

LUCI BANKS-LEITE

LINGUAGEM, CONHECIMENTO E  
DESENVOLVIMENTO HUMANO:  
TRÊS ESTUDOS

Tese de Livre-Docência apresentada  
ao Departamento de Psicologia Educacional  
Faculdade de Educação  
Universidade Estadual de Campinas

2011

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA  
DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO/UNICAMP  
ROSEMARY PASSOS – CRB-8ª/5751

B226L	Banks-Leite, Luci, Linguagem, conhecimento e desenvolvimento humano: três estudos / Luci Banks-Leite. – Campinas, SP: [s.n.], 2011.  Tese (livre docência) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.  1. Linguagem. 2. Discurso. 3. Conhecimento. 4. Desen- volvimento humano. 5. Educação I. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.	11-130/BFE
-------	--	------------

Informações para a Biblioteca Digital

**Título em inglês** Language, knowledge and human: three studies

**Palavras-chave em inglês:**

Language

Discourse

Knowledge

Human development

Education

**Área de concentração:** Psicologia Educacional

**Titulação:** Livre docente

**Data da defesa:** outubro 2011

**Programa de pós-graduação:** Educação

**e-mail:** [lbanks@uol.com.br](mailto:lbanks@uol.com.br)

A Selene, Ruben  
e a Marlyse Meyer  
*In memoriam*

Para Sofia e Daniel,  
alegrias do presente, esperanças do futuro

## AGRADECIMENTOS

Muitos são aqueles que acompanharam diferentes etapas deste trabalho e incentivaram sua realização.

Orientandos e colegas, especialmente Ana Luiza Smolka, com quem tenho compartilhado inúmeros projetos no seio do GPPL, desde o início de minhas atividades na Faculdade de Educação da Unicamp;

Miriam Garate e Regina Maria de Souza, colegas e amigas que me acolhem em suas casas em Campinas e partilham ideias e anseios;

Colegas e amigos do “GT-Argumentação” da Anpepp, particularmente Selma Leitão, Dominique Colinvaux e Cecília Goulart, com quem mantenho uma contínua reflexão conjunta;

Silvia Parrat-Dayan e Marc Ratcliff que, gentilmente, me receberam nos *Archives Jean Piaget*, em Genebra, em março de 2010;

Colegas da *Unité Transversale de Recherche en Psychologie et Pathologie* da Université de Paris XIII onde, graças à bolsa da Capes, realizei o pós-doutoramento em 2004, em particular, Marie-Claude Fourment-Aptekman, interlocutora sagaz com quem venho trocando ideias sobre várias questões abordadas nestes estudos;

Amigos do Programa de História da Ciência e do Centro Simão Mathias (Cesima) – Márcia Ferraz, Ana Maria Alfonso-Goldfarb e José Luiz – abertos a uma discussão rica e abrangente sobre temas de interesse comum;

Amigos de Paris – Kathleen Kelley-Lainé, Sylvie Abramovici e Patrick – e de Genebra – Bruno Vitale e Christine (*in memoriam*), Geneviève Piuz-Liénard e Philippe, Gil Meyer, Catherine Domahidy-Dami –, que me recebem em suas residências e contribuem para reavivar muitas lembranças;

A amiga de velhos tempos de vida no Rio de Janeiro, Ana Augusta de Medeiros, e a jovem amiga Ana Carolina Camargo (Caru) pelos valiosos comentários tecidos ao revisarem partes do texto final;

Carmen Nigro, Carlos Luis, Carolina Rodriguez, Tânia e Leandro de Lajonquière, amigos que suportaram minhas incertezas e hesitações com palavras de incentivo e encorajamento;

Maria Helena Cruz Pistori, amiga quase-irmã que, além de revisar partes do texto, tem sido uma importante interlocutora de temas de estudos e de outras esferas da vida e Gerson, que torna nossos encontros mais leves e divertidos;

Os de “casa” – Ruben e Thais, Marina e Fabrício, Cristina e Rob – cujo carinhoso convívio e partilhar de alegrias nos últimos anos foi essencial para equilibrar a vida acadêmica;

A sempre amiga Marcia, minha prima, testemunha de muitos acontecimentos narrados no Memorial;

Os colegas, amigos e colaboradores da *Pro-Posições*, em particular Carmen Lucia Rodrigues Arruda (Malu), pelo produtivo trabalho em nossa prazerosa empreitada;

Vera Lucia Gonçalves que tem conduzido, pacientemente, as intrincadas questões burocráticas.

