

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO
PUC – SP**

KACIANA NASCIMENTO DA SILVEIRA ROSA

**TODA CRIANÇA É CAPAZ DE APRENDER: As contribuições de Edouard
Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual.**

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

**São Paulo
2012**

KACIANA NASCIMENTO DA SILVEIRA ROSA

TODA CRIANÇA É CAPAZ DE APRENDER: As contribuições de Edouard Séguin (1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual.

MESTRADO EM EDUCAÇÃO: PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO

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

São Paulo
2012

KACIANA NASCIMENTO DA SILVEIRA ROSA

TODA CRIANÇA É CAPAZ DE APRENDER: As contribuições de Edouard Séguin
(1812-1880) para a educação da criança com deficiência intelectual

Dissertação apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo como exigência parcial para a
obtenção do Título de Mestre em Educação: Psicologia da Educação.

Aprovada em: / / .

BANCA EXAMINADORA

*Em homenagem ao
Bicentenário do nascimento de
Edouard Onésime Séguin
(1812 – 1880).*

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua presença.

À Prof^a. Dr^a. Mitsuko Aparecida Makino Antunes pelos ensinamentos, carinho e atenção durante a orientação deste trabalho. Sinto-me privilegiada por ter tido a oportunidade de conhecê-la e de ter convivido diretamente com ela durante o período do Mestrado.

Aos professores doutores Aliciene Fusca Machado Cordeiro e Maria do Carmo Guedes pelas importantes contribuições por ocasião do Exame de Qualificação.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação, em especial às professoras doutoras Laurinda Ramalho Almeida e Claudia Davis, pelos valiosos ensinamentos.

Ao CNPq por financiar esta pesquisa.

Aos queridos amigos do grupo de pesquisa, carinhosamente denominado “No Limite”, Dani, Magna, Marcelo, Carla, Henrique, Lindabel e Luana, pelo companheirismo, pelas conversas animadas e pela convivência que tanto me acalentou nos momentos em que mais senti falta da minha família.

Às queridas amigas Renata Marques e Danielle Carvalho, pela amizade incondicional e pelas boas risadas que damos desde a época da graduação.

Às queridas professoras Maria Piedade Araújo e Marilourdes Mussalém (Tia Duda), pelos ensinamentos durante a graduação e especialização, e pelo apoio durante o início da minha vida acadêmica e profissional.

Aos amigos e parceiros de profissão Maria Helena, Andréa, Benedita, Letícia, Daday, Bruna, Genilson, Márcia Thaís, Kátia, Paolo, Mayco e muitos outros que me acompanharam durante anos de trabalho junto a crianças com e sem deficiência.

Às minhas irmãs, Kêdima e Kelma, pelo amor, carinho e amizade.

À minha mãe, Maria da Conceição, por ser o maior exemplo que tenho.

À minha filha, Clara Rosa, por compreender, aos quatro anos de idade, o meu afastamento nos primeiros seis meses do Mestrado, além das brincadeiras que tiveram que ser adiadas e pelas histórias que ficaram por contar.

Ao meu filho, José Rosa, pelos momentos em que tive que deixá-lo em seu carrinho quando era hora de colocá-lo no colo e por ser o maior presente que recebi durante esta caminhada.

Ao meu amado esposo, Otto Rosa, pelo apoio e amor incondicional, por caminhar sempre ao meu lado e por tomar como seus todos os meus sonhos.

Dizeis:

É cansativo lidar com crianças.

Tendes razão.

Depois acrescentais:

Porque é necessário colocar-se no seu nível, abaixar-se, inclinar-se, curvar-se, fazer-se pequenos.

Agora estais enganados.

Não é isso o que mais cansa. É o fato de serdes obrigado a elevar-se à altura dos seus sentimentos.

Esticar-se, alongar-se, subir sobre a ponta dos pés.

Para não feri-las.

Janusz Korczak

RESUMO

Esta dissertação constitui-se de um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas pelo educador e médico Edouard Séguin (1812 - 1880) no processo de ensino de pessoas com deficiência intelectual durante o século XIX. Para a compreensão da significação histórica do material teórico e prático deixado por Edouard Séguin, fez-se necessário, inicialmente, realizar um estudo histórico dos aspectos relativos à área da educação especial durante os séculos XVIII e XIX, período em que outros médicos também se destacaram no atendimento a pessoas com deficiência intelectual. 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 sobre a vida, os estudos e as experiências desenvolvidas por Edouard Séguin, tendo como fonte primária os textos de sua própria autoria. Tomou-se como base as duas obras de Séguin que contêm todo seu trabalho realizado com crianças e jovens com deficiência intelectual - *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* e *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method* – delineando as contribuições destas para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Por fim, são sistematizados os aspectos mais importantes do trabalho de Séguin que apontam para a constituição da educação especial, em particular da educação de pessoas com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial; História da Psicologia; Edouard Séguin; Deficiência Intelectual; História da Educação.

ABSTRACT

This thesis consists in a study about the pedagogical experiences developed by the educator and doctor Edouard Séguin (1812 - 1880) in the process of teaching persons with intellectual deficiency during the age XIX. To the comprehension about the historical significance of the theoretic and practical material left by Edouard Séguin, it was necessary, initially, to do a historical study about the aspects relating to the special education area during the age XVIII e XIX, the period which others doctors also stood out in the treatment to persons with intellectual deficiency. Because it is a study about the theoretic character, it is considered the theoretic production in the special education area, observing the reading and the analysis of materials about the life, studies and experiences developed by Edouard Séguin, having as primary source the texts of his own authorship. It is taken as basis the two works which contains all of his work done with children and young with intellectual deficiency - *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* and *Idiocy and Its Treatment by the Physiological Method* – tracing its contributions to the education of persons with intellectual deficiency. Lastly, the most important aspects of Seguin's work which points to the constitution of special education are systematized, in particular about the education of person with intellectual deficiency.

Key-words: Special Education; History of Psychology; Edouard Séguin; Intellectual Deficiency; History of Education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

- Figura 1 - Tabela utilizada por Séguin para o trabalho de contagem de números que têm apenas um nome e, no entanto, são constituídos por dois dígitos..... 103
- Figura 2 – Tabela utilizada por Séguin para o trabalho de contagem dos numerais em que incluímos o dígito 0 (zero) e eles passam a ter um valor de lugar dez vezes do seu valor absoluto. 104
- Figura 3 – Tabela criada por Séguin para nomeação de forma contínua e progressiva dos numerais. 105
- Figura 4 – Tabela para o ensino de números pares e ímpares..... 106
- Quadro 1 – Resumo das atividades pedagógicas sugeridas por Séguin..... 115

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	13
INTRODUÇÃO	17
MÉTODO.....	20
CAPÍTULO I – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS	23
1. SÉCULO XVIII: A EDUCAÇÃO SEGREGADA.....	23
1.1 CONDILLAC E A ESTÁTUA	25
1.2 O <i>TRAITÉ</i> DE PINEL	27
2. SÉCULO XIX: DO ENFOQUE CLÍNICO A UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA.	31
2.1. JEAN MARC GASPARD ITARD: O OLHAR PARA ALÉM DA DEFICIÊNCIA	31
2.2. ITARD E VICTOR DE AVEYRON	34
2.3. A “IDIOTIA” SEGUNDO ESQUIROL	41
2.4. JACQUES-ÉTIENNE BELHOMME (1800-1880).....	43
CAPÍTULO II - EDOUARD SÉGUIN: TODA CRIANÇA É CAPAZ DE APRENDER	46
CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O SISTEMA EDUCACIONAL DE EDOUARD SÉGUIN	55
3.1. PRINCÍPIOS GERAIS	58
3.2. FÓRMULA ESPECIAL.....	59
3.3. EDUCAÇÃO DO SISTEMA MUSCULAR.....	60
3.4. IMITAÇÃO	69
3.5. GINÁSTICA E ENSINO DO SISTEMA NERVOSO E DISPOSITIVOS SENSORIAIS	73
3.5.1. <i>Educação do tato</i>	74
3.5.2. <i>O Paladar e o Olfato</i>	75
3.5.3. <i>Audição</i>	77
3.5.3.1. <i>Ginástica da fala</i>	79
3.5.4. <i>A visão</i>	81
3.5.4.1. <i>Cores</i>	83
3.5.4.2. <i>Dimensões</i>	84
3.5.4.3. <i>Configuração</i>	85

3.5.4.4. Layout.....	85
3.5.4.5. Plano	86
3.5.4.6. Imagens.....	87
3.6. DESENHO.....	88
3.7. ESCREVER E LER	92
3.7.1. <i>Leitura</i>	92
3.8. NOÇÕES E IDEIAS.....	96
3.9. PRÁTICA DA GRAMÁTICA.	97
3.9.1. <i>Nomeação</i>	97
3.9.2. <i>Qualidades</i>	98
3.9.3. <i>Ação</i>	99
3.9.4. <i>Relações</i>	100
3.10. MEMÓRIA	101
3.10.1. <i>Aritmética</i>	102
a) Contar	103
b) Cálculo.....	105
3.10.2. <i>História Natural</i>	107
3.10.3. <i>Cosmografia</i>	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS: A HERANÇA DE SÉGUIN.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	127

APRESENTAÇÃO

Esta dissertação constitui-se de um estudo sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por Edouard Séguin (1812 - 1880) no processo de ensino de pessoas com deficiência intelectual¹ durante o século XIX. Meu interesse investigativo sobre o assunto tem vinculação direta com minha trajetória profissional e acadêmica. Assim, apresentarei as minhas vivências como aluna e professora, relacionando-as com a minha questão de pesquisa.

Meu contato inicial com as ideias do médico francês Edouard Séguin se deu através do sistema de educação elaborado por Maria Montessori². 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, conhecida, na época, como Colégio Apoio³. Minha experiência seria a de auxiliar as professoras das classes da Educação Infantil, com o intuito de conhecer o Sistema Montessori. Lembro-me de ter ficado impressionada com o trabalho que era realizado, principalmente na sala da alfabetização, com os materiais montessorianos e a forma como a aprendizagem acontecia.

Na sala da alfabetização havia duas crianças com deficiência auditiva que, devido à interação com o ambiente e com o material montessoriano, já estavam lendo e produzindo pequenos textos. Tal experiência levou-me a estudar a educação das crianças com deficiência auditiva e as discussões em torno da política de

¹ Ao longo da história, muitos conceitos existiram e a pessoa com essa deficiência já foi chamada, nos círculos acadêmicos, por vários nomes: oligofrênica; cretina; tonta; imbecil; idiota; débil profunda; criança subnormal; criança mentalmente anormal; mongolóide; criança atrasada; criança eterna; criança excepcional; retardada mental em nível dependente, custodial, treinável, adestrável ou educável; deficiente mental leve, moderado, severo ou profundo; criança com déficit intelectual; criança com necessidades especiais; criança especial etc. Atualmente, há uma tendência mundial de usar o termo deficiência intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto e não ao funcionamento da mente como um todo. Outra razão seria a distinção entre deficiência mental e doença mental (SASSAKI, 2005).

Diante disso, optei por usar o termo deficiência intelectual no decorrer do texto deste trabalho.

² Maria Montessori (1870-1956) foi uma importante educadora que contribuiu para a evolução da educação especial. Influenciada por Jean Itard e Séguin, desenvolveu um sistema educacional para o atendimento de crianças com deficiência intelectual, baseado no uso sistemático e manipulação de objetos concretos.

³ Atualmente a escola chama-se Colégio Santa Fé. Foi a primeira escola da rede particular de ensino no estado do Maranhão a incluir crianças com deficiência no ensino comum.

educação inclusiva, o que serviu como 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 Apoio”. Tal estudo constatou que o Sistema Montessori mostrou-se como uma prática pedagógica efetiva para a aprendizagem de educandos surdos, tendo em vista seu trabalho com materiais que auxiliam o processo de abstração de conceitos, que para o surdo são difíceis de serem compreendidos (SILVEIRA, 2005).

Nesse mesmo período, dando continuidade a essa temática, apresentei a monografia de conclusão do curso de Especialização em Psicopedagogia, fazendo um aprofundamento do mesmo trabalho e acrescentando o trabalho de intervenção do psicopedagogo frente às dificuldades de aprendizagem de crianças surdas.

Em 2008, após aprovação no Concurso Público para Professores da Rede Municipal, fui nomeada para assumir a primeira Sala de Recurso para educandos surdos no município de São Luís/MA. Com o sucesso dessa experiência, seriam abertas outras salas de recursos, com o intuito de oferecer atendimento educacional especializado aos educandos surdos incluídos no Ensino Fundamental. Nesse mesmo período, assumi uma classe de alfabetização no Colégio Santa Fé, que possuía duas crianças com deficiência intelectual e duas com deficiência auditiva.

Na sala de recurso, verifiquei que, apesar dos alunos estarem cursando o 6º ou 7º ano, alguns ainda não estavam alfabetizados, o que me levou a adotar muitos dos materiais montessorianos que eu utilizava na classe de alfabetização. 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 através de pesquisas sobre a educação da criança surda e as práticas pedagógicas do Sistema Montessori. Assim, organizei um projeto de pesquisa sobre essa temática para o ingresso no Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão, porém o mesmo não foi aceito. Dessa forma, como o estudo do Sistema Montessori não havia despertado o interesse dos professores do processo seletivo do mestrado, resolvi modificar meu tema retirando

da pesquisa “Maria Montessori” e ficando somente com a educação de surdos. Acreditava que nenhum professor se interessaria em pesquisar as bases históricas do Sistema Montessori de Educação.

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 seletivo para ingresso na turma de 2010 / 2º semestre, disposta a abandonar minha cidade natal e todas as minhas atividades profissionais. Durante a entrevista para o seletivo, resolvi não citar o nome de Maria Montessori, muito menos o interesse em pesquisar o assunto, restringindo-me apenas ao interesse pela inclusão de crianças com deficiência auditiva. Com a aprovação no mestrado, fui informada no ato da matrícula que minha orientadora seria a professora Mitsuko Aparecida Makino Antunes. Sorte? Não sei. Destino? Talvez. Conversei com meu esposo e um mês depois já estávamos de mudança para São Paulo.

Com o início das aulas do mestrado, apresentava-me informando apenas o interesse em estudar a inclusão da criança surda, considerando a minha experiência na sala de recurso; ainda tinha receio de mencionar minha real intenção de buscar as bases históricas do Sistema Montessori e o trabalho de Montessori com as crianças com deficiência. Ao término do 1º semestre do curso, tomei coragem, marquei um encontro com a minha orientadora, professora Mitsuko Aparecida Makino Antunes e, durante a nossa conversa, citei toda a minha trajetória acadêmica e profissional, além do interesse em investigar ainda mais sobre Maria Montessori. Nessa conversa descobrimos algo em comum: a paixão por Maria Montessori.

A partir disso, retomei os estudos sobre a vida de Maria de Montessori. Detive-me 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 influenciado pelas ideias dos médicos franceses Jean Marc Gaspard

Itard⁴ (1775 - 1838) e Edouard Séguin (1812 - 1880), 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.

Ao estudar a análise feita por Tezzari (2009) em sua tese⁵, que contemplou a trajetória profissional de Itard, Séguin, Montessori e Korczak⁶ que se tornaram educadores e cujos trabalhos inovadores voltaram-se ao atendimento de pessoas consideradas, na época, ineducáveis, percebi a amplitude da minha questão de pesquisa.

Diante dessa problemática, o livro *Pedagogia Científica*⁷, de Maria Montessori apontou-me a direção que eu tanto buscava. Nessa obra, Montessori menciona com reverência os nomes e as obras de Itard e Séguin, atribuindo ao segundo os méritos pela criação de um verdadeiro sistema educativo para crianças com deficiência intelectual (MONTESSORI, 1965).

Assim, o foco da pesquisa deslocou-se para o trabalho do médico Edouard Séguin, assim como alguns 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?

Outro fato que me levou para o estudo do trabalho de Edouard Séguin foi a carência de material escrito sobre esse estudioso em nosso país.

⁴ 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.

⁵ 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, 2009.

⁶ Janusz Korczak (1878 - 1942) educador, médico pediatra e escritor polonês que rompeu com o pensamento estabelecido em relação à criança na época, destacando as especificidades desta fase inicial da vida e suas necessidades, no trabalho desenvolvido junto a órfãos judeus na cidade de Varsóvia (TEZZARI, 2009).

⁷ MONTESSORI, Maria. Pedagogia científica: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

INTRODUÇÃO

O grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; e reconhecer os limites que sua prática impõe. É perceber que o seu trabalho não é individual, é social e se dá na prática de que ele faz parte. (Paulo Freire, 2001, p. 98)

O legado deixado por Edouard Séguin para a escolarização de pessoas com deficiência intelectual pode contribuir para a compreensão do processo de constituição da própria educação especial a partir do século XIX, além de contribuir também para a compreensão das bases de várias propostas pedagógicas. Seu estudo pode, além disso, aprofundar a compreensão das recentes alterações que envolvem a ação pedagógica junto a alunos com deficiência.

Considerado por Pessoti (1984) como o primeiro especialista em deficiência intelectual na história, Edouard Séguin que, através de sua obra mestra publicada em 1846⁸ e a descrição do seu método de ensino publicado em 1866⁹, conseguiu aliar o conhecimento médico ao enfoque pedagógico, considerando que dar oportunidades de escolarização às pessoas com deficiência intelectual seria um dos passos em direção a uma sociedade mais perfeita.

Depois de anos de trabalho, Séguin criticou uma medicina e uma educação incapazes de considerarem a realidade dos alunos e, a partir disso, desenvolveu sua proposta de ensino e suas ações junto a crianças e jovens com deficiência intelectual. Evidenciava que todas essas pessoas, conforme as suas possibilidades, poderiam aprender.

Para Tezzari (2009), se pensarmos que hoje, passados mais de 160 anos da primeira publicação de seu primeiro livro, essa afirmação ainda causa surpresa entre os educadores; é possível imaginar a oposição encontrada pelo autor em sua época, principalmente na França. Entretanto, em outros países sua obra

⁸ *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*, publicado na França.

⁹ *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*, publicado nos Estados Unidos.

teve melhor acolhida, como na Inglaterra, Suíça e, principalmente, nos Estados Unidos, para onde migrou em 1850, obtendo prestígio e reconhecimento.

A história de Edouard Séguin foi pouco linear, com uma formação e atuação marcadas por avanços, recuos, dificuldades e desafios diversos. Construiu seu método educativo a partir de estudos solitários, de suas observações e de sua prática com sujeitos com deficiência intelectual (TEZZARI, 2009).

Pessoti (1984) afirma que não faltavam credenciais para Séguin doutrinar na área, nem para discutir as questões médicas e pedagógicas da deficiência intelectual, principalmente sobre aquilo que se designava como idiotia¹⁰. Isso porque tivera formação acadêmica e porque, privilegiado, teve a oportunidade de ser discípulo de Jean Itard.

Séguin apresentava-se como o fim de uma época e o início de uma nova; no entanto, não julgava ser o pioneiro no trabalho de educar pessoas com deficiência intelectual. Atribuía o primeiro a lugar a seu mestre Itard.

[...] não condiz nem com a minha consciência, nem com o reconhecimento que professo a Itard, meu ilustre mestre, o primeiro que tratou metodicamente um Idiota [...] e me teria sido menos conveniente ainda fazer endossar, como um bilhete de cumprimentos, os meus trabalhos teóricos e práticos por um desses banqueiros da medicina oficial, que cobram sua assinatura com altos juros [...] no lugar dos nomes que se quiseram ligar à questão da Idiotia eu escreveria o de Itard que, por primeiro, [...] abriu o caminho no qual eu entrei sozinho, em seguida. (Séguin, 1846, apud Pessoti, 1984, p. 106)

Em 1839, Séguin abriu a primeira escola do mundo para crianças e jovens com deficiência intelectual, onde desenvolveu um método de tratamento; mais tarde, no seu livro *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*¹¹ (1846), Séguin apresentou sua pedagogia baseada nas funcionalidades da inteligência, ilustrada com vários exemplos de sua aplicação.

¹⁰ Termo criado por Jean-Étienne Esquirol no início do século XIX e que, de maneira geral, definia as pessoas que hoje são identificadas com deficiência intelectual. Neste caso, foi mantido o emprego deste termo considerando o período histórico abordado no texto.

¹¹ Tratamento moral, higiene e educação dos idiotas e de outras crianças atrasadas.

Anos mais tarde, a médica italiana Maria Montessori copiaria linha por linha as 729 páginas dessa obra.

Para Pessoti (1984), *Traitement moral*¹² é o primeiro texto de teoria psicogenética do desenvolvimento e da deficiência intelectual, pois parte da obra, que se refere à educação dos idiotas, é precedida por 200 páginas que tratam de diagnóstico, avaliação e higiene destes. Outra justificativa seria o fato de que “todo o método começa pela ‘educação do sistema muscular’ e pela ‘ginástica e educação do sistema nervoso’” (PESSOTI, 1984, p. 126). Para o autor, Séguin, mais que ninguém, sabia que os repertórios motores, verbais e intelectuais se constroem sobre o processo de evolução do sistema nervoso central.

Em *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*¹³, publicado em 1866, Séguin descreve, com o auxílio de seu filho, pela segunda vez, o seu método ensino. Nessa obra Séguin trata da idiotia desde o conceito até seu tratamento pelo método fisiológico. Séguin afirmava que seu método fisiológico de educação “aliviava” as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência intelectual.

Para Tezzari (2009), a proposta de Séguin era uma educação que considerava a pessoa integralmente: os aspectos físicos, as suas funções, os aspectos psicológicos (segundo os conhecimentos existentes nessa área na época), os interesses, os sentimentos, a atividade física e a experiência.

Mostrar que toda criança é capaz de aprender é apenas uma das propostas do trabalho de Edouard Séguin. Seu trabalho foi considerado um marco importante na educação das pessoas com deficiência intelectual; no entanto, apesar de seu pioneirismo e mesmo da atualidade de suas ideias, sua obra encontra-se esquecida.

¹² Assim como Pessoti (1984), optei por denominar a obra “*Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*” apenas “*Traitement moral*”.

¹³ Idiotice e seu tratamento pelo Método Fisiológico.

No seu livro “*Pedagogia Científica*” (1965), Maria Montessori descreve de maneira aprofundada seus esforços para conciliar suas teses com as descritas nesse livro de Séguin.

MÉTODO

O Método Fisiológico de Educação, criado por Edouard Séguin no século XIX, consistiu em um marco na história da educação das pessoas com deficiência intelectual.

Para compreender a significação histórica do material teórico e prático deixado por Edouard Séguin, é necessário conhecer as ideias contidas em suas obras e o movimento existente entre a medicina e a educação, que delinearão os fundamentos da educação especial. Dessa forma, esta pesquisa tem como objeto de estudo a investigação das contribuições de Edouard Séguin para a educação da criança com deficiência intelectual. Acredita-se que um estudo histórico dos conceitos e práticas desse estudioso permita compreender as bases da educação das crianças com deficiência e contribua para o conhecimento histórico e a reflexão sobre as ideias e práticas que ilustram as possibilidades de educação da criança com deficiência.

A partir do exposto, os objetivos deste estudo são:

- Listar e selecionar as obras de Edouard Séguin;
- Realizar a leitura e a análise das obras selecionadas – *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* (1846) e *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method* (1866) – de Edouard Séguin, que apresentam seu sistema de ensino para pessoas com deficiência intelectual, ilustrado com vários exemplos de sua aplicação;
- Sistematizar os elementos que fazem referência à educação da criança com deficiência intelectual nas obras selecionadas;
- Contribuir para o conhecimento histórico de ideias e práticas que ilustrem possibilidades de inclusão da criança com deficiência intelectual.

Por se tratar de uma pesquisa histórica, será empregada a análise documental como técnica de pesquisa.

A revisão bibliográfica considerou 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 Edouard Séguin, tendo como fonte primária os textos de sua própria autoria¹⁴.

Dessa forma, a primeira busca por informações sobre Séguin e seu trabalho com as crianças com deficiência intelectual ocorreu pela internet, na Biblioteca Virtual de Saúde – Psicologia (BVS-Psi). Foram encontrados apenas 6 artigos: *The moral government of idiots: moral treatment in the work of Seguin* (SIMPSON, 1999); *Trisomy 21: from chromosomes to mental retardation* (ROUBERTOUX e KERDELHUÉ, 2006); *Adoption of thermometry into clinical practice in the United States* (DOMINGUEZ, BAR-SELA e MUSHER, 1987); *Edouard Seguin and the social power of thermometry* (MUSHER, DOMINGUEZ e BAR-SELA, 1987); *Edouard Seguin* (TALBOT, 1967); e *Edouard Seguin and the social power of thermometry* (HOUSTON, 1987).

Também pela internet foram adquiridos três livros: *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method; Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés*; e *Un pionnier de la psychiatrie de l'enfant: Edouard Seguin, 1812-1880*. Os dois primeiros¹⁵, de autoria do próprio Séguin, levaram em torno de 45 dias para chegar em minhas mãos; o último, de Yves Pelicier, foi extraviado.

Em pesquisa no banco de teses da CAPES foi encontrada apenas a tese intitulada *Educação especial e ação docente: da medicina à educação*, de Mauren Lúcia Tezzari.

Durante essa pesquisa bibliográfica 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 militou na mesma área de

¹⁴ Assim como Cordeiro (2006), as citações em língua estrangeira, traduzidas para o português, encontram-se em nota de rodapé para que outros pesquisadores possam ter acesso ao trecho original transcrito neste trabalho.

¹⁵ Os livros foram encontrados no site da Amazon.com. O site informa que os livros são reproduções dos originais e que podem ter imperfeições como falta de páginas, marcações etc, que fazem parte da obra original, ou foram introduzidos pelo processo de digitalização.

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.

Feito esse levantamento bibliográfico, iniciei a análise de todo o material, com o intuito de investigar as contribuições de Edouard Séguin, através da sua trajetória profissional, para a constituição histórica da educação especial, especificamente o trabalho com pessoas com deficiência intelectual.

Todo esse material reunido serviu de orientação para a construção deste trabalho e sua estruturação, da seguinte forma: início com uma breve apresentação do meu percurso como professora e pesquisadora, seguido da Introdução, na qual é feito um breve panorama da trajetória profissional de Séguin. Em seguida, apresento o método utilizado para coleta e análise dos dados. No capítulo I são apresentados aspectos históricos relativos à área da educação especial durante os séculos XVIII e XIX, período em que outros médicos também se destacaram no atendimento a pessoas com deficiência intelectual, para que, no capítulo II, seja apresentada a vida e obra de Edouard Séguin. No capítulo III, realizo a análise dos livros *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* e *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method*, apresentado o sistema de ensino de Séguin e sua contribuição para a educação de pessoas com deficiência intelectual. Por fim, no capítulo IV, são sistematizados os aspectos mais importantes do trabalho de Séguin que apontam para a constituição da educação especial, em particular da educação de pessoas com deficiência intelectual.

CAPÍTULO I – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: ASPECTOS HISTÓRICOS

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

Considerando a educação das pessoas com deficiência intelectual, observa-se que foi a partir do século XVIII que se iniciaram efetivamente as primeiras investigações com base em um modelo médico ou clínico. Para Pessoti (1984)¹⁶, pouco se pode afirmar, com base em documentos, sobre o tratamento de pessoas com deficiência intelectual 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, optou-se por abordar, neste trabalho, o panorama histórico da deficiência intelectual nos séculos XVIII e XIX. A análise dos acontecimentos na área da educação especial nesse período contribui para a compreensão histórica da educação especial e, ao mesmo tempo, para trazer ao conhecimento os principais estudiosos da época que se propuseram a trabalhar com pessoas com deficiência intelectual.

1. Século XVIII: A Educação Segregada

O século XVIII foi marcado como um período muito rico em ideias, com um desenvolvimento socioeconômico relevante e grandes avanços na ciência e na educação.

