte secundária – e, principalmente textos e obras completas dos educadores aqui pesquisados – fonte primária.

Assim, como se tratava dos trabalhos de quatro estudiosos, partiu-se para a procura de materiais de cada um deles isoladamente. O primeiro personagem a ser investigado foi Maria Montessori, devido aos materiais que já possuía sobre sua vida e seu trabalho com crianças com e sem deficiência. No entanto, não possuía a sua principal obra – *Pedagogia Científica: a descoberta da criança*. A leitura de “Pedagogia Científica” ocorreu por meio de um único exemplar existente na biblioteca da PUC SP; contudo, pela necessidade de ter que acessar diversas vezes o material no ato da escrita e, também, cansada de perder os prazos de devolução do livro, consegui adquiri-lo via internet¹⁰.

Ao mergulhar na leitura das obras¹¹ de Maria Montessori, pude perceber, inicialmente, que a elaboração do seu sistema de educação foi fruto de anos de estudos e pesquisas sobre a educação da criança com e sem deficiência. Montessori estudou profundamente o trabalho de Itard com Victor, além de debruçar-se na leitura dos muitos exemplos de aplicação do sistema educacional elaborado por Séguin.

Ao realizar tal descoberta, tomei a decisão de fazer as leituras dos principais livros citados por Montessori em sua *Pedagogia Científica*. Minha intenção (um tanto ambiciosa) era trilhar o mesmo caminho que ela.

Para estudar Itard, busquei dois relatórios elaborados por ele, em seu trabalho com Victor - *De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron (1801)*¹² e *Rapport fait à son Excellence Le Ministre de L'Intérieur, sur les nouveaux développemens et l'état actuel Du Sauvage de L'Aveyron (1807)*¹³, . Durante essa busca, deparei-me com a tese de Aliciene Fusca Machado Cordeiro, que discute as

¹⁰ O livro foi comprado de um sebo em Santa Catarina/RS, pelo site do Estante Virtual.

¹¹ Principalmente a obra “Pedagogia Científica: a descoberta da criança”. Pedagogia Científica foi a primeira obra de Maria Montessori (publicada em 1909), sendo considerada até hoje, o trabalho mais completo da médica educadora, por possuir suas primeiras reflexões sobre o seu trabalho com a criança pequena e também “A Criança”, publicada em 1938.

¹² Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron (1801).

¹³ Relatório feito a sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron (1807).

contribuições de Itard sobre as relações entre educação, aprendizagem e desenvolvimento na constituição do homem como ser histórico e cultural. Para atingir o seu objetivo, a pesquisadora tomou como base os dois relatórios de Itard, que serviram como fontes primárias para sua pesquisa. No entanto, apesar do trabalho riquíssimo da pesquisadora, a leitura e a análise dos dois relatórios originais de Itard foi incluída neste estudo.

Os dois relatórios de Itard foram os últimos materiais primários que adquiri. Os mesmos foram encontrados como anexos do livro “*A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*” de Luci Banks-Leite e Izabel Galvão. Não consegui o livro original, mas consegui adquirir a cópia dos relatórios de um exemplar de uma professora da área de educação especial.

Em relação a Séguin, adquiri os dois livros mencionados por Montessori em sua Pedagogia Científica: *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*; *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, de autoria do próprio Séguin, por um site internacional¹⁴, no período do mestrado.

Ao retomar as leituras dos livros de Séguin, pude realizar outras interpretações que, há quatro anos, haviam passado despercebidas. Também apresento, pela primeira vez, o “*tratamento moral*” como técnica de ensino de Séguin e que, por escolha metodológica, não havia trazido para o texto final da dissertação.

Durante a pesquisa bibliográfica da minha dissertação, descobri que, em muitos casos, Edouard Séguin era denominado Edward Séguin. O problema é que Edward Séguin existiu. Ele é filho de Edouard Séguin, também médico e atuou na mesma área de interesse de seu pai (a educação de pessoas com deficiência intelectual). O livro *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*, contou com sua colaboração.

Ao realizar a leitura das obras de Séguin, pude verificar que tal material era, na verdade, o relato do dia a dia de um professor de educação especial, contendo expectativas, dúvidas, anseios, preocupações, alegrias, culpas. Sentimentos típicos de professores que trabalham com crianças com deficiência, que comemoram cada avanço e buscam, diariamente, estratégias de ensino que auxiliem em sua prática docente.

¹⁴ Amazon.com

Assim, a partir da análise dos muitos exemplos trazidos por Séguin, principalmente em seu *Traitement Moral*, passei a questionar o porquê de Séguin não ser estudado, nos dias hoje, nos cursos de formação de professores. Foi, então, que Montessori trouxe-me a resposta. A educadora relata que, na época em que ela era Assistente na Clínica Psiquiátrica, procurou o *Traitement Moral* de Séguin e não o encontrou em nenhuma biblioteca, nem mesmo em Paris. Diante disso, concluiu que “o sistema de Séguin não fora compreendido” (Montessori, 1909/1965, p. 30).

Assim, publicar e apresentar, nos últimos anos, trabalhos sobre a vida e o trabalho de Séguin foi a maneira encontrada para a divulgação das contribuições de seu sistema de ensino para o processo de escolarização de crianças com deficiência. Falar sobre Séguin é falar sobre ser professor de educação especial. Além disso, outra descoberta levou-me ainda mais longe em minhas pesquisas. Séguin, ao falar de suas inspirações para a elaboração de seu sistema de ensino, cita o trabalho de um médico português judeu que educava crianças surdas em meados do século XVIII. Foi assim que Séguin apresentou-me Pereira.

A busca inicial por pistas do trabalho realizado por Jacob Rodrigues Pereira deu-se, inicialmente, por meio da leitura das obras de Séguin. Séguin foi o primeiro a escrever um livro sobre a vida e o trabalho de Pereira. Séguin publicou, em 1847, “*Jacob Rodrigues Pereire. Premier Instituteur de sourds-muets en France (1744-1780). Notice sur sa vie et ses travaux, et analyse raisonnée de sa méthode précédées de l'Eloge de sa méthode par Buffon*”¹⁵. Nessa biografia, encontraram-se relatos riquíssimos que contribuíram para a compreensão de seu método de ensino.

Também localizei, em pesquisas feitas pela internet, a última biografia escrita sobre Pereira; trata-se do livro “*Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*”¹⁶, do médico português Emílio Eduardo Guerra Salgueiro.

Assim, para apresentar a vida dos autores, recorreu-se às fontes secundárias; entre elas destacam-se Salgueiro (2010), para apresentação de Jacob

¹⁵ Jacob Rodrigues Pereira. Primeiro Professor de surdos-mudos na França (1744-1780). Notícias sobre sua vida e seu trabalho, e análise fundamentada precedido do elogio do seu método por Buffon.

O livro encontra-se disponível na internet para download em:

<http://gallica.bnf.fr/ark:/12148/bpt6k57803124>.

¹⁶ O livro foi adquirido, sob encomenda, pela Livraria Cultura. Por não possuir nenhum exemplar no Brasil, o livro levou quatro semanas para vir de Portugal.

Rodrigues Pereira; a tese de Cordeiro (2006), para Itard; a tese de Tezzari (2009) e a dissertação de Rosa (2012), para Séguin; e Kramer (1976), para Montessori.

Para o delineamento das práticas pedagógicas, utilizam-se, primordialmente, as fontes primárias já mencionadas neste capítulo.

Trata-se de uma pesquisa de cunho histórico, que compreende os séculos XVIII, XIX e início do século XX, momento em que os pioneiros, aqui investigados, desenvolveram seus trabalhos. Pretende-se, pois, apresentar um capítulo da história da educação especial, por meio da história de Pereira, Itard, Séguin e Montessori, tendo como ponto de partida os seguintes questionamentos:

- Quais os pressupostos e princípios teóricos e filosóficos dos trabalhos de Pereira, Itard, Séguin e Montessori?
- Quais os pontos em comum identificados nas propostas pedagógicas desses estudiosos?
- Como os trabalhos de Pereira, Itard, Séguin e Montessori contribuem para a compreensão histórica da educação de crianças com deficiência?
- De que forma os trabalhos desses pioneiros podem servir de referência ou fundamento para o trabalho de escolarização de crianças com deficiência?

Posto isto, a tese apresenta-se da seguinte forma:

No primeiro capítulo – “Os Caminhos da Pesquisa” – delineia-se o percurso feito até chegar ao problema de pesquisa; apresenta-se o objetivo geral e as questões orientadoras para a análise dos materiais.

No segundo capítulo – “A Educação da criança com deficiência: Pereira, Itard, Séguin e Montessori” – apresentam-se as raízes históricas da Educação Especial, por meio da vida e obra de Pereira, Itard, Séguin e Montessori. Nesse capítulo, foram contemplados os métodos de ensino dos quatro estudiosos em questão, fundamentado principalmente por fontes primárias.

No terceiro capítulo – “Da ‘criança que não aprende’ a ‘toda criança é capaz de aprender’: Lições Históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori” – busca-se realizar algumas análises, norteadas por quatro categorias, considerando a vida, o processo de formação acadêmica, as inspirações teóricas e, principalmente,

as propostas educativas de cada um dos teóricos pesquisados. Destaca-se, portanto, que tal divisão em categorias foi realizada com o objetivo de organizar os dados obtidos e, também, para possibilitar uma melhor compreensão das ideias desenvolvidas pelos personagens estudados. O uso de categorias auxiliou a busca de pontos comuns nas quatro propostas de trabalho analisadas, bem como nas relações existentes entre elas. A essas categorias de análise deu-se o nome de “Lições”. São elas: a concepção de infância; a concepção de aprendizagem e desenvolvimento; o uso de materiais pedagógicos; a formação de professores.

Por fim, nas considerações finais, apresenta-se a última lição: *Toda criança é capaz de aprender*. Nesta lição, são sistematizados os aspectos mais importantes dos trabalhos de Pereira, Itard, Séguin e Montessori que apontam para a constituição da educação especial, bem como das raízes do processo de inclusão, por meio das práticas pedagógicas de professores que acreditaram na possibilidade de aprendizagem de seus alunos com deficiência.

CAPÍTULO II

A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA: PEREIRA, ITARD, SÉGUIN E MONTESSORI

Olhar para a vida e para o trabalho de Jacob Rodrigues Pereira, Jean Marc Gaspard Itard, Edouard Onésime Séguin e Maria Tecla Artemísia Montessori, a fim de saber o que revelam e a forma como viveram, por que optaram por trabalhar com educação, suas práticas, seus fundamentos teóricos e metodológicos, seus ideais, valores, entre outros fatores, é de fundamental importância para se entender as propostas de educação que desenvolveram. Acredita-se também que, ao trazer suas histórias, poder-se-á, sem dúvida, contribuir para a historiografia da Educação, da Educação Especial e da Psicologia ou, melhor dizendo, para a História das relações entre elas.

De acordo com Angotti (2007), para se entender melhor o homem, é importante e necessário compreendê-lo em seu espaço e tempo. Nesse sentido, as vidas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori serão apresentadas nesta tese como uma tentativa de mostrar as contribuições advindas de seus trabalhos com crianças com deficiência ou não, bem como o que os levaram a não acreditar na existência de uma criança que não fosse capaz de aprender. Assim, seguindo a ordem cronológica e considerando que o trabalho do primeiro serviu de inspiração para o trabalho do segundo e assim sucessivamente, apresentar-se-á, primeiramente, o trabalho de Pereira, bem como o momento histórico em que viveu, para que, em seguida, sejam apresentados Itard, Séguin e, por fim, Montessori.



Figura 1¹⁷: Jacob Rodrigues ensinando uma de suas alunas.

2.1 Jacob Rodrigues Pereira: primeiro educador de crianças surdas na França

Jacob Rodrigues Pereira não deixou nada escrito sobre o trabalho que desenvolveu com crianças surdas. As informações expostas nesta tese são oriundas da primeira biografia, que se tem conhecimento até o momento, sobre o estudioso, intitulada “*Jacob Rodrigues Pereire. Notice sur sa vie et ses travaux et analyses raisonnée de sa méthode précédées de l’Eloge de cette méthode par Buffon*” (1847), escrita por Edouard Séguin, e da última biografia, “*Jacob Rodrigues Pereira: homem*

¹⁷ Foto da capa do livro de Emílio Salgueiro “Jacob Rodrigues Pereira: homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França”. Autoria desconhecida.

Nota-se, na fotografia, que Jacob Pereira leva a mão da menina até seu pescoço, na direção da garganta, para a percepção das vibrações causadas pelo som da voz.

de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França” (2010), escrita pelo médico português Emílio Eduardo Guerra Salgueiro.

Antes de delinear o trabalho pedagógico de Jacob Rodrigues Pereira com crianças surdas, traz-se, inicialmente, a história de sua família e os motivos que os levaram a sair, em um primeiro momento, de Portugal e, em seguida, da Espanha e migrarem para a França em 1741. A história de perseguição da família de Pereira deve-se ao fato de ser uma família judia que viveu no período da Inquisição portuguesa e espanhola. Nascido na Espanha e batizado como Francisco António Rodrigues Pereira, apesar de ter passado os primeiros anos como “cristão-novo”, assumiu, aos vinte e seis anos, o judaísmo, passando a se chamar Jacob Rodrigues Pereira.

2.1.1 A Família de Jacob Rodrigues Pereira e o judaísmo

“Que os judeus se saiam destes reinos, e não morem, nem estem neles.”¹⁸

O decreto real “Que os judeus se saiam destes reinos, e não morem, nem estem [estejam, fiquem] neles”, de D. Manuel I, em 1496, mostrou a intolerância, na época, dos portugueses cristãos católicos com os portugueses judeus. D. Manuel justificou tal decisão de expulsão, alegando que por ser rei tem mais obrigações do que qualquer outro cristão fiel à fé católica e, assim, não se poderia mais tolerar o “ódio” dos judeus à fé católica de Cristo. Para Salgueiro (2010), apesar de não deixar claro que “ódio” seria esse, o rei não tomou essa decisão sozinho. D. Manuel apoiou-se nos seus conselheiros e letrados (a maioria eclesiástica) para determinar que todos os judeus e judias, de qualquer idade, tivessem que sair dos reinos, no prazo de dez meses, incluindo os muitos milhares de judeus espanhóis, acolhidos três anos antes pelo próprio rei.

No entanto, D. Manuel sabia o valor e a capacidade de resistência e de determinação dos judeus. Na época, os judeus eram importantes no campo da

¹⁸ Édito de expulsão dos judeus do rei D. Manuel I (1469-1521), decretado em Muge, em 4 de dezembro de 1496. Fonte: Originais da Câmara de Évora, Lvº73, “3º, Fº113, 1496. Arquivo Distrital de Évora.

economia e das finanças, além de contribuir para a renovação da ciência, como a cosmografia, por exemplo. O rei temia que o rigor ético e religioso dos judeus pudesse levar seus sucessores a “cair em tentação” e, de novo, ainda que temporariamente, readmitissem os judeus na sociedade portuguesa, como acontecera com D. João II e com ele próprio, em 1492, com os judeus expulsos da Espanha. Nas *Ordenações Manuelinas*¹⁹, os judeus poderiam deixar os reinos com todas as suas economias e com as dívidas pagas.

Salgueiro (2010) ressalta que, curiosamente, o édito de expulsão dos judeus de Portugal surgiu quarenta anos antes do estabelecimento da Santa Inquisição, em 1536, já com D. João III, enquanto, na Espanha, ocorrera o inverso. O édito de expulsão dos judeus, determinado pelos reis católicos – D. Fernando e D. Isabel –, em Granada, data de 1492, quase 14 anos depois da implantação da Inquisição, em 1478. Para Salgueiro, o édito dos reis católicos espanhóis, de 1492, de alguma forma, serviu de inspiração ou de modelo para o Édito de D. Manuel.

O estilo dos reis Católicos é mais trabalhado e os argumentos que avançam parecem mais consistentes e estão mais bem fundamentados do que os de D. Manuel I, embora a mensagem essencial seja a mesma: tem que se estar muito atento ao potencial de destruição para o cristianismo – e mesmo para a própria matriz das sociedades espanhola e portuguesa – que o judaísmo representa, pois que, postos em contacto um com o outro, o cristianismo e o judaísmo, este último revela-se perigosamente atractivo para o outro. (SALGUEIRO, 2010, p. 32)

D. Fernando e D. Isabel deram apenas três meses de prazo para os judeus saírem da Espanha, enquanto D. Manuel I concedeu dez meses. Contudo, D. Manuel usou de grave malícia e da obtenção de um “efeito surpresa”, para atingir os judeus no que eles tinham de mais valioso: os filhos. Ordenou a separação forçada entre pais e filhos, impôs um verdadeiro sequestro ou rapto dos filhos dos judeus, quatro meses após o édito, faltando ainda seis meses para o fim do prazo decretado. D. Manuel pretendia “salvar as almas” das crianças dos efeitos do judaísmo e, talvez, segundo Salgueiro (2010), obrigar os judeus a ficar, forçando-os ao batismo em massa e à conversão em “cristãos-novos”: “Tudo parece, pois,

¹⁹ Ordenações Manuelinas (1513). Reprodução fac-símile da edição de Valentim Fernandes (Lisboa 1512-1513). In: SALGUEIRO, E. E. G. *Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2010.

indicar, que D. Manuel queria que os judeus ficassem no reino, desde que ‘limpos’ do crime de serem judeus” (SALGUEIRO, 2010, p. 36).

Tornar-se “cristão-novo” significava aceitar os preceitos do catolicismo, enquanto os judeus que se recusassem a tal conversão passariam a não ter direitos, nem pátria. No entanto, ainda no reinado de D. Manuel e, mais tarde, no de D. João III, levantaram-se suspeitas sobre falsas conversões. Alguns judeus, denominados “cripto-judeus”, para sobreviverem em Portugal, convertiam-se apenas na aparência e mantinham a crença judaica, praticando-a na clandestinidade. Foi por isso que D. João III pediu ajuda à Inquisição. O rei, na época, queria distinguir os verdadeiros convertidos à fé cristã católica dos “cripto-judeus”, considerados a encarnação do mal, e que deveriam, por isso, ser extirpados (SALGUEIRO, 2010). Para Souza (2011), por 285 anos, entre 1536 e 1821, o Tribunal do Santo Ofício da Inquisição de Portugal foi responsável pela perseguição de mais de quarenta mil pessoas em todo o império luso, que compreendia terras da metrópole, ilhas do Atlântico (Açores, Madeira, Cabo Verde, São Tomé), várias regiões da África (a costa ocidental, do Marrocos ao Cabo da Boa Esperança, além de Angola e Moçambique), o Brasil, localidades na Índia (Goa, Cochim) e no extremo Oriente (Macau, Malaca, Nagasaki). Homens e mulheres foram investigados e condenados por crimes contra a fé (judaísmo, maometismo, protestantismo, molinismo, deísmo, libertinismo, críticas aos dogmas etc.) ou contra os costumes e a moral cristã (bigamia, sodomia, feitiçaria, proposições heréticas). As sentenças, em sua maioria, eram lidas publicamente em autos de fé e variavam de acordo com o grau de gravidade imputado pelos juízes inquisidores aos delitos cometidos. Cerca de dois mil indivíduos foram condenados à morte na fogueira e um número muito maior sofreu duras penas como a obrigação de ouvir missas, o açoite, o degredo, o confisco dos bens, o uso de hábito penitencial, a prisão perpétua, entre outras.

Assim, com a instituição da Inquisição em Portugal, no ano de 1536, muitas famílias judias foram perseguidas por não aceitarem a conversão ao catolicismo. A família de Jacob Rodrigues Pereira foi uma delas.

2.1.2 De Francisco António a Jacob Rodrigues Pereira

Jacob Rodrigues Pereira (1715-1780), conhecido na história também como Perèire, nasceu em 11 de abril de 1715, em Berlanga (Espanha)²⁰, considerada, na época, uma vila com certa importância regional na província de Badajoz. Batizado como Francisco António, foi o sétimo filho de uma família de judeus, na condição de cristãos novos.

Pereira, apesar de ter nascido na Espanha, é considerado português, como afirma Eugène Pereire, seu bisneto, em uma carta dirigida a Ferreira Desdado, em 1908:

Quanto à questão da nacionalidade do primeiro professor dos surdos-mudos em França, posso certificar-vos que ele era português. De acordo com os documentos autênticos que possuo, Jacob Pereire nasceu efectivamente em Espanha, como dizeis – em Berlanga, na Estremadura – mas não podemos ignorar que o seu pai e a sua mãe tinham ambos nascido em Chacim, (perto de Bragança), onde sua família se tinha fixado desde o fim do século XV; que aí tiveram vários filhos antes de entrarem em Espanha à roda de 1698; e que o pai de Jacob Pereira vem mesmo morrer em Portugal, na Moita, em 1735. Os pais do meu bisavô só passaram uns anos em Espanha e não perderam a sua nacionalidade portuguesa durante a sua permanência no estrangeiro (Deusdado, 1908, apud Salgueiro, 2010).

Em Portugal, após a instituição da Santa Inquisição, todas as famílias cristãs, “cristãs-novas” e “cripto-judias” procuravam mostrar uma aparência de observância dos costumes e das práticas católicas, no intuito de fazerem com que os “Visitadores da Inquisição²¹” desistissem da perseguição.

²⁰ Berlanga era uma povoação importante desde a época romana, pelas suas minas de galena argentífera, destaque mineiro que se mantém ao longo dos séculos, a ponto do rei Filipe II, da Espanha, ter publicado algumas ordenações com que pretendeu restringir essa atividade a favor da agricultura (Salgueiro, 2010).

²¹ Os “Visitadores da Inquisição”, pelas pompas que os acompanhavam e pela autoridade que possuíam para ditar sentenças, representavam uma figura de poder; no entanto, estes poderiam ter o poder questionado pelas elites locais, ou seja, moradores considerados alvos da ação dos visitadores poderiam encaminhar à Inquisição denúncias de “abusos” do agente inquisitorial; em sentido contrário, os visitadores também poderiam ser alvos de denúncias por “complacência” (permitir que seus acompanhantes viajassem em companhia de mulheres jovens, manter contatos amistosos com “cristãos-novos”, conversar com mulheres mundanas etc.). A visitação inquisitorial também oferecia, a seus agentes, a oportunidade de realização de negócios privados: visitadores aproveitavam as viagens a diferentes partes do reino luso para adquirir escravos, ouro e outras mercadorias de valor, o que implicava o aprofundamento dos contatos com mercadores que, não raro, eram cristãos-novos (PEREIRA, 2011).

Segundo Salgueiro (2010), esse clima de insegurança dos “cripto-judeus” em Portugal ajuda-nos a entender o motivo da emigração de muitas famílias judias, entre elas, a família de Jacob Rodrigues Pereira para localidades mais seguras.

João Lopes Dias e Leonor Henrique Pereira, que eram primos distantes, casaram-se em 18 de maio de 1690. Viviam em Chacim, numa casa perto da dos pais de Leonor, tidos como “cristão-novos”.

João Lopes era mercador de profissão e não tinha uma boa relação com seus sogros. Tal fato o levou a separar-se de Leonor por dois anos, período em que ela viveu na casa dos pais, indo para a Espanha e adquirindo, no regresso, a alcunha de *o Castilho*.

Com o retorno de João Lopes, o casal reconciliou-se e foi viver longe da casa dos pais de Leonor. Nesse período, nasceram duas filhas – Mariana, em 1696, e Branca, batizada em 1698, figurando o nome do pai na certidão como João Castilho.

Em 1698, João Lopes, Leonor Pereira e as filhas, ainda pequenas, deixaram Chacim e foram para Lisboa. A ideia inicial era a de embarcarem num barco para Livorno²², na Itália, para começarem uma vida nova, sem riscos por serem judeus.

Em 13 de abril de 1699, um grupo de quarenta e oito portugueses embarcou no barco genovês “N. Snra de La Coronada”, com destino ao porto de Livorno, na Itália. Após três dias de viagem, o Comissário do porto visitou e inspecionou o barco devido a “informações” que obteve, de que este levaria fugitivos a Livorno. Todos os passageiros foram presos. Eram vinte nove adultos – treze homens e dezesseis mulheres – e dezenove crianças – dez meninos e nove meninas – de todas as idades, incluindo três bebês.

A Inquisição de Sevilha confirmou a prisão e a condição de “cripto-judeus” dos passageiros, ficando detidos no Cárcere Real de Cádiz. Entre os presos, estavam João Lopes Dias, Leonor Henriques Pereira, que estava grávida, e as duas filhas, Mariana e Branca. Leonor deu à luz, em 2 de julho de 1699, a um menino, o

²² Livorno era considerada como um porto seguro de refúgio, acolhimento e abrigo para os judeus portugueses forçados a viverem o judaísmo na clandestinidade. Era a terra de recomeço para os “cripto-judeus” que se sentissem em risco de poderem ser descobertos e perseguidos pela sua crença de origem, após o édito de expulsão de D. Manuel I, em 1496 (SALGUEIRO, 2010).

terceiro filho do casal, que recebeu o nome de Paulino, passando de 48 para 49 o número de passageiros presos.

Salgueiro (2010) afirma que a referência mais segura que se tem, nesse período, do casal – João Dias e Leonor Pereira – data de 30 de outubro de 1707 e surge por meio de um registro de batismo de uma nova filha nascida em Llerena e que recebera o nome de Beatriz Maria. Para o autor, a surpresa maior desse registro está na identificação de Beatriz: “[...] hija de Juan Lopez y Leonor Enriquez su mujer residentes em La carcel de la penitencia del Santo Oficio de la inquisición desta dicha ciudad por quien es reconciliado el dicho Juan Lopez y la dicha Leonor Enriquez [...]”²³. Conclui-se, portanto, que, passados oito anos, os futuros pais de Pereira e seus irmãos continuavam presos pela Inquisição, agora, de Llerena. Contudo, curiosamente, as condições em que se encontravam permitiram ao casal condições de gerar uma filha em cárcere.

Dois anos após o nascimento de Beatriz, em 1709, a família de Pereira é posta em liberdade. Sem recursos financeiros, decidiram permanecer na Espanha, distante do mar. Tal permanência serviu, segundo Salgueiro (2010), para mostrar publicamente o arrependimento profundo por tudo o que tinham feito contra a Igreja Católica, além de demonstrar que não tinham nenhuma vontade de se aproximar de um porto de mar, nem de tentar uma nova fuga para um lugar em que pudessem praticar o judaísmo.

O quinto filho, Manuel, nasceu em 1710, quando a família já estava em Berlanga. Em 1713, ainda em Berlanga, nasceu Isabel.

Após o nascimento de Isabel, em 11 de abril de 1715, nasceu Francisco António, o sétimo filho do casal, que viria a ser, anos mais tarde, Jacob Rodrigues Pereira. Nesse período, seus pais ainda comportavam-se como “cristãos-novos” e procuravam integrar-se à população cristã. No entanto, a perseguição à família de Pereira pela Inquisição continuava. Seu irmão, Paulino, quando completara 24 anos, fora preso e sentenciado pelos Autos da Fé do Santo Ofício; com isso, para Salgueiro (2010), tudo parece indicar que a ida da família para a França, em 1741, deu-se pela insistência de Francisco António, na época com 26 anos, com o intuito

²³ Archivo Parroquial de Llerena. Libro 10 de Bautismo. Parroquia de la Granada. Folio 626. In: SALGUEIRO, E. E. G. Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2010.

de viverem tranquilamente sua condição de origem sem as sombras da Inquisição, tanto portuguesa, quanto espanhola. Esta é uma das hipóteses que apontam ter sido este o motivo que fez Francisco António escolher Bordéus, na França, cidade que já conhecia e onde existia uma importante comunidade de judeus vindos de Portugal e Espanha, para residir. Foram com ele: a mãe, Leonor Henriques Pereira, e as duas irmãs mais velhas, Mariana e Branca. Não há confirmação de que Isabel, na época com vinte e oito anos, e Luís (que, mais tarde, mudou o nome para David), o irmão mais novo, tenham ido com Francisco nesse momento.

O irmão Paulino, que permanecera preso pela Inquisição de 1724 a 1726, também foi para Bordéus logo em seguida. A irmã Beatriz casou-se e fixou-se na Espanha. Manuel, o quinto irmão, casou-se com uma espanhola e permaneceu em Cádiz, escolhendo a Espanha como sua pátria definitiva.

Sobre Isabel, como dito anteriormente, não há comprovação de sua ida para Bordéus com Francisco António; as versões existentes na história sobre sua vida são bastante contraditórias. Alguns acreditam que Isabel teria sido a irmã surda citada por Pessotti (1984); outros, como Salgueiro (2010), acreditam que ela foi para Bordéus, onde se casou e constituiu família.

Em relação ao oitavo irmão, André, na época com vinte e quatro anos, pouco se sabe a seu respeito. De acordo com Salgueiro (2010), sabe-se que se casou em La Rochelle e que teria tido uma filha. Desconhece-se, no entanto, detalhes de sua possível ida para a França.

Sobre o irmão mais novo – Luis –, acredita-se que tenha migrado para os Estados Unidos e, em seguida, tenha ido encontrar-se com a família em Bordéus, em 1746, ajudando o irmão em seu trabalho com as crianças surdas, tornando-se seu assistente.

Diante de todos esses fatos, percebe-se que Bordéus acabou tornando-se uma referência muito importante para a família de Pereira. Foi na França que Francisco António assumiu plenamente sua condição de judeu – sendo circuncidado em 8 de novembro de 1741 – e passou a se chamar Jacob Rodrigues Pereira.

2.1.3 Jacob Rodrigues Pereira e a educação de crianças surdas

Como já mencionado, em 1741, com vinte e seis anos, Jacob Pereira decidiu mudar-se para Bordéus, na França, cidade que já conhecia e onde havia uma importante comunidade de judeus vindos de Portugal e de Espanha. Em Bordéus, assumiu plenamente a sua condição de judeu, abandonando o nome de batismo Francisco António Rodrigues Pereira e tornando-se Jacob Rodrigues Pereira.

Segundo Salgueiro (2010), as qualidades pessoais de Pereira – contato fácil com todos, seriedade e empenho sem limites em tudo o que se propunha a fazer – conquistaram a confiança da população portuguesa judia em Bordéus ao ponto de considerá-lo, anos mais tarde, o representante dos interesses dessa população em Paris. No entanto, como afirma Salgueiro (2010), durante os três anos que decorreram até iniciar seu primeiro trabalho de reeducação pouco se sabe sobre a vida de Jacob e da família em Bordéus.

Pessotti (1984) afirma que a preocupação de Pereira em desenvolver um método para ensinar linguagem a surdos surgiu como um gesto de amor por uma irmã mais nova nascida surda. Segundo o autor, a observação original e genialmente explorada que desencadeou sua pesquisa teria sido a de que, enquanto acalentada e abraçada pela mãe, a irmã emitia sons vocais, mas quando acomodada no berço cessava qualquer vocalização.

Salgueiro (2010), após anos de pesquisa sobre a vida de Jacob Pereira, aponta que não foi possível comprovar, ainda, a existência dessa irmã surda, por isso não se pode concluir que o interesse de Pereira pela educação de crianças surdas tenha surgido por causa de uma irmã nessas circunstâncias.

[...] não é claro qual seria esta irmã, se a Mariana, a irmã mais velha, nascida em 1696 ainda em Chacim, Portugal, se a Isabel, já nascida em Berlanga, em Espanha, em 1713.

Não se encontra qualquer referência documental de que a Mariana tivesse este problema; a irmã Branca, a 2ª filha, nascida em Chacim em 1688, terá sido quem, mais tarde, acabou por ir para Paris ajudar o irmão, sobretudo no seu trabalho com crianças do sexo feminino, sendo pouco provável que não ouvisse nem falasse; a irmã Beatriz, a 3ª menina e 4ª filha, nascida em Llerena em 1707, casa e constitui família em Espanha onde fica a viver, nada constando sobre uma eventual surdes de nascença. Também não é muito natural que se tratasse da irmã Isabel, que terá casado e tido filhos. (Salgueiro, 2010, p. 139)

Diante disso, o que se pode afirmar, segundo Salgueiro (2010), é que aos 19 anos de idade, em 1734, Jacob Pereira – ainda Francisco António – procurou trabalhos sobre métodos de educar surdos, aproximando-se, por meio de correspondências, de Jean Barbot, Presidente Perpétuo da *Académie Royale des Belles-Lettres, Sciences et Arts* de Bordéus. Jean Barbot ficou admirado com os conhecimentos que o jovem Jacob Pereira possuía sobre a surdez e recomendou-lhe a leitura de Juan Bonet (1620), Willian Holder (1670) e Johan Conrad Amman (1700).

Uma vez que quereis, Monsieur, que vos envie o que encontrar nos meus documentos sobre os surdos e mudos de nascença, irei obedecer-vos (com uma longa lista das obras consultadas sobre esta questão). Encontrei nos meus documentos muitas outras coisas sobre os surdos ou sobre os mudos, mas não dizem respeito aos que são de nascença.

Eis, Monsieur, os materiais grosseiros que encontrei nos meus documentos; não são mais do que uma tabela, mas para um entendedor como vós, basta uma meia palavra, e ultrapassareis facilmente os que vos precederam.

De Bordéus, 23 de agosto de 1734.

Assinado, Barbot (apud SÉGUIN, 1847, p. 17)²⁴.

Infelizmente, Séguin, que foi o único dos autores consultados para esta tese a ter acesso ao conteúdo dessa carta, não transcreveu a lista de obras indicadas na carta de Barbot. Assim, pouco se pode afirmar sobre quais obras foram consultadas e o porquê do interesse de Pereira pelos trabalhos dos precursores espanhóis do ensino de surdos²⁵.

²⁴ Puisque vous voulez, Monsieur, que je vous envoie ce que je trouve dans mes recueils sur les sourds et muets de naissance, vous allez être obéi (suit une longue nomenclature d'ouvrages à consulter sur cette question). Je trouve dans mes recueils plusieurs autres choses sur les sourds ou muets, mais il ne s'agit pas de ceux qui le sont de naissance. Voilà, Monsieur, les matériaux grossiers que j'ai trouvés dans mes recueils; ce n'est qu'une table, mais, d'un entendeur comme vous, il ne faut qu'un demi-mot, et vous surpasserez aisément ceux qui vous ont précédé. De Bordeaux, ce 23 août 1734. Signé, Barbot.

²⁵ Salgueiro (2010) lista alguns trabalhos da segunda metade do séc. XVII e início do séc. XVIII, sobre a educação de pessoas surdas, na Europa: na Inglaterra, *Philocophus, or the Deafe and Dumble Man's Friend*, 1648 – primeiro livro sobre surdez escrito por um inglês – de John Bulwer; *Grammatica linguae Aglicanae cui praefigitur de loquela sive sonorum formationes*, 1653, de John Wallis; *Elements of Speech, with an appendix concerning persons that are deaf and dumb*, 1669, de William Holder; *Didascalocophus, or the Deaf and Dumb Man's Discourse*, 1680, de George Dalgarno; e *Escola para Surdos em Edimburgo*, 1760, de Thomas Braidwood. Na Holanda, *The Deaf and Dumb Man's Discourse*, 1656, de Anthony Deusinge; e *Surdus loquens*, 1692, e *Surdus loquens sive dissertatio de loquela*, 1700, de Johan Conrad Amman. Na Alemanha, *Alphabeti vere naturalis Hebraici*, 1667, de Francis Van Helmont. E, por fim, na Espanha, *Teatro crítico universal*, 1730, de Jerónimo Feijóo y Montenegro. Salgueiro acredita que este último foi lido por Francisco António ainda em Cádiz.

No entanto, em relação ao nível de conhecimento de Pereira sobre a surdez, Salgueiro (2010) mostra a forma como Pereira categorizou os níveis de surdez para auxiliá-lo na avaliação da acuidade auditiva de seus alunos. O quadro 1 foi elaborado para visualizar melhor essa categorização, a partir de dados coletados na obra de Salgueiro (2010).

Quadro 01 - Níveis de Surdez segundo Pereira.

Nível	Características
1ª Espécie ou Surdos Absolutos	✓ Os surdos absolutos, ou da primeira espécie, são menos frequentes; ✓ É possível que nunca os tenha observado; mas parece-me mais provável que os tenha confundido com os da segunda classe, com os quais são parecidos sob alguns aspectos; ✓ A privação total da audição não seria suficiente para impedir a percepção de alguns ruídos por uma espécie de tato que, de algum modo, lhes substitui a audição e que, sem a sagacidade que só uma longa experiência permite adquirir, é fácil de ser tomado como o próprio ouvir.
2ª Espécie	✓ São incomparavelmente mais numerosos que os das duas outras espécies; ✓ Inclui todos os que têm o órgão da audição mais ou menos acessível a diversas espécies de ruídos e são capazes de conhecer e de comparar, em certos casos, o grau da força e algumas outras qualidades destes ruídos que, com frequência, ferem o seu ouvido, mas que, apesar disso, não conseguem perceber nenhum dos sons que compõem a palavra, nem mesmo chegar a formar a menor ideia.
3ª Espécie	✓ São os que não somente ouvem alguns ruídos de maior ou menor intensidade, mas, também, que conseguem distinguir os sons de algumas vogais, ou pelo menos formarem uma ideia que os ajude a distinguir estes sons, desde que sejam pronunciados com as precauções indicadas; ✓ Esta classe seria a mais numerosa de todas se só se considerasse as crianças ainda ao peito até à idade aproximada de três anos, devido, sobretudo, a esta substância mucilaginosa que recobre as paredes do canal interno do ouvido desde que vêm ao mundo, e fica lá colada em um tempo mais ou menos longo; mas, no decurso destes três primeiros anos, muitas destas crianças morrem de doenças que causam a sua surdez, e muitos se curam, de modo que não se encontram mais surdos desta espécie entre os adultos.

Feita a avaliação do nível de surdez do aluno, Pereira traçava um plano de educação.

Nos anos de 1744 e 1745, Jacob Pereira residiu em La Rochelle – a cerca de duzentos quilômetros de Bordéus – para educar um menino surdo de 13 anos, Aaron de Beaumarim. Aaron era de família judia e, desde o início, estabeleceu uma boa relação com Jacob Pereira. Após alguns meses de tratamento, com resultados positivos, foi pedido a Jacob Pereira que mostrasse em público o que havia conseguido fazer com o menino (Salgueiro, 2010). Assim, no dia 25 de outubro de 1745, na *Academie Royale des Belles-Lettres de La Rochelle*, Jacob Pereira demonstrou a todos, por meio de Aaron, o sucesso de seu método. Aaron conseguira, com a ajuda de seu professor, conhecer e nomear as letras do alfabeto, além de articular algumas frases (Séguin, 1847).

Dez dias após a apresentação pública do garoto Aaron, em 5 de novembro de 1745, Pereira insistiu para que os resultados de seu trabalho ficassem registrados em “ato notarial”, com a presença de sete testemunhas. De acordo com Salgueiro (2010), isso indica que Pereira pretendia proteger-se de acusações de “charlatanismo”, após mostrar os avanços evidentes de Aaron.

Nessas apresentações, estava presente M. d’Azy d’Étigny, homem rico e influente de La Rochelle, pai de uma criança surda. Segundo Séguin (1847), esse filho já teria sido visto por todos os médicos célebres da Europa, sem ter encontrado uma solução que fizesse seu filho aprender a comunicar-se. No entanto, apesar de M. d’Azy d’Étigny ter ficado entusiasmado com o que viu e ouviu, preferiu adquirir o livro de Amman²⁶, para economizar. O filho de M. d’Azy d’Étigny, desde 4 de outubro de 1743, vivia no internato do colégio de Beaumont-en-Auge; após adquirir o livro, M. d’Azy d’Étigny pediu ao prior dom Cazeaux e ao beneditino dom Bailleul, reitor do colégio, que com a ajuda do livro “[...] par eux, être fait au coût d’une éducation ordinaire, ce que Pereire avait fait á La Rochelle”²⁷ (SÉGUIN, 1847, p.21).

Tudo leva a acreditar que as tentativas de escolarizar o filho de M. d’Azy d’Étigny não funcionaram, mesmo com a utilização da bibliografia sobre o assunto

²⁶ Johan Conrad Amman escreveu dois livros sobre a educação de crianças surdas - *Surdus loquens*, em 1692, e *Surdus loquens sive dissertatio de loquela*, em 1700 -, no entanto, Séguin não cita o nome do livro adquirido por M. d’Azy d’Étigny.

²⁷ “[...] Ihe fizesse, pelo preço de uma educação como a de todos os outros, o que Pereira fizera em La Rochelle”.

disponível até aquele momento. Isso porque, após um ano de experiências fracassadas, os dois beneditinos aconselharam M. d'Azy d'Étavigny a confiar a educação do seu filho a Pereira, que, segundo eles, seria “o único homem capaz de ajudá-lo²⁸” (SÉGUIN, 1847, p. 22). Assim, no dia 13 de junho de 1746, foi assinada uma convenção (ver Anexos 1 e 2) entre Jacob Rodrigues Pereira e M. d'Azy d'Étavigny sobre a maneira como iria ser desenvolvida a educação do jovem.

Para melhor entender a forma como Pereira organizou seu trabalho, elaborou-se, a partir de dados apresentados por Séguin (1847), um quadro-resumo (Quadro 02) da sistematização pedagógica descrita nessa convenção.

²⁸ “au seul homme qui eût du en être charge”.

Quadro 02 – Planejamento Pedagógico de Jacob Rodrigues Pereira.

Aluno: M. d' Azy d'Étavigny	
Observações Importantes: 1º Serão tomadas todas as precauções necessárias para conservar o segredo do método de ensino; 2º Não poderão ser imputadas ao mestre quaisquer faltas decorrentes de algumas imperfeições na pronúncia do aluno; 3º O atendimento será, durante um ano, em La Rochelle; depois, mesmo que a educação não tenha ficado terminada, o aluno deverá ir a Paris para dar continuidade ao trabalho; 4º Para a verificação do trabalho que será realizado, será apresentada a lista das palavras que serão trabalhadas, para além da <i>pronúncia</i>.	
Objetivos a serem alcançados pelo aluno	✓ Ler e pronunciar em francês; ✓ Conceber os nomes das coisas visíveis mais comuns e necessárias à vida, colocando-o em estado de saber pedi-las pela palavra sempre que desejar.
Etapas do processo	1ª etapa: Pronúncia e conhecimento de algumas palavras; 2ª etapa: Leitura e pronúncia de palavras usadas no cotidiano (que serão mostradas por alguém) por meio de um livro; 3ª etapa: Cumprimento dos objetivos propostos.

Conteúdo	Artigos: O aluno poderá cometer muitos erros, devido ao nível de complexidade do seu ensino para alunos surdos; assim, poderão ocorrer, algumas vezes, erros quanto ao seu emprego antes de substantivos masculinos e femininos, bem como o seu emprego no singular e plural.
	Substantivos: O aluno aprenderá nomes de coisas de uso cotidiano, ou seja, das mais necessárias à vida, e as mais comuns de serem nomeadas, como: <i>o pão, o vinho, a carne, a água, a casa, a cama, a mesa, a rua, o jardim, a carroça.</i>
	Adjetivos: O aluno conceberá os mais úteis, como: <i>grande, pequeno, bom, mau, negro, branco, alto, baixo, etc., etc.</i>
	Particípios: O aluno compreenderá os que podem ser tomados como adjetivos verdadeiros, tais como, por exemplo: <i>morto, perdido, etc.</i>
	Números (nomeação): O aluno terá algum conhecimento dos algarismos ordinários; no entanto, será limitada. Ele aprenderá na seguinte ordem: 1ª Pronúncia estando escritos; 2ª Compreensão estando escritos por letras; 3ª Expressão de outro modo que não seja por algarismo ou por sinais.
	Pronomes: O aluno conhecerá os demonstrativos - <i>este, isto, aquilo</i> - assim como os pessoais - <i>meu, teu, ele, ela, eu, tu, ele, vós, eles, elas</i> - embora utilize com mais frequência <i>meu, teu, dele, do que, do eu, tu, ele.</i>
	Verbos: O aluno aprenderá os infinitos simples, principalmente os que usamos com mais frequência, como: <i>comer, jantar, dormir, passear, subir, etc.</i>
	Advérbios / Preposições / Conjunções Será difícil indicar o que será aprendido pelo aluno; no entanto, propõe-se fazer compreensível todas as dicções a seguir: <i>sim, não, muito, pouco, menos, mais, demasiado, suficiente, um pouco, nada, bem, mal, rápido, devagar, pouco a pouco, em frente de, atrás de, por cima de, por baixo de, aqui, acolá, noutro lugar, onde, longe, hoje, esta manhã, esta noite, ontem, amanhã, ontem de manhã, amanhã à noite, antes de ontem, depois de amanhã, a esta hora, neste momento, em breve, em primeiro lugar, mais logo, de manhã cedo, sempre, nunca, ao lado, à direita, à esquerda, à moda de, do meu jeito, depois, quando, porquê, como é que, quantas, uma vez, duas vezes, etc. com, em casa de, contra, dentro, desde, e, nós, nem, como, quer dizer, etc.</i>

Assim, em julho de 1747, o *Journal des Sçavants*²⁹ disse que Pereira foi a Beaumont-em-Auge em dia 13 de julho de 1746, para cumprir o contrato feito com M. d'Azy d'Étavigny pai, contradizendo o artigo 3º da primeira convenção. Nessa primeira convenção, Jacob Pereira comprometia-se a ficar em La Rochelle durante um ano. Pereira acabou ficando, segundo o *Journal*, três anos em Beaumont-em-Auge, intercalando diversas idas a Paris, onde passou a residir definitivamente em abril de 1749 (SALGUEIRO, 2010).

Em julho 1747, o *Le Journal de Sçavants*, publicou um artigo intitulado “Observations remarquables sur deux enfants sourds et muets de naissance, à qui l'on appris à articuler des sons³⁰” (ver Anexo 3), no qual foram apresentados os processos educativos de Aaron de Beaumarin e de M. d'Azy d'Étavigny Filho.

Posteriormente, em 1749, Jacob Pereira apresentou-se na Academia de Ciências, em Paris, acompanhado do seu aluno Azy d'Étavigny, levando consigo uma “memória” (ver Anexo 4) escrita, contendo os conhecimentos adquiridos por seu aluno. Pereira, mais uma vez buscava o reconhecimento e acolhimento de seu método de educação e, também, segundo Salgueiro (2010), para a sua condição de judeu.

Na Memória, afirmou que o jovem Azy pronunciava, embora com grande lentidão, as letras, as sílabas e as palavras; que respondia, sem a ajuda do professor, verbalmente ou por escrito, as perguntas familiares que lhes fossem dirigidas, quer por escrito, quer pelo alfabeto manual ensinado por Pereira, sem que fosse necessário juntar outros sinais; que ele próprio fazia perguntas e pedia, oralizando, as coisas que necessitava no dia a dia; que recitava de cor os Mandamentos, o Pai Nosso e outras orações e que respondia a numerosas questões de catecismo; que já sabia gramática, aritmética, geografia e história (Salgueiro, 2010). Também, observou-se que Pereira refere-se a si próprio, na

²⁹ *Le Journal de Sçavants* [*Journal des Savants*] foi fundado em 1665 para noticiar “o que se passa de novo na República das letras”, em especial das “novas descobertas que se fazem nas artes e nas ciências” (SALGUEIRO, 2010, p. 176). Teria sido o primeiro periódico dedicado à cultura literária, artística e científica, numa palavra, à cultura ‘savant’, e, de início, de periodicidade semanal. Em 1701, passou a ter o patrocínio real e das instituições ‘savantes’ da monarquia francesa (Academia e Biblioteca do Rei) e, de algum modo, antecipa a *Encyclopédie*, ou *Dictionnaire des Sciences, des Arts, des Métiers*, que veio a ser publicada a partir de 1751, coordenada por M. Diderot, da Academia Real das Ciências & Belas-Letras da Prússia e por M. d’Alembert, da Academia Real das Ciências de Paris e da Sociedade Real de Londres.

³⁰ Observação notável sobre duas crianças surdas e mudas de nascença, a quem se ensinou a articular os sons.

terceira pessoa, como *Pereire*. Acredita-se que foi por causa desse documento escrito que Jacob Rodrigues Pereira ficou e é conhecido na história, também, como Jacob Rodrigues Pereira.

Com o sucesso das apresentações públicas de seus alunos e, conseqüentemente, de seu trabalho, o próprio rei da França, Luís XV, concedeu a Pereira uma pensão vitalícia para a continuidade de seu magistério e sua sobrevivência, a partir do ano de 1750 (Séguin, 1847). Estudiosos contemporâneos, como Buffon e Jean Jaques Rousseau, também acompanharam os efeitos de seu método de ensino na comunidade científica da época.