A todos, minha sincera gratidão.

## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	6
--------------------	---

### Estudo 1

OS PRIMEIROS TRABALHOS DE PIAGET:

A INTERLOCUÇÃO COM SEUS CONTEMPORANEOS .....	13
--	----

### Estudo 2

ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO:

ASPECTOS LINGUISTICO-DISCURSIVOS E

DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO .....	68
--------------------------------	----

### Estudo 3

ITARD E O TRABALHO PSICO-PEDAGÓGICO COM O

SELVAGEM DO AVEYRON .....	119
---------------------------	-----

## APRESENTAÇÃO

Os estudos empreendidos, desde meu doutoramento, seja de maneira individual, seja envolvendo colegas e alunos de graduação e pós-graduação, buscaram abordar questões de linguagem e as relações linguagem-pensamento/conhecimento, frequentemente levando em conta aspectos relacionados ao desenvolvimento humano. Minhas publicações em periódicos e livros, assim como as apresentações de trabalhos em encontros científicos destes últimos anos, atestam esse interesse constante e duradouro; as diversas produções claramente marcadas por referências a pesquisadores da Psicologia - área na qual obtive minha formação básica e na qual trabalhei durante quase quatro décadas – mantêm estreitas relações com estudos de outros campos, em particular com os da Linguística e da Filosofia da Linguagem, indo também ao encontro de questões de ordem pedagógica e/ou educacional.

Esta tese encerra três estudos sobre temas em torno dos quais se concentram minha produção acadêmica e científica, no período pós-doutoramento, ou seja, desde 1996 até o presente. De certa forma, refletem um determinado percurso, assim como as principais questões tratadas nesse período, a saber:

- A relevância da linguagem na primeira etapa das pesquisas *piagetianas* em Psicologia e sua relação com o pensamento infantil.
- *Argumentação e construção de conhecimento*, com ênfase nos aspectos lingüístico-discursivos e em questões relacionadas ao ensino da argumentação.
- A relação linguagem e conhecimento / pensamento tal como abordada no século XVIII e início do XIX, tendo como ponto de referência o trabalho pedagógico de Jean Itard com o *Selvagem do Aveyron*.

No entanto, alguns esclarecimentos são necessários:

Ao escolher temas bastante vastos – apenas as questões levantadas pela Filosofia do Século XVIII relacionadas ao trabalho de Itard com Victor do Aveyron levariam à produção de algumas teses – busquei apresentar e discutir alguns pontos em meio a inúmeras possibilidades. O objetivo principal foi retomar questões já

tratadas anteriormente, procurando avançar na análise de alguns aspectos e/ou procedendo a algumas reformulações do já dito e escrito. Almejo também, além de trazer referências a estudos de diferentes autores, deixar transparecer marcas nítidas de meu percurso profissional e pessoal. Em suma, apresento-os como resultado de um período de trabalho, (cons)ciente da necessidade de aprofundamento desses temas que se prestam a múltiplos desdobramentos. Tais estudos foram delimitados da seguinte maneira:

1. Em relação ao primeiro – *Os primeiros trabalhos de Piaget (1921-1933): a interlocução com seus contemporâneos* –, cabe esclarecer que a densa experiência em pesquisas realizadas na perspectiva piagetiana não seria suficiente para desencadear o interesse pelo estudo da linguagem no início dos trabalhos do mestre genebrino em Psicologia. De fato, iniciei o curso de psicologia no ano em que Piaget ministrava, pela última vez, as disciplinas “Epistémologie Génétique” e “Psychologie Génétique” (1970-1971), na Universidade de Genebra; depois de formada e já com o Mestrado (DEA) concluído, com ele vim a colaborar como psicóloga no quadro das pesquisas do *Centre International d’Epistémologie Génétique* (Cf. publicações de 1980, 1987). Embora tenha tratado, de maneira direta, de algumas questões linguísticas na obra de Piaget em um texto anterior (Banks-Leite, 1997) e, de forma um tanto secundária, em publicações sobre o método clínico e o exame operatório das funções cognitivas (Domahidy-Dami & Banks-Leite, 1983, 1987), as razões para reler os estudos dos primeiros tempos e buscar novas fontes para melhor entender as ideias de Piaget no período de 1921 a 1933 foram suscitadas, em grande parte, pela leitura de alguns textos de Vygotski. Afinal, a obra desse autor soviético e de outros pesquisadores da vertente histórico-cultural tem sido um ponto de referência fundamental nos estudos realizados tanto no seio do GPPL- Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem (FE-Unicamp) – como no quadro do GT da Anpepp – *Argumentação e Explicação: modos de construção/constituição de conhecimento* ao qual pertencço. Além disso, Piaget foi o autor mais citado por Vygotski – encontra-se, em seus escritos, 180 referências aos trabalhos piagetianos –, que via nas produções de seu colega suíço uma obra a ser conhecida e estudada (Cf. Van der Veer, 1996). Levando em consideração que os comentários de Vygotski se referem à produção dessa primeira etapa, nada melhor do que voltar às pesquisas um tanto negligenciadas do mestre genebrino para melhor compreender não apenas o pensamento de Piaget, como o alcance das críticas vygotskianas. Essa tentativa pareceu-me tanto mais necessária, se considerarmos que os estudos de Piaget têm



sido pouco lidos no Brasil nos últimos anos e que, muitas vezes, seu trabalho é criticado por pessoas que conhecem pequenos trechos de sua volumosa obra, ou tem contato indireto com suas pesquisas, geralmente, através de comentários tecidos por outros pesquisadores, entre eles, o próprio Vygotski.

Para melhor conhecer e aprofundar um estudo referente a essa etapa, realizei, em março de 2010, um estágio de aproximadamente três semanas, dedicado a pesquisas bibliográficas nos *Archives Jean Piaget* em Genebra, período durante o qual pude contar com importantes interlocutores, em particular, Silvia Parrat-Dayan e Marc Ratcliff, psicólogos-pesquisadores dos *Archives*; nesse local, foi possível consultar, além dos livros, alguns artigos de difícil acesso, escritos pelo próprio Piaget, bastante representativos daquele seu primeiro período e tomar conhecimento de vários textos - resenhas, artigos e mesmo capítulos de livros - de seus contemporâneos, pesquisadores do porte de Wallon, Claparède, Meyerson, Blondel, Delacroix, tecendo comentários aos estudos piagetianos. Como veremos, as considerações desses autores ora salientam pontos positivos, ora pontos críticos e, muitos deles, assemelham-se bastante aos comentários de Vygotski. Não deixaremos tampouco de lado as respostas de Piaget aos seus interlocutores, sobretudo nas ocasiões em que, após uma palestra, surgiam perguntas e dúvidas a respeito das idéias por ele expostas.

*2. Argumentação e construção de conhecimento: aspectos linguístico-discursivos e desafios para a Educação* refere-se a um campo no qual realizei os estudos de doutoramento. Os trabalhos por mim realizados sobre esse tema se inseriram, durante alguns anos, no campo linguístico, mais precisamente na área de *Semântica das línguas naturais*, explorando as principais idéias da teoria da *Argumentação na Língua (ADL)*, tal como concebida por Oswald Ducrot e seus colaboradores, sobretudo, nas décadas de oitenta e noventa do século passado. A partir da premissa de Ducrot de que “a argumentação está na língua”, com vistas ao estudo da argumentação infantil, procurei, então, apreender maneiras de argumentar das crianças em idade pré-escolar, em uma classe de escola pública, cuja média de idade era cinco anos. Dessa forma, esse estudo procurou afastar-se de algumas perspectivas da *Psicologia da Linguagem* e da *Psicolinguística* que ao realizarem pesquisas sobre a argumentação, classificavam as crianças dessa idade em um “estágio pré-argumentativo”. A partir da análise das trocas verbais das crianças com a professora e das crianças entre elas, valendo-nos das elaborações de Ducrot e