¹⁶ O leitor perceberá ao longo do capítulo a existência de um número expressivo de referências ao livro *Deficiência Mental: da superstição a ciência*, de Isaías Pessoti (1984). Essa opção foi feita por se tratar de uma obra que apresenta detalhadamente a construção histórica da ideia da deficiência intelectual e ser uma referência historiográfica nesse campo.

Pessotti (1984) após realizar uma cuidadosa revisão histórica sobre a deficiência intelectual, aponta o século XVIII como o período inicial de atendimento à pessoa com deficiência.

Foi no século XVIII que os indivíduos que apresentavam deficiência começaram a ser segregados e protegidos em instituições residenciais. Segundo Pessoti (1984, p. 24), “não se pune nem se abandona o deficiente, mas também não se sobrecarrega o governo e a família com sua incômoda presença”.

Durante a Idade Média, por ocasião das devastadoras epidemias de hanseníase na Europa, foram construídos pela nobreza inúmeros hospitais ou leprosários, também chamados hospícios, para abrigar e alimentar o cristão enfermo e, ao mesmo tempo, afastá-lo do convívio social. No século XVIII, com a necessidade de segregar a pessoa com deficiência, o leprosário representou a solução para socorrer o cristão marginal ou aberrante e ao mesmo tempo livrar-se do inútil, incômodo ou antissocial (PESSOTI, 1984). Foi assim que surgiu o Bicêtre e a Salpêtrière, em Paris; Bethleheni, na Inglaterra e muitos outros na Europa.

Nesse mesmo período, a obra *Essay*¹⁷, de John Locke (1632-1704), gerou uma verdadeira revolução na teoria e na prática educacional da pessoa com deficiência. Segundo Pessoti (1984), a deficiência passou a ser entendida como carência de experiências sensoriais e/ou de reflexões sobre as ideias geradas pela sensação. Mais tarde, a partir dos escritos de Condillac e Rousseau¹⁸, essa questão recebeu a atenção pedagógica de Itard, Séguin, Montessori e outros.

¹⁷ A obra *Essay Concerning Human Understanding*, publicada em 1690, formula, com sólida base filosófica e crítica, a visão naturalista da atividade intelectual com suas inevitáveis implicações éticas, pedagógicas e doutrinárias no campo da deficiência intelectual. O maior impacto dessa obra se observa não só na filosofia do século XVIII como em toda a cultura desse século; *Essay* transforma a questão da deficiência intelectual, antes marcada pelo inatismo das ideias e das operações mentais, em história pessoal de experiência sensorial e reflexiva (PESSOTI, 1984).

¹⁸ Jean-Jacques Rousseau (1712 - 1778) foi um importante filósofo, teórico político, escritor e compositor autodidata suíço. É considerado um dos principais filósofos do iluminismo e um precursor do romantismo.

1.1 Condillac e a estátua

A influência mais sistemática do *Essay* sobre esse processo de mudança na filosofia e na prática educacional, para Pessoti (1984), deu-se através de Condillac (1715 – 1780). Suas obras *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746) e *Traité des sensations* (1749) dão à doutrina de Locke sobre o conhecimento uma formulação praticamente psicológica e, em alguns pontos, a transforma em teoria da aprendizagem com evidente significado pedagógico (PESSOTI, 1984).

Na tese intitulada “*Relações entre Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: As contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838)*”¹⁹, Cordeiro (2006) faz referência às duas obras de Condillac citadas acima; nesse trabalho, a autora afirma que Condillac tinha interesse em retratar a gênese do espírito humano, utilizando a obra de Locke como base, apesar de diferenciar-se deste em alguns pontos.

De acordo com Cordeiro (2006), apesar de Condillac reconhecer que Locke foi o primeiro a notar que a inquietude causada pela privação de um objeto é o princípio de nossas determinações, afirma que Locke se equivocou ao considerar que esta mesma inquietude nasce do desejo.

Assim, Condillac busca mostrar que a inquietude é o primeiro princípio que nos dá o hábito de tatear, ver, comparar, esperar, amar, odiar; enfim, tem como meta provar que é por ela que nascem todos os hábitos da alma e do corpo. Portanto, a ação do par prazer/dor gera inquietudes e necessidades que, por sua vez, nos movimentam para experiências das quais nossos conhecimentos se constituem. Entretanto, para descobrir o progresso de todos os nossos conhecimentos e de todas as nossas faculdades, Condillac considerava importante discernir o que devemos a cada sentido e como, uma vez reunidos, nos dão todos os conhecimentos necessários à nossa conservação. (CORDEIRO, 2006, pp. 25-26)

¹⁹ CORDEIRO, A. F. M. *Relações entre Educação, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano: As Contribuições de Jean Marc-Gaspard Itard (1774-1838)*. Tese, Programa de Estudos Pós Graduação em Educação: Psicologia da Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

Este mesmo trabalho será retomado para sinalizar as contribuições de Itard para a temática em questão.

Dessa forma, Condillac acreditava que as faculdades mentais e os nossos conhecimentos são elaborações que vêm das sensações. Através de uma estátua, ele procura simbolizar sua teoria, iniciando a discussão sobre conhecimento, enfocando o sentido do olfato.

[...] a estátua limitada ao olfato só pode conhecer odores, portanto é, para si, apenas os odores que sente. Limitada aos odores, não tem nenhuma ideia daquilo que se denomina matéria. Ao primeiro odor, a capacidade de sentir da estátua fica concentrada na impressão que se exerce sobre seu órgão; a isso, Condillac, chama atenção. Ao primeiro odor, ela começa a gozar ou a sofrer, mas mesmo sofrendo ela não poderia desejar estar bem, pois ela não conhece outra coisa senão o que já experimentou. (CORDEIRO, 2006, p. 26)

Pela ideia da estátua de Condillac, tem-se que, a partir de qualquer sensação, se pode gerar todas as faculdades em um organismo considerado como *tabula rasa*²⁰, ao qual se conferisse cada um dos sentidos. Este deveria ser capaz de exercer todas aquelas faculdades a partir de um único canal sensorial (PESSOTI, 1984).

Portanto, o trabalho de Condillac acrescenta à tese de Locke, que defende que a educabilidade da pessoa com deficiência é indiscutível, um esboço de metodologia do ensino da pessoa com deficiência intelectual. Devido às contribuições de Locke e de Condillac, a educação das pessoas com deficiência intelectual é inaugurada com as seguintes características:

[...] ela é sensualista, admite a gênese de ideias e processos mentais complexos a partir de ideias e processos simples, admite que da percepção se passa a operações mentais não necessariamente formais; que a formalização é apenas um modo de estender as operações precedentes; que há estádios necessários e gradativos entre a percepção e as operações com signos ou formais; que para efeito do exercício das faculdades mentais não importa quais e quantos órgãos dos sentidos sejam empregados na origem de conhecimento, ou seja, na percepção sensorial; que o domínio da linguagem não é essencial para o desenvolvimento do entendimento (funcionamento das faculdades mentais); e, acima de tudo, que as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades de exercício de funções intelectuais e não necessariamente

²⁰ Tese detalhada no *Essay* de John Locke. Para Locke, todas as pessoas nascem sem conhecimento algum, como uma "folha em branco", e todo o processo do conhecer, do saber e do agir é aprendido através da experiência. Segundo Pessoti (1984), a definição do recém-nascido e do idiota como *tabula rasa* tem implicações decisivas para a vida e o ensino de pessoas com deficiência intelectual: a visão naturalista do educando, liberta de preconceitos morais ou religiosos, a ênfase na ordenação da experiência sensorial como fundamento da didática, a afirmação da individualidade do processo de aprender, a insistência sobre a experiência sensorial como condição preliminar dos processos complexos de pensamento e a importância dos objetos concretos na aquisição de noções.

dotes inatos, de natureza anátomo-fisiológico ou metafísica. (PESSOTI, 1984, p. 29)

A importância das ideias de Condillac, além de indicar uma estratégia geral para a educação, oferece a Itard e, logo em seguida, a Séguin, sugestões para o trabalho com pessoas com deficiência intelectual.

Itard é o primeiro a empreender a aplicação prática das ideias de Condillac em seu trabalho com Victor de Aveyron.

1.2 O *Traité* de Pinel

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*²¹ de Pinel, foi publicada em 1801. Para Pessoti (1994), o *Traité* de Pinel inaugura a Psiquiatria como especialidade médica.

Pessoti (1984) diz que o diagnóstico sobre Victor, feito por Pinel, mostrava a rigidez da avaliação do mesmo: “não sendo normal, Victor é um idiota; e sendo grave essa idiotia, o menino de Aveyron é irrecuperável” (PESSOTI, 1984, p. 75). Ainda segundo o mesmo autor, Pinel foi influenciado pelo *Tratado do Bócio e do Cretinismo* de Fodéré²², na época, considerado um livro de consulta obrigatório para qualquer alienista, neurologista, médico moral, ortofrenista ou freniatra, e que considerava a idiotia apenas como um sintoma do cretinismo, então incurável.

No *Traité*, Pinel dedica uma atenção maior à demência sob a forma de mania, e a deficiência intelectual recebe uma atenção apenas secundária como tipo de insanidade mental, ao lado de outros (PESSOTI, 1984).

²¹ Tratado.

²² J. E. Fodéré (1764-1835) tornara-se famoso pelas amplas reformas que fez nos hospitais destinados a dementes e amentes, de modo a humanizar-lhes a vida e a renovar os processos de tratamento médico-hospitalar. Natural da Sabóia, região famosa pela grande incidência de bócio endêmico, o famoso médico aceitou o encargo de compor uma comissão encarregada pelo governo de propor medidas que eliminassem aquela endemia. É dessa experiência que resultou o seu *Tratado do Bócio e do Cretinismo*, importante contribuição para a medicina social, mas deletério para a teoria e a pedagogia da deficiência intelectual (PESSOTI, 1984).

Pessoti (1984) afirma que nas obras de Pinel, Esquirol, Belhomme e, até certo ponto, do próprio Séguin, que os critica²³, um traço comum é a busca mais ou menos desesperada de aspectos orgânicos e/ou funcionais dos pacientes, que permitissem distinguir cretinos, idiotas, cretinóides, imbecis e retardados ou, ainda, graus dessas categorias ou tipos. Dessa forma, procuravam-se quadros típicos que se encaixassem nas diversidades da etiologia conhecida.

Na composição desses quadros juntam-se, a igual título, dados anatômicos, antropométricos, comportamentais, misturando-se longos registros de observação com informações interpretativas sem qualquer objetividade, ou com dados visados por condições transitórias em que se executa a observação. (PESSOTI, 1984, p. 76)

Assim, a deficiência intelectual passa a ser representada através de quadros peculiares sob uma única matriz. Não se buscava as relações causais especiais para as variedades de deficiências encontradas.

Os elencos de sintomas componentes de cada quadro, da idiotia, por exemplo, são diversos para Pinel, Esquirol, Belhomme e outros, embora alguns elementos possam ser comuns a dois ou mais autores; e essa diversidade, aliada à autoridade doutrinária do médico, resultará em polêmicas mais ou menos acres e inúteis que distinguem a evolução da teoria da deficiência mental durante quase todo o século XIX. (PESSOTI, 1984, p. 76)

Dessa forma, à medida que surgem novos traços ou sintomas nos quadros, a probabilidade de um destes ser incorporado a quadros diversos por diferentes autores acabou gerando muita confusão e polêmica na época. Séguin (1846), em seu *Tratamento Moral*, critica Pinel por haver confundido o idiotismo com a imbecilidade.

Segundo Pessoti (1984), a síntese de Pinel, em forma de definição, presta-se bem à crítica feita por Séguin, quando define a idiotia como "abolição mais ou menos absoluta, seja das funções do entendimento, seja das afecções do coração"²⁴. Assim, Séguin (1846), ao transcrever palavra por palavra uma das observações feitas por Pinel, afirma que a simples descrição, mesmo com a riqueza de detalhes, serve somente para mostrar a confusão do mesmo e o descaso dos médicos em relação às pessoas com deficiência intelectual.

Eis o caso tomado como exemplo por Séguin (1846, pp. 40 e 41):

²³ As críticas serão assinaladas no Capítulo III.

²⁴ P. Pinel, *Traité médico-physiologique de l'aliénation mentale*. Citado por Pessoti, 1984, p. 76.

Um dos casos mais singulares e dos mais extraordinários que jamais foram observados é o de uma jovem idiota, com idade de 11 anos que, pela forma da cabeça, seus gostos e sua forma de vida, parecia aproximar-se do instinto de uma ovelha. Durante os dois meses e meio que ela ficou no hospício da Salpêtrière ela evidenciava uma repugnância particular pela carne, e comia com avidéz substâncias vegetais como peras, maçãs, salada, pão, que ela parecia devorar, bem como uma bolacha particular de sua aldeia que a mãe lhe levava de vez em quando. Ela não bebia senão água e demonstrava a seu modo um vivo reconhecimento por todos os cuidados que a atendente lhe dispensava. Essas demonstrações de sensibilidade limitavam-se a pronunciar estas duas palavras, *bé, ma tante*, pois ela não podia proferir outras palavras e parecia inteiramente muda pela mera falta de ideias, porque, aliás, sua língua percebia conservar toda a sua mobilidade. Ela tinha também o costume de executar movimentos alternativos de extensão e flexão da cabeça, apoiando, à maneira das ovelhas, essa parte contra o ventre da atendente como testemunho de gratidão. Ela tomava a mesma atitude em suas brigas com as outras crianças de sua idade, que ela tentava golpear com a parte superior de sua cabeça inclinada. Abandonada a um instinto cego que a aproximava daquele tipo de animais, ela não podia pôr um freio a seus movimentos de cólera e suas irritações que, por causas das mais banais ou mesmo sem causas, iam até as convulsões. Jamais se conseguiu fazê-la sentar-se sobre uma cadeira para repousar ou para fazer suas refeições, ela dormia com o corpo estendido no chão, encolhido, à maneira das ovelhas. Todo o seu dorso, as costas e os ombros, estavam cobertos de uma espécie de pelo flexível e escuro, com extensão de uma e meia ou duas polegadas e que se assemelha à lã por sua finura; o que constituía um aspecto muito desagradável. Tanto que os saltimbancos que haviam tido notícia do estado dessa jovem idiota tinham proposto à mãe exibi-la nas festas e feiras da vizinhança, como um objeto de muito rara curiosidade, o que lhes foi recusado, embora os pais fossem muito pobres. Essa jovem idiota, pela separação dos pais acabou por cair num estado progressivo de languidez e sucumbiu após dois meses e meio de permanência na Salpêtrière: eu conservei cuidadosamente seu crânio, que é muito interessante por suas dimensões e forma²⁵.

²⁵ *Un des cas les plus singuliers et des plus extraordinaires qui aient jamais été observés, est celui d'une jeune idiote âgée de 11 ans, qui parla forme de la tête, ses goûts, sa manière de vivre, semblait se rapprocher de l'instinct d'une brebis. Pendant deux mois et demi qu'elle est restée à l'hospice de la Salpêtrière elle marquait une répugnance particulière pour la viande, et mangeait avec avidité les substances végétales, comme poires, pommes, salade, pain, qu'elle semblait dévorer, ainsi qu'une galette particulière à son pays que sa mère lui apportait quelquefois. Elle ne buvait que de l'eau, et témoignait à sa manière une reconnaissance vive pour tous les soins que la fille de service lui prodiguait. Ces démonstrations de sensibilité se bornaient à prononcer ces deux mots bé, ma tante, car elle ne pouvait proférer d'autres paroles et paraissait entièrement muette par le seul défaut d'idées, puisque d'ailleurs sa langue semblait conserver toute sa mobilité. Elle avait aussi coutume d'exercer des mouvements alternatifs d'extension et de flexion de la tête, en appuyant, à la manière des brebis, cette partie contre le ventre de la fille de service en témoignage de gratitude. Elle prenait la même attitude dans ses querelles avec les autres enfants de son âge, qu'elle cherchait à frapper avec le sommet de sa tête inclinée. Livrée à un instinct aveugle qui la rapprochait de celui des animaux, elle ne pouvait mettre un frein à ses mouvements de colère, et ses emportements pour les causes les plus légères, et quelquefois sans cause, allaient jusqu'aux convulsions. On n'a jamais pu parvenir à la faire asseoir sur une chaise pour prendre du repos, ou pour faire ses repas, et elle dormait, le corps roulé et étendu sur la terre à la manière des brebis. Tout son dos, les lombes, et les épaules étaient couverts d'une sorte de poil flexible et noirâtre, long d'un pouce et demi ou deux pouces, et qui se rapprochait de la laine par sa finesse; ce qui formait un aspect très-désagréable. Aussi des bateleurs qui avaient eu connaissance de l'état de cette jeune idiote, avaient proposé à la mère de la montrer dans les foires et les marchés voisins, comme un objet très-rare de curiosité, ce qui leur tût refusé, quoique les parents fussent très-pauvres. Cette jeune idiote, par leur éloignement,*

Para Pessoti (1984), é dessa forma que Pinel caracteriza a idiotia. O mesmo autor ressalta ainda que esse exemplo serve para mostrar o que significou para a pessoa com deficiência escapar do inquisidor para tornar-se um assunto médico.

Provavelmente o destino de Victor e da educação especial seria bem diferente se Itard tivesse aceitado a sugestão de Pinel de encaminhar o menino para o Bicêtre ou a Salpêtrière (PESSOTI, 1984). Isso, porque, na época, em nenhum momento se oferecia qualquer tipo de educação ou mesmo de tratamento moral para a pessoa com deficiência.

Dessa forma, Pessoti (1984) afirma que não é tarefa fácil conciliar essa concepção da deficiência com o fato de Pinel ter, em 1795, seis anos antes, imposto na Salpêtrière a abolição de algemas, grilhões e cadeias que aprisionavam a pessoa com deficiência.

A ideia de Pinel de que a idiotia é incurável repousa no postulado da disfunção orgânica de terapia difícil ou impossível, pois dificilmente identificável; alguma forma de patologia cerebral: eis a causa da idiotia. Mas a doutrina funda-se também na visão unitária da deficiência, segundo a qual idiotia, imbecilidade e deficiência mental são sintomas de degeneração no nível do sistema nervoso central, de origem hereditária como o cretinismo, aliás como doutrinara Fodéré em 1791. (PESSOTI, 1984, pp. 78 e 80)

A teoria unitária da deficiência intelectual durou, no mínimo, um século, afirmando a ideia da irreversibilidade da deficiência independentemente de sua ocorrência em formas atenuadas. Esse modelo começou a ser questionado no momento em que Itard discordou do diagnóstico de Pinel e insiste em acreditar na educabilidade de Victor.

Os esforços de Itard, na educação de Victor, o método educativo elaborado por Séguin e, mais tarde, o sistema educacional de Maria Montessori, proporcionarão o fim da teoria unitarista médica da deficiência intelectual.

finit par tomber dans un état progressif de langueur, et succomba après deux mois et demi de séjour à la Salpêtrière : j'ai conservé soigneusement son crâne qui est très-remarquable par ses dimensions et sa forme.

Tradução feita por Pessoti (1984).

2. Século XIX: Do enfoque clínico a uma proposta pedagógica

“O médico é o novo árbitro do destino do deficiente. Ele julga, ele salva, ele condena.” (PESSOTI, 1984, p. 68)

De acordo com Pessoti (1984), os ideais do naturalismo humanista que floresciam com a segunda metade do século XVIII já haviam atraído a atenção dos intelectuais para as distorções impostas pela cultura à livre manifestação e desenvolvimento da natureza humana. Com isso, o homem selvagem como protótipo da pureza afetiva e intelectual passa a ser um ideal da cultura pré-revolucionária e a educação formal oficial começa a sofrer pesados ataques de Condillac, Diderot²⁶, D'Alembert²⁷ e principalmente de Rousseau, com a teoria do “bom selvagem”²⁸ formulada no *Discours*²⁹ de 1754.

É nesse fluxo de ideias que Itard inicia seu trabalho com Victor, que segundo Pessoti (1984, p. 36) seria “uma promissora oportunidade de confirmar seja a teoria do ‘bom selvagem’ de Rousseau, seja a da ‘estátua’ de Condillac e, por ela, a da ‘tabula rasa’ de Locke”.

2.1. Jean Marc Gaspard Itard: o olhar para além da deficiência

Jean Marc Gaspard Itard (1774 – 1838) nasceu em 24 de abril de 1774, na cidade francesa de Oraison. Foi um médico reconhecido, pioneiro da educação

²⁶ Denis Diderot (1713 - 1784) foi um filósofo e escritor francês. Um dos primeiros autores que fazem da literatura um ofício, mas sem esquecer jamais que era um filósofo. Sua obra prima foi a edição da *Encyclopédie* (1750-1772) ou *Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers* (Dicionário razoado das ciências, artes e ofícios), no qual reportou todo o conhecimento que a humanidade havia produzido até sua época.

²⁷ Jean Le Rond D'Alembert (1717 - 1783) foi um filósofo, matemático e físico francês, que, assim como Diderot, participou na edição da *Encyclopédie*.

²⁸ A teoria do “bom selvagem” de J. J. Rousseau surgiu em 1755, e diz que o homem por natureza é bom, nasceu livre, mas sua maldade advém da sociedade que, em sua presunçosa organização, não só permite, mas impõe a servidão, a escravidão, a tirania e inúmeras outras leis que privilegiam as elites dominantes em detrimento dos mais fracos, firmando assim a desigualdade entre os homens, como seres que vivem em sociedade.

²⁹ Nessa obra Rousseau cita cinco exemplos de selvagens, entre eles o menino-lobo de Hesse (descoberto em 1344); o menino-urso da Lituânia (descoberto em 1694); os dois rapazes dos Pireneus (descobertos em 1719) e o selvagem Peter de Hanover (encontrado em 1724) (PESSOTI, 1984).

especial entendida como intervenção pedagógica. Itard desafiou a visão estática e irreversível existente na época a respeito da deficiência intelectual, por meio de sua experiência educativa com Victor, o “selvagem de Aveyron”, 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).

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 estudou nos “Oratoriens de Marseille”³⁰ completando, inicialmente, seus estudos na área financeira, pois seu pai pretendia que ele fosse bancário. Malson (1988, apud Tezzari, 2009) diz que Itard chegou a iniciar a atividade profissional nessa área, mas que foi uma tentativa frustrada. Isso o levou a retornar a Riez, onde permaneceu por dois anos.

Durante a Revolução Francesa, para fugir do recrutamento, começou a trabalhar no hospital militar de Toulon; apesar de não saber nada sobre medicina, apaixonou-se por esse trabalho.

Nesse período, Itard participa 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 Corsega, 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 vai ao encontro de Larrey, em Paris, e é nomeado cirurgião de terceira classe no hospital militar de Val-de-Grâce. “No hospital Val-de-Grâce, formou-se um pequeno clã – o próprio Itard, o pai de 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-

³⁰ 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.

Affrique e, em seguida, para Rodez, onde permaneceu por vários meses. O garoto, durante esse período, ficou sob os cuidados do professor Bonnaterre. Posteriormente, Victor foi transferido para o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, sob a direção de Sicard³¹, de modo que este constituiu uma comissão composta por diversas profissionais, entre os quais, o médico Philippe Pinel. (TEZZARI, 2009)

Banks-Leite e Galvão (2000) apontam que os membros dessa comissão elaboraram relatórios com base em suas observações; no entanto, o elaborado por Pinel fora o que causou maior repercussão. 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. Itard, que havia sido aluno de Pinel, estava presente a essa sessão e interessa-se imediatamente pelo garoto.

Em dezembro de 1800, 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. Isso porque Itard prestou socorro, a pedido do Abade Sicard, a um aluno que se acidentou nessa instituição (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000).

No instituto, ao examinar Victor, Itard sustentou a tese de que o estado em que se encontrava era decorrente da privação do contato social em que viveu por vários anos. Com isso, dispôs-se a educá-lo e (re) integrá-lo à sociedade (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000).

Assim sendo, de acordo com Banks-Leite e Galvão (2000), por determinação do governo, Itard encarrega-se, diretamente, da educação moral e intelectual do menino, com o propósito de torná-lo apto ao convívio em sociedade. Para auxiliá-lo nessa tarefa, a Administração Pública contrata Madame Guérin, uma governanta, que passa a morar junto com Victor e Itard, no Instituto.

Para Tezzari (2009), ao iniciar o trabalho pedagógico com Victor, Itard praticamente não tinha conhecimentos médicos a respeito da deficiência intelectual e, menos ainda, experiência educativa, pois ele ainda não havia iniciado seu

³¹ 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; 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.

trabalho com os “surdos-mudos” do Instituto Nacional. Seu trabalho com Victor rendeu-lhe dois relatórios, cujo conteúdo, baseado em seu trabalho com o menino marca a transição para o século XIX, século marcado por importantes avanços na área da educação especial.

2.2. Itard e Victor de Aveyron

De acordo com Cordeiro (2006), Victor foi capturado, aprisionado e trazido à sociedade sob o estigma de selvagem. Na época, a sociedade esperava que ele fosse educado rapidamente para que pudesse contar sobre sua vida passada. No entanto, segundo Itard (1801/2000, apud Cordeiro, 2006), quando chega a Paris, o que se viu foi um menino sujo, 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 tudo e não dando atenção a nada. No entanto, Itard acreditava na educabilidade de Victor.

Para Malson (1964, apud PESSOTI, 1984), Itard não aceitou o diagnóstico de Pinel por acreditar que o homem não nasce como homem, mas é construído como homem. Assim, a idiotia de Victor era devido à insuficiência cultural: “ele era o bom selvagem, a estátua e a tábula rasa” (PESSOTI, 1984, p. 36).

Ainda segundo Pessoti (1984), Itard apontou um problema permanente na área da deficiência intelectual: o da avaliação. “O diagnóstico de Pinel, pelo menos na transcrição de Itard, descarta totalmente de fatores ambientais e de história pessoal do menino selvagem” (PESSOTI, 1984, p.39).

Diante disso, para sustentar sua hipótese de que o estado em que Victor se encontrava era devido ao seu isolamento social, Itard vai ao encontro da história de Victor (CORDEIRO, 2006).

Por acreditar na educabilidade de Victor, o primeiro relatório de Itard foi elaborado após nove meses de trabalho e intitula-se “*De l'éducation d'un homme*

*sauvage ou des premiers développements physiques et moraux du jeune sauvage de l'Aveyron*³², e foi dirigido e apresentado à *Société des Observateurs de l'Homme* em outubro de 1801. No texto, Itard descreve a história da captura do garoto, o estado em que fora encontrado, faz referência ao relatório feito por Pinel e defende 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, Victor seria passível de reeducação, desde que submetido a métodos adequados (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2000).

De acordo com Cordeiro (2006, p. 103), "Itard reconstruiu a história de Victor e lhe atribuiu nova identidade: em vez de 'adolescente imbecil', uma criança em desenvolvimento".

Para Pessoti (1984), Itard via o caso de Victor como puramente médico e cujo tratamento pertencia à medicina moral³³.

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. (PESSOTI, 1984, p. 42)

Desse modo, ao passar das mãos do inquisidor, da Idade Média, às mãos do médico, diversas vantagens foram oferecidas às pessoas com deficiência.

Pessoti (1984) sinaliza que o ganho do conhecimento humano nessa área foi gigantesco, pois a teoria da deficiência passou a ser buscada nos tratados de patologia cerebral de Willis e de Pinel e não mais no *Directorium*³⁴ dos inquisidores

³² Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem selvagem do Aveyron.

³³ 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 (PESSOTI, 1984).

³⁴ 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 e impiedosa que prescreve aos inquisidores a fim de obter confissões de heresia ou de práticas religiosas não ortodoxas (PESSOTI, 1984).

ou no *Malleus maleficarum*³⁵. Desse modo, 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 Pessoti, o progresso ocorreu quando tais determinantes são procurados também na história de experiências da pessoa 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 de Victor, 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. (PESSOTI, 1984, p. 43)

Para Pessoti (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 hiperatividade de Victor, após sua chegada a Paris.