Jean-Jacques Rousseau, além de admirador de Pereira, foi seu vizinho quando moravam na Rue de la Platrière. Dessa proximidade, surgiu uma grande amizade. Para Séguin (1866/1907), quando Pereira estava preparando seus alunos para a demonstração dos resultados de seu trabalho, ele estava em comunicação com Jean-Jacques Rousseau. Pereira, nesse período, tinha uma escola que atendia de dez a quinze alunos surdos e Rousseau tinha o hábito de visitá-lo, de uma forma amigável. Ainda segundo Séguin, os dois amigos possuíam personalidades bem distintas – Rousseau era muito tímido e Pereira era modesto, mas muito individual –, no entanto, ambos possuíam o mesmo objeto de estudo e preocupação, a educação.

De acordo com Séguin (1866/1907), ao analisar as obras literárias, tanto de Pereira quanto de Rousseau, pode-se encontrar facilmente mais ideias de Pereira no "*Discours sur l'Inégalité des Conditions*" do que ideias de Jean Jacques Rousseau nas "memórias" sobre a educação dos surdos, inseridas na coleção da Academia Francesa. No entanto, não se pode duvidar da influência recíproca entre esses dois mestres. O livro *Emilio*, por exemplo, está cheio de experiências sobre o ensino fisiológico, que muito provavelmente teria se originado na escola para surdos de Pereira, bem como a semelhança das teorias presentes no *Emilio*, com as práticas de Pereira (SÉGUIN, 1866/1909).

Ainda segundo Séguin (1866/1907), o método elaborado por Pereira parte de uma descoberta fisiológica; conseqüentemente, com base nessa descoberta, Pereira teria demonstrado aos fisiologistas de sua época que todos os sentidos são modificações do tato, ao ensinar seus alunos surdos a falarem através da percepção da vibração provocada pelo som.

Salgueiro (2010) afirma que Pereira estabelecia uma forte relação com seus alunos surdos. Buscava, inicialmente, o acolhimento do aluno, para em seguida iniciar os ensinamentos; tinha sempre o cuidado de oferecer seu rosto, para que a criança pudesse ver bem como cada emissão sonora era acompanhada de movimentos específicos da face, lábios e garganta que, no conjunto, produziam uma mímica expressiva característica.

As lições eram curtas, porém muito frequentes. Inicialmente, começava por ensinar aos alunos a emitir corretamente os sons da língua francesa, intercalando lições simples de nomeação dos objetos e de ações do cotidiano, sempre com materiais concretos. Pereira apoiava-se na sua datilologia³¹ inicial (uma espécie de silabário rápido), feita com uma só mão, contendo tanto as posições dos dedos quanto os sons da língua francesa. No entanto, com a datilologia, ele não pretendia ensinar letras, mas os sons que compunham as palavras, alegando que um mesmo som pode corresponder a várias letras e uma dada letra pode possuir diversos valores sonoros (Salgueiro, 2010).

Após a aprendizagem da datilologia, da posição espacial dos segmentos digitais e das posições articulatórias ou fonatórias corretas de cada emissão sonora, apoiada na “leitura” vibratória dos sons, Pereira iniciava o ensino da leitura e da escrita propriamente ditas, de palavras e frases simples, dos substantivos e dos verbos mais usados cotidianamente. De acordo com Salgueiro (2010), essa fase inicial, ou da pronúncia, dependendo do aluno, demorava de 12 a 15 meses.

A fase seguinte, denominada “fase da inteligência”, durava vários anos. Trabalhavam-se os adjetivos e, pouco a pouco, todos os outros elementos da sintaxe verbal dos ouvintes – pronomes, tempos verbais, advérbios, preposições e conjunções – até chegar à ortografia. Progressivamente, eram introduzidas as ideias abstratas, ou de simbolismo complexo, próprias das ciências, poesia, filosofia e religião (Salgueiro, 2010).

Pereira queria que os seus alunos falassem ou, pelo menos, pensassem por palavras e não por signos ou gestos: “A palavra seria a expressão fiel e incessantemente móvel do pensamento, móvel e plástica como ele próprio” (Salgueiro, 2010, p. 203). Assim, para Pereira, os gestos ou signos seriam, por

³¹ Comunicação através de sinais feitos com os dedos.

natureza, rígidos e absolutos, à medida que as palavras seriam relativas e infinitamente modificáveis.

Séguin (1847) explica que com os sinais convencionais só se podem exprimir ideias convencionais, além de não existir concordância ou transposição fácil entre a linguagem escrita e a linguagem de signos ou de gestos. Para Séguin, os indivíduos surdos, sem acesso ao pensamento por palavras e a leitura das palavras escritas, ficariam inevitavelmente afastados da herança cultural, científica e literária dos ouvintes, além de ficarem também limitados em suas possibilidades criativas autônomas.

Assim, observa-se que o método inovador de Pereira visava àquilo que hoje seria denominado de “inclusão social” de pessoas surdas, o que, para a época, deve ser considerado revolucionário. Ao proporcionar a inserção dos surdos no processo dialógico com pessoas de seu meio, Pereira possibilitou que seus alunos pudessem trocar ideias, falar de seus sentimentos, além de compreender o que se passava ao seu redor. Contudo, pelos documentos acessados por Séguin, observa-se que chegaram ao conhecimento do público apenas alguns dos conteúdos programáticos e poucas situações de aprendizagem para a aquisição da fala.

No dia 15 de setembro de 1780, Jacob Rodrigues Pereira faleceu repentinamente, em sua nova casa na *rue de Montmartre*, em Paris. Com sua morte perdeu-se todo um legado, pois, apesar de Séguin (1847) inferir uma suposta intenção de Pereira deixar registrado seu método, ele não teve tempo de escrevê-lo. Ainda, para Séguin, a falta de tempo talvez possa ser atribuída à quantidade de horas que Pereira dedicava ao ensino dos surdos, com o objetivo de aperfeiçoar sua prática educativa. Outra hipótese poderia estar associada não somente à dedicação aos seus alunos, mas também ao êxito já alcançado nas diversas apresentações públicas de vários alunos, em diferentes momentos da sua trajetória como educador de surdos.

Assim, para Séguin (1866/1907), as principais conclusões do trabalho de Pereira com as crianças surdas foram: os sentidos, e cada um em particular, podem ser submetidos a treinamento “fisiológico”³², pelo qual sua capacidade primordial pode ser indefinidamente intelectualizada; um sentido pode ser substituído por outro,

³² Treinamento “fisiológico” no sentido de funcionamento, função.

como um meio de compreensão e de cultura intelectual; o exercício “fisiológico” de um sentido corrobora a ação, bem como auxilia as aquisições de outras; as ideias mais abstratas são comparações e generalizações da mente que são percebidas através dos nossos sentidos; educar os modos de percepção prepara para o sustento do próprio espírito; as sensações são funções intelectuais realizadas por meio de aparelho externo, tanto quanto a imaginação, raciocínio etc., através dos órgãos mais internos.



Figura 2³³: Jean Marc Gaspard Itard

2.2. Jean Marc Gaspard Itard e o trabalho com Victor

Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838) nasceu em 24 de abril de 1774, na cidade francesa de Oraison e, de acordo com Cordeiro (2006), Itard passou toda a sua infância entre Riez, local onde sua família residia, e Oraison, onde sua família possuía bens.

Itard foi um médico reconhecido, considerado, até o momento, como pioneiro da educação especial entendida como intervenção pedagógica. Desafiou a visão estática e irreversível existente na época a respeito da deficiência intelectual, por meio de sua experiência educativa com Victor, o “Selvagem do Aveyron”,

³³ Fonte: <http://museumofdisability.org/exhibits/past/pantheon-of-disability-history/jean-marc-gaspard-itard/>. Imagem cedida pela Biblioteca Nacional de Medicina de Paris. Autoria desconhecida.

defendendo a tese de que o menino não era acometido por deficiência intelectual orgânica, mas que suas dificuldades e defasagens eram consequência do isolamento em que vivera (Tezzari, 2009).

Estudou nos *Oratoriens de Marseille*³⁴, completando, inicialmente, seus estudos na área financeira, pois seu pai pretendia que ele fosse bancário. Tezzari (2009) diz que Itard chegou a iniciar a atividade profissional nessa área, mas foi uma tentativa frustrada. Isso o levou a retornar a Riez, onde permaneceu por dois anos.

Durante a Revolução Francesa, para fugir do recrutamento, Itard começou a trabalhar no hospital militar de Toulon e, apesar de não saber nada sobre medicina, apaixonou-se por esse trabalho. Nesse período, participou de cursos de anatomia e patologia ministrados pelo grande cirurgião Dominique Larrey, que na época dirigia o serviço médico de um grupo expedicionário e era encarregado de retomar à Córsega, que acabava de se tornar independente. Com a interrupção da expedição de Larrey, este retornou para o hospital militar do Val-de-Grâce em Paris. Em 1796, Itard foi ao encontro de Larrey, em Paris, e foi nomeado cirurgião de terceira classe no hospital militar de Val-de-Grâce, no qual “formou-se um pequeno clã – o próprio Itard, o pai de Edouard Séguin, mais jovem que Itard, e J. J. Virey” (Cordeiro, 2006, p. 46).

No início de 1800, um menino, a quem Itard daria o nome de Victor, foi capturado nas florestas de La Caune. Ele havia entrado na casa de um camponês para se aquecer junto ao fogo. Após sua captura, permaneceu um período curto em uma fazenda próxima, fora aprisionado e depois transferido para o Asilo de Saint-Affrique e, em seguida, para Rodez, onde permaneceu por vários meses.

O garoto, durante esse período, ficou sob os cuidados do professor Bonnaterre. Posteriormente, o menino foi transferido para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, sob a direção de Sicard³⁵, de modo que este constituiu uma comissão composta por diversos profissionais, entre os quais, o médico psiquiatra

³⁴ Em português “Oratório de Marselha”. Introduzido na França no século XVII por Pierre de Bérulle, iniciador da “escola francesa de espiritualidade” e dissolvido em 1792. Ainda hoje, o Oratório é dedicado a várias atividades apostólicas: educação de jovens, paróquias, investigação intelectual etc.

³⁵ Roch-Ambroise Cucurron Sicard foi um abade francês, que ficou conhecido por seu trabalho como educador de surdos. Sicard fundou a escola de Surdos de Bordéus, em 1782 e, posteriormente, sucedeu a L'Épée, como diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos, em Paris; também apoiou a criação de vários institutos de surdos em todo o país.

Philippe Pinel³⁶ para examinar a criança. Esses profissionais elaboraram relatórios com base em suas observações, sendo o de Pinel o que causou maior repercussão. Pinel, em seu relatório sobre o menino, distancia-se dos cientistas que se ocuparam da história do entendimento humano³⁷ ao afirmar que o “Selvagem do Aveyron” havia os decepcionados. Também em seu diagnóstico, afirmou que o menino era um desenvolvimento falido; era um “idiota” (LUIS, 2000).

De acordo com Banks-Leite e Galvão (2000), Pinel concluiu que o garoto selvagem teria sido abandonado justamente por apresentar deficiência intelectual, de modo a não sugerir qualquer possibilidade de reabilitação e educação. Entretanto, Itard, que havia sido aluno de Pinel, estava presente a essa sessão e interessou-se imediatamente pelo garoto.

Ainda em 1800, mais precisamente em dezembro, Itard, que até o momento atuava como médico no hospital de Val-de-Grâce, foi convidado para trabalhar como médico-chefe no Instituto Nacional de Surdos-Mudos, pois Itard teria prestado socorro, a pedido do Abade Sicard, a um aluno que se acidentou nessa instituição (Banks-Leite e Galvão, 2000).

No instituto, ao examinar o menino, Itard sustentou a tese de que o estado em que ele se encontrava era decorrente da privação do contato social em que viveu por vários anos e, com isso, dispôs-se a educá-lo e reintegrá-lo ou integrá-lo à sociedade.

Assim sendo, por determinação do governo, Itard encarregou-se diretamente da educação moral e intelectual do menino, com o propósito de torná-lo apto ao convívio em sociedade e, para auxiliá-lo nessa tarefa, a Administração Pública contratou Madame Guérin, uma governanta, que passou a morar junto com o menino e Itard no Instituto.

³⁶ Philippe Pinel foi um médico importante que marcou o final do século XVIII e início do século XIX. Sua obra mestra, o Tratado Médico-Filosófico sobre a Alienação Mental, ou *Traité* de Pinel, foi publicada em 1801. Para Pessotti (1994), o *Traité* de Pinel inaugura a Psiquiatria como especialidade médica.

³⁷ Principalmente, Locke e Condillac.

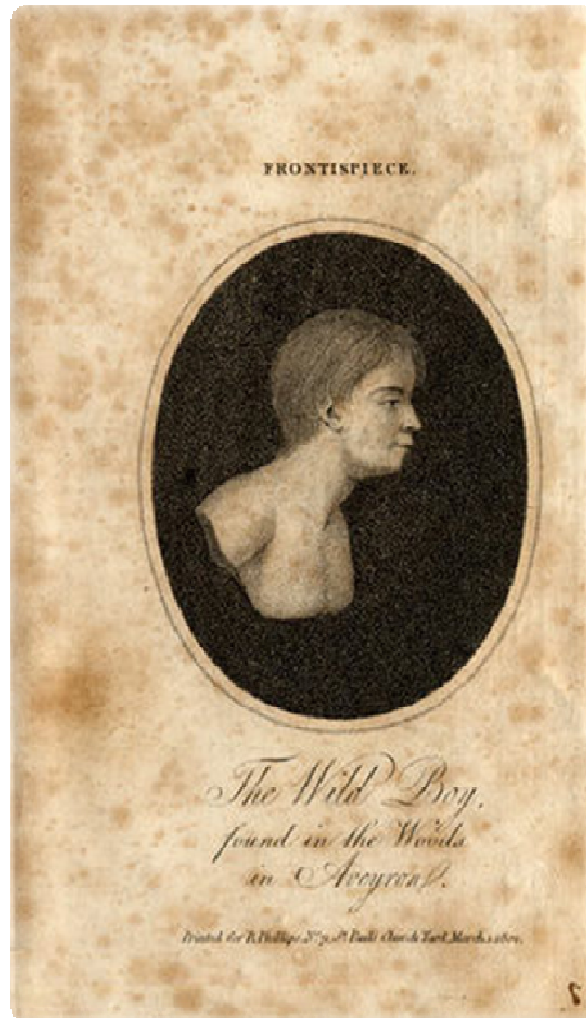


Figura 3³⁸: O Garoto Selvagem da Floresta de Aveyron

2.2.1 Do “Selvagem³⁹ de Aveyron” ao jovem Victor: O Primeiro Relatório

“[...] é a este menino que a pedagogia científica deve os seus primeiros avanços”
(MONTESSORI, 1909/1965, p. 63).

³⁸ O Jovem Victor. Autoria desconhecida. Contra capa da versão do Primeiro Relatório de Itard publicado em inglês, em 1802. Fonte: ITARD, J. M. An Historical Account of the discovery and education of savage man, or of the first developments, physical and moral, of the young savage caught in the woods near Aveyron, in the year 1798. London. 1802.

³⁹ Segundo Itard (1801/2000), pela expressão “Selvagem”, entendia-se o homem pouco civilizado. No entanto, apesar de criticar o uso dessa expressão, pois o menino não merecia tal denominação, ele explicou que a manteve com o intuito de mostrar, adiante, o motivo que o levou a dar-lhe o nome Victor. Assim, pelos mesmos motivos que levaram Itard a preservar no início do seu primeiro relatório a expressão “Selvagem”, manteve-se tal denominação, até o momento.

De acordo com Cordeiro (2006), o menino foi capturado, aprisionado e trazido à sociedade sob o estigma de selvagem. Um ministro, protetor das ciências, julgou que a ciência do homem moral poderia tirar algum proveito desse acontecimento, pois, esperava-se que ele, quando fosse educado, pudesse contar sobre sua vida na floresta. Assim, foram dadas ordens para que o menino fosse levado a Paris.

Assim, o menino foi levado a Paris por um idoso pobre e respeitável que, obrigado a separar-se dele, pouco tempo depois, prometeu voltar para buscá-lo e servir-lhe de pai, se um dia a sociedade viesse a abandoná-lo.

Com a notícia da chegada do “Selvagem do Aveyron”, muitos curiosos alegraram-se ao pensar em ver qual seria o espanto do menino com a visão das belezas da cidade. No entanto, segundo Itard (1801/2000), quando chegou a Paris, o que se viu foi um menino sujo, com movimentos espasmódicos e muitas vezes convulsivos, balançando-se sem descanso como certos animais do zoológico, mordendo e arranhando os que o contrariavam, não demonstrando nenhuma espécie de afeição àqueles que o serviam; enfim, indiferente a quase tudo e não dando atenção a quase nada. Assim, a multidão que o esperava, “viram-no sem o observar, julgaram-no sem o conhecer e deixaram de falar dele” (ITARD, 1801/2001, p. 130).

Itard relata que, apesar dessa indiferença geral e do diagnóstico de Pinel, ele tinha esperanças que, por meio de um tratamento médico, o menino conseguiria ser educado.

Segundo Pessotti (1984), Itard apontou um problema permanente na área da deficiência intelectual: o da avaliação. Para o autor, o diagnóstico de Pinel, pelo menos na transcrição feita por Itard, ignorou os fatores ambientais e a história pessoal do menino.

Se apresentassem para resolver este problema de metafísica: determinar quais seriam o grau de inteligência e a natureza das ideias de um adolescente que, privado, desde sua infância, de qualquer educação, tivesse vivido inteiramente separado dos indivíduos de sua espécie; estou grosseiramente enganado, ou a solução do problema se reduziria a dar a esse indivíduo apenas uma inteligência relativa ao pequeno número de suas necessidades e despojada, por abstração, de todas as ideias simples e complexas que recebemos com a educação e que se combinam em nossa mente de tantas maneiras, unicamente por meio do conhecimento

dos signos. Pois bem! O quadro moral desse adolescente seria o do Selvagem do Aveyron; e a solução do problema daria a medida e a causa do estado intelectual dele (ITARD, 1801/2000, p. 133).

Por acreditar na educabilidade do menino, o primeiro relatório de Itard foi elaborado após nove meses de trabalho e intitulou-se *“De l'éducation d'un homme sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron”*⁴⁰, e foi dirigido e apresentado à *Société des Observateurs de l'Homme* em outubro de 1801. No texto, Itard descreveu a história da captura do garoto, o estado em que fora encontrado, fez referência ao relatório feito por Pinel e defendeu a ideia de que a causa de seu mutismo e hábitos estranhos era o isolamento em que vivera desde a mais tenra infância. Para Itard, o “Selvagem de Aveyron” seria passível de reeducação, desde que submetido a métodos adequados (Banks-Leite e Galvão, 2000).

De acordo com Tezzari (2009), ao iniciar o trabalho pedagógico com o menino, Itard praticamente não tinha conhecimentos médicos a respeito da deficiência intelectual e, menos ainda, experiência educativa, pois ele ainda não havia iniciado seu trabalho com os “surdos-mudos” do Instituto Nacional. No entanto, como descreve Cordeiro (2006), ao reconstruir “a história de Victor e lhe atribuir uma nova identidade, em vez de ‘adolescente imbecil’”, encontrou uma criança de dez ou doze anos em desenvolvimento.

Assim, Itard, guiado por suas impressões iniciais, planejou seu programa educacional ou o tratamento moral do menino em cinco metas principais, relatadas em seu primeiro relatório, em 1801, que são: despertar o interesse pela vida social; despertar a sensibilidade nervosa; ampliar a esfera de suas ideias; levá-lo ao uso da fala; e, por fim, desenvolver funções cognitivas.

2.2.1.1 Primeira Meta

“Interessá-lo pela vida social, tornando-a mais amena do que aquela que ele então levava e sobretudo mais análoga à vida que acabava de deixar”

⁴⁰ Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron.

Devido à mudança brusca em sua maneira de viver, além das frequentes importunações dos curiosos e alguns maus-tratos, Victor, exceto nos momentos em que a fome o levava à cozinha, passava a maior parte de seu tempo acorado num dos cantos do jardim, ou, então, mantinha-se escondido no segundo andar atrás de alguns objetos de alvenaria. Assim, muitos curiosos que vieram ver o menino, nesse primeiro momento, julgaram-no digno de ser enviado às *Petites-Maisons*⁴¹. De acordo com Itard, a sociedade achava-se no direito de “arrancar uma criança de uma vida livre e inocente” e enviá-la para morrer de tédio em um hospício, como punição por ter enganado a curiosidade pública (1801/2000, p. 137).

No entanto, o julgamento de Itard havia sido outro: “julguei que existia uma solução mais simples e, sobretudo, mais humana; era usar para com ela bons tratos e muita condescendência com seus gostos e suas inclinações” (ITARD, 1801/2000, p. 137). Assim, essa foi a primeira indicação de Itard a Senhora Guérin: não contrariar os hábitos do menino.

Quando passou aos cuidados de Itard e da Senhora Guérin, quem observasse Victor, concluiria que ele só conhecia quatro coisas: dormir, comer, não fazer nada e correr pelos campos. Assim, Itard propôs que seria preciso torná-lo feliz à sua maneira. Para isso, determinou que deixassem o menino dormir ao cair do dia e que deveriam ser fornecidos alimentos de seu gosto. Também pediu que respeitassem sua indolência, bem como o acompanhassem em seus passeios (ou melhor, em suas corridas ao ar livre).

Com muita paciência e observando todas as reações do menino perante os grandes efeitos da natureza (os efeitos do vento, a presença de neve na grama, a luz do luar entrando pela janela do quarto etc.), Itard percebeu que a inquietação, os movimentos espasmódicos e o balanço contínuo do corpo do menino, foram diminuindo e apaziguaram-se, gradualmente dando lugar a uma atitude mais tranquila. Foi assim que, aos poucos, Itard conseguiu tornar as corridas de Victor mais raras, as refeições menos frequentes, a permanência do menino na cama mais longa e os dias mais proveitosos para educá-lo.

⁴¹ Antigo hospício de Paris, assim chamado porque possuía pequenas celas ou casas onde ficavam as pessoas internadas (ITARD, 1801/2000).

2.2.1,2 Segunda Meta

“Despertar a sensibilidade nervosa com os mais enérgicos estimulantes e algumas vezes com as vivas afeições da alma”

Até aqui, podemos verificar que Itard utilizava como guia de suas ações, no processo de educação de Victor, a observação. Foi observando o menino, em suas primeiras semanas no mundo civilizado, que Itard percebeu sua falta de sensibilidade.

Várias vezes, no correr do inverno, eu o vi, atravessando o jardim dos surdos-mudos, acororado seminu num solo úmido, ficar exposto, durantes horas inteiras, a um vento frio e chuvoso. Não é somente para o frio, mas ainda para um calor ardente que o órgão da pele e do tato não demonstrava a menor sensibilidade; acontecia-lhe diariamente, quando ele estava junto ao fogo, e carvões ardentes vinham rolar fora da lareira, pegá-los com os dedos e recolocá-los sem muita precipitação sobre tições incandescentes [...]. Consegui muitas vezes encher-lhe de tabaco as cavidades exteriores do nariz sem provocar o espirro [...] e, apesar das inúmeras contrariedades, apesar dos maus-tratos⁴² aos quais o expusera, nos primeiros meses, seu novo gênero de vida, nunca eu o surpreendera derramando lágrimas. O ouvido era, de todos os sentidos, o que parecia mais insensível [...] Disparei perto dele, um dia, dois tiros de pistola; o primeiro pareceu sensibilizá-lo um pouco, o segundo não o fez simplesmente virar a cabeça (ITARD, 1801/2000, pp. 141 e 142).

Assim, Itard delineou o objetivo da sua segunda meta: desenvolver por todos os meios possíveis e preparar o espírito para a atenção dispondo os sentidos para receber impressões mais vivas (ITARD, 1801/2000).

Ao observar que Victor, apesar de vestido e bem aquecido não compreendia a utilidade de suas roupas, preferindo ficar nu ou seminu, Itard pediu que fossem dados, todos os dias, banhos longos (de duas a três horas) em temperaturas altíssimas. Com o passar do tempo, o menino mostrou-se sensível à ação do frio; colocava a mão na água para medir a temperatura da mesma e recusava-se a entrar na banheira quando a água não estava quente. Isso também fez com que o menino apreciasse o uso de roupas que, no início, só suportara com

⁴² Os “maus-tratos”, relatados por Itard, equivaliam a testes de sensibilidade no intuito de verificar até que ponto o isolamento afetou o funcionamento dos órgãos dos sentidos do menino. No entanto, o termo “maus-tratos” foi usado porque tais testes causariam dores e ou desconfortos em pessoas com sensibilidade desenvolvida.

muita impaciência. Ao fazer Victor compreender a utilidade das roupas, Itard conseguiu, também, fazê-lo vestir-se sozinho, depois de colocá-lo exposto, todas as manhãs, ao frio do lado de suas roupas. Em poucos dias, Victor aprendeu a vestir-se.

Similar a esse episódio do uso de roupas, Itard também relatou que bastou deixá-lo passar a noite em uma cama fria e úmida, para que o menino acostumassem a levantar-se para fazer suas necessidades.

Observa-se, portanto, que ensinar Victor a usar roupas respondia à ideia de civilidade da época. Itard desenvolveu práticas inovadoras e revolucionárias sobre a aprendizagem, mas era um homem de seu tempo, histórica e socialmente situado.

De acordo com Itard (1801/2000), após três meses de excitação das forças sensitivas, o tato mostrou-se sensível à impressão dos corpos quentes, frios, lisos, rugosos, moles e resistentes; o olfato, também, apresentou mudanças significativas (quando acometido de uma irritação, Victor espirrou pela primeira vez); bem como o paladar. Este último, nas palavras de Itard, foi a mudança mais marcante.

Os alimentos com que esse menino se alimentava pouco tempo depois de sua chegada a Paris eram horivelmente repugnantes. Ele os arrastava por todos os cantos e os amassava com as mãos, cheias de sujeiras. Mas na época de que estou falando, ocorria-lhe muitas vezes rejeitar com mau humor todo o conteúdo do prato, assim que nele caía alguma substância estranha; e quando ele havia quebrado suas nozes com os pés, limpava-as com todos os detalhes de uma limpeza minuciosa (ITARD, 1801/2000, p. 145).

Com o desenvolvimento da sensibilidade⁴³, Itard concluiu que os sentidos do tato, olfato e paladar não passam de uma modificação do órgão da pele; enquanto que a audição e a visão, por serem menos exteriores e revestidos de um aparelho físico mais complexo, encontram-se sujeitos a outras regras de aperfeiçoamento e, por isso, deveriam formar uma classe separada.

⁴³ Nesse primeiro momento, Itard não incluiu a educação da visão e da audição. Segundo ele, os órgãos desses sentidos necessitavam de uma educação particular e mais longa.

2.2.1.3 Terceira Meta

“Ampliar a esfera de suas ideias dando-lhe necessidades novas e multiplicando suas relações com os seres que o circundam”

Na terceira meta, Itard nos presenteia com uma das maiores contribuições do seu trabalho. Logo no início, ele afirma que os avanços do menino, até aquele momento, foram lentos e difíceis; no entanto, culpabiliza o método escolhido por ele, visto que o mesmo apresentava dificuldades em superar os obstáculos que surgiram no decorrer do processo.

Apresentei-lhe sucessivamente brinquedos de todas as espécies; mais de uma vez, durante horas inteiras, esforcei-me para fazer conhecer o uso deles; e vi com pesar que, longe de lhe cativar a atenção, esses diversos objetos sempre acabavam dando-lhe tanta impaciência que ele chegou ao ponto de escondê-los, ou de destruí-los, quando se lhe apresentava a ocasião (ITARD, 1801/2000, p. 147).

No entanto, Itard observou que nas atividades que eram utilizadas suas comidas preferidas, conseguia provocar-lhe a atenção.

No início, utilizava um jogo simples com castanhas, que consistia em esconder uma castanha debaixo de um copo e, depois, era solicitado, por meio de sinais, que Victor indicasse em que copo a castanha se encontrava. Segundo Itard, por se tratar de apenas um fraco esforço de memória, aos poucos, ele foi tornando o jogo mais complicado, aumentando o número de castanhas e copos. O resultado quase sempre foi satisfatório, e ajudou no processo de desenvolvimento da atenção, juízo e fixidez do olhar.

Ao descobrir que utilizando as necessidades digestivas do menino poderia despertar-lhe a atenção, Itard passou a incluir em seu plano de educação o uso de guloseimas como meios de recompensa, punição e encorajamento, bem como o uso de comidas bem temperadas. Tais iniciativas não renderam resultados positivos, visto que Victor demonstrou aversão a todos esses alimentos.

Assim, apesar do sucesso dos jogos ligados às necessidades digestivas, Itard relata que não foi possível, nesse primeiro momento, despertar no menino o

interesse pelos jogos da infância. O médico atribuía tal desinteresse à falta desses jogos nos primeiros anos de sua vida.

Além dos jogos para despertar a atenção, Itard também utilizou o prazer que o menino sentia quando saía de casa para obter avanços em seu trabalho. Foi assim, por meio desse prazer, que ele lançou-se na empreitada de provocar outras necessidades, além das digestivas, em Victor.

Foi com essa intenção que o levei várias vezes para jantar na cidade comigo. Naquele dia havia na mesa uma coleção completa de todos os seus pratos mais favoritos. A primeira vez que se viu em semelhante festa, foram transportes de alegrias que chegavam quase ao frenesi [...] Congratulei-me por essa primeira saída. Acabava de proporcionar-lhe um prazer, tinha apenas de repeti-lo várias vezes para provocar-lhe uma necessidade; foi o que efetuei (ITARD, 1801/2000, p. 149).

Além das saídas, Itard também tinha o cuidado de preceder essa atividade por meio de alguns preparativos que o menino pudesse notar. Assim, ele entrava no quarto de Victor, por volta das quatro horas, com o chapéu na cabeça e a camisa do menino nas mãos. Com isso, em poucos dias, Victor associou essas disposições como sinais das saídas, apressando-se em vestir-se quando Itard aparecia de chapéu em seu quarto.

2.2.1.4 Quarta Meta

“Levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade”

“O selvagem fala? Se não é surdo, por que não fala?” (ITARD, 1801/2000, p. 153).

De acordo com Itard, não basta, para falar, perceber o som da voz, precisa-se de certo grau de sensibilidade do nervo acústico, bem como uma modificação dessa mesma sensibilidade. Desse modo, pode-se, com ouvidos em perfeito estado, não aprender a articulação das palavras, como é o caso do jovem Victor.

Nos quatro ou cinco primeiros meses de sua permanência em Paris, o menino só se mostrou sensível aos diferentes ruídos que tinham relações com os exercícios aplicados por Itard. Com o passar do tempo, Itard relata que Victor parecia ouvir a voz humana, pois, uma vez, quando no corredor vizinho de seu quarto, duas pessoas conversavam em voz alta, ele aproximava-se, diversas vezes, da porta para assegurar-se que a mesma estava bem fechada e empurrava-a colocando o dedo no ferrolho para garantir melhor o seu fechamento. Outra observação importante feita por Itard foi que, um dia, Victor estava na cozinha ocupado em cozinhar batatas e duas pessoas discutiam atrás dele sem que ele lhes chamasse a atenção; sobreveio, portanto, uma terceira pessoa que, entrando na discussão, iniciava todas as réplicas com as palavras: *Oh! É diferente*. Itard notou que todas as vezes que essa pessoa exclamava “Oh!” Victor virara a cabeça. Foi assim que, na mesma noite, Itard fez mais um teste. Ele fazia a mesma entonação que atraía a atenção de Victor (“Oh”) e obteve quase os mesmos resultados. Também foram testados os sons das demais vogais, que por sua vez, não obtiveram nenhum sucesso. Foi essa preferência pelo som “o” que o levou a dar-lhe um nome que terminasse com esse fonema – *Victor*⁴⁴.

Apesar desses desenvolvimentos lentos, mas sensíveis, da audição, Victor não pronunciava nenhuma palavra.

“[...] a voz continuava muda e recusava a emitir os sons articulados que o ouvido parecia apreciar; entretanto, os órgãos vocais não apresentavam em sua conformação exterior nenhum vestígio de imperfeição, e não havia motivo de imaginar alguma em sua formação interior (ITARD, 1801/2000, p. 156).

Nesse sentido, em relação ao não desenvolvimento da fala, enumeram-se, abaixo, algumas considerações iniciais, feitas por Itard (1801/2000), sobre suas primeiras observações em relação à fala (nesse caso, à falta da fala) de Victor:

1. Quando o ouvido começou a perceber alguns sons e a voz não os repetia, não se devia acusar uma lesão orgânica desse órgão, mas as circunstâncias desfavoráveis;
2. A falta total de exercício deixa nossos órgãos inaptos para as funções;

⁴⁴ Em francês esse som corresponde a “ô”, daí o nome Victor ser pronunciado “Vitô”.

3. São necessários dezoito meses, pelo menos, de uma educação cuidadosa para que a criança balbucie algumas palavras, logo não se pode querer que um menino que vivia nas florestas e que está na sociedade há catorze ou quinze meses, tendo passado cinco ou seis desses entre os surdos, estivesse em condições de falar.
4. O menino não sabe nada, mas possui num grau eminente a suscetibilidade de aprender tudo;
5. Tendência inata à imitação;
6. Flexibilidade e sensibilidade excessiva de todos os órgãos;
7. Mobilidade incessante da língua e consistência quase gelatinosa da laringe;
8. O menino possui condições favoráveis para o aprendizado involuntário da voz pela tosse, espirros, gritos da idade e choros.

Foi a partir dessas primeiras impressões, que Itard iniciou seu trabalho para ensinar Victor a falar.

Eu tinha motivos para crer que como a vogal “o” foi a primeira a ser ouvida, seria a primeira pronunciada; e achei muito vantajoso para meu plano que essa mera pronúncia fosse, ao menos quanto ao som, o sinal de uma das necessidades mais comuns desse menino (ITARD, 1801/2000, p. 158).

Contudo, Itard não conseguiu tirar nenhum proveito dessa informação, apesar de, nos momentos em que o menino estava com sede, segurar uma caneca com água gritando “eau, eau”⁴⁵ e dando a caneca a outra pessoa que pronunciava a mesma palavra ao lado dele. Victor atormentava-se com essa cena, agitava os braços ao redor da caneca de maneira quase convulsiva, soltava uma espécie de assobio, porém não articulava nenhum som. Para Itard (1801/2000, p. 158), “seria desumanidade insistir mais”.

Após essa tentativa sem sucesso, Itard mudou o tema, porém continuou a usar o mesmo método. Passou a fazer várias tentativas, dessa vez, com a palavra “lait”⁴⁶. No quarto dia de trabalho, conseguiu êxito: “ouvi Victor pronunciar distintamente, de uma maneira um tanto rude na verdade, a palavra *lait*, que repetiu

⁴⁵ A pronúncia em francês para *eau* (água, em português) é “ô”.

⁴⁶ A pronúncia para “*lait*” (leite, em português) é “lé”.

quase em seguida” (ITARD, 1801/2000, p. 158). No entanto, apesar da alegria de seu professor, pois foi a primeira vez que Victor pronunciou uma palavra, esse resultado estava longe do esperado. Itard concluiu que a palavra pronunciada, em vez de ser o signo da necessidade, foi, devido o tempo em que fora articulada, apenas uma vã exclamação de alegria.

Foi apenas momento em que, perdendo a esperança de conseguir, eu acabava de verter o leite na xícara que ele apresentava, que a palavra *lait* escapou-lhe com grandes demonstrações de prazer; e ainda foi somente depois que eu tivesse vertido de novo como recompensa, que a pronunciou pela segunda vez (ITARD, 1801/2000, p. 158)

Segundo Itard, se a palavra *lait* tivesse sido pronunciada antes da concessão da coisa desejada, teria sido um excelente avanço, pois o verdadeiro uso da palavra fora apreendido por Victor e poderia ser estabelecido, dessa forma, um ponto de comunicação entre ele e o menino. Entretanto, Itard havia conseguido apenas uma expressão oriunda da alegria do menino e cuja pronúncia era feita em diversas situações do cotidiano, bastando-lhe, apenas, estar alegre com algo. Assim, os resultados desse aprendizado na direção errada, fez Itard abandonar totalmente o método que fora utilizado.

Torna-se importante destacar, antes da apresentação da próxima meta, que Victor, apesar de não conseguir expressar-se pela fala, possuía grande facilidade para fazer-se ser entendido por sinais, além de entender os sinais que a Senhora Guérin e Itard usavam para comunicar-se com ele. Itard reconheceu nesse dado a linguagem de ação empregada na infância das primeiras sociedades, antes da fala aperfeiçoada pelo homem, no meio social, no decorrer da história e que faz desabrochar o pensamento. Apesar desse reconhecimento, Itard (1801/2000) continuou a acreditar na possibilidade de aprendizagem de Victor.

Decerto virá um dia em que **necessidades mais multiplicadas farão o jovem Victor sentir a necessidade de usar novos signos**. O emprego defeituoso que ele faz de seus primeiros sons poderá mesmo retardar essa época, **mas não a impedir**, ocorrerá talvez nem mais nem menos o que acontece à criança que primeiro balbucia a palavra papai, sem lhe vincular nenhuma ideia, sai dizendo-a em todos os lugares e em qualquer outra ocasião, a dá depois a todos os homens que vê e só consegue depois de uma profusão de raciocínios e mesmo de abstrações dar-lhe uma única e exata aplicação (ITARD, 1801/2000, pp. 162-163, grifos nossos).

2.2.1.5 Quinta Meta

“Exercitar durante algum tempo, a partir dos objetos de suas necessidades físicas, as mais simples operações da mente e determinar em seguida sua aplicação aos objetos da instrução”

Na quinta e última meta, Itard apresenta o plano educacional utilizado para o desenvolvimento das funções intelectuais, nos primeiros meses de trabalho com Victor.

Com os avanços obtidos nos exercícios que envolviam as necessidades físicas do menino, Itard tratou de buscar meios para incluí-las em seu plano de educação, mesmo contando com poucos recursos do sentido da audição. Foi assim, que, tomando como apoio o trabalho de Sicard, na educação do menino surdo Jean Massieu⁴⁷, iniciou suas primeiras lições para o desenvolvimento das funções intelectuais.

Do trabalho de Sicard, Itard apropria-se da importância da relação que deve ser estabelecida entre o mestre e o aprendiz, bem como de alguns princípios norteadores das atividades que foram propostas a Massieu, tais como: sem a possibilidade de participação da família, a educação de uma criança surda inicia-se na escola, com o professor; se, de um lado, a criança ouvinte inicia o aprendizado da língua a partir do nascimento, por outro, a criança surda aprenderá essa mesma língua através de um programa sistemático subsidiado pela análise racional; e, por fim, os surdos “falam” com as mãos e “escutam” com os olhos, logo se as palavras são signos convencionais, por que não também os gestos? (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000).

Assim, Itard começa a elaborar os primeiros materiais pedagógicos para a educação de Victor. Começou utilizando um pequeno quadro negro com alguns desenhos (por exemplo, uma chave, uma tesoura e um martelo) e associava-os aos seus respectivos objetos. Quando percebeu que Victor conseguia fazer a relação figura-objeto, passou a solicitar que o mesmo fosse buscá-lo, indicando com o dedo o objeto pedido. Contudo, Victor recusava-se, na maioria das vezes, buscar o objeto

⁴⁷ Jean Massieu (1772-1846) possuía quase a mesma idade de Victor quando foi iniciado no ensino formal por Sicard (por volta dos treze anos), mas, ao contrário de Victor, Massieu sempre esteve inserido no meio social (BANKS-LEITE; SOUZA, 2000).

solicitado ou, quando trazia, apresentava os três objetos desenhados ao mesmo tempo. Com o passar do tempo, Itard percebeu que não se tratava de falta de compreensão, mas sim por preguiça, pois “não lhe permitia fazer em detalhe o que achava simples executar de uma só vez” (ITARD, 1801/2000, pp. 166-167). Diante disso, Itard já tinha observado, há alguns meses, que Victor possuía uma mania excessiva por organização/arrumação⁴⁸, e pensou em submetê-los às mesmas arrumações por meio dos objetos que ele queria exercitar a atenção do menino.

Para a compreensão e melhor visualização das etapas iniciais do programa educacional elaborado para Victor, no que se refere ao desenvolvimento das funções intelectuais, elaborou-se o quadro abaixo, tomando como base as palavras do professor Itard (1801/2000):

⁴⁸ Itard relata que chegava ao ponto dele se levantar algumas vezes da cama para repor em seu lugar costumeiro um móvel ou utensílio qualquer que estava acidentalmente desarranjado; e, no tocante às coisas penduradas na parede, cada uma tinha seu prego e seu gancho particular; e quando havia feito alguma transposição entre esses objetos, não ficava sossegado se não o houvesse ele mesmo arrumado (ITARD, 1801/2000, p. 167).

Quadro 3 – Resumo das atividades elaboradas por Itard para o trabalho com Victor.

Habilidade Desenvolvida	Atividades e Materiais Elaborados por Itard
Memória	“Pendurei, com um prego, cada um dos objetos embaixo de seu desenho e os deixei lá algum tempo. Quando depois vim tirá-los e dá-los a Victor, foram imediatamente recolocados em sua ordem convencional” (p. 167).
Comparação/Associação figura-objeto	“Concentrei-me então em neutralizar de certo modo os auxílios que retirava dela (memória). Consegui isso fatigando-a sem descanso com o aumento do número de desenhos e com a frequência de suas inversões. Então essa memória tornou-se um guia insuficiente para a arrumação metódica de todos aqueles corpos numerosos; então a mente teve de recorrer à comparação do desenho com a coisa” (p. 167).
Cores e Formas Geométricas	1º Quadro: “Colei numa prancha de dois pés quadrados três pedaços de papel, de forma bem distinta e de cor bastante contrastante. Era um plano circular e vermelho, outro triangular e azul, o terceiro de figura quadrada e cor negra. Três pedaços de cartolina, igualmente coloridos e figurados, foram, por meio de um buraco que tinham furado no meio e de pregos dispostos para isso na prancha, foram aplicados e deixados durante alguns dias em cima de seus respectivos modelos. Tendo-os tirado depois e apresentado a Victor, foram recolocados sem dificuldades” (p. 168). 2º Quadro: “Ao cabo de alguns dias, substituí este primeiro quadro por outro. Nele eu havia representado as mesmas figuras, mas todas de uma cor uniforme” (p. 169). 3º Quadro: “Quase ao mesmo tempo apresentei-lhe um terceiro, onde todas as figuras eram iguais, mas de cores diferentes” (p. 169).

Distinção entre as letras do alfabeto	“Mande imprimir em grossos caracteres, em pedaços de cartolina de duas polegadas, as vinte e quatro letras do alfabeto. Mande talhar, num prancha de um pé e meio quadrado, um número igual de compartimentos, nos quais mandei inserir os pedaços de cartolina, sem colá-los ali porém, a fim de que pudéssemos mudá-los de lugar quando necessário. Construíram-se de metal, e nas mesmas dimensões, um número igual de caracteres. Estes eram destinados a serem comparados pelo aluno com as letras impressas e classificados em seus compartimentos correspondentes⁴⁹” (p. 172).
Escrita da palavra “LAIT” (leite)	“Uma manhã que ele esperava impacientemente o leite com que faz diariamente seu desjejum, peguei em seu quadro e arrumei numa prancha, que na véspera preparara de propósito, estas quatro letras: L. A. I. T. A Senhora Guérin, que eu prevenira, aproxima-se, olha os caracteres e dá-me em seguida uma xícara cheia de leite, que eu finjo querer arrumar para mim mesmo. Um momento depois aproximo-me de Victor: dou-lhe as quatro letras que eu acabava de tirar de cima da prancha; indico-lhe com uma mão, enquanto com a outra apresento-lhe a caneca cheia de leite. As letras foram imediatamente recolocadas, mas numa ordem totalmente inversa, de sorte que deram em TIAL em vez de LAIT. Eu indicava então as correções que se deviam fazer, designando com o dedo as letras por transpor e o lugar que se tinha de dar a cada uma: quando essas mudanças reproduziram o signo da coisa, não o fiz esperar (pp. 173-174).

⁴⁹ Anos mais tarde, Maria Montessori utilizou a base dessa ideia para elaborar em placas de madeira o material pedagógico para aquisição da linguagem, intitulado “alfabeto móvel”.

Percebe-se, portanto, que o trabalho de Itard foi planejado considerando as observações feitas sobre o menino. À medida que Victor revelava-se como um menino esperto, curioso e muito organizado, pensava-se em meios para a utilização de suas qualidades em seu processo de aprendizagem. No entanto, com o passar do tempo, muitas dessas atividades foram cansando a atenção e a docilidade de Victor, causando-lhes momentos de impaciência, raiva e, em algumas situações, o aparecimento de crises “epiléticas”. Essas crises de aborrecimento com o trabalho foram superadas, ao passo que seu vínculo com Itard e, principalmente, com a Senhora Guérin aumentava.

2.2.2 Primeiras conclusões sobre o trabalho Jean Itard

Após a exposição das atividades utilizadas no programa especial para a educação de Victor, torna-se importante pontuar algumas observações importantes que, mais tarde, servirão de base para outras propostas educacionais na área da educação especial.

Para Pessotti (1984), Itard via o caso do menino como puramente médico e cujo tratamento pertencia à medicina moral⁵⁰.

Efetivamente, era difícil para um médico de vinte e poucos anos, em 1800, admitir que a deficiência - fosse ela idiotia ("idiotismo"), imbecilidade, amênia ou oligofrenia - pudesse ser confiada aos pedagogos de seu tempo, seja pelo completo desinteresse das doutrinas pedagógicas pelo assunto, seja porque não havia qualquer tradição didática para a educação especial, seja ainda porque, tradicionalmente desde Paracelso e Cardano, amênia e demência eram processos de patologia cerebral e, portanto, assunto privativo do médico (PESSOTTI, 1984, p. 42)

Ainda segundo o autor, o ganho do conhecimento humano nessa área foi gigantesco, pois, apoiada na medicina, a teoria da deficiência passou a ser buscada nos tratados de patologia cerebral de Willis e de Pinel e não mais no *Directorium*⁵¹

⁵⁰ A medicina moral era a designação genérica para as atividades da psicologia clínica e da psiquiatria, que se organizariam como profissões anos mais tarde. O exercício dessa medicina seria a correção ou instalação de noções e de repertórios comportamentais (Pessotti, 1984).

⁵¹ O *Directorium inquisitorium* de Nicolau Emérico, de 1370, aproximadamente em sua forma manuscrita, orientou a repressão, a deputação da cultura e da igreja europeia durante quase três séculos, já que ainda em 1702 era reeditada, em francês. A leitura do *Directorium* é aterradora pela naturalidade e facilidade com que prescreve a tortura ou a fogueira, e pela conduta ardilosa, diabólica

dos inquisidores ou no *Malleus maleficarum*⁵². Os determinantes da deficiência deixaram de ser os demônios, miasmas e sortilégios e passaram a ser as disfunções ou displasias corticais, ainda quando meramente inferidas ou totalmente hipotéticas. Entretanto, ainda segundo Pessotti, o progresso ocorreu quando tais determinantes foram procurados também na história de experiências de pessoas com deficiência, pouco importando que a tal busca e subsequente tratamento se dê o nome de medicina moral (remediação de hábitos) ou ortopedia cerebral (reeducação de funções encefálicas).

O programa traçado para a educação especial do “Selvagem do Aveyron”, além de respeitar o educando, era um modelo de “bom senso” e “humildade”. A estratégia de Itard era baseada na contínua atenção às oscilações motivacionais e na gradação das alterações ambientais introduzidas na vida do menino.

Itard percebe que ao menino faltam destrezas mínimas de convivência social e que, portanto, sua inserção plena na vida sociocultural deve ser precedida de adequado treino prévio de socialização em condições menos traumáticas que as sofridas desde sua captura até a entrega ao desvelo de Itard e de Madame Guérin. (Pessotti, 1984, p. 43)

Para Pessotti (1984), a experiência de ser aprisionado, exibido como curiosidade para leigos e especialistas e, sobretudo, a percepção do próprio despreparo para as exigências da cultura e a perda dos espaços e da relativa segurança de sua vida anterior, aparecem para Itard como óbvias explicações para o retraimento e a apatia que substituíram a vivacidade e a hiperatividade de Victor, após sua chegada a Paris.