Anscombe (1983), verificamos o estabelecimento de relações *argumento-conclusão*, e a convocação de *topoi* em diferentes *formas tópicas* sobre os quais se apoiam essas relações; evidenciou-se também o emprego de alguns *morfemas argumentativos* – *operadores* e *conectores* particularmente, os concessivos – *mas, só que, mesmo que*, nos enunciados infantis (Banks-Leite, 1996). Esse mesmo arcabouço teórico, suficiente para assinalar formas “precoces” de argumentação, foi igualmente empregado para analisar curtos episódios; procurou-se, então, ir além dos enunciados, na tentativa de apreender o que se passa no nível discursivo (Banks-Leite, 1998).

Entretanto, mudanças importantes ocorreram na perspectiva de estudo desse tema, ao se iniciarem os trabalhos do GT – Anpepp – grupo coordenado pela Professora Selma Leitão (UFPE) e por mim mesma. Ancorado, dada sua origem, no campo da Psicologia, esse grupo tem procurado, desde o primeiro encontro oficial em 2002, em Águas de Lindóia, desenvolver uma interlocução constante com estudos do campo da Filosofia da linguagem e da Linguística, sem negligenciar o domínio da educação. As discussões sobre a argumentação ampliaram-se, salientando a relação do discurso argumentativo com a construção de conhecimento, sobretudo, no âmbito escolar. Uma coletânea de textos organizada pelas coordenadoras do GT apresentou resultados parciais desse trabalho, publicada sob o título – *Argumentação e construção de conhecimento: estudos em sala de aula* (Banks-Leite; Leitão, 2007).

No quadro do presente estudo, serão retomados alguns pontos já apresentados nessa coletânea, particularmente os que dizem respeito a diferentes concepções de argumentação, uma vez que permanecem centrais e alimentam as reflexões dos componentes do grupo. Além disso, serão encaminhadas outras questões, especificamente, as que dizem respeito ao ensino-aprendizagem da argumentação.

**3. *Itard e o trabalho psico-pedagógico com o Selvagem do Aveyron*** aborda o tratamento de Jean Itard concedido a esse ser extraordinário. Meu interesse pelas experiências de Itard vem de longa data, despertado por um acontecimento fortuito: durante meu primeiro ano como estudante de Psicologia em Genebra (1970-1971) avistei, no corredor principal do Palais Wilson, um cartaz anunciando *L'enfant sauvage* (1969), dirigido por François Truffaut - um dos fundadores da “Nouvelle Vague” – famoso diretor de cinema que eu admirava, cujos filmes anteriores *Jules et Jim* (1962) e *Fahrenheit 451* (1966) havia assistido em São Paulo. Atraída pelo nome de Truffaut,

decidi assistir a mais esse, apresentado para poucos estudantes da então *École de Psychologie et des Sciences de l'Éducation* ao qual seguiu-se um breve debate coordenado por um professor. Em suma, além do interesse despertado pelo tema, essa sessão muito peculiar de cinema à tarde, em ambiente universitário, deixou-me uma forte impressão. Quase vinte anos após, voltei a conversar sobre “Itard e Victor do Aveyron”, em São Paulo, com o colega e amigo Prof. Dr. Leandro de Lajonquière, que me indicou um pequeno livro publicado na Argentina incluindo, entre outros textos, o primeiro relatório de Itard. Ao ler a coletânea de Montanari (1978), avalei a riqueza desse material e o grande número de questões que se vislumbra a partir do trabalho do médico-pedagogo. Durante um longo período, eu passei a discutir ideias com colegas de diferentes áreas a respeito daquela experiência, conversas essas que deram origem a encontros – seminários, colóquios na FEUSP e FE-Unicamp, de 1998 a 2000 – incluindo, geralmente, a apresentação do famoso filme, seguida de discussões. Como fruto dessa rica experiência, foi possível publicar, com Izabel Galvão, então professora da FEUSP, o livro *A educação de um Selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*, pela Editora Cortez (2000), constituído de curtos ensaios sobre o trabalho realizado por Itard com Victor, bem como os dois relatórios desse médico, traduzidos pela primeira vez no Brasil. Para escrever o capítulo *O (des)encontro entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial*, em colaboração com a Professora Regina Maria de Souza, retomei a leitura de Condillac de quem conhecia algumas idéias, graças aos professores da área de filosofia da educação da USP, onde obtive o bacharelado e a licenciatura em Pedagogia. Na verdade, Itard se refere a esse filósofo em diferentes pontos de seus relatórios, pois se baseia em suas idéias para empreender a educação de Victor.