Sobre o retraimento e a apatia de Victor, 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.

Cordeiro (2006, p. 110) afirma que perpassa todo o trabalho de Itard uma só crença: “a educação pode tornar Victor uma pessoa capaz de viver em

³⁵ 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 (PESSOTI, 1984).

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

Em seu trabalho, Cordeiro (2006) afirma que Itard atribuiu a responsabilidade do estudo de vários elementos, que mais tarde tornar-se-iam objetos de estudo da Psicologia, numa perspectiva própria da época, isto é, a abordagem de fenômenos psicológicos no interior de outras áreas de conhecimento, no caso, a Medicina. A autora sinaliza que, ao fazer tal afirmação, Itard não poderia imaginar que a medicina se tornasse a panaceia das crianças que não aprendem na escola.

Com Victor, Itard não se deixa influenciar por pressões da comunidade científica e da sociedade de sua época. Ele buscava compreendê-lo, respeitá-lo e introduzir aos poucos as transformações que o levariam à aprendizagem e ao desenvolvimento (CORDEIRO, 2006). Diante disso, “Itard constrói 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).

Pessoti (1984, p. 45) diz que “se Itard se deixa conduzir, nessa primeira empreitada, pela natureza do educando [...] na segunda etapa do trabalho reparte sua fidelidade entre a natureza do aluno e a teoria pedagógica com a leitura de Condillac e Locke”.

Na segunda etapa da educação de Victor, o objetivo foi “despertar a sensibilidade nervosa, pelos estimulantes mais energéticos e, às vezes, pelas vivas afecções da alma” (ITARD, 1801/2000, p. 139 apud CORDEIRO, 2006, p. 114).

Segundo Pessoti (1984), Itard procedeu a um verdadeiro mapeamento da sensibilidade de Victor com o emprego de poderosos estímulos olfativos (como exemplos o rapé ou o tabaco introduzido nas narinas sem provocar espirro ou lágrima).

Essas experiências sensoriais da pedagogia de Itard são relatadas no *Mémoire sur les premiers développements de Victor de l’Aveyron* (1801)³⁶. De

³⁶ Nessa obra, Itard narra o estado de enorme déficit perceptivo e intelectual de Victor, incapaz de discriminações mesmo grosseiras entre odores, ruídos, imagens, o que o torna, nas palavras de Pessoti (1984, pp. 36-37), “um retardado mental profundo, mais despreparado que um animal doméstico, incapaz de articular qualquer som vocal humano e de fixar sua atenção em um dado objeto ou evento”.

acordo com Pessoti (1984, p. 50), as lições contidas na *Mémoire* de Jean Itard são muitas.

A *Mémoire* não é texto que se absorve em apenas uma ou duas leituras. Há uma riqueza de conteúdos em cada procedimento ou explicação de Itard que deriva da natureza especial de seu trabalho, determinado a um só tempo por razões afetivas e humanitárias poderosas, por princípios filosóficos definidos e ordenados numa doutrina do conhecimento, por restrições e peculiaridades fisiológicas do aluno e por limitações e precariedades dos recursos e da situação de ensino. Em síntese, a educação de Victor é um esforço humanitário, metodológico e didático condicionado em cada passo por peculiaridades biológicas do educando.

A metodologia utilizada para a educação de Victor foi elaborada através dos sucessos, motivações e limitações das experiências realizadas e observadas atentamente por seu professor (Itard). É nessa perspectiva que a educação da pessoa com deficiência intelectual começa a ser esboçada.

A terceira meta que Itard propôs para educar Victor foi “ampliar a esfera de suas ideias dando-lhes necessidades novas e multiplicando suas relações com os seres que o circundam” (ITARD, 1801/2000, p. 135 e 136 apud CORDEIRO, 2006, p. 110). Diante disso, Cordeiro (2006) faz referência à declaração de Itard: “Se os progressos desse menino para a civilização, se meus sucessos para os desenvolvimentos de sua inteligência foram até o presente tão lento e tão difícil, devo atribuir a culpa disso, sobretudo, aos inumeráveis obstáculos que encontrei para cumprir essa terceira meta” (ITARD, 1801/2000, p. 147 apud CORDEIRO, 2006, p. 121).

Pessoti (1984) ressalta que a desilusão de Itard, após numerosas tentativas de conquistar o interesse de Victor em jogos infantis, o faz perceber que as motivações predominantes de Victor ainda são primárias, como suas necessidades digestivas, nas quais, portanto, deve fundamentar seus esforços de ampliar os interesses e, com isso, as ideias de seu selvagem. Sobre isso, Cordeiro (2006, p. 122) exemplifica dizendo que:

Itard escondia debaixo de um copo de prata uma castanha, colocando-o entre outros que estavam vazios, levantava um de cada vez, menos o que estava com a castanha embaixo. Itard convidava Victor, por sinais, a procurar a castanha e aquele que a continha era a primeira a ser virado pelo garoto. Aos poucos, Itard complicava o jogo: trocava os copos de lugar, depois realizava essa troca de forma mais rápida, colocava mais de um copo com castanhas embaixo; e Victor sempre conseguia achá-las.

No entanto, Itard lamenta não ter conseguido fazer com que Victor se interessasse por outro tipo de diversão. (CORDEIRO, 2006)

Como forma de justificar o que Itard não conseguiu compreender sobre a falta de interesse de Victor em determinadas atividades, Cordeiro (2006, p. 123) recorre a Vygotsky e suas considerações sobre os significados dos jogos e brinquedos para a criança pequena.

Recorremos a Vygotsky para analisar o que poderia ter acontecido nessas situações; para ele, a tendência da criança pequena é satisfazer seus desejos imediatamente, ela não planeja o futuro; quando cresce e atinge a idade pré-escolar, surgem desejos que não podem ser realizados imediatamente, “para resolver essa tensão, a criança em idade pré-escolar envolve-se num mundo ilusório e imaginário no qual os desejos não realizáveis podem ser realizados, e esse mundo é o que chamamos de brinquedo” (VYGOTSKY, 1994, p. 122) (CORDEIRO, 2006, p. 123).

Segundo Cordeiro, os jogos e brinquedos têm significado para as crianças porque eles representam uma forma de inserção cultural. No caso de Victor, “as brincadeiras e jogos propostos, como o jogo de boliche, não deveria ter o menor sentido para ele. Jogar para quê? Para ganhar. Ganhar o quê?” (CORDEIRO, 2006, p. 123).

Outro recurso utilizado por Itard para aguçar o interesse de Victor foi o uso de guloseimas. Através delas, Itard conseguiu “novos meios de recompensa, de punição, de encorajamento e de instrução” (PESSOTI, 1984, p. 52).

No entanto, premiar a criança pelo bom desempenho, com recompensas concretas, de acordo com Cordeiro (2006), não era um procedimento indicado por John Locke, que acreditava que a criança agiria somente em função delas. Contudo, argumenta a autora, se Itard tinha conhecimento dessas informações, ignorou-as.

Diante disso, Pessoti (1984, p. 53) ressalta que “a plasticidade funcional que um objeto adquire nas mãos de Itard é algo que os manuais não ensinam e talvez não se aprenda no colégio”.

O segundo relatório sobre o trabalho realizado com Victor, *Rapport fait à son excellence Le Ministre de L'intérieur, sur les nouveaux développemens et l'état*

*actuel du sauvage de l'Aveyron*³⁷, é apresentado em setembro de 1806, por solicitação do Ministro do Interior, que ameaçava interromper o custeio da instrução dada a Victor. Segundo Banks-Leite e Galvão (2000), Itard relata os êxitos e fracassos do menino, atribuindo-os mais aos desacertos do professor do que à incapacidade do aprendiz. O relatório impressiona de tal forma o Ministro que, além de prolongar o financiamento, promove a publicação do texto.

No relatório, conforme a interpretação de Pessoti (1984), Itard vê a deficiência intelectual, ou o desenvolvimento bem-sucedido, como um processo cumulativo no qual há fases ou estádios encadeados, com uma contínua gênese de operações e desempenhos mais complexos e refinados a partir de aquisições preliminares.

É a partir dessas considerações que Itard inicia o relato da quarta etapa da educação de Victor, atribuindo a surdez seletiva do aluno à falta de experiências mais precoces com os sons da voz humana.

Tezzari (2009) sinaliza que a atuação de Itard 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. (TEZZARI, 2009, p. 200)

Assim, durante os seis anos de trabalho com Victor, Itard estabeleceu objetivos que podem ser considerados elevados, pois implicavam a estimulação, na ampliação da sensibilidade à experiência sensorial, na conquista de habilidades como a fala e o desenvolvimento de conhecimentos escolares como a leitura e a escrita. Em sua própria avaliação a respeito de sua empreitada, Itard considerou que havia fracassado, pois um dos objetivos que considerava mais importantes não foi alcançado: levar Victor a falar. No entanto, em seus relatórios, é possível perceber que o menino, efetivamente, construiu conhecimentos e aprendeu muito, pois a distância existente entre o “menino selvagem” que chegou a Paris e o jovem Victor, descrito no segundo relatório, é enorme (TEZZARI, 2009).

³⁷ Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron.

É nesse sentido que Pessoti (1984) conclui sua análise sobre o trabalho de Itard com Victor.

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 epopéia 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. (PESSOTI, 1984, p. 66)

Ainda segundo Pessoti (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 Jean Itard, cuja leitura deveria ser obrigatória a quem se dedica ao ensino dos alunos com deficiência intelectual. O legado deixado por Itard influenciou o trabalho de Edouard Séguin, Maria Montessori, entre outros.

2.3. A “Idiotia” segundo Esquirol

Jean-Étienne Dominique Esquirol (1772 - 1840), psiquiatra francês, foi considerado o discípulo mais brilhante de Pinel. Em 1811, sucedeu seu mestre como chefe do Hospital de Salpêtrière em Paris.

Esquirol entendeu que as formas de alienação apresentadas por Pinel são, na verdade, diversos gêneros de loucura³⁸ e que a demência e a idiotia (sua designação para o “idiotismo”, de Pinel) são distúrbios das funções racionais (PESSOTI, 1994). É a partir dele que a idiotia deixa de ser considerada uma doença e passa ser avaliada através do rendimento educacional.

Os textos de Esquirol, segundo Pessoti (1984), tornaram-se de consulta obrigatória para médicos e pedagogos pelo menos até as primeiras décadas do século XX. Para o mesmo autor, isso se deu à evidente preocupação de Esquirol em

³⁸ Para Esquirol, há cinco gêneros de loucura: a *Lypemania* (cuja natureza é o delírio sobre um objeto ou poucos objetos, acompanhado de uma paixão triste depressiva); a *Monomania* (o delírio é sobre um único ou poucos objetos, acompanhado de uma paixão alegre e expansiva); a *Mania* (o delírio se estende a todo tipo de objetos e é acompanhado de excitação); a *Demência* (marcada pela perda da razão); e a *Imbecilidade* ou *Idiotia* (os órgãos para o raciocínio e o pensamento adequado jamais foram bem conformados para tais funções) (PESSOTI, 1994).

organizar o conhecimento médico sobre a deficiência intelectual no aspecto doutrinário.

De acordo com Pessoti (1984), Esquirol escreveu sob a influência de Pinel, numa época tipicamente pré-científica da medicina, sob o influxo das contradições e polêmicas sobre a hereditariedade do cretinismo através de pais atacados de bócio³⁹. No entanto, é a partir do seu texto, publicado no *Dictionnaire des Sciences Medicales*, de 1818, que se assiste a substituição do termo “idiotismo”, de Pinel, pelo termo “idiotia”. Com Pinel, o nome "idiotismo" abrangia qualquer forma de deficiência intelectual, independentemente de sua etiologia ou duração.

Assim, o termo *idiotia*, criado por Esquirol, marca um avanço no que concerne à categoria de “idiotismo”. Escreve Esquirol:

A idiotia não é uma doença, é um estado em que as faculdades intelectuais nunca se manifestaram, ou não puderam desenvolver-se suficientemente para que o idiota adquirisse os conhecimentos relativos à educação que recebem os indivíduos da sua idade, e nas mesmas condições que ele. A idiotia começa com a vida ou na idade que precede o desenvolvimento completo das faculdades intelectuais e afetivas; os idiotas são o que virão a ser durante toda a sua vida; neles, tudo revela uma organização imperfeita ou incompleta no seu desenvolvimento. Não se concebe a possibilidade de alterar este estado. Nada seria, pois, capaz de dar aos infelizes idiotas, por uns instantes que fosse, um pouco mais de razão, um pouco mais de inteligência. (Esquirol, 1838, apud Pessoti, 1984, pp. 86 e 88)

Dessa forma, Esquirol definiu claramente a identidade da idiotia como diferente da loucura e com a qual se confundira através dos séculos. Pessoti (1984) ressalta que, sob o nome de idiotia, eram agrupadas no dicionário de 1818 quaisquer formas de oligofrenia ou deficiência mental profunda. Os critérios para discriminar os graus de deficiência só foram formulados anos mais tarde, em 1838.

Através de Esquirol, a loucura ficou caracterizada como perda irreversível da razão e suas funções, e a idiotia foi definida como ausência de desenvolvimento intelectual desde a infância e devida a carências infantis ou condições pré-natais ou perinatais (PESSOTI, 1984).

No entanto, segundo Pessoti (1984), mesmo depois de discutir o idiotismo, Esquirol não conseguiu se libertar da influência unitarista de Pinel, nem da

³⁹ Os resultados do censo de 1811 revelaram que na região do Simplon havia três mil idiotas; exatamente em zonas com alta incidência do bócio (PESSOTI, 1984).

preocupação organista radical que remontava ao *Tratado do bócio*, de Fodéré, o que deixará margens para as críticas de Séguin.

Pessoti (1984) também diz que a troca do termo "idiotismo" por "idiotia" não pode ser considerada apenas como mera contribuição semântica de Esquirol, à medida que ele distingue claramente os aspectos descritivos típicos da idiotia e alude a um processo etiológico específico.

O texto de Esquirol, para Pessoti (1984), trata de uma evolução no conceito de deficiência intelectual, pois a idiotia deixou de ser uma doença e o critério para avaliá-la formou-se, em última análise, o rendimento educacional. Esquirol legitimou o ingresso do pedagogo na área de estudo da deficiência intelectual; entretanto, a ideia de incurabilidade da idiotia ganhou uma solidez praticamente definitiva.

2.4. Jacques-Étienne Belhomme (1800-1880)

Nascido em Paris em 1800, Belhomme foi discípulo de Esquirol. Durante seu trabalho na Salpêtrière, Belhomme empenhou-se em melhorar o desenvolvimento dos idiotas, submetendo-os, desde a infância, a exercícios proporcionais à sua inteligência. Sua tese *Essair sur l'idiotie*⁴⁰, apresentada em 1814 e publicada em 1824, representou um progresso teórico em relação à doutrina de Esquirol.

Para Pessoti (1984, p. 92), a definição de Belhomme sobre a idiotia lembra claramente a de Esquirol:

[...] ela é "menos uma doença do que um estado constitucional no qual as funções intelectuais nunca se desenvolveram ou não puderam desenvolver-se muito para que o idiota adquirisse as ideias, os conhecimentos que a educação dá aos indivíduos colocados nas mesmas condições que ele"⁴¹.

Com essa definição de Belhomme, abriu nos ambientes médicos a possibilidade de remediar a sorte dos idiotas, já que seu mal era incurável

⁴⁰ Ensaio sobre a idiotia.

⁴¹ Belhomme, *Essair sur l'idiotie*. Citado por Pessoti, 1984, p. 92.

(PESSOTI, 1984). Apesar de ser muito semelhante ao conceito estabelecido por Esquirol, o de Belhomme inclui uma variação de graus na carência de desenvolvimento das funções intelectuais: "ou não puderam desenvolver-se o bastante para que o idiota houvesse adquirido... conhecimentos" ⁴².

Belhomme definiu e ordenou graus ou tipos de deficiência intelectual. Propôs cinco graus de deficiência intelectual em duas categorias ou tipos, dos quais o *Essai* apresenta exemplos característicos descritos com precisão comparável à dos casos típicos de Esquirol. (PESSOTI, 1984)

Em 1838, Esquirol também distinguiu a idiotia da imbecilidade e graus diferentes em cada uma⁴³, a exemplo de Belhomme, que de sua parte apenas modificou um pouco, e de modo decisivo, em 1824, a definição clássica de Esquirol, de 1818 (PESSOTI, 1984).

Segundo Pessoti (1984), Belhomme propôs sua tipologia ou classificação da seguinte forma: o idiota completo não tem sequer o sentimento de sua conservação; o idiota incompleto conserva ainda o sentimento de sua existência e come como um bruto, assim como o indivíduo com imbecilidade; também há uma variedade na qual o indivíduo não obedece senão aos seus instintos; em um grau superior há algum ato intelectual; e há, enfim, o primeiro degrau no qual o indivíduo age e raciocina como todos, nesse caso é educável, mas não pode atingir o grau de desenvolvimento intelectual que o homem comum chega a atingir.

Nota-se que, com essa classificação, Belhomme sinaliza a possibilidade de educar a pessoa com deficiência intelectual.

Belhomme também classifica os idiotas em duas séries nas quais todos eles ficam agrupados: os imbecis e os idiotas propriamente ditos. Segundo Pessoti (1984), na primeira série, onde ficam os imbecis, a organização é mais ou menos perfeita, as faculdades sensitivas e intelectuais são mais desenvolvidas, eles têm sensações, ideias, memórias, afetos, paixões e mesmo pendores, mas em reduzido grau eles sentem, pensam, falam, são susceptíveis de alguma educação. Já a segunda, os idiotas propriamente ditos, a organização é incompleta, os sentidos são

⁴² Belhomme, *Essair sur l'idiotie*. Citado por Pessoti, 1984, p. 92.

⁴³ Esquirol apresentou o trabalho "Observações para servir à história da Idiotia".

apenas esboçados, a sensibilidade, a atenção e a memória são nulas ou quase nulas.

Pessoti (1984), ao analisa os trabalhos de Esquirol e Belhomme, conclui que a classificação de Esquirol se assemelha muito à de Belhomnme ao introduzir a ideia de educabilidade que, no entanto, não se opõe à da incurabilidade da idiotia, com suas variantes e gradações. O mesmo autor ressalta que a novidade na obra de Belhomme é a exclusão dos imbecis da grande massa que compunha o “idiotismo” de Pinel e a “idiotia” de Esquirol na obra de 1818.

CAPÍTULO II

EDOUARD SÉGUIN: TODA CRIANÇA É CAPAZ DE APRENDER



*“Bienheureux celui qui saura
poser les vrais principes sur
lesquels doit reposer
l’éducation des races futures⁴⁴”.*
(Edouard Séguin)

⁴⁴ "Bem-aventurado é aquele que trará os verdadeiros princípios em que deve ser baseada a educação das gerações futuras" (tradução nossa).

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

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

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*”⁴⁵. 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.

⁴⁵ Resumo do que fizemos durante 14 meses.

Como o próprio nome já diz, o trabalho de Séguin com Adrien teve duração de 14 meses⁴⁶. 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 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 de 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 as causas para a ausência da mesma. Feito isso, Séguin mostra o modo de educação da espontaneidade, bem como as condições morais 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*”⁴⁷. Nesse caderno, Séguin aconselha uma série de atividades a serem executadas com uma criança com deficiência intelectual, tomando como base três pontos que, para Séguin (1839b/1897), são essenciais para qualquer melhoria significativa do sujeito. Os três pontos são: 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 do 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 eram escritos privilegiando apenas

⁴⁶ De 15 de fevereiro de 1838 a 15 de abril de 1839.

⁴⁷ Conselho ao Sr. O., na educação de seu filho.

suposições e hipóteses. Para Séguin, a parte prática era primordial (TEZZARI, 2009).

Assim, ele 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 práticas mnemotécnicas que negligenciam a educação das funções, das faculdades, das atitudes, do senso moral e artístico (SÉGUIN, 1846 apud GARDOU e DEVELAY, 2005).

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; no entanto, constata-se 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 reiterada 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 publica as aulas ministradas aos jovens com deficiência intelectual: *Théorie et Pratique de l'Éducation des Idiots*

(*Leçons aux jeunes idiots de l'Hospice dês Incurables*), premier trimestre⁴⁸. 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.

Em 1843, Séguin publica "*Hygiene et Éducation des Idiots*"⁴⁹. Essa obra, que possui 24 capítulos, trata de um ensaio do *Traitement Moral* publicado anos mais tarde. Séguin (1843/1897) ressalta 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.

Incentivado por Voisin, em 1843, Séguin decidiu inscrever-se no curso de Medicina. No entanto, acaba 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 (PELICIER e THUILLIER, 1997 apud TEZZARI, 2009). No final desse mesmo ano, Séguin saiu de Bicetrê, 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 sustentar-se; isso o levou a abrir uma escola privada em Paris. Nesse período, Séguin, ainda decepcionado com as rivalidades médicas, retomou e aprofundou seus primeiros escritos. Assim, em 1846, publica o livro "*Traitement Moral, Hygiene et Education des Idiots et des autres Enfants Arriérés*"⁵⁰, 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

⁴⁸ Teoria e Prática da Educação de Idiotas (Lições a jovens idiotas do Hospício dos Incuráveis), primeiro trimestre.

⁴⁹ Higiene e Educação dos Idiotas.

⁵⁰ 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.

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 médico-pedagógico. Em sua obra *Traitement Moral* anteriormente mencionada, Séguin descreve a sua pedagogia baseada nas funcionalidades da inteligência, do qual Maria Montessori copiará linha por linha as suas 729 páginas anos mais tarde.

O livro *Traitement Moral*, segundo Pessoti (1984), abre-se com um “*avant-propos*⁵¹” bastante expressivo. Neste, Séguin apresenta sua obra como sendo a primeira em 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

⁵¹ Prefácio.

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 (SÉGUIN, 1846).

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 primeira vez na França e teve um filho, Edward Constant Séguin⁵², que nasceu em 1843.

Em 1850, mudou-se para os Estados Unidos com a família, onde foi acolhido em Boston pelo pedagogo Horace Mann⁵³, 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).

Assim, 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 (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

⁵² 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 Iorque como o primeiro professor de neurologia nos Estados Unidos (MURRAY, 2005).

⁵³ Horace Mann (1796 - 1859) foi um educador que teve um papel importante na criação de escolas para surdos nos Estados Unidos.

método fisiológico alguma correlação com a psicologia fisiológica. (MONTESSORI, 1965, p. 30)

Nesse livro, Séguin (1866/1907) 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 Péreire⁵⁴ com os surdos) para a educação de todas as crianças. Após a Introdução, o livro está dividido em quatro partes. A primeira, denominada “Idiotia”, Séguin define o próprio termo e apresenta as causas para o 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). 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 destas crianças.

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. Para Canevaro (1989 apud TEZZARI, 2009), Séguin criticou uma medicina e uma

⁵⁴ Jacob Rodrigues Péreire (1715 – 1780) foi o criador de uma revolucionária metodologia para ensinar linguagem a pessoas surdas. Segundo Pessoti (1984), sua preocupação com as pessoas surdas nasceu como um gesto de amor pela sua irmã surda nascida vários anos depois dele. 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 (PESSOTI, 1984). Infelizmente, Péreire não publicou seus estudos, sendo que sua metodologia é conhecida devido ao testemunho de alguns de seus alunos e admiradores.

educação incapazes de considerarem a realidade dos alunos e que ficavam presas a estereótipos. A partir disso, Séguin desenvolveu suas propostas e suas ações junto a crianças e jovens com deficiência intelectual, e sua obra foi inaugural ao evidenciar que todas essas pessoas, conforme as suas possibilidades, poderiam aprender.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO DA CRIANÇA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: O SISTEMA EDUCACIONAL DE EDOUARD SÉGUIN

Para compreender a importância histórica do sistema educativo elaborado e aplicado por Edouard Séguin com crianças e jovens com deficiência intelectual, torna-se necessário o conhecimento das ideias fundamentais contidas em suas principais obras (*Traitement Moral* e *Idiocy and its treatment by the physiological method*).

De acordo com Pessoti (1984), após criticar severamente as contribuições teóricas de Pinel, Esquirol e Belhomme (principalmente no texto de *Traitement Moral*) relativas à caracterização da idiotia, Séguin acusa os médicos de terem visto pessoas com deficiência intelectual na sua prática e nos hospitais sem lhes haverem consagrado uma hora assídua de seu tempo, ainda que fosse por curiosidade científica. Em seguida, os critica por terem desvirtuado, com prejuízo para eles, o sentido médico do termo observação ao apresentar sob tal título nada mais que a nomenclatura de algumas faculdades intelectuais ausentes em um sujeito (para Séguin, tratava-se de uma nomenclatura enfeitada com a descrição de alguns de seus hábitos asquerosos ou singulares), sem completar esse tipo de retrato com a indicação de algum tratamento, de algum melhoramento obtido por uma sucessão de meios buscados na terapêutica ou na medicina moral. Séguin (1846) alega também que os médicos tomaram como base de suas apreciações, sobre a “idiotia”, a incapacidade intelectual das pessoas com deficiência, que não é mais que uma consequência da própria deficiência. Por fim, acusa-os de terem repellido de seus estudos da deficiência intelectual os numerosos distúrbios fisiológicos que se ofereciam à sua observação, como os sintomas mais positivos de uma enfermidade positiva, para se lançar a sutilezas metafísicas que não provam nada, nem em princípio, sobre a natureza da deficiência intelectual, nem na prática, sobre a gravidade de casos especiais: “Em suma, eu acuso os médicos por não terem nem observado, nem tratado, nem definido, nem analisado a idiotia, e de terem falado demais sobre ela”⁵⁵ (SÉGUIN, 1846, p.71).

⁵⁵ *En somme, j'accuse les médecins de n'avoir ni observé, ni traité, ni défini, ni analysé l'idiotie, et d'en avoir beaucoup trop parlé.*

Diante disso, na última nota do “avant-propos” de *Traitement Moral* Séguin lança o seu desafio para todos os envolvidos na questão da deficiência intelectual na época.

Após a aprovação do Conselho Geral dos Hospícios aos meus trabalhos de 1842 no Hospital dos Incuráveis, e a da Academia de Ciências aos meus escritos e minha prática em Bicêtre, durante o ano de 1843, ignoro se algum outro método foi produzido: para me informar a esse respeito e também para edificar o público, que nem sempre sabe sobre esses assuntos tudo o que ele, que é o juiz soberano, precisaria saber, eu desafio aqui não um homem, mas qualquer pessoa a apresentar antes de um ano um método de educação de crianças idiotas, que seja um método e não seja o meu; e aceito, sobre esse ponto no qual a ciência e a probidade estão igualmente envolvidas, quaisquer juízes que sejam designados. Paris, 6 de maio de 1846⁵⁶ (Séguin, 1846, p. 22, tradução nossa).

Percebe-se a profunda confiança que Séguin tinha sobre a eficiência do seu sistema de educação para pessoas com deficiência intelectual, além da certeza de ter sido o pioneiro em sistematizar tal metodologia de ensino.

Segundo Pessoti (1984), de fato, no que se refere à sistematização metodológica do ensino especial, Séguin é o primeiro, visto que Péreire, Guggenbuhl⁵⁷ e o próprio Itard não deixaram uma sistematização clara quer de suas elaborações teóricas, quer de suas técnicas e metodologia didática. No entanto, apesar de denominar-se um solitário (após a morte de Itard e mediante sua relação conflituosa com Esquirol⁵⁸), Séguin inspirou-se nos escritos deixados por Itard e na metodologia de trabalho com os surdos de Péreire.