Sobre o retraimento e a apatia do menino, Cordeiro (2006, p. 110) também faz suas considerações sobre as impressões de Itard: “Quase podemos ouvir seu tom de indignação quando relata que Victor entrou em uma grande apatia após toda a mudança que se procedeu em sua vida, consequência também da importunação dos curiosos e dos maus tratos das crianças de sua idade”. Acresce, ainda, que perpassa todo o trabalho de Itard uma só crença: “a educação pode tornar Victor uma pessoa capaz de viver em sociedade” (Cordeiro, 2006, p. 110).

e impiedosa que prescreve aos inquisidores a fim de obter confissões de heresia ou de práticas religiosas não ortodoxas (Pessotti, 1984).

⁵² O *Malleus maleficarum*, de Sprenger e Kramer, foi publicado em 1486 e reeditado pelo menos 29 vezes até 1669. Assim como o *Directorium inquisitorium* de Nicolau Emérico, era um manual de interrogatório, tortura e exorcismo de hereges, bruxas e possessos (Pessotti, 1984).

Itard acreditava que a educação e a medicina deveriam andar juntas; no entanto, a medicina deveria esclarecer com suas “luzes” a educação.

Com Victor, Itard não se deixou influenciar por pressões da comunidade científica e da sociedade de sua época. Ele buscou compreendê-lo, respeitá-lo e introduzir aos poucos as intervenções que o levariam à aprendizagem e ao desenvolvimento. Itard construiu “um período de transição de Victor, no qual ele passaria de uma vida errante nos bosques para uma vida em sociedade” (Cordeiro, 2006, p. 114).

Assim, em seu primeiro relatório, Itard ressalta que as mudanças favoráveis conquistadas com um menino que a sociedade julgou ser incapaz de aprender, em apenas nove meses, só demonstram que a sua educação é possível, e que o material científico oriundo das observações desse período, segundo Itard, deve ser classificado como “método”.

2.2.3 Os Progressos de Victor: o Segundo Relatório

O segundo relatório sobre o desenvolvimento de Victor foi apresentado em 1806, após cinco anos de observação diária. Nesse relatório, intitulado “*Rapport fait à son Excellence Le Ministre de L’Interieur, sur les nouveaux développemens et l’état actuel Du Sauvage de L’Aveyron*”⁵³, Itard, logo na primeira página, explica ao Ministro do Interior que tal documento trata bem mais dos insucessos do professor do que dos progressos do menino. Também enfatizou que para que seja feita a avaliação correta e justa do estado atual do menino, deve-se, portanto, lembrar o estado em que ele chegou a Paris, pois Victor só poderia ser comparado a ele mesmo.

O relatório está dividido em três séries distintas, apenas para fins de apresentação, pois não se pode considerar o desenvolvimento de uma ou outra função de forma isolada. São elas: funções dos sentidos; funções intelectuais e faculdades afetivas.

⁵³ Relatório feito a sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron.

2.2.3.1 I Série: Desenvolvimento das Funções dos Sentidos

Para o desenvolvimento das funções dos sentidos, Itard relatou que se apoiou nos trabalhos de Locke e Condillac, porque ambos avaliaram a forte influência que a ação isolada e simultânea dos sentidos tem sobre a formação e o desenvolvimento das ideias.

Diante disso, no trabalho com Victor, Itard exercitou e desenvolveu os órgãos dos sentidos separadamente, por meio de exercícios que serão apresentados a seguir.

a) *Audição:*

De acordo com Itard (1806/2000), de todos os sentidos, a audição é o que proporciona, de modo mais particular, o desenvolvimento das faculdades intelectuais. Assim sendo, Itard convenceu-se, após suas observações, que para educar esse sentido, seria preciso isolá-lo, privando-o da visão, pois, segundo Itard, ela “consome a maior parte da sensibilidade” (p. 187).

Para exercitar esse órgão, Itard cobria com uma venda os olhos de Victor e repercutia em seus ouvidos sons diversos. O objetivo não era, somente, “fazê-lo ouvi-los, mas sim fazê-lo escutá-los” (p. 188). Desse modo, Itard emitia um som e, logo em seguida, estimulava o menino a repeti-lo, fazendo-o ressoar o mesmo corpo sonoro, e a bater em outro, quando o seu ouvido avisava-o que o instrumento havia mudado.

Minhas primeiras tentativas tiveram o objetivo de fazê-lo distinguir o som de um sino e o de um tambor; e assim como um ano antes eu conduzira Victor da grosseira comparação de dois pedaços de cartolina, diversamente coloridos e figurados, à distinção das letras e das palavras, eu tinha toda a razão de acreditar que o ouvido, seguindo a mesma progressão de atenção do sentido da vista, logo viria a distinguir os sons mais análogos e os diferentes tons do órgão vocal, ou a fala (ITARD, 1806/2000, p. 188).

O sucesso dessas primeiras atividades correspondeu às expectativas de Itard, no momento em que o ouvido de Victor tornou-se sensível para a voz humana.

Com a percepção de todos os sons da voz, independente do grau de intensidade, Itard empenhou-se em fazer Victor compará-los, iniciando pelas vogais e complementando o ensino utilizando a mão para assegurar os resultados desses exercícios. Desse modo, cada um dos cinco dedos foi designado para ser o signo de uma respectiva vogal, bem como para a constatação da percepção distinta delas. “Assim, o polegar representava o A e deve levantar-se na pronúncia dessa vogal; o indicador era o signo do E, o dedo do meio o do I e assim por diante” (ITARD, 1806/2000, p. 189). Foi por meio desse exercício, que Itard conseguiu ensinar-lhe as vogais e suas diferenças.

No entanto, um fato passou a preocupar Itard: quando Victor acertava os exercícios, ele alegrava-se com muita vivacidade. No início, Itard alegrava-se junto com seu aluno, o problema é que esses acessos de alegria passaram a se tornar tão constantes que acabaram perturbando o desenvolvimento das aulas, impedindo-o que fixasse a atenção nas lições. Esses acessos de alegria precisaram ser contidos e devido aos métodos de correção⁵⁴ utilizados, o sentimento de temor tomou lugar dessa alegria e, logo em seguida, a timidez. Diante disso, Victor regrediu (ITARD, 1806/2000). Sobre esse momento, Itard desabafou: “[...] lamentei ter conhecido aquele menino e condenei-me resolutamente a estéril e desumana curiosidade dos homens que, os primeiros, o arrancaram de uma vida inocente e feliz!” (ITARD, 1806/2000, pp. 190-191).

Esse é um dos momentos que podemos perceber, nos relatórios escritos por Itard, o porquê de ele atribuir os fracassos de Victor aos métodos utilizados e não à condição do menino.

b) Visão:

No primeiro relatório, Itard apresenta o sucesso conseguido nos exercícios para a educação da visão. Por meio dos exercícios e materiais utilizados, Victor conseguiu distinguir as letras de metal e colocá-las na ordem apropriada para

⁵⁴ Itard relatou que, inicialmente, intimidava-o com olhares e semblantes severos, no entanto, como não conseguiu resultado, bateu, uma única vez, com umas das baquetas do tambor nos dedos do menino, para chamar-lhe atenção, levando-o às lágrimas. Itard arrependeu-se e envergonhou-se imediatamente dessa intervenção, não chegando mais a repeti-la.

formar algumas palavras. Contudo, desse ponto até a percepção distinta dos signos escritos e ao próprio mecanismo da escrita ainda havia uma enorme distância.

Em poucos meses, Victor sabia ler e escrever, porém a leitura era totalmente intuitiva. Ele lia as palavras sem pronunciar e sem conhecer sua significação.

O exercício utilizado para a aprendizagem da leitura e escrita foi o seguinte: em dois quadros, escreviam-se as mesmas palavras submetidas à leitura; a primeira ficava com Itard e a segunda com Victor; depois percorria sucessivamente, com a ponta dos dedos, todas as palavras contidas no primeiro quadro e solicitava que Victor mostrasse, no outro quadro, a cópia de cada palavra pedida (ITARD, 1806/2000).

c) Tato:

O desenvolvimento do tato, como já mencionado nesta tese, deu-se, inicialmente, por meio dos banhos quentes que Itard dava em Victor e que o fez perceber o frio, o calor e, mais tarde, outras qualidades dos corpos. Dando continuidade a esses exercícios e trazendo a sensibilidade desenvolvida desse órgão, Itard utilizou, mais uma vez, exercícios de comparação. Não demorou muito tempo para que Victor aprendesse a distinguir objetos por meio do tato.

No intuito de aproveitar essa aprendizagem, Itard incluiu as letras do alfabeto de metal, principalmente as de fácil confusão (B/R; I/J; C/G). Para Itard (1806/2000), esse tipo de exercício auxiliou o aumento da suscetibilidade de atenção de Victor.

d) Paladar e Olfato:

Em relação aos sentidos paladar e olfato, Itard (1806/2000) ressaltou que poderia deixá-los de fora do seu programa educacional por acreditar que esses não trariam mudanças significativas nas funções intelectuais de Victor; contudo, não se poderia negar a ele o conhecimento dos diversos sabores e odores do mundo socializado. Diante disso, o paladar e o olfato foram incluídos no plano educacional

de Itard, no intuito de apresentar diversos pratos e bebidas (licores e vinhos) a Victor.

2.2.3.2 II Série: Desenvolvimento das Funções Intelectuais

Como já mencionado, a divisão em séries por Itard foi feita apenas para a apresentação de suas atividades e intervenções pedagógicas; assim, os desenvolvimentos das funções sensoriais, intelectuais e afetivas ocorrem de forma integrada.

Desse modo, Itard (1806/2000) afirma que enquanto eram trabalhados exercícios sensoriais, a mente participava dos cuidados exclusivamente dados à educação desses órgãos e seguia a mesma ordem de desenvolvimento. Em outras palavras, educando os sentidos, fazendo-os perceber e distinguir os objetos, desenvolviam-se a atenção, o juízo e a memória.

Assim, nada era indiferente nesses exercícios; tudo ia à mente; tudo envolvia as faculdades da inteligência e as preparava para a grande obra da comunicação das ideias. Já me assegurara de que ela era possível, obtendo do aluno que designasse o objeto de suas necessidades por meio de letras arrumadas de maneira que fornecessem o nome da coisa que ele desejava (ITARD, 1806/2000, p. 199).

No entanto, apesar do menino ter conquistado a escrita, Itard, mais tarde, percebeu que ele, em vez de reproduzir certas palavras já conhecidas para pedir objetos ou manifestar um desejo ou necessidade, só as utilizava esporadicamente e sempre à vista do objeto. Por exemplo, por mais intenso que fosse o seu gosto pelo leite, Victor só apresentava a palavra escrita no momento em que olhava sua xícara de leite. Assim, segundo Itard (1806/2000), seria necessário voltar e começar novamente o trabalho, deixando claro que: “se eu não fora compreendido por meu aluno, a culpa cabia antes a mim do que a ele” (p. 200). Também se levantou a dúvida do significado, para Victor, da palavra “lait” (o líquido? O recipiente? Ou o desejo?).

Diante dessas dificuldades apresentadas, os objetivos a serem alcançados seriam: estabelecer entre cada objeto e seu signo uma ligação mais direta e um tipo de identidade que os fixasse simultaneamente na memória; e reduzir

à simplicidade os primeiros objetos admitidos no método de enunciação, a fim de evitar que seus signos não pudessem incidir sobre seus acessórios. Para atingir os objetivos desse novo plano, Itard colocou nas prateleiras de uma estante objetos simples, como uma pena, uma chave, uma faca, uma caixa etc., colocados imediatamente sobre um cartão com seus respectivos nomes. Esses nomes não eram novos para Victor, que já havia aprendido a diferenciá-los; contudo, pela primeira vez, as figuras eram postas com seus respectivos nomes. Assim que Victor associou os nomes aos objetos, Itard tornava os exercícios cada vez mais complexos, bem como aumentava, sucessivamente, o número dos objetos (ITARD, 1806/2000).

Apesar dos avanços na escrita e na compreensão do significado de algumas palavras (substantivos, adjetivos e verbos), no que se refere à fala, Itard não obteve resultados satisfatórios. Depois de cinco anos de trabalho, a fala de Victor resumia-se a emissão de alguns monossílabos.

2.2.3.3. III Série: Desenvolvimento das Faculdades Afetivas

Quando chegou a Paris, Victor era considerado insensível porque não demonstrava nenhum tipo de atenção às pessoas que cuidavam dele.

Na análise feita por Itard (1806/2000), Victor era uma criança, nos primeiros dias de vida, que “passa do seio da mãe para o da ama-de-leite e desta para uma outra, sem nelas encontrar outra diferença senão a da quantidade ou da qualidade do líquido que lhe serve como alimento” (p. 217). Itard faz essa analogia porque Victor, ao sair das florestas, foi cuidado como um filho por um idoso camponês do Aveyron e quando se viu separar dele não demonstrou nenhum sentimento. Também, quando passou para os cuidados de Madame Guérin⁵⁵, nas primeiras semanas, não demonstrava nenhum sentimento de reconhecimento.

Com o passar do tempo, após os cuidados de Madame Guérin e Itard, o menino passou a demonstrar sentimentos de reconhecimento e amizade. Itard percebeu o início da mudança do menino quando, certa vez, tomado por sua paixão pela liberdade, Victor fugiu de casa e ficou quase quinze dias desaparecido. Quando

⁵⁵ Itard relata que Madame Guérin era uma funcionária meiga, bondosa e inteligente. Ela tratava Victor com muito carinho (ITARD, 1806/2000).

encontrado por Madame Guérin, Victor alegrou-se, abraçando sua governanta. Itard, ao tomar conhecimento do que havia acontecido, resolveu testar até que ponto Victor era afetado pelo meio social e quais sentimentos ele conseguiria manifestar.

Assim que me viu aparecer, sentou-se com vivacidade, avançando a cabeça e estendendo-me os braços. Mas, vendo que em vez de me aproximar eu continuava de pé, imóvel na frente dele, com uma atitude fria e um semblante descontente, mergulhou de novo na cama, envolveu-se em suas cobertas e começou a chorar. Aumentei a emoção com minhas reprimendas, pronunciadas num tom alto e ameaçador; o choro redobrou, acompanhando de longos e profundos soluços. Quando levei ao último ponto a excitação das faculdades afetivas, fui sentar-me na cama de meu pobre arrependido. Era sempre esse o sinal de perdão. Victor me entendeu (ITARD, 1806/2000, p. 220).

As mudanças em Victor foram notórias, no que se refere ao desenvolvimento das faculdades afetivas. No entanto, apesar das manifestações afetivas advindas do seu contato com o meio social, Victor ainda mostrava-se sensível às suas primeiras experiências na floresta. A paixão pelo campo, o êxtase à vista de um belo luar, de um campo coberto de neve e, principalmente, a paixão pela liberdade estavam atravessadas pelas afeições sociais.

Assim, analisando de forma geral o trabalho de educação do jovem Victor, observa-se que a atuação de Itard, segundo Tezzari (2009, p. 200), foi prioritariamente a de um educador.

Ele avaliou seu aluno, propôs objetivos específicos, elaborou e desenvolveu atividades, criou materiais para empregar no ensino, avaliou constantemente as respostas do menino, a adequação das atividades propostas e dos materiais utilizados. Quando Victor alcançava um objetivo proposto, avançava para uma etapa mais complexa.

Pessotti (1984, p. 66) conclui sua análise sobre o trabalho de Itard com Victor, afirmando que:

Itard buscava e achou nos progressos de Victor a confirmação concreta da *tabula rasa*, da *estátua* e do *bom selvagem* de Rousseau. É um resultado que transcende a essa epopeia pedagógica em que os heróis foram Victor e Itard, para servir de filosofia básica de toda uma tecnologia de educação especial, de uma autêntica didática da deficiência mental.

Ainda segundo Pessotti (1984), boa parte do atraso do conhecimento e da atuação social na área da educação das pessoas com deficiência se deve ao

desastroso esquecimento da *Mémoire*, de 1801, de Itard, cuja leitura deveria ser obrigatória a quem se dedica ao ensino dos alunos com deficiência intelectual. Fato de grande relevância e que corrobora a afirmação de Pessotti é de que o legado deixado por Itard teve significativo impacto sobre o trabalho de Edouard Séguin e de Maria Montessori, entre outros.

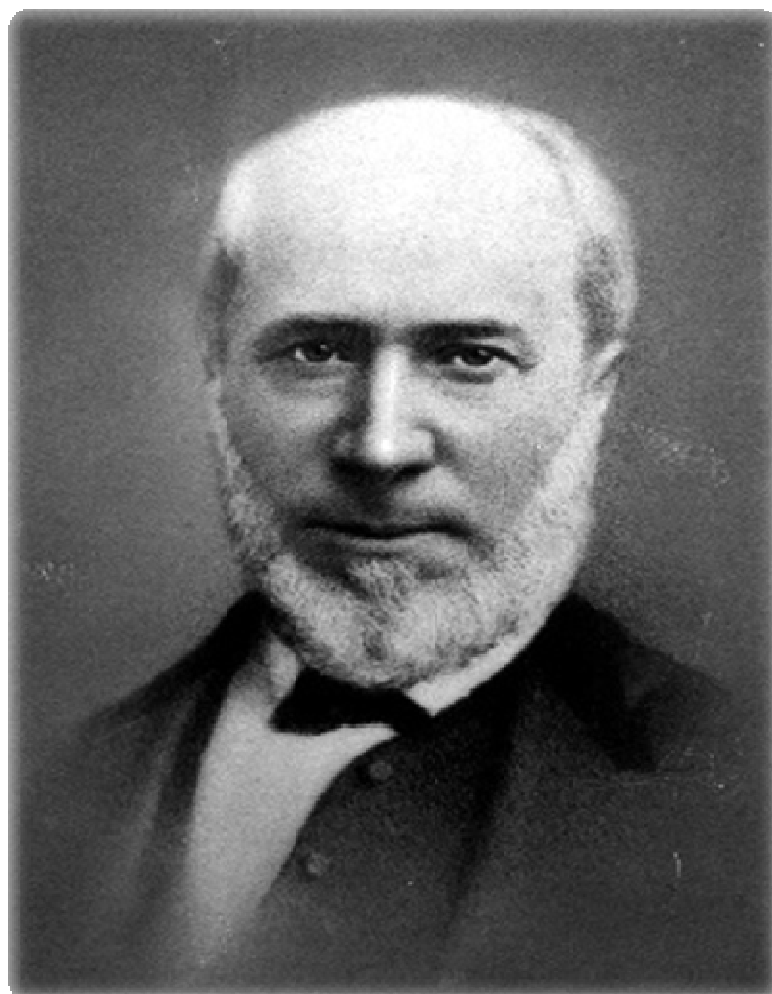


Figura 4⁵⁶: Edouard Séguin

2.3. Edouard Séguin: Toda criança é capaz de aprender

Descendente de uma família de médicos, Edouard Onesimus Séguin⁵⁷ nasceu em 20 de janeiro de 1812, em Clamecy, na França. Seu pai, Jacques-Onésime Séguin foi colega de Jean Marc Gaspard Itard. Essa relação, segundo Tezzari (2009), possibilitou que Edouard Séguin, ainda bastante jovem, entrasse em

⁵⁶ Fonte: <http://museumofdisability.org/exhibits/past/pantheon-of-disability-history/edward-seguin/>
Imagem cedida pela Biblioteca Nacional de Medicina de Paris. Autoria desconhecida.

⁵⁷ Será mostrado, mais tarde, que Séguin foi professor e somente após os cinquenta anos de idade tornou-se médico.

contato com Itard e que fosse nomeado professor-assistente no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos. Apesar de não ter alcançado a notoriedade de outros “médicos-educadores”, a presença das ideias de Séguin permanece até hoje, embora tal fato não seja reconhecido.

Influenciado por Jean Jacques Rousseau e por Phillipe Pinel, inicialmente orientado por Jean Marc Gaspard Itard e depois por Jean Etienne Esquirol, Séguin unia, à observação e à análise, o empenho e a invenção pessoais (Rocha, 2002).

Séguin iniciou sua trajetória de estudioso da infância considerada anormal como professor-auxiliar de crianças com deficiência intelectual e “dificuldades para aprender”, sob a orientação de Itard, no Instituto Nacional dos Surdos-Mudos (Tezzari, 2009).

A aproximação com Itard foi muito importante para a formação de Séguin e sua carreira, mesmo divergindo de seu mestre em alguns pontos. Ele logo deixa de lado as premissas sensualistas de Itard e o confronto dos seus pontos de vista com aqueles do mestre auxiliaram-no a destacar a importância das noções que, segundo Séguin, emergem do aluno por meio da experiência perceptiva direta (por exemplo: atividades de comparação de peso, de cores, de texturas, entre objetos concretos). (Tezzari, 2009, p 86)

Gardou e Develay (2005) afirmam que, após sua experiência como professor-assistente, Séguin assumiu uma classe de crianças com deficiência intelectual, o que se pode considerar como sendo a primeira classe desse tipo na educação especial.

Em 1839, Séguin, sob a orientação de Esquirol, publica o “*Résumé de ce que nous avons fait depuis 14 mois*”⁵⁸. Nesse resumo, Séguin mostra o seu esforço em ensinar um menino chamado Adrien e que, segundo Esquirol, era quase mudo e assemelhava-se a uma pessoa com deficiência intelectual.

Como o próprio nome já diz, o trabalho de Séguin com Adrien teve duração de 14 meses⁵⁹. No resumo, dividido em dezessete seções, Séguin relata as conquistas alcançadas e os obstáculos enfrentados durante a educação do menino. Na primeira parte, denominada “Fórmula”, Séguin indica a importância de se trabalhar a inteligência, a ação e a vontade para uma educação de excelência. Nas

⁵⁸ Resumo do que fizemos durante 14 meses.

⁵⁹ De 15 de fevereiro de 1838 a 15 de abril de 1839.

seções seguintes, temas como “Leitura e Escrita”, “Desenvolvimento Intelectual”, “Teoria do Discurso” (visto que Adrien não falava) e “Discurso Analítico Prático” são abordados. Com a conquista da fala por Adrien, Séguin dedica uma seção do resumo para mostrar os avanços do menino e afirma que a fala de Adrien era desprovida de vontade. De acordo com Séguin (1839a/1897), Adrien falava sob a influência da vontade dos outros. Após essa constatação, as seções seguintes do resumo referem-se à falta de espontaneidade de Adrien e às causas de sua ausência. Feito isso, Séguin mostra o modo de educação da espontaneidade, bem como as condições “morais⁶⁰” necessárias para alcançar esse progresso. Por fim, Séguin (1839a/1897) confessa que, mesmo escrevendo às pressas esse resumo (que para ele ainda encontrava-se incompleto), sua intenção era demonstrar a coerência da sua teoria com os fatos. Séguin afirma que o caminho encontrado por ele foi o único capaz de levar ao pleno desenvolvimento de Adrien (Séguin, 1839a/1897).

Também em 1839, Séguin imprimiu um pequeno caderno, “*Conseils à M. O., sur l’éducation de son fils*”⁶¹, no qual aconselhava uma série de atividades a serem executadas com uma criança com deficiência intelectual, tomando como base três pontos essenciais para qualquer melhoria significativa do sujeito (Séguin, 1839b/1897): os hábitos (horários de atividades, refeições, exercícios físicos etc.), a mente (atividades com imagens, objetos, álbuns etc.) e o caráter (atividades de desenvolvimento da vontade).

Com o sucesso de seu trabalho, Séguin teceu diversas críticas aos médicos que escreviam sobre a deficiência intelectual naquele período. Uma de suas grandes críticas era o fato que os médicos famosos delegavam a parte prática de seus estudos a auxiliares e seus artigos privilegiavam apenas suposições e hipóteses. Para Séguin, a parte prática era primordial (Tezzari, 2009).

Com base em tais apontamentos, por volta de 1840, Séguin funda em Paris a primeira escola para a educação de crianças com deficiência intelectual. Essa escola é considerada uma verdadeira revolução no que diz respeito ao acompanhamento dessas crianças (Gardou e Develay, 2005). Para Séguin, a sociedade, assim como a medicina, não poderia contentar-se mais tempo com

⁶⁰ Esta palavra, naquela época, tinha um significado próximo que seriam “condições psicológicas”.

⁶¹ Conselho ao Sr. O., sobre a educação de seu filho.

práticas mnemotécnicas que negligenciavam a educação das funções, das faculdades, das atitudes, do senso moral e artístico.

Entretanto, para Tezzari (2009), no método utilizado por Séguin, percebe-se uma lacuna no que diz respeito à presença de uma clara e coerente teoria do desenvolvimento, por se tratar de um conhecimento que ainda não existia, apesar de se constatar uma conceitualização bastante avançada para a época no que se refere à aprendizagem.

O trabalho com os alunos em sua escola durava mais de seis horas por dia e, para potencializá-lo, Séguin projetou e fabricou uma grande variedade de jogos. Anos mais tarde, Maria Montessori afirmou, de maneira explícita e reiteradas vezes, que devia a quase totalidade de seus materiais a Séguin, mesmo não os utilizando conforme as proposições de seu criador. Para ele, os alunos deveriam construir as ideias e noções por meio do jogo, mas trabalhando em grupos ou coletivamente. (Tezzari, 2009, p. 88)

Os resultados obtidos na escola de Séguin fizeram com que o governo enviasse uma comissão encarregada de verificar de perto o trabalho realizado com os alunos a partir da observação e de perguntas dirigidas. Feito isso, uma nova comissão foi enviada para confirmar os resultados da anterior. Por fim, as duas comissões constataram que os alunos tinham se beneficiado fisicamente com a ginástica e com os trabalhos manuais realizados na escola. Em outubro de 1842, o Conselho Geral dos Hospícios decidiu estender o emprego do método de Séguin ao maior número possível de crianças com deficiência intelectual (Séguin, 1843/1897).

Em 1840, Séguin assumiu o trabalho de educar as crianças com deficiência no Asilo de Bicêtre, onde foi supervisionado pelo Dr. Félix Voisin, discípulo de Esquirol. Dois anos mais tarde, Séguin publicou as aulas ministradas aos jovens com deficiência intelectual: *Théorie et Pratique de l'Éducation des Idiots (Leçons aux jeunes idiots de l'Hospice des Incurables)*, premier trimestre⁶². Nesse trabalho, mais uma vez, Séguin enfatiza o sucesso do seu método educativo e expõe as atividades realizadas para o ensino da fala, da leitura, da escrita, do equilíbrio, das cores etc. Séguin (1842/1897) também garante que, com o auxílio de outros professores, o trabalho poderia ser realizado com um número maior de alunos.

⁶² Teoria e Prática da Educação de Idiotas (Lições a jovens idiotas do Hospício dos Incuráveis), primeiro trimestre.

Em 1843, Séguin publica “*Hygiene et Éducation des Idiots*”⁶³ que, em seus 24 capítulos, trata de um ensaio do *Traitement Moral* publicado anos mais tarde (Rosa, 2012), além ressaltar novamente os três pontos fundamentais do seu sistema educativo (a atividade, a inteligência e a vontade) e as atividades elaboradas para a educação do sistema muscular e nervoso (Séguin, 1843/1897).

Incentivado por Voisin, em 1843, Séguin decidiu inscrever-se no curso de Medicina. No entanto, acabou desistindo da ideia, pois Voisin, que seria seu orientador, juntamente com outros médicos conhecidos de Séguin, o incentivaram a se afastar, por uns cinco ou seis anos (período do curso), do seu trabalho com as crianças com deficiência intelectual. Essa decisão acabou isolando-o do meio médico e o fez envolver-se em diversas rivalidades e desavenças (Tezzari, 2009). No final desse mesmo ano, Séguin saiu de Bicêtre, sob a alegação de que não poderia desenvolver seu trabalho, já que ele não era médico.

Tezzari (2009) afirma que Séguin precisou encontrar uma forma de continuar seu trabalho e de se sustentar: abriu uma escola privada em Paris. Nesse período, Séguin, ainda decepcionado com as rivalidades médicas, retomou e aprofundou seus primeiros escritos e, em 1846, publicou o livro “*Traitement Moral, Hygiene et Education des Idiots et des autres Enfants Arriérés*”⁶⁴, considerado sua obra mestra.

Uma das inovações teóricas presentes em seu livro refere-se à nítida distinção entre idiotia, imbecilidade e debilidade, entendidas não mais como simples graus de carência das funções intelectuais, mas como enfermidades diferentes, com etiologias também diferenciadas, o que representou um abalo na doutrina unitarista da deficiência. (Tezzari, 2009, p. 92).

De acordo com Gardou e Develay (2005), sob a influência de Séguin, escolas especiais e numerosos hospitais são criados, principalmente na América, onde é adotado o tratamento denominado médico-pedagógico. Em sua obra *Traitement Moral*, anteriormente mencionada, Séguin descreve a sua pedagogia

⁶³ Higiene e Educação dos Idiotas.

⁶⁴ A primeira edição do *Traitement Moral, Hygiene et Education des Idiots et des autres Enfants Arriérés* rapidamente tornou-se muito rara. De acordo com Tezzari (2009), hoje existem apenas em três locais na França para exibição ao público. No Brasil, há o conhecimento de apenas um exemplar dessa obra. Ela encontra-se sob a responsabilidade da Subgerência de Obras Raras e Valiosas da Biblioteca Pública do Estado da Bahia.

baseada nas funcionalidades da inteligência, do qual Maria Montessori copiaria, mais tarde, linha por linha as suas 729 páginas.

O livro *Traitement Moral*, segundo Pessotti (1984), abre-se com um “*avant-propos*”⁶⁵ bastante expressivo. Neste, Séguin apresenta sua obra como sendo a primeira a sistematizar um método de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual. O livro, resultado de 10 anos de observações, está dividido em cinco partes. Na primeira parte, intitulada “Da Idiotia”, Séguin, em dezenove capítulos, apresenta a definição do termo “idiotia”, bem como as diferenças existentes em relação ao atraso ou retardo mental, à imbecilidade, ao cretinismo e à demência. Também são apresentados os sintomas, as causas e o diagnóstico desses quadros. A segunda parte, com o título “Higiene dos Idiotas”, aborda em dezesseis capítulos questões como: o temperamento, as etapas de desenvolvimento, o sexo, os hábitos, a hereditariedade, a alimentação, a vestimenta etc. Na terceira parte, “Educação dos Idiotas – primeira Seção: Método”, Séguin apresentou estratégias para a educação do sistema muscular, para o trabalho com a imitação, para a educação dos sentidos, da palavra, das cores, das dimensões, do *layout*, do plano, das imagens, do desenho, da escrita e da leitura; mostra a diferença entre conceito e ideia, a prática da gramática, a memória e a forma de aplicação de todos esses conceitos na educação da criança. A quarta parte, denominada por Séguin como “Educação dos Idiotas – segunda seção: prática”, são expostos os trabalhos realizados com 12 alunos com deficiência intelectual. Por fim, a quinta e última parte, “Tratamento Moral da Idiotia”, trata de assuntos como a obediência, a autoridade, a liberdade, a vontade, o mestre (professor), o aluno, o comando imediato etc. Ao final, Séguin tece algumas reflexões sobre o seu sistema de educação e conclui que esse livro era apenas o começo de uma doutrina e que não haveria conclusão teórica; entretanto, as pessoas de caridade poderão chegar à conclusão de que seu trabalho prático precisa de incentivo (ROSA, 2012).

Tezzari (2009) diz que não se tem conhecimento exato sobre como transcorreu a vida de Séguin ou as atividades que ele desenvolveu no período de 1843 (após sua saída do Bicetrê) a 1850. O que se sabe é que ele se casou pela

⁶⁵ Prefácio.

primeira vez na França e teve um filho, Edward Constant Séguin⁶⁶, que nasceu em 1843.

Em 1850, mudou-se para os Estados Unidos com a família, onde foi acolhido em Boston pelo pedagogo Horace Mann⁶⁷, que se encarregou de lhe abrir as portas junto a educadores e pesquisadores na área da deficiência intelectual. Em 1851, Séguin foi para Cleveland (Ohio) e, entre 1854 e 1857, auxiliou o Dr. Wilbur na *Syracuse Institution*, em Albany. Anos mais tarde, retornou a Cleveland (Tezzari, 2009).

Em 1862, Séguin mudou-se para Nova Iorque, onde se formou em Medicina pela *The College University* e tornou-se membro da *The American Medical Association*. Em 1864, seu filho Edward Constant formou-se também em Medicina (Tezzari, 2009).

Em 1866, agora com a ajuda de seu filho, Séguin publicou nos Estados Unidos a obra *"Idiocy and its treatment by the physiological method"*, definindo os grandes princípios do seu método, também aplicado na educação de crianças sem deficiência (Tezzari, 2009). De acordo com Montessori (1909/1965), foi em *Idiocy and its treatment by the physiological method* que Séguin definiu claramente um método de educação denominado "Método Fisiológico".

No título dessa obra o autor não faz alusão a uma "educação dos deficientes", que lhes fosse particular, mas fala da deficiência mental tratada pelo "método fisiológico". Se atentarmos que a pedagogia teve sempre por base a psicologia – e que Wundt fala de uma "psicologia fisiológica" – a coincidência dessas concepções deve logo ser notada e fazer pressentir no método fisiológico alguma correlação com a psicologia fisiológica. (Montessori, 1909/1965, p. 30).

Desse modo, o "Método Fisiológico" de Séguin era muito mais abrangente do que o desenvolvimento das funções biológicas do indivíduo. Séguin, bem como Pereira, Itard e Montessori, vê os sentidos como a primeira "função" a ser

⁶⁶ Edward Constant Séguin (1843 - 1898) nasceu em Paris e se tornou um proeminente neurologista, que incentivou o uso do termômetro nos Estados Unidos e escreveu muito sobre doenças neurológicas. Em 1869, foi nomeado para o *College of Physicians and Surgeons* em Nova York como o primeiro professor de neurologia nos Estados Unidos (Murray, 2005).

Rosa (2012) identificou, ao fazer uma pesquisa bibliográfica sobre Séguin, que, em muitos casos, o nome de Edouard Séguin era grafado como o do filho – Edward Séguin. O problema é que Edward Séguin também se tornou médico e escreveu textos sobre a mesma área de interesse de seu pai (a educação de pessoas com deficiência intelectual). O livro *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*, contou com sua colaboração.

⁶⁷ Horace Mann (1796 - 1859) foi um educador que teve um papel importante na criação de escolas para surdos nos Estados Unidos.

desenvolvida para que ocorra o desenvolvimento intelectual. Daí a importância dada às atividades de educação dos sentidos nos primeiros anos de escolarização.

Em *Idiocy and its treatment by the physiological method*, Séguin faz um estudo histórico dos métodos de educação utilizados com pessoas com deficiência até aquele momento, além de apresentar a história filosófica da ideia de trabalhar as funções sensoriais (Séguin faz referência ao trabalho de Itard com Victor e de Pereira com os surdos) para a educação de todas as crianças. Após a Introdução, o livro está dividido em quatro partes. Na primeira, denominada “Idiotia”, Séguin define o próprio termo e apresenta as causas para seu surgimento. Na segunda parte, intitulada “Educação Fisiológica”, Séguin conceitua o “Método Fisiológico” utilizado na educação de seus alunos com deficiência intelectual, afirmando que esse método consiste na adaptação dos princípios da fisiologia, através de meios fisiológicos e instrumentos para o desenvolvimento das funções perceptivas, reflexivas e espontâneas da juventude (Séguin, 1866/1907). No entanto, mais do que o desenvolvimentos dessas funções, o “Método Fisiológico” trata da utilização de atividades de educação dos sentidos para o desenvolvimento das funções intelectuais do aluno. Ainda nessa parte, são expostas as atividades realizadas para a educação através desse método. A terceira parte, Séguin destina para a exposição do “Tratamento Moral”. A quarta e última parte, denominada por Séguin de “Instituição”, faz referência às instituições de atendimento para pessoas com deficiência intelectual. Séguin sugere a construção de estabelecimentos especiais apropriados para a educação dessas crianças (ROSA, 2012).

Em 1876, Séguin foi eleito presidente da Associação dos Diretores de Estabelecimentos de Reeducação e representou essa instituição em diversos congressos. Nos Estados Unidos, Séguin casou-se novamente. Com sua segunda esposa, Elsie Mead, fundou uma escola-dia para crianças com deficiência intelectual. Após a morte de Séguin, Elsie criou, em Manhattan, uma escola com o nome do marido, destinada ao atendimento de crianças com deficiência intelectual (Tezzari, 2009).

Séguin morreu em 28 de outubro de 1880, em Nova Iorque, aos 68 anos. Durante toda a sua vida, Séguin buscou superar uma medicina e uma educação incapazes de considerarem a realidade dos alunos por meio de propostas e ações junto a crianças e jovens com deficiência intelectual. Suas obras demonstram todo o

seu empenho em mostrar que todas as crianças, conforme as suas possibilidades, podem aprender.

2.3.1 O Método Fisiológico de Séguin: Princípios Gerais

Nas primeiras páginas de *Traitement Moral*, Edouard Séguin orienta os leitores de que sua obra não deve ser lida como um romance e promete que, em poucas palavras, mostrará como “corrigir” quase tudo por meio do método fisiológico.

De acordo com Séguin (1866/190), o “método fisiológico” consiste na adaptação dos princípios da fisiologia, através dos meios fisiológicos e instrumentos, para o desenvolvimento da dinâmica, funções perceptivas, reflexivas e espontâneas da juventude; no entanto, mais do que isso, o “método fisiológico” de Séguin deve ser entendido como uso de atividades sensoriais para o desenvolvimento cognitivo do aluno. Assim, no que se refere às experiências de sucesso por meio do conhecimento que possuía da fisiologia, Séguin aponta os trabalhos de Jacob Rodrigues Pereira, que ensinou surdos congênitos a falar, comunicando-lhes não apenas uma voz natural e uma pronúncia correta, e o trabalho de Itard com Victor, ambos apresentados nesta tese.

Há que se considerar que, naquela época, os estudos sobre Fisiologia estavam em franco desenvolvimento, além de terem tido participação importante no processo de estabelecimento da Psicologia como ciência autônoma; entretanto, isso não significa que “método fisiológico” fosse uma forma de reducionismo das dimensões pedagógica e psicológica à fisiológica, entendida esta como meramente orgânica. Tratava-se de incorporar os conhecimentos oriundos da Fisiologia como um dos fundamentos para a prática pedagógica, mas não reduzi-la àqueles. Outro ponto importante a ser considerado é que, mais tarde, já no século XX, uma das escolas da Psicologia viria a ser denominada Funcionalismo, afirmando, em contraposição ao Estruturalismo, a necessidade de se compreender o psiquismo como função adaptativa ao meio ambiente, enfatizando o processo e não a estrutura mental; essa concepção parece incorporar elementos próprios do significado que Séguin dá à expressão “método fisiológico”.

Séguin relata que as lições dos Hospitais dos Incuráveis e do Bicêtre, bem como das escolas em Boston⁶⁸ e Syracuse⁶⁹, atraíam visitantes de diversos lugares com o intuito de levar alguns dos princípios ou instrumentos usados na educação de pessoas com deficiência. Com isso, os médicos já não podiam escrever sobre doenças de crianças sem enfatizar o tratamento moral ou funcional, nem os professores deixariam de aplicar em suas escolas alguns exercícios da ginástica sensorial, de imitação etc. Em tese, nesse período inicial de utilização do método fisiológico, Séguin (1866/1907, p. 57) afirma que “os idiotas eram os médicos e os professores”. As pessoas com deficiência ensinaram tanto quanto poderia ser visto e compreendido em uma visita; além de mostrarem que não são seres repulsivos, e qualquer lugar será abençoado se mulheres e homens se dedicarem à tarefa de educá-los. Foi assim que, segundo Séguin, as instituições de educação especial surgiram em todo o mundo e o “método fisiológico” foi espalhado aos poucos em cada estabelecimento de ensino.

Assim, a educação proposta por Séguin, independente do sujeito, deve proporcionar o desenvolvimento das funções do cérebro; das funções musculares; das funções sensoriais; dos órgãos do movimento; do pensamento; das sensações; das funções psicológicas⁷⁰; da força de trabalho; e da inteligência e moralidade.

Séguin (1846) explica também que, com crianças que não têm deficiência, a educação, por meio do “método fisiológico”, irá regularizar a utilização de órgãos saudáveis e ampliar o campo em que suas funções são realizadas livremente, voluntariamente e quase sempre prontamente. Já para a pessoa com deficiência intelectual, a possibilidade do surgimento de problemas inesperados como a esquivia do aluno e a dificuldade de avaliar os sintomas externos, pode deixar uma considerável incerteza sobre os resultados finais da utilização do método, independentemente do sucesso inicial. Para Séguin, o surgimento desses problemas dependerá da condição do sistema nervoso da pessoa com deficiência intelectual; entretanto, isso não pode ser uma razão para se recusar a ensinar. Nesse sentido, o sucesso da educação dependerá do método, da paciência e do respeito que o professor deve ter com seu aluno.

⁶⁸ Primeira Instituição Estadual, fundada em outubro de 1848, em Boston (SÉGUIN, 1866/1907).

⁶⁹ Primeira escola construída para crianças com deficiência intelectual, fundada em 8 de setembro de 1854, em Syracuse/ Nova York.

⁷⁰ De acordo com os conhecimentos existentes nessa área na época.

A proposta de educação de Séguin envolve três princípios fundamentais, que são: a atividade, a inteligência e a vontade. De acordo com Séguin (1846), esses três aspectos do ser humano correspondem respectivamente ao sentimento, à mente e à moral. Assim, a atividade é o sentimento traduzido em ação, a inteligência é a função da mente e a vontade é a espontaneidade moralizada⁷¹.

Segundo essa hipótese trinitária, teremos de educar a atividade, a inteligência e a vontade, como três funções humanas, e não como três entidades antagônicas. Vamos ter de educá-los, não como um objeto em série (como a teoria de A. Comte), mas como uma unidade (SÉGUIN 1866/1907, pp. 58 e 59)⁷².

Essa é, portanto, a “Fórmula Especial” do método educacional de Séguin.

2.3.1.1 1º Princípio: A atividade

O primeiro princípio fundamental do método educacional de Séguin é a atividade. Séguin (1846, p. 345) explica a atividade como “uma série de funções, de caráter geral ou particular, relacionada aos hábitos individuais e sociais, e que precisam ser ensinados ou corrigidos em todas as crianças, especialmente nos idiotas”⁷³.

De acordo com Séguin, antes de avançarmos para as especificidades do método de educação, a individualidade⁷⁴ das crianças precisa ser assegurada: “[...] o respeito da individualidade é o primeiro teste da aptidão de um professor. À primeira vista, todas as crianças parecem iguais; em seguida as inúmeras diferenças

⁷¹ Esse termo tinha, na época, um sentido relacionado à regulação das atitudes, dos comportamentos, sentimentos e hábitos.

⁷² *According to this Trinitarian hypothesis, we shall have to educate the activity, the intelligence, the will, three functions of the unit man, not three entities antagonistic one to the other. We shall have to educate them, not with a serial object in view (favorite theory of A. Comte), but with a sense of their unity in the one being.*

⁷³ *cette formule d'enseignement que jê propose, réunit en as faveur l'autorité de la tradition, et la démonstration de l'expérience; elle est enfin la seule applicable aux idiots.*

⁷⁴ Montessori usará, mais tarde, esse princípio como um dos norteadores do seu sistema de ensino.

aparecem como obstáculos intransponíveis, porém mais bem visualizados” (SÉGUIN, 1866/1907, p. 26)⁷⁵.

Assim, para educar uma criança com deficiência intelectual, deve-se começar com a avaliação diagnóstica correta de cada sujeito, pois assim poderão ser planejadas atividades específicas para cada caso. Feita a avaliação diagnóstica e a elaboração das atividades, coloca-se em ação as intervenções pedagógicas; para que, em seguida sejam avaliados os impactos do tratamento em cada sujeito e feitas as devidas correções, se houver necessidade (SÉGUIN, 1846).

Desse modo, a ginástica muscular do sistema de educação de Séguin tem como objetivo criar um equilíbrio das funções, dando mais atenção ao sistema nervoso do que ao sistema muscular, haja vista que o primeiro é o mais comprometido na deficiência intelectual (SÉGUIN, 1866/1907). Com isso, Séguin apresenta uma nova concepção de ginástica muscular, visto que a antiga tinha como única preocupação apenas o desenvolvimento muscular e de nada adiantaria sua inclusão em programas de educação.

As atividades propostas por Séguin foram baseadas em trabalhos diários e em divertimentos comuns a todas as crianças (ROSA, 2012). São atividades realizadas com pá, carrinho de mão, arcos, cavalo de madeira, martelo, bola etc.; no entanto, Séguin (1866/1907) alerta que esses recursos devem ser usados com moderação, e a tendência ao exagero deve ser evitada. Dessa forma, os exemplos práticos contidos nos escritos de Séguin mostram, detalhadamente, as atividades utilizadas para que os objetivos do programa educacional fossem alcançados⁷⁶.

Ao afirmar que “o idiota é uma pessoa desprovida de força muscular, cuja força é desorganizada ou não existe” (SÉGUIN, 1846, p. 355)⁷⁷, Séguin indica os

⁷⁵ *for respect of individuality is the first test of the fitness of a teacher. At first sight all children look much alike; at the second their countless differences appear like insurmountable obstacles; but better viewed.*

⁷⁶ No final dessa seção, apresenta-se um quadro-resumo elaborado com base nas principais atividades desenvolvidas por Edouard Séguin. Tal quadro foi fruto das análises feitas em minha pesquisa de mestrado. O material completo poderá ser encontrado em: ROSA, K. N. S. Toda criança é capaz de aprender: as contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2012.

⁷⁷ *L'idiot est plus que personne dépourvu de la puissance musculaire, sans laquelle la force est désordonnée ou n'existe pas.*

primeiros passos do seu trabalho de organização dos movimentos e surgimento da vontade.

Assim, Séguin (1866/1907) coloca como um dos seus objetivos propiciar a “educação da mão”⁷⁸. Para ele, “a mão é um órgão de preensão. Sua incapacidade coloca uma barreira entre o idiota e tudo a ser adquirido” (p. 77)⁷⁹.

Desse modo, educar a mão não é educar as palmas das mãos, cuja espessura muscular, em sua grande maioria, já se encontra bem preparada para o reconhecimento das propriedades dos objetos, mas educar a ponta dos dedos, visto que essa parte mole é destinada a percepções mais delicadas. Assim sendo, esse delicado poder tátil das mãos torna-se objeto de educação sensorial.

“Quanto menor o órgão, mais complexo são suas funções” (SÉGUIN, 1866/1907, p. 87)⁸⁰, considerando as diversas maneiras de usar as extremidades das mãos (movimentos de apreensão, manipulação, modificação de objetos etc.) com o objetivo de dar habilidade aos dedos. Séguin, apesar de descrever muitos exercícios para a educação da mão em suas duas obras, informa que não apresentou todas as atividades que foram utilizadas para esse fim, nas obras. Séguin indica apenas algumas das que ele acreditava serem verdadeiramente de base fisiológica e que poderiam ser utilizadas com pessoas com deficiência ou não. A algumas dessas atividades, Séguin atribuiu o nome de “Ginástica Prática”⁸¹.

A Ginástica Prática são as várias funções que realizamos na vida cotidiana, tais como: levantar, caminhar, correr, escalar, subir, descer, correr, cortar, cortando, serrar, barbear, puxar, arrastar, rolar, semear, plantar, regar, colher, cortar e costurar, laçar, desatar, abotoar, dobrar, reverter, lavar etc. Séguin dispunha de um pequeno ginásio e um professor paciente para ensinar desde as ações mais simples, pois muitas crianças com deficiência precisam de cada minuto de destreza para lidar com um botão, um copo, um garfo, tesoura, caneta etc., além de muita atenção e empenho (SÉGUIN, 1946).

⁷⁸ Educar a mão foi considerado por Séguin e, mais tarde por Montessori, como necessário para o aprendizado escrita.

⁷⁹ *the hand is the organ of prehension. Its incapacity puts a barrier between the idiot and everything to be acquired.*

⁸⁰ *It seems that the smaller the organ, the more complex are its functions.*

⁸¹ Montessori incluiu, anos mais tarde, essas atividades no seu sistema de educação dando-lhes o nome de “Atividades de Vida Prática”.

Séguin também indica a imitação como meio de educar tanto os movimentos (educação muscular) quanto os sentidos (educação sensorial). Em seu *Traitement Moral*, Séguin (1846) define a imitação como a capacidade natural que os seres humanos compartilham com os animais. Para ele, a imitação desempenha um grande papel em todos os atos da vida; é através dela que as formas individuais (determinados gestos, certos hábitos etc.) são adquiridos (ROSA, 2012).

Ainda sobre a imitação, Séguin afirma que somente quando a imobilidade é obtida podemos começar com tais exercícios, e para ilustrar tal afirmação, apresenta o caso de um de seus alunos.