Depois da publicação desse livro, durante o estágio pós-doutoral em 2004 e o curto período em que atuei como professora convidada na Université de Paris XIII (em fevereiro-março) de 2006, procurei melhor compreender alguns aspectos dessa experiência médico-pedagógica e suas repercussões. Para tanto, contei com a importante interlocução dos membros da *Unité Transversale de Recherche en Psychogenèse et Pathologie* (UTRPP) dirigida por Marie-Claude Fourment-Aptekman na Universidade de Paris XIII, e tive a oportunidade de assistir às intervenções de especialistas em estudos da linguagem convidados ao curso de Michel de Fornel “Interaction verbale, cognition et culture”, na École de Hautes Etudes en Sciences Sociales – das quase ressaltar as palestras de Jürgen Trabant e Gabriel Bergounioux. Graças ao aporte desses interlocutores e às pesquisas empreendidas nas bibliotecas

parisienses, em diferentes momentos de 2006 a 2010, foi possível tomar contato com documentos que contribuíram para um melhor entendimento do espírito desse período do Iluminismo tardio, bem como das preocupações dos membros da *Société des Observateurs de l'Homme*, da qual participaram Pinel e Itard. Procurei, então, melhor contextualizar essa importante experiência, baseada nas ideias de Locke e, principalmente, de Condillac para apreender o papel essencial desempenhado pelo filósofo francês no tocante à discussão de questões de linguagem e da relação linguagem-pensamento.

Para terminar, acrescento dois esclarecimentos sobre aspectos formais deste trabalho.

1. Cada estudo foi redigido de forma independente e, por conseguinte, podem ser lidos separadamente, razão pela qual as referências bibliográficas figuram no final de cada um.

2. As citações de textos em outras línguas foram, muitas vezes, traduzidas por mim mesma para o português. Entretanto, no estudo concernente a Piaget, decidi apresentar as citações dos documentos encontrados nos *Archives Jean Piaget*, em 2010, na língua original, ou seja, em francês, por se tratar de textos publicados em periódicos, nas primeiras décadas do século XX; diferentemente de outros trabalhos que podem ser encontrados com certa facilidade, em bibliotecas universitárias, estes são de difícil acesso, mesmo em países europeus.

Realçaria, por último, as inúmeras possibilidades de inter-relações entre as três partes; não me preocupei em explicitá-las, deixando ao leitor a liberdade e a possibilidade de dar continuidade a essa reflexão. Espero, dessa forma, trazer à tona algumas questões que se entrelaçam e articulam de múltiplas maneiras, desbastando assim um terreno fértil para o encaminhamento e realização de pesquisas futuras.

### Referências Bibliográficas

ANSCOMBRE, Jean-Claude; DUCROT, Oswald (1983). *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.

BANKS, Luci; WELLS, Angela (1987). La négation et l'incompatibilité interobjectales. In: PIAGET, J.; GARCIA, R. *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde. p. 87-99.

BANKS-LEITE, Luci (1996). *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. Tese (Doutorado)–Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp.

BANKS-LEITE, Luci (1997). As questões linguísticas na obra de Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez. p. 207-223.