⁵⁶ *Depuis que l'approbation du conseil général des hospices a été donnée à mes travaux de 1842 à l'hospice des Incurables, et celle de l'Académie des sciences à mes écrits et à ma pratique de Bicêtre, durant l'année 1843, j'ignore si quelque autre méthode s'est produite. Pour m'éclairer à cet égard, et aussi pour édifier le public, qui n'en sait pas toujours sur ces matières aussi long qu'il faudrait qu'il en sût, lui, le juge souverain, je mets ici, non un homme, mais quiconque, au défi de produire, avant un an, une méthode d'éducation des enfants idiots qui soit une méthode, et qui ne soit pas la mienne; et j'accepte sur ce point, où la science et la probité sont également intéressées, tels arbitres que l'on désignera. Paris, le 6 de mai 1846.*

⁵⁷ Johann Jakob Guggenbuhl (1816-1863), médico suíço, foi o primeiro a investir na educação sistemática de “cretinos”. Difundiu a ideia da educabilidade da pessoa com deficiência intelectual.

⁵⁸ De acordo com Tezzari (2009) Séguin, apesar de ter publicado junto com Esquirol “*Résumé de ce que nous avons fait depuis 14 mois*” (1839), não tinha um ligação estreita com seu orientador e, também, nunca se sentiu em uma relação mestre-aluno. Séguin afirmou que o próprio Esquirol lhe confidenciou que nunca havia se ocupado diretamente das pessoas com deficiência intelectual, mas que aceitava supervisionar o seu trabalho somente como garantia de credibilidade perante os pais dos alunos, considerando o reconhecimento de sua autoridade na área (TEZZARI, 2009). Eis aqui uma boa justificativa para as críticas feitas por Séguin em direção a Esquirol sobre a deficiência intelectual.

Séguin (1866/1907) afirma que o programa utilizado por Itard com Victor em 1802 era mais adequado para uma pessoa com deficiência intelectual do que para um “selvagem”. O programa, cujo fundamento era a fisiologia, contemplava o desenvolvimento dos sentidos, o desenvolvimento das faculdades intelectuais e o desenvolvimento das funções afetivas (SÉGUIN, 1866/1907). Séguin, através desse programa, havia encontrado o esboço de seu sistema educativo.

Em relação ao trabalho de Péreire, Séguin (1866/1907) ressalta que sua metodologia trata de uma descoberta fisiológica. Péreire ensinou seus alunos surdos a falar através da percepção da vibração provocada pelo som. Com essa descoberta, Péreire demonstrou aos fisiologistas de sua época que todos os sentidos são modificações do tato.

De acordo com Séguin (1866/1907), as principais conclusões do trabalho de Péreire 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 as aquisições de outras; as ideias mais abstratas são comparações e generalizações da mente que são percebidos 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.

Assim, Séguin (1846) afirma que possui o mesmo ponto de vista de Péreire no que diz respeito à educação dos sentidos. No entanto, para a pessoa com deficiência intelectual o problema da educação não pode ser resolvido apenas com a substituição de um sentido que não existe por outro; para Séguin (1846), a educação da pessoa com deficiência intelectual baseia-se numa hipótese menos ousada, porém similar.

Para a pessoa com deficiência intelectual, Séguin (1846) propõe a possibilidade de regularizar o uso dos sentidos, a fim de multiplicar as noções, fertilizar as ideias, os desejos e as paixões de pessoas que, por si só,

permaneceriam desligadas, sem relação com o mundo exterior, tratando-se de uma questão de dinâmica vital.

Por fim, antes de “mergulhar” na teoria e prática do sistema de educação de Séguin, o mesmo afirma que o método precisa ser habilmente aplicado, mesmo que o aluno possua ou não deficiência. Para Séguin (1846), ensinar deve ser considerado uma arte e não ensinam aqueles que sabem mais, mas aqueles que possuem, com conhecimento suficiente, a difícil arte de ensinar.

3.1. Princípios gerais

Uma das primeiras considerações feitas por Séguin no início do seu *Traitement Moral* é que o mesmo não deve ser lido como um romance. Séguin (1846) informa que apesar de tentar ser breve e claro, compromete-se em não omitir todas as maneiras, encontradas por ele, de se trabalhar com pessoas com deficiência intelectual. Séguin promete que, em poucas palavras, mostrará como “corrigir” quase tudo.

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 psicológicas⁵⁹; da força de trabalho; e da inteligência e moralidade.

Para as crianças sem deficiência, Séguin (1846) mostra que, em termos mais simples, a educação 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 esquiva 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.

⁵⁹ De acordo com os conhecimentos existentes nessa área na época.

O sucesso da educação dependerá do método, da paciência e do respeito que o professor deve ter com seu aluno.

3.2. Fórmula Especial

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 moralizada⁶⁰. Em outras palavras, isso foi o que Séguin denominou de “Fórmula Especial”. A educação da atividade deve preceder a educação da inteligência, e a educação do intelecto deve preceder a da vontade (SÉGUIN, 1846).

Para Séguin (1846), essa fórmula, derivada da antropologia, abraça o indivíduo em todos os seus aspectos.

[...] o homem são em todos os seus modos de vitalidade, o idiota no canto mais distante de sua insensibilidade, sua inteligência, sua imoralidade [...] esta forma de educação que eu proponho, traz em seu favor a autoridade da tradição, e demonstra através da experiência que é a única aplicável aos idiotas⁶¹. (SÉGUIN, 1846, pp. 344 e 345, tradução nossa).

Assim, a educação da atividade proposta por Séguin (1846) está relacionada aos hábitos individuais que precisam ser ensinados ou corrigidos em todas as crianças. Daí a importância da educação do sistema muscular.

⁶⁰ Esse termo tinha, na época, um sentido relacionado à regulação das atitudes, dos comportamentos, sentimentos e hábitos.

⁶¹ [...] *l’homme à l’état sain dans tous ses modes de vitalité, l’idiot dans les derniers retranchements de son insensibilité, de son intelligence, de son immoralité [...] cette formule d’enseignement que je propose, réunit en sa faveur l’autorité de la tradition, et la démonstration de l’expérience; elle est enfin la seule applicable aux idiots.*

3.3. Educação do sistema muscular

Para educar uma criança com deficiência intelectual, deve-se começar com a preparação das vias nervosas e musculares, com a escolha correta dos instrumentos e exercícios que serão utilizados, além de um diagnóstico diferencial dos diversos comprometimentos orgânicos e funcionais do aluno. Segundo Pessoti (1984), esse diagnóstico diferencial é a semente do método de Séguin.

Assim, a ginástica utilizada com crianças com deficiência intelectual não requer muito equipamento, nem exercício perigoso. Devem ser realizadas atividades de imobilidade, caminhadas regulares, salto, subir e descer uma escada para os membros inferiores e membros superiores etc.

Séguin (1866/1907) aconselha que o educador não deve começar o dia de trabalho com seu aluno como um dever, e sim como um prazer, com caminhadas, esportes, música, e terminá-la da mesma maneira, de modo que se não tiver conseguido fazê-lo feliz através da rotina diária, poderá ao menos enviá-lo para a cama alegre.

Séguin também propõe que os exercícios sejam cuidadosamente adaptados para cada tipo de aluno. Por exemplo, não há razão para propor a uma criança que já possui uma boa estatura que salte para cima e para baixo, enquanto que o mesmo exercício será excelente para um jovem frágil e delgado (SÉGUIN, 1846).

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 pelo professor Séguin foram baseadas em trabalhos diários e em divertimentos comuns a todas as crianças. 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.

Os exemplos práticos contidos nos escritos de Séguin mostram de forma clara os procedimentos utilizados por ele para que seus objetivos fossem alcançados em relação ao desenvolvimento de seus alunos.

Ao afirmar que “o idiota é uma pessoa desprovida de força muscular, cuja força é desorganizada ou não existe⁶²” (SÉGUIN, 1846, p. 355), Séguin indica os primeiros passos do seu trabalho de organização dos movimentos e surgimento da vontade.

Ele (o idiota) nunca andou, sua imobilidade já dura por toda sua vida e não apenas por meses, e nós devemos criar nele o desejo que ele nunca teve de andar, e segundo, sua vontade está bem longe de comandar algo, nunca nem suspeitou ou tentou seus maravilhosos poderes⁶³. (SÉGUIN, 1866/1907, p. 70, tradução nossa).

Essa imobilidade da pessoa com deficiência intelectual indicada por Séguin pode ser caracterizada como positiva ou negativa. Da imobilidade positiva nasce uma determinação ativa, da imobilidade negativa reside o poder de quase neutralizar qualquer incentivo externo ou qualquer motivo interno para a ação (SÉGUIN, 1866/1907).

Em relação aos movimentos desordenados, Séguin os caracteriza como automáticos, mecânicos ou espasmódicos.

Nos movimentos automáticos, a criança usa uma parte de si mesma, um dedo ou um olho, assim como se fosse uma máquina cujos movimentos recorrentes produziram sua graça. Nos movimentos mecânicos a criança usa, além do papel, linha de costura, metais, qualquer coisa que quebre, toque, ouça, que satisfaça exclusivamente um dos seus sentidos; não o melhor – pelo contrário, o mais afetado. Nos movimentos espasmódicos a criança não tem objeto, ou se tem algum, como de bater em alguém ou em algo, é proibida por um cego e fraco impulso⁶⁴. (SÉGUIN, 1866/1907, pp. 71 e 72, tradução nossa).

⁶² *L'idiot est plus que personne dépourvu de la puissance musculaire, sans laquelle la force est désordonné ou n'existe pas.*

⁶³ *He never did walk; his immobility has lasted all his life instead of a few months, and we must create in him the desire that he never had of walking; and second, his will, far from being ready to command anything, has never yet suspected nor tried its wonderful powers.*

⁶⁴ *In automatic movements, the child uses one part of himself, one finger or one eye, as if it were an automaton whose recurrent movements produced his beatitude. In mechanical movements the child uses, besides paper, thread, metals, anything whose breaking, touching, ringing, pleases exclusively one of his senses; not the best – on the contrary, the most diseased. In spasmodic*

Para Séguin, enquanto esses movimentos existirem, com ou sem imobilidade negativa do resto do corpo, não se pode esperar que a criança melhore através da ação voluntária, nem da imobilidade positiva, por isso é dever do educador tentar superar tudo de uma vez o mais rapidamente possível (SÉGUIN, 1866/1907).

Séguin (1866/1907) diz que cada um desses movimentos será melhor combatido por meio de exercícios que ofereçam o mais forte contraste com o mau hábito. Esses exercícios, realizados com o intuito de “destruir” os movimentos desordenados, podem ser ao mesmo tempo calculados para promover movimentos ordenados desejados (SÉGUIN, 1866/1907).

Os exercícios podem ser realizados com a criança em pé, sentada, em forma reclinada ou com o auxílio de alguns aparelhos de ginástica. Séguin (1866/1907, p. 73) exemplifica da seguinte forma:

Se a imobilidade da criança não pode ser imposta de imediato, podemos sentá-la diante de nós, controlando em parte suas pernas entre nossos joelhos, concentrando toda nossa atenção sobre as mãos, e eventualmente sobre aquela mais afetada. Para concluir nosso objetivo colocamos a mão mais calma sobre o joelho correspondente, enquanto pegamos a mão agitada com um peso leve. É inútil dizer a ele que não pegue ou tente soltar sua mão; mas nossos dedos ficam tão firmes sobre o pescoço do idiota que ele não tem êxito. Ao contrário, nós tomamos cuidado de deixar o peso ficar mais sobre a sua mão do que sobre a nossa; se ele não carrega, ao menos suporta. Tolerando o peso, quanto mais ele se mexe para removê-lo mais ele sente; e em parte para escapar do aumento do peso ou então pela fadiga, sua mão agitada se torna calma; a quietude era precisamente nosso objetivo⁶⁵ (tradução nossa).

Esse caso apresentado por Séguin (1866/1907) tem por objetivo a imobilidade parcial. Inversamente, em outro caso, a imobilidade deve ser secundária e o movimento do objeto principal, “como quando nós mantemos todo o corpo completamente imóvel para concentrar a atenção sobre exercícios delicados de uma

movements the child has no object, or if he has any, such as striking something or at somebody, it is prompted by a blind, sickly impulse.

⁶⁵ *If the immobility of the whole child cannot be enforced at once, we may seat him before us, half mastering his legs between our knees, concentrate all our attention upon the hands, and eventually upon the one most affected. To accomplish our object we put the quietest hand on the corresponding knee, whilst we load the delinquent hand with a heavy dumbbell. Useless to say that he does not take hold of it and tries to disengage his hand; but our fingers keep his so bound around the neck of the dumbbell that he does not succeed. On the contrary, we take care to let the weight fall more on his hand than on ours; if he does not carry it, he supports it at least. Supporting the burden, the more he moves to remove it the more he feels it; and partly to escape the increase of the burden, partly by fatigue, his loaded hand becomes still; that stillness was precisely our object.*

única parte⁶⁶” (Séguin, 1866/1907, p. 74). Contudo, Séguin (op.cit.) lembra que não se pode esquecer que o objetivo final será ensinar a imobilidade completa para que se tenha a harmonia e a utilidade de todos os movimentos subsequentes. A imobilidade servirá como transição e repouso dos movimentos realizados. Séguin explica que para a criança aprender a ficar em pé, ela deverá ser submetida a exercícios passivos e à imobilidade.

Se nós pegarmos a criança por baixo e ela não pode e nem irá se mover [...] devemos movê-la nós mesmos. Para esse efeito, nós empregamos instrumentos de exercício passivo, que atuam próximos dos impulsos pessoais. As pernas não curvam, por isso nós fazemos com que elas se submetam a elasticidade de um saltador iniciante; se os pés não se apresentam para o caminhar, deixe-os se encontrarem com a regularidade de caminhar em um trampolim, que recebe e envia de volta para eles, como um chão inteligente e incansável faria. Massageando os músculos, controlando as articulações, movendo-se com o chão de piso instável e com instrumentos semelhantes, daremos ao aluno a força muscular para andar: mas ele não andaré ainda, e o faremos retomar, um pouco mais, a imobilidade da postura sentada.

Mas, se depois de todos os nossos exercícios passivos, ele ainda não se mantém em pé e pronto para andar em um piso plano, então nós o colocamos em pé em dois blocos ou degraus tão estreitos quanto seus pés e ainda o deixamos cair, estando perto para impedir algum dano, mas não abrande a emoção para restabelecê-lo, se preciso, para o seu isolamento. Lá ele deve ficar seguro em uma posição e ficar firme também, tendo que reagir com uma energia desconhecida para ele, contra o vazio ao redor que o convida a cair. Para resistir à atração do vácuo, ele deve comprimir seus músculos com facilidade no caso de alguma emergência, ele fica ansioso, ele não sabe exatamente o porquê, nem o que fazer, e o que não fazer: mas suas forças são agrupadas, se temos na frente dele outros degraus, e se o ajudamos um pouco, no início, com nossa mão ou dedo, ele tentará, na perspectiva de escapar do isolamento, passar um pé para o próximo degrau, para o outro e outro, ansioso, chorando, mas de fato andando pela primeira vez. Deixe-o no chão, muito provavelmente ele teria deslizado seus pés, mas não andado em toda a vida. Ele anda agora, mas com a oscilação do corpo, devido à incapacidade das mãos⁶⁷. (SÉGUIN, 1866/1907, pp. 74 e 75, tradução nossa)

⁶⁶ [...] as when we keep the whole body quite motionless to concentrate the attention upon delicate exercises of a single part.

⁶⁷ If we take the child so low that he cannot and will not move [...] we must move him ourselves. To that effect we employ instruments of passive exercise, which act on activity nearly like personal impulses. The legs do not bend, we make them yield under the elasticity of a baby-jumper; the feet do not come forward for the walk, let them encounter with the regularity of a walk a springboard, which receives and sends them back like an intelligent, indefatigable ground would do. Kneading the muscles, handling the articulations, moving with the floor of a tread-mill, and like appliances, will give the pupil the muscular strength to walk: but he will not walk yet, and we make him resume in immobility the seated posture a little longer.

But, after all our passive exercises, he cannot yet stand erect and ready for a walk on a level floor. Then we raise him on two blocks or steps as narrow as his feet. and even we let him fall, being at hand to prevent an injury, but not to blunt the emotion, and to restore him, if needed, to his up-isolation. There he must stand and stand firmly too, having to react with an energy unknown to himself against the vacuum around, which invites him to a fall. To resist the attraction of the void, he must strain his muscles in readiness for any emergency; he is anxious, he does not know exactly why, nor what to do, nor what not to do: but his strength is gathered, and if we have in front of

A incapacidade das mãos relatada acima por Séguin demonstra a importância destas para a educação da criança. Séguin enfatiza que antes de qualquer educação, a incapacidade das mãos perdurará como impedimento para o aprendizado, causando uma desarmonia sobre o resto do corpo. Assim sendo, não se pode melhorar a caminhada da criança sem educar suas mãos e braços, considerados por Séguin como instrumentos de equilíbrio.

Quando o equilíbrio para ficar em pé é adquirido, mas de modo imperfeito, os movimentos de progressão serão caracterizados por um balanço lateral que, segundo Séguin (1866/1907, p. 75), “dá para a caminhada de um idiota seu caráter peculiar, este é o ponto onde se encontra a maioria deles, este é o andar que evidencia idiotice⁶⁸”.

Dessa forma, dois tipos de exercícios são indicados: o primeiro tipo é aquele que incide sobre as pernas e os braços; o segundo é aquele que harmoniza as funções completas (SÉGUIN, 1866/1907).

Entre os exercícios indicados para as pernas estão o uso de escadas de vários tipos. Para os braços são utilizados os sinos mudos⁶⁹ e as extensões de várias partes do braço que, por si só, já possuem um balanço natural.

Para a harmonia das funções do corpo, Séguin (1866/1907) agregou em um pequeno espaço (como uma sala ou um pedaço de relva sombreado) todos os tipos de planos: horizontais, inclinadas nas quatro direções, abruptamente cortada, áspera, pedregosa, escorregadio, estreitos etc., que poderiam apresentar-se como obstáculos comuns para a progressão regular. Séguin sugere que a criança passe por essas dificuldades com ou sem sinos mudos, da forma como for ordenado, ou de acordo com uma música.

Outra atividade executada por Séguin foi a preparação de quartos com pedregadas espalhadas pelo chão (algumas colocadas próximas, outras distantes),

him some other steps, and if we help him a little with our hand or finger at first, he will try, in the prospect of escaping the isolation, to pass one foot on the next step, on another, and on another, anxious, crying, but walking in fact for the first time. Left on a floor, he would have slid his feet very likely, but not walked all his life. He walks now, but with a swinging of the body, owing to the incapacity of the hands.

⁶⁸ [...] give to the walk of an idiot its peculiar character; this is the point where we find the majority of them; this is the walk which bespeaks idiocy.

⁶⁹ Instrumento de ginástica utilizado para trabalhar a musculatura dos braços.

organizadas de maneira inesperada e que a criança tenha que seguir, cobrindo exatamente com os pés as formas espalhadas diante dela. Para ele, o ato de dirigir cada pé em cada forma é um dos melhores exercícios para os membros que já estiveram sem controle. Portanto, “caminhar entre tantas dificuldades é pensar⁷⁰” (SÉGUIN, 1866/1907, p. 76).

Essas atividades contendo obstáculos (alguns fáceis e outros difíceis) são excelentes tanto para os pés quanto para o desenvolvimento intelectual. Séguin diz que quando o aluno já superou individualmente essas dificuldades, ele poderá ser autorizado a repetir essas aulas com outras crianças. Com a orientação do professor, as crianças poderão executar os mesmos movimentos em grande escala ao som de uma música, divertindo-se com seus tombos e deixando de lado sua timidez; nas palavras de Séguin (1866/1907, p. 76), “os primeiros raios da promessa que atravessam a escuridão da idiotice. Estas crianças não podiam mover-se antes, e hoje estão em seu merecido lugar⁷¹”.

De acordo com Séguin (1866/1907), após todo esse processo, o aluno já consegue ficar em pé, andar e mover-se, em certa medida e em conformidade com a fisiologia de seus órgãos, desde que ele esteja disposto a fazê-lo. Contudo, Séguin percebeu que o aluno só faz essas coisas quando compelido ou convidado e quase nunca de impulso próprio. Quando isso ocorre, a vontade do professor deve tomar o lugar da vontade do aluno. O professor deve levá-lo para fazer caminhadas e/ou qualquer outra atividade muscular.

Nesse sentido, Séguin (1866/1907) afirma que tudo o que pertence à função de locomoção deve ser tratado com atenção e submetido à análise mais minuciosa das funções da extremidade superior, devido a sua importância para a estabilidade do pé, que é a base para a firmeza do corpo, e a precisão da mão.

Desse modo, quando Séguin passa a considerar a mão, em crianças com deficiência intelectual, como instrumento de função, ele está ciente de que essa mão, dura ou relaxada, abalada com automatismo ou embebida em saliva, deve estar constantemente presente aos seus olhos, uma vez que será um objeto de solicitude e de estudo (SÉGUIN, 1866/1907).

⁷⁰ [...] to walk among so many difficulties is to think.

⁷¹ [...] the first rays of promise have pierced through the darkness of idiocy. These children could not move of late, and to-day they are in their first well-earned perspiration.

[...] a mão é o órgão de preensão. Sua incapacidade coloca um obstáculo entre o idiota e tudo a ser adquirido. Sem mais explicações, nós tentaremos carregar a mão da sua incapacidade de idiotice para sua completa capacidade quando aperfeiçoada pela educação. Mas esse último panorama da mão é ainda muito geral, e nós seremos satisfeitos pelo presente de melhorar suas capacidades de preensão⁷². (SÉGUIN, 1866/1907, p. 77, tradução nossa).

Séguin (1846) relata que quando uma criança com deficiência intelectual não sabe usar as mãos, devemos colocá-la diante de uma escada normal, segurando-a com uma mão pelo anel de ginástica no seu cinto para orientar suas mãos e seus pés para subida e descida, se necessário. Caso esse exercício não seja suficiente, o professor Séguin posiciona a criança atrás da escada e ele, mantendo-se à frente, pressiona suas mãos na dela para evitar uma queda (SÉGUIN, 1846). Assim, nessa subida lenta e dolorosa, especialmente para ele (o professor), cada movimento da criança deve ser orientado, seguro e gradualmente libertado da direção e pressão que regula e garante o movimento. Séguin continua:

Para fazê-lo descer da escada utilizando a força dos braços, a dificuldade aumenta. Colocado na mesma altura que o idiota, sempre na frente da escada, eu coloquei minhas mãos sobre a dela, e liberando os pés da criança com um dos meus pés e agarrados aos degraus mais baixos, eu a mantenho suspensa sob uma pressão pela qual eu meço a sua fraqueza. Eu libero uma de suas mãos, por falta de força suficiente apreensiva, ela solta-se da escada, e (como resultado do instinto de conservação, que a experiência me ensinou a contar) movem-se rapidamente ao degrau inferior, onde a minha mão a fixa novamente, o mesmo manejo faz abaixar a outra mão. Enquanto descemos, meu corpo desliza ao longo da escada, e os pés da criança lutam constantemente com meu pé direito, movendo-se incansavelmente para recuperar o seu ponto de apoio.⁷³ (SÉGUIN, 1846, p.355, tradução nossa)

Esse exercício será repetido também com a escada invertida, deixando a criança um pouco mais livre, com o objetivo de trabalhar os músculos da mão.

⁷² [...] *the hand is the organ of prehension. Its incapacity puts a barrier between the idiot and everything to be acquired. Without further explanation, we will try to carry the hand from its incapacity in idiocy to its full capacity when improved by education. But this last view of the hand is too broad yet; and we shall be contented for the present with improving its powers only of prehension.*

⁷³ *Pour faire descendre l'échelle à la force des bras, la difficulté redouble. Placé à la même hauteur que l'idiote, toujours sur le devant de l'échelle, je pose mes mains sur les siennes, et dégageant avec un de mes pieds ses pieds qui se cramponnent aux barreaux inférieurs, je le tiens suspendu sous une pression que je mesure à sa faiblesse. Je dégage une de ses mains qui, faute de force préhensive suffisante, lâche l'échelon qu'elle tenait, et va (par suite du sentiment naturel de la conservation, sur lequel l'expérience m'a appris à compter) se porter rapidement sur l'échelon inférieur, où ma main vient de nouveau la fixer; le même manège fait abaisser son autre main. Tandis que nous descendons ainsi, mon corps glisse le long de l'échelle, et les pieds de l'enfant luttent sans cesse avec mon pied droit, en s'agitant pour ressaisir leur point d'appui.*

Assim que a criança conseguir fazer uso de suas mãos de forma ordenada, sob a influência da necessidade de conservação, as habilidades conquistadas devem ser aplicadas para o ato de se alimentar, para as necessidades da vida quotidiana e para os hábitos da criança. Séguin (1846) propõe atividades com pedras, tijolos, enxadas, pás, carrinhos de mão⁷⁴ etc.

Como exercícios para os membros inferiores, Séguin (1846) recomenda sentar a criança em um determinado tipo de balanço que envia as extremidades inferiores a bater em um trampolim vertical, empurrando-os. Com esse exercício, Séguin ajudou um menino de oito anos de idade a ficar em pé e andar em apenas alguns meses.

Quando os distúrbios motores são sérios, não podemos esperar resultados satisfatórios rapidamente (ficar em pé, andar, subir e descer uma escada) sem recorrer a uma variedade de exercícios em longo prazo para os membros superiores (SÉGUIN, 1846).

Séguin (1846) também mostra a diferença existente entre a sua “ginástica muscular” e a ginástica realizada nas escolas para crianças sem deficiência daquela época.

[...] as armações e cabos não servem mais nesse momento, e passam a ser substituídos pela paciência e engenhosidade do mestre, porque cada idiota apresenta, em relação a movimentos voluntários, as anomalias que o mestre deve se esforçar para remover.⁷⁵ (SÉGUIN, 1846, p. 359, tradução nossa)

Atos simples, porém necessários da vida diária, como: vestir, abotoar, amarrar, dobrar, levantar, recolher os corpos de qualquer forma, armazenar, lavar, pentear etc., também fazem parte do programa de educação do sistema muscular de Séguin. Sobre a inclusão dessas atividades de vida diária em seu programa, Séguin (1846, p. 360) faz a seguinte justificativa:

Eu sei que isto não é ginástica transcendente, mas quem se importa, uma vez que é útil, indispensável? Vejo idiotas que passam o rio e atravessam um arco a uma distância de 10 metros de seu ponto de partida, e que,

⁷⁴ O carrinho de mão tem a vantagem adicional de servir como contrapeso, o que irá manter o equilíbrio em pé e, especificamente, ajudará a criança a andar (SÉGUIN, 1846).

⁷⁵ *les charpentes et les cordages ne servent plus de rien ici, et sont remplacés par la patience et l'ingéniosité du maître, car chaque idiot présente, à l'égard des mouvements volontaires, des anomalies que le maître doit s'attacher à faire disparaître.*

apesar dessa habilidade física não sabem colocar suas meias, amarrar os sapatos etc... Isso é muito triste!⁷⁶ (tradução nossa)

Séguin (1846) utiliza o termo “Ginástica Prática” para designar as atividades que têm a finalidade de trabalhar as funções ativas necessárias para os atos úteis da vida cotidiana, tais como: levantar, caminhar, correr, escalar, subir, descer, cortar, serrar, puxar, arrastar, rolar, semear, plantar, regar, colher, corte e costura, dar laço, desatar, dobrar, lavar etc. Para essas atividades, Séguin disponibilizou um pequeno ginásio e um mestre paciente, pois a criança com deficiência intelectual precisará de cada minuto de destreza para lidar com um botão, um copo, um garfo, uma tesoura, uma caneta etc.

Depois de todos esses exemplos de atividades para a educação muscular, Séguin conclui que expôs apenas algumas técnicas utilizadas com seus alunos (ele alega que não tem tempo para escrever um método especial de ginástica), e indica a ordem em que devem ser feito os exercícios.