A. H. era de uma petulância indomável, subindo como um gato, escapando como um rato, não conseguia ficar em uma posição ainda que fosse por três segundos. Eu o coloquei em uma cadeira, sentei-me diante dele, segurando seus pés e joelhos entre os meus, uma das minhas mãos fixadas em suas mãos, ambos sobre seus joelhos, enquanto a outra retornava constantemente para mim seu rosto móvel. Ficamos assim cinco semanas, fora as horas de comer e dormir, mas, após esse tempo, A. H. começou a ficar de pé e quase imóvel (SÉGUIN, 1846, p. 366).

Séguin também nos diz que é através da percepção dos estímulos que se consegue realizar atos por imitação. Por isso, a educação sensorial é fundamental para a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual.

De acordo com Séguin (1846, pp. 375 e 376) “é através do sistema nervoso e dispositivos sensoriais que chegam ao homem todas as sensações externas que são, de longe, as mais numerosas na vida de relação e na vida social”⁸². Em outras palavras, Séguin, assim como Pereira e Itard, comungam da importância da educação dos sentidos para a educação da criança com deficiência intelectual.

Para Séguin, sem a educação dos sentidos ele não conseguiria ensinar seus alunos com deficiência intelectual, porque todos os sentidos são considerados como modificações da propriedade tátil e receptores do toque de várias maneiras. Na Audição, as ondas sonoras atingem os nervos acústicos; na Visão, a retina é tocada pela imagem levada pelos raios luminosos encontrada no foco; o Paladar e o

⁸² C'est par Le système nerveux et les appareils sensoriaux qu'arrivent à l'homme toutes les sensations extérieures qui sont, de beaucoup, les plus nombreuses dans la vie de relation et dans la vie sociale.

Olfato são modificações parecidas e estão diretamente associados. Observa-se, portanto, que a tarefa do professor é apenas propor atividades que favoreçam a parte inicial da função do órgão do sentido, visto que a ideia é transportada pelos nervos para os gânglios especiais, e os gânglios sensoriais, depois de percebê-lo, o envia para ser registrado nos hemisférios (SÉGUIN, 1866/1907). Desse modo, a educação dos sentidos é fundamental para o desenvolvimento da inteligência.

2.3.1.2 2º Princípio: A inteligência

Em relação ao segundo princípio, a inteligência, Séguin explica que o desenvolvimento das faculdades da mente será o objetivo a ser alcançado por meio de exercícios específicos e especiais, especificamente os utilizados para a educação e o conhecimento sensorial, visto que será por meio deles que a criança alcançará noções positivas para pensar com precisão a ordem abstrata, como será visto adiante.

Dessa forma, Séguin tratou, inicialmente, de exercícios para a aprendizagem da fala. Em seus anos de experiência, ele verificou que a maioria das crianças com deficiência intelectual fala de forma incompreensível ou simplesmente não fala. As razões para esse silêncio são muitas, por isso ele opta por não entrar na discussão das causas e nem das categorias que poderiam ser estabelecidas sobre os defeitos da fala, no entanto, propõe meios de superá-las. A esses exercícios, Séguin atribuiu o nome de “Ginástica da Fala”.

O sucesso do método de Séguin no Bicêtre se deu devido às muitas crianças que ele ensinou a falar. O método é explicado, detalhadamente, em seu “Traitement Moral” e consiste nos seguintes exercícios: Quando a criança já adquiriu hábitos de imitar, o professor poderá chamar sua atenção para os traços do rosto e, assim, focalizar a atenção no trato vocal. Apertam-se os lábios horizontalmente, depois se introduzem na boca ligeiramente, dois ou três dedos com os lábios abertos. Com isso, ouvem-se alguns gritos de alegria. Quando a dificuldade não tem nenhuma relação com a língua e o palato, o professor deverá mostrar o movimento da língua para fora da boca, para frente, para cima e para baixo. Caso a criança não consiga fazer o movimento voluntariamente, ela pode ter a ajuda da mão para levantar a ponta da língua e segurá-la. Se, mesmo assim, ela não conseguir realizar

esses movimentos, eles serão produzidos usando uma faca de madeira ou uma colher de marfim para dar suporte à língua. Quando se consegue a produção de sons, devem-se imitar os sons da voz humana para que a criança faça o mesmo. A fala é determinada pelo comando e imitação (SÉGUIN, 1846).

Nota-se que, apesar de Itard não ter conseguido êxito na tarefa de ensinar Victor a falar, Séguin inspirou-se nas atividades propostas por seu mestre em seu plano educacional.

Assim, lá estão professor e o aluno em frente um do outro, cada um careteando mais que o outro, ou seja, imprimindo aos músculos dos olhos, da testa, da boca, do maxilar, movimentos de toda a espécie; concentrando pouco a pouco suas experiências nos músculos dos lábios e, após ter insistido muito tempo no estudo dos movimentos dessa parte carnuda do órgão da fala, submetendo enfim a língua aos mesmos exercícios, porém muito mais diversificados e continuados por mais tempo. Assim preparado, o órgão da palavra parecia-me adequar-se sem dificuldade à imitação dos sons articulados, e eu olhava esse resultado como tão próximo quanto infalível (ITARD, 1806/2000, p. 215).

Após essa preparação, principalmente por meio da imitação, Séguin orienta que se deve iniciar com o estudo de sílabas simples que terminam em uma vogal, e não por vogais isoladas, como era feito normalmente, naquela época. Muitas escolas acreditavam que a emissão de vogais seria mais fácil do que as consoantes porque para a criança é mais fácil dizer “O” do que “MO”, “I” do que “BI” etc⁸³. Séguin discorda, alegando que, se assim fosse, depois de ensinar a emissão de vogais, a criança deveria aprender a articulação de sílabas compostas de uma primeira vogal e uma consoante, para se deslocar do conhecido para o desconhecido, do fácil para o difícil, do simples para o complexo. O fato é que ninguém nunca pensou que é mais fácil dizer “MA”, “BO”, “NI”, do que “AM”, “OB”, “IN”; por isso a emissão de certas consoantes tem que preceder a das vogais (SÉGUIN, 1846).

Como tudo isso é o contrário do que era ensinado na época, Séguin traz algumas observações para corroborar seu ponto de vista.

Sob o apoio da minha primeira afirmação, eu observei que até que a criança faça os sons A, I, O, ela não fala, grita ou canta.

⁸³ Nota-se que, nos dias atuais, as escolas ainda utilizam a mesma sequência para ensinar os primeiros sons às crianças.

Por segundo, eu lembro que a mesma criança não começa a dizer: AP, EM, OB, mas PA, ME, BO.

Em terceiro, eu diria que essas sílabas são todas labiais, começando pelas mais simples, MA ou BO, de acordo com a disposição relativa dos lábios. PA sendo o primeiro articulado pelas crianças, nas quais a energia de sucção, ou alguma causa semelhante, desenvolveu força contráctil dos lábios de uma forma excepcional (SÉGUIN, 1846, p. 400, tradução nossa).

Torna-se importante ressaltar que os exercícios utilizados para a “ginástica da fala” devem ser pensados e aplicados de acordo com cada aluno, respeitando o princípio da individualidade.

2.3.1.2.1 A visão

A visão é descrita por Séguin como sentido ativo e requer também uma educação mais metódica. Nas crianças com deficiência intelectual, Séguin percebeu que a maioria delas executa funções involuntárias em relação ao sentido da visão. Nas palavras de Séguin (1846, p. 416), “eles veem, mas eles não enxergam”⁸⁴, isso porque eles direcionam sua visão para uma direção que parece não abraçar a sua linha de visão, além de serem mais lentos.

Séguin (1846) indica a visão como um dos mais difíceis de trabalhar, porque “o olho é um órgão delicado envolvido em uma órbita rígida, coberta pelas pálpebras, alertado pelos cílios, e, conseqüentemente, inacessíveis para qualquer direção material: então como fazer?” (SÉGUIN, 1846, p. 416).

Entre os exercícios para a educação da visão, Séguin (1846) recomenda atividades que tratem da distinção entre as propriedades físicas dos corpos, tais como: cor, forma, tamanho, configuração, layout e desenho.

a) Cores: aconselha-se que sejam cortados vários quadrados e octógonos de papelão colorido. O professor colocará dois quadrados de papelão em uma tabela, laranja e azul, e entregará à criança dois octógonos laranja e azul que estão nas caixas, indicando-lhe e ordenando-lhe para colocá-los sobre os quadrados da mesma cor. Caso a criança não compreenda, o professor executa o exercício de uma cor, e o aluno repetirá o comando com a outra cor. Se a criança consegue

⁸⁴ *Ils voient, mais ils ne regardent pas.*

perceber a semelhança das cores e realiza a atividade com sucesso, incluímos mais uma cor para aumentar o nível de dificuldade. Sugere-se que se deve começar com o ensino das cores primárias.

b) Dimensões: São serradas vinte réguas⁸⁵: a primeira com cinco centímetros de comprimento, a segunda com 10, a terceira 15 etc., até a vigésima, que tem 100. Cada intervalo de 5 cm é mostrado nos quatro lados de cada régua, por uma linha com uma serra e lápis. O professor, mostrando os extremos (a de 5 e 100 cm), pede à criança que pegue a maior e, em seguida, a menor. As outras réguas são adicionadas progressivamente. Feito isso, misturam-se todas as réguas, e pede-se que a criança pegue as réguas, uma por vez e, a partir da voz de comando, da menor para a maior. Esse tipo de comparação será aplicado a todos os objetos.

c) Configuração: são utilizadas várias placas em que são esculpidas as formas (ocas para encaixe) que se deseja ensinar. Para cada forma oca esculpida na placa, há outra móvel que se encaixa perfeitamente na placa. O professor entrega para a criança uma forma móvel e ela deverá encontrar a cavidade exata de sua forma na placa que está a sua frente. Caso ela tente colocar a forma em outra cavidade, ela não terá sucesso, isto é, o material é autocorretivo; no entanto, poderá tentar encontrar o lugar da forma quantas vezes forem necessárias até encontrar a forma oca correspondente.

d) Layout: usam-se placas e imitação. O professor deverá colocar duas placas em diferentes posições; em seguida, deve entregar também outras duas placas para a criança e solicitar que ela faça a mesma figura. Depois se adiciona a terceira, a quarta e a quinta placas na figura original e pede-se à criança que faça a mesma coisa na sua combinação. Por fim, desorganiza-se a figura e solicita-se à criança que a construa novamente.

e) Plano: o conhecimento das propriedades do plano dependerá de exercícios como a montagem figuras, a situação relativa das linhas que formam o desenho e a escrita, o contorno dos objetos, corte, modelagem e diversos modos de expressar um significado por linhas no plano.

⁸⁵ Material semelhante às “barras vermelhas e azuis” do Sistema Montessori de Educação; no entanto, Montessori reduz o número de divisões para 10 (dez barras), a menor medindo 10 centímetros e a maior 1 metro.

f) Imagens: álbum contendo imagens, cujos temas correspondam ao conhecimento já adquirido, organizadas na seguinte sequência: linhas; formas; aplicação das formas típicas, como desenhar um carro, casa etc.; distinção entre os animais de acordo com seu tamanho, sua forma, cor, ferocidade, sua utilidade, sua inteligência; e jogos e exercícios para crianças.

g) Desenho: traçar linhas de várias espécies; localizar as linhas em várias direções e em várias posições em relação ao plano; e juntar as linhas para formar figuras graduadas, do simples para o composto.

2.3.1.2.2 A Escrita e a Leitura

Para Séguin (1846), os conceitos que envolvem a leitura e a escrita são: 1º) plano; 2º) cores; 3º) abstração linear; 4º) dimensões; 5º) configuração; 6º) relação do nome com uma figura; 7º) relação da figura com o nome; 8º) relação entre uma só emissão de voz ou sílaba e diversos sinais; 9º) relação de diversos sinais a diversas articulações sucessivas; 10º) relação da palavra, escrita e pronunciada, com a sílaba que ela representa. Assim, os sete primeiros conduzirão ao conhecimento das letras; os dois seguintes (relação de uma só emissão de voz ou sílaba com diversos sinais e a relação entre diversos sinais e várias articulações sucessivas) iniciarão na leitura mecânica; e o último, relação entre a palavra escrita e pronunciada com a ideia que ela representa, fará a transposição do domínio das noções ao das ideias. Foi apoiado “no conhecimento desses conceitos e nas indicações da história⁸⁶” (SÉGUIN, 1846, p. 449)⁸⁷ que Séguin projetou seu alfabeto.

O alfabeto elaborado por Séguin consistia em um armário, onde são encontrados vinte e cinco caixas de papelão móveis, cada qual contendo uma letra pintada que coincide precisamente com uma letra de metal. Esse armário foi projetado para limitar o olhar da criança aos objetos que ele contém (SÉGUIN, 1846). Esse alfabeto móvel era dividido em dois conceitos, a configuração de letras e os seus respectivos nomes: “Esta divisão mais do que lógica, é necessária para

⁸⁶ Acredita-se que a principal inspiração de Séguin para a elaboração do seu alfabeto tenha vindo do material elaborado por Itard para ensinar o alfabeto a Victor (ver páginas 66 e 67). Montessori também se apropria dessa ideia para a elaboração de seu alfabeto móvel.

⁸⁷ *C'est sur la connaissance approfondie de ces notions et sur les indications de l'histoire.*

todos os idiotas, e indispensável para aqueles que ainda não falam” (p. 451, tradução nossa).

Essa forma dual de educação para Séguin auxiliará na gradação do desenvolvimento intelectual, na verificação dos alunos que conseguem identificar as letras e dos que ainda não são capazes de citar as letras que lhes são apresentadas (ROSA, 2012, p.94).

Para a ordem de apresentação das letras, Séguin (1846) indica três formas, que são: por ordem alfabética, pela ordem de configuração e pela ordem da articulação.

Na ordem de configuração, baseando-se nas leis de semelhança, Séguin indica o ensino das letras “A” e “V”; “E” e “F”; “M” e “N”; “T” e “L”; “D” e “P”; “B” e “R” etc.; com base na lei da diferença, Séguin indica as letras “I” e “O”.

No trabalho de nomear vogais, Séguin (1846) propõe a distinção por articulação, e as consoantes por analogia, na seguinte progressão: “Labiais (B, P, M); labiodentais (F, V); dentais (C, G, H, J, S, Z); dento linguais (D, N, T); linguais (L, R); guturais (G, R, Q, C); gutural-linguais (G, J)” (SÉGUIN, 1846, p. 453, tradução nossa).

Desse modo, quando a criança começa a ler sílabas e avança na leitura, as primeiras palavras devem ser escritas, ou melhor, impressas em cartões, e deve-se solicitar, logo após da leitura, a associação com os respectivos objetos que representam. Em seguida, apresentam-se os objetos com o objetivo de encontrar o seu respectivo nome entre um grande número de palavras (SÉGUIN, 1846). Séguin destaca que o importante é que a criança não leia uma única palavra sem entendê-la.

Com a aprendizagem da leitura e escrita, Séguin orienta para o uso de atividades que favoreçam a compreensão das noções e ideias que uma palavra comporta. De acordo com Séguin (1846, p. 458), as ideias são fenômenos abstratos da natureza da mente “muito menos problemática do que o corpo”⁸⁸. A partir desse princípio, Séguin tenta mostrar as diferenças entre noções e ideias.

Para Séguin (1846), os sentidos são os agentes imediatos das noções e a inteligência é o agente imediato das ideias. Contudo, a principal diferença entre uma

⁸⁸ *bien moins problématique que celle du corps.*

noção e uma ideia “é que a primeira aprecia as propriedades físicas das coisas, e a segunda, suas relações; que uma aprecia a identidade do corpo, e a outra sua correlação real e possível” (p. 459)⁸⁹. Séguin também evidencia que a noção é uma operação passiva ou de percepção, e a ideia uma operação ativa ou de dedução. “A noção é a base das operações dos sentidos, enquanto a ideia é produto do raciocínio” (p. 460, tradução nossa)⁹⁰. Assim, a educação de todas as crianças, deve iniciar-se pelo estudo dos conceitos que abrangem todos os fenômenos perceptíveis pelos sentidos.

2.3.1.2.3 O Ensino da Gramática

No ensino da gramática, Séguin indica atividades para a aprendizagem dos substantivos, adjetivos, verbos e preposições.

a) Substantivos: para nomear objetos de acordo com seu gênero, espécie e funcionalidade, indica-se uma ordem de sucessão, sempre do conhecido para o desconhecido. Esta ordem consiste em: fazer a relação do objeto com suas propriedades ou qualidades, que é o adjetivo; ser nomeado em ação e susceptível quer por ele mesmo quer por um impulso externo, ou seja, verbos ativos e passivos; fazer a relação entre as palavras, por meio da preposição.

b) Adjetivos: as qualidades são as partes essenciais das coisas: “o nome designa a espécie, sexo, especialidade, e o adjetivo exprime as propriedades ou qualidades” (SÉGUIN, 1846, p. 467). O amplo programa desenvolvido para a educação dos sentidos auxilia a percepção das qualidades dos objetos, além de possibilitar a elaboração de vários conceitos apreciados em um único objeto.

c) Verbo: para Séguin, o verbo é a ação e sem ele nada se move. Indica-se, portanto, o uso de verbos para a execução de comandos por parte do aluno; no entanto, o professor deve observar se o aluno compreendeu a ordem dada ou se a ação foi instintiva. Nesse sentido, para verificar se houve compreensão, Séguin (1846) aconselha o uso de cartões ou fichas com várias ações escritas: o professor

⁸⁹ C'est que la première apprécie les propriétés physiques des choses, et la seconde leurs rapports; que l'une apprécie l'identité des corps, et l'autre leur corrélation réelle et possible.

⁹⁰ C'est que la notion a pour base d'opérations les sens, tandis que l'idée procède du raisonnement.

diz o comando e o aluno deverá primeiro mostrar a palavra escrita correspondente ao comando para, em seguida, produzir o movimento indicado. Para os tempos verbais, Séguin (1846) diz que, no trabalho com crianças com deficiência intelectual, o infinitivo parece ser o mais adequado para dar a ideia absoluta do verbo⁹¹, porque deixa clara a compreensão da ação.

d) Preposições: é a relação entre duas ou mais palavras. Por meio das preposições, o professor pode ampliar o ensino da criança com deficiência intelectual, estabelecendo diversas relações⁹² entre as mesmas coisas e/ou pessoas e empregando o mesmo verbo. Séguin (1846, p. 470) exemplifica: “Assim, dizemos ou escrevemos: colocar a garrafa sobre a mesa, e o idiota coloca; coloque a garrafa debaixo da mesa e ele obedece etc.”.

2.3.1.2.4 Memória

A memória é apresentada no método educacional de Séguin no intuito de mostrar a sua importância para o desenvolvimento intelectual do aluno. Desse modo, trabalha-se a memória por meio de comandos, que partem dos mais simples para os mais complexos; do uso de materiais de uso cotidiano do aluno; bem como a utilização de músicas e discursos para exercitá-la. Para Séguin, o importante é ensinar ao aluno coisas que deixam “as sementes das ideias” em sua mente.

Ao trazer atividades que exigem memória, observa-se, mais uma vez, o trabalho de Itard com fundamento teórico-prático do método de Séguin para ensinar alunos com deficiência intelectual. Séguin, em *Traitement Moral*, escreveu sobre o prazer em compartilhar das mesmas ideias de Itard no que se refere às funções da memória: “Estou feliz em poder fazer aqui esta homenagem ao meu mestre, Itard, que nunca entendeu de outra forma que eu as funções da memória, e eu nunca me desviei de forma alguma a este respeito sobre sua prática excelente” (SÉGUIN, 1846, p. 474).

⁹¹ Séguin (1846) diz que seus alunos com deficiência intelectual quase sempre falavam na terceira pessoa, sendo muito difícil eliminar esse vício de linguagem.

⁹² Séguin (1846, p. 470) afirma ter consciência de que essas relações não são consideradas conteúdos da gramática, no entanto, defende-se dizendo que as escreveu “apenas para aqueles que não podem viver sem o meu método”.

2.3.1.2.5 Aritmética

De acordo com Séguin (1846), a aritmética é a ciência dos números e seu objetivo é o cálculo; entretanto, o seu ensino para crianças com deficiência intelectual não pode limitar-se apenas a apresentar as abstrações dos números, porque é por meio do estudo da aritmética que os alunos irão familiarizar-se com quantidades apreciáveis por eles na vida prática, além de favorecer a clareza do raciocínio aplicado em situações do cotidiano.

Para meus alunos, 1, 2, 3, 4, devem ser coisas, antes de ser quantidades, a ideia do número sempre anterior ao da figura, como acontece com as crianças que conhecem as palavras antes de lê-las. Além disso, se esta teoria do cálculo é invariável, a minha prática de ensino deve variar entre os indivíduos a quem se dirige (SÉGUIN, 1846, pp. 480 e 481)⁹³.

Durante o ensino da contagem, Séguin verificou que muitos de seus alunos apresentaram dificuldades em compreender a sequência do nome dos números em três momentos específicos e indica o uso de material pedagógico para facilitar a memorização. A primeira dificuldade foi percebida nos numerais que têm apenas um nome e são constituídos de dois dígitos (por exemplo, o número 13). A segunda são os numerais em que incluímos o dígito 0 (zero) e eles passam a ter um valor de lugar de dez vezes seu valor absoluto. A terceira e última dificuldade é que, em alguns casos, o primeiro número compreende uma parte do valor do segundo, como em 72, 93⁹⁴ etc. (SÉGUIN, 1846).

Para o ensino do cálculo, de acordo com Séguin (1846), recomenda-se a aplicabilidade na vida cotidiana. Uma das propostas de Séguin para a aplicação de cálculos em situações do dia a dia é o uso de dinheiro em situações fictícias de compras. Assim, ensina-se ao aluno o valor da moeda (revisando a nomenclatura dos numerais), as primeiras noções de adição e subtração e o nome dos produtos comercializados e consumidos no dia a dia. Por fim, Séguin (1846, p. 492) confessa

⁹³ *Pour mes élèves, 1, 2, 3, 4, doivent être des choses avant d'être des quantités, l'idée du nombre précédant toujours celle du chiffre, comme il arrive aux enfants de connaître les mots avant de les lire. Du reste, si cette théorie du calcul est invariable, la pratique de mon enseignement doit varier selon les individus auxquels elle s'adresse.*

⁹⁴ Em francês, o número 72 é denominado "soixante douze", isto é, sessenta-dozes; 93 é "quatre-vingts treize", isto é, quatro vintes e treze; o que torna complexa sua nomeação.

que sua ambição “no que diz respeito ao ensino da aritmética, não se eleva acima disso”.

2.3.1.2.6 História da Natureza

A proposta de Séguin para o ensino de História Natural com crianças com deficiência intelectual é ampliar o campo do conhecimento positivo; contribuir para a satisfação dos prazeres e necessidades dos alunos e limitar os objetos de investigação aos fenômenos naturais que favorecem o desenvolvimento da inteligência. Assim, por meio da análise e comparação da anatomia dos animais, das classificações das plantas, minerais, etc., atribuem-se as noções já aprendidas como as formas, as cores, as dimensões, as qualidades, sua utilidade ou prazer. Segundo Séguin (1846) isso requer analisar os conteúdos das ciências naturais por meio das manifestações mais extremas; das manifestações apropriadas às suas necessidades; e das manifestações de forma, cor, beleza etc.

Assim, familiarizando a criança com o conhecimento sobre os animais, plantas, minerais etc., estaremos, além de ampliar o vocabulário (nomes das diversas espécies, condições de sobrevivência, características etc.) envolvendo a criança para o surgimento de obrigações no que se refere ao cuidado para com a natureza.

2.3.1.2.7 Cosmografia

Séguin (1846), para o ensino da Cosmografia, retoma as indicações de atividades para o ensino das dimensões e das distâncias. Assim, ao medir um bolo, um brinquedo ou calcular a distância de um passeio, a criança estará colocando em prática os conceitos aprendidos por meio da aritmética. No entanto, a criança com deficiência intelectual, geralmente, quando chega à escola, não possui uma boa ideia do que sejam o sol, a terra, a lua, as estrelas etc. Desse modo, Séguin (1846) orienta que se quisermos apresentá-los como hipóteses científicas, basta ensinar-lhes que eles entenderão.

[...] por exemplo, o sol nasce na frente duma janela, e que ele se deita na frente de uma outra, que ele sobe mais alto e se mostra

mais nos longos dias de verão que no inverno, e que a lua aparece e desaparece do mesmo modo, que as partes iluminadas da sua superfície não são sempre totalmente voltadas para a terra etc. (SÉGUIN, 1846, p. 500)⁹⁵

Todas essas explicações, para Séguin, devem ser demonstradas tomando a natureza sob os olhos da criança. A grande arte é saber, simplesmente, aproximar o nosso aluno do conhecimento que queremos ensinar. Não se deve limitar o conhecimento, pois ele está em toda a parte.

2.3.1.3 3º Princípio: A vontade

O último princípio, da “Formula Especial” do método educacional de Edouard Séguin, é a vontade. A vontade é apresentada como espontaneidade moralizada por meio do tratamento moral.

O tratamento moral é a ação sistemática de uma vontade sobre a outra, no intuito de levar à socialização da criança com deficiência intelectual. De acordo com Séguin, ele dá um sentido social, uma influência moral de tudo sobre suas ações. Essas influências, destinadas a dar impulso moral à própria vida da criança com deficiência intelectual, planejam e dirigem todo o tratamento (SÉGUIN 1866/1907).

Um dos cuidados de Séguin, durante a apresentação do seu método, foi o de não misturar o tratamento moral com o “método fisiológico”.

De acordo com Séguin (1866/1907), muitas crianças e jovens com deficiência intelectual não conseguem entender, nem seguir uma disciplina particular expressa por ordens. Para ele, as ordens e regras escolares são mais bem compreendidas por meio do contato com outras crianças. Observa-se, portanto, que Séguin já indica o que hoje seria denominado inclusão escolar como possibilidade de proporcionar avanços na educação de crianças com deficiência intelectual por meio da socialização com as crianças sem deficiência.

⁹⁵ [...] par exemple que le soleil se lève devant telle fenêtre, qu'il se couche devant telle autre, qu'il monte plus haut et se montre plus longtemps dans les journées d'été que dans celles d'hiver, que la lune paraît et disparaît de même, que les parties éclairées de sa surface ne sont pas toujours entièrement tournées du côté de la terre etc.

A educação moral é nada mais do que uma revelação. Para Séguin, o seu ensino às crianças pelos livros, ou até mesmo por linguagem comum, seria um fracasso completo, pois a criança com deficiência precisa de tempo e exemplos práticos para comandar uma ação e, assim, poder revelar em seu cotidiano o que aprendeu.

Séguin (1866/1907) orienta que os materiais devem ser pensados e planejados cuidadosamente para que a educação moral seja alcançada com êxito. Desse modo, as solicitações para a atividade devem ser feitas quando há espaço suficiente para a ação e quando as circunstâncias que os cercam proporcionem o alcance do objetivo.

Deve-se lembrar que o ensino para a criança com deficiência não tem nenhum valor prático se não oportunizarmos as melhores condições para a sua realização. Assim, Séguin orienta algumas ações que devem nortear o trabalho do professor:

[...] colocá-lo entre as outras crianças fazendo a mesma coisa; deixá-lo vê-los até ele fazer por si só; fazê-lo imitar a coisa desejada mais próxima; fazê-lo desejar o que desejamos que ele faça etc. A realização dessas ações, e particularmente da última, implica a promoção da vontade nova, que será parcialmente realizada pela disposição inteligente do tempo, do lugar e do meio, tornando-se frequente devido à influência que as crianças exercem entre si (SÉGUIN, 1866/2000, p. 151)⁹⁶.

Essa formação moral das crianças, “uma por muitos, várias por um, todos por todos” é uma das fontes principais da tarefa do professor. Séguin (1866/1907) afirma que se o professor não consegue estimular a criança, outra poderá incitá-la; o que o professor não consegue explicar a uma criança, ela imitará a partir de outra criança; o que um grupo não faz depois do comando do professor, será feito após o exemplo de uma criança pequena. Diante disso, é um erro os considerarmos incapazes de aprender, porque eles podem fazer o que propusermos observando os exemplos dos outros.

⁹⁶ *as to put him among other children doing the same thing; to let him see them do it without attempting it himself; to make him imitate the nearest thing to the one wished of him; to let him desire what we desire him to do, etc. The accomplishment of these objects, and particularly of the last, which implies the fostering of new volition, will be partly realized by intelligent disposition of time, place, and scenery, but will be as often due to the influence that the children will exercise among themselves.*

Séguin também apresenta os princípios da autoridade e da obediência. De acordo com ele (1866/1907), a autoridade do professor não deriva da superioridade, mas do desejo de elevá-los ao nosso padrão.

Por isso, não devemos fazê-los sentir a autoridade como uma pressão, nem a obediência como uma submissão, mas lhes dando todas as oportunidades de exercer o primeiro [autoridade] nos limites de sua aptidão, bem como de agir sob o impulso reflexo do segundo [obediência], sempre que o seu impulso espontâneo apresentar-se deficiente. Quando tentamos socializar o idiota isolado, não queremos dizer para ensinar-lhe música, leitura, etc; nós pretendemos dar-lhe o sentido e o poder de estabelecer, nos limites de sua capacidade, relações sociais (SÉGUIN, 1866/1907, p. 153)⁹⁷.

No entanto, qualquer que seja a forma de autoridade, tendo como fim a obediência, reside grande poder moral do comandante sobre o comandado. Esse poder moral só poderá ser desenvolvido por meio do vínculo entre professor e aluno.

2.3 O Método Educacional de Séguin: algumas atividades

Este item teve como objetivo apresentar a proposta pedagógica de Edouard Séguin para a educação de crianças com deficiência intelectual. Para isso apresentaram-se algumas atividades e intervenções do método propriamente dito.

Assim, com o objetivo de proporcionar uma visão de conjunto das contribuições do sistema de educação de Séguin para crianças com deficiência intelectual, Rosa (2012) elaborou um quadro-resumo com as principais sugestões de atividades de Séguin em suas respectivas áreas de conhecimento. Para a apresentação nesta tese, optou-se em dividir o quadro-resumo em quadros menores, considerando as grandes áreas de conhecimento do seu sistema de ensino, tais como: Educação do Sistema Muscular; Educação Sensorial (tato, paladar, olfato e audição); Educação Sensorial (visão); Escrita, Leitura e Gramática; e Memória, conforme dados encontrados na obra de Séguin (1846).

⁹⁷ Hence, we do not make them feel authority like a pressure, nor obedience like a subjection; but we give them every opportunity of exercising the first themselves in the limits of their aptitude, as well as of acting under the reflex impulse of the second, whenever their spontaneous impulse is yet deficient. When we try to socialize the isolated idiot, we do not mean to teach him reading, music, etc.; we mean to give him the sense and the power of establishing in the limits of his capacity, social relations.

Quadro 4 – Atividades Pedagógicas desenvolvidas por Séguin (Educação do Sistema Muscular e Imitação).

FUNÇÃO		OBJETIVO	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
Educação do Sistema Muscular	Imobilidade	Promover movimentos ordenados desejados, além de servir como transição e repouso dos movimentos realizados.	Andar sobre um trampolim; ficar em pé sobre dois blocos etc.
	Coordenação Motora	Criar o equilíbrio das funções, dando mais atenção ao sistema nervoso do que ao muscular (pois o primeiro é o mais comprometido nas pessoas com deficiência intelectual).	Atividades de imobilidade; caminhar regularmente; saltar; subir e descer uma escada etc.
	Educação das mãos	Fazer uso das mãos de forma ordenada.	Subir e descer uma escada segurando (pressionando), em alguns momentos, a mão do professor.
	“Ginástica Prática ⁹⁸ ”	Educar os movimentos através de atividades preparatórias para as ações do cotidiano.	Levantar; caminhar; correr; escalar; subir; descer; cortar; serrar; puxar; arrastar; pentear; vestir; rolar; semear; plantar; regar; colher; corte e costura; dar laço; desatar; dobrar; lavar etc.
Imitação ⁹⁹		Modificar imediatamente a totalidade ou parte dos hábitos do indivíduo (imitação pessoal); Atuar sobre os fenômenos a sua volta (imitação impessoal).	Imitação Pessoal – solicitar ao aluno, primeiramente, a indicação das partes do seu corpo (cabeça, braços, pernas, pés, mãos, dedos, boca, olhos, ouvidos, nariz etc.) através de gestos e da fala, se o aluno falar. Em seguida, questiona-se sobre o conhecimento dos atos da vida comum e sobre as funções desempenhadas por cada um dos seus órgãos. Se a criança consegue perceber esses princípios, Séguin diz que devemos tomar essa percepção para lhe ensinar as noções correlativas de direita e esquerda, começando com sua atenção para a mão que ele usa para comer e pedindo para ele indicar as pernas direita e esquerda, olhos, orelhas, bochechas, terminando com os movimentos da cabeça e da face. Imitação Impessoal – Séguin indica três operações distintas para o trabalho com imitação impessoal: na primeira, a criança repete exatamente a ação do professor (como na imitação pessoal) e coloca objetos comuns em todas as posições possíveis e adequadas; a segunda operação aplica-se a objetos (a criança modificará ou estabelecerá um uso para um determinado objeto); na terceira, a criança estabelece uma conexão entre duas coisas (o caderno e o lápis) e é capaz não só de mover determinados objetos, mas também de produzir, pelo simples fato de reuni-los.

⁹⁸ Séguin utiliza esse termo para designar as funções ativas necessárias para os atos úteis da vida cotidiana. Constitui-se numa verdadeira ginástica para os músculos, desenvolvendo a coordenação motora ampla e fina e, por outro lado, estimulando as atitudes adequadas nas relações sociais, favorecendo o controle de gestos e de atitudes. Tais atividades, atualmente, estão fortemente presentes na área da Psicomotricidade.

⁹⁹ A imitação está incluída tanto em atividades de educação muscular como em exercícios sensoriais.

Quadro 5 – Atividades Pedagógicas desenvolvidas por Séguin (Educação Sensorial).

FUNÇÃO		OBJETIVO	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
Educação Sensorial	Tato	Desenvolver ou regular as sensações através da apreciação de corpos de diferentes texturas, temperaturas, peso etc.	São utilizados todos os contrastes dos corpos que podem ser discerníveis por toque com a privação do sentido da visão.
	Paladar e Olfato	Influenciar a harmonia das funções do sistema nervoso e contribuir, mesmo que indiretamente, à atividade intelectual.	Paladar – Oferecer à criança algo que se quer que ela prove e conheça ou reconheça, fazendo sempre o uso de uma substância contrária (se o sabor é amargo, pode-se usar uma erva amarga – em uma dose muito baixa – e bolachas de baunilha – como contraste). Estabelecer, também, uma escala de sabores amargos, azedos, salgados e doces, indo sempre do mais fraco para o mais forte, aproximando-se da média e, eventualmente, para apreciar as nuances entre sabores infinitamente delicados e odores simples e complexos. Olfato - Utilizar aromas para que as crianças consigam discriminar as diferenças existentes (um exemplo é flor de laranjeira com jasmim). Depois de trabalhar os extremos, passa-se a odores mais suaves e misturas, com o objetivo de buscar a análise da sua composição pela criança.
	Audição	Tratar a surdez intelectual ¹⁰⁰ produzida pela deficiência intelectual.	Trabalha-se com músicas, ruídos e a voz humana.
	Cor	Dar às crianças uma ideia do fenômeno óptico em relação às cores.	Utilizando vários quadrados e octógonos cortados de papelão colorido, o professor colocará dois quadrados de papelão em uma tabela, laranja e azul, e entregará à criança dois octógonos laranja e azul que estão nas caixas, indicando-lhe e ordenando-lhe para colocá-los sobre os quadrados da mesma cor. Caso a criança não compreenda, o professor executa o exercício de uma cor, e o aluno repetirá o comando com a outra cor. Se a criança consegue perceber a semelhança das cores e realiza a atividade com sucesso, incluímos mais uma cor para aumentar o nível de dificuldade. Sugere-se que se comece com o ensino das cores primitivas.

¹⁰⁰ Séguin caracteriza a surdez intelectual como sendo aquela em que a criança com deficiência intelectual, mesmo com os órgãos da audição sadios, não consegue identificar o som que está sendo transmitido.

Quadro 6 – Atividades Pedagógicas desenvolvidas por Séguin (Educação Sensorial – Visão / Desenho).

FUNÇÃO		OBJETIVO	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS	
Educação Sensorial	Visão	Dimensões	Comparar o tamanho dos objetos.	São serradas vinte réguas: a primeira com cinco centímetros de comprimento, a segunda com 10, a terceira 15 etc., até a vigésima, que tem 100. Cada intervalo de 5 cm é mostrado nos quatro lados de cada régua, por uma linha com uma serra e lápis. O professor, mostrando os extremos (a de 5 e 100 cm), pede à criança que pegue a maior e, em seguida, a menor. As outras réguas são adicionadas progressivamente. Feito isso, misturam-se todas as réguas, e pede-se que a criança pegue as réguas, uma por vez e a partir da voz de comando, da menor para a maior. Esse tipo de comparação será aplicado a todos os objetos.
		Configurações	Desenvolver a atenção, concentração e movimentos coordenados.	São utilizadas várias placas em que são esculpidas as formas (ocas para encaixe) que se deseja ensinar. Para cada forma oca esculpida na placa, há outra móvel que se encaixa perfeitamente na placa. Assim, o professor dá à criança uma forma móvel e ela deverá encontrar a cavidade exata de sua forma na placa que está à sua frente. Caso ela tente colocar a forma em outra cavidade, ela não terá sucesso; no entanto, poderá tentar encontrar o lugar da forma quantas vezes forem necessárias até encontrar a forma oca correspondente.
		Layout	Desenvolver a atenção, concentração, memória e habilidades plásticas.	Utilizam-se placas e a imitação impessoal. O professor deverá colocar duas placas em diferentes posições; em seguida, deve entregar também outras duas placas para a criança e solicitar que ela faça a mesma figura. Depois adiciona-se a terceira, a quarta e a quinta placas na figura original e adicionando uma, duas, três outras placas sucessivamente à combinação original, e pede-se que a criança faça a mesma coisa na sua combinação. Por fim, desorganiza-se a figura e solicita-se à criança que a construa novamente.
		Plano	Trabalhar as propriedades de diversos planos.	Montar figuras; trabalhar com o contorno dos objetos, corte, modelagem etc.
		Imagens	Lembrar o conhecimento adquirido.	Trabalhar com álbuns de imagens.
Desenho		Fazer a preparação direta para a escrita.	A sequência dos exercícios proposta por Séguin para esse ensino foi: 1ª. Traçar linhas de várias espécies; 2ª. Localizar as linhas em várias direções e em várias posições em relação ao plano; 3ª. Juntar as linhas para formar figuras graduadas, do simples para o composto.	

Quadro 7 – Atividades Pedagógicas desenvolvidas por Séguin (Escrita, Leitura e Gramática).

FUNÇÃO		OBJETIVO	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
Escrita e Leitura		Representar uma ideia através de sinais; Entender uma ideia em um sinal.	Com um alfabeto móvel, o professor divide as placas em dois conceitos: configuração de letras e seus respectivos nomes. Feito isso, o professor deverá colocar duas ou três primeiras letras de metal para o aluno encontrar o nome próprio no armário pintado na carta (leitura passiva). O professor poderá também apresentar uma carta à criança e ela deverá encontrar o nome e pronunciá-la (leitura ativa).
Gramática	Nomeação (Substantivo)	Nomear objetos de acordo com seu gênero, espécie e funcionalidade.	Ensinar um objeto utilizando o conhecimento já adquirido do aluno. Para Séguin, deve-se partir sempre de algo conhecido para que a criança não se sinta insegura.
	Qualidade (Adjetivo)	Preparar a criança para a percepção das qualidades dos objetos que o cercam, além de construir vários conceitos apreciados em um único objeto.	Colocando o aluno em uma mesa, o professor irá solicitar que este indique algumas propriedades da mesa (marrom, redonda, montada sobre quatro pernas ou apenas uma), estabelecendo também as diferenças que a distinguem de outra mesa como preta, quadrada, etc. Este exercício deve ser feito, não só na presença das coisas, mas com as palavras na mão ou por escrevê-las, de modo que a relação entre a palavra escrita e falada com o objeto seja constante, e o concreto continuamente despertando a abstração.
	Ação (Verbo)	Executar comandos de forma consciente.	Usar cartões ou fichas com várias ações escritas. O professor diz o comando e o aluno deverá primeiro mostrar a palavra escrita correspondente ao comando para, em seguida, produzir o movimento indicado.
	Relações (Preposições)	Ampliar o discurso realizado no ensino da criança com deficiência intelectual, estabelecendo diversas relações entre as coisas e/ou pessoas através do verbo.	Escrever fichas ou dizer comandos, por exemplo: colocar a garrafa sobre a mesa ou colocar a garrafa debaixo da mesa etc.

Quadro 8 – Atividades Pedagógicas desenvolvidas por Séguin (Memória).

FUNÇÃO		OBJETIVO	ATIVIDADES PEDAGÓGICAS
Memória	Memória	Desenvolver o intelecto do aluno.	Pedir um objeto colocado a certa distância da criança; depois, solicita-se um determinado objeto que esteja entre outros; feito isso, são dadas as mesmas ordens para os itens colocados em outra sala, e logo depois por um tempo progressivamente mais distante do momento em que se fala, como cinco minutos, meia hora, um dia, etc. Trabalha-se depois os atos pessoais, como lavar as mãos em tal hora antes de cada refeição, lembrar a hora dos passeios de sol; de dizer ao meio-dia o que ele fez na parte da manhã, dizer todos os dias o que ele fez ontem, de modo que a reflexão da inteligência sobre a memória seja cumprida em um primeiro círculo mais pessoal, se possível sempre na mesma progressão dos conceitos e ideias para que a criança lembre o que viu.
	Aritmética	Familiarizar com quantidades apreciáveis na vida prática, favorecendo a clareza do raciocínio aplicado em situações do dia a dia.	Sugere-se a divisão dos 9 dígitos em três conjuntos. O primeiro de 1 a 4; o segundo com os dígitos 5, 6 e 7 (que são, segundo Séguin, mais difíceis de entender); e o terceiro e último conjunto contendo os algarismos 8 e 9.
	Contar	Compreender a sequência dos nomes dos números.	Séguin elaborou tabelas para o ensino da sequência numérica, assim como a superação das dificuldades que podem vir a surgir.
	Calcular	Aplicar noções de cálculo na vida cotidiana.	Usar de dinheiro em situações fictícias de compras. Ensina-se ao aluno o valor da moeda (revisando a nomenclatura dos numerais), as primeiras noções de adição e subtração e o nome dos produtos comercializados e consumidos no dia a dia.
	História da Natureza	Ampliar o campo do conhecimento positivo; contribuir para a satisfação dos prazeres e necessidades dos alunos e limitar os objetos de investigação aos fenômenos naturais que favorecem o desenvolvimento da inteligência.	Estudar os reinos da natureza atribuindo as formas, cores, dimensões, qualidades e utilidade dos seres investigados.
	Cosmografia	Aprender a sua localização no espaço.	Retomam-se as lições dadas para o trabalho com dimensões e distâncias para dar à criança a direção necessária para o ensino da cosmografia.



Figura 5¹⁰¹: Maria Montessori trabalhando com uma criança em um ambiente ao ar livre.

2.4 MARIA MONTESSORI E A DESCOBERTA DA CRIANÇA

Para Kramer¹⁰² (1976), Maria Montessori é muito mais complicada e interessante do que o “santo de gesso” que seus seguidores devotados fizeram dela. Assim, sob toda a reverência quase mística, a hagiografia que passou para a

¹⁰¹ Fonte: <http://www.inspiremontessoriconsulting.com/what-is-montessori-education-and-philosophy/>

¹⁰² O leitor perceberá ao longo do capítulo a existência de um número expressivo de referências ao livro *Montessori: the biography*, de Rita Kramer (1976). Essa opção foi feita por se tratar de uma obra que apresenta detalhadamente a vida de Maria Montessori.

biografia, diz que ela é uma mulher forte, inteligente, que, pelo menos em sua juventude, ousou pensar e fazer coisas que ninguém nunca tinha feito antes.

O período da história italiana em que viveu Maria Montessori foi marcado pela Unificação Italiana¹⁰³, em 1870, e pelas duas Grandes Guerras, na primeira metade do século XX. Desse modo, seu processo de escolarização foi marcado por momentos de dificuldades e exclusão.

Maria Montessori foi a primeira mulher a concluir o curso de medicina na Itália. Após formada, trabalhou durante dois anos como assistente na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma, na qual foi principalmente encarregada de estudar o comportamento de um grupo de jovens com deficiência intelectual. Durante esse período, segundo Röhrs (2010), Montessori percebeu que as necessidades e o desejo de brincar dessas crianças permaneceram intactos, o que a levou a buscar meios para educá-los. Foi assim que Montessori descobriu as obras dos médicos franceses Jean Marc Gaspard Itard e Edouard Séguin.

Por ter estudado profundamente as obras desses médicos franceses, principalmente Séguin, acreditamos que Montessori tenha se apoiado também nas ideias do estudioso português Jacob Rodrigues Pereira, haja vista o método de educação de Séguin ter sido inspirado nas descobertas feitas por Pereira.

Assim, a partir de sua experiência na clínica psiquiátrica com as crianças com deficiência intelectual e do estudo das obras de Itard e Séguin, Montessori decidiu dedicar-se aos problemas educativos e pedagógicos. Dessa forma, buscam-se em Pereira, Itard e Séguin as conexões possíveis que possam servir de fundamentos para o trabalho de Montessori.

¹⁰³ Momento em que a Itália iniciava o difícil processo de trabalhar com seus contrastes, de unificar um país que, ao norte, mantinha um sistema capitalista que colocava a região em desenvolvimento nítido e que, ao sul, ainda semifeudal, era marcado pela miséria e pela ação de “criminosos” (ANGOTTI, 2007).



Figura 06¹⁰⁴: Mapa da Itália no final do século XIX.

2.4.1 A Itália do final do século XIX

Por mais de um século, antes de se tornar uma nação unificada em 1870¹⁰⁵, a Itália tinha sido um país atrasado da Europa Ocidental (Kramer, 1976). A maioria da população dos vários reinos, principados e ducados da península, particularmente o sul agrário, viveu em extrema pobreza, com uma taxa de

¹⁰⁴ Fonte: <http://histfacil.blogspot.com.br/2009/08/unificacoes-italiana-e-alema.html>

¹⁰⁵ Ano do nascimento de Maria Montessori.

analfabetismo perdendo apenas para a de Portugal. Neste sentido, intelectuais e empresários queriam trazer a Itália para o mundo moderno; no entanto, para fazer isso, seria necessário expulsar os interesses estrangeiros¹⁰⁶ e subjugar o poder da Igreja Católica. Diante disso, se a chave do retardo econômico e social da Itália foi sua divisão e sujeição a potências estrangeiras, a reforma poderia ser alcançada somente se todos os Estados separados se unissem para adquirir sua independência e formar uma única nação.

Com a Unificação, o formato político havia mudado na Itália. Segundo Kramer (1976), o eleitorado consistia de uma pequena minoria - menos de cinco por cento da população masculina –, a burocracia local só foi reforçada por uma nova superestrutura de regulamentos centrais e uma monarquia essencialmente conservadora estava no poder.

Para Angotti (2007), a Itália, nesse período, viveu a experiência de um governo parlamentar que a destacou e a equiparou aos países mais adiantados. O direito de liberdade sustentou o desenvolvimento da educação, da indústria e do comércio, o que trouxe profundas transformações sociais, políticas e educacionais.

No entanto, na visão de Kramer (1976, p. 20), os cidadãos do “novo país” permaneceram profundamente divididos: “Os ricos e bem educados apreciavam poder e privilégios, enquanto os trabalhadores e a enorme população camponesa não estavam melhores do que antes”. A Unificação não tinha trazido nenhuma democracia política nem revolução social, porque a igualdade nunca tinha sido um projeto a ser concretizado.

A Igreja chocou-se contra o poder secular, que tinha anexado seus territórios, proibindo os fiéis a votar nas eleições nacionais, e uma grande parcela da população não participou da vida política nacional até meados do século XX (KRAMER, 1976).

Em meados da década de 1870, o governo passou das mãos da direita para a esquerda, e a nova colaboração de liberais e conservadores resultou em um programa de média qualidade conhecido como “transformismo¹⁰⁷”, dedicado à realização de reformas básicas, como extensão do direito de voto, liberdades civis,

¹⁰⁶ No início do século XIX, os franceses, e depois de 1848, os austríacos, dominaram a península italiana (KRAMER, 1976).