BANKS-LEITE, Luci (1998). Langue et argumentation: considérations sur les échanges linguistiques à l'école maternelle. *Psychologie de l'Interaction*, n. 7-8, p. 81-100.

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

BANKS-LEITE, Luci; SOUZA, Regina Maria (2000). O (des)encontro entre Itard e Victor: os fundamentos de uma educação especial. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, Izabel (Org.). *A educação de um selvagem: as experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Cortez. p. 57-82.

BANKS-LEITE, Luci; LEITÃO, Selma (2007). Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula. *Pró-posições*, v. 18, n. 3 (54), p. 75-92.

DOMAHIDY-DAMI, Catherine; BANKS-LEITE, Luci (1983). El metodo clinico. In: MARCHESI, A.; CARRETERO, M.; PALACIOS, J. (Org.). *Psicologia evolutiva – Teorias y metodos*. Madrid: Alianza Editorial S. A. p. 401-419.

DOMAHIDY-DAMI, Catherine; BANKS-LEITE, Luci (1987). As provas operatórias no exame das operações cognitivas. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez Editora. p. 111-123.

MONTANARI, Augusto (1978). *El salvaje del Aveyron: pedagogia e psicologia del Iluminismo tardio*. Introducciones, notas y selección de textos: Montanari. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

VAN DER VEER, René (1996). La réception des premières idées de Jean Piaget en Union Soviétique. In: BARRELET, Jean-Michel; PERRET-CLERMONT, Anne-Nely (Ed.). *Jean Piaget: l'apprenti et le savant*. Lausanne: Payot. p. 213-233.

WELLS, Angela; BANKS, Luci (1980). Un cas d'interdépendance entre les actions exploratrices du sujet. In: PIAGET J. et collaborateurs. *Les formes élémentaires de la dialectique*. Paris: Gallimard. p. 171-188.

OS PRIMEIROS TRABALHOS DE  
PIAGET (1921-1933):  
A INTERLOCUÇÃO COM SEUS CONTEMPORÂNEOS

*Les nuages vont très lentement parce qu'ils n'ont pas  
de pattes et de jambes*

Jacqueline 4; 6 anos

*Essa bolinha não quer ir para a casinha dela*

Sofia 4; 6 anos (em jogo de encaixe)

## SUMÁRIO

Introdução .....	15
<b>PARTE I - OS PRIMEIROS ESTUDOS SOBRE O PENSAMENTO DA CRIANÇA .....</b>	<b>17</b>
1 Piaget em Paris no início dos anos 20: interesses e primeiros artigos .....	17
2 As pesquisas em Genebra: os temas abordados e a elaboração do método .....	19
3 A elaboração e a prática do método clínico .....	28
<b>PARTE II - O DEBATE COM SEUS INTERLOCUTORES PRÓXIMOS .....</b>	<b>30</b>
1 Pontos positivos .....	30
2 Controvérsias e debates: <i>a) o aspecto social, o egocentrismo e o autismo</i> .....	33
3 Controvérsias e debates: <i>b) o uso da linguagem e a relação com pensamento</i> ..	39
<b>PARTE III - OS COMENTÁRIOS DE VYGOTSKI SOBRE OS ESTUDOS DE PIAGET .....</b>	<b>43</b>
<b>PARTE IV - A CONTRIBUIÇÃO PIAGETIANA AOS ESTUDOS SOBRE O PENSAMENTO E A LINGUAGEM .....</b>	<b>52</b>
1 Sobre os novos modos de realização das pesquisas sobre a mentalidade infantil .....	52
2 Sobre o método clínico .....	54
3 A respeito do estudo da linguagem e pensamento <i>a) a linguagem infantil e seu funcionamento</i> .....	55
4 A respeito do estudo da linguagem e pensamento <i>b) o papel da linguagem no pensamento</i> .....	57
5 O “social” como motor do desenvolvimento .....	59
Referências Bibliográficas .....	61

## Introdução

Não há dúvidas de que a primeiro período dos estudos conduzidos por Piaget em Psicologia, abrangendo a