Assim eu digo para resumir: de acordo com o temperamento, os exercícios de resistência devem excluir aqueles de estimulação, ou vice-versa. E, sempre a prática dos membros, começando com os torácicos, deve preceder os exercícios dirigidos especificamente para a coluna vertebral e, ainda, os movimentos gerais, ou todos, devem preceder os movimentos parciais, como a ginástica propriamente dita serve como introdução à imitação pessoal ou mímica.⁷⁷ (SÉGUIN, 1846, pp. 362 e 363, tradução nossa).

Até aqui, as atividades usadas por Séguin serviram para tentar fazer o aluno aprender a agir e andar pelo processo passivo (alguém ou algo o movendo), ou pelo processo “quase-ativo” (o aluno move-se ativamente; no entanto, sob pressão permanente de nosso comando). Contudo, o processo passivo ou quase-ativo não pode durar para sempre. É a partir disso que surgem as atividades de imitação, que serão descritas a seguir.

⁷⁶ *Je sais bien que ceci n'est pas de la gymnastique transcendente; mais qu'importe, puisque c'est utile, indispensable? Je vois des idiots qui passent la rivière et traversent un cerceau placé en l'air à 10 mètres de leur point de départ, et qui, en compensation de cette lesleté singesque, ne savent pas mettre leurs bas, nouer leurs souliers, etc... Est-ce assez triste!*

⁷⁷ *Ainsi, je dirai pour me résumer: selon les tempéraments, les exercices de résistance doivent exclure ceux de surexcitation, ou vice versa. Ainsi, toujours l'exercice des membres, en commençant par les thoraciques, doit précéder les exercices dirigés spécialement sur la colonne vertébrale; ainsi encore, les mouvements généraux, ou d'ensemble, doivent précéder les mouvements partiels, comme la gymnastique proprement dite sert d'introduction à l'imitation personnelle ou mimique.*

3.4. Imitação

Em *Traitement Moral*, Séguin define a imitação como a capacidade natural que os seres humanos compartilham com os animais (Séguin, 1846). 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.

Assim definida, a imitação está incluída tanto em atividades de educação muscular como em exercícios sensoriais. Séguin a divide como pessoal e impessoal ou objetiva⁷⁸.

Para Séguin (1846), a imitação é pessoal quando serve para modificar imediatamente a totalidade ou parte dos hábitos do indivíduo, e impessoal, quando o indivíduo atua sobre os fenômenos a sua volta.

No primeiro caso, ela tem por objetivo dar a consciência de si mesmo em todas as suas partes e em suas propriedades motoras; em segundo, ela tem por objetivo dar a consciência do não-eu, suas propriedades de forma, suas posições relativas, e suas relações possíveis com o indivíduo.⁷⁹ (SÉGUIN, 1846, p. 364, tradução nossa)

Sobre a diferença entre imitação pessoal e impessoal, Séguin (1866/1907, p.89, tradução nossa) exemplifica: “por exemplo, nós levantamos um braço, a criança faz o mesmo, isto é imitação pessoal. Mas se nós pegarmos um livro e o configuramos na posição vertical sobre a mesa, e a criança faz o mesmo com outro livro, é imitação objetiva⁸⁰”.

Em relação à imitação pessoal, Séguin verificou que algumas crianças com deficiência intelectual, quando solicitadas, não conseguiam realizar gestos ou caretas. Entretanto, Séguin (1846) explica que não se pode considerar que o motivo para essa inércia seja a privação de força muscular ou imitação, haja vista que em

⁷⁸ Séguin (1866/1907) alerta que essa divisão é puramente didática, sendo necessária apenas para uma melhor compreensão da sua prática.

⁷⁹ *Au premier cas, elle a pour but de donner la conscience du moi dans toutes ses parties et dans ses propriétés mobiles; au second, elle a pour objet de donner la conscience du non-moi, de ses propriétés de forme, de ses positions relatives, et de ses rapports possibles avec l'individu.*

⁸⁰ *For instance, we raise an arm, the child does the same; that is personal imitation. But we take a book and set it upright on the table, the child does the same with another book; this is objective imitation.*

algumas crianças essa habilidade seja muito desenvolvida, porém exercida em um número muito limitado, e tem a natureza de tiques, gestos, expressões faciais e até mesmo de voz e fala.

Então eu vi que os gestos e expressões fisionômicas não tinham nada de extraordinário se sua repetição constante, seu pequeno número e sua inadequação, não havia revelado a idiotice. Em outros, afetam periodicamente os gestos e as expressões mais estranhas ou mais violentas sem motivos, sem propósito, enquanto alguns imitam seus movimentos, principalmente do rosto, e ainda mais os seus lábios, como também as suas vozes para alguns animais, como eu já havia mencionado.⁸¹ (SÉGUIN, 1846, p. 365, tradução nossa)

A partir dessa observação, Séguin pensou na possibilidade de trabalhar a imitação; no entanto, tal ensino requeria método, além de tempo e paciência. Também havia a necessidade de diminuir a ocorrência de movimentos mecânicos ou espasmódicos. A imitação pessoal desenvolveria a precisão e rapidez (tão necessária para a educação em geral), assim como a ginástica muscular criaria força e resistência.

Contudo, havia muito trabalho a ser feito. Com crianças agitadas, a imitação foi muito difícil de ser obtida. Sobre isso, Séguin (1846, p. 366) relata o trabalho com 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 imóvel⁸². (tradução nossa)

Séguin indica que somente quando a imobilidade é obtida, podemos começar os exercícios de imitação.

⁸¹ *Ainsi j'en ai vu dont les gestes et les expressions physiologiques n'eussent eu rien de remarquable si leur répétition constante, leur petit nombre et leur non à propos, n'avaient révélé l'idiotie. D'autres affectent périodiquement les gestes et les expressions les plus étranges ou les plus violents sans motif, sans but; tandis que certains empruntent leurs mouvements, en particulier ceux de la face, et plus encore ceux des lèvres, comme aussi leur voix, à certains animaux, ainsi que j'ai eu plus haut l'occasion de le faire remarquer.*

⁸² *A...H... était d'une pétulance indomptable; gravissant comme un chat, s'échappant comme une souris, il ne fallait pas songer à le faire tenir debout immobile pendant trois secondes. Je le mis sur une chaise, je m'assis en face de lui, tenant ses pieds et ses genoux entre les miens; une de mes mains fixait les deux siennes sur ses genoux, tandis que l'autre ramenait incessamment devant moi sa face mobile. Nous sommes restés ainsi cinq semaines, hors des heures de manger et de dormir; mais après ce temps A...H... commençait à se tenir debout et presque immobile.*

Conquistada a imobilidade, deve-se 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 (SÉGUIN, 1846). 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.

Ainda sobre esses exercícios, recomenda Séguin (1866/1907, p. 91):

A primeira atitude é a imobilidade na posição vertical; sem dizer uma palavra, nós ditamos com gestos as atitudes a serem seguidas, pés juntos, pés abertos; pé esquerdo para frente; pés novamente juntos. Levante o joelho direito, levante o esquerdo, uma firme batida na mão esquerda e ficar sem movimento⁸³. (tradução nossa).

Percebe-se que não foi dita uma palavra, uma sílaba entre eles (professor e aluno): a imitação fez tudo. Séguin (1866/1907) sinaliza que esses exercícios aceleram os movimentos, melhoram a função da visão, ampliam o leque de percepções, dão precisão ao entendimento, colocam todas as partes do corpo sob o controle da vontade, preparam todas as partes para o pleno exercício de suas funções, além de educar “a mão morta para o trabalho vivo”. Entretanto, apesar de todos esses progressos, o trabalho com imitação pessoal dificilmente é conseguido rapidamente; o processo se dá de forma lenta e gradual.

Depois de meses revezando entre o trabalho individual e o trabalho em grupo, com cansaço, e muitas vezes com desânimo; nós o vemos alegre, não só imitando os exercícios físicos, mas carregando seus novos poderes de imitação para seus hábitos de vida; tentando comer, vestir, ficar em pé como fazemos diante deles, oferecendo seus serviços às crianças mais fracas, assim como oferecemos os nossos a ele e, finalmente, fazendo pela influência do hábito o que a maioria das crianças talentosas fazem somente por obrigação⁸⁴. (SÉGUIN, 1866/1907, p. 92, tradução nossa)

⁸³ *The first attitude is upright immobility; without saying a word, we dictate with gestures the following attitudes; feet closed, feet open; forward the left foot, feet again closed. Raise the right knee, raise the left; a firm slap of the left hand upon it, and motionless.*

⁸⁴ *But after months of alternate individual and group-training, in fatigue, often in despondency, we see them with joy, not only imitating the physiological exercises, but carry their new powers of imitation into the habits of life; trying to eat, dress, stand as we do before them, proffering their services to weaker*

Séguin também orienta sobre a importância do planejamento para a aplicação das atividades. Para ele, a maneira de ensinar deve variar de acordo com o assunto que se tem em mente. Foi com esse cuidado que Séguin conseguiu fazer muitos jovens com deficiência intelectual nos hospitais a chegar a um grau de precisão e rápida evolução da ginástica e mímica, que surpreendeu tanto as comissões do Governo quanto as do Instituto, responsáveis por averiguar os resultados do seu método (SÉGUIN, 1866/1907).

Sobre a imitação impessoal, Séguin afirma que a inclusão desta em seu programa de educação serviria para dar precisão e rapidez para a formação em todos os seus aspectos.

Após as habilidades de locomoção (com a ginástica muscular) e noções pessoais (com a imitação pessoal), o professor deverá organizar exercícios de imitação impessoal, que incluem várias posições, mudanças da maneira como os objetos são encontrados e o que a pessoa pode fazer com esses objetos.

Na prática, Séguin (1846) 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. Já 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.

Conclui Séguin que para imitar os movimentos e as relações entre pessoas e objetos temos os órgãos do sistema nervoso e dos sentidos. É através da percepção dos estímulos que se consegue realizar atos por imitação. Por isso, a educação sensorial é considerada essencial para a aprendizagem das crianças com deficiência intelectual.

3.5. Ginástica e Ensino do sistema nervoso e dispositivos sensoriais

Séguin (1846) inicia sua exposição sobre a educação sensorial afirmando que “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 relação⁸⁵ e na vida social⁸⁶” (pp. 375 e 376).

Em outras palavras, Séguin assume claramente a importância da educação dos sentidos para a educação da criança com deficiência intelectual. Séguin também aproveita para criticar os sensualistas da época.

[...] a educação aplicada para os sentidos consegue enriquecer com precisão e alcance o desenvolvimento intelectual; esta verdade, dificilmente percebida pelos sensualistas próprios, e proclamada por Rousseau ainda não foi fecundada: existe um abismo entre aqueles que dizem que "há algo a fazer", e aqueles que o fazem.⁸⁷ (SÉGUIN, 1846, p. 376, tradução nossa)

Para Séguin, sem a educação dos sentidos ele não conseguiria ensinar seus alunos com deficiência intelectual. Sendo assim, ele descreve seu objetivo prático.

Para o nosso objetivo prático, todos os sentidos são considerados como modificações da propriedade tátil, 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 Cheiro são ainda modificações parecidas. Mas esse toque é apenas a parte inicial da função do sentido, a ideia é transportada pelos nervos para os gânglios especiais, e os gânglios sensoriais, depois de percebê-lo, o envia para ser registrado nos Hemisférios⁸⁸. (SÉGUIN, 1866/1907, p. 93, tradução nossa)

⁸⁵ De acordo com Pessoti (1984), a expressão empregada por Séguin, “vida de relação”, constituiu o germe de vários problemas teóricos que ocuparam anos mais tarde Binet, além de ser fonte de questões pedagógicas decisivas para a pedagogia seguiniana.

⁸⁶ *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.*

⁸⁷ [...] *l'éducation appliquée aux sens parviendrait à les enrichir d'une précision et d'une portée qui réagiraient sur le développement intellectuel, cette vérité à peine entrevue par les sensualistes eux-mêmes, et proclamée par Rousseau, n'a pas encore été fécondée: il y a presque toujours un abîme entre ceux qui disent "il y a quelque chose à faire", et ceux qui font.*

⁸⁸ *For our practical object, all the senses are considered as modifications the tactile property, receivers of touch in various ways. In Audition, the sonorous waves strike the acoustic nerves; in Vision, the retina is touched by the image carried by the luminous rays assembled at the focus; the Taste and Smell are yet more proximate modifications. But this touch is only the initiatory part of the function of the sense; the impression is to be carried through the nerves to the special ganglia; and the sensorial ganglia, after perceiving it, send it to be registered in the Hemispheres.*

A ordem exposta por Séguin foi pensada para uma melhor compreensão de sua prática no trabalho de desenvolvimento dos sentidos. Séguin ressalta que no seu método de ensino todos os sentidos estão interligados. Dessa forma, apresenta-se o tato, o olfato e o paladar, e depois se discorre sobre a audição e a visão, sem prejudicar a sequência de ideias que formaram a base do trabalho de Séguin.

3.5.1. Educação do tato

De acordo com Séguin, o sentido do tato foi o mais negligenciado na educação até aquele momento. Nas crianças com deficiência intelectual, Séguin (1846) percebeu que esse sentido estava em um completo estado de desmoralização, devido à necessidade que elas têm de conhecer tudo, passando as mãos sobre todos os corpos que estão ao seu alcance. Séguin comenta que “não é incomum vê-las lidar com a lama e os mais vis dos materiais⁸⁹” (SÉGUIN, 1846, p. 378).

Séguin destaca dois transtornos como sendo os mais comuns nos jovens com deficiência intelectual. O primeiro é conhecido como “*sonner la permanence*”⁹⁰, o segundo, cujos personagens são mais variados, é reproduzido nas formas mais grotescas. Em relação a este último, Séguin exemplifica: “Eu vi um passar todos os seus dias a lamber um pedaço de porcelana branca (penico quebrado que ele prefere a qualquer outro), e quando ele o perde, ele pede outro a quem passa⁹¹” (SÉGUIN, 1846, p. 379).

O sentido do tato, responsável por proporcionar tantas ilusões e alucinações, é também aquele com o maior número de anomalias das mais variadas em crianças e jovens com deficiência intelectual. Em relação a essas anomalias, Séguin as classificou em duas categorias. As crianças da primeira categoria percebem a sensação ativamente e muitas vezes de uma forma muito alerta e muito delicada, conseguindo manter a memória, o desejo ou o medo. Já as da segunda

⁸⁹ *Il n'est pas rare de leur voir manier la boue et les matières les plus répugnantes.*

⁹⁰ Expressão utilizada pelos jovens do Bicêtre ao ato de obter prazer sexual por métodos manuais. Para Séguin (1846) essa seria a melhor expressão para caracterizar a intensidade e a persistência do mal.

⁹¹ *J'en ai vu un passer toutes ses journées à lécher un fragment de faïence blanche (débris de vase de nuit qu'il préfère à tout autre), et quand il le perd, il en demande un autre aux passants.*

categoria, não sentem medo, não têm desejos, não se lembram da sensação e nem de nenhuma experiência (com a visão de um objeto que recorda outra sensação).

Séguin indica para essas duas categorias o desenvolvimento ou regulamentação das sensações através da apreciação de corpos de diferentes texturas, temperaturas, peso etc., com a privação do sentido da visão.

Estes estudos foram: 1º com líquidos quentes e congelados; 2º com líquidos adstringentes, emolientes, cremosos, etc.; 3º com corpos resistentes ou elásticos; 4º com corpo áspero, peludo, macio, sedoso, polido, etc.; 5º com corpos pesados e leves; 6º com corpos de mesma forma, mas de volume graduados; 7º com corpos de dimensões graduadas; 8º com corpos de configurações variadas.⁹² (SÉGUIN, 1846, p. 382, tradução nossa)

São utilizados todos os contrastes dos corpos que podem ser discerníveis pelo toque. Inicialmente devem ser oferecidos à criança os extremos, para que ela possa, gradualmente, comparar as diferenças quase imperceptíveis, por exemplo: a água a 0 e a 70 graus centígrados, indo para 10 a 60, 20 a 50, 30 a 40 etc. (SÉGUIN, 1846).

3.5.2. O Paladar e o Olfato

As crianças com deficiência intelectual, quando colocam em prática sua curiosidade, geralmente costumam abandonar os sentidos do paladar e do olfato.

Séguin explica que, para elas, nada é muito azedo, muito doce, muito sujo, muito adstringente para saborear ou cheirar; há abuso de sal, pimenta, vinagre, doces e bebida forte sempre que podem: “Vi crianças rindo com o cheiro de fezes⁹³”, comenta Séguin (1846, p. 383) sobre o fato de ter visto algumas vezes crianças tomando banho e comendo bacias cheias de fezes, e que usavam, de forma intercambiável, a mesma mão para essas duas operações.

⁹² *Ces études se font: 1º avec des liquides chauds et glacés; 2º avec des liquides astringents, émoullients, onctueux, etc; 3º avec des corps résistants ou élastiques; 4º avec des corps rugueux, laineux, cotonneux, soyeux, polis, etc.; 5º avec de s corps pesants et légers; 6º avec des corps de même forme, mais de volume gradué; 7º avec des corp s de dimension graduée; 8º avec des corps de configuration variée.*

⁹³ *J'ai vu des enfants flairer en riant des matières fécales.*

Através desse exemplo, Séguin mostra a desarmonia existente em relação aos sentidos do paladar e olfato. Apesar de assumir que esses dois sentidos não têm uma relação imediata com a inteligência, Séguin (1846) não tem dúvida de que o desenvolvimento deles influencie a harmonia das funções do sistema nervoso e contribua, mesmo que indiretamente, à atividade intelectual. Assim sendo, Séguin aconselha o desenvolvimento desses dois sentidos simultaneamente.

Para o trabalho com o paladar, Séguin (1846) orienta que se deve evitar o uso de estimulantes. Feito isso, oferece-se 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). Estabelece-se, também, uma escala de sabores amargos, azedos, salgados e doces, aproximando-se da média e, eventualmente, para apreciar as nuances entre sabores infinitamente delicados e odores simples e complexos (SÉGUIN, 1846).

Quanto ao olfato, deve-se evitar substâncias fortes, como amônia ou gasolina concentrada. Utilizam-se 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 (SÉGUIN, 1846).

Séguin (1846, p. 384) adverte que quando o trabalho for realizado com substâncias doces (guloseimas), deve-se fazer uso de um pequeno volume, “porque o doce dado sem medida, e especialmente entre refeições regulares, não faz bem para a saúde das crianças⁹⁴”.

Por fim, Séguin alega que o trabalho de educação desses sentidos através da limpeza, da boa comida, do ar doce, favorece a correção de maus hábitos nas crianças e determina aspirações para melhores condições vida.

⁹⁴ [...] *car les bonbons donnés sans mesure, et surtout entre les repas réguliers, sont un aliment qui n'est pas sans inconvénient pour la santé des enfants.*

3.5.3. Audição

Antes de expor seu trabalho de educação da audição, Séguin afirma a necessidade de se conhecer as anomalias decorrentes desse sentido. Séguin considera que o diagnóstico das incapacidades das várias partes do ouvido é um dos mais difíceis, porque algumas pessoas parecem ouvir bem, embora sejam completamente surdas, como quando, através das vibrações do chão, elas seguem o ritmo da música ou da dança, ou quando um bebê surdo de nascença começa a entender e usar a linguagem, desde que perceba a vibração no peito da enfermeira; no entanto, não ouve e nem fala, quando desprovido do contato dessas vibrações (SÉGUIN, 1866/1907).

É comum ouvir alguns pais afirmando que sua criança não nasceu surda, mas tornou-se assim no momento em que foi colocada a engatinhar e a andar. Séguin (1866/1907) explica que a criança não pode ouvir porque não se trata de surdez orgânica, mas de surdez intelectual.

Um célebre cirurgião uma vez nos enviou um idiota surdo-mudo, uma criança que não poderia dar nenhum sinal de audição e era totalmente muda. Nós tínhamos visto com Itard várias crianças intelectualmente surdas, e verificamos uma que era sensível a um único ruído produzido por algo que ela gostava, que nós prometemos a seus pais que ela poderia ouvir, o que fez dentro de três meses, e falar, o que fez dentro de seis. Mas, na maioria dos casos de surdez aparente e mutismo, devemos nos poupar de promessas. Uma menina idiota de boa aparência, depois de anos de surdez aparente, foi ensinada a ouvir e compreender a linguagem muito bem, mas ela permaneceu muda, sendo impedida de falar, até mesmo de chorar, por uma paralisia local, mostrando que a mudez nem sempre pode ser referida a um ou outro tipo de surdez indicada acima⁹⁵. (SÉGUIN 1866/1907, p. 102, tradução nossa)

Além da surdez intelectual causada pela deficiência intelectual e a surdez orgânica causada por defeitos nos órgãos da audição, existem várias causas que interferem na fala em crianças com deficiência intelectual ou não. No entanto,

⁹⁵ *A celebrated surgeon once sent us a deaf mute idiot, a child who could give no sign of hearing and was absolutely mute. We had seen with Itard several children intellectually deaf; and having ascertained that this one was sensible to a single noise produced by something he liked, we promised his parents that he could be made to hear, which he did inside of three months, and to speak, which he did inside of six. But in the majority of cases of apparent deafness and mutism, we must be sparing of promises. One fine-looking idiotic girl, after years of apparent deafness, was taught to hear and comprehend the language very well; yet she remained mute, being prevented from speaking, even from crying, by local paralysis; showing that mutism cannot always be safely referred to either kind of deafness indicated above.*

Séguin concentra seus esforços apenas na surdez intelectual produzida pela deficiência intelectual.

O sentido da audição é colocado em atividade por um golpe de ondas atmosféricas dentro do aparelho auditivo. Os sons, objetos de estudo de Séguin, são os ruídos, a música e a voz.

Os sons de ruídos são considerados por Séguin como hieróglifos dos fenômenos, ou seja, alguma coisa produzindo um ruído pode significar uma chuva torrencial, outro significa o barulho de ventos, um o serrar de uma madeira, outro significa uma fritura na panela que desperta o apetite da criança etc. (SÉGUIN, 1866/1907).

Sobre a música, Séguin atribui uma maior aplicabilidade no seu tratamento do que os ruídos. Os ruídos são usados separadamente, isoladamente e em silêncio ambiente; a música é utilizada mais para os grupos e em quase todas as situações.

A música satisfaz a criança sem machucá-la, com algumas exceções; dá descanso ao trabalho intenso; causa na criança imóvel tremores de todas as fibras, a qual é facilmente transformada em incipiência de ação; prepara o sistema nervoso de maneira similar; acorda; acelera; fortalece maravilhosamente os pensamentos; dispersa a raiva, o cansaço, a melancolia e coloca à disposição sentimentos agradáveis; é um sedativo moral por excelência⁹⁶. (SÉGUIN, 1866/1907, p. 104, tradução nossa)

Quando estava no Bicêtre, Séguin pôde observar resultados surpreendentes produzidos pela utilização da música; por isso considerou o uso da música muito importante no tratamento de seus alunos.

Em relação à voz, Séguin sugere o uso de várias expressões de alegria, medo, dor, incluindo os sons que a voz humana é capaz de produzir. Para a realização desses exercícios, Séguin aconselha a suspensão dos outros sentidos (SÉGUIN, 1846).

⁹⁶ *Music pleases the child without hurting him, a few exceptions reserved; it gives rest from hard labor; it causes in the immovable child a tremulousness of all the fibres, which is easily turned into incipiency of action; it prepares the nervous apparatus in a similar manner, awakens, quickens, and supports the thoughts wonderfully; it dispels anger, weariness, melancholy, and disposes to gentle feelings; it is a moral sedative by excellence.*

3.5.3.1. Ginástica da fala

Durante sua experiência, Séguin verificou que a maioria das crianças com deficiência intelectual fala de forma incompreensível ou simplesmente não fala. Séguin (1846) afirma que 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.

Um dos erros cometidos por Esquirol e identificado e criticado por Séguin em *Traitement Moral* foi a afirmação de que “idiotas são mudos, porque eles não têm nada a dizer⁹⁷” (SÉGUIN, 1846, p. 394). Para Séguin, muitas crianças com deficiência intelectual buscam expressar suas ideias, no entanto, só conseguem fazer uso de gritos, monossílabos repetidos etc.

Relatando em poucas palavras as causas do mutismo funcional derivado da deficiência intelectual, Séguin (1866/1907) destaca, em primeiro lugar, a incapacidade nos órgãos da fala; em segundo lugar, o longo silêncio em que a pessoa com deficiência intelectual permanece quando em confinamento prolongado; em terceiro lugar, a ausência de esforços perseverantes e inteligentes de outras pessoas para fazê-la falar e, por último, a falta de vontade de exercer essa função e a falta de compreensão do poder da fala como uma faculdade.

A seguir estão alguns dos exercícios utilizados por Séguin (1846) para a “ginástica da fala”.

Quando a criança já adquiriu hábitos de imitar através das atividades de imitação, o professor deverá 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 que é a repetição da criança.

Quando a incapacidade não tem nenhuma relação com a língua e o palato, o professor deve 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

⁹⁷ [...] les idiots sont muets, parce qu'il n'ont rien à dire.

segurá-la. Se, mesmo assim, ela não conseguir realizar esses movimentos, eles serão produzidos usando uma faca de madeira ou uma colher de marfim que levanta e suporta melhor a língua. Quando o tom de voz se altera, deve-se imitar os sons da voz humana para que a criança faça o mesmo. A fala é determinada pelo comando e imitação. Foi assim que Séguin fez sucesso no Bicêtre.

De acordo com o resultado de suas experiências, Séguin (1846) orienta que se deve iniciar com o estudo de sílabas simples que terminam em uma vogal, e não por vogais isoladas, como é feito normalmente. Presume-se que a emissão de vogais é mais fácil do que as consoantes, sob a alegação de que, para uma criança, é muito mais fácil dizer “O” do que “MO”, “I” do que “BI” etc. Para Séguin, 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. 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).

A teoria de Séguin sobre a leitura foi descrita da seguinte forma:

- 1º Que o estudo da palavra deve começar pelas consoantes e não pelas vogais;
- 2º Que as sílabas compostas de uma consoante e uma vogal devem ser articuladas primeiro;
- 3º Que as sílabas labiais, entre elas, devem preceder todas as outras;
- 4º E eu acrescento que as sílabas isoladas são menos fáceis de articular do que as sílabas repetidas.⁹⁸ (SÉGUIN, 1846, p. 400, tradução nossa)

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.

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

Com o apoio da terceira, eu diria que essas sílabas são todas labiais, começando pelas mais doces, MA ou BO, de acordo com a disposição

⁹⁸ 1º *Que l'étude de la parole doit commencer par les consonnes, et non par les voyelles*; 2º *Que les syllabes composées d'une consonne et d'une voyelle doivent être articulées les premières*; 3º *Que les labiales, entre celles-ci, doivent précéder toutes les autres*; 4º *Et j'ajoute, que les syllabes isolées sont moins faciles à articuler que les syllabes répétées.*

relativa dos lábios. PA sendo o primeiro articulado pelas crianças, nas quais energia de sucção, ou alguma causa semelhante, desenvolveu força contráctil dos lábios de uma forma excepcional.⁹⁹ (SÉGUIN, 1846, p. 400, tradução nossa)

Assim, após várias observações, Séguin conclui que as crianças que naturalmente não emitem sons vocais deveriam ser incentivadas por meio da imitação. Em seguida, o professor deve levá-las a pronunciar sílabas labiais antes das linguais, sob pena de vê-las persistirem em seu silêncio, em vez de superar a preguiça dos seus órgãos. Em vez de ensinar-lhes, primeiramente, as sílabas que são mais fáceis, o professor deve encorajá-las para superar sua timidez, estimular sua vaidade, que são complementados com seu progresso e que favorecem uma emoção saudável que a ajudará a deixar seu isolamento.