¹⁰⁷ O transformismo faz parte do exercício da hegemonia no contexto da democracia burguesa e consolida a ação e a direção intelectual, moral e política dos intelectuais do grupo dominante (SCHLESENER, 2009).

maior equalização do sistema fiscal, bem como o desenvolvimento e apoio à educação pública. Segundo Kramer (1976), até mesmo os reformadores moderados perceberam que a educação era a chave para uma mudança efetiva.

Angotti (2007) traz, em seu trabalho, a síntese feita por Cambi (1999, pp. 497-498), em relação às transformações ocorridas, nesse período, no campo educacional:

[...] em 1877, com a esquerda no poder e Michelle Coppino no Ministério da Educação, foram promulgados os novos programas que tiveram uma marca de tipo positivista: fixava-se a obrigatoriedade até os nove anos, alongava-se de um ano (aumentando para cinco) o curso elementar, eliminava-se a religião das matérias de estudo e introduziram-se “os direitos e os deveres do cidadão”. A escola italiana se laicizava.

Diante disso, começaram a ser construídas escolas que estariam sob o controle do Estado e desligadas da Igreja. No entanto, a Igreja manteve seu próprio sistema separado e paralelo ao das escolas públicas.

O novo sistema de ensino público era composto de quatro anos de escola primária, que seguia, a partir de dez anos de idade, por um dos dois programas do ensino médio, que eram: a educação clássica e a educação científica.

O programa de educação clássica consistia de cinco anos de ginásio (escola secundária), seguidos de três anos de liceu (ensino médio), além da preparação para a entrada na universidade. O programa de educação científica consistia de sete anos de educação científica e técnica “moderna”, muito diferente do ensino oferecido no programa clássico.

A educação feminina, antes do novo sistema de ensino, havia sido privada aos cuidados da família e da Igreja. No novo cenário educacional, a escola pública feminina tinha o mesmo objetivo das escolas normais – ensinar as futuras professoras para o exercício do magistério no novo sistema de instrução pública. Entretanto, a escola pública continuou a atender principalmente os meninos, enquanto as meninas predominaram na escola católica privada.

Foi assim que, segundo Kramer (1976), as grandes esperanças dos anos de 1870 e 1880, transformaram-se em decepção gradual até o final do século XIX. A maior parte da população permaneceu pobre e analfabeta. Trabalhadores passavam, em média, 12 horas por dia nos campos e nas minas, e o trabalho infantil era comum em ambos.

O entusiasmo de 1870 foi ultrapassado por uma apatia que se rastejava, uma crença cada vez menor na possibilidade de qualquer reforma real, face aos regulamentos sufocantes da burocracia rígida e a falta de preocupação com a educação dos pobres por parte dos custos das aulas (KRAMER, 1976, p. 21).

Nessa atmosfera de esperanças e desilusões observaremos seus efeitos sobre o processo de escolarização de Maria Montessori – por ser mulher – e sua militância em prol dos oprimidos.

2.4.2 Maria Montessori: uma mulher à frente do seu tempo

Maria Montessori nasceu na cidade de Chiaravalle, na província de Ancona, em 31 de agosto de 1870.

A Itália recém-unificada da infância de Maria Montessori caracterizou-se, nesse período, por um lado, com o espírito de otimismo pós-revolucionário e um novo sentido de esperança para os oprimidos – os pobres e as mulheres – e por outro, com a realidade das péssimas condições de vida da população agrícola no sul, bem como os da nova classe de trabalhadores das fábricas.

Maria Montessori, desde cedo, começou a quebrar as barreiras tradicionais existentes entre homens e mulheres na educação, assim como viria a quebrar, anos mais tarde, as barreiras entre professor e aluno, além de redefinir no processo de ensino e aprendizagem o papel de cada um. Seu pai, Alessandro Montessori, era um cavalheiro à moda antiga, de temperamento conservador e hábitos militares. Ele tinha sido soldado durante sua juventude e tornou-se, anos mais tarde, funcionário público. Alessandro Montessori pertencia a uma geração que saudou a criação da “Nova Itália”; entretanto, viu-se perplexo com diversas mudanças que vieram com a Unificação de seu país.

Alessandro Montessori nasceu em agosto de 1832, em Ferrara, filho de Nicola Montessori, que tinha vindo de Bologna para trabalhar em um armazém de tabaco. No fervor da revolução que varreu a Europa, em 1848, os italianos dos vários reinos e principados que compunham o país (ainda não unificado) uniram forças em uma tentativa de libertar o país da Áustria. O jovem Alessandro Montessori participou de uma das primeiras batalhas de libertação que levou à Unificação e foi condecorado em 1849. No ano seguinte, passou a trabalhar para o

estado papal como um funcionário do departamento de finanças, cargo do qual pediu demissão em 1853.

Nos cinco anos que se seguiram, ele trabalhou nas fábricas de sal de Comacchio e Cervia e, em seguida, como inspetor nas indústrias de sal e tabaco de Bolonha e Faenza, tornando-se inspetor do Ministério das Finanças, em 1859, e contador dos departamentos de sal e de fabricação de tabaco em 1863.

Em 1865, Alessandro Montessori foi enviado para Chiaravalle, uma cidade no vale fértil do rio Esino, onde o tabaco era cultivado e processado. Chiaravalle era uma típica cidade provinciana em uma área agrícola. Alessandro Montessori estava com trinta e três anos, era um funcionário do governo bem sucedido e envolvido na gestão financeira da indústria estatal do tabaco.

Foi nesse período que ele conheceu Renilde Stoppani, filha de uma família aristocrata, oito anos mais jovem. Renilde Stoppani era uma jovem muito educada, que lia muitos livros, em uma cidade onde era uma questão de orgulho ser capaz de escrever o próprio nome. Ela também era muito patriota, dedicava-se aos ideais de libertação da Itália e, em Alessandro, conheceu um homem que, ao contrário de muitos católicos provinciais, compartilhava seus ideais.

Alessandro Montessori e Renilde Stoppani casaram-se na primavera de 1866 e, no ano seguinte, mudaram-se para Veneza. Em 1869, retornam à Chiaravalle e, no ano seguinte, nasceu sua única filha: Maria Tecla Artemisia Montessori.

Por ser um funcionário de alto nível, era comum o governo transferir Alessandro Montessori de fábrica em fábrica, em várias regiões; assim, quando Maria Montessori fez três anos, a família mudou-se para Firenze.

Em 1875, quando Maria Montessori tinha cinco anos, seu pai foi transferido novamente, desta vez para Roma, como um contador de primeira classe. Foi sua última transferência. A família de Montessori permaneceu em Roma, onde seu pai, Alessandro Montessori, continuou a prosperar, sendo recompensado por seus longos anos de serviço leal e eficiente com o título de Cavaliere¹⁰⁸ na *Ordine di Corona d'Italia*, em 1880, quando Maria Montessori tinha dez anos, e da Ordem de St. Maurizio e Lazzaro, em 1890, um ano antes de sua aposentadoria.

¹⁰⁸ No final do século XIX, o título de Cavaliere - originalmente o equivalente a um título de Cavaleiro Inglês - foi dado pelo governo para muitos empresários que faziam pequenos serviços, bem como aos políticos. O direito de usar o título que lhe foi conferido dava certa distinção social (KRAMER, 1976).

No início não foi fácil para Alessandro Montessori aceitar o ritmo das mudanças em seu país e se ajustar a elas. Sua esposa, no entanto, foi mais receptiva com as promessas de mudanças. Na verdade, ela acolheu-as e, com isso, inspirava, especialmente, sua única filha.

Renilde Stoppani era sobrinha de Antonio Stoppani, um distinto sacerdote e estudioso a quem a Universidade de Milão erigiu um monumento após sua morte, em 1891. Professor de geologia, Antonio Stoppani ficou conhecido não só como um naturalista, mas também como um clérigo liberal que defendeu uma aproximação entre a Igreja e o Estado, no âmbito do novo regime a que tantos membros ortodoxos da hierarquia católica mantiveram-se em oposição, durante as duas décadas seguintes da Unificação.

Stoppani foi um poeta, autor de inúmeros trabalhos científicos e participou da fundação de um jornal liberal em que procurava conciliar o espírito das ciências naturais com o da religião. *Il dogma e le Scienze positivo*, foi publicado quando sua sobrinha-neta, Maria Montessori, tinha dezesseis anos. Alguns anos mais tarde, ela estava pedindo a aplicação desse mesmo positivismo científico para os problemas sociais na Itália (KRAMER, 1976).

De acordo com Kramer (1976), fatos sobre a infância de Maria Montessori são escassos. Segundo a biógrafa, a maior parte das informações sobre seus primeiros anos de vida são anedotas; histórias recontadas anos mais tarde por seguidores devotados. As memórias confidenciais por Maria Montessori a seus seguidores tornaram-se lendas, como as histórias de infância de um herói. Kramer nos diz que os colaboradores de Montessori, ao longo da sua vida, principalmente Anna Maccheroni¹⁰⁹ e Edward M. Standing¹¹⁰, contaram memórias sobre sua infância que continham muitas contradições, omissões e datas erradas. Um exemplo disso está na informação, trazida por Kramer, sobre o fato de que a família de Maria Montessori não se mudou para Roma, quando ela tinha doze anos, para oferecer-lhe uma educação melhor do que a oferecida em Ancona¹¹¹. Como já mencionado anteriormente, fora o trabalho de Alessandro Montessori, seu pai, que os levaram a morar em Roma, quando Montessori tinha cinco anos. Para Kramer (1976), seria

¹⁰⁹ Anna Maria Maccheroni escreveu a biografia “A True Romance: Dr. Maria Montessori as I Knew Her”, publicada em 1947.

¹¹⁰ Edward M. Standing publicou, em 1957, a biografia “Maria Montessori: her life and work”.

¹¹¹ Tal informação está no livro de E. M. Standing, “Maria Montessori: her life and work” (1957), e, por isso, ainda pode ser encontrada em muitos trabalhos sobre a vida de Maria Montessori nos dias de hoje.

incomum para uma família mudar-se para outra cidade, naquele período, para que uma menina de cinco anos tivesse uma educação melhor. No entanto, não se pode negar que Maria Montessori beneficiou-se com a transferência do pai.

Assim, Maria Montessori cresceu em Roma, um centro cultural, onde havia uma variedade de instituições - universidade, bibliotecas, museus – que não existiam em Chiaravalle. Além disso, a atmosfera animada, criada pela presença de teatros e cafés, eram pontos de encontro de intelectuais, jornalistas e artistas.

Quando ela tinha seis anos, foi matriculada na primeira série da escola pública na *Via di San Nicolo da Tolentino*. Segundo Kramer (1976), Maria Montessori, sem dúvida, teve os melhores professores e frequentou uma escola melhor, em Roma, do que se tivesse ido para uma escola nas províncias; entretanto, todo o sistema educacional do país, incluindo o da capital, deixava muito a desejar.

Durante a infância de Maria Montessori, a educação elementar estava nas mãos das comunas individuais. A maioria dos funcionários administrativos provinciais era do sexo masculino, cuja educação era impressionante apenas para uma comunidade em que metade da população não sabia ler nem escrever. Os que tomavam decisões oficiais sobre o ensino nas escolas geralmente não possuíam conhecimentos necessários sobre educação. As escolas eram alojadas em estábulos e seus professores esperavam meses para receber seus salários, que eram baixíssimos.

Nas escolas das comunas menores, as crianças estudavam até a terceira série. Como a maioria das crianças só falava o dialeto local, era ensinado o italiano, noções básicas de leitura e escrita, aritmética e conhecimentos sobre as ciências naturais. Em cidades maiores como Roma, onde Maria Montessori estudou, as escolas ofereciam o ensino completo, sendo que os meninos e as meninas eram obrigados a se separar (KRAMER, 1976).

Maria Montessori não era uma criança precoce. De acordo com seu neto, Mario Montessori Jr., ao falar sobre suas qualidades infantis, Montessori considerava-se uma menina doce, mas não brilhante, ao ponto de não se destacar em seus primeiros anos escolares (KRAMER, 1976). Quando cursava o primeiro grau, foi premiada com um certificado de bom comportamento, e na segunda série, recebeu o prêmio de *lavori donneschi* (trabalho feminino), o que significava bom desempenho em costura e outros tipos de bordados.

Quando criança, assim como muitas meninas de seu tempo, Maria Montessori queria se tornar atriz. Ela sequer cogitava uma carreira acadêmica. No entanto, quando descobriu que aprendia com facilidade e que tirava boas notas nos exames, concluiu que seria um absurdo não ir à universidade.

A maioria das meninas que seguiam além do ensino fundamental, no sistema educacional geral, prosseguia no curso clássico. Já Maria Montessori, decidiu, aos doze anos de idade, que queria ir para uma escola técnica.

Percebe-se, portanto, que esses primeiros esforços, ainda bem jovem, em quebrar as barreiras de seu tempo, devem ter sido ultrajantes para seu pai. O que um funcionário civil romano e cavaliere do século XIX esperava de sua filha era que ela possuísse dons femininos admirados pela sociedade. Assim, os interesses e ambições de Maria Montessori devem tê-lo chocado profundamente, ao mesmo tempo em que deve ter deixado Renilde Stoppani orgulhosa.

Assim, Maria Montessori ingressou na *Regia Scuola Tecnica Michelangelo Buonarroti*, no outono de 1883, aos treze anos de idade. Os estudos na escola técnica não eram mais libertadores do que os estudos na antiga escola. Após a Unificação, o governo italiano adotou o sistema francês de administração política, com seus distritos separados e organizados sob um governo altamente centralizado. O currículo uniforme, imposto pelo Ministério Central de Educação, determinava o que seria ensinado pelos professores e o que deveria ser exigido em todos os exames. Os exames determinavam somente o progresso do aluno – se ele tinha condições de continuar ou não e, em casos extremos, se o aluno deveria ser expulso. O resultado dos exames era o fator decisivo para saber se um aluno iria ou não para a universidade e, assim, controlava o futuro dos estudantes (KRAMER, 1976).

Era um sistema de ensino projetado para anular a individualidade do aluno; no entanto, ele não conseguiu anular a de Maria Montessori. Quando ela finalmente voltou sua atenção para a educação, anos mais tarde, ele deu a Montessori o modelo claro de tudo o que uma escola não deveria ser.

Maria Montessori formou-se na escola técnica, na primavera de 1886, com excelentes notas, chegando a continuar os estudos no instituto técnico *Regio Istituto Tecnico Leonardo da Vinci*, de 1886 a 1890. Estudou línguas modernas e ciências naturais, destacando-se principalmente em matemática. Para desgosto de seu pai, que estava preparado para admitir que uma mulher moderna pudesse se

tornar professora, mas não conseguia pensar em nenhum outro papel aceitável além de esposa e mãe para sua filha, Maria Montessori queria fazer o que muitos colegas no instituto técnico estavam planejando fazer – tornar-se engenheira.

Entretanto, no momento em que Maria Montessori estava pronta para se formar no instituto técnico, ela mudou de ideia sobre seguir carreira na engenharia; devido o interesse em estudar ciências biológicas decidiu estudar medicina, curso que nenhuma mulher na Itália havia feito até aquele momento.

Parentes e amigos da família desaprovaram a decisão de Maria Montessori de cursar medicina, principalmente seu pai. Alessandro Montessori não chegou a proibi-la e, assim, ela conseguiu uma entrevista com Guido Baccelli, professor de clínica médica da Universidade de Roma. Baccelli não só dirigiu a faculdade de medicina, como também era um membro da Câmara dos Deputados. Ele havia introduzido a legislação para a reforma de todo o sistema escolar até o nível universitário. No entanto, a inovação, naquele período, tinha seus limites, que não se estendiam em admitir uma mulher na escola de medicina.

Maria Montessori matriculou-se na Universidade de Roma, no outono de 1890, como estudante de física, matemática e ciências naturais. Ela dedicou-se única e exclusivamente a seus estudos, enquanto outras jovens mulheres que conhecia estavam lendo romances e sonhando com casas e maridos. Quando ela passou nos exames, incluindo italiano e latim, na primavera de 1892, com a classificação final de 8, em um total possível de 10 pontos, recebeu o diploma de licença para iniciar o curso de medicina; o único impasse era o fato de ser mulher.

Segundo Kramer (1976), para uma estudante de ciências ser aceita no departamento de clínica médica não era apenas difícil, era impensável. Apesar da desaprovação geral, Maria Montessori, com o apoio incondicional de sua mãe e devido a sua persistência, foi aceita¹¹².

Durante os anos 1990, a Universidade de Roma era marcada profundamente pelo pensamento marxista. Assim, nessa atmosfera, Montessori começou a pensar em termos de transformação social, buscando maneiras de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa.

¹¹² De acordo com Kramer (1976), Montessori, em uma de suas entrevistas, cerca de vinte anos mais tarde após a sua formação em Medicina, disse ter apelado para o Papa Leão XIII e que devido à sua intervenção, em nome dela, foi autorizada a estudar medicina. No entanto, tal fato não pôde, até o momento, ser comprovado.

Apesar do clima de pensamento radical entre professores e alunos, a universidade em que Montessori estudou medicina, e mais tarde ensinou, era uma instituição peculiar, que tem que ser entendida no âmbito da sociedade da qual fazia parte. A Universidade de Roma era uma instituição do Estado, apoiada pelo governo. Havia quatro faculdades – estudos clássicos e filosofia, matemática e ciências, medicina e direito – com um corpo discente de cerca de mil e quinhentos alunos e um corpo docente de cem professores. Havia um professor titular em todas as disciplinas. As Universidades italianas da época, bem como tantas outras instituições administradas pelo governo, eram um labirinto de burocracia e regulamentos tinham precedência sobre o aprendizado. O corpo docente era forçado a se preocupar mais com as exigências ministeriais do que com o ensino eficaz e com a aprendizagem dos alunos. Nas palavras de Kramer (1976, p.37),

A universidade existia principalmente para administrar os exames, que eram um conjunto altamente ritualizado de obstáculos que marcavam o progresso do aluno para conquistar o seu diploma; ele podia preparar-se para eles como bem entendesse, desde que produzisse as respostas necessárias - o que poderia ser verificado em suas notas.

Nessa “fábrica de diplomas”, segundo Kramer (1976), Montessori se destacou não só em virtude do seu sexo, mas por causa de sua atitude em querer estar ali para aprender.

Com o passar dos anos, os professores perceberam que Maria Montessori era mais inteligente do que muitos jovens cavalheiros que estavam na universidade apenas para passar nos exames e conseguir um grau que nunca iriam usar: “Eles estavam interessados no prestígio de um diploma de médico; ela estava interessada na prática da medicina” (KRAMER, 1976, pp. 39 e 40).

Maria Montessori impressionou a universidade com sua seriedade e habilidade e, em junho de 1894, no final de seu quarto ano na universidade e seu segundo em medicina e cirurgia, ganhou um prêmio por mérito acadêmico e, com isso, conseguiu uma bolsa de estudos. Assim, com a bolsa de estudos e dando aulas particulares, Montessori foi capaz de pagar boa parte de seus estudos.

Cabe destacar que, mesmo pagando seus estudos, a desaprovação de seu pai persistiu, tratando-a com frieza, apesar do fato de que, muitas vezes, ele a levava para as aulas¹¹³.

Apesar de ter se destacado nos estudos, a vida de Maria Montessori na universidade não foi fácil. Segundo Kramer (1976), seus colegas faziam de tudo para tornar sua vida acadêmica insuportável. Montessori era uma mulher “invadindo” um ambiente profissional, até então exclusivamente masculino. Como ela estava se saindo melhor nos estudos do que a maioria dos colegas de turma, o “orgulho masculino” começou a ser ameaçado por seu sucesso. A autoconfiança e a competência – características que sempre foram marcantes em Montessori – eram irritantes para uma sociedade machista que enxergava as mulheres como seres inferiores e indefesos.

Eles a evitavam; faziam ruídos de desprezo quando passavam por ela nos corredores; falavam sobre ela abertamente com hostilidade; sentavam de modo a não deixar lugar vazio para ela no pequeno anfiteatro, onde eram realizados os procedimentos clínicos (KRAMER, 1976, p.40).

Apesar da forma como era tratada por seus colegas, Maria Montessori tentava responder às provocações com bom humor ou pelo menos com bom senso. Ela já havia enfrentado e superado muitos problemas e barreiras para estar ali e, por isso, parecia imperturbável, andando sempre calmamente pelos corredores.

Outro problema enfrentado por Montessori, nesse período, foram as aulas de anatomia. Era impensável que homens e mulheres pudessem estudar um corpo nu – até mesmo o de um cadáver – em conjunto, e por isso ela não foi autorizada a assistir as aulas de dissecação junto com os outros alunos. Em vez disso, foram tomadas medidas para que ela fosse ao prédio de anatomia depois das aulas, onde poderia trabalhar sozinha¹¹⁴ à noite, entre os cadáveres. Além do isolamento, Maria Montessori descobriu que tinha outro problema: o cheiro da sala de anatomia. No início, ela contratou um homem para ficar ao seu lado fumando – para que a fumaça disfarçasse o odor – enquanto dissecava o cadáver e, quando isso se tornou complicado, ela mesma fumava (KRAMER, 1976).

¹¹³ Torna-se importante ressaltar que o fato de ser mulher não só exigia que Maria Montessori fosse acompanhada até a universidade, como também ela só poderia entrar na sala de aula quando os outros alunos já estivessem em seus lugares. Naquela época, não era permitido uma moça andar livremente em contato direto com homens.

¹¹⁴ Também não se permitia a supervisão do professor de anatomia.

Assim, relatos desses anos mostram os obstáculos, tanto externos quanto internos, que Montessori teve que superar para estudar medicina. Nesse período, ela descreveu o que havia experimentado em seu primeiro dia no laboratório de anatomia em uma carta, que até a publicação da biografia escrita por Rita Kramer, em 1976, era inédita. A carta (ver Anexo 05), escrita para sua melhor amiga Clara, é uma das poucas descrições de que se tem conhecimento, até o momento, de seus sentimentos pessoais sobre o que foi enfrentar os desafios daquela época.

Ao ler a carta escrita por Montessori, percebe-se que não é de se surpreender que uma jovem do final do século XIX, diante cadáveres nus e de órgãos humanos, ficasse em estado de choque. O que, de fato, é surpreendente, foi como ela conseguiu dominar o sentimento de repugnância, a fim de cumprir o objetivo que tinha estabelecido para si mesma.

Saiu do laboratório de dissecação, naquela noite, deprimida e pensando em nunca mais voltar – deixando a faculdade de medicina e indo à procura de outra coisa para fazer. Standing (1962) descreveu o que aconteceu em seguida: um encontro casual e uma espécie de revelação mística proposital. Andando pelo Parque Pincio quase deserto, a caminho de casa, e pensando sobre o que fazer, Montessori foi abordada por uma mendiga. Era uma mulher vestida de trapos sujos com uma criança de cerca de dois anos que estava brincando com um pequeno pedaço de papel colorido. O que Maria Montessori lembrou desse encontro, mais tarde, foi a expressão de felicidade da criança e sua concentração ao brincar com o pequeno pedaço de papel. Montessori disse a Standing que havia sido “movida por emoções que não podia explicar a si mesma, então ela virou-se, e foi direto para o laboratório de dissecação” (STANDING, 1962, p.26).

À medida que as dificuldades surgiam, Montessori buscava maneiras de superá-las; no entanto, a única dificuldade que não conseguiu superar foi o distanciamento de seu pai, que perdurou durante todo o período em que cursou medicina¹¹⁵. Entretanto, sua mãe continuou a apoiá-la e incentivá-la. À noite, quando ouvia Maria Montessori ler as partes interessantes de alguma aula, sempre se oferecia para ajudá-la a estudar suas anotações. Renilde Stoppani procurava pequenas formas de tornar a vida de Maria Montessori mais fácil: por exemplo, separava as seções dos livros pesados de medicina, deixando na mesa apenas o

¹¹⁵ A reaproximação entre Montessori e seu pai, Alessandro Montessori, ocorreu aos poucos, devido o êxito de Montessori na área acadêmica e profissional, no final do seu curso.

material que Maria Montessori precisava realmente estudar no momento. Renilde Stoppani aproveitava as capacidades que ela não tinha sido capaz de fazer uso durante sua vida. O casamento tinha sido sua única carreira (KRAMER, 1976).

Durante os anos na escola de medicina, Maria Montessori não possuía nenhum tipo de rivalidade em relação aos homens (embora tivesse muitos motivos); ela continuou a se vestir de forma atraente e comportava-se socialmente como as jovens da época. Como uma jovem estudante, Montessori viu que havia muitas coisas que ela era capaz de aprender e fazer, mesmo sendo mulher. E começou a fazê-las.

Em pouco tempo, Montessori estava sendo notada não por causa de seu sexo, mas por suas realizações. Em 1895, ela passou em um concurso para assistente no hospital da universidade, no intuito de adquirir alguma experiência clínica um ano antes de sua formatura.

Em seus últimos dois anos de assistente, ela estudou pediatria no Hospital Infantil, bem como atuou como médica assistente no *Hospital da Mulher de S. Salvatore al Laterano* e no *Ospedale Santo Spirito*, em Sassia. Ela também atuava na clínica psiquiátrica, a *Regia Clinica Psichiatrica*, local onde coletava o material de sua tese.

No Ambulatório do Hospital Infantil, Montessori trabalhava no consultório, no qual fazia diagnósticos e prescrevia tratamentos. No serviço de emergência, auxiliava a equipe de cirurgia. Montessori estava se tornando uma especialista de doenças em crianças pequenas.

Na primavera de 1896, no final de seu último ano como estudante de medicina, Montessori apresentou sua tese. O manuscrito de noventa e seis páginas cuidadosamente escrito à mão, intitulado *Contributo clinico allo studio delle Allucinazioni a contenuto antagonistico*.

No dia 10 de julho de 1896, Montessori defendeu sua tese. Onze professores participaram da banca examinadora de seu trabalho. Durante uma hora, ela apresentou seu trabalho e respondeu aos questionamentos da banca examinadora. Em seguida, ela foi convidada a se retirar enquanto os professores decidiam que notas lhe seriam atribuídas.

Maria Montessori foi aprovada com louvor. Cada um dos onze professores que examinaram seu trabalho poderia atribuir até dez pontos à nota final. Segundo Kramer (1976), qualquer nota acima de 100 era considerada um desempenho

brilhante. Montessori tirou 105 e, assim, tornou-se a primeira mulher formada em uma escola de medicina na Itália.

Agora tudo está terminado. Todas as emoções chegaram ao fim. Neste último exame, em uma apresentação pública, um senador do Reino felicitou-me calorosamente e, em seguida, levantou-se para apertar a minha mão. Essa foi a minha humilde coroa de louros. Mas devo dizer-lhe que estou com uma impressão muito estranha. Deixe-me explicar: na parte da manhã eu fui para o Pincio. Todo mundo olhou para mim e me seguiu, como se eu fosse uma personalidade famosa: algumas senhoras idosas dirigiram-se a minha mãe para perguntar se eu era a única estudante de medicina em Roma. Minha celebridade deriva deste fato: eu olhei de maneira delicada e um pouco tímida, e você sabe da minha dificuldade em olhar para cadáveres e tocá-los, além de ter suportar seu cheiro com indiferença e olhar para corpos nus (Eu - uma menina sozinha entre tantos homens!) sem desmaios. Nada me abala, nada; nem mesmo um concurso público; uma palestra de conteúdo difícil e a indiferença e o sangue frio dos examinadores desconcertando-me; eu possuo uma força moral que só se poderia esperar de uma mulher muito idosa e resistente; eu toquei um cadáver putreficado e ouvi o elogio público de uma celebridade científica com a mesma impassibilidade. Então, aqui estou eu: famosa! Por outro lado, minha querida, não é muito difícil, como você pôde ver. Eu não sou famosa por causa da minha habilidade ou da minha inteligência, mas por minha coragem e indiferença em relação a tudo. Estas são algumas coisas que, se você quiser, você pode alcançar, mas é preciso um esforço tremendo. (Carta de Montessori à sua amiga Clara) (KRAMER, 1976, p. 49).

2.4.3 Maria Montessori: da medicina à educação

Em agosto de 1896, apenas um mês depois de sua formatura na escola de medicina, Montessori foi escolhida como uma das delegadas para representar a Itália em um congresso internacional de mulheres, realizado em Berlim.

A notícia chegou a Ancona, província onde os pais de Montessori viveram durante os primeiros anos de casamento e onde ela tinha nascido. Em seu vigésimo sexto aniversário, uma comissão de mulheres de Chiaravalle anunciou que havia levantado cinquenta liras, como uma contribuição do conselho local, para suas despesas no congresso. Não era muito dinheiro, porque Chiaravalle era uma cidade pobre; no entanto, os membros do comitê disseram que o objetivo do gesto foi para mostrar como sua cidade natal estava orgulhosa de suas conquistas.

O Congresso iniciou em 20 de setembro, no salão municipal de Berlim, com a presença de quinhentas mulheres de todas as idades. Eram mulheres de várias partes do mundo – Alemanha, América, Dinamarca, Inglaterra, Finlândia, Holanda, Itália, Áustria, Pérsia, Portugal, Armênia¹¹⁶, Índia, Espanha e Suíça. A finalidade do encontro foi chamar a atenção para a condição das mulheres e pressionar por reformas.

Em seu primeiro discurso no congresso, Montessori falou como representante de uma grande federação de grupos preocupados com os interesses das mulheres de todas as regiões da Itália. Ela informou sobre as atividades de várias associações feministas - em Roma, Milão, Trieste - e sobre o progresso da educação das mulheres em seu país. Falou, ainda, sobre os esforços das feministas romanas em superar o analfabetismo generalizado entre os pobres. No segundo discurso, descreveu as condições de trabalho das mulheres na Itália.

Segundo Kramer (1976), diante de um público extasiado, Montessori – jovem, bonita e eloquente – disse que estava falando por seis milhões de mulheres italianas que trabalhavam nas fábricas e nas fazendas, durante 18 horas por dia, para receber um pagamento que, muitas vezes, era a metade do que ganhavam os homens que faziam o mesmo trabalho. Percebe-se, portanto, que, após um século, diferenças salariais entre homens e mulheres ainda existem.

Montessori trabalhou intensamente após terminar a faculdade. Em novembro de 1896, foi nomeada para substituir o assistente cirúrgico no *Hospital Santo Spirito*, onde ela tinha sido médica assistente um ano antes; consultava mulheres; atendia em hospitais infantis; estagiava em *San Giovanni* e atendia em seu consultório particular. De acordo com Kramer (1976), a maioria dos pacientes atendidos por Montessori em seu consultório era de baixa renda e ela não lhes cobrava a consulta ou o tratamento, caso fosse necessário. Sua mãe, Renilde Stoppani, mantinha em uma gaveta de sua casa um pacote de cartas escritas, ao longo dos anos, por familiares de pacientes agradecidos pelo tratamento recebido por sua filha.

Uma delas era da mãe de uma menina que a Dr^a. Montessori tinha sido chamada para tratar de pneumonia. Ela passou quase o dia inteiro em casa. Preparou-lhe um banho, agasalhou-a na cama, fez um pouco de sopa e alimentou a criança sozinha. A mãe sentia-se

¹¹⁶ A representante da Armênia também era médica (KRAMER, 1976).

agradecida pelos cuidados que havia tido para salvar a vida de sua filha. (KRAMER, p. 57)

Em 1897, Maria Montessori continuou sua pesquisa na clínica psiquiátrica da Universidade de Roma e, assim, foi convidada a fazer parte da equipe como médica assistente voluntária. Uma de suas responsabilidades era visitar os asilos de loucos de Roma, a fim de selecionar quais tratamentos eram mais adequados para serem realizados na clínica. Nos asilos, viu crianças com deficiência intelectual que haviam sido mandadas para os asilos e não recebiam nenhum tipo de assistência. Não havia nada em seu ambiente para tocar, sentir, usar as mãos. Elas não tinham nada para brincar; não tinham nada para fazer.

Montessori estava interessada em resolver os problemas e a situação, naquele momento, das crianças com deficiência a fascinava. Para ela, suas mentes não eram totalmente inúteis; elas apenas não tinham sido utilizadas.

Para Kramer (1976), não havia nenhuma maneira de saber como eram feitos os diagnósticos de crianças com deficiência intelectual nos asilos de Roma, naquela época, por isso não se pode dizer o nível de atraso que comprometia o desenvolvimento das crianças. A autora também alerta para o fato de que, talvez, as crianças nem eram "idiotas¹¹⁷"; talvez o meio não tivesse proporcionado estímulos suficientes para o desenvolvimento dos sentidos das crianças.

Assim, entre as visitas aos seus pacientes particulares e o trabalho em hospitais e clínica psiquiátrica, Montessori continuou a pensar nas crianças, algumas das quais ela se propôs a tratar. Ela os observou, encontrou pistas para respostas de vários de seus esforços para chamar a atenção das crianças e dirigir uma atividade.

Foi assim que Montessori começou a pesquisar os trabalhos com crianças com deficiência intelectual e descobriu as obras de Jean Marc Gaspard Itard e seu discípulo Edouard Séguin. O que Montessori encontrou nos escritos de Itard e Séguin foi uma revelação que deu um novo rumo ao seu pensar.

No momento em que voltou sua atenção para a educação, entre 1897 e 1898, Montessori voltou à universidade e frequentou aulas no curso de pedagogia. Nesse momento, ela entrou em contato com algumas das principais obras sobre a

¹¹⁷ Terminologia utilizada na época para crianças com deficiência intelectual.

teoria educacional dos séculos XVIII e XIX¹¹⁸. Diante disso, pouco a pouco, algumas ideias encontradas nessas obras indicavam a necessidade de elaboração de uma teoria própria.

Entretanto, se as principais raízes do pensamento de Montessori para a educação de crianças com deficiência intelectual foram os trabalhos dos médicos Itard e Séguin, não se pode esquecer a importância das contribuições das ideias de Froebel, Pestalozzi e Rousseau, que foram fundamentais para ajudá-la a pensar a educação de uma forma mais geral. Cabe ressaltar que ambas as raízes podem ser encontradas em meados do século XVIII, no trabalho de Jacob Rodrigues Pereira, contemporâneo e amigo de Rousseau.

Em 1898, ao participar de um Congresso Pedagógico em Turim, Montessori apresentou um trabalho sob o título “Educação Moral”, no qual ela ressaltava os benefícios da educação para crianças com deficiência e que estas não poderiam ser consideradas “seres extrassociais”. Com isso, suas ideias a fizeram ser convidada para uma série de conferências em Roma sobre a educação de crianças com deficiência (LAGÔA, 1981).

Após o Congresso Pedagógico de Turim, Maria Montessori foi encarregada, pelo então Ministro da Instrução Pública, Guido Baccelli, a organizar um curso para professores, em Roma, sobre práticas de ensino para crianças com deficiência. Segundo Machado (1986), por meio desse curso, nasce, como campo de aplicação, a Escola Normal Ortofrênica, sob a direção de Maria Montessori. Em seguida, foi fundado o Instituto Ortofrênico, de natureza médico-pedagógica, para pessoas com deficiência intelectual.

Para Angotti (2007), essa experiência na Escola Normal Ortofrênica, trouxe para Montessori a preocupação com a formação de professores, o que a

¹¹⁸ Ao longo dos séculos XVIII e XIX, pensadores europeus vinham fornecendo a base intelectual para o movimento em direção à educação primária universal e início da reforma das escolas através de mudanças em práticas de ensino. Na Suíça, com as experiências de Pestalozzi na educação de crianças com deficiência. Na Inglaterra, o efeito da revolução industrial, incluindo os horrores do trabalho infantil, levou o reformista Robert Owen a concentrar-se sobre o destino das crianças. Ele estabeleceu uma escola para os funcionários de sua fábrica de algodão, em 1816, que eventualmente tornou-se a base para as escolas infantis britânicas. Assim, a evolução gradual da ideia moderna da escola, como uma instituição para educar crianças pequenas fora de casa fez surgir muitas teorias, a partir de sementes de teorias anteriores e modificadas pela prática de vários educadores, sobre o trabalho em uma escola infantil. Por exemplo: as tentativas de Pestalozzi para criar uma escola mais livre; o jardim de infância de Froebel; os métodos de Itard e Séguin para educar crianças consideradas ineducáveis, entre outros, foram estudados, analisados e sintetizados no trabalho de Montessori (KRAMER, 1976).

levou a dedicar atenção especial ao papel que o professor deveria assumir no trabalho com crianças com deficiência ou não ao elaborar sua teoria.

Além das atividades profissionais, o ano de 1898 também marcou profundamente sua vida pessoal. Nesse ano, nasce Mario Montessori, único filho de Maria Montessori. Mario Montessori foi fruto de um relacionamento com um colega de trabalho, Giuseppe Montesano, também médico. Segundo Angotti (2007), para que ninguém ficasse sabendo do nascimento da criança e, principalmente, do nome do pai, foi estabelecido um acordo entre Montesano e Montessori, cujas bases residiam na condição de ambos permanecerem solteiros. No entanto, Montesano não cumpriu o acordo e acabou casando-se com outra mulher. Tal fato ocasionou a saída de Maria Montessori da direção da Escola Ortofrênica.

Após a saída da Escola Ortofrênica, Montessori retomou os estudos sobre os problemas de ordem pedagógica, diplomando-se em Filosofia, além de frequentar cursos de Psicologia Experimental (MACHADO, 1986).

Segundo Machado (1986), depois dos estudos e pesquisas sobre antropologia pedagógica, desenvolvidos em escolas elementares, e exame dos métodos em uso, Montessori assumiu, em 1904, a cátedra de Antropologia Pedagógica na Universidade de Roma e publica sua primeira obra: *Antropologia Pedagógica*.

Sobre as descobertas realizadas em suas pesquisas, Montessori (1909/1965, p.28) descreve que,

Quando, em 1898 e 1900, consagrei-me à instrução das crianças deficientes, tive logo a intuição de que esses métodos de ensino não tinham nada de específico para a instrução de crianças deficientes, mas continham princípios de uma educação mais racional do que aqueles que até então vinham sendo usados, pois que uma mentalidade inferior era suscetível de desenvolvimento. Esta intuição tornou-se minha convicção depois que deixei a escola dos deficientes; pouco a pouco adquiri a certeza de que métodos semelhantes, aplicados às crianças normais, desenvolveriam suas personalidades de maneira surpreendente.

Em 1906, Maria Montessori foi encarregada pelo diretor geral do Instituto Dei Beni Stabili de Roma de assumir a tarefa de organizar algumas escolas infantis nas casas populares do bairro de San Lorenzo, em Roma, e em 6 de janeiro de 1906 foi aberta a primeira *Casa dei Bambini*.

Para Angotti (2007), a elaboração da pedagogia científica, elaborada, vivenciada e defendida por Montessori, iniciou-se a partir da experiência em San

Lorenzo, por meio do contato com cerca de 50 crianças na faixa etária dos 3 aos 6 anos. Após tal experiência, não demorou para que outras *Casa dei Bambini* surgissem em Roma e, em 1908, em Milão. Junto às casas populares da Rua Solari foi construída uma *Casa dei Bambini*, como a de Roma, por Maria Montessori e em colaboração com a Sociedade Humanitária, do mesmo gênero do Instituto Romano dei Beni Stabili. Anna Maria Maccheroni, sua discípula, assumiu a direção da entidade.

No Curso de Pedagogia Científica, realizado em Città di Castello, em 1909, Maria Montessori disse que não havia criado algo de novo na arte de educar; apenas observou o espírito infantil, que havia se revelado e, assim, ela soube contemplá-lo na sua verdadeira manifestação (MACHADO, 1986).

Preocupada em melhor ajudar o desabrochamento do espírito interior da criança, Montessori continuou a observar as manifestações de seu desenvolvimento, para que, a partir daí, pudesse pensar em formas mais adequadas o crescimento harmonioso destas. Foi assim que Montessori preparou um ambiente que, para ela, era propício para o desenvolvimento de habilidades e para a conquista de independência. Pensa, também, em como deveriam ser as atitudes do professor frente ao processo de aprendizagem da criança, bem como seu papel para suscitar na criança o sentimento de autoconfiança e ajuda mútua. Para Machado (1986), tratava-se, enfim, de ajudar a vida que está em germe na criança, e que, aos poucos, deu origem ao seu sistema educacional.

Durante a Segunda Guerra Mundial, o fascismo retirou todo o apoio que o governo vinha proporcionando a Maria Montessori e ela foi forçada a deixar a Itália. As escolas sob seu sistema foram pouco a pouco sendo suprimidas, embora um movimento clandestino continuasse a se desenvolver, pelos discípulos e seguidores da corrente montessoriana. Durante o longo período de exílio, as ideias da grande pedagoga difundiam-se pelo mundo inteiro (MACHADO, 1986).

Em 1934, em decorrência do exílio forçado por Mussolini, Montessori assumiu e reconheceu como seu filho Mario Montessori, na época com 15 anos, e o levou consigo para a Espanha, onde as propostas montessorianas já eram bem difundidas e aceitas. Segundo Angotti (2007), o convívio entre mãe e filho fez com que Mario desenvolvesse um amor devotado e leal à sua mãe e uma cumplicidade ímpar ao seu ideário didático-pedagógico e político.

Também nesse período, por implicações de ordem ideológica, frente ao quadro político da época, o Ministério de Instrução Pública fechou a escola estatal do Sistema Montessori, centro de formação de educadores, criado e mantido pela própria Montessori. Esse centro preparava professores para educação infantil, educação elementar e para muitas escolas do mundo todo. Pelas mesmas razões também foi extinta a *Opera Nazionale Montessori*, de Roma, fundada em 1924 com o objetivo de divulgar o Sistema Montessori e oferecer subsídios para sua aplicação.

Maria Montessori, por dez anos, passou a dedicar-se à verdadeira peregrinação pela Espanha, Inglaterra, Holanda, onde é fundada a Associação Montessori Internacional. Ela também viveu por muito tempo na Índia, por causa de uma conversa que teve com Gandhi, em Londres. De acordo com Angotti (2007), Gandhi sugeriu a necessidade de educar todo um povo, sobretudo a “casta dos intocáveis”, que era a classe mais pobre de seu país.

Em 1946, com o término da guerra, Maria Montessori voltou à Europa, e o seu anseio para a reconstrução de um mundo novo encontrou o clima propício do pós-guerra (MACHADO, 1986).

Em 1947, o governo italiano chamou Maria Montessori para restaurar as Opera Montessori, suspensas durante o regime fascista, reiniciando-se, assim, as mais variadas iniciativas pela difusão da obra montessoriana.

Em 1949, Maria Montessori presidiu o VIII Congresso Internacional, em São Remo, patrocinado pela Opera Montessori, cujo tema central foi: “A Formação do Homem na Reconstrução Mundial”.

Em 1950, foi criado o Centro de Estudos Pedagógicos, junto à Universidade Italiana para estrangeiros, em Perúgia. Segundo Machado (1986), Maria Montessori manteve aí o Curso Internacional de Especialização no seu Método.

Quando a UNESCO empreendeu a grande campanha contra o analfabetismo, Maria Montessori aderiu a ela, publicando, em 1951, o ensaio “Introdução a um método para ensinar aos adultos a ler e escrever”.

Em 6 de maio de 1952, falece em Noordwijk, Holanda, onde encontra-se enterrada em um pequeno cemitério católico de crianças.

Com o objetivo de listar as obras de Maria Montessori, encontrou-se a lista elaborada por Almeida (1984), com as seguintes publicações:

- Sul significato dei cristalli del Leyden nell’asma bronchiale (1896);

- Ricerche batteriologiche sul liquido cefalo-rachidiano dei dementi, paralitici (1897);
- Sulle cosiddette alluzionanze antagonistiche (1897);
- La paranoja (1898);
- La questione femminile e il Congresso di Londra (1899);
- Norme per una classificazione dei deficienti in rapporto ai metodi speciali di educazione (1902);
- L' Antropologia pedagogica (1903);
- La teoria lombrosiana l'educazione morale (1903);
- Sui caratteri antropometrici in relazione alle gerarchie intellettuali dei fanciulli nelle scuole (1904);
- Influenza delle condizioni di famiglia sul livello intellettuale degli scolari (1904);
- Caratteri fisici delle giovani donne Lazio (1905);
- Lezioni di antropologia pedagogica (1906);
- L'importanza della etnologia regionale nell'antropologia pedagogica (1907);
- La Casa dei Bambini, dell' istituto Romano dei Beni Stabili (1907)
- Metodo per insegnare scrittura (1908);
- Come se insegnare a leggere e a scrivere nelle "Case dei Bambini" di Roma (1908);
- La morale sessuale nell'educazione (1911);
- Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini (1909);
- Corso di pedagogia scientifica (1909);
- Per una nuova pedagogia (1909);
- Antropologia pedagogica (1910);
- I principi fondamentali del metodo (1914);
- Quando la scienza entrerà nella scuola (1915);
- L'autoeducazione nelle scuole elementari (1916);
- Manuale di pedagogia scientifica (1921);
- L'educazione religiosa L'anima del fanciullo (1922);
- I bambini viventi nella Chiesa (1922);

- La vita in Cristo (1931);
- La pace e l'educazione (1933);
- Psico Gemetria (1934);
- Psico Aritmética (1934);
- Deviazione e normalizzazione (1934);
- Il bambino in famiglia (1956);
- Il secreto dell'infanzia (1938);
- The child (1941);
- Reconstruction in education (1942);
- What you should know about your child (1948);
- Educazione e pace (1949);
- Formazione dell'uomo (1949);
- La Santa Messa (1949);
- La magia del bambino (1949);
- La mente absovente (1949);
- La scoperta del bambino (1950);
- Educazione alla libertã (1950);
- Il secreto dell'infanzia (1950);
- La capacità creatice della prima infanzia (1950);
- L'unità del mondo atraverso il bambino (1950);
- Unione Nazionale per la lotta contro l'analfabetismo (1951);
- La mente del bambino (1952).

Acrescenta-se ainda à lista de Almeida (1984), o livro *Para educar o potencial humano* (2004), contendo transcrições das últimas palestras de Montessori sobre o seu sistema de educação.

2.4.4 A Pedagogia Científica de Maria Montessori

A Pedagogia Científica de Maria Montessori nasceu da necessidade de elaborar um sistema de ensino que pudesse dar plenas condições de aprendizagem e desenvolvimento a crianças com deficiência no início do século XX. Pensado

inicialmente, apenas, para o atendimento de crianças internas em uma clínica psiquiátrica em Roma, o sistema de ensino surge por meio de observações e experiências práticas, apoiadas nos conhecimentos da medicina da época, daí a denominação, mais tarde, de método médico pedagógico.

Ao revelar em sua *Pedagogia Científica* que seus fundamentos partem de trabalhos de médicos e não de educadores porque na educação não se tinha, até o momento, nenhum trabalho sobre o assunto, Maria Montessori revoluciona o campo da educação e nos deixa a prova de que ainda tem-se muito que aprender com os médicos (e porque não pedagogos?) – Pereira, Itard e Séguin – que olharam para a criança com deficiência e enxergaram um ser capaz de aprender.

Assim, ao publicar a sua principal obra “*Pedagogia Científica*”, em 1909, Montessori não almejava apresentar um tratado de pedagogia científica, mas objetivava expor os resultados de sua experiência prática no processo de ensino de crianças com e sem deficiência.

De acordo com Montessori (1909/1965), no início do século XX, na Itália, as escolas de pedagogia científica¹¹⁹ preparavam educadores sob a orientação de médicos¹²⁰, com o intuito de obter grande êxito e a adesão de muitos educadores na Itália.

No entanto, na França, na Inglaterra e, principalmente, na América, segundo Montessori, experimentou-se estudar nas escolas elementares a antropologia e a psicologia pedagógica, na esperança de se obter da antropometria e da psicometria a renovação da escola. Desse esforço resultou a intensificação do estudo do indivíduo¹²¹ e a confusão entre estudo experimental do escolar e a sua educação. Montessori (1909/1965) alega que esse equívoco deu-se porque “não foram propriamente os educadores que se dedicaram a essas pesquisas, mas sim os médicos, e estes se interessaram mais pela sua própria ciência do que pela pedagogia” (p.10). Ela completa sua crítica afirmando que muitos médicos traziam mais a sua contribuição experimental no sentido da psicologia e da antropometria que no sentido da pedagogia científica. “Em conclusão, jamais o psicólogo ou o

¹¹⁹ Montessori explica que as escolas de pedagogia científica eram espaços de formação com base na observação metódica das crianças durante os sucessivos períodos de crescimento e pelas medidas tomadas com instrumentos de precisão (MONTESSORI, 1909/1965).

¹²⁰ A própria Montessori deu aulas de Antropologia Pedagógica na Universidade de Roma, em 1904.