Para Séguin (1846), os exercícios utilizados para a “ginástica da fala” devem ser pensados e aplicados de acordo com cada aluno.

3.5.4. A visão

A visão, descrita por Séguin como sentido ativo, requer também uma educação mais metódica.

A visão é comumente usada para nos ajudar ou dirigir-nos nos atos habituais da vida, sem que possamos duvidar de toda sua extensão e precisão possível do seu sentido, que tem por instrumento um dos aparelhos mais maravilhosos do organismo¹⁰⁰. (SÉGUIN, 1846, p. 413, tradução nossa)

Nas crianças com deficiência intelectual, Séguin percebeu que a maioria delas executa funções involuntárias em relação ao sentido da visão. Nas palavras de

⁹⁹ *A l'appui de ma première assertion, je ferai remarquer que tant qu'un enfant n'émet que les sons A, I, O, il ne parle pas, il crie ou chante. Pour la seconde, je rappellerai que le même enfant ne commence pas par dire: AP, EM, OB, mais bien PA, ME, BO. A l'appui de la troisième, je dirai que ces mêmes syllabes sont toutes des labiales, en commençant par les plus douces, MA ou BO, selon la disposition relative des lèvres; PA n'étant articulé le premier que par les enfants chez lesquels une succion énergique, ou quelque cause analogue, a développé la force contractile des lèvres d'une façon exceptionnelle.*

¹⁰⁰ *La vue ne sert communément qu'à nous aider ou à nous diriger dans les actes habituels de la vie, sans qu'on semble se douter de toute l'étendue et de la précision possibles de ce sens, qui a pour instrument un des appareils les plus merveilleux de l'organisme.*

Séguin (1846, p. 416, tradução nossa), “eles veem, mas eles não olham¹⁰¹”, isso porque eles direcionam sua visão para uma direção que parece não abraçar a sua linha de visão, além de serem mais lentos.

Por ser um sentido ativo, Séguin (1846) vê a visão como um dos mais difíceis de trabalhar, porque para saborear uma substância, o professor pode introduzi-la na boca da criança; para desfrutar do aroma de um perfume, coloca-se o frasco próximo da cavidade nasal; para exercer o tato e a aderência, basta que uma mão entre em contato com vários corpos, mas e a visão? “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?¹⁰²” (SÉGUIN, 1846, p. 416).

Mesmo com esse questionamento, Séguin (1846) indica os exercícios que ele acredita serem mais apropriados para a educação da visão.

Primeiro exercício: Conter a criança em um quarto escuro onde aparece um ponto brilhante muito atraente para a criança. Essa luz deve ser movida no escuro, da direita para a esquerda e de baixo para cima, de modo que o olho, depois de olhar para um ponto fixo, possa segui-lo.

Segundo exercício: Com um objeto e através de movimentos voluntários enviados e recebidos rapidamente, a criança deverá forçar o olho a fixar a visão no objeto. Com isso busca-se o equilíbrio, pois a criança precisará ver tanto o objeto quanto o movimento de ir e vir.

Terceiro exercício: O professor deverá colocar a criança com deficiência intelectual à sua frente, olhar fixamente para os olhos dela, chamando sua atenção, até que seus olhares esquivos sejam direcionados para os do professor.

Dessa forma, o olho, sem saber das suas funções próprias, através dos exercícios que foram descritos (primeiro, a percepção de uma coisa visível na sala escura; segundo, choque iminente pelo equilíbrio; e terceiro, a atração persistente do olhar dos outros), foram deliberadamente tentados a olhar.

¹⁰¹ [...] *ils voient, mais ils ne regardent pas.*

¹⁰² *L'oeil est un organe délicat engagé dans un orbite rigide, recouvert par les paupières, averti par les cils, et conséquemment inaccessible à toute direction matérielle: comment donc faire?*

Séguin, através de uma de suas experiências, ressalta que esse trabalho é conseguido após vários meses de exercícios.

Assim, eu continuei no vácuo durante quatro meses, ao olhar fugidio de uma criança. Na primeira vez que seus olhos encontraram os meus, ele fugiu com um grito alto, mas no dia seguinte, em vez de levar a mim sua mão mecanicamente, como sempre fez para se garantir da minha identidade, ela olhou para mim por um momento como algo novo para ela, e novamente nos dias seguintes [...] até que a sua curiosidade satisfeita não deixasse mais espaço para uma expressão de surpresa ou curiosidade particular; finalmente ela via e olhava como todos os outros.¹⁰³ (SÉGUIN, 1846, p. 419, tradução nossa)

Séguin diz que gostaria de acrescentar um parêntese para informar que quando ele percebeu que realmente essa criança o viu “pela primeira vez”, ele foi tomado por uma grande emoção que fez cair até o tom da sua voz.

Desde então, a criança sempre o olhava quando ele lhe dirigia a palavra. A audição também progrediu após esse exercício. Para Séguin (1846), esse progresso duplo pode ser chamado de primeiro período de atenção voluntária, que lhe permitiu melhorar em seu aluno a quietude e os movimentos regulares, que permaneciam imperfeitos.

Quando o olhar é adquirido, ainda que imperfeitamente, Séguin recomenda exercícios para a distinção entre as propriedades físicas dos corpos. Estas propriedades são a cor, a forma, o tamanho, a configuração, o layout e o desenho.

3.5.4.1. Cores

Para dar às crianças uma ideia do fenômeno óptico em relação às cores, Séguin (1846) aconselha 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

¹⁰³ *C'est ainsi que j'ai poursuivi dans le vide pendant quatre mois le regard insaisissable d'un enfant. La première fois que son regard rencontra le mien, il s'échappa en poussant un grand cri; mais le lendemain, au lieu de porter machinalement sa main sur moi, ainsi qu'il le faisait d'ordinaire afin de s'assurer de mon identité, il me regarda un instant comme quelque chose de nouveau pour lui, et recommença les jours suivants [...] jusqu'à ce que sa curiosité satisfaite ne laissât plus de place à une expression d'étonnement ou de curiosité particulière, il voyait et regardait enfin comme tout le monde.*

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. Séguin sugere que se deve começar com o ensino das cores primárias.

Para discriminação das cores e sua nomeação, utilizam-se diversos objetos, tais como cortinas, tapetes etc.

3.5.4.2. Dimensões

Sobre o ensino das dimensões, Séguin acredita que as crianças em geral parecem ter esse conceito mais desenvolvido do que outros. Quanto aos alunos com deficiência intelectual, Séguin afirma que eles só medem distâncias por causa de sua preguiça e a quantidade da sua alimentação por causa da sua ganância.

Torna-se importante ressaltar que Séguin concebia a criança com deficiência intelectual preguiçosa e gananciosa devido às suas observações e as possíveis interpretações existentes em sua época. No entanto, isso não invalida o pioneirismo de sua concepção em perceber que a criança mede distâncias e quantidades em função de suas necessidades imediatas, o que implica grandes avanços para as áreas da psicologia e pedagogia.

A seguir, estão descritas as estratégias de ensino pensadas por Séguin (1846) para 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. Séguin afirma que esse tipo de comparação será aplicado a todos os objetos.

3.5.4.3. Configuração

Para Séguin (1846), a forma é como a cor, uma das substâncias essenciais palpáveis. Sendo assim, Séguin pensou em uma maneira de ensinar as diversas formas existentes para seus alunos com o objetivo de desenvolver habilidades plásticas.

Dessa forma, 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 a 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.

Atividades como essa, que requerem atenção e habilidade para fazer comparações, são essenciais para o ensino dos números e das letras.

3.5.4.4. Layout

O ensino do layout é realizado, principalmente, através de placas e do uso de 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.

Séguin (1846) sugere a utilização também de pedaços de madeira em várias formas, para a formação de figuras como uma porta, uma casa, uma mesa etc. Infelizmente nem todas as crianças com deficiência conseguem realizar um número variado de figuras, no entanto caberá ao professor preparar exercícios de acordo com cada aluno.

Observa-se, portanto, a atenção individual que Séguin oferecia a seus alunos, ao planejar atividades específicas de acordo com as potencialidades de cada um deles.

3.5.4.5. Plano

Séguin (1866/1907) considera que de todas as propriedades perceptíveis pela visão, as do plano são as mais difíceis de adquirir, mas as mais necessárias na educação e na vida prática.

De acordo com Séguin (1846), de todos os planos possíveis, o círculo e o quadrado são os mais comuns de se encontrar; desse modo, deve-se começar a focar a atenção da criança nessas duas formas.

Como exercício, Séguin recomenda que seja utilizado um paralelogramo circunscrito por todos os lados por uma borda ou moldura, e cuja cor contraste com o fundo. Com a criança sentada à frente, o professor deverá colocar o dedo na parte superior do quadro; a criança deverá fazer o mesmo. Em seguida, o dedo do professor posiciona-se no ângulo superior esquerdo; espera-se que a criança repita o mesmo movimento. Dessa forma, o professor deverá explorar todos os pontos do quadro e esperará que a criança realize os mesmos movimentos. Com esse exercício, acredita-se que criança tomará consciência das propriedades do 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 (SÉGUIN, 1866/1907).

3.5.4.6. Imagens

Séguin (1846) argumenta que para as crianças sem deficiência, as imagens podem servir como brinquedo intelectual, enquanto para as crianças com deficiência intelectual são exercícios sérios e fundamentados.

Quando Séguin elaborou seu sistema de educação, todos os livros de imagens agradáveis para crianças não tinham nenhuma influência das propostas de educação e ensino vigente na época. Por isso, uma de suas propostas é a construção de um álbum de imagens.

O álbum¹⁰⁴ proposto por Séguin continha imagens cujos temas correspondiam ao conhecimento já adquirido. As imagens eram organizadas da seguinte forma:

1º a partir dos conceitos (que eu suponho conhecidos), linhas retas e curvas, verticais, horizontais e oblíquas;

2º a partir dessas concepções passamos às formas;

3º na aplicação de formas típicas, as mais simples imagens, como desenhar um carro, casa, etc.

4º a distinção entre os animais de acordo com seu tamanho, sua forma, cor, ferocidade, sua utilidade, sua inteligência;

5º Junte, em algumas folhas, os vários jogos e exercícios para crianças, o trabalho dos homens que têm uma condição ou uma profissão honrada, e encaminhar as imagens da representação da miséria dos homens que viviam na ociosidade.¹⁰⁵ (SÉGUIN, 1846, pp. 432 e 433, tradução nossa)

No livro de imagens as crianças encontram os conceitos morais, ideias práticas e divertidas para procurar e encontrar as várias razões para cada desenho, e não apenas educação através do desenho.

¹⁰⁴ Pediram para que Séguin planejasse um livro ilustrado para crianças com deficiência intelectual. Na época, esse álbum, intitulado *Images graduées à l'usage des enfants arriérés et idiots*, era o único que podia ser colocado nas mãos de crianças com deficiência intelectual (SÉGUIN, 1846).

¹⁰⁵ *1º partir des notions (que je suppose connues), les lignes droite et courbe, verticale, horizontale et oblique; 2º De ces notions passer à celles des formes; 3º De l'application des formes typiques, aux images les plus simples, comme le dessin d'une voiture, d'une maison, etc.; 4º De là, à la distinction des animaux suivant leur grandeur, leur forme, leur couleur, leur férocité, leur utilité, leur intelligence; 5º Réunir en quelques feuilles les jeux divers et les exercices des enfants, les travaux des hommes qui ont un état ou un métier honorable, et faire suivre ces images de la représentation de la misère des hommes qui ont vécu dans la paresse.*

Séguin (1846) percebeu que, entre seus alunos, os que mais progrediram foram aqueles que tiveram uma relação intelectual com o maior número de criações de arte.

3.6. Desenho

Séguin (1846) indica que, para desenhar, o primeiro conceito a ser adquirido, em ordem de importância, deve ser o plano para receber o desenho, o segundo será o delineamento do traçado. Para chegar ao desenho, a criança já se conscientizou da topografia do plano, consegue distinguir o que está em cima, em baixo, à direita, à esquerda e no meio do plano para receber os traços. Ao desenhar, o raciocínio metódico da criança estará conectado com todas as partes do plano, e produzirá, primeiramente por imitação, linhas simples e depois linhas mais complexas (SÉGUIN, 1846).

A sequência dos exercícios proposta por Séguin (1846) 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.

Dessa forma, o ensino inicia-se com a distinção entre as linhas retas, curvas, horizontais, verticais, oblíquas, infinitamente variadas e, finalmente, os principais pontos de junção de duas ou mais linhas para formar uma figura (SÉGUIN, 1846).

Sobre o trabalho com seus alunos, Séguin enfatiza que os problemas de estudo encontrados em relação aos tipos de linhas foram determinados pela análise das dificuldades de compreensão e de execução que cada um dos seus alunos apresentou. Nesse sentido, Séguin analisou as propriedades de cada tipo de linha e pensou em algumas estratégias para a superação das dificuldades de seus alunos.

A vertical é uma linha que segue diretamente o olho e a mão, aumentando ou diminuindo. A linha reta horizontal não é natural para o olho nem à mão, já que é reduzida e arredondada (como o horizonte que levou o seu nome) [...] A linha oblíqua necessita de noções comparativas mais complexas e as curvas requerem uma consistência e diferenças em relação ao plano¹⁰⁶. (SÉGUIN, 1846, p. 436 e 437, tradução nossa)

A partir dessa análise, Séguin notou que a linha vertical é a linha mais fácil de fazer; por isso, os primeiros exercícios, do que Séguin chamou de “fórmula geométrica”, foram definidos para o ensino desta linha.

Séguin colocou dois pontos em uma placa e interligava-os por uma linha vertical. Seus alunos tentavam fazer o mesmo, entre os dois pontos que ele cuidadosamente também colocava na mesa deles. Outra linha desce verticalmente para a direita até o ponto mais baixo, e também outra à esquerda. Com esses dois últimos comandos, têm-se duas linhas paralelas. Séguin (1846, pp. 437 e 438) continua:

Se estas duas linhas não me são suficientes, eu fixava verticalmente sobre o quadro duas réguas móveis que paravam absolutamente os desvios da mão, mas essas barreiras físicas não são úteis por muito tempo. Removemos as duas primeiras réguas, e voltamos para o emprego de linhas paralelas, entre as quais o idiota não demorará a inserir a terceira vertical, então removemos uma orientação vertical, e deixamos às vezes a da direita, e por vezes, a da esquerda, a fim de opô-las a qualquer desvio que se apresente; finalmente eliminamos a última linha, em seguida, os pontos, começando com a exclusão do de cima que mostra o ponto de partida do traço da mão, e a criança aprende assim a desenhar uma linha vertical, sozinha, sem ponto de apoio, sem ponto de comparação¹⁰⁷ (tradução nossa).

Mesmo método, mesmos problemas, mesmos meios para o ensino de linhas retas horizontais, aponta Séguin (1846).

O desenho de uma linha horizontal será feito através de suporte na vertical, que formará um ângulo reto com ela. A criança começa a compreender bem

¹⁰⁶ *La verticale est une ligne que suivent directement l'oeil et la main, en s'élevant ou en s'abaissant. La ligne droite horizontale n'est naturelle ni à l'oeil ni à la main, qui s'abaissent et s'arrondissent (comme l'horizon dont elle a pris son nom) [...] La ligne oblique suppose des notions comparatives plus complexes, et les courbes exigent une constance et des différences de rapports avec le plan.*

¹⁰⁷ *Si ces deux lignes ne me suffisaient pas, je fixais verticalement sur le tableau deux règles mobiles qui arrêtaient absolument les déviations de la main: mais ces barrières matérielles ne sont pas longtemps utiles. On supprime d'abord les deux règles, et l'on revient à l'emploi des lignes parallèles, entre lesquelles l'idiot ne tardera pas à intercaler la troisième verticale; puis on ôte une des verticales directrices, et on laisse tantôt celle de droite, tantôt celle de gauche, afin de les opposer à chaque déviation qui se présente; on supprime enfin cette dernière ligne, puis les points, en commençant par effacer celui d'en haut qui indique le point de départ du trait de la main, et l'enfant apprend ainsi à tracer une verticale, seul, sans point d'appui, sans point de comparaison.*

o que é linha vertical e linha horizontal, e estabelece relação entre elas para desenhar uma figura (SÉGUIN, 1846).

Após os estudos das linhas vertical e horizontal, inicia-se o trabalho com a linha oblíqua. A linha oblíqua, conforme Séguin (1846) indica, envolve, em sua natureza, uma inclinação vertical e direção horizontal, uma vez que também é uma linha reta. A partir do ponto onde começa, ela pode, geometricamente, seguir todas as direções (horizontal e vertical), sem deixar de ser uma linha oblíqua, já que não é demonstrável com a mesma precisão das linhas anteriores.

Já para as linhas curvas, para dar uma direção constante, Séguin criou um ponto de partida e um ponto final (como nos exercícios das linhas vertical e horizontal), para apoiar a curva da linha. Faz-se uma linha vertical entre os pontos e a criança deverá interligar, da direita para a esquerda (e vice-versa), os dois pontos, desviando-se da linha vertical. Com isso, tem-se a primeira curva. Do mesmo modo, quando se usa uma linha horizontal, deve-se começar com a curva inferior, de modo que a mão não oculte o ponto de comparação que mostra a linha horizontal. A soma de quatro curvas sucessivas adquiridas por esse método resulta em um círculo (SÉGUIN, 1846).

Sobre as dificuldades encontradas no ensino de linhas curvas, Séguin alerta:

Devo dizer de passagem que se a mão da criança é afetada por uma irregularidade de movimento de forma significativa, movimentos bruscos ou uma deficiência real, devemos fazê-la descrever mecanicamente milhares de círculos sobre a mesa tanto da esquerda para a direita quanto da direita para a esquerda¹⁰⁸. (SÉGUIN, 1846, p. 440, tradução nossa)

Resolvidos os problemas em relação ao desenho de linhas retas verticais, horizontais, oblíquas, e as quatro curvas que juntas formam o círculo, têm-se, portanto, as habilidades necessárias para o ensino da escrita e para o desenho de várias figuras geométricas (SÉGUIN, 1846). Dito isso, é possível compreender que Séguin considera a escrita apenas como ato motor.

Sobre o trabalho com as formas geométricas, Séguin conta que recebeu conselhos de seu mestre Itard.

¹⁰⁸ *Dois-je dire, en passant, que si la main de l'enfant est affectée d'une irrégularité de mouvements notable, de mouvements saccadés ou d'une incapacité réelle, on doit lui faire décrire mécaniquement des milliers de cercles sur le tableau tantôt de gauche à droite, tantôt de droite à gauche.*

Dr. Itard tinha me aconselhado a começar com o quadrado, e eu segui este conselho por três meses sem conseguir me fazer entender. Nenhuma indicação foi precisa o suficiente para convencer o nosso aluno a realizar seu segundo paralelo até as extremidades do primeiro; eu tinha marcado bem, com os dedos, os pontos de intersecção de duas linhas, colado *un pain à cacheter*¹⁰⁹ e usado lápis de todas as cores; quatro horas por dia foram consumidas em vão neste exercício¹¹⁰. (SÉGUIN, 1846, pp. 441 e 442, tradução nossa)

Séguin afirma que foi a partir dessa experiência (mal sucedida) e de outras posteriormente verificadas, que ele percebeu que “o triângulo é uma figura simples e, portanto, mais fácil de executar por um idiota que o quadrado¹¹¹” (SÉGUIN, 1846, p. 442). Séguin também toma como exemplo os “mais antigos monumentos em que a forma triangular [aparece] acima da forma quadrangular em toda a parte¹¹²” (SÉGUIN, 1846, p. 442).

Treinando as possibilidades de construção dessas duas formas geométricas (triângulo e quadrado) através de três ou quatro linhas (ou pedacinhos de madeira), Séguin viu que “quando três linhas se encontram, elas sempre formam um triângulo, enquanto quatro linhas podem reunir-se em centenas de direções antes de manter um paralelo exato, respectivamente, e apresentar um quadrado perfeito¹¹³” (SÉGUIN, 1846, p. 442).

A partir desses experimentos e observações, Séguin deduziu os primeiros princípios para o desenvolvimento da escrita e do desenho para a criança com deficiência intelectual.

¹⁰⁹ Uma massa utilizada para selar cartas.

¹¹⁰ *Mr. Itard m'avait conseillé de commencer par le carré; et j'ai suivi ce conseil pendant trois mois sans réussir à me faire comprendre. Aucune indication n'était assez précise pour décider notre élève à conduire ses secondes parallèles jusqu'aux extrémités des premières; j'avais beau marquer du doigt les points d'intersections des deux lignes, y coller un pain à cacheter, user des crayons de toutes couleurs; quatre heures par jours furent consommées en vain à cet exercice.*

¹¹¹ [...] *le triangle est une figure plus simple et par conséquent plus facile à exécuter pour un idiot que le carré.*

¹¹² [...] *anciens monuments où la forme triangulaire précède partout la forme quadrangulaire.*

Nos monumentos do Alto Egito, como também entre os objetos da mais alta Antiguidade, vemos a forma triangular antes da forma quadrangular (SÉGUIN, 1846).

¹¹³ [...] *quand trois lignes se rencontrent ainsi, elles forment toujours un triangle, tandis que quatre lignes peuvent se rencontrer en cent directions avant de garder respectivement un parallélisme exact, et de présenter un carré parfait.*

3.7. Escrever e ler

Para Séguin (1846), o correlato da escrita é a leitura. Assim, escrever é a representação de uma ideia através de sinais, e leitura é entender uma ideia em um sinal.

Antes de entrar no estudo da escrita e da leitura, Séguin estabelece a diferença entre hieróglifos como alfabeto figurativo e os caracteres simbólicos.

Essa dupla passagem da representação da coisa à do nome e do caráter sólido ao caráter linear constitui a história dos sinais gráficos. É assim que **o espírito humano para chegar ao abstrato precisou passar por todas as fases do concreto**; e é somente fazendo o idiota passar por todas essas transições históricas do pensamento humano que podemos esperar que ele transponha uma parte da distância intelectual que o separa de nós. No entanto, este abismo pode, na minha opinião, ser preenchido pelo ensino metódico de todos os conceitos que implica a escrita e sua leitura correlativa, noções que as crianças comuns adquirem sozinhas, mais ou menos, noções que só a educação fisiológica pode dar aos idiotas¹¹⁴. (SÉGUIN, 1846, p. 445; grifos nossos; tradução nossa)

Sendo assim, Séguin (1846) destaca que as noções que a leitura e a escrita moderna supõem são: o plano; a cor; a abstração linear; a dimensão; a configuração e a combinação de partes para formar um todo.

3.7.1. Leitura

Se a arte de expressar pensamentos por sinais ainda com base nas convenções primitivas era a representação direta, a semelhança ou causalidade, Séguin (1846) entende que, com paciência e tempo, a criança com deficiência intelectual poderia entender a relação de uma série de ideias com os sinais que as representam.

¹¹⁴ *Ce double passage de la représentation de la chose à la représentation du nom, et du caractère solide au caractère linéaire, constitue incontestablement l'histoire des signes graphiques. C'est ainsi que l'esprit humain, pour arriver à l'abstrait, devait passer par toutes les phases du concret; et c'est seulement en faisant passer les idiots par toutes ces transitions historiques de la pensée humaine, que l'on peut espérer de leur voir franchir une partie de la distance intellectuelle qui les sépare de nous. Or, cet abîme peut, à mon sens, être comblé par l'enseignement méthodique de toutes les notions qui suppose l'écriture, et son son corrélatif la lecture, notions que les enfants ordinaires possèdent seuls, plus ou moins, notions que l'éducation physiologique peut seule donner aux idiots.*

Dessa forma, Séguin afirma que só se pode ensinar crianças com deficiência intelectual a ler e escrever através de conceitos que possam levá-las do conhecido para o desconhecido. Segundo Séguin (1846), os conceitos são esses: 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.

Séguin sinaliza que de todos esses conceitos, acima mencionados, que a leitura supõe, os sete primeiros conduzirão ao conhecimento das letras. As duas 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. O último conceito, que é a relação entre a palavra escrita e pronunciada com a ideia que ela representa, fará a transposição do domínio das noções ao das ideias.

Assim, foi “no conhecimento desses conceitos e nas indicações da história¹¹⁵” (SÉGUIN, 1846, p. 449) que Séguin projetou seu alfabeto.

Ele consiste de um armário, onde se encontram vinte e cinco caixas de papelão móveis, cada qual contendo uma letra pintada que coincide precisamente com uma letra de metal.

Este armário é projetado para limitar o olhar da criança com os objetos que ele contém. Assim, é bom que não seja de uma cor clara e brilhante que atraía o olhar para a borda da armação, em vez de trazê-los de volta para o centro; em seguida, que a moldagem das varas exteriores esteja bastante proeminente para isolar a moldura da mesa na qual ela será colocada, e, finalmente, que esta aresta seja oca por dentro, de modo a evitar que o olhar da criança vá para fora da caixa¹¹⁶. (SÉGUIN, 1846, p. 449, tradução nossa).

Nos escritos de Séguin, é comum observar o cuidado que o estudioso destinava à elaboração dos seus materiais pedagógicos. Através de suas

¹¹⁵ [...] *c'est sur la connaissance approfondie de ces notions et sur les indications de l'histoire.*

¹¹⁶ *Il se compose d'un casier, où se rangent vingt-cinq cartons mobiles, portant chacun une lettre peinte, sur laquelle vient s'adapter exactement une lettre pareille en métal.*

Ce casier est destiné à limiter le regard de l'enfant aux objets qu'il contient. Donc il est bon qu'il ne soit pas d'une couleur claire et brillante qui attire les yeux au bord du cadre, au lieu de les ramener au centre; ensuite, que la moulure des baguettes extérieures soit assez saillantes pour isoler ce cadre de la table sur laquelle il sera posé; enfin, que cette bordure soit évidée intérieurement, de manière à empêcher le regard de l'enfant de sortir du cadre.

observações, Séguin planejava suas atividades e as descrevia com primor, dando base para suas formulações.

Com esse alfabeto móvel, Séguin o dividiu em dois conceitos, a configuração de letras e os seus respectivos nomes: “Esta divisão mais do que lógica, é necessária para todos os idiotas, e indispensável para aqueles que ainda não falam¹¹⁷” (SÉGUIN, 1846, p. 451).

Assim, para o primeiro método, denominado leitura passiva, o professor deverá colocar duas ou três primeiras letras de metal para o aluno encontrar o nome próprio no armário pintado na carta (SÉGUIN, 1846). Séguin ressalta que “a dificuldade de articulação é descartada, e a atenção do aluno, totalmente concentrada na figura que ele deve encontrar, não importando o nome que ele vai dar¹¹⁸” (SÉGUIN, 1846, p. 451).

Já na leitura ativa, uma carta será apresentada à criança e ela deve encontrar o nome e pronunciá-la (SÉGUIN, 1846).

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.

Sobre a ordem de apresentação das letras, Séguin (1846) informa as três formas encontradas: por ordem alfabética, pela ordem de configuração e pela ordem da articulação. A respeito disso, Séguin (1846, p. 452) conclui:

1º Que a ordem alfabética, que eu não sei o porquê, mas eu vi os resultados rotineiros e deploráveis, deve ser abandonada;

2º Que a ordem de configuração deve ser admitida pela educação passiva;

3º Que a ordem de articulação é aplicável à aprendizagem ativa¹¹⁹ (tradução nossa).

¹¹⁷ *Cette division est plus que logique, elle est nécessaire avec tous les idiots, et indispensable avec ceux qui ne parlent pas encore.*

¹¹⁸ *[...] de cette manière la difficulté d'articulation est écartée, et l'attention de l'élève, tout entière concentrée sur la figure qu'il doit trouver, ne se préoccupe pas du nom qu'il faudra lui Donner.*

¹¹⁹ *1º Que l'ordre alphabétique, dont je ne sais pas la raison, mais dont j'ai vu les résultats routiniers et déplorables, doit être abandonné; 2º Que l'ordre de configuration doit être admis par l'enseignement passif; 3º Que l'ordre d'articulation est applicabl e à l'enseignement actif.*

Na ordem de configuração, baseando-se nas leis de semelhança, Séguin ensina as 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 apresenta as letras “I” e “O”,

Para nomear as vogais, Séguin (1846) faz a distinção por diferenças de 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)¹²⁰” (SÉGUIN, 1846, p. 453, tradução nossa).

Essa ordem adotada por Séguin para o ensino da palavra foi o caminho encontrado por ele para ensinar “a mecânica da leitura”.

Séguin recomenda a utilização de placas com letras para que a criança faça as devidas combinações de voz. Por exemplo, “R e A, em uma só voz para transmitir RA¹²¹” (SÉGUIN, 1846, p. 454). Séguin diz que, quando se chega a esse ponto, devemos saber em que ordem apresentar as sílabas de duas letras.

Outra sugestão de Séguin foi que o encontro das sílabas em palavras seja obtido seguindo a mesma técnica.

Assim que a criança começa a ler sílabas, e avança na leitura de todas as palavras, os primeiros nomes para o seu uso e alcance, devem ser escritos, ou melhor, impressos em cartões, e devemos, logo que ela os lê, fazê-la situar-se com os objetos que ela representa, como pão, vinho, copo, faca etc. Em seguida, apresentamos os objetos para o aluno, e ele deve encontrar o nome entre mais ou menos um grande número de palavras colocado diante de seus olhos¹²². (SÉGUIN, 1846, p. 456, tradução nossa).

Séguin destaca que o importante é que a criança não leia uma única palavra sem entendê-la.

¹²⁰ Labiales (B, P, M); labio-dentales (F, V); dentales (C, G, H, J, S, Z); deutolinguales (D, N, T); linguales (L, R); gutturales (G, R, Q, C); gutturo-linguales (G, J).

¹²¹ R et A, dans une seule émission de voix pour dire RA.

¹²² Dès qu'un enfant commence à lire des syllabes, et à mesure qu'il avance dans la lecture, tous les mots, et d'abord les noms à son usage et à sa portée, doivent être écrits, ou mieux imprimés sur des cartons, et on doit, dès qu'il les a lus, les lui faire placer sur les objets qu'ils représentent, comme pain, vin, verre, couteau, etc. Ensuite, on présente les objets à l'élève, et il faut qu'il en trouve le nom parmi un plus ou moins grand nombre de mots mis sous ses yeux.

3.8. Noções e ideias

De acordo com Séguin (1846, p. 458, tradução nossa), as ideias são fenômenos abstratos da natureza da mente “muito menos problemática do que o corpo¹²³”. A partir desse princípio, Séguin tenta mostrar as diferenças entre noções e ideias.

E em primeiro lugar, os sentidos são os agentes imediatos das noções, a inteligência é o agente imediato das ideias. Mas a diferença crucial entre uma 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 possível¹²⁴. (SÉGUIN, 1846, p. 459, tradução nossa).

Assim sendo, a criança colocada na presença de um objeto desconhecido adquire as noções da figura (a disposição, o tamanho, a sonoridade, cheiro ou sabor do objeto), mas adquire a ideia através das relações desse objeto com fenômenos que são correlatos (SÉGUIN, 1846). Séguin (1846) exemplifica que, quando uma criança adquire a noção de “chave”, ela não só consegue diferenciá-la de outros objetos, tais como: martelo, mesa etc., como também consegue fazer relações (fechadura com chave) de acordo com seu relacionamento, sua justificação e seu destino: “Daí segue-se que não apenas os conceitos e ideias são resultados muito distintos de operações intelectuais, mas também que o ensino das noções deve preceder o das ideias¹²⁵” (SÉGUIN, 1846, p. 460).

Outra diferença evidenciada por Séguin (1846) é que a noção é uma operação passiva ou de percepção, e a ideia uma operação ativa ou de dedução.

Séguin (1846, p. 460, tradução nossa) também aponta que “a noção é a base das operações dos sentidos, enquanto a ideia é produto do raciocínio¹²⁶”.

¹²³ [...] bien moins problématique que celle du corps.

¹²⁴ Et d'abord, les sens sont les agents immédiats des notions, l'intelligence est l'agent immédiat des idées. Mais la différence capitale entre une notion et une idée, 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.

¹²⁵ D'où il suit, que non-seulement les notions et les idées sont des résultants fort distincts d'opérations intellectuelles, mais encore que l'enseignement des notions doit précéder celui des idées.

¹²⁶ [...] c'est que la notion a pour base d'opérations les sens, tandis que l'idée procède du raisonnement.

A partir dessas distinções, Séguin (1846, p. 461, tradução nossa) explicita as seguintes consequências: “1º) As noções são adquiridas através dos sentidos; 2º) As ideias são adquiridas por indução e dedução, operações puramente intelectuais¹²⁷”.

Desse modo, Séguin afirma que a educação de todas as crianças, principalmente as que têm deficiência intelectual, deve iniciar-se pelo estudo dos conceitos que abrangem todos os fenômenos perceptíveis pelos sentidos.

3.9. Prática da gramática.

Com base em sua própria afirmação de que “as ideias são fenômenos abstratos”, Séguin (1846) sinaliza que será através da palavra escrita e articulada que tornaremos as ideias perceptíveis aos sentidos. Nesse sentido, o professor deverá ensinar o aluno com deficiência intelectual a transformar cada ideia em uma palavra, assim “como ele foi ensinado a formular noções que são percebidas pelos sentidos¹²⁸” (SÉGUIN, 1846, p. 464).

3.9.1. Nomeação

O ato de nomear objetos de acordo com seu gênero, espécie e funcionalidade, de acordo com Séguin (1846), deve ser trabalhado em uma ordem de sucessão, sempre do conhecido para o desconhecido:

[...] essa ordem é:

1º A relação do objeto com suas propriedades ou qualidades, que é o adjetivo;

2º No estado de ser, ou de ação cujo objeto é susceptível, quer por ele mesmo quer por um impulso externo, ou verbo ativo e passivo;

¹²⁷ 1º) *Les notions s’acquièrent par l’intermédiaire des sens; 2º) Les idées s’acquièrent par l’induction et la deduction, opérations purement intellectuelles.*

¹²⁸ [...] *comme on lui a enseigné à formuler les notions qui sont perçues par les sens.*

3º A relação, propriamente dita, através da preposição¹²⁹. (SÉGUIN, 1846, p. 466, tradução nossa)

Séguin sugere que ao ensinar um novo objeto, não devemos colocar o nosso ponto adiante, mas, pelo contrário, colocá-lo atrás de algo bem conhecido, “como uma consequência para o qual foi previamente adquirida, uma dedução inevitável, algo óbvio. Se deixarmos a criança sentir que o chão é novo, ela recuará, se não o fizermos, ela pensará por si mesma, e irá em frente sem aumentar a desconfiança¹³⁰” (SÉGUIN, 1866/1907, p. 65).

Assim, quando a criança começa a encontrar um significado em cada palavra, isso é resultado da fusão do pensamento com o espírito do conhecimento adquirido.

3.9.2. Qualidades

Para Séguin, as qualidades são as partes essenciais das coisas: “o nome designa a espécie, sexo, especialidade, e o adjetivo exprime as propriedades ou qualidades¹³¹” (SÉGUIN, 1846, p. 467). Algumas crianças conhecem os objetos apenas através de seu uso e ignoram a maioria de suas qualidades ou propriedades físicas. Séguin aponta que essas crianças não conseguem apreciar a essência dos objetos “a fim de deduzir, de acordo com o conhecimento já adquirido, todos os aplicativos que podem ser tirados¹³²” (SÉGUIN, 1846, p. 467).

Não é por acaso que Séguin desenvolveu um amplo programa para a educação dos sentidos, uma vez que as atividades realizadas preparam a criança com deficiência intelectual para a percepção das qualidades dos objetos que o cercam, além de construir vários conceitos apreciados em um único objeto.

¹²⁹ 1º *Du rapport de l'objet avec ses propriétés ou ses qualités, soit de l'adjectif; 2º De l'état d'être, ou de l'action dont l'objet est susceptible, soit par lui-même, soit par une impulsion étrangère, ou du verbe actif et passif; 3º Des rapports proprements dits, soit de la préposition.*

¹³⁰ [...] *as a corollary to what was previously acquired, an unavoidable deduction, an of course. If we let the child feel that the ground is new, he will recoil; if we do not, he will think himself on the old one, and go ahead without increased diffidence.*

¹³¹ [...] *le nom en désigne l'espèce, le genre, la spécialité; l'adjectif en exprime les propriétés ou les qualités.*

¹³² [...] *afin d'en déduire, suivant leur génie personnel, toutes les applications qu'on peut tirer.*

Assim, colocando o aluno em frente de uma mesa, ele deveria dizer que ela é marrom, redonda, montada sobre quatro pés ou apenas um, e estabelecer as diferenças que a distinguem de outra mesa preta, quadrada etc. Este exercício deve ser feito não só na presença das coisas, mas também com as palavras nas mãos ou escritas, de modo que a relação entre palavra escrita e falada com o objeto seja sempre constante, e que o concreto desperte continuamente a abstração¹³³. (SÉGUIN, 1846, p. 468, tradução nossa)

Outra atividade proposta por Séguin (1846) é a utilização de fichas escritas com o nome de vários objetos com suas qualidades, invertendo as posições do sujeito e do adjetivo. Por exemplo: belo livro, cavalo branco, árvore grande, faca afiada etc. Dessa forma, sem ver os objetos, a criança faz a análise de suas propriedades, podendo também atribuir novas qualidades. Esse exercício ajudará o professor a identificar o nível de abstração da criança e a capacidade de elaborar sentenças lógicas.

3.9.3. Ação

Através da afirmação de que o verbo é a ação e sem ele nada se move, Séguin chama a atenção para o poder da palavra para a criança com deficiência intelectual (SÉGUIN, 1846).

Dessa forma, Séguin indica o uso de verbos para a execução de comandos por parte do aluno; no entanto, o professor deve atentar 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 diz o comando e o aluno deverá primeiro mostrar a palavra escrita correspondente ao comando para, em seguida, produzir o movimento indicado.

¹³³ *C'est ainsi que, mettant l'élève devant une table, il devra dire qu'elle est brune, ronde, montée sur quatre pieds ou sur un seul, et établir les différences qui la distinguent de telle autre table noire, carrée, etc. Cet exercice doit être fait, non-seulement en présence des choses, mais les mots à la main ou en les écrivant, afin que la corrélation du mot écrit et prononcé avec l'objet soit toujours constante, et que le concret éveille incessamment l'abstraction.*

Sobre 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 verbo¹³⁴, porque deixa clara a compreensão da ação.

3.9.4. Relações

De acordo com Séguin (1846, p. 470, tradução nossa), “se o verbo representa a ação, cada ação tem um resultado; em outras palavras, qualquer ação estabelece uma nova relação entre o homem e seu semelhante, ou com todas as coisas entre eles¹³⁵”. Desse modo, essa relação é expressa através do uso de preposições.

A preposição, para Séguin, é uma parte essencial do discurso; sem ela não compreenderíamos as relações, nem as consequências do fato.

Com o uso de preposições, o professor pode ampliar o ensino da criança com deficiência intelectual, estabelecendo diversas relações 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 etc¹³⁶.”

Séguin (1846, p. 470) afirma ter consciência de que essas relações não são consideradas gramática, no entanto, defende-se dizendo que escreveu “apenas para aqueles que não podem viver sem o meu método¹³⁷”.

¹³⁴ Séguin (1846) diz que seus alunos com deficiência intelectual quase sempre falavam na terceira pessoa, sendo muito difícil eliminar esse vício de linguagem.

¹³⁵ *Si le verbe représente l'action, toute action a une résultante; en d'autres termes, toute action établit un rapport nouveau entre l'homme et son semblable, ou avec les choses entre elles.*

¹³⁶ *Ainsi, l'on dit ou l'on écrit: mettre la bouteille sur la table, et l'idiot l'y met; mettre la bouteille sous la table, et il obéit, etc.*

¹³⁷ *[...] n'écris que pour ceux qui ne peuvent se passer de ma méthode.*

3.10. Memória

Sobre a memória, Séguin (1846) garante que não tem interesse em investigar se esta é uma faculdade ou uma capacidade; sua intenção é apenas mostrar a importância dela para o desenvolvimento intelectual do aluno.

Diante disso, para trabalhar a memória de alunos com deficiência intelectual, Séguin propõe:

[...] pedimos um objeto colocado a certa distância, e ele (o aluno) traz, nós pedimos dois, depois três, depois quatro, depois um número maior juntos, que ele sempre tem que escolher entre muitos outros; em seguida, damos as mesmas ordens para objetos 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. Mandamos depois alguns atos pessoais, como lavar as mãos em tal hora antes de cada refeição, lembrar a hora dos passeios e a hora de dormir; ao meio-dia dizer o que ele fez na parte da manhã, em seguida, dizer todos os dias o que ele fez ontem, de modo que o reflexo da inteligência sobre a memória possa ser cumprido em um primeiro círculo mais pessoal. Se conseguirmos, poderemos estender ao não-eu, começando com o concreto, e terminando com o abstrato, se possível, sempre na mesma progressão para os conceitos e idéias, mas, eu preciso repetir, a criança deve se lembrar só do que ela concebe: se permanece limitada, que ela não seja um papagaio¹³⁸. (SÉGUIN, 1846, p. 473, tradução nossa)

Séguin (1846) também indica a utilização de músicas e discursos para exercitar a memória. Para ele, o importante é ensinar ao aluno coisas que deixam “as sementes das ideias” em sua mente.

Dito isso, Séguin escreve sobre o prazer em compartilhar das mesmas ideias de Itard em relação 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

¹³⁸ [...] on lui demande un objet placé à quelques distance et il l'apporte; on lui en demande deux, puis trois, puis quatre, puis en plus grand nombre ensemble, qu'il doit toujours choisir parmi beaucoup d'autres; ensuite on lui donne les mêmes ordres pour des objets placés dans une autre chambre, et bientôt après pour un temps progressivement plus éloigné du moment où l'on parle, comme cinq minutes, une demi-heure, une journée, etc. On lui commande, après cela, des actes personnels, comme de se laver les mains à telle heure, avant chaque repas, de se rappeler l'heure des promenades et du coucher; de dire à midi ce qu'il fait le matin, puis chaque jour ce qu'il a fait la veille, pour que la réflexion de l'intelligence sur le souvenir s'accomplisse d'abord dans le cercle le plus personnel. Si l'on réussit, on l'étendra au non-moi, en commençant par le concret, et en finissant par l'abstrait, s'il est possible, toujours dans la même progression que pour les notions et pour les idées; mais, faut-il le répéter, l'enfant ne doit se souvenir que de ce qu'il conçoit: s'il reste borné, qu'il ne soit pas un perroquet.

sobre sua prática excelente¹³⁹” (SÉGUIN, 1846, p. 474). Nota-se que mesmo discordando de Itard em alguns pontos, Séguin, na oportunidade que primeiro se apresenta, expressa o seu profundo respeito e admiração, homenageando seu “grande mestre”.

Ainda sobre o trabalho com a memória, Séguin (1846) aconselha que o professor utilize materiais de uso cotidiano do aluno, para que através de comparações com o passado, ele possa “iluminar” o futuro. Dessa forma, a memória irá impulsionar a previsão e a antecipação de resultados finais que, segundo Séguin, são muito importantes para a educação do aluno com deficiência intelectual.

3.10.1. Aritmética

A aritmética é a ciência dos números e seu objetivo é o cálculo; afirma Séguin (1846), entretanto, que seu estudo com crianças com deficiência intelectual não pode limitar-se apenas em apresentar as abstrações dos números.

Através do estudo da aritmética, os alunos irão familiarizar-se com quantidades apreciáveis por eles na vida prática, favorecendo a clareza do raciocínio aplicado em situações do dia a dia.

Séguin (1846, p. 480) destaca que “nada deve ser feito por vaidade, mas para a utilidade¹⁴⁰”, por isso ele alerta que não se ensinam alunos em abstrato se eles têm apenas a noção do concreto.

Para meus alunos, 1, 2, 3, 4, devem ser coisas, antes de ser quantidades, a idéia 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.¹⁴¹ (SÉGUIN, 1846, p. 480, tradução nossa)

¹³⁹ *Je suis heureux de pouvoir rendre ici cet hommage à mon maître, Itard n'a jamais compris autrement que je ne le fais les fonctions de la mémoire, et je ne m'écarte en rien à cet égard de son excellente pratique.*

¹⁴⁰ *[...] que rien ne doit être fait pour la vanité, mais pour l'utilité.*

¹⁴¹ *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.*

Assim, para o registro da dificuldade que os estudantes têm para atribuir um nome a cada número até o “9”, Séguin (1846) indica ser uma questão de método e prática da memória. Diante disso, Séguin sugere a divisão dos 9 dígitos em três conjuntos. O primeiro de 1 a 4, o segundo abrange as três figuras 5, 6, 7, os quais, segundo Séguin (1846), têm uma pronúncia, e cujas diferenças da figura são, portanto, mais difíceis de entender. O terceiro e último conjunto contém os algarismos 8 e 9.

a) Contar

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 da contagem. Séguin (1846) sinaliza essas dificuldades. A primeira 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, 93 etc¹⁴².

Para a primeira dificuldade, Séguin (1846, p. 482) elaborou o seguinte exercício (Figura 1):

1 et 0	s'appellent	dix
10 et 1	—	onze
10 et 2	—	douze
10 et 3	—	treize
10 et 4	—	quatorze
10 et 5	—	quinze
10 et 6	—	seize
10 et 7	—	dix-sept
10 et 8	—	dix-huit
10 et 9	—	dix-neuf

Figura 1 - Tabela utilizada por Séguin para o trabalho de contagem de números que têm apenas um nome e, no entanto, são constituídos por dois dígitos.

¹⁴² Em francês, o número 72 é denominado “soixante douze”, isto é, sessenta-doze; 93 é “quatre-vingts treize”, isto é, quatro vintes e treze; o que torna complexa sua nomeação.

Para a segunda dificuldade, o exercício utilizado por Séguin (1846, p. 482) foi (Figura 2):

1	et 0	s'appellent	dix
2	et 0	s'appellent	vingt
3	et 0	—	trente
4	et 0	—	quarante
5	et 0	—	cinquante
6	et 0	—	soixante
7	et 0	—	soixante-dix
8	et 0	—	quatre-vingts
9	et 0	—	quatre-vingt-dix

Figura 2 – Tabela utilizada por Séguin para o trabalho de contagem de os numerais em que incluímos o dígito 0 (zero) e eles passam a ter um valor de lugar dez vezes do seu valor absoluto.

Com essa nomenclatura, Séguin (1846) divide as dezenas em três categorias. Os nomes dos numerais “10” e “20” são atribuídos à memória. Os nomes dos numerais “30”, “40” e “50” baseiam-se na pronúncia da sua raiz “3”, “4” e “5”. Também através da memória, são ensinados “60”, “70”, “80” e “90”.

Apesar disso, Séguin acredita que essas técnicas não são suficientes para nomear cada numeral; para ele, “deve-se ligá-los mais, de alguma forma soldá-los juntos, para a memória formar a cadeia de numeração contínua e progressiva¹⁴³” (SÉGUIN, 1846, p. 483). Para atingir esse objetivo, Séguin (1846, p. 483) escreveu as próximas duas colunas, para fazer o aluno repetir, passando o dedo por cima para classificar todos os dígitos da segunda coluna da frente de cada número da primeira (Figura 3).

¹⁴³ [...] il faut de plus les rattacher, les souder en quelque sorte entre eux, par la mémoire, afin de former la chaîne continue et progressive de la numération.

<i>Dizaines</i>	<i>Unités</i>
10	1
20	2
30	3
40	4
50	5
60	6
70	7
80	8
90	9

Figura 3 – Tabela criada por Séguin para nomeação de forma contínua e progressiva dos numerais.

Esse exercício tem como objetivo juntar dois números para formar somente um. Dessa forma, não será o professor a dizer que “7” e “3” combinados são “73”, “9” e “4”, “94”, e assim por diante. Através das colunas da esquerda e da direita, os alunos realizarão a soma em suas cabeças. No entanto, Séguin (1846) enfatiza que esses exercícios são mecânicos, por isso não seria certo deturpá-los como exemplos de operações intelectuais.

b) Cálculo

O ensino do cálculo, de acordo com Séguin (1846), deve ser direcionado para sua aplicabilidade na vida cotidiana.

Para isso, Séguin (1846) tomou como unidade base de contagem o número “2”, explicando que para as crianças o “par” dos objetos é mais fácil de compreender. “Então, o que fazer com um sapato? Para andar, precisa de dois, um par. O par tem um valor pessoal para eles, limpo, indivisível¹⁴⁴” (SÉGUIN, 1846, p. 485). A partir disso, Séguin (1846, p. 485) mostrou como organizou os numerais em duas colunas para ensinar a seus alunos números pares e números ímpares (Figura 4):

¹⁴⁴ *Ainsi, que faire d'un soulier? Pour marcher, il en faut deux, une paire. La paire a donc pour eux une valeur personnelle, propre, indivisible.*

<i>Impaires</i>	<i>Paires</i>
1	2
3	4
5	6
7	8
9	10

Figura 4 - Tabela para o ensino de números pares e ímpares.

Séguin (1846) relata que para facilitar ainda mais a compreensão de seus alunos, ele solicita que estes tirem os sapatos para que a partir deles identifiquem a formação de pares e, quando não, de números ímpares. Séguin admite que o processo não é brilhante, mas garante ser seguro, pois através do tato a criança consegue realizar cálculos.

Uma das propostas de Séguin para a aplicação de cálculos em situações do dia a dia do seu aluno 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 que sua ambição “no que diz respeito ao ensino da aritmética, não se eleva acima disso¹⁴⁵”.

Nota-se que, mesmo julgando-se ter poucas aspirações para o ensino da aritmética, Séguin, através de suas atividades pedagógicas, mostrou que estava à frente da sua época (e por que não dizer à frente da nossa?). Infelizmente muitos professores ainda têm dificuldades em planejar atividades lúdicas ou práticas que facilitem o aprendizado dos alunos e que façam relação com a vida cotidiana do aluno.

¹⁴⁵ [...] à l'égard de l'enseignement du calcul, ne s'est pas élevée plus haut.

3.10.2. História Natural

O ensino de história natural para crianças com deficiência intelectual tem por objetivo 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 (SÉGUIN, 1846). Assim, o aluno poderá, por exemplo, estudar o reino animal atribuindo as formas, cores, dimensões, qualidades e utilidade dos seres investigados.

Segundo Séguin (1846), para o estudo dos fenômenos naturais devemos atentar para três tipos de manifestações: as mais extremas, as apropriadas às suas necessidades e as de forma, cor, beleza etc.

Assim, em relação ao conhecimento de animais, não devemos ensinar o nosso aluno classificando-os em mamíferos, ovíparos etc. ou em herbívoros, carnívoros etc. Para Séguin (1846, p. 494) “ele (o aluno) vai dar o pão a um elefante e a uma gazela, acariciar a cabeça de uma girafa que olha para um pedaço de seu bolo, e jogar migalhas para o pavão espalhando a sua cauda¹⁴⁶”. Dessa forma, os contrastes existentes entre os animais servirão “de alimento para as operações ativas de seu intelecto¹⁴⁷” (SÉGUIN, 1846, p. 494).

Séguin (1846) aconselha que o estudo de plantas seja feito da mesma forma como o dos animais. “Não devem ser apresentados com seus caracteres gregos microscópicos¹⁴⁸” (SÉGUIN, 1846, p. 496).

3.10.3. Cosmografia

Quando as crianças com deficiência intelectual já estão familiarizadas com as quantidades, mediante o estudo da numeração e com os valores do cálculo, Séguin (1846, p. 497) garante não ser difícil lhes apresentar “o conhecimento positivo no que diz respeito à sua localização na superfície da terra, e o

¹⁴⁶ [...] on lui fera donner du pain à un éléphant et à une gazelle, caresser la tête d'une girafe qui se penche pour avoir un morceau de son gâteau, et en jeter des miettes au paon qui fait la roue.

¹⁴⁷ [...] servir de matière à des opérations actives de son intellect.

¹⁴⁸ Ne doit pas être présentée avec ses aspérités grecques et ses caractères microscopiques.

conhecimento suficiente do céu e globos que descrevem as magníficas curvaturas¹⁴⁹.

Para ensinar algumas noções de cosmografia a uma criança com deficiência intelectual, Séguin (1846) sugere que devemos começar pelo lugar onde ela se encontra.

Diz Séguin (1846) que devemos retomar as lições dadas para o trabalho com dimensões e distâncias para dar à criança a direção necessária para o ensino da cosmografia: a criança deverá “medir, comparar todas as dimensões e distâncias¹⁵⁰” (SÉGUIN, 1846, p. 499).

Quando o aluno não tem uma boa ideia do que seja o sol, a terra, a lua, as estrelas etc., o professor deverá ensiná-los de uma maneira simples, buscando sempre a compreensão do aluno. Séguin exemplifica:

[...] 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.¹⁵¹ (SÉGUIN, 1846, p. 500, tradução nossa).

Séguin (1846) diz que a grande arte é saber, simplesmente, aproximar o nosso aluno do conhecimento que queremos ensinar.

Até o momento, foram mostradas as técnicas utilizadas por Séguin para regular as funções e proporcionar aprendizagens para uma criança com deficiência intelectual, entretanto isso ainda não é suficiente. De acordo com Séguin (1846), o último objetivo, que é a educação propriamente dita, só será conquistado quando a criança souber aplicar essas aprendizagens na sua vida cotidiana.

¹⁴⁹ [...] des connaissances positives relativement à leur position géographique sur la surface de la terre, et une connaissance suffisante du ciel et des globes qui en décrivent les magnifiques courbures.

¹⁵⁰ [...] mesurant, comparant de tous côtés les dimensions et les distances.

¹⁵¹ [...] 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.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: A HERANÇA DE SÉGUIN

Ao estudar a história da educação de pessoas com deficiência intelectual, verificou-se que a doutrina ou teoria da deficiência intelectual construiu-se no âmbito do saber médico, durante o século XIX. Entretanto, foi no século XVIII que alguns filósofos, como Locke e Condillac, atentaram através de suas teorias, para as diferenças individuais, suas causas, bem como suas implicações educativas e sociais.

Para Tezzari (2009), as ideias de Locke e Condillac possibilitaram algumas rupturas ao viabilizarem, por exemplo, que um jovem médico como Itard defendesse a tese de que o ambiente e a cultura tinham efeitos muito mais marcantes no sujeito do que até então fora suposto. Por meio das obras de Locke e de Condillac, médicos como Itard, Séguin e Montessori puderam encontrar inspirações para a formulação de suas ideias e práticas médico-pedagógicas.

John Locke, através de seu *Essay Concerning Human Understanding*, formulou a visão naturalista da atividade intelectual, com implicações éticas, pedagógicas e doutrinárias quanto à deficiência intelectual (Pessotti, 1984). As propostas pedagógicas de Locke, segundo Pessoti (1984), determinaram mudanças na forma da sociedade atender as pessoas com deficiência intelectual, abalando de maneira decisiva a “teoria” da aprendizagem válida então. Com Locke, a deficiência passou a ser entendida como carência de experiências sensoriais e de reflexões sobre as ideias geradas pelas sensações, no entanto, somente com as produções de Condillac e Rousseau anos mais tarde, essa visão de deficiência foi valorizada do ponto de vista pedagógico por pesquisadores como Itard, por exemplo (PESSOTI, 1984).