¹²¹ Desde a psicologia de Wundt até os testes de Binet.

antropólogo ocuparam-se em educar as crianças na escola, como também os educadores não se tornaram cientistas de laboratório” (p.10).

Diante disso, Montessori diz que a escola só poderia progredir se existisse uma unidade entre os estudos e os propósitos, atraindo, dessa forma, os cientistas para o campo da escola e proporcionando, ao mesmo tempo, aos educadores um nível cultural mais elevado.

Com essa finalidade, fundou-se, em Roma, uma escola pedagógica universitária, justamente com o intuito de tirar a pedagogia dos limites de simples matéria secundária da Faculdade de Filosofia, - essa era ainda a sua posição na Itália, - para com ela construir uma Faculdade independente, que abrangesse, como a Faculdade de Medicina, as mais variadas disciplinas: a higiene pedagógica, a antropologia, a pedagogia, a psicologia experimental. Porém, enquanto essas ciências desenvolviam-se progressivamente, a pedagogia permanecia no mesmo estado filosófico obscuro em que nascera sem ser atingida e muito menos transformada. (MONTESSORI, 1909/1965, p. 11).

Nesse sentido, para edificar uma pedagogia científica, Montessori indica que seria necessário pensar em uma preparação dos professores que seja simultânea à transformação da escola, ou seja, uma formação em serviço. Entretanto, para atingir tal objetivo era preciso encontrar na escola a oportunidade para observar as crianças e aplicar seus conhecimentos.

Desse modo, a escola precisaria promover o desenvolvimento das manifestações espontâneas e da personalidade da criança, bem como ser orientada por uma pedagogia do estudo individual da criança. Para Montessori, isso somente seria possível por meio da observação de crianças livres, isto é, de crianças observadas e estudadas em suas livres manifestações, sem nenhum constrangimento. Surge, assim, a Pedagogia Científica de Maria Montessori ou Sistema Montessori de Educação, um dos principais pontos de análise dessa tese.

2.4.5 Princípios teórico-práticos do Sistema Montessori de Educação: Os Antecedentes do Método

Antes de apresentar o sistema de educação elaborado por Maria Montessori, torna-se importante trazer à luz os fundamentos teórico-práticos que nortearam a sua constituição.

Montessori (1909/1965, p. 26), ao propor a pedagogia científica para as escolas de sua época, ressaltou que:

[...] não devemos recorrer às ciências afins; pelo contrário, estas devem ser momentaneamente esquecidas, de modo que, com a mente livre, possamos proceder sem nenhum obstáculo à pesquisa da verdade no campo próprio e exclusivo da pedagogia. Não devemos, pois, partir de ideias preestabelecidas sobre a psicologia infantil, mas sim de um método que permita plena liberdade à criança, a fim de que possamos descobrir, através da observação das suas manifestações espontâneas, a sua verdadeira psicologia. E, talvez, esse método nos reserve grandes surpresas.

Assim, em sua “Pedagogia Científica”, Montessori tratou precisamente de um método experimental, resultado de suas experiências realizadas no início do seu trabalho com crianças com e sem deficiência. Os primeiros passos para a elaboração de seu sistema de educação foram dados quando estava como Assistente de Clínica Psiquiátrica na Universidade de Roma, quando Montessori interessou-se pelas crianças com deficiência intelectual tratadas no próprio estabelecimento hospitalar. Após os estágios regulares nos serviços médicos de hospitais de clínica geral e em ambulatórios de pediatria, Montessori teve a atenção voltada para o estudo das doenças da infância.

Ao interessar-se pelas crianças com deficiência intelectual, Montessori conheceu o método de educação idealizado pelo professor e médico Édouard Séguin¹²². Nas palavras de Montessori (1909/1965, p. 27): “O fato de se preconizar a união da pedagogia à medicina no campo da terapêutica era a conquista prática do pensamento da época e nesta direção difundia-se o estudo da atividade motora”.

Montessori, ao perceber que o problema da educação das crianças internadas na clínica psiquiátrica era mais de ordem pedagógica do que médica contraria a opinião de seus colegas médicos. Foi assim que, no Congresso Pedagógico de Turim, em 1898, ao defender a tese da educação moral, Montessori afirma “ter tocado uma corda muito sensível, pois esta ideia difundiu-se com a rapidez do relâmpago, passando do meio médico ao círculo do ensino elementar” (1909/1965, pp. 27-28).

¹²² Período em que lê *Traitement Moral, Hygiène et Éducation des Idiots*.

Após o Congresso de Turim, Montessori recebeu o convite de Guido Baccelli¹²³, que havia sido seu professor na universidade, e que, naquela época era o Ministro da Instrução, para a missão de realizar uma série de conferências em forma de curso e que, mais tarde, deu origem à Escola Ortofrênica – escola que Montessori dirigiu por dois anos.

Durante esses dois anos à frente da Escola Ortofrênica, Montessori trabalhou com a formação de professores, preparando-os para observar e educar crianças com deficiência. Também, nesse período, viaja para Paris e Londres com o intuito de estudar a educação de crianças com deficiência intelectual.

Em Paris, Montessori, que já havia lido o *Traitement Moral* de Séguin, vai em busca do *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*, livro em inglês, publicado em Nova Iorque, em 1866; no entanto, ela não o encontra em nenhuma biblioteca. Também em viagem a Londres, Montessori desaponta-se, mais uma vez, porque também não o encontra. Para Montessori (1909/1965), o fato do livro em inglês de Séguin ser desconhecido em Londres e, também, o fato de nas publicações sobre os institutos para pessoas com deficiência Séguin ser citado, mas as aplicações educativas descritas serem muito diferentes das que ele preconizava em seu sistema, era prova de que ele não havia sido compreendido ou pouco e mal estudado.

[...] em Bicêtre, onde permaneci longo tempo estudando, observei que se adotavam os mecanismos didáticos preferentemente ao sistema de Séguin; e contudo o texto francês achava-se nas mãos dos educadores. Aqui, todos os ensinamentos eram mecanizados e cada professor seguia literalmente as normas indicadas. Todavia, notei o desejo de todos os professores, tanto em Paris quanto em Londres, de conhecer novas experiências, de estudar novos rumos, pois o fato enunciado por Séguin, isto é, que, realmente, era possível educar os deficientes aplicando seus métodos, permanecia praticamente no terreno das quimeras (MONTESSORI, 1909/1965, p. 31).

Séguin, como já apresentado nesta tese, apresentou seu sistema de educação baseado na observação científica e, por meio dela, partiu das particularidades de cada um dos seus alunos para a elaboração das atividades pedagógicas. Assim, reproduzir as atividades contidas em suas obras de forma

¹²³ Que, anos antes, havia sido professor e diretor da Universidade de Roma. Foi Guido Baccelli que indeferiu o pedido de Montessori para frequentar o curso de Medicina pelo fato de ser mulher.

mecânica, sem considerar as especificidades da criança, estava longe de ser o que Séguin preconizava.

Ao observar o erro dos professores, ao utilizarem os livros de Séguin como manuais, Montessori decidiu dedicar-se pessoalmente ao ensino das crianças da Escola Ortofrênica, bem como se empenhou na orientação das educadoras.

Trabalhava muito mais do que uma professora elementar, ensinando as crianças, ininterruptamente, das 8 às 19 horas. Esses dois anos de prática constituem, verdadeiramente, o meu primeiro título em pedagogia (MONTESSORI, 1909/1965, p. 28).

Foi assim que Montessori consagrou-se à instrução das crianças com deficiência e, após sua saída da Escola Ortofrênica, dedicou-se aos estudos dos métodos de ensino para crianças com deficiência e, também, alimentou a ideia de que métodos semelhantes, aplicados às crianças sem deficiência, desenvolveriam suas personalidades de maneira surpreendente.

Ao dedicar-se ao estudo do que ela chamou de “pedagogia reparadora”, Montessori retorna à universidade para estudar filosofia com o objetivo de estudar os princípios que sustentavam a prática pedagógica com crianças com deficiência. Foi nesse período que Montessori também começou a estudar o método de ensino de Jean Itard.

Foi ele [Itard] o primeiro a tentar um método de educação pelo ouvido, no Instituto dos Surdos-Mudos fundado em Paris por Pêreire, tendo conseguido algum êxito e, mesmo, fazendo ouvir a alguns surdos. Durante oito anos, dispensou seus cuidados a uma criança com deficiência mental, conhecida como “o Selvagem de Aveyron”, e passou a usar amplamente seus métodos educativos, que já tinham dado bons resultados nos casos de surdez. Itard, discípulo de Pinel, foi o primeiro educador a por em prática a observação do aluno, a exemplo do que se fazia com os enfermos, nos hospitais, especialmente em relação aos doentes do sistema nervoso (MONTESSORI, 1909/1965, p. 29).

Segundo Montessori, os trabalhos pedagógicos de Itard são descrições detalhadas das tentativas e experiências no campo da educação de pessoas com deficiência e, por isso, seriam os primeiros passos no caminho da pedagogia científica. No entanto, o mérito de ter completado um verdadeiro sistema educativo para crianças com deficiência pertencia ao professor Édouard Séguin.

Nas palavras de Montessori (1909/1965): “Guiava-me pelo livro de Séguin, e as experiências de Itard constituíam para mim verdadeiro tesouro. Além disso, baseada nesses textos, fiz fabricar riquíssimo material didático” (p. 31).

Assim, apoiada nos trabalhos de Itard e Séguin, Montessori empenhou-se na formulação de um método para ensinar crianças a ler e a escrever. Para ela, esse era um ponto falho tanto na obra de Itard como na de Séguin. Com muito estudo e dedicação, Montessori conseguiu que algumas crianças com deficiência aprendessem a ler e a escrever corretamente; e, mais tarde, ao inscrevê-las no exame das escolas públicas, suas crianças obtiveram aprovação e notas melhores que as crianças sem deficiência.

Sobre esse fato, Montessori relata que os responsáveis pelo exame consideraram tais resultados como miraculosos. Montessori, portanto, sabia que se as crianças com deficiência haviam alcançado as crianças sem deficiência nos exames públicos era porque tinham sido conduzidas por uma via diferente: “tinham sido auxiliados no seu desenvolvimento psíquico, enquanto as crianças normais haviam sido, pelo contrário, sufocadas e deprimidas” (1909/1965, p. 33). Diante disso, enquanto todos admiravam o progresso das crianças com deficiência, Montessori tentava entender as razões que fizeram crianças sem deficiência terem ido tão mal nos exames.

Depois dessa experiência, Montessori começou a sentir segurança no método de Séguin e abandonou seu trabalho junto às crianças com deficiência para estudar profundamente suas obras, bem como as de Itard. Com o intuito de “meditá-las”, Montessori copiou as obras desses autores em italiano.

Fi-lo de próprio punho, como os monges beneditinos antes do aparecimento da imprensa; caprichei na letra, para poder ir pensando melhor o sentido de cada palavra, e intuir, por assim dizer, o próprio espírito do autor (MONTESSORI, 1909/1965, p. 35).

Quando estava para concluir a cópia das 726 páginas de *Traitement Moral*, chegou de Nova Iorque um exemplar da segunda edição de *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*. Ele tinha sido encontrado entre os volumes velhos da biblioteca particular de um médico de Nova Iorque e, com a ajuda de uma senhora inglesa, Montessori conseguiu traduzi-lo.

De acordo com Montessori (1909/1965), o homem que havia estudado crianças com deficiência por mais de trinta anos concluiu que o Método Fisiológico

devia ser também criado para crianças sem deficiência, trazendo regeneração da humanidade inteira. Montessori também revelou que a “voz de Séguin” a fez entender a importância de uma grande obra que reformaria a escola e a educação. Surge, assim, o Sistema Montessori de Educação.

2.4.6 Montessori e as Etapas de Desenvolvimento

Para a elaboração do seu sistema de ensino, Maria Montessori colocou em prática todo o conhecimento que adquirira – principalmente biologia, medicina e psicologia – em prol da educação da criança pequena. Nesse sentido, para entender como a criança aprende e se desenvolve, Montessori dividiu o processo de desenvolvimento do sujeito em etapas.

Para Standing (1957/1998), apesar de Montessori considerar que tais etapas estão intimamente ligadas com as mudanças físicas que ocorrem ao mesmo tempo, a divisão em períodos nos ajuda a analisá-las e a compreendê-las sem descolá-las com o todo – que é o sujeito. A seguir, apresenta-se a classificação de Montessori:

- Primeira etapa: 0-6 anos
 - o Período de Transformação - dividido em:
 - 0-3 anos: A Mente Absorvente (inconsciente);
 - 3-6 anos: A Mente Absorvente (consciente);
- Segunda etapa: 6-12 anos
 - o Período de Crescimento Uniforme, um período intermediário ou Segunda fase da infância.
- Terceira etapa: 12-18 anos
 - o Período de Transformação - subdividido, como na primeira etapa, em:
 - 12-15 anos: Puberdade

- 15-18 anos: Adolescência

Após cerca de dezoito anos de idade não há mais nenhuma transformação significativa. O indivíduo torna-se apenas mais velho.

A Criança de 0 a 6 anos

A primeira etapa do Desenvolvimento (0-6 anos) denomina-se “Mente Absorvente”. Segundo Montessori (1949/1987), nesse primeiro período, ocorrem muitas transformações definidas, formando assim subdivisões. A natureza e o funcionamento da mente estão cheios de mistérios e quanto mais nos voltamos aos primórdios da vida, mais misteriosos eles se tornam.

A primeira subdivisão (0-3 anos), denominada “Mente Inconsciente”, trata de uma mente que está constantemente “absorvendo” as impressões do ambiente, involuntariamente. Não é à toa que Montessori disse que, nessa fase, estamos lidando com uma mente inconsciente. Apoiada na psicologia e na biologia, Montessori trouxe a ideia de que a autoconsciência é um desenvolvimento posterior. Assim, criança pequena tem uma vida psíquica sem consciência de si, daí a explicação de que os primeiros anos de vida deixam pouco ou nenhum traço na memória do indivíduo (MONTESSORI, 1949/1987).

É nessa primeira etapa da Infância (0-6 anos) - principalmente na primeira parte (0-3 anos) - que a inteligência e outras faculdades psíquicas estão sendo construídas. É, portanto, um período de criação; por isso, segundo Montessori (1949/1987), o recém-nascido possui um tipo de mente diferente da nossa, dotada de potencialidades. No entanto, isso não é feito com a mente consciente. Para Montessori, os adultos estão conscientes de que têm uma vontade; assim, quando querem aprender algo, o definem, deliberadamente. Contudo, não há consciência na criança pequena, nem vontade: ambos ainda têm de ser criados; por isso que se a mente do adulto é consciente, então se deve descrever a da criança como inconsciente (MONTESSORI, 1949/1987).

Montessori ressalta, ainda, que uma mente inconsciente não significa uma mente inferior. Nos primeiros meses de vida, a criança antes que ela seja capaz de se mover conscientemente, já absorve o seu ambiente por meio do poder absorvente da mente inconsciente.

Como exemplo do funcionamento dessa mente inconsciente, Montessori aponta a maneira como a criança absorve sua língua materna, ou seja, a criança aprende a língua falada no meio social em que vive. Durante uma de suas palestras, em Ahmedabad, na Índia, em 1947, Standing (1957/1998, p. 110) conta que, para explicar o desenvolvimento da linguagem, Montessori fez a seguinte comparação:

“Acabou de vir à minha mente” – ela disse – “uma comparação para explicar o contraste entre o desenvolvimento da fala na criança pequena e o esforço exigido, pelo adulto, em aprender uma nova língua. Se, por exemplo, queremos registrar algo, pegamos um lápis comum ou de cores e desenhamos; mas também podemos usar uma câmera e tirar uma fotografia. No entanto, o mecanismo seria diferente. Se tivéssemos que desenhar um homem, levaria algum tempo; mas se tivéssemos que desenhar dez homens, levaria, ainda, muito mais tempo, e exigiria um esforço correspondentemente maior. Considerando que, se tomássemos uma foto de um grupo, muitas vezes o filme da máquina não teria muito trabalho a fazer, mesmo sendo apenas um; o mecanismo funciona instantaneamente. Na verdade, seria muito fácil para o filme tirar a foto de mil pessoas, se a máquina fosse grande o suficiente para isso. É semelhante com a mente absorvente. Funciona rapidamente, absorvendo tudo sem esforço e sem vontade.”¹²⁴

Assim, no primeiro ano de vida, a criança toma inconscientemente o seu ambiente. Dessa forma, ela acumula conhecimentos que mais tarde irá construir sua vida consciente. Para Montessori, é uma operação imensa, que no meio científico, naquela época, era quase desconhecida. Muitos estudiosos de sua época, ainda concebiam a ideia de que o bebê, nos primeiros seis meses de sua vida, possuíam

¹²⁴ “There has just come to my mind”, she said, “a sort of simile to explain the contrast between this taking in of language by the small child, and the effort required, by the adult, in learning a new language. If for instance we wish to draw something we take pencil or colours and draw it; but we could also use a camera and take a photograph of it. Then however the mechanism would be different. If we had to draw one man it would take some time; but if we had to draw ten men it would take a much longer time still, and demand a correspondingly greater effort. Whereas if we were to take a photo of a group often men the film would have no more work to do than if it were only of one; for the mechanism works instantaneously. In fact it would be just as easy for the film to take in a thousand people, if the machine were large enough. It is similar with the absorbent mind. It works rapidly, taking in everything without effort and without will”.

pouca atividade psíquica, ou seja, era apenas "um pequeno animal", preocupado apenas em comer, beber e dormir etc.

Para Standing (1957/1998), Montessori nos apresenta esse surpreendente retrato de uma criança que adquire "o mundo inteiro" inconscientemente, e que depois passa gradualmente do inconsciente para o consciente. Essa passagem do inconsciente para o consciente é realizada, segundo Montessori, através do movimento, que segue o caminho do prazer e do amor.

Diante disso, quando a criança começa a se mover, sua mente absorvente já tomou inconscientemente o mundo, agora, quando ela começa a se movimentar, a explorar o meio, sua mente torna-se consciente. Montessori (1949/1987) exemplifica dizendo que se você observar seu filho pequeno de dois anos, mais ou menos, ele estará sempre manipulando alguma coisa. Para ela, isso significa que, enquanto ele está manipulando com as mãos - ele está trazendo à consciência o que seu subconsciente já havia adotado antes, é através dessa experiência com os objetos do meio social que ele repassa as impressões que já possuía através da sua mente inconsciente; assim, é por meio dessa "obra" – do ato de brincar – que ele se torna consciente e se constitui e se desenvolve por meio de suas mãos, usando-as como instrumentos de inteligência humana.

A partir do momento que se entende as potencialidades da mente inconsciente – isto é, que a criança deve alcançar a consciência através do trabalho e da experiência no meio social – percebe-se que não se pode alcançá-la para ensiná-la diretamente. Não se pode intervir no processo de passagem do inconsciente para o consciente, isto é, no processo de construção das faculdades humanas. Esse processo psíquico independe da vontade do adulto e, por isso, a única coisa que ele pode fazer é fornecer as melhores condições para a aprendizagem da criança.

A Criança de 6 a 12 anos

Comparado com a etapa anterior – período de muitas mudanças – a segunda etapa de desenvolvimento (6 -12 anos) é de grande estabilidade. Isso

significa que o crescimento continua por um longo período no mesmo sentido, preservando o mesmo tipo de mente, o mesmo grupo de características psicológicas (MONTESSORI, 1949/1987). Em outras palavras, é um período de crescimento sem muita transformação, enquanto os outros dois períodos são mais apropriadamente descritos como “crescimento com transformação”.

Dos 6 aos 12 anos de idade, Montessori afirma que a criança apresenta grande força e robustez do corpo e da mente, explicado pelo fato da queda distinta na incidência de doença e mortalidade na infância. Trata-se de um período de calma e serenidade. Durante esse intervalo, as crianças são capazes de realizar uma grande quantidade de trabalho mental e, dependendo do meio social, serão anos de muitos aprendizados.

Montessori (1949/1987) diz que esse momento da infância é marcado por certas mudanças físicas e mentais. Os contornos arredondados da infância desaparecem, e o menino torna-se mais fino e mais ossudo. Seus dentes provisórios começam a cair, e começam a crescer os permanentes. A criança torna-se mais forte e mais autoconsciente, com certa tendência a se vangloriar (“Eu posso jogar uma pedra mais longe do que você!”).

Socialmente, esse período é caracterizado por um desenvolvimento marcado pelo “instinto de rebanho”. Segundo Standing (1957/1998, p. 114)

[...] como se atraídos por algum poder irresistível, garotos nesse estágio buscam a companhia um do outro e formam “ganges” de todos os tipos. Na verdade, eles possuem nesta fase características tão claras e definitivas que parecem quase como uma raça à parte. Eles são tão seguros de si mesmos, tão precisos em seus interesses, tão felizes na companhia uns dos outros, tão ocupados com seus próprios assuntos, tão despreocupados quanto ao destino do resto da humanidade, que quase poderiam ser habitantes de outro planeta. De todas as suas características o instinto de rebanho é um dos mais dominantes. O que quer que façam, nesta fase, tende a fazê-lo em grupos. Um amigo de alguém sugere que essa atividade coletiva seria o meio pelo qual eles são capazes e, inconscientemente, se livram da dominação materna. Seja como for, esse instinto de grupo está lá, e é de primordial importância saber reconhecê-lo e usá-lo¹²⁵.

¹²⁵ [...] *As though drawn together by some irresistible power boys at this stage seek one another's company and form themselves into “gangs” of all kinds. In fact they possess at this stage characteristics so clear and definite that they seem almost like a race apart. They are so sure of themselves, so precise in their interests, so happy in one another's company, so busy with their own*

Em relação ao desenvolvimento cognitivo, essa segunda etapa da infância é marcada por um grande fortalecimento do raciocínio. No plano moral, manifesta-se pelo senso de justiça e pela correção das ações, o que, segundo Montessori, indica uma aceleração da consciência.

A Adolescência (12 – 18 anos)

A chegada da puberdade marca o fim da infância. Assim, Montessori analisa a adolescência em dois momentos distintos, o primeiro período da adolescência (12 – 15 anos) assemelha-se à primeira época na infância (0 – 3 anos), porque se trata de um momento de muitas transformações, tanto física como mental. O segundo período (15 – 18 anos) é a adolescência propriamente dita, marcado pela sensibilidade aos fatos e às experiências da vida social.

Para Standing (1957/1998), é um grande erro pensar que, porque a criança está ficando mais velha, ela deverá, portanto, ser cada vez mais forte, tanto fisicamente quanto cognitivamente. Na verdade, segundo o autor, até certo ponto, ocorre exatamente o contrário. Esse período de vida, em que a maturidade física é atingida, é um momento perigoso e difícil por causa de seu rápido desenvolvimento e das mudanças que ocorrem no organismo. O organismo se torna tão delicado que os médicos consideram essa época comparável, no que diz respeito à saúde, ao nascimento. Assim, Montessori (1949/1987) chama o adolescente de “recém-nascido”.

O termo “recém-nascido” atribuído, por Montessori, ao indivíduo que entrou nos primeiros estágios da adolescência, tem um significado mais amplo do que apenas sua aplicação às novas características físicas, considerando que se desenvolvem, também, novas características psicológicas nessa fase. Entre as mais comuns, Montessori (1949/1987) menciona as dúvidas, hesitações, emoções,

affairs, so unconcerned as to the fate of the rest of mankind, that they might almost be denizens from another planet. Of all their characteristics the herd instinct is one of the most dominant. Whatever they do at this stage they tend to do it in groups. A friend of mine suggests that this collective activity is the means by which they are able, unconsciously, to wean themselves from maternal domination. Be this as it may, this group instinct is there, and it is of prime importance that we should recognize it and make use of it.

desencorajamento e uma diminuição inesperada da capacidade intelectual, além do estado de expectativa, da tendência para o trabalho criativo e da necessidade de fortalecer a autoconfiança.

Na etapa anterior (6 a 12 anos), o indivíduo tendia a “olhar para fora”; na adolescência, tende a “olhar para dentro”. A Adolescência é um período sensível, como a primeira fase da infância (0 a 6 anos), caracterizado pela formação de algo que ainda não existe; é o que Montessori (1949/1987) chamou de “mistério da criação”, que ocorre independentemente de sua própria vontade, ou seja, é a criação do indivíduo socialmente consciente.

Montessori considera a conquista do indivíduo socialmente consciente como uma das últimas etapas de desenvolvimento; por isso, a partir daí, não se têm mais transformações significativas na vida do sujeito.

Ao delinear as etapas de desenvolvimento consideradas por Montessori, observou-se que ela faz uso dos conhecimentos da medicina para pensar a educação da criança. Essa relação será percebida desde a gênese do seu sistema de educação em sua primeira escola – *A Casa dei Bambini* – que veremos a seguir.



Figura 07- Madonna della Seggiola

“Um grande quadro policromo da “Madonna della Seggiola”¹²⁶, de Rafael, foi afixado bem à vista de todos, recolhemo-lo como emblema e símbolo das “Casa dei Bambini”. Na verdade, as “Casa dei Bambini” não representam somente um progresso social, mas, sobretudo, um progresso humano, estreitamente relacionadas à educação das mães, ao progresso da mulher e à proteção da posteridade” (MONTESSORI, 1909/1965, p. 43)

¹²⁶ *Madonna della Seggiola* de Raphael Sanzio (1483-1520), óleo sobre tela, 71 cm × 71 cm (28 in × 28 in) Palazzo Pitti, Florença, Itália, 1513-1514.
(Fonte: http://allart.biz/photos/image/Raphael_27_Madonna_della_seggiola.html).

2.4.7 A Casa dei Bambini

“Por que Montessori exagera tanto a importância de uma creche para os pobres?”¹²⁷”

O projeto inicial era recolher os filhos pequenos, de três a seis anos, de operários que residiam em um conjunto habitacional e reuni-los numa sala sob a direção de uma professora domiciliada no mesmo local, a fim de que não criassem desordem nas ruas. Montessori foi chamada para exercer essa função.

Sob a direção de Montessori, a primeira escola foi inaugurada em 6 de janeiro de 1907, numa casa popular do bairro de San Lorenzo, onde se alojavam cerca de mil pessoas. A escola foi batizada com um nome, segundo Montessori, um tanto “auspicioso”: Casa dei Bambini (Casa das Crianças).

Eram crianças choronas, medrosas, tão tímidas que não se conseguia fazê-las falar, com rostos inexpressivos, o olhar espantado, como se nunca tivessem visto nada na vida. Eram, com efeito, pobres crianças abandonadas, crescidas em casas miseráveis e escuras, sem um estímulo psíquico, sem qualquer cuidado. Pareciam mal nutridas aos olhos de todos e não era preciso ser médico para perceber que tinham necessidade urgente de alimentação, de vida de ar livre e sol. Flores fechadas, mas sem a frescura dos botões – espíritos encerrados em invólucros fechados (MONTESSORI, 1938, p. 129).

À primeira vista foi possível a Montessori verificar que as crianças não tinham adquirido, ainda, a coordenação dos movimentos musculares, devido o caminhar inseguro, a dificuldade em executar os atos cotidianos da vida, como: vestir-se, calçar-se, dar um laço, abotoar, calçar as luvas etc.; também, os órgãos dos sentidos não se encontravam ainda completamente desenvolvidos; bem como a linguagem apresentava os característicos defeitos da linguagem infantil; além da dificuldade em concentrar-se, a instabilidade etc. (MONTESSORI, 1909/1965).

Na *Casa dei Bambini*, Montessori conseguiu colocar em prática a experiência que tivera com as crianças com deficiência e os estudos que fizera sobre métodos que pudessem educar plenamente tanto crianças com deficiência quanto crianças sem deficiência. Para Montessori, a pedagogia inovadora, fundada

¹²⁷ Pergunta feita pelos convidados da inauguração da primeira Casa dei Bambini, em 1907. (MONTESSORI, 1938, p. 127).

sobre estudos objetivos e precisos, devia “transformar a escola” e agir diretamente sobre os alunos, levando-os a uma nova vida.

Com certeza não se trata de uma pura e simples aplicação de métodos empregados por Séguin nos asilos de crianças; entretanto, não é menos verdade que as experiências desses dois anos têm uma base que remonta até a época da Revolução Francesa e se reporta aos assíduos esforços da vida toda de Itard e Séguin (MONTESSORI, 1909/1945, p. 49).

Naquela época, mesmo passados trinta anos da publicação de Séguin (1866), Montessori retomou as obras e as ideias de Séguin com o mesmo entusiasmo que o próprio Séguin herdou das obras e ideias de seu mestre Itard. Acrescenta-se, também, a contribuição advinda do trabalho de Pereira com crianças surdas ao sistema de educação de Séguin. Desse modo, se adicionarmos os [quase] quarenta anos de Pereira como professor de surdos; os [quase] dez anos de trabalho de Itard com Victor; os mais de trinta anos de trabalho de Séguin com crianças com deficiência intelectual; aos dez anos de estudo de Montessori; pode-se considerar que juntos, os quatro possuem quase um século de trabalho dedicados à educação de crianças e jovens com deficiência. Esse “século” só conseguiu chegar até os dias atuais, devido ao sucesso da primeira *Casa dei Bambini*.

Assim, no dia 7 de abril do mesmo ano de fundação da primeira *Casa dei Bambini*, foi aberta a segunda escola no mesmo bairro (San Lorenzo), e a 18 de outubro de 1908, inaugurou-se a terceira num bairro operário em Milão, sob a direção de Anna Maccheroni. Em novembro de 1908, a primeira *Casa de Bambini* foi aberta em um bairro burguês moderno, em Roma, e desde então, as escolas “Montessorianas” ganharam o mundo.

2.4.8 O Sistema Montessori de Educação

2.4.8.1 Ambiente Preparado

Um dos conceitos fundamentais que dão sustentação ao Sistema Montessori de Educação é que as crianças precisam de um ambiente apropriado onde possam viver e aprender. Desse modo, o método de observação utilizado por Montessori fundamenta-se na liberdade de expressão que permite às crianças

revelarem suas qualidades e necessidades, que permaneceriam ocultas num ambiente não propenso à atividade espontânea.

Diz Montessori: “Quando falamos de ‘ambiente’, referimo-nos ao conjunto total daquelas coisas que a criança pode escolher livremente e manusear à saciedade, de acordo com suas tendências e impulsos de atividade” (1909/1965, p. 59). Nesse sentido, Montessori começou a estudar um padrão de mobília escolar que fosse proporcional à criança e correspondesse às suas necessidades.

Mandei construir mesinhas de formas variadas, que não balançassem, e tão leves que duas crianças de quatro anos pudessem facilmente transportá-las; cadeirinhas, de palha ou de madeira, igualmente bem leves e bonitas, e que fossem uma reprodução, em miniatura, das cadeiras de adultos, mas proporcionadas às crianças. Encomendei poltroninhas de madeira com braços largos e poltroninhas de vime, mesinhas quadradas para uma só pessoa e mesas com outros formatos e dimensões, recobertas com toalhas brancas, sobre as quais seriam colocados vasos de folhagens ou de flores (MONTESSORI, 1909/1965, p. 42 e 43).

Também fazem parte dessa mobília: uma pia bem baixa, acessível às crianças de três ou quatro anos, com tábuas laterais, laváveis, para o sabonete, as escovas e a toalha; pequenos armários, fechados por cortina ou por pequenas portas, cada um com sua chave própria; em cima da cômoda, sobre uma toalha, um aquário com peixinhos vermelhos; lousas e pequenos quadros sobre a vida em família, os animais, as flores, ou ainda quadros históricos ou sacros, variando-os em conformidade com as diferentes datas ou comemorações (MONTESSORI, 1909/1965).

Torna-se importante ressaltar que, além da criança, o adulto também faz parte do ambiente, e que este deve estar atento às necessidades da criança, ajudando-a a tornar-se independente nas atividades, que a levará a processar sua maturação. Portanto, cabe ao educador preparar um ambiente no qual a criança possa desenvolver suas atividades, baseadas em seu interesse e na livre escolha.

É dever do professor ajudar a criança, orientando-a entre tantas coisas diversas e compenetrar-se do seu uso específico; deverá, também, iniciá-la à vida ordenada e ativa no seu próprio ambiente, deixando-a, em seguida, livre na escolha e execução do trabalho.

De acordo com Montessori (1909/1965, pp. 43-54), eis o ambiente escolar:

- Observações Práticas:
 - o Mesas, cadeiras e poltronas pequenas devem ser leves e transportáveis, permitindo à criança escolher uma posição que melhor lhe agrada. Isso constituirá, simultaneamente, um sinal de liberdade e um meio de educação.
- Disciplina e Liberdade:
 - o Disciplina ativa¹²⁸;
 - o Liberdade que tem como limite o interesse coletivo;
 - o O professor deverá ser mais passivo do que ativo. É necessário que o professor entenda e viva seu papel de observador.
- Dificuldades de ordem externa:
 - o Noção do bem e do mal: o objetivo é disciplinar a atividade e não imobilizar a criança ou torná-la passiva.
 “[...] é dever da educadora impedir que a criança confunda bondade com imobilidade, maldade com atividade; isto seria retroceder aos antigos métodos de disciplina” (MONTESSORI, 1909/1965, p. 50)
- Independência:
 - o Não se pode ser livre sem ser independente – as manifestações ativas da própria liberdade devem ser orientadas para a conquista da independência desde a primeira infância, quando se inicia certo desprendimento da mãe;
 - o A atividade pedagógica deve consistir em ajudar as crianças a avançar no caminho da independência;
 - o Iniciar as crianças nas primeiras formas de atividade, ensinando-as a serem autossuficientes e a não incomodar os outros;

¹²⁸ Montessori explica que “disciplina ativa” não é fácil nem de se entender nem de se praticar. A criança disciplinada é o indivíduo que é senhor de si mesmo; é um indivíduo correto por hábito e por prática em suas relações sociais cotidianas. Dessa forma, a criança deverá amoldar-se a uma disciplina que se não circunscreva tão somente ao meio escolar, mas abarque igualmente o âmbito social.

- o Tudo o que for auxílio inútil constituirá um entrave ao desenvolvimento das forças naturais.

Assim, observa-se que ambiente preparado é o local organizado pelo professor com o objetivo de levar a criança ao desenvolvimento de sua liberdade e independência por meio da disciplina ativa. O ambiente preparado é planejado para a criança, de acordo com suas especificidades; nesses ambientes as mobílias são projetadas para atender as necessidades da criança, por isso a atenção dada por Montessori ao mobiliário adequado ao tamanho da criança, bem como materiais pedagógicos de fácil acesso à criança. Tudo é pensado, planejado, preparado e organizado pelo professor; não foi à toa que Montessori dedicou sua atenção, também, para a elaboração de um plano de formação para seus educadores.

2.4.8.2 O Material de Desenvolvimento

O sistema educacional, elaborado por Maria Montessori, serve-se de uma série de materiais didáticos, autocorretivos, destinados de início a aprimorar e desenvolver os sentidos, a atenção e a concentração, indo ao encontro das necessidades interiores que impulsionam cada criança no seu respectivo grau de desenvolvimento, dando-lhe possibilidade de uma atividade livre concentrada.

No Sistema Montessori de Educação, os materiais de desenvolvimento são agrupados com a seguinte classificação: a) Materiais de desenvolvimento para os exercícios de vida prática; b) Materiais de desenvolvimento destinados à educação sensorial; e c) Materiais de desenvolvimento para aquisição de cultura.

a) Materiais de desenvolvimento para os exercícios de vida prática

Montessori afirma que tudo o que se ensina à criança deve estar ligado à vida; assim, não se deve suprimir, mas orientar os gestos que as crianças aprenderam a realizar na vida cotidiana.

Dessa forma, são chamados “exercícios de vida prática”, atividades da vida cotidiana em que as crianças são incumbidas das tarefas domésticas e as realizam com empenho e dignidade. São eles: quadros que ensinam a abotoar; dar laços, fazer nós etc.; lavabos para as mãos; panos para limpar o pavimento; vassouras e espanadores para tirar o pó; escovas variadas para limpar sapatos e

roupas; estender tapetes e enrolá-los depois de usados; estender a toalha sobre a mesa na hora das refeições, dobrando-a depois e colocando-a em seu devido lugar; alimentar-se educadamente, retirar pratos e talheres, lavá-los e colocá-los no respectivo armário etc. (MONTESSORI, 1909/1965).

b) Materiais de desenvolvimento destinados à educação sensorial

Apesar de Montessori alegar que antes de seu método para a educação dos sentidos, “não existia método ativo para a preparação racional de indivíduos às sensações” (MONTESSORI, 1909/1965, p. 98), considera-se importante lembrar que Pereira, Itard e Séguin utilizaram a educação sensorial como base de seus métodos de ensino. Pereira, para ensinar crianças surdas a falarem, utiliza os sentidos para a percepção das vibrações sonoras; Itard apresentou dois relatórios com exemplos riquíssimos de atividades para a educação sensorial do jovem Victor; e Séguin, deixou registrado em seu *Traitement Moral* exemplos de suas práticas com seus alunos com deficiência intelectual.

Assim, infere-se que a afirmação de Montessori sobre a não existência de um método ativo para a educação dos sentidos até o surgimento do seu, refere-se à educação de crianças sem deficiência, pois naquele período, acreditava-se que métodos aplicados a crianças com deficiência não teriam nenhum benefício quando aplicados a crianças sem deficiência. Essa ideia foi superada após o sucesso da “Casa dei Bambini”.

Diante disso, observa-se que, além de seu valor científico, Pereira, Itard, Séguin e Montessori afirmaram o ganho pedagógico que se poderia obter na educação dos sentidos.

Para Montessori (1909/1965, p. 98), “o desenvolvimento dos sentidos precede o das atividades superiores intelectuais, e a criança, dos 3 aos 6 anos de idade, acha-se num período de formação”. Dessa forma, deve-se auxiliar o desenvolvimento dos sentidos às crianças precisamente nessa idade, por meio da graduação e adaptação dos estímulos, como também se deve auxiliá-las na formação da linguagem antes que esta esteja completamente desenvolvida.

O período de vida que vai dos 3 aos 6 anos de idade é um período de rápido crescimento físico, ao mesmo tempo que de formação das

atividades psíquicas e sensoriais. Nesta idade, a criança desenvolve seus sentidos: sua atenção, em decorrência, vê-se atraída para a observação do ambiente [...] É, pois, esta educação fisiológica que prepara diretamente a educação psíquica, aperfeiçoando os órgãos dos sentidos e as vias nervosas de projeção e associação (MONTESSORI 1909/1965, p. 99).

Assim, a educação dos sentidos contribui para o desenvolvimento da criança, pois é por meio dos órgãos dos sentidos que ela (a criança) apreende o mundo exterior. Entre os órgãos dos sentidos, Montessori destaca “a mão”, o órgão que permite à inteligência não só manifestar-se como também estabelecer relações especiais com o ambiente. Montessori diz que “pode-se dizer que o homem apodera-se do ambiente com a mão e o transforma sob a orientação da inteligência, cumprindo assim sua missão no grande quadro do universo” (1938, p. 94).

Diante disso, o material sensorial do Sistema Montessori de Educação é constituído por uma série de objetos segundo uma determinada qualidade dos corpos, tais como cor, forma, dimensão, som, grau de aspereza, peso, temperatura, odores, sabores etc., sendo cada um desses objetos agrupados em conjuntos, em níveis de graduação e de acordo com o sentido que se quer trabalhar.

Cada conjunto de objetos (material de sons, material de cores, etc.) representando uma graduação, compõe-se, pois, em seus pontos extremos, de um “maximu” e de um “minimum” da série; eles determinam os limites, que serão mais exatamente fixados pelo uso que a criança deles fizer. Estes dois extremos, confrontados entre si, deverão apresentar a diferença mais evidente possível de uma determinada série, atingindo o mais agudo “contraste” cabível dentro de um mesmo conjunto. O contraste, sendo bem visível, torna evidentes as diferenças, e a criança, antes mesmo de exercitar-se com os objetos, sentir-se-á interessada por eles (MONTESSORI, 1909/1965, p. 103).

Observa-se que somente um material que desperte o interesse da criança será escolhido para ser exercitado; assim, para que o professor saiba despertar esse interesse, Montessori (1909/1965) expôs algumas orientações sobre como preparar o ambiente escolar com os materiais pedagógicos, tomando como base as qualidades fundamentais comuns destes. São elas:

- Isolamento de uma única qualidade no material:

Se pretendemos preparar objetos que servem para fazer distinguir, por exemplo, as cores, é necessário construí-los todos com a mesma substância, formato e dimensões, diferenciando-se somente na cor. Se queremos ter objetos cuja finalidade é fazer observar os tons da escala musical, será preciso que esses objetos sejam perfeitamente

semelhantes em sua estrutura e formato; os sininhos, por exemplo, que utilizamos em nosso sistema, deverão ter o mesmo formato e dimensão, apoiando-se cada um deles num único tipo de base; percutidos, porém, com um martelinho, produzirão sons diversos; esta será a única diferença perceptível aos sentidos. (p. 104)

- Controle do erro:

É necessário que o material oferecido à criança contenha em si mesmo o “controle do erro”; por exemplo, nos encaixes sólidos, os blocos de madeira, em que se fazem buracos para colocar os cilindros de dimensões graduadas, devem ter as cavidades proporcionadas às dimensões dos sólidos cilíndricos. Tendo sido cometido um erro qualquer, já não será mais possível colocar todos os cilindros em sua graduação perfeita; um ou outro cilindro ficará sobrando, denunciando o erro cometido. (p. 105)

- Estética:

É necessário que os objetos oferecidos às crianças sejam atraentes. Deve-se atender também às cores, ao brilho, à harmonia das formas e não somente ao material sensorial; tudo o que as rodeia deverá ser planejado e organizado de molde a atraí-las. (p. 106)

- Possibilidade de autoatividade:

É necessário que o material de desenvolvimento se preste à atividade da criança. A possibilidade de entreter com interesse a atenção das crianças não depende tanto da “qualidade” dos objetos como das possibilidades de atividade que eles oferecem. (p. 106)

- Limites:

Finalmente, outro princípio comum a todos os “meios materiais” construídos para a educação: o material deve ser “limitado” em quantidade. Princípio esse do mais alto interesse pedagógico e até o presente bem pouco compreendido. (p. 107)

Os materiais para a educação sensoriais são divididos em: educação sensorial do tato; educação sensorial do paladar e do olfato; educação sensorial da visão; educação sensorial da audição. Apresentam-se, no quadro a seguir (Quadro – 09), alguns materiais utilizados no Sistema Montessori de Educação para a educação sensorial.

Quadro 09 – Alguns materiais utilizados no Sistema Montessori de Educação para a educação sensorial.

Sentido	Material	Exercício
Educação sensorial do tato	Material para a primeira apresentação: - Uma tabuinha retangular comprida, dividida em dois retângulos iguais, um recoberto com cartolinas extremamente lisa e o outro com lixa. - Uma tabuinha semelhante à anterior, em que se acham alternadas tiras de papel liso e tiras de lixa. - Uma terceira tabuinha em que se acham alternadas lixas e papel-esmeril, que, gradualmente, vão-se tornando sempre mais finos. - Uma quarta tabuinha, em que alternam papéis diferentemente lisos, e uniformes, desde o papel passento até à cartolina lisa da primeira tabuinha.	A criança, com os olhos fechados, toca, sucessivamente, as diversas faixas da tabuinha e vai aprendendo assim a calcular as distâncias, de acordo com o movimento do braço.
	Material Móvel: - Papéis lisos, variados; - Papel-esmeril graduado; - Tecidos diversos.	Misturam-se os objetos de uma mesma série, dispondo-os ora em pares, ora em séries. Os olhos deverão estar vendados.
	Impressões de temperatura: Pequenos recipientes metálicos de forma ovóide, hermeticamente fechados.	Em cada um dos recipientes coloca-se água quente, numa temperatura constante (35°), em quantidade gradualmente diversa em cada um deles, enchendo o resto com água fria a 15°, de dois em dois.

Educação sensorial do tato	Impressões de peso: • Tabletes retangulares de 6 cm x 8 cm e de ½ cm de espessura, de três qualidades diferentes de madeira: glicínia, nogueira e abeto. Seus respectivos pesos são: 24, 18 e 12 gramas. Devem ser lisas e envernizadas incolormente, de modo a deixar bem visível a cor natural da madeira.	A criança, observando esses tabletes, sabe que eles são de peso diferentes. Assim, ela toma dois tabletes na mão, coloca-os na ponta dos dedos, na palma da mão virada para cima, e faz um movimento oscilatório, de baixo para cima, para avaliar o peso: tal movimento, pouco a pouco, deverá tornar-se insensível. A criança deverá manter os olhos fechados enquanto procede a avaliação do peso dos tabletes.
	Impressões das formas só com a apalpação • Objetos diversos.	A criança deverá reconhecer a forma de um objeto apenas tocando-lhe os contornos ou apalpando-o, fazendo movimentos leves por todas as dimensões dos objetos.
Educação sensorial do paladar e do olfato	Olfato: • Flores; • Saquinhos de perfumes amarrados com fitas; • Ervas aromáticas. Paladar: • Alimentos diversos.	Apresenta-se à crianças flores de perfumes variados, em seguida, coloca-se vendas nos olhos dela para que a mesma reconheça o nome da flor apenas pelo olfato. Com os alimentos, usam-se alimentos do cotidiano da criança, para que, por meio das sensações táteis da língua, a mesma reconheça-os.

Educação sensorial da visão	Encaixes Sólidos: Quatro blocos maciços de madeira natural, pintados com verniz reluzente; os quatro iguais em forma e dimensões (59 cm de comprimento, 6 cm de altura e 8 cm de largura). Cada um deles traz dez peças encaixadas que são pequenos cilindros bem lisos; estes cilindros são encimados por um botão ao qual podem ser facilmente introduzidos nas cavidades dos blocos, e que, por sua vez, correspondem perfeita e exclusivamente a cada um dos cilindros. Em cada cilindro existe uma diferença oculta no interior dos blocos, graduada regularmente: a) Primeiro bloco: possuem mesma secção circular, mas alturas diferentes; b) Segundo bloco: possuem mesma altura, mas secções circulares diferentes; c) Terceiro bloco: possuem alturas e secções circulares diferentes; d) Quarto bloco: diminuem de secção circular, elevando-se, ao mesmo tempo, a meio centímetro de altura, até atingir o décimo cilindro, que terá 5 cm de altura, sendo que o mais baixo é também mais grosso, e o mais alto, o mais fino.	A criança manipulará somente um dos blocos, ou seja, quatro crianças poderão trabalhar, ao mesmo tempo, com cada um dos quatro blocos. O exercício é o mesmo nos quatro encaixes: coloca-se o bloco sobre uma pequena mesa (ou sobre o tapete), tiram-se dele todos os cilindros e misturam-se para, depois, encaixá-los em sua respectiva cavidade. A correspondência exata entre o cilindro e a cavidade aberta no bloco permite o controle do erro.
	Os Blocos Com a aparência exterior totalmente diferente, as três série de blocos repetem a graduação de 1, 2 ou 3 dimensões. São grandes pedaços de madeira envernizada, de cor viva, em três sistemas denominados: a) o sistema de barras e	As Barras Vermelhas: a manipulação obriga a criança a um movimento de todo o seu corpo. Ela deverá ir e vir, para transportar essas barras e colocá-las uma ao lado da outra, por ordem de comprimento, dispondo todo o conjunto como tubos de um órgão. O

Educação sensorial da visão	comprimentos (“as barras vermelhas”); b) o sistema dos primas (“a escada marrom”); c) o sistema dos cubos (“a torre rosa”). a) As Barras Vermelhas: são dez barras com a mesma secção quadrada de 13 cm de lado; pintadas de vermelho, diferenciam-se uma das outras de 10 em 10 cm: a mais comprida da série mede um metro; a mais curta terá um decímetro. b) A Escada Marrom: são dez primas de cor marrom, todos do mesmo comprimento (20 cm), mas de secções quadradas diferentes: 10 cm para o lado maior até 1 cm para o lado menor. c) A Torre Rosa: são dez cubos de cor rosa e que variam em suas três dimensões.	melhor para trabalhar com elas é no chão, sobre um tapete. A Escada Marrom: o exercício consiste em justapor sobre o tapete os primas, do mais grosso ao mais fino, de maneira a obter-se uma espécie de escada em miniatura, ou um em cima do outro para erguer torres bem altas. A Torre Rosa: coloca-se o maior cubo sobre o tapete, depois os outros nove, um em cima do outro, para formar uma espécie de torre, partindo do maior como base, até o menor, demolida, deverá ser novamente construída.
	Material das cores: São pequenos tabletes ao redor dos quais são enrolados fios de seda de cores vivas¹²⁹; esses tabletes têm, em ambas as extremidades, uma guarnição de madeira, de modo a impedir que os fios de seda se desenrolem sobre a mesa, permitindo também manipular os tabletes sem gastar o colorido dos fios. Montessori escolheu nove cores, cada uma delas corresponde sete graduações de intensidade diferente; resultando, 63 tabletes com as seguintes	Escolhem-se três cores (as mais vivas da graduação), por exemplo: vermelho, azul, amarelo. Colocam-se dois exemplares de cada um sobre a mesa, diante da criança; apresenta-se um tablete de uma dessas cores e solicita-se que procure o tablete correspondente; ao dizer-lhe para colocar os tabletes em colunas, de dois em dois, formando pares da mesma cor. Depois, aumenta-se sem pré o número de tabletes, até um total de 11 cores diferentes; o resultado serão 22 tabletes (cinza,

¹²⁹ Podem-se substituir os fios de seda por uma tintura, contanto que sejam respeitadas as cores.

Educação sensorial da visão	cores: cinza (do preto ao branco); vermelho; laranja; amarelo; verde; azul; violeta; marrom; rosa.	vermelho, laranja, amarelo, verde, azul, violeta, marrom, rosa, preto e branco). As 63 cores graduadas encontram-se numa caixa; em outra serão colocadas, em duplo exemplar, as cores vermelha, azul e amarela; e, numa terceira caixa, os 22 tabletes. Em seguida, serão escolhidos os tons mais escuros ou os mais claros.
	Encaixes geométricos: São encaixes planos correspondentes as formas geométricas, emolduradas perfeitamente. Cada peça, de forma diferente (quadrado, retângulo, trapézio, oval, etc.), de cor azul claro, é revestida por um verniz transparente, ao passo que as molduras separadas umas das outras são quadradas, de dimensões iguais e da cor da madeira natural. Assim as peças separadas podem combinar-se de diversos modos e multiplicar os agrupamentos. Para fixar os grupos conjuntamente, Montessori mandou preparar pranchas de madeira, do mesmo tamanho de seis molduras reunidas e, por conseguinte, suscetíveis de armazenar seis figuras, em duas filas de três.	As peças são misturadas na mesa e solicita-se que a criança coloque-as em seus respectivos lugares. O controle do erro desse material é tão absoluto quanto dos encaixes sólidos, pois a figura não pode entrar se a moldura não for a correspondente. A criança poderá exercitar-se sozinha e realizar uma verdadeira autoeducação sensorial, no que concerne ao reconhecimento das formas geométricas.
	As três séries de cartões: São cartões brancos, quadrados de 10 cm de lado. Na primeira série destes cartões é colada uma figura geométrica em papel azul, da cor das figuras dos encaixes, e que repete, em forma e dimensões, todas as figuras da coleção. Na segunda série de cartões, cola-se, igualmente em azul, o contorno	Primeira série: Entrega-se para as crianças cartões representando as figuras cheias e peças de encaixes (as formas geométricas sem a peça que as emoldura) correspondentes a esses cartões. Misturam-se os cartões e a criança os dispõe em colunas sobre a mesa e, depois, sobrepõe a eles as

	das mesmas figuras geométricas com uma espessura de 1 cm. Na terceira, são desenhados, com um simples traço negro, as próprias figuras. Esta ideia foi elaborada por Séguin.	respectivas formas (neste exercício, a vista faz o controle do erro). A criança deverá, além disso, tocar os contornos da forma cheia com os dedos, a título de simples exercício, e depois de ter sobreposto a peça, contorna-a com o dedo, como que para ajustar essa sobreposição e torná-la perfeita. Segunda série: Juntamente com as formas, apresentam-se às crianças cartões em que o contorno dessas formas tenha 1 cm de espessura. Terceira série: Apresentam-se à criança formas como as anteriores, com cartões em que essas formas se acham desenhadas por um simples traço.
Educação sensorial da audição	Série de sininhos preparados cuidadosamente por Anna Maccheroni¹³⁰. São sininhos fixados sobre uma pequena base e independentes entre si, formam um conjunto de objetos aparentemente idênticos, mas percutidos por um martelo, reproduzem notas musicais.	Cada sininho (haverá uma série dupla de cada um) é deslocável, assim serão misturados, como os outros materiais da educação sensorial. A criança deverá organizá-los em pares, considerando que a única diferença perceptível é o som.

¹³⁰ Amiga de Montessori e diretora de uma das primeiras “Casa dei Bambini”.

c) Materiais de desenvolvimento para aquisição de cultura

A Leitura e a Escrita

As primeiras experiências de Maria Montessori para o ensino da linguagem escrita foi com crianças com deficiência.

Montessori conta que precisou renunciar à convicção de que se deve iniciar a escrita com pequenos tracinhos, por supor que o desenvolvimento da escrita trata-se de um estudo psicofisiológico, “isto é, de um exame do indivíduo que escreve, não propriamente da escrita; do sujeito, não do objeto. Até o momento sempre se organizou um método baseando-se no objeto, isto é examinando a escrita” (MONTESSORI, 1909/1965, p. 182).

Assim, quando era professora de crianças com deficiência, Montessori (1909/1965) observou, certa vez, uma menina de onze anos, cuja mão possuía força e habilidades, que não havia encontrado um meio de aprender a costurar, nem sequer de dar os primeiro pontos. Era impraticável o gesto de passar a agulha, sucessivamente de cima para baixo do tecido. Montessori, então, teve a ideia de usar o método da tecelagem de Froëbel¹³¹. Quando a menina conseguiu executar o entrelaçamento, Montessori levou-a novamente ao exercício da costura e pôde constatar que ela já efetuava o ponto.

Diante dessa experiência, Montessori percebeu que o ato de costurar havia sido preparado sem costura, logo, seria possível encontrar maneiras de ensinar os movimentos antes mesmo de começarem a ser executados. Foi assim que Montessori, depois de fazer as crianças tocarem os contornos geométricos, durante os exercícios de educação sensorial, colocou-as para tocar com o dedo as letras do alfabeto. “A criança que olha, reconhece e toca as letras no sentido da escrita, prepara-se simultaneamente para a leitura e para a escrita” (MONTESSORI, 1909/1965, p. 186).

¹³¹ O método da tecelagem de Froëbel consiste em enfiar tiras de papel transversalmente entre outras tiras de papel verticais, fixadas em cima e em baixo.

Os materiais de desenvolvimento para a educação sensorial são, portanto, no Sistema Montessori de Educação, materiais de preparação para o desenvolvimento da escrita.

Providenciei, pois, para que fosse feito um belo alfabeto em letras cursivas, cujo corpo era da altura de 8 cm, em madeira envernizada, de uma espessura de meio centímetro (as consoantes em azul e as vogais em vermelho).

A este alfabeto, único exemplar, correspondiam muitas tabelas de papelão bristol, em que estavam desenhadas as letras do alfabeto com igual cor e medida que as letras móveis, agrupadas segundo os contrastes e as analogias das formas.

A cada letra do alfabeto correspondia um quadro pintado em aquarela onde era reproduzida a letra cursiva, nas mesmas cores e dimensões; ao lado, bem menor, estava pintada a letra correspondente em grafia minúscula; em seguida, as figuras do quadro representavam ainda objetos cujo nome começava com letra indicada; por exemplo, para o M, estava pintada a mão; para o C, a colher, etc. estes quadros ajudavam a fixar o som da letra na memória (MONTESSORI, 1909/1965, p. 183).

Apesar de não citar os trabalhos de Itard e Séguin, observa-se, portanto, a semelhança do material elaborado por Montessori com o alfabeto que Itard criou para ensinar Victor, bem como o alfabeto desenvolvido por Séguin para suas crianças com deficiência intelectual. Montessori inova ao fazer distinção das vogais e consoantes, por meio das cores e, também, na construção do quadro pintado em letras cursivas e as figuras de objetos para a correspondência do som inicial.

Para o desenvolvimento da escrita, Montessori preparou pequenas fichas com folhas de papel comum e, em cada uma delas, escreveu em letra cursiva com altura de 1 cm, uma palavra do cotidiano das crianças. Quando a palavra se refere a um objeto presente, coloca-se esse objeto na frente das crianças, para facilitar a interpretação da leitura. Tais objetos são brinquedos¹³², como: jogo completo de cozinha, bolas, bonecas, o mobiliário de uma casa de bonecas, casas, árvores, animais e meios de transportes em miniatura etc. É preciso iniciar pela nomenclatura, não existindo “palavras fáceis ou difíceis”, porque crianças sabem ler as palavras, que são compostas por sons.

¹³² Montessori ressaltou que as primeiras “Casa dei Bambini” foram ricas em brinquedos que, aos poucos, foram deixados de lado porque as crianças não os procuravam (MONTESSORI 1909/1965).

Matemática

De acordo com Montessori, o primeiro material a ser usado para a numeração é a série de dez barras semelhantes às barras vermelhas utilizadas na educação sensorial. Essas barras estão, entre si, em uma relação de 1 a 10. A menor tem 10 cm e a maior tem 1 metro de comprimento. A principal diferença dessas barras para as de educação sensorial está nas cores. Enquanto as da educação sensorial são vermelhas, para a educação da vista, as da numeração, possuem os segmentos de 10 cm coloridos alternadamente nas cores vermelha e azul. Dessa forma, se a primeira representa a quantidade 1, as demais representam 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 e 10.

Também se utiliza algarismo de lixa para a aprendizagem da numeração, juntamente com o exercício das barras vermelhas e azuis. Assim, cada algarismo conhecido é colocado na barra correspondente, fazendo a correspondência entre quantidade e numeração.

Além das barras vermelhas e azuis e dos numerais de lixa, Montessori elaborou ainda outro material para auxiliar no ensino de contar as unidades separadas. Os fusos, como são conhecidos, iniciam na concepção de grupos numéricos e, ao mesmo tempo, ajudam a fixar a sucessão de sinais de 0 a 9. Outro elemento novo, no ensino da numeração, está a introdução da noção de zero. Por meio dos fusos, a criança entenderá que o zero é ausência de elementos.

Outro material elaborado por Montessori, e famoso em todo o mundo, é o material dourado. Ele foi elaborado para a compreensão da visão global do Sistema Decimal de Numeração. O material dourado é composto por cubos soltos, barras com dez cubos, placas com dez barras e finalmente um cubo grande formado por dez placas. A apresentação será feita do 1, 10, 100 e 1000, primeiro com a quantidade e em seguida com a representação simbólica.

Todos esses materiais auxiliarão no ensino das operações matemática, principalmente o material dourado.

2.4.8.3 O Professor Montessoriano: A Mestra

Ao analisarmos o papel do educador no Sistema Montessori, Maria Montessori (1909/1965) afirma com grande propriedade que o professor montessoriano não é aquele para o qual a sua tarefa resume-se a ministrar conhecimentos às crianças, tampouco é ensinar às crianças a servir-se, sem erros, do material que lhes é apresentado nos diversos exercícios. Segundo a educadora, isso seria reduzir o material montessoriano ao nível de outro qualquer, sendo igualmente necessária, nesse caso, a colaboração incessantemente ativa do professor, preocupando-se, apenas, em ministrar seus conhecimentos, atarefado em corrigir os erros de cada criança, até que cada uma tivesse acertado os seus exercícios.

Assim, o que Montessori propõe é uma educação compartilhada pelo professor e pelo ambiente: “A antiga mestra ‘instrutora’ é substituída por todo um conjunto, muito mais complexo, isto é, muitos objetos (os meios de desenvolvimento) coexistem com a mestra e cooperam para a educação da criança”. (MONTESSORI, 1909/1965, p.43). Esse conjunto, portanto, estabelece um auxílio para a criança que escolherá os materiais pedagógicos e exercitará segundo suas necessidades e interesses. Tais materiais, tornam-se, segundo Montessori (1909/1965), “meios de desenvolvimento”.

Dessa forma, o trabalho do professor é o de um guia. Ele guia ensinando o manuseio correto do material, a procura de palavras exatas e orientando cada trabalho; além disso, guia ao impedir qualquer desperdício de energia ou, eventualmente, restabelecendo o equilíbrio (MONTESSORI, 1909/1965).

Montessori adverte que para ser esse guia seguro e prático, o professor precisará de muito estudo e exercício. Seguem, abaixo, algumas citações escolhidas da “Pedagogia Científica” (1909/1965) de Montessori, de acordo com as principais atribuições de uma “mestra” montessoriana:

- Deverá explicar o uso do material:

Se quiséssemos resumir seu dever principal, na prática, deveríamos dizer que a mestra deve explicar o uso do material. Ela representa, antes de tudo, um traço de união entre este material e a criança. (p. 144)

- Ter conhecimento do material:

Convém, pois, que ela conheça perfeitamente o material, tenha-o continuamente presente ao espírito, e aprenda, com exatidão, tanto a técnica da sua apresentação como a maneira de tratar a criança a fim de poder mais eficientemente orientá-la. (p. 145)

- Saber usar as palavras certas no momento das lições:

Uma lição será tanto mais perfeita quanto menos palavras tiver; será mister um cuidado especial em preparar as lições, contar e escolher as palavras que irá proferir. (p. 108)

- Ser observadora:

A mestra observará, então, se a criança se interessa pelo material apresentado, como ela se interessa, durante quanto tempo etc.; e cuidará de jamais deixar de seguir a criança que pareça não ter se interessado muito pelas suas explicações. (p. 108)

- Sua tarefa é eminentemente prática:

Será difícil uma preparação 'teórica' da mestra; precisará 'autoformar-se', aprender a observar, ser calma, paciente e humilde, conter seus próprios ímpetos; sua tarefa é iminentemente prática; delicada sua missão. (p. 145)

- Cuidado pela ordem:

A mestra, além de colocar a criança em contato com o material, deverá também interessá-la pela ordem do ambiente que a envolve. Eis a regra sobre que se baseia uma 'organização exterior de disciplina' muito simples, mas suficiente para garantir um trabalho tranquilo. (p. 146)

- Vigilância:

[...] a mestra 'vigia' para que cada uma das crianças, absorva em seu trabalho, não venha a ser perturbada por outra; este papel de 'anjo da guarda' representa um de seus principais deveres. (p. 146)

- Evitar o supérfluo, mas não deverá esquecer o necessário:

A presença do supérfluo e a ausência do necessário são dois erros principais; a linha de demarcação entre esses dois extremos indica o nível de perfeição. O fim a atingir é estabelecer com ordem a atividade espontânea da criança. (p. 155)

Além dessas atribuições, Montessori chama a atenção para a maneira de dar uma lição. "A técnica das lições", como ficou conhecida por todo o mundo, é uma interpretação da aplicação dos exercícios de Séguin.

A técnica das lições é dividida em dois períodos distintos, que são: as Iniciações e as Lições. Nas Iniciações, o professor mediará o contato da criança com o material; ele a “inicia” em seu manuseio. Nas Lições, o professor orientará a criança na construção do conhecimento acerca do material apresentado (nomenclaturas referentes às diferenças percebidas pela criança). A técnica das lições é muito utilizada no trabalho de educação por meio dos sentidos.

Montessori também adota em sua escola a “Lição de Três Tempos” – também elaborada por Séguin – para ensinar suas crianças a associarem imagem e palavra correspondente.

Como o próprio nome sugere, a “Lição de Três Tempos”, divide-se em três momentos:

- *Primeiro Tempo*: exatidão da palavra e associação da percepção sensorial com o nome. O professor deverá, inicialmente, pronunciar os nomes e os adjetivos necessários, sem acrescentar mais nada: ele deverá pronunciar as palavras bem separadas uma das outras, com voz bem clara, de maneira que os sons que compõem a palavra sejam distintamente percebidos pela criança.
- *Segundo Tempo*: distinção do objeto correspondente ao nome. O professor deverá sempre obter uma prova de que sua lição atingiu o objetivo planejado.
- *Terceiro Tempo*: lembrar-se do nome correspondente ao objeto. O terceiro tempo é uma verificação rápida das lições ministradas.

[...] por exemplo, fazendo a criança tocar o papel liso e a lixa nos primeiros exercícios, a mestra dirá: ‘Este é liso!’; e: ‘Este é áspero!’, repetindo várias vezes a palavra, com diferentes inflexões de voz, mas sempre claramente, separando as sílabas: ‘liso, liso, liso’; ou: ‘áspero, áspero, áspero’ [Primeiro Tempo] [...] Quando a mestra constatou que a criança compreendeu e que ficou interessada, ela repetirá várias vezes as mesmas perguntas: ‘Qual é liso?’ – ‘E...qual é... liso?’ – ‘Qual é áspero?’ [Segundo Tempo] [...] A mestra pergunta à criança: ‘Como é liso?...’ E se a criança já estiver apta para responder, dirá os nomes ouvidos antes: ‘É liso’; ‘É áspero’ [Terceiro Tempo] (MONTESSORI, 1909/1965, p. 150-152).

De acordo com Montessori, a lição de Séguin é simples e psicologicamente perfeita, favorecendo o aprendizado da criança na *Casa dei Bambini*. Atualmente, a lição é usada nas escolas do sistema Montessori; no

entanto, muitos educadores desconhecem que a mesma foi elaborada por Séguin para crianças com deficiência.

CAPÍTULO III

Da “criança que não aprende” a “toda criança é capaz de aprender”: Lições Históricas de Pereira, Itard, Séguin e Montessori

Até o momento, foram apresentados os trabalhos de quatro educadores que dedicaram anos de estudo ao desenvolvimento de práticas pedagógicas para o processo de escolarização da criança com deficiência.

Ao analisar os trabalhos de Jacob Rodrigues Pereira, Jean Itard, Edouard Séguin e Maria Montessori, percebeu-se a importância de suas observações, análises e intervenções pedagógicas para a educação e, especificamente, para a educação especial.

Diante disso, no presente capítulo, busca-se realizar algumas análises, norteadas por quatro categorias, considerando a vida, o processo de formação acadêmica, as bases teóricas e, principalmente, as propostas educativas de cada um dos teóricos pesquisados. Torna-se importante destacar que tal divisão em categorias foi realizada com o objetivo de organizar os dados obtidos durante a pesquisa e, também, para possibilitar uma melhor compreensão das ideias desenvolvidas por Pereira, Itard, Séguin e Montessori. O uso de categorias auxiliou a busca de pontos comuns nas quatro propostas de trabalho analisadas, bem como nas relações existentes entre elas. A essas categorias de análise, deu-se o nome de “Lições”.

3.1 Primeira Lição: A Concepção de infância

“A criança é uma personalidade que invadiu o mundo social”

(MONTESSORI, 1938/1986, p. 09).

Ao tomar como foco de análise a concepção de infância dos autores analisados nesta tese, verificou-se que a produção acadêmica sobre a história da

infância considera que a preocupação com a criança passou a ganhar mais força a partir do século XIX, tanto no Brasil como em outros lugares do mundo. A infância, nesse período, considerada um problema social, tornou-se objeto de investigação científica de muitos estudiosos nesse período.

No livro *A Criança*¹³³, Maria Montessori nos provoca, no primeiro capítulo dessa obra, questionando-nos “O que é infância?”, na tentativa de mostrar a necessidade de olhar a criança como sujeito social, histórico e dotado de potencialidades, até então ignoradas pelos adultos de sua época.

Nas palavras de Montessori, a sociedade entendia a infância como “um incômodo constante para o adulto preocupado e cansado por ocupações cada vez mais absorventes” (1938/1986, p. 7). Para ela, nas grandes cidades, não havia lugar para as crianças nas residências das famílias menos favorecidas, devido ao espaço reduzido que possuíam; nem nas ruas, por causa do grande número de veículos e das calçadas cheias de pessoas apressadas. Os adultos, já naquela época, não dispunham de tempo para as crianças.

Contudo, segundo Montessori, a contribuição da ciência, no final do século XIX e início do século XX, possibilitou um movimento social a favor da infância. Preocupações em relação ao ambiente escolar, o papel do adulto no processo de aprendizagem e a própria criança, ganharam força no campo educacional. Nesse sentido, a médica e educadora indica que o ponto de partida para mudanças significativas no meio educacional seria olhar a criança de um modo diferente.

Assim, para olhar a criança de um modo diferente foi preciso dar um passo fundamental e essencial. Foi necessário modificar o adulto. Para Montessori, o adulto não compreendia a criança porque havia se tornado egocêntrico em relação a ela e isso o impedia de vê-la como um ser dotado de potencialidades.

Nesse sentido, a infância é compreendida por Montessori como período sensível¹³⁴ de desenvolvimento, é o momento de grandes descobertas do sujeito. É

¹³³ Publicado em 1938.

¹³⁴ Montessori, devido a sua formação inicial em Ciências, buscou na biologia apoio teórico-científico para explicar os estágios de desenvolvimento do homem, considerando-os como “períodos sensíveis”

nesse período que, por meio da interação como o ambiente, a criança faz suas descobertas e aprende novas habilidades e conhecimentos por meio dos sentidos.

Para Séguin, a infância, é o período propício para o desenvolvimento das funções do cérebro; das funções musculares; das funções sensoriais; dos órgãos do movimento; do pensamento; das sensações; das funções psicológicas¹³⁵; da força de trabalho e da inteligência e moralidade. Não é à toa que o sistema educacional elaborado por ele pode ser utilizado com crianças com e sem deficiência.

Séguin, assim como Montessori, considerou as potencialidades da criança como ponto de partida para o planejamento de suas atividades de ensino, utilizando seu repertório inicial para ampliá-lo com a aprendizagem de elementos que gradativamente dirigiam-se a uma maior complexidade. Sua proposta de educação considerava a pessoa integralmente (os aspectos físicos, as suas funções, os aspectos psicológicos, a vontade, os sentimentos, a atividade física e a experiência). Séguin também acreditava que a criança necessitava do apoio de alguém, mas não uma interferência que lhe impedisse de realizar ações por conta própria. Ele estabeleceu de maneira muito clara a diferença entre o apoio muitas vezes necessário e as posturas que geravam dependência.

Após a leitura dos dois relatórios de Itard sobre a educação de Victor, observou-se que a infância é entendida como uma fase primordial para o desenvolvimento das funções intelectuais do sujeito. Itard, em seu relato, afirma o quanto foi prejudicial, no desenvolvimento de Victor, a vida na floresta em seus primeiros anos de vida.

Para Itard, a criança, entendida como ser social, necessita, desde os primeiros anos de vida, de instrumentos mediadores da cultura, para o desenvolvimento de faculdades intelectuais. No entanto, apesar de ser privado do contato social nesse período e das dificuldades apresentadas por Victor, Itard acreditava que, com um método de ensino (elaborado a partir de suas observações), seu jovem aluno, em algum momento de sua vida, conseguiria aprender.

de desenvolvimento. Sobre esse assunto, discorreremos na próxima “lição” – A concepção de aprendizagem e desenvolvimento.

¹³⁵ De acordo com os conhecimentos existentes nessa área na época.

[...] a criança com quem eu os obtive não é, como geralmente se acredita, um imbecil sem esperanças, mas um ser interessante, que merece, sob todos os aspectos, a atenção dos observadores e os cuidados especiais que lhe deram uma administração pública esclarecida e filantrópica (ITARD, 1801/2000, p. 127).

Já Pereira, por não ter uma obra que registre suas ideias e por dedicar-se à prática de atender, em sua grande maioria, jovens surdos, não nos deixou uma concepção de infância clara. Contudo, observa-se que uma das suas queixas era o fato dos pais procurarem os seus serviços tardiamente, quando os seus filhos já haviam atingido a puberdade. Pereira acreditava que ao fazer seus alunos falarem, estaria proporcionando o desenvolvimento intelectual dos mesmos, já que “a palavra seria a expressão fiel e incessante móvel do pensamento” (SALGUEIRO, 2010, p. 203). Assim, quanto mais cedo a criança aprendesse a falar, mais cedo teria acesso à cultura.

Observa-se, portanto, que Montessori aborda a infância considerando os elementos fundamentais de seu sistema de educação, que são o ambiente e o professor (ou seja, o adulto). A educadora não dissocia a criança do ambiente em que vive e a ele atribui a função de desenvolver as potencialidades do sujeito em atividade. Também atribuiu importância à não intervenção direta do adulto no processo de aprendizagem, afirmando que qualquer ajuda desnecessária poderá impedir o desenvolvimento integral da criança. Assim, não se pode ver a criança como sujeito isolado, mas como sujeito social em atividade. Séguin, assim como Montessori, também atribuiu importância ao meio social do qual a criança faz parte; no entanto, enfatiza o uso de intervenções pedagógicas para a aprendizagem. A importância dada às intervenções pedagógicas por Séguin é fruto do convívio do educador com seu mestre, Itard, que também considerou a infância como uma etapa crucial na vida do sujeito para o desenvolvimento das faculdades intelectuais, por meio das experiências vivenciadas no meio social. Pereira também compartilha da mesma ideia, ao enfatizar a importância do desenvolvimento da linguagem na infância como meio de inserir o surdo no mundo da cultura.

Desse modo, as concepções de infância aqui apontadas nos mostram que os anos de dedicação à tarefa de educar crianças e jovens com deficiência possibilitaram um entendimento de infância que teve grande importância não só para estas crianças, mas para o estabelecimento de uma nova ideia sobre a criança em

geral. Isso nos leva a afirmar que o sucesso de suas práticas pedagógicas estava diretamente relacionado à concepção que tinham de criança. Assim, conhecer a concepção de infância dos educadores, aqui pesquisados, nos ajudará a compreender as concepções de aprendizagem e desenvolvimento que norteavam os seus trabalhos. Tais concepções serão apresentadas na próxima “lição”.

3.2 Segunda Lição: A Concepção de Aprendizagem e Desenvolvimento

O ato de ensinar exige daquele que ensina a compreensão da multiplicidade de fatores que interferem ou auxiliam em sua prática pedagógica, além de conhecimentos que o ajudem a entender o que ocorre em sala de aula.

Acredita-se que a maneira como o professor trabalha está relacionada diretamente à forma como ele vê seu trabalho no âmbito da complexidade do cotidiano escolar e, especialmente, de como percebe o processo de aprendizagem de cada um de seus alunos. Em outras palavras, as relações que estabelece entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento. Assim, entender as concepções de aprendizagem e desenvolvimento presentes no trabalho de Pereira, Itard, Séguin e Montessori, visa fazer estabelecer uma síntese que vise a uma tentativa de construção de conhecimentos que permitam fundamentar a prática educativa na área da educação especial e, pelo exemplo de Montessori, para toda a educação escolar.

A formação em Ciências de Montessori permitiu-lhe ver que a criança é diferente do adulto e que a diferença fundamental consiste no fato de que ela está em crescimento e em metamorfose, enquanto o adulto atingiu o estágio “normal” da sua espécie. Na verdade, a educadora associa o desenvolvimento intelectual do indivíduo ao de uma borboleta e concebe as fases do desenvolvimento mental do ser humano como uma “sequência de nascimentos sucessivos”¹³⁶. Utiliza os conceitos de mutação e metamorfose: o primeiro para indicar repentinos acessos de

¹³⁶ Montessori entende que, em alguns períodos da vida, um indivíduo psíquico cessa para que outro possa nascer; daí a metáfora “sequência de nascimentos sucessivos”.

crescimento físico ou mental e o segundo para descrever as mudanças profundas que dele resultam, tal como a puberdade (MONTESSORI, 1938).

Ao analisar a “Pedagogia Científica” de Montessori, observou-se que o foco de seu trabalho esteve voltado, principalmente, para crianças de três a seis anos de idade. Considerada por Montessori como “período sensível de desenvolvimento”, essa fase é tida como o momento de maior aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo. Para ela, ao aprender, a criança estaria desenvolvendo estruturas psíquicas cada vez mais elaboradas. Não é à toa que Montessori afirmou, diversas vezes, que o seu método partiu de um estudo psicofisiológico, ou seja, do estudo do sujeito em atividade em um ambiente rico de estímulos.

Além do ambiente, Montessori também atribuiu importância aos pais e professores para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança nas várias etapas de desenvolvimento. Para fins didáticos e, também, para melhor compreender essas etapas, apresentadas por Montessori na sua obra “Mente Absorvente”, Standing (1957/1998) analisou-as separadamente; no entanto, tais etapas estão intimamente ligadas com as mudanças físicas que estão ocorrendo, ao mesmo tempo, no indivíduo. São elas: Primeira Infância (Mente Absorvente Inconsciente – de 0 a 3 anos e Mente Absorvente Consciente – de 3 a 6 anos); Segunda Infância (6 a 12 anos); e Adolescência (12 a 18 anos).

A primeira infância (0 – 6 anos), também conhecida como o primeiro período sensível de desenvolvimento, é um período de grandes transformações no corpo e na mente do indivíduo. É nesse momento que temos a formação da inteligência e de outras faculdades psíquicas por meio da interação do sujeito com o meio social. A mente da criança age como uma “esponja”, absorvendo, por meio dos instrumentos da inteligência (as mãos, por exemplo), os materiais que ajudarão na constituição da consciência humana. Daí o nome “período de Mente Absorvente”. Assim, nessa primeira fase de desenvolvimento, pode-se dizer que a criança está direcionada, principalmente, para a sua constituição como sujeito humano.

Na segunda infância, bem como na primeira (período de Mente Absorvente Consciente), pais e professores são confrontados com um fato simples:

não é uma ajuda direta que a criança precisa, pois isso dificultará o seu crescimento. Assim, para Montessori, na infância, deve-se dar à criança a possibilidade de agir livremente, por iniciativa própria, sem a intervenção do adulto. Para obter esse resultado de forma mais satisfatória, é preciso oferecer à criança um ambiente especialmente preparado, no qual ela possa escolher suas próprias ações, além de relacionar-se socialmente. Torna-se importante ressaltar que essa elaboração de Montessori contrapõe-se à teoria de Vigotski. Para Vigotski, dar condições para a aprendizagem inclui, primordialmente, a intervenção do adulto. Não se trata, porém, de afirmar ou não a intervenção do adulto, pois ambos a consideram no processo pedagógico; trata-se, no entanto, de estabelecer modos distintos para essa intervenção.

Ao deixar a criança livre para fazer suas escolhas, nesse ambiente preparado, estar-se-á dando a oportunidade para ela não só aprender a fazer as coisas por si mesmo e adquirir novas aptidões morais e sociais, como também favorecerá progressos rápidos e surpreendentes no que se refere aos elementos da cultura. Quando se dá oportunidade à criança de construir sua individualidade por meio de um trabalho independente, segundo Montessori, vê-se o surgimento de um tipo mais elevado de “normalidade”¹³⁷, isto é, tem-se a “revelação da nova criança” ou “a descoberta da criança”.

Na adolescência (12 a 18 anos), tem-se, no primeiro momento – de 12 a 15 anos – o segundo “período sensível de desenvolvimento”. Esse “período sensível” revela-se por meio de uma sensibilidade a todos os fatos e experiências que se relacionam com sua vida como um ser social. Para Montessori, pela primeira vez, o indivíduo se torna claramente consciente de si mesmo, isto é, como um membro separado da sociedade humana com tudo o que ela implica. Assim, a vida do adolescente seria organizada de tal modo que, por sua participação em uma forma especial de vida social (o novo ambiente preparado que corresponda a essa etapa), ele seria preparado para sua participação no mundo da sociedade adulta.

Desse modo, partir da concepção de homem como ser biológico e social foi o caminho tomado por Montessori para compreender como o indivíduo aprende e

¹³⁷ Normalidade, no sentido de “normalização”. Para Montessori, a “criança normalizada” é aquela que já possui capacidades morais e sociais para agir de forma independente no ambiente.

se desenvolve (física e psiquicamente). Assim, caberá aos pais e professores a busca para o reconhecimento dos “períodos sensíveis” de desenvolvimento, no intuito de oferecerem as melhores condições para o desenvolvimento da criança.

Séguin, Itard e Pereira, apesar de não definirem de maneira explícita suas concepções sobre o processo de aprendizagem e desenvolvimento do indivíduo desde o nascimento, compartilharam da mesma ideia de Montessori ao enfatizarem a importância do meio social; ou, melhor dizendo, por meio dos estudos dos trabalhos de Séguin, Itard e Pereira, além de outros autores contemporâneos a ela, Montessori pôde elaborar as etapas de desenvolvimento do indivíduo com forte ênfase na dimensão social. Mais do que isso, a ação pedagógica, tal como desenvolvida por cada um deles, mostra como o meio, no caso os arranjos pedagógicos, são fundamentais para se promover a aprendizagem e o desenvolvimento.

Pereira, ao ensinar seus alunos a falar e, principalmente, a compreenderem a importância da linguagem como instrumento para acessar a mundo da cultura, oportuniza a inserção dos surdos no processo dialógico com pessoas de seu meio. Pereira possibilitou que seus alunos pudessem trocar ideias, falar de seus sentimentos, além de compreender o que se passava ao seu redor.

Para Itard, o homem, assim como outros animais, têm todas as faculdades intelectuais rigorosamente circunscritas ao círculo estreito de suas necessidades básicas; e seriam apenas para elas que se exercitam as operações de sua mente. Assim, a educação precisa se apropriar das operações da mente e aplicá-las à instrução (ITARD, 1801/2000). Esse foi o ponto de partida de Itard para o desenvolvimento das faculdades intelectuais de Victor – relacionar suas ideias às suas necessidades, para que a aprendizagem fosse efetivada.

Itard também superou as perspectivas de sua época ao acreditar que as condições morais de Victor, quando de sua ida para o mundo civilizado no início do século XIX, eram devidas ao seu modo de viver nas florestas, durante a infância. Relacionando tal fato às etapas de desenvolvimento de Montessori, observa-se que a inteligência, bem como outras faculdades psíquicas, seria constituída nesse momento.

Com um método baseado na observação, Itard conseguiu encontrar caminhos que levassem Victor à aprendizagem de vários conhecimentos acumulados culturalmente; um deles foi a educação por meio dos sentidos.

A educação dos sentidos, presente de forma significativa em todos os trabalhos analisados nesta tese, demonstra a importância da “mão”, que segundo Montessori, é um dos principais instrumentos da inteligência. Assim, Séguin, Itard, Pereira e Montessori colocam como um dos objetivos de seus métodos de ensino propiciar a educação das mãos. Desse modo, educar as mãos é necessário para o reconhecimento das propriedades dos objetos presentes no meio ambiente; daí a importância da elaboração de materiais pedagógicos para a aprendizagem e o desenvolvimento da criança com e sem deficiência; materiais estes que revolucionaram as práticas pedagógicas da época em que viveram e que será o tema da próxima “lição” histórica.

3.3 Terceira Lição: O uso de Materiais Pedagógicos

Em qualquer método de ensino, com ênfase no uso de materiais pedagógicos, a atividade da criança tem um papel relevante, bem como a organização do ambiente para propiciar o desenvolvimento da mesma.

Um dos princípios fundamentais dos trabalhos de Pereira, Itard, Séguin e Montessori, sobre o uso de materiais pedagógicos, é que as atividades deveriam ser metodicamente planejadas, quer seja em um plano de ensino (como se observou em Pereira, Itard e Séguin), quer seja pelo ambiente previamente organizado pelo professor (como se observou em Montessori).

Pereira, Itard e Séguin tinham em comum o atendimento individualizado, por isso os muito materiais pedagógicos elaborados em suas práticas de ensino foram pensados para o atendimento da necessidade de cada criança em particular. Assim, à medida que as crianças avançavam, novos materiais eram incluídos no plano educacional; quando a aprendizagem, por algum motivo, retrocedia, voltava-se ao uso de antigos materiais ou, então, partia-se para a elaboração de novos. Foi

assim que ocorreu com Pereira e seus alunos surdos; Itard com Victor; e Séguin com seus alunos com deficiência intelectual.

Já Montessori enfatizou a importância da estruturação de um ambiente preparado às necessidades das crianças da *Casa dei Bambini*. Ela defendia a organização das salas de aula como ambientes de autoeducação. Nesse sentido, é errônea a afirmação de que o Sistema Montessori de Educação defende uma educação individualista, considerando a defesa e a ênfase da educadora na preparação de ambientes propícios para o desenvolvimento individual – no sentido de que a criança trabalha sozinha ao manusear o material – e social – no sentido de que a aprendizagem se dá em um ambiente coletivo de respeito e de colaboração mútua.

Observa-se, portanto, que conhecer a criança com quem se trabalha e as condições físicas dos espaços de educação são quesitos básicos para a elaboração de materiais pedagógicos de aprendizagem. Desse modo, é necessário oferecer todas as condições necessárias para que a criança possa efetivamente aprender e, com isso, propiciar o desenvolvimento das potencialidades de crianças com ou sem deficiência. Daí a necessidade de se pensar a formação de professores na próxima “lição” que será apresentada a seguir.

3.4 Quarta Lição: Formação de Professores

A formação de professores para o atendimento de crianças com deficiência é uma das questões presentes nos trabalhos dos educadores aqui analisados. Desse modo, não se pode ter uma educação de qualidade sem, antes, pensar na qualidade da formação dos professores.

Montessori, há mais de um século, já anunciava que a “chave secreta” para o sucesso do trabalho de Séguin havia sido a sua preocupação na formação dos professores da sua escola. Séguin acompanhava, orientava e supervisionava a atuação dos professores, com o objetivo de verificar se as intervenções pedagógicas realizadas estavam atendendo às necessidades dos alunos. Todos os dias, no início e no final do dia, ele reunia-se com seus professores para a organização das

atividades que seriam aplicadas no dia e, no final, para verificar os resultados obtidos.

Verifica-se, também, que Séguin, ao trazer os vários exemplos de sua prática, apresenta os alunos pelo nome, atribuindo a importância do sujeito como ser único, dotado de potencialidades, indicando já, naquela época, a necessidade de não patologizar a aprendizagem. O educador enfatizou a realização de um diagnóstico inicial para identificar o nível de desenvolvimento real atual do aluno; feito isso, partia para a elaboração de um plano de ensino e a elaboração de material científico adequado. Para Pessotti (1984), esse diagnóstico inicial era a “semente” do método de Séguin. A partir dele, definia-se todo o curso do trabalho pedagógico a ser realizado.

Em relação ao trabalho de Pereira, verificou-se que os êxitos do seu trabalho deviam-se tanto ao método como à sua personalidade forte e afetuosa. O educador mantinha uma relação forte com o educando, que se iniciava na própria residência do aluno, durante anos, com uma atitude de acolhimento e respeito às suas particularidades. O próprio Pereira explicava aos familiares dos alunos a necessidade desse convívio diário para o sucesso do seu método de educação. As suas lições, anos mais tarde, após sua morte, foram descritas por seus alunos como momentos de entrega do professor Pereira. Ele se agitava, gesticulava, elaborava materiais sensoriais para a educação auditiva, palpava-lhes a língua, andava de um lado para o outro, punha a mão da criança em sua garganta, entre outras técnicas de ensino que usava para ensinar seus alunos surdos a falarem e a compreenderem o sentido das palavras.

Para Salgueiro (2010), não havia um “segredo” para o sucesso do método de Pereira ou, talvez, o segredo seria a forma intensa como ele se entregava ao seu trabalho de educador de surdos.

Ao fazer a leitura dos dois relatórios escritos por Itard, verifica-se que a base do seu método de ensino foi a observação constante do desenvolvimento de Victor. Por meio da observação, Itard propunha objetivos específicos do seu trabalho (as metas), que deveriam ser alcançadas pelo aluno. No entanto, quando os objetivos não eram alcançados, o educador, em vez de culpabilizar o aluno, atribuía a si a responsabilidade pelo fracasso. Itard, em vários momentos dos relatórios, quando Victor regredia ou não conseguia compreender as lições dadas,

decepcionava-se com sua atuação como educador, pois ele não havia conseguido encontrar um meio de ensinar o jovem Victor. Percebe-se, nitidamente, que das metas de Itard, a que ele mais se entristecia de não ter conseguido atingir, foi a de levar Victor a falar.

No que se refere a Maria Montessori, viu-se que, dos estudiosos que analisamos, ela foi a educadora que mais precisou enfrentar desafios e dificuldades para por em prática seu plano maior – olhar a criança em sua totalidade. Inspirada pelos ensinamentos de Itard e Séguin, Montessori elaborou a sua “Pedagogia Científica”, com base na observação da criança em atividade.

O professor, para Montessori, é mais que um organizador do ambiente escolar. Ele é o guia da aprendizagem da criança, proporcionando-lhes os materiais científicos necessários para o seu desenvolvimento.

Montessori critica a postura do professor tradicional, considerado como mero transmissor de conteúdo. A educadora propõe um professor que, ao deixar a criança agir livremente no ambiente, aprende junto com ela e, também, propõe momentos de experiências com material científico.

Esses quatro personagens ensinam que, ao ajudar a criança a desenvolver-se, o professor estará exercendo o seu primeiro papel, que é o de levar o seu aluno à “revelação do espírito” (na expressão de Montessori), ou seja, à sua descoberta. Assim, o professor será o responsável por, através de um profundo estudo do processo de aprendizagem e desenvolvimento, fazer com que *toda criança seja capaz de aprender*.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Última Lição: Toda criança é capaz de aprender

As experiências pedagógicas elaboradas por Jacob Rodrigues Pereira, Jean Marc Gaspard Itard, Edouard Onésime Séguin e Maria Tecla Artemísia Montessori, para a educação de pessoas com deficiência, contribuem para a compreensão do processo de constituição da própria educação especial a partir do século XVIII, além de contribuírem também para a compreensão das bases de várias propostas pedagógicas.

Desse modo, a exposição e a análise das ideias e práticas desses personagens tiveram a finalidade de aprofundar a compreensão das ações que envolvem a prática pedagógica junto a alunos com e sem deficiência.

Outro dado relevante, que não se pode deixar de fora das discussões, é a crítica ao modelo médico adotado atualmente pela prática medicalizante dos ditos problemas de aprendizagem e de desenvolvimento. Sabe-se que, nos dias de hoje, a prática medicalizante tem contribuído para que se reduza a complexidade do processo ensino-aprendizagem a uma questão meramente médica. Mais do que isso, produzindo um contingente de educandos que, não tendo acesso a um ensino de qualidade, passa a ser considerado como “portador” de patologias e se tornando consumidor potencial da indústria farmacêutica. Entretanto, desconhecendo a história da educação e da própria medicina, muitas contribuições, que seriam ainda hoje revolucionárias, pois muitos dos problemas da educação permanecem, são interpretadas erroneamente e descartadas suas contribuições preciosas para a educação. Desse modo, esta pesquisa, de cunho histórico, com base principalmente em documentos originais, dos processos de escolarização de crianças com deficiência a partir do século XVIII, oferecem dados que exigem uma reinterpretação da contribuição de muitos médicos para a educação. Trata-se de mostrar que nem tudo que tem origem na medicina ou foi produzido por médicos enquadra-se no modelo médico de patologização da criança. Mas, há conhecimentos que

certamente têm implicações importantes para o entendimento da complexidade do processo educativo.

Assim, em meados do século XVIII, o método elaborado pelo professor Pereira (que partia de uma descoberta fisiológica) ajuda-nos a pensar nas condições escolares que se deve oferecer ao educando surdo. As principais conclusões do trabalho de Pereira foram: os sentidos, e cada um em particular, podem ser submetidos a treinamento fisiológico, pelo qual sua capacidade primordial pode ser indefinidamente intelectualizada; um sentido pode ser substituído por outro, como um meio de compreensão e de cultura intelectual; o exercício fisiológico de um sentido corrobora a ação, bem como auxilia a aquisição de outras; as ideias mais abstratas são comparações e generalizações da mente que são percebidas através dos nossos sentidos; educar os modos de percepção prepara para o sustento do próprio espírito; as sensações são funções intelectuais realizadas por meio de aparelho externo, tanto quanto a imaginação, raciocínio etc., através dos órgãos mais internos; o professor precisa oferecer todas as condições necessárias para promover a aprendizagem; antes de qualquer intervenção pedagógica, o planejamento precisa ser tomado como um instrumento de organização do trabalho escolar. Ora, a expressão “fisiológico” nesse caso não significa a redução do processo educativo às funções dos órgãos, mas da justa compreensão de seu funcionamento e de suas potencialidades como uma das bases para a promoção do ensino. Vale dizer que as ideias de Pereira antecipam a noção de compensação de Adler e Vigotski e a ênfase no potencial da criança e não em sua deficiência, concepção esta fundamental para a concretização de um processo efetivo de inclusão escolar.

Também é no trabalho de Pereira que se encontra a primeira sistematização de um plano de ensino para o atendimento de crianças com deficiência. Na história da educação especial, o pioneirismo, no uso da intervenção pedagógica com pessoas com deficiência pertencia, até o momento, a Itard; no entanto, mostrou-se, nesta tese, que tal título deveria pertencer a Pereira. Verificou-se que a convenção assinada por Pereira e o pai de um de seus alunos surdos, nada mais era do que o planejamento de suas atividades, que poderiam ser consideradas eminentemente pedagógicas. Ressalta-se, também, que o título de pioneiro na elaboração de um plano de ensino pertencerá a Pereira até que se

encontrem documentos que atestem a existência de outro educador mais antigo, o que é sempre esperado na história.

Em relação ao trabalho do professor Itard, observa-se que seus relatórios são reflexões importantes sobre o modo de agir na educação de crianças e jovens com deficiência. Ele superou as perspectivas de sua época ao aplicar outra forma de intervir e pensar a diversidade das características humanas. É com Itard que se explicita a ideia de que será por meio da educação que o homem se constitui como humano e é na e pela educação que ele se diferencia dos outros animais da natureza.

Pelo método da observação, Itard traçou um plano de ensino especial que considerou as necessidades e particularidades do seu jovem aluno, considerando-o como sujeito de sua própria história.

O programa para educação de Victor tinha como fundamento a “fisiologia” (não no sentido estrito do termo) e contemplava o desenvolvimento dos sentidos, o desenvolvimento das faculdades intelectuais e o desenvolvimento das funções afetivas. Foi por meio do programa educacional de Itard que seu discípulo, o professor Séguin, encontrou o esboço de sua elaborada proposta educacional.

Em relação a Itard, Séguin (apesar de discordar dele em vários pontos, o que é próprio de intelectuais plenos) fez uma análise respeitosa do seu trabalho, deixando evidente a profunda admiração que tinha por seu grande mestre (o que também é próprio de intelectuais plenos...).

Séguin, ao contrário de Itard, iniciou sua trajetória profissional como professor de crianças com deficiência intelectual e “dificuldades para aprender”. Formou-se médico somente aos 50 anos, quando já vivia nos Estados Unidos. No entanto, apesar de, por escolha própria, ter se formado tardiamente em medicina, seus textos, relativos a seu trabalho como professor de jovens e crianças com deficiência intelectual, mostram o domínio que ele tinha do que era expressivo na área da medicina e também domínio de conceitos e explicações que evidenciam o conhecimento da organização do trabalho escolar.

Dessa forma, *Traitement Moral* foi fruto de dez anos de estudos, observações e intervenções pedagógicas com educandos com deficiência intelectual. Séguin, inspirado nos trabalhos de Pereira e Itard – que defenderam a

ideia de que o homem é capaz de aprender quando submetido a um método de educação que atenda às suas reais necessidades – apresentou na prática o que ainda era considerado improvável na área da medicina e da educação – a possibilidade de educar crianças e jovens com deficiência em um espaço escolar.

Séguin denominou de “método médico-pedagógico” sua proposta de intervenção pedagógica junto às suas crianças com deficiência intelectual. Em seu sistema educativo eram considerados os conhecimentos que cada criança possuía e, a partir disso, planejava atividades que partiam do conhecido para o desconhecido; do simples para o complexo.

Assim como Pereira e Itard, Séguin indicou o trabalho com os sentidos como uma parte fundamental do seu método de ensino. Ele aprofundou as práticas dos dois primeiros e, de acordo com a necessidade de cada um dos seus alunos, elaborou diversas maneiras de ensiná-los.

Após a morte de Séguin, em 1880, seu legado recebeu atenção especial da médica italiana Maria Montessori, que fez do legado prático de Séguin e dos relatórios de Itard uma das principais bases do seu sistema educativo.

Também não se pode deixar de mencionar a possibilidade de Montessori ter buscado a biografia escrita por Séguin, em 1847, sobre o trabalho de Pereira. Levanta-se tal questão porque, quando se faz a leitura do *Traitement Moral*, observa-se claramente a importância dada ao trabalho de Pereira com seus alunos surdos para a elaboração do sistema de ensino de Séguin, principalmente no que se refere às práticas pedagógicas para a educação dos sentidos, peça-chave do sistema de educação elaborado por Montessori. Entretanto, a educadora não faz menção ao método de educação de Pereira; pode-se inferir que ela não teve acesso a tal material ou, talvez mais provável, o considerasse como já incorporado às propostas de Séguin.