Com o *Essai sur l'origine des connaissances humaines*, publicado em 1746, e o *Traité des sensations*, em 1749, Condillac conseguiu atribuir à teoria de Locke sobre o conhecimento uma formulação praticamente psicológica, chegando, em alguns pontos, a delinear algo que poderia ser reconhecido como uma teoria da aprendizagem, de evidente significado pedagógico (PESSOTI, 1984). Utilizando como exemplo uma estátua, Condillac afirmou que todas as operações de nossa mente derivam das sensações (CORDEIRO, 2006).

Pessoti (1984) afirma que, com Locke, a educabilidade da pessoa com deficiência não mais poderia ser refutada; com Condillac, tem-se um esboço de uma metodologia de ensino que poderia vir a ser empregada a pessoas com deficiência intelectual.

Ainda segundo Pessotti, (1984), a teoria da aquisição das ideias proposta por Condillac indicou uma estratégia geral para a educação e, além disso, apresentava sugestões sobre a razão de dificuldades no entendimento. Por conta disso, o mesmo autor afirma ser possível fazer a inferência quanto a princípios para uma didática da aquisição de ideias para pessoas com deficiências sensoriais, pessoas com pouca capacidade de abstração e pessoas privadas de linguagem.

Assim, Itard foi o primeiro a empreender a aplicação prática dos princípios filosóficos de Locke e Condillac em seu trabalho com Victor. Para Cordeiro (2006), Itard trouxe reflexões importantes sobre uma outra forma de intervir e pensar a diversidade das características humanas, principalmente no que se refere à educação. Segundo Itard, é através da ação educativa que o homem se constitui e é pela educação que ele pode se libertar de suas necessidades mais básicas e da fatalidade da natureza (CORDEIRO, 2006).

De acordo com Tezzari (2009), Itard evidenciou a influência das ideias de Locke em sua crença na experimentação, uma vez que tudo foi rigorosamente registrado após ter passado pela experimentação.

Itard viu em Victor a carência de experiências civilizadoras, a falta do convívio em sociedade e das aprendizagens daí decorrentes, acreditando profundamente que o homem constrói-se e é construído como tal (TEZZARI, 2009). O trabalho inicial com Victor teve como objetivo o desenvolvimento dos sentidos, trabalhando-os separadamente e de maneira intensa.

Para Tezzari (2009), o trabalho de Itard foi prioritariamente aquele de um educador.

Ele avaliou seu aluno, propôs objetivos específicos, elaborou e desenvolveu atividades, criou materiais para empregar no ensino, avaliou constantemente as respostas de seu aluno, a adequação das atividades propostas e dos materiais utilizados. Quando o aluno alcançava

um objetivo proposto, avançava para uma etapa mais complexa. Dessa forma, Itard trabalhou com Victor durante seis anos. Na avaliação feita pelo próprio estudioso a respeito de sua empreitada, ele considerou que havia fracassado. Com efeito, um dos objetivos que o mestre considerava mais importante não foi alcançado: levar Victor a falar. Entretanto, isso não invalida todo o trabalho uma vez que muitos objetivos foram alcançados. Em seus relatórios, é possível depreender que o menino, efetivamente, construiu conhecimentos e aprendeu muito. A distância existente entre o “menino selvagem” que chegou a Paris e o jovem Victor, descrito no segundo relatório é abissal. (TEZZARI, 2009, p. 200)

Itard vislumbrava um ensino especial que considerasse as necessidades do aluno e que se adaptasse a ele, não o contrário (CORDEIRO, 2006). Infelizmente, ainda hoje, não há um programa especial que atenda à necessidade do aluno e que o considere como sujeito de sua própria história.

Após o trabalho de Itard com Victor, chegamos ao estudioso que é o ponto central desta pesquisa: Edouard Séguin. Como vimos no capítulo anterior, a história desse estudioso francês foi marcada por avanços, recuos, dificuldades e desafios.

Ao analisar suas duas grandes obras, *Traitement moral, hygiène et éducation des idiots et des autres enfants arriérés* (1846) e *Idiocy and its Treatment by the Physiological Method* (1866), foi possível perceber a influência dos princípios filosóficos de Locke e Condillac, além do trabalho do próprio Itard, considerado, pelo próprio Séguin, seu grande mestre.

Em seu *Traitement Moral*, Séguin fez muitas críticas aos médicos¹⁵² que já haviam publicado trabalhos a respeito da compreensão e conceituação da “idiotia”. Em relação a Itard, Séguin (apesar de discordar dele em vários pontos) faz uma análise respeitosa do seu trabalho, deixando evidente a profunda admiração que tinha por seu grande mestre.

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 ter se formado tardiamente em medicina, os textos produzidos por Séguin durante seu trabalho como professor de jovens e crianças com

¹⁵² As críticas, presentes no livro, são dirigidas a Pinel, Belhomme e Esquirol; foram baseadas em demoradas reflexões, muitos estudos, incontáveis tentativas experimentais e atentas observações.

deficiência intelectual, apresentam conceitos e explicações que evidenciam um expressivo conhecimento da área médica, no que diz respeito aos conhecimentos científicos relativos ao quadro da “idiotia” e a outros que, anteriormente à sua obra, eram tomados como uma única “doença”, bem como à estrutura e ao funcionamento do sistema neuromuscular (TEZZARI, 2009).

Dessa forma, *Traitement Moral* foi fruto de dez anos de estudo, observações e intervenções com pessoas com deficiência intelectual. Os exemplos contidos em seus escritos mostra a dedicação de Séguin ao atendimento educacional às suas crianças.

Em suas duas obras analisadas, encontramos muitos aspectos relevantes, dignos de análise e reflexão. Séguin aponta alguns problemas na educação das crianças em geral (com ou sem deficiência) que, se considerarmos a educação oferecida para as crianças nos dias de hoje, veremos que alguns dos problemas mostrados por Séguin há quase 200 anos, ainda não foram superados.

Séguin denominou de “método médico-pedagógico” sua proposta pedagógica de intervenção junto às suas crianças com deficiência intelectual. Seu sistema educativo consistia em uma proposta educativa que considerava o conhecimento que cada criança possuía e, a partir disso, planejava atividades que partiam do conhecido para o desconhecido; do simples para o complexo. Mais do que isso, Séguin considerava as potencialidades da criança como ponto de partida para o planejamento de suas atividades de ensino, considerando seu repertório, para ampliá-lo com a aprendizagem de elementos que gradativamente dirigiam-se a uma maior complexidade.

Acreditar na possibilidade de aprendizagem de seus alunos era uma das principais credenciais de Séguin. 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 (TEZZARI, 2009).

Nesse ponto, Séguin também antecipa os princípios da Defectologia de Vigotski por considerar que a criança com deficiência não poderia ser vista a partir de suas limitações, mas, ao contrário, a intervenção deveria partir daquilo que ela já tinha, em outras palavras, de seu repertório.

Séguin inovou ao considerar aspectos que não eram enfatizados na época, como o sexo, o temperamento, as etapas de desenvolvimento, os hábitos, a hereditariedade, a alimentação, a vestimenta, os antecedentes, os agentes atmosféricos etc., indicando atividades para o desenvolvimento da vontade, autonomia e independência. Assim, Séguin olhou cada um dos seus alunos em sua individualidade e com suas características específicas.

Para Séguin a educação envolve três princípios fundamentais, que são a atividade, a inteligência e a vontade. Esses três aspectos correspondem respectivamente ao sentimento, à mente e à moral. De acordo com o estudioso, a atividade era o sentimento traduzido em ação; a inteligência era a função da mente; a vontade era a espontaneidade moralizada. Assim, a educação deveria desenvolvê-las nessa ordem apresentada. A educação da atividade deveria preceder a da inteligência e a educação do intelecto deveria preceder a da vontade; porque o homem se move e sente antes de saber e ele sabe muito tempo antes de ter consciência da moralidade de seus atos e de suas ideias (SÉGUIN, 1846).

Em relação ao papel do professor, Séguin, através de muitos exemplos de sua prática, indicou que a atividade docente, mediada pela investigação do aluno, do grupo e do próprio cotidiano destes, deveria buscar a reflexão constante sobre sua prática pedagógica como ponto fundamental para as atividades de intervenção junto aos alunos.

Sobre as famílias de crianças com deficiência intelectual, Séguin também dirigia orientações quanto à forma de promover o desenvolvimento da criança. Baseado em suas observações e através do diálogo com os familiares de seus alunos, Séguin indicava estratégias de trabalho com o intuito de favorecer o desenvolvimento do aluno em outros ambientes sociais. Segundo Tezzari (2009), ele entendia que não seria de muita utilidade apresentar princípios metodológicos que poderiam parecer abstratos e até moralistas, por isso considerava importantes as indicações relacionadas ao dia-a-dia; entretanto, chamou a atenção para o risco de uma ênfase desse aspecto esconder uma postura de pouca consideração quanto à

compreensão dos pais, como se não tivessem elementos para alcançarem reflexões complexas e compreenderem as razões de determinadas escolhas de ordem prática.

Ainda segundo Tezzari (2009), Séguin foi um dos precursores do que foi posteriormente denominado como “métodos ativos”, por preconizar boas condições materiais, nutrição e vestimenta sempre adaptados a cada criança, assim como a recomendação de atividades físicas para a tomada de consciência do próprio corpo. Séguin criticava a falta de atividade, chegando a caracterizar, algumas vezes, a criança com deficiência intelectual como sendo preguiçosa; contudo observou que essa inatividade era resultado da falta de estímulos, de um método especial de ensino e de um professor paciente e dedicado.

Assim como Itard, Séguin indicou o trabalho com os sentidos como uma parte fundamental do seu método de ensino. No entanto, de acordo com Tezzari (2009), diferente de Itard, ele afirmou que não era a acumulação de noções que resultava na inteligência e no pensamento, mas sua combinação e correlação.

Essa foi sua crítica em relação à experiência desenvolvida por Itard com Victor. Acreditava que seu mestre havia enfatizado em demasia os sentidos, como se as ideias viessem diretamente dos mesmos e como se cada anomalia seria superada pelo exercício das atividades sensoriais. (TEZZARI, 2009, p. 102)

Para Séguin, a criança deveria aprender através de materiais concretos, jogos, leitura, escrita etc. O estudioso defendia que, além de atividades individuais, o trabalho coletivo deveria existir para o estabelecimento de relações sociais.

Outro aspecto verificado em seus escritos foi o cuidado destinado para a elaboração dos materiais pedagógicos. Séguin fez questão de projetar e fabricar cuidadosamente seus materiais; através de suas observações, o educador Séguin planejava suas atividades, considerando o que havia de único em cada um dos seus alunos. Nos dias de hoje, educadores como Séguin estão fazendo falta dentro de nossas escolas.

Canevaro e Gaudreau (1989 apud TEZZARI, 2009), ao realizar análise dos princípios educativos presentes na obra de Séguin, destacam: o uso da repetição e da preparação sistemática; a importância em considerar o interesse da criança, partindo de sua atenção; a consolidação da aprendizagem através da manipulação concreta da realidade; a formação de “noções” na criança, permitindo-lhe perceber as semelhanças e as diferenças perceptuais de base (atividades

visuais, táteis e sinestésicas); o controle dos movimentos por meio da educação muscular e o uso de materiais concretos e jogos para a aprendizagem.

Em relação ao uso da repetição e da preparação sistemática, Canevaro e Gaudreau (1989 apud TEZZARI, 2009) esclarece que não se tratava, para Séguin, de uma repetição sem sentido de atividade, com o objetivo de automatizar ações. Tratava-se da realização de diversificadas atividades e ações preparadoras para a aprendizagem.

Com o objetivo de proporcionar uma visão de conjunto das contribuições do sistema de educação de Séguin para crianças com deficiência intelectual, elaborou-se um quadro-resumo com as principais sugestões de atividades desse estudioso em suas respectivas áreas de conhecimento.

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” ¹⁵³	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.

¹⁵³ 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.

Imitação ¹⁵⁴		<p>Modificar imediatamente a totalidade ou parte dos hábitos do indivíduo (imitação pessoal);</p> <p>Atuar sobre os fenômenos a sua volta (imitação impessoal).</p>	<p>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.</p> <p>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.</p>
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

¹⁵⁴ A imitação está incluída tanto em atividades de educação muscular como em exercícios sensoriais.

Educação Sensorial			<p>contraste). Estabelecer, também, uma escala de sabores amargos, azedos, salgados e doces, árias aproximando-se da média e, eventualmente, para apreciar as nuances entre sabores infinitamente delicados e odores simples e complexos.</p> <p>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.</p>
		Audição	<p>Tratar a surdez intelectual¹⁵⁵ produzida pela deficiência intelectual.</p> <p>Trabalha-se com músicas, ruídos e a voz humana.</p>
	Visão	Cor	<p>Dar às crianças uma ideia do fenômeno óptico em relação às cores.</p> <p>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. Séguin sugere que se deve começar com o ensino das cores primárias.</p>
		Dimensões	<p>Comparar o tamanho dos objetos.</p> <p>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</p>

¹⁵⁵ 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.

				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.
	Visão	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.

Escrita e Leitura		<p>Representar uma ideia através de sinais;</p> <p>Entender uma ideia em um sinal.</p>	<p>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).</p>
Gramática	Nomeação	<p>Nomear objetos de acordo com seu gênero, espécie e funcionalidade.</p>	<p>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.</p>
	Qualidade	<p>Preparar a criança para a percepção das qualidades dos objetos que o cercam, além de construir vários conceitos apreciados em um único objeto.</p>	<p>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 também com as palavras nas mãos ou escritas, de modo que a relação entre palavra escrita e falada com o objeto seja sempre constante, e que o concreto desperte continuamente a abstração.</p>
	Ação	<p>Executar comandos de forma consciente.</p>	<p>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.</p>
	Relações	<p>Ampliar o discurso realizado no ensino da criança com deficiência intelectual, estabelecendo diversas relações entre as coisas e/ou pessoas através do verbo.</p>	<p>Escrever fichas ou dizer comandos, por exemplo: colocar a garrafa sobre a mesa ou colocar a garrafa debaixo da mesa etc.</p>

Memória	Memória	Desenvolver o intelecto do aluno.	Pede-se um objeto colocado a certa distância, e ele (o aluno) traz; pede-se dois, depois três, depois quatro, depois um número maior juntos, que ele sempre tem que escolher entre muitos outros; em seguida, damos as mesmas ordens para objetos 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. Mandamos depois alguns atos pessoais, como lavar as mãos em tal hora antes de cada refeição, lembrar a hora dos passeios e a hora de dormir; ao meio-dia dizer o que ele fez na parte da manhã, em seguida, dizer todos os dias o que ele fez ontem, de modo que o reflexo da inteligência sobre a memória possa ser cumprido em um primeiro círculo mais pessoal. Se conseguirmos, poderemos estender ao não-eu, começando com o concreto, e terminando com o abstrato, se possível, sempre na mesma progressão para os conceitos e idéias; a criança deve se lembrar só do que ela concebe.
	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 (ver páginas 103, 104, 105 e 106).
	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.

Memória	História Natural	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.

Quadro 1 – Resumo das atividades pedagógicas sugeridas por Séguin.

Através desse quadro-resumo percebe-se o quão revolucionário foi o sistema educativo de Séguin. Também se evidencia que a educação da criança com deficiência intelectual só tem sentido se desenvolvida no concreto, no real e no lúdico.

Canevaro e Gaudreau (1989 apud TEZZARI, 2009) também destacam um procedimento de ensino muito simples, mas eficiente, baseado nas propriedades de funcionamento da memória de longo prazo. Em todas as atividades propostas, era seguida uma sequência de intervenção que acontecia em três fases ou tempos.

Primeiro tempo: a fixação – a partir de uma repetição variada, o aluno assimilava e se fixava principalmente pela comparação com fixação anteriores (igual e diferente, por exemplo). Nesta fase, o professor deveria mobilizar ao máximo a atenção e a concentração do aluno. O foco era a estrutura organizativa de uma experiência global e significativa para aquele que aprendia. Fosse para aprender uma cor ou uma letra, o processo era o mesmo.

Segundo tempo: o reconhecimento – nesta fase era apresentada ao aluno a resposta que ele havia acabado de aprender, para reconhecê-la entre outras respostas possíveis, que eram relacionadas, mas diferentes. Essa decodificação utiliza a memória a curto e longo prazo, o julgamento e, após, a possibilidade de discriminação do aluno. A semelhança muito grande entre as respostas deveria ser evitada. A idéia era desenvolver o raciocínio sobre a resposta e provocar a análise dos erros.

Terceiro tempo: a evocação – esta seria a etapa de aprendizagem mais difícil de ultrapassar, em especial para os alunos com diagnóstico de idiotia, pois é muito mais complexo evocar algo que não está presente, como uma frase ou uma música, por exemplo. Este último tempo envolve a abstração e, com efeito, esse processo mental apresenta-se de maneira

significativamente mais complexa para as pessoas com deficiência mental. (TEZZARI, 2009, pp. 105 e 106)

Anos mais tarde, Maria Montessori adotaria esse procedimento dos três tempos em seu sistema educativo.

Para Pessoti (1984), Itard foi, sem dúvida, o precursor, mas Séguin foi o criador da teoria psicogenética¹⁵⁶. Itard queria mais confirmar uma teoria e redimir uma criatura infeliz; enquanto Séguin elaborou um método aplicável não só a pessoas com deficiência intelectual, mas a qualquer outra deficiência (PESSOTI, 1984).

A análise das propostas pedagógicas de Séguin também demonstra que muitas de suas interpretações e propostas de intervenção muito se aproximam do que, no século XX, veio a se configurar como campo da psicomotricidade.

Após a morte de Séguin (1880), seu legado recebeu atenção especial da médica italiana Maria Montessori.

Como no Evangelho a melhor parte, ouvir os ensinamentos do Mestre ficou com Maria, também aqui em nossa modesta história a parte mais importante do legado de Séguin foi escolhida amorosamente por Maria Montessori. (Pessoti, 1984, p. 179)

Autora de várias obras que revolucionaram as ideias da sociedade de sua época em relação à educação e o desenvolvimento da criança, Maria Montessori, que ganhou na história o apelido carinhoso de “Dottressa”, fez do legado prático de Séguin as bases do seu sistema educativo.

Para Pessoti (1984), o “método fisiológico de tratamento moral dos idiotas e de outras crianças retardadas”, de fato, é a melhor parte da herança de Séguin; “primeiro, porque Séguin o deixou plenamente provado, além de formulado de maneira cabal; segundo, porque deixou abundantes informações sobre técnicas de ensino e sobre material didático especializado para deficientes mentais” (PESSOTI, 1984, p. 179).

Ainda segundo Pessoti (1984), se Séguin pudesse ter adivinhado o afeto que Maria Montessori consagraria à sua prática pedagógica, à sua teoria e ao seu nome, após cinquenta anos de publicação do seu *Traitement Moral*, talvez tiraria

¹⁵⁶ Pessoti (1984) atribui a Séguin a criação da teoria psicogenética por acreditar que esse é o sentido que têm para o estudioso as expressões “educação fisiológica” e “método fisiológico”.

dessa obra algumas das críticas feitas a seus colegas de profissão que não compreenderam, na época, suas ideias inovadoras.

O trabalho de Maria Montessori com crianças com deficiência no final do século XIX e início do século XX e, mais tarde, voltado para todas as crianças, revolucionou a perspectiva da sociedade de sua época em relação ao desenvolvimento do homem e à educação, principalmente a das crianças com deficiência intelectual. Para Röhrs (2010), Maria Montessori é a figura de proa do movimento da nova educação.

Maria Montessori não era graduada em Pedagogia; no entanto, possuía profundo interesse pela educação da criança pequena. Possuía grandes conhecimentos no campo das Ciências Médicas, além de interessar-se pelo ser humano, tanto como ser social quanto como participante de uma ordem ontológica fundamental.

Assim, as primeiras ideias do que viria a ser o Sistema Montessori de Educação surgiu durante o período em que Maria Montessori trabalhava na Clínica Psiquiátrica da própria universidade em que se formara, Universidade de Roma, local onde estavam internados adultos com distúrbios mentais e crianças com deficiência intelectual. Foi durante o contato com essas crianças que ela se interessou pela educação das crianças com deficiência intelectual (LAGÔA, 1981).

Nessa clínica, o trabalho de Maria Montessori deveria ser somente a seleção de pacientes capazes de reagir ao tratamento. Mas, segundo Lagôa (1981), sua atenção foi direcionada para as crianças com deficiência Intelectual que estavam misturadas com pacientes adultos e que não recebiam nenhuma forma de assistência ou ensino. Portanto, mesmo ela sabendo que essas crianças estavam sendo tratadas pelos mais modernos médicos estudiosos das doenças da tireóide, Montessori acreditava que a recuperação delas não dizia respeito apenas a tratamentos médicos, mas também estavam relacionados a questões pedagógicas. “A idéia de que um ensino especial poderia melhorar a condição dessas crianças polariza sua atenção. A pobreza do comportamento ora exibido decorria – pensava ela – em grande parte, das condições em que se encontravam” (LAGÔA, 1981, p. 14).

Dessa forma, Montessori resolveu pesquisar assuntos que envolviam o tratamento de crianças com deficiência intelectual. Para sua surpresa e decepção,

ela não encontrou nenhum material sobre o assunto escrito por educadores. Entretanto, ela se impressiona e resolve aprimorar os processos dos médicos Itard e Séguin, desenvolvendo um programa de educação para crianças com deficiência intelectual nos internatos de Roma: “A tragédia de Itard, na educação do menino selvagem encontrado na floresta de Aveyron, no sul da França, a leva a interessar-se pelo trabalho que o mesmo desenvolveu com crianças surdas e, posteriormente, com crianças retardadas” (LAGÔA, 1981, p. 14).

Mas foi no trabalho de Séguin que Montessori observou a concretização de um verdadeiro sistema de educação para crianças com deficiência intelectual. Assim, ela decidiu seguir os passos desse pioneiro, incorporando as ideias e muitas das propostas pedagógicas de Séguin em suas próprias experiências.

Montessori acreditava que, com uma nova educação, seria possível melhorar o nível de aquisição das crianças com deficiência intelectual e baseando-se, também, nas ideias de Itard, Montessori constrói o alicerce de todo o seu sistema de educação.

[...] prossegui em Roma minhas experiências com os deficientes mentais, educando-os durante dois anos. Guiava-me pelo livro de Séguin e as experiências de Itard constituíam para mim um verdadeiro tesouro. Além disso, baseada nesses textos fiz fabricar riquíssimo material didático. (Montessori, 1965, p. 31)

Montessori considerava maravilhoso o material didático de Séguin; no entanto, não compreendia porque o mesmo encontrava-se apenas em exposição nos museus pedagógicos das escolas para pessoas com deficiência (MONTESSORI, 1965). Também em visita ao Bicêtre, a médica observou que, apesar da aplicação da proposta pedagógica de Séguin, o fato enunciado por ele, isto é, “que realmente era possível educar os deficientes aplicando os seus métodos, permanecia praticamente no terreno das quimeras” (Montessori, 1965, p. 31).

Assim, ao observar que as aplicações educativas utilizadas nas escolas para pessoas com deficiência como sendo as de Séguin eram muito diferentes das que ele preconizava em seu *Traitement Moral*, além do desuso do material didático, Montessori constatou que Séguin fora incompreendido.

Para Pessoti (1984), Séguin não legou a Montessori apenas técnicas para transmitir noções. Ao ler, cuidadosamente, os textos do educador e médico, Montessori compreendeu que o primeiro material de que ele fazia uso era de

natureza espiritual, por isso, Séguin concluíra que a eficácia de sua obra implicava na preparação de educadores.

E sobre a preparação desses educadores, Séguin tem uma concepção verdadeiramente original: parecem conselhos para quem se prepara para representar o papel de sedutor! Para Séguin, o educador deveria ter aspecto físico atraente e voz agradável e sedutora. Deveria cuidar minuciosamente de sua pessoa, estudando os gestos e modulação da voz, como se fosse um artista dramático preparando-se para entrar em cena, pois deve conquistar almas frágeis e prepará-las para as grandes vicissitudes da vida. (Montessori, 1965, p. 32)

Montessori considera essa atenção à figura do educador como a “chave secreta” do êxito pedagógico de Séguin na educação de crianças e jovens com deficiência intelectual (PESSOTI, 1984).

Em sua *Pedagogia Científica*, Montessori demonstrou profundo reconhecimento pela influência das ideias de Séguin em seu sistema de ensino (Sistema Montessori). A obra *Traitement Moral* foi copiada por ela “com a paciência de um beneditino” para uma melhor compreensão (MONTESSORI, 1965)

Com o bom resultado de suas experiências iniciais com as crianças com deficiência, Montessori conseguiu comprovar a importância da educação na formação do ser humano, dedicando-se especialmente à pesquisa e à análise de suas descobertas.

Diante disso, em 1907, Montessori começou seu trabalho com crianças sem deficiência, colocando em prática as experiências desenvolvidas com as crianças com deficiência intelectual, fazendo as devidas adaptações. Tal iniciativa rendeu-lhe inúmeras críticas; no entanto, Lagôa (1981), defende essa transposição, afirmando que mediante seu trabalho prático, Montessori provou que o sistema adotado para a educação de crianças “mentalmente débeis” faz com que as crianças sem deficiência extraiam melhor a sua essência, o que contribuiu para um desenvolvimento surpreendente das mesmas.

Segundo Pessoti (1984), a herança de Séguin e seu mestre Itard chegou ao século XX através da *Scuola Magistrale Ortofrenica*¹⁵⁷ e da *Casa dei Bambini*¹⁵⁸,

¹⁵⁷ Escola Ortofrênica. Criada em 1900, por Guido Baccelli – que fora professor de Maria Montessori e ocupava então o lugar de ministro da Instrução Pública – a *Scuola Magistrale Ortofrenica* foi um internato para crianças com deficiência, encarregado pela formação de educadores para crianças com deficiência intelectual, dirigida pelo médico psiquiatra Giuseppe Montesano e pela própria Montessori.

¹⁵⁸ Casa das Crianças. Primeira escola criada por Maria Montessori em 1907, na Itália, para crianças sem deficiência.

ambas em Roma, e desenvolveu-se por meio dos escritos da “Dottoressa”. Assim, os princípios montessorianos implicam o método “fisiológico” de Séguin, que implica, por sua vez, a *Mémoire* e o *Rapport* de Itard (PESSOTI, 1984).

O sistema de ensino para crianças com deficiência intelectual elaborado por Edouard Séguin mostra a necessidade de adaptar estratégias de ensino às peculiaridades de cada criança, com ou sem deficiência. A análise dessas peculiaridades e de suas transformações é a base para uma metodologia de ensino especial para pessoas com deficiência intelectual, além da leitura obrigatória, por parte dos profissionais da educação, dos escritos de Itard, Séguin e Montessori.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

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.

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, 2006.

FREIRE, P. **A pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

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.

LAGÔA, Vera. **Estudo do Sistema Montessoriano**: fundamentado na análise experimental do comportamento. São Paulo: Edições Loyola, 1981.

MONTESSORI, Maria. **Pedagogia científica**: a descoberta da criança. São Paulo: Flamboyant, 1965.

MURRAY, T. J. **Multiple Sclerosis: The History of a Disease**. New York: Demos Medical Publishing, 2005.

PESSOTI, Isaías. **A loucura e as Épocas**. Editora 34. 1994.

_____. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: EDUSP, 1984.

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.

SASSAKI, R. K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: Deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? **Revista Nacional de Reabilitação**, ano IX, n. 43, mar./abr. 2005, p.9-10.

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. Baillièrre. 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.

_____. **Traitement Moral, hygiène et education des idiots et des autres enfants arriérés**. Paris: Chez J. B. Baillièrre, 1846.

_____. **Idiocy: and its treatment by the physiological method**. Paris: Chez J. B. Baillièrre, 1866. New York: Teachers College, Columbia University, 1907.

SILVEIRA, K. N. **O Método Montessoriano e o processo de aprendizagem de crianças surdas nas séries iniciais do Colégio Apoio**. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Maranhão, 2005.

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, 2009.