Maria Montessori não era graduada em Pedagogia; no entanto, possuía profundo interesse pela educação da criança pequena e buscou os conhecimentos desse campo, tendo atingido pleno domínio do que havia sido anteriormente produzido em pedagogia e em sua própria época. Possuía grandes conhecimentos no campo da Biologia e da Medicina, além de interessar-se pelo ser humano, tanto como ser social quanto como participante de uma ordem ontológica fundamental.

As primeiras experiências como educadora surgiu durante o período em que trabalhava na Clínica Psiquiátrica da própria universidade em que se formara, Universidade de Roma, local onde estavam internados adultos com aquilo que hoje seria denominado transtornos mentais e crianças, de todas as idades, com deficiência intelectual. Foi devido a essa experiência que surgiu o interesse pela educação das crianças com deficiência intelectual.

Dessa forma, Montessori resolveu pesquisar assuntos que envolviam o tratamento de crianças com deficiência intelectual. Para sua surpresa e decepção, ela não encontrou material sobre o assunto escrito por educadores. Entretanto, ela se impressionou e resolveu aprimorar os processos pedagógicos dos médicos Itard e Séguin.

Foi no trabalho de Séguin que Montessori observou a concretização de um verdadeiro sistema de educação para crianças com deficiência intelectual. Tal fato pode ser comprovado porque Séguin deixou escrito, além de muitos exemplos de suas práticas, detalhes de confecção e uso dos materiais pedagógicos que ele próprio produziu e se serviu. Com isso, ela seguiu os passos de Séguin, incorporando suas ideias, muitas técnicas de intervenção pedagógica em suas próprias experiências e muitos de seus materiais.

Nesta tese, buscou-se, além de fazer a constituição histórica do campo da educação especial, especificamente das primeiras práticas de intervenção pedagógica, apresentar os pontos em comum das propostas de ensino de quatro pioneiros da área em questão.

Optou-se por apresentar os pontos em comum foi a divisão em quatro categorias de análise, denominadas, nesta pesquisa, de “lições históricas”. O termo “lição” foi escolhido após a leitura das fontes primárias. Percebeu-se que, apesar de terem sido escritas por médicos, as obras analisadas eram fundamentalmente relatos de quatro professores/educadores.

Quatro professores/educadores que ensinaram o que entendiam e como concebiam a infância. Período em que o indivíduo está em intensa transformação (física, intelectual, afetiva e social). Suas propostas educacionais indicaram o ponto de partida para o início de qualquer intervenção pedagógica que é *olhar a criança além da deficiência* (PRIMEIRA LIÇÃO).

Quatro professores/educadores que ensinaram o que entendiam e como concebiam os processos de aprendizagem e desenvolvimento ao enfatizarem a importância do meio social para a constituição do homem. Apesar da importância dada à base orgânica (principalmente os sentidos), Pereira, Itard, Séguin e Montessori compartilham a ideia de que a aprendizagem e o desenvolvimento não podem ser justificados, apenas, por fatores biológicos. Isso porque *o processo de aprendizagem e desenvolvimento ocorre a partir de diversos elementos e ações que se estabelecem no e pelo social, ao longo da vida do sujeito* (SEGUNDA LIÇÃO).

Quatro professores/educadores que ensinaram a importância dos materiais pedagógicos para a aprendizagem de seus alunos. Para a utilização de materiais pedagógicos, *é necessário que as atividades sejam metodicamente planejadas, quer em um plano de ensino individual, quer pelo ambiente previamente organizado pelo professor* (TERCEIRA LIÇÃO).

Quatro professores/educadores que ensinaram que, antes de qualquer intervenção pedagógica, o primeiro material de que se deve fazer uso é de natureza “espiritual”, isto é, deve-se cuidar da formação de nossos professores. *A figura do educador é a “chave secreta” do êxito de qualquer prática pedagógica* (QUARTA LIÇÃO).

Assim, ao defender o respeito às necessidades e aos interesses de cada criança, Pereira, Itard, Séguin e Montessori enfatizaram o fato de que nenhuma intervenção pedagógica com crianças com deficiência trará resultados enquanto não centrarmos nossa atenção no ser humano que existe em cada criança, no espírito que determinará todo o futuro do homem na sociedade, em suas potencialidades e não em suas deficiências.

Desse modo, acreditar na potencialidade da criança, oferecendo as condições necessárias para sua aprendizagem e para seu desenvolvimento, é o que se pode trazer como um dos principais pontos em comum encontrados nos trabalhos desses quatro pioneiros. *Para Pereira, Itard, Séguin e Montessori toda criança é capaz de aprender* (ÚLTIMA LIÇÃO).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, T. *Maria Montessori uma história no tempo e no espaço*. Rio de Janeiro: OBRAPE, 1984.

ANGOTTI, M. Maria Montessori: uma mulher que ousou viver transgressões. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M., PINAZZA, M. A (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

ARAÚJO, J. M., ARAÚJO, A. F. Maria Montessori: infância, educação e paz. In: OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. KISHIMOTO, T. M., PINAZZA, M. A (org.). *Pedagogia(s) da infância: dialogando com o passado: construindo o futuro*. Porto Alegre: Artmed, 2007.

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel. Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercursões. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, p. 11-24, 2000.

BANKS-LEITE, Luci; SOUZA, R. M. O des (encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, p. 39-56, 2000

CORDEIRO, A. F. M. *Relações entre Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: As Contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838)*. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós Graduação em Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 209 fl. 2006.

DENSER, Adair Almeida et al. A atividade sensório-motora na estruturação do pensamento do pré-operatório. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO MONTESSORIANA, 1., 1980, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Formar, 1980. v. 1, p.103-116.

GARDOU, Charles; DEVELAY, Michel. O que as situações de deficiência e a educação inclusiva “dizem” às ciências da educação. In: *Revista Lusófana de Educação*. Lisboa, p. 31-45, 2005.

HOUSSAYE, Jean (org.). *Quinze Pedagogos: Textos Selecionados*. Petrópolis, RJ: De Petrus et Alii, 2013.

ITARD, J. M. G. (1801) Da educação de um homem selvagem ou primeiros desenvolvimentos físicos e morais do Selvagem do Aveyron. In: In: BANKS-LEITE,

Luci; GALVÃO, Izabel (org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. (1806) Relatório feito à sua Excelência o Ministro do Interior, sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, 2000.

KRAMER, R. *Maria Montessori: the biography*. Chicago: University of Chicago Press, 410 p, 1976.

LAGÔA, Vera. *Estudo do Sistema Montessoriano: fundamentado na análise experimental do comportamento*. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

LUIS, C. R. O Homem Natural e a Revolução Iluminista: linguagem e semiótica em Jean Itard. In: BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez, p. 39-56, 2000

MACHADO, I. L. *Educação Montessori: de um homem novo para um mundo novo*. São Paulo: Pioneira, 1986.

MARAN, Júlio. *Montessori: uma educação para a vida*. São Paulo: Edições Loyola, 1977.

MONTESORI, M. *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle case dei bambini*. Roma: Città di Castello, 1909.

_____. *A Pedagogia Científica: A descoberta da criança*. (1909). São Paulo: Flamboyant, 1965.

_____. *A criança*. (1938). Rio de Janeiro: Internacional Portugália, 1986.

_____. *Mente Absorvente*. (1949). Rio de Janeiro: Nórdica, 1987.

ORDENAÇÕES MANUELINAS (1513). Reprodução fac-símile da edição de Valentim Fernandes (Lisboa 1512-1513). In: SALGUEIRO, E. E. G. *Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2010.

ORIGINAIS DA CÂMARA DE ÉVORA. Édito de expulsão dos judeus do rei D. Manuel I (1469-1521), decretado em Muge, em 4 de dezembro de 1496, Lvº73, “3º, Fº113, 1496. Arquivo Distrital de Évora. In: SALGUEIRO, E. E. G. *Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 2010.

PEREIRA, A. M. S. Terceira Visitação do Santo Ofício às partes do Brasil. Capitânias do Sul, 1627-1628. *Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista*, v. 11, n. 1, p. 35-60, 2011. Disponível em:

<http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/1099/1471> Acesso em: 13 de outubro de 2016.

PEREIRE, J. R. (1747). Observations remarquables sur deux enfants sourds et muets de naissance, à qui l'on appris à articuler dès sons. *Journal des Sçavans*, nº 70, 1947, 435-438. In: SALGUEIRO, E. E. G. *Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 177-179, 2010.

_____. Mémoire que M. J. R. Pereire a lu dans la séance de l'Academie royale des Sciences du 11 Juin 1749. Paris. In: SALGUEIRO, E. E. G. *Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. pp. 189-191, 2010.

PESSOTTI, Isaías. *Deficiência Mental: da superstição à ciência*. São Paulo: EDUSP, 1984.

POLLARD, M. *Maria Montessori*. Grã-Bretanha: Exley Publications, 1990. São Paulo: Editora Globo, 1993.

ROCHA, N. M. D. A Psicologia oitocentista no acervo da Biblioteca Pública do Estado da Bahia: alguns exemplos. *Memorandum*, 3, 2002, p. 14-49. Disponível em: <http://www.fafich.ufmg.br/~memorandum/artigos03/rocha01.htm>. Acesso em 15 de fev. 2012.

RÖHRS, Hermann. *Maria Montessori*. Tradução: Danilo Di Manno de Almeida, Maria Leila Alves. – Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

ROSA, K. N. S. *Toda criança é capaz de aprender: as contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Programa de Estudos Pós Graduados em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 128 fl. 2012.

SALGUEIRO, E. E. G. *Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 426 p., 2010.

SCHLESENER, A. H. Intelectuais e política: observações acerca do transformismo nos escritos de Antonio Gramsci. *Revista Outubro*. n.18, 1º semestre 2009. Disponível em: www.revistaoutubro.com.br/edicoes/18/out18_08.pdf. Acesso em 22 de agosto de 2015.

SÉGUIN, Edouard (1839a). Résumé de ce que nous avons fait depuis 14 mois. Esquirol e Séguin. In: BOURNEVILLE. *Premiers Mémoires de Séguin sur l'idiotie (1838 – 1843)*. Paris: Progrès Médical, 1897.

_____. (1839b). Conseils à M. O., sur l'éducation de son fils. Paris. In: BOURNEVILLE. *Premiers Mémoires de Séguin sur l'idiotie (1838 – 1843)*. Paris: Progrès Médical, 1897.

_____. (1842). *Théorie et Pratique de l'Éducation des Idiots (Leçons aux jeunes idiots de l'Hospice des Incurables)*, deux semestres 1841-2. Paris: Chez J. B. Baillière. In: BOURNEVILLE. *Premiers Mémoires de Séguin sur l'idiotie (1838 – 1843)*. Paris: Progrès Médical, 1897.

_____. (1843). *Hygiène et Éducation des Idiots*. Annales d'hygiène publique et de médecine légale. In: BOURNEVILLE. *Premiers Mémoires de Séguin sur l'idiotie (1838 – 1843)*. Paris: Progrès Médical, 1897.

_____. (1847). *Jacob Rodrigues Pereire. Premier Instituteur de sourds-muets en France (1744-1780). Notice sur sa vie et ses travaux et analyses raisonnée de sa méthode précédées de l'Eloge de cette méthode par Buffon*. Paris: J. B. Baillière, Libraire de l'Académie Royale de Médecine. 1947.

_____. *Idiocy: and its treatment by the physiological method*. Paris: Chez J. B. Baillière, 1866. New York: Teachers College, Columbia University, 1907.

_____. *Traitement Moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*. Paris: Chez J. B. Baillière, 1846.

SOUZA, G. M. B. Apresentação Dossiê Inquisição, poder e sociedade. *Politeia: História e Sociedade, Vitória da Conquista*, v. 11, n. 1, p. 13-18, 2011. Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/politeia/article/viewFile/1601/1469> Acesso em: 13 de outubro de 2016.

STANDING, E. M. *Maria Montessori*. New York: Mentor books, 1962.

_____. *Maria Montessori: her life and work*. London: Hollis & Carter, 1957. New York: A Plume book, 1998.

TEZZARI, M. L. *Educação especial e ação docente: da medicina à educação*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 240 fl. 2009.

ANEXOS

ANEXO 1

Primeira convenção assinada entre Jacob Rodrigues Pereira e M. d' Azy d'Étavigny em 13 de junho de 1746 (SÉGUIN, 1847, pp. 23-27)

— 23 —

tant de mots en tant de jours, chaque progrès aura son échéance préfixe : ainsi le veut M. d'Azy, qui paie Pereire aux termes convenus. — On est directeur des cinq grosses fermes ou on ne l'est pas.

Pereire souscrit à tout : lisez plutôt.

*Première convention passée entre M. Pereire et
M. d'Azy d'Étavigny.*

« Il a été convenu le jour d'hier entre M. d'Azy, directeur des cinq grosses fermes de cette ville, et moi, J. R. Pereire, que j'apprendrai à Monsieur son fils, sourd et muet de naissance, à lire et prononcer le français, et de plus à concevoir les noms des choses visibles les plus ordinaires et nécessaires à la vie (1); le mettant en état de savoir par la parole les demander à mesure qu'il en souhaitera : sur quoi le prix m'a été fixé à 3,000 livres par ledit Monsieur. Les 3,000 livres susdites me devront être délivrées par tiers : le premier, quand M. d'Azy fils sera en état de prononcer quelques mots, dont il aura en même temps l'intelligence ; le second, quand il saura lire, prononcer et concevoir la plus part des choses visibles et ordinaires, qui, par quelqu'un, lui seront montrées sur un livre ; et le troisième,

(1) On voit que le premier maître du jeune d'Azy n'avait pas poussé fort avant son éducation.

— 24 —

lorsque j'aurai entièrement rempli mon engagement.

« De même il a été convenu : 1° qu'il me sera permis de prendre toutes les précautions nécessaires pour conserver le secret de mon art ;

« 2° Qu'il ne me sera imputé à faute que M. d'Azy fils fasse quelques fautes dans la prononciation de quelques syllabes, qui tantôt se prononcent d'une façon, tantôt d'une autre ;

« 3° Que je serai obligé de rester à La Rochelle pendant une année ; mais qu'après ladite année, quand même l'éducation ne serait pas achevée, il me sera permis d'aller à Paris, où M. d'Azy devra m'envoyer M. son fils pour la continuer.

« 4° Afin de rendre dans tout le jour possible l'étendue de mon engagement à l'égard des *mots*, dont, outre la *prononciation*, je m'oblige à apprendre à M. d'Azy fils l'intelligence ; il a été ainsi convenu que ce seront les mots contenus et indiqués dans la liste suivante (1), desquels il se servira seulement dans le sens principal et le plus simple.

« Sur l'emploi que les articles doivent avoir, je ne réponds pas de l'exactitude, au contraire. Je déclare que M. d'Azy y fera plusieurs fautes, soit en

(1) Cette nomenclature ne se retrouve pas dans les papiers de Percive.

se servant quelques fois du masculin à la place du féminin, soit en les prenant au nominatif à la place de quelqu'autre cas, soit enfin en se trompant entre les nombres singulier et pluriel.

« Sur les noms, M. d'Azy fils aura l'intelligence de ceux qui dénotent des choses réelles, visibles, les plus nécessaires à la vie, et les plus communes à nommer, comme : *le pain, le vin, la viande, l'eau, la maison, le lit, la table, la rue, le jardin, le carrosse.*

« Des adjectifs il concevra les plus sensibles comme : *grand, petit, bon, mauvais, noir, blanc, haut, bas, etc., etc.*

« A l'égard des participes, il comprendra aussi quelques-uns de ceux qui se peuvent prendre comme de véritables adjectifs, tels par exemple que : *mort, perdu, etc.*

« Sur les noms de nombre, M. d'Azy fils aura quelques connaissances par le moyen des chiffres ordinaires; mais sa science sera beaucoup plus limitée : 1° pour les prononcer étant écrits; 2° pour les comprendre étant écrits par des lettres; 3° pour s'exprimer sur ce fait autrement que par des chiffres ou par des signes.

« Sur les pronoms, il connaîtra les démonstratifs : *ce, ceci, cela*, de même que les personnels : *moi, toi, lui, elle, je, tu, il, vous, ils, elles*, quoique le plus souvent il se servira de *moi, toi, lui*, à la place de *je, tu, il*.

« Sur les verbes, il aura l'intelligence des infinitifs simples, de ceux dont on se sert le plus ordinairement, comme : *manger, dîner, dormir, promener, monter, etc.*

« Pour ce qui est finalement des adverbes, des prépositions et des conjonctions, il est plus difficile d'en donner une juste idée. Néanmoins, je me propose de faire comprendre à M. d'Azy toutes les *dic-tions* qui vont suivre : *oui, non, beaucoup, peu, moins, plus, trop, assez, un peu, point, bien, mal, vite, doucement, peu-à-peu, devant, derrière, dessus, dessous, ici, là, ailleurs, où, loin, aujourd'hui, ce matin, ce soir, hier, demain, hier matin, demain au soir, avant-hier, après-demain, à cette heure, à présent, tantôt, d'abord, tout à l'heure, de bon matin, toujours, jamais, à côté, à droite, à gauche, à la mode, à mon gré, après, quand, pourquoi, comment, combien, une fois, deux fois, etc., avec, chez, contre, dans, dès, et, on, ni, comme, c'est-à-dire, etc.* (1).

« A l'égard de l'article 3 du présent engagement, dès qu'il ne sera question de prolonger le terme d'un an que j'y ai fixé que de deux ou trois

(1) Je n'ai pas besoin de prévenir que ce programme des premiers progrès à faire accomplir à un élève ne représente pas toute la méthode de Pereire, cette méthode qui a produit Saboureux et Mademoiselle Marois.

— 27 —

mois pour perfectionner mon ouvrage, je m'y sou-
mets et j'y consents.

« *Signé, PEREIRE, et écrit de sa main.* »

« Lesdites conventions transcrites doubles, dont
l'un des exemplaires a été remis à M. J. R. Pe-
reire, et j'ai gardé l'autre pardevers moi.

« A La Rochelle, le 14 juin 1746.

« *Signé, D'AZY D'ESTAVIGNY, et écrit de sa main.* »

ANEXO 2**Primeira convenção assinada entre Jacob Rodrigues Pereira e M. d' Azy d'Étavigny em 13 de junho de 1746 (TRADUÇÃO DO ANEXO 1)**

Ficou ontem convencionado entre M. d' Azy, tesoureiro real de cinco regiões de impostos e eu, J. R. Pereire, que ensinarei ao Senhor seu filho, surdo e mudo de nascença, a ler e pronunciar o francês, e para, além disso, a conceber os nomes das coisas visíveis mais vulgares e necessárias à vida; colocando-o em estado de saber pedi-las pela palavra sempre que desejar; sobre o que me foi fixado o preço de 3.000 libras pelo dito Senhor. As 3.000 libras acima referidas deverão ser-me entregues em terços: o primeiro, quando M. d' Azy filho estiver em estado de dizer algumas palavras, de que o tenha adquirido ao mesmo tempo a inteligência; o segundo, quando souber ler, pronunciar e conceber a maior parte das coisas visíveis e vulgares, as quais lhes serão mostradas, por alguém, de um livro; e a terceira, quando tiver completado na sua totalidade o meu compromisso.

Ficou também convencionado:

1º que me será permitido tomar todas as precauções necessárias para conservar o segredo da minha arte;

2º que não me será imputado como incompetência de M. d' Azy filho cometa erros na pronúncia de algumas sílabas, que umas vezes se pronunciem de uma maneira, outras vezes de outra;

3º que serei obrigado a ficar em La Rochelle durante um ano; mas que depois do dito ano, ainda que a educação não tenha ficado terminada, ser-me-á permitido ir a Paris, onde M. d' Azy deverá enviar-me M. seu filho para continuar.

4º para que fique bem clara extensão do meu compromisso quanto às *palavras*, em relação às quais para além da *pronúncia*, assumo a obrigação de ensinar M. d' Azy filho a inteligência; ficou também convencionado que serão as palavras contidas e indicadas na lista seguinte, das quais ele se servirá unicamente no sentido principal e mais simples.

Sobre emprego que os artigos devem ter, não respondo pela sua exatidão, pelo contrário. Declaro que M. d' Azy aí cometerá numerosas faltas, seja utilizando algumas vezes o masculino no lugar do feminino, seja usando-os no nominativo em vez de num outro caso qualquer, seja ainda enganando-se entre os números no singular e no plural.

Sobre os nomes, M. d' Azy filho terá a inteligência dos que denotam coisas reais, visíveis, as mais necessárias à vida, e as mais comuns em serem nomeadas, como: *o pão, o vinho, a carne, a água, a casa, a cama, a mesa, a rua, o jardim, a carroça.*

Quanto aos adjetivos, conceberá os mais úteis, como: *grande, pequeno, bom, mau, negro, branco, alto, baixo, etc., etc.*

Quanto aos participípios, compreenderá também alguns dos que podem ser tomados como adjetivos verdadeiros, tais como, por exemplo: *morto, perdido, etc.*

Sobre os nomes dos números, M. d' Azy filho terá alguns conhecimentos através dos algarismos ordinários; a sua ciência será muito mais limitada: 1º para os pronunciar estando escritos; 2º para os compreender estando escritos por letras; 3º para se exprimir sobre este fato, de outro modo que não seja por algarismo ou por sinais.

Sobre os pronomes, conhecerá os demonstrativos: *este, isto, aquilo*, assim como os pessoais: *meu, teu, ele, ela, eu, tu, ele, vós, eles, elas*, embora com mais frequência ele se servirá do *meu, teu, dele, do que, do eu, tu, ele.*

Quanto aos verbos, terá a inteligência dos infinitos simples, daqueles de que nos sirvamos mais habitualmente, como: *comer, jantar, dormir, passear, subir, etc.*

No que diz respeito aos advérbios, às preposições e às conjunções, é mais difícil dar uma ideia justa. No entanto, proponho-me fazer compreender a M. d' Azy todas as dicções que se vão seguir: *sim, não, muito, pouco, menos, mais, demasiado, suficiente, um pouco, nada, bem, mal, rápido, devagar, pouco a pouco, em frente de, atrás de, por cima de, por baixo de, aqui, acolá, noutro lugar, onde, longe, hoje, esta manhã, esta noite, ontem, amanhã, ontem de manhã, amanhã à*

noite, antes de ontem, depois de amanhã, a esta hora, neste momento, em breve, em primeiro lugar, mais logo, de manhã cedo, sempre, nunca, ao lado, à direita, à esquerda, à moda de, do meu jeito, depois, quando, porquê, como é que, quantas, uma vez, duas vezes, etc. com, em casa de, contra, dentro, desde, e, nós, nem, como, quer dizer, etc.

Quanto ao artigo 3 do presente compromisso, desde que não venha a ser necessário prolongar o prazo de um ano que eu fixei mais do que por dois ou três meses para aperfeiçoar a minha obra, submeto-me e consinto que assim seja.

Assinado, PEREIRE, e escrito pela sua mão.

As ditas convenções transcritas em duplicado, de que um dos exemplares foi entregue ao M. J. R. Pereire, e guardei o outro comigo.

Em La Rochelle, 14 de junho de 1746.

Assinado, D' AZY D'ÉTAVIGNY, e escrito pela sua mão.

ANEXO 3

“Observação notável sobre duas crianças surdas e mudas de nascença, a quem se ensinou a articular os sons”

M. Jacob Rodrigues Pereire, Espanhol de origem, tendo a sua residência habitual em Bordéus, onde a família se instalou, é o Autor deste prodígio. Começou por dar em La Rochelle um ensaio da sua capacidade neste gênero. Tendo criado amizade com um jovem de treze anos de família judia, chamado Aaron Beaumarim, filho de Israel Beaumarim, Negociante, e de Rachel Vidal, domiciliados em La Rochelle, surdo e mudo de nascença, como consta de um ato notarial datado de 5 de novembro de 1745, ensinou-lhe numa centena de lições, que tinha sido interrompidas pelo trabalho manual em que o aluno empregava uma grande parte de seu tempo, a conhecer e a nomear perante certos sinais a maior parte das letras consoantes e vogais, e mesmo a articular muitas palavras, tais como, Madame, chapéu, navio, o que é que quer? e etc. esta verdade é notória na Cidade de La Rochelle, e constatado por provas reiteradas, tanto na Sala dos Jesuítas destinada às lições de Hidrografia, como em muitos outros lugares, na presença de pessoas respeitáveis, pouco crédulas, e que se tinham precavido com uma justa desconfiança contra os malabarismos e mesmo contra tudo que tenha a ver com o maravilhoso.

M. d' Azy de Tavnigny, tesoureiro real de cinco regiões de impostos em La Rochelle, tomou mais interessante do que qualquer outra pessoa pelo sucesso de M. Pereire; a razão é bem palpável. Ele tem a infelicidade de ter um filho único surdo e mudo de nascença, cuja situação tinha sido dada como desesperada por tudo o que há de hábeis Médicos e Cirurgiões em França, na Itália e na Alemanha. Como consequência, o jovem Tavnigny tinha sido enviado para Amiens, para o fazer instruir, com vários companheiros de infortúnio, por um velho surdo e mudo, que possui um espírito ornado de conhecimentos de grande beleza, que lhe ensinou a pedir por sinais coisas mais necessárias. Foi este o fruto de sete a oito anos passado nesta Escola.

O jovem Tavigny foi seguidamente colocado como pensionista no Colégio de Beaumont-em-Auge, fundado pelo Senhor Duque d'Orléans, Primeiro Príncipe do Sangue, e entregue aos Beneditinos da Congregação de Saint Maur, onde o nosso jovem chegou em 4 de janeiro de 1743, e onde foi reconhecido como surdo e mudo até ter começado a ter lições de M. Pereire; quer dizer, até 13 de julho de 1746, data em que ele [Pereire] chegou a Beaumont, como consequência de um tratado feito com M. de Tavigny pai, pelo qual se tinha encarregado de ensinar o filho a falar.

Parece, pelo certificado do Reitor do Colégio, poucos dias depois de o jovem ter começado com as lições, articulava e pronunciava muitas palavras como papá, mamã, Madame, castelo, etc., e que os progressos que fez foram muito rápidos, porque no fim do mês de novembro seguinte pronunciava aproximadamente mil e trezentas palavras, de que possui atualmente a inteligência. Pronuncia todas as outras indistintivamente, sem as compreender.

Sucessos tão felizes com os trabalhos e com o método de M. Pereire, fizeram-no desejar que fossem constatadas por alguma Companhia, cujo testemunho fosse acima de qualquer suspeita. Como consequência, acompanhado por Dom Caseaux, prior da Abadia de Beaumont-em-Auge, um dos acadêmicos supranumerários das Academia das Belas-Letras de Caen e do Diretor do Colégio, apresentou o seu aluno a esta Academia, a que presidia M. l'Evêque de Bayeux, que é o protetor, para aí ser examinado.

A sessão abriu com um discurso pronunciado por Dom Caseaux, de onde tiramos as particularidades precedentes e que ainda acrescentou que o jovem surdo de La Rochelle não é o primeiro a ser beneficiado com o método de M. Pereire; que ele, Père Caseaux e todos os Religiosos da Comunidade, tinham constatado por todas as provas possíveis que o jovem Tavigny era realmente surdo e que em quatro meses tinha aprendido a pronunciar as letras do alfabeto, a juntá-las em sílabas e em palavras e a juntar-lhes ideias, tais como as de quantidade, de muito, de pouco, de bom, de mau, de afirmação e de negação.

Acabado o discurso, o jovem Tavigny apresentou-se perante M. l'Evêque, dizendo-lhe: Monseigneur, desejo-vos um bom dia. É preciso, no entanto, registrar que ele separava todas as sílabas, umas das outras, como se constituíssem outras

tantas palavras. Tendo o Prelado escrito numa carta o Père Caseaux é bom, o jovem Tavigny, assim que o leu, respondeu-lhe: Sim, acompanhando a resposta com um sorriso gracioso dirigido ao Prior. O Prelado apresentou-lhe, então, outra carta onde tinha escrito estas palavras: O Père Caseaux é mau, o jovem respondeu-lhe imediatamente não. M. l'Evêque apresentou seguidamente um papel com as seguintes palavras: Tavigny é mau, tendo-as lido, o jovem rejeitou o papel dizendo não com um ar zangado. Várias pessoas pediram-lhe, seguidamente, por sinais como se nomeava uma espada, uma camisa, um chapéu, etc., nomeou-os distintamente, separando sempre as sílabas, como já se explicou mais acima. Este detalhe é retirado do certificado entregue a M. Pereire pela Academia de Caen em 25 de abril de 1747.

O Reitor do Colégio Beaumont, datado de 6 de maio seguinte, acrescenta que o jovem disse várias rases para exprimir o seu pensamento e que na construção das que ele pronuncia melhor, só viola a regra da sintaxe usando o infinito em todas as circunstâncias e transpondo certas palavras. Disse, por exemplo, mim quer ir a Paris. Diante desses progressos, concluiu o Père Reitor e, parece que, com razão, que não há que duvidar que M. Pereire não possa conduzir o seu Discípulo a um grau de perfeição, suficiente para enunciar todos os seus pensamentos e pedir, conseqüentemente, todas as suas necessidades.

Sublinhamos que o jovem tem dificuldade em articular, não que exista um defeito na conformação que isso o impedisse, o que teria desviado M. Pereire de empreender o fazê-lo falar, porque ele não a iniciou antes de ter bem examinado a disposição orgânica do sujeito; mas dado que a língua não adquiriu o hábito de formar movimentos tão delicados quanto o necessário para articular os sons com uma precisão perfeita, ela só consegue adquiri-los com um longo uso.

Ter-se-á, com certeza, curiosidade em saber alguma coisa do método seguido por M. Pereire para instruir os surdos e mudos de nascença; mas não nos é possível satisfazer os Leitores neste ponto. É um segredo que ele guarda para si, porque considera-o como patrimônio pessoal. Tudo o que sabemos, é que não se trata de um método que imortalizou Amman e Wallis, que ele acha insuficiente e impraticável. Ele chega mesmo ao ponto de atacar como falsidades, num discurso que pronunciou na Academia de Caen, os prodígios operados por estes Autores.

Tem pouca importância entrarmos no exame destas histórias. Basta que o M. Pereira tenha encontrado um método mais fácil do que os imaginados até ele ter aparecido; seria mesmo suficiente que ele tivesse tido êxito usando os métodos de Amman e de Wallis, para merecer um lugar ilustre entre os benfeitores do gênero humano. Que pode ele ambicionar mais do que ser capaz de ensinar aos surdos e mudos a articulação das palavras de qualquer língua; e, o que é bem mais difícil e mais importante, de os fazer compreender o sentido destas palavras, e de os levarem a serem capazes, por eles próprios, de exprimirem, tanto verbalmente, como por escrito, tudo o que constitua objeto de seus pensamentos.

Só nos falta fazer duas observações; a primeira, é que o método do M. Pereira é doce que, de longe de conter qualquer coisa de rebarbativo para as crianças, os Alunos ligam-se a ele com tanta força e tomam tanto gosto por este gênero de estudo, que somos obrigados a distraí-los para conseguirmos domar as forças do seu espírito; é disto que o jovem Tavegny é um exemplo vivo. A segunda, é que M. Pereira parece agir com tanta candura que caracteriza as pessoas mais honestas; porque, não somente ele nada exige como adiantamento, só pedindo pagamento depois de progressos bem evidentes e que correspondem a um sucesso satisfatório, a que vão sendo feitos acrescentados, à medida que o Aluno faça maiores progressos.

(Fonte: PEREIRE, J. R. (1747). *Observations remarquables sur deux enfants sourds et muets de naissance, à qui l'on appris à articuler des sons*. *Journal des Sçavans*, nº 70, 1747, 435-438. In: SALGUEIRO, E. E. G. *Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, pp. 177-179).

ANEXO 4

Trechos da “Memória” que Pereira apresentou na Academia Royal de Ciências, no dia 11 de junho de 1949.

Depois dos aplausos que a sábia Academia das Belas-Letras de Caen e um número de pessoas esclarecidas prodigaram, com tanta generosidade, o meu método de ensinar a falar e a raciocinar aos surdos e mudos, nada pôde desviar o meu espírito de aspirar à felicidade de merecer aprovação de uma Companhia que faz a admiração da Europa e é o ornamento mais sólido da França.

É com esta finalidade tão desvanecedora que venho suplicar-vos, Senhores, que examineis os efeitos que os meus cuidados produziram até agora no M. d' Azy d'Étavigny, surdo e mudo de nascença, que tenho a honra de vos apresentar.

Os seus progressos actuais [atuais] fornecerão à vossa penetração admirável, matéria suficiente para formar um juízo decisivo sobre todas as vantagens que os surdos e mudos deverão esperar da minha arte.

As opiniões de Pereira sobre a instrução dos surdos e mudos abrangem o ensinar-lhes não só a pronunciarem todas as palavras da língua francesa ou de qualquer outra língua, desde que ele próprio a tenha aprendido anteriormente; mas, mais ainda, e isto é o essencial, ensinava-os a compreender o sentido destas palavras e a produzirem, pela sua própria iniciativa, tanto verbalmente com por escrito, todos os seus pensamentos, tal como os outros homens, o que consequentemente os tornava capazes de aprender e de praticar como eles, seja qual for a arte ou a ciência, exceptuando unicamente, quanto à prática, as coisas para as quais a audição fosse indispensavelmente necessária.

Poderá pensar-se que para falar aos alunos de Pereira, será necessário usar ou a escrita ou sinais correntes. Embora este último meio tenha sempre qualquer coisa de confuso e de ambíguo, é, no entanto, claro que as interrogações verbais que os surdos e os mudos serão obrigados a por para se assegurarem do que se lhes tiver querido dizer, suplementarão este defeito de um modo suficiente.

Para além deste dois meios de se lhes falar, Pereire emprega um terceiro que tem a vantagem de ser tão expressivo como o primeiro, mais adequado que o segundo e mais fácil do que os outros dois. Trata-se de um alfabeto manual que ele aprendeu na Espanha, mas que aumentar e aperfeiçoar consideravelmente para o tornar adequado a falar exactamente [exatamente] em francês. Ele usa-o com uma rapidez que se aproxima mais da prontidão da língua do que da lentidão da pena. Este alfabeto está contido nos dedos de uma única mão, a qual chega, ainda, para que Pereire exprima, e algarismos, toda a espécie de somas e para ensinar aos seus alunos as quatro regras da aritmética, com muito mais facilidade e segurança do que pelos métodos correntes.

Não são esses os únicos recursos que poderão adoçar a infelicidade da surdez nos alunos de Pereire; terão, ainda, a facilidade de entenderem, no movimento natural dos lábios, dos olhos, da cabeça, das mãos das pessoas que com eles se deem, o que elas lhes quererão dizer. Este modo de conceber exige, no entanto, um estudo considerável e estará inevitavelmente sujeito a alguns discursos tidos com eles se afastem das conversas familiares. No entanto, terá para eles sempre alguma utilidade e poderá ser aperfeiçoado a longo prazo pela sua própria capacidade de penetração e pela prática.

Seria abusar demasiado do vosso acolhimento, Senhores, ousar deter-me aqui a expor-vos numerosas observações que poderia fazer sobre o conteúdo desta memória. Espero, no entanto, que tal ainda venha a ter lugar e que me convirá mais disso vos falar, se assim me permitirdes, à medida que os progressos do meu aluno vos forem sendo submetidos e que vos digneis continuar a honrar-me com a vossa atenção sobre cada um deles em particular.

(Fonte: PEREIRE, J. R. Mémoire que M. J. R. Pereire a lu dans la séance de l'Academie royale des Sciences du 11 Juin 1749. Paris. In: SALGUEIRO, E. E. G. Jacob Rodrigues Pereira: Homem de bem, judeu português do séc. XVIII, primeiro reeducador de crianças surdas e mudas em França. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2010, pp. 189-191).

ANEXO 05

Carta de Maria Montessori à sua amiga Clara

“Primeira lição [...] estava no Instituto de Anatomia. Eu fui quinze minutos mais cedo e eles mostraram-me um corredor.

Estava escuro, e eles abriram uma janela. Eu vi que era um lugar muito grande, dividido em dois por uma bancada. Havia seis janelas. Uma janela deixava apenas um pouco de luz e, ao virar-me contra a escuridão, vi um enorme esqueleto, de pé. Olhei para ele por um longo tempo e então eu me virei. Em um armário havia frascos com intestinos e outros com órgãos internos imersos em álcool. Esse esqueleto me oprimia. Eu passei pela bancada e encontrei-me na outra metade da sala. Estava meio escuro lá. Em um armário, vi uma fileira de caveiras: em suas testas palavras foram escritas com tinta preta. Eu aproximei-me delas e consegui ler: "assassino", "ladrão", "parricídio". Ao lado de cada uma, estava o respectivo cérebro. Voltei para o esqueleto. Enquanto eu olhava para ele, ele parecia se mover. Eu parei de olhá-lo e comecei a andar para trás e para frente, repelindo tudo o que via.

Enquanto caminhava eu estava pensando: esses órgãos internos parecem ter sido retirados com instrumentos de tortura e tinham causado uma dor terrível em alguém. Os crânios causavam um infinito sofrimento: bocas sorridentes horríveis, desdentadas, de idade; as testas foram marcadas com infâmia, para sempre. Nas circunvoluções do cérebro, eu encontrei algo para me distrair. Eu os contei, pensando: "Que estudo difícil", e tentei não pensar em nada, entretanto, pouco a pouco uma força invencível pediu-me para pensar em meu próprio cérebro, e que ele era feito da mesma maneira; isso fez-me encontrar com meus pensamentos, com minhas próprias circunvoluções. Senti como se meu cérebro estivesse crescendo, em muitas protuberâncias [...] Eu disse a mim mesma: "Vamos, saia daqui." Havia, por outro lado, o esqueleto - cada vez mais enorme – que parecia mover-se. "Meu Deus, o que eu fiz para sofrer desta maneira? Por que estou sozinha no meio de tudo isso?" [...] "Calma, calma! São apenas sentimentos. Sensações devem ser superadas [...] Este esqueleto não se move. E, afinal de contas, o que é um esqueleto? E se eu tocá-lo?" Um arrepio percorreu os meus ossos. Senti como se meu esqueleto fosse separado do resto do meu corpo, e fora

reduzido ao que estava na minha frente. “Que Maldição, toda esta loucura” Eu murmurei e fui até a janela [...]

Havia luz lá fora; as pessoas passavam; as mulheres vestidas com cores vivas. Tudo parecia belo. Na entrada de uma loja do outro lado, uma jovem estilista parada na porta. Eu olhei para ela com intensa inveja. Ela estava do lado de fora; ela estava livre, tudo estava vivo ao seu redor. Seus pensamentos não mais eram do que seus pequenos chapéus. Ela encontrou sua satisfação em uma boa compra. Ela provou daquela imensa felicidade sem pensar sobre isso. [...] Enquanto eu estava olhando para o sol e para a vida, uma enorme carga me oprimia. Aquele esqueleto, aqueles crânios e os órgãos: eles me chamaram. Meus pensamentos haviam me deixado por um instante.

Voltei a sentir um vazio no meu coração, com os joelhos tremendo, e meu coração inundado de sangue [...] Eu estava encostada na parede com meus olhos grudados no raio de luz. Eu amei tudo o que estava fora da sala. Senti uma fraqueza extrema e, em seguida, um sentimento de ansiedade, como se pouco a pouco o meu corpo estivesse morrendo. Eu estava encostada contra a parede, fora de mim, sofrendo torturas [...]

Em seguida, o atendente chegou e chamou-me para dar a lição [...]

Na classe havia uma grande quantidade de vida em torno de mim. A pequena morte que estava sobre uma mesa estava suportável. Eu olhei para ele. Era algo escuro, disforme, um pouco mole e que pouco a pouco me fez tomar consciência de um cheiro horrível. Em seguida, eles trouxeram alguns ossos em uma bacia. Estes eram muitos frescos e com carne rosada. Para minha mente fértil, a carne tomou proporções gigantescas. Eu senti como se um fio muito fino estivesse conectando minha carne com a dele.

"Eles são os ossos de uma pessoa que teve pensamento", e meu olhar fixo não saía do lugar. Foi a vida que animou esses restos miseráveis; foi o seu pensamento; o seu sofrimento que estava me matando.

De repente, ouvi o professor dizer: "No homem a reprodução é interna". Eu me senti como se meu coração tivesse sido apunhalado e o golpe o sangrava

lentamente e se unia às ondas contínuas do meu ouvido. Eu queria animá-lo, mas não era capaz de fazê-lo. O sangue subiu e subiu e meus ouvidos estavam assobiando tanto que eu era incapaz de ouvir qualquer outro som. Uma dor aguda foi esfaqueando minhas têmporas e eu senti um peso na minha cabeça que eu tive que me inclinar. Quando a aula terminou, o sangue ainda oprimia meu cérebro.

Naquela noite, em casa, eu tentei buscar um pouco de coragem. Meus pais perceberam imediatamente que eu estava chateada. Obrigaram-me a comer e eu comi. Então nós conversamos. Meu pai disse: "É inútil você se esforçar, você não pode." E minha mãe: "É ruim para você, minha filha, não volte". "Mas é a primeira vez", eu disse, "não se esqueçam, é a primeira vez que [...] Pelo menos, eu não desmaiei". [...] Eu me levantei e fui para o meu quarto [...] Eu levei as minhas mãos à minha cabeça em desespero.

Estou doente [...]

Na cama, eu não encontrei paz: eu fiquei pensando no horror que senti do esqueleto. Como ele era antes de ser um cadáver? [...] Eu nunca tinha visto a morte. Até então, a vida e suas afeições doces tinham me cercado com felicidade e eu tinha vivido na ignorância inocente das crianças. Minha mãe trouxe-me até esse caminho. Minha ignorância fez-me delicadamente pura. Como eu iria reagir a essas explicações? Se uma ilusão, uma mera ilusão afetou-me dessa maneira [...] uma descrição detalhada trouxe tanto sangue na minha cabeça que eu achei que fosse morrer de um acidente vascular cerebral. A morte. Como é fácil morrer.

Como posso estudar anatomia? O que direi no futuro?

Pareceu-me que adiante, o objetivo era luminoso. Mas o caminho que conduz a ele, não, a estrada era horrível demais [...] Eu estava muito suada, ofegante. O objeto desejado da minha vida estava me iludindo. Eu não vou ser capaz de fazer bem a ninguém, eu vou ser uma coisa inútil, como tantos outros! Vou trabalhar duro para ganhar uma ninharia como tantos professores. Mas isso não importa. É melhor ser uma costureira, uma serva [...] Mas não isso, não aquilo.

Finalmente cheguei a uma decisão: escrever para o professor, agradecendo-lhe por sua consideração no primeiro dia, pedindo para ser dispensada

por ter-lhe incomodado inutilmente e confessar-lhe que, para mim, o estudo da anatomia humana seria absolutamente impossível [...]

Pareceu-me a decisão mais sábia e, assim, fiquei calma e adormeci. Foi um sono curto, mas mesmo assim eu me senti imediatamente melhor. Uma vez ou outra, eu aprovei minha nova decisão. Todas as advertências que havia recebido antes de decidir estudar anatomia voltaram à minha mente: As médicas não têm nada a ver; ninguém as chama; a única coisa que elas ganham é antipatia universal. Mulheres ou, pelo menos, a maior parte delas preferem ser tratadas por homens. E, além disso, a pureza de uma menina se rebela contra alguns estudos [...] Além de pureza, o horror [...] a repugnância [...] uma jovem na dissecação de um cadáver que emana um cheiro impossível de ser sentido. Tudo se revirou em minha mente [...]

Mas quem sabe? [...] Veio uma profunda fé interior: Quem sabe?

E eu resolvi beber o cálice amargo até a última gota.”

(Fonte: KRAMER, R. **Maria Montessori: the biography**. Chicago: University of Chicago Press, 1976, pp. 40-42).

ANEXO 06

Capas de obras de Itard, Séguin e Montessori utilizadas.



RAPPORT

FAIT

À SON EXCELLENCE

LE MINISTRE DE L'INTÉRIEUR,

*SUR LES NOUVEAUX DÉVELOPPEMENS
ET L'ÉTAT ACTUEL DU SAUVAGE DE
L'AVEYRON ;*

PAR E. M. ITARD,

DOCTEUR EN MÉDECINE, MÉDECIN DE L'INSTITUTION
IMPÉRIALE DES SORDS-MUETS.

IMPRIMÉ PAR ORDRE DU GOUVERNEMENT.



A PARIS,
DE L'IMPRIMERIE IMPÉRIALE.

1807.

RÉSUMÉ

DE CE QUE NOUS AVONS FAIT

DEPUIS QUATORZE MOIS

Du 15 février 1838, au 15 avril 1839.

TABLE DES PARAGRAPHES

- I. *Formule générale.*
- II. *Moi.*
- III. *Non-Moi.* Régularisation de l'action.
- IV. *Lecture et écriture.*
- V. *Développement intellectuel.*
- VI. *Théorie de la parole.*
- VII. *Pratique analytique de la parole.*
- VIII. *Somme des progrès acquis.*
- IX. *Absence de spontanéité.*
- X. *Première raison de l'absence de cette faculté.*
- XI. *Deuxième raison de l'absence de cette faculté.*
- XII. *Mode d'éducation de la spontanéité.*
- XIII. *Réserves et empêchements.*
- XIV. *Conditions morales nécessaires pour accomplir ce progrès.*
- XV. *Tout retard fatal.*
- XVI. *Alternative.*
- XVII. *Choix.*

CONSEILS A M. O...

SUR

L'ÉDUCATION DE SON FILS

Par E. SÉGUIN

20 Juin 1839.

PARIS.

CHEZ GERMER BAILLIÈRE.

RUE DE L'ÉCOLE DE MÉDECINE, 17.

—

1839

THÉORIE ET PRATIQUE
DE
L'ÉDUCATION DES ENFANTS
ARRIÈRES ET IDIOTS

Par ÉDOUARD SÉGUIN

— * —

PREMIER TRIMESTRE

Leçons aux jeunes idiots de l'hospice des incurables



PARIS.
CHEZ GERMER BAILLIÈRE,
RUE DE L'ÉCOLE DE MÉDECINE, 17.

—
1842

HYGIENE

ET

ÉDUCATION DES IDIOTS

PAR

ÉDOUARD SÉGUIN

EX-INSTITUTEUR DES IDIOTS A L'HOSPICE DES INCURABLES
Actuellement chargé des mêmes fonctions à Bicêtre.

PARIS

J. B. BAILLIÈRE

LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE DE MÉDECINE

Rue de l'École de Médecine, N°17

A Londres, chez H. Baillière, 219, Regent-Street.

1843

TRAITEMENT MORAL

HYGIÈNE ET ÉDUCATION

DES IDIOTS

ET DES AUTRES ENFANTS ARRIÉRÉS

OU

retardés dans leur développement, agités de mouvements involontaires, épileptiques,
muets non-sourds, bègues, etc.,

PAR

ÉDOUARD SÉGUIN.



A PARIS,
CHEZ J. B. BAILLIÈRE,
LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE ROYALE DE MÉDECINE,
RUE DE L'ÉCOLE DE MÉDECINE, 17.
A LONDRES, CHEZ H. BAILLIÈRE, 219, REGENT-STREET.

—o—

1846

JACOB-RODRIGUES

PEREIRE

Premier Instituteur des Sourds et Muets en France (1744-1780), Pensionnaire
et Interprète du Roi, Membre de la Société Royale de Londres, etc.,

NOTICE

SUR SA VIE ET SES TRAVAUX,

ET

ANALYSE RAISONNÉE DE SA MÉTHODE,

Par EDOUARD SEGUIN,

PRÉCÉDÉE

DE L'ÉLOGE DE CETTE MÉTHODE

PAR BUFFON.



PARIS,

J.-B. BAILLÈRE, LIBRAIRE DE L'ACADÉMIE ROYALE DE MÉDECINE,

Rue de l'École-de-Médecine, 17.

A. GUYOT ET SCRIBE, IMPRIMEURS-LIBRAIRES,

Rue Neuve-des-Mathurins, 18.

LONDRES. H. BAILLÈRE, 219, REGENT STREET

1847

Idiocy: And Its Treatment

BY THE

Physiological Method

BY

EDWARD SEGUIN, M. D.



PRESS OF
BRANDOW PRINTING COMPANY
ALBANY, N. Y.

DR. MED. MARIA MONTESSORI

EXEMPT ALL INFORMATION ON ROMAS

IL METODO
DELLA
PEDAGOGIA SCIENTIFICA

APPLIED

ALL'EDUCAZIONE INFANTILE

有書法先生

CASE DEI BAMBINI



MAX BRETSCHNEIDER
VIA DEL TRITONE, N. 60
ROMA

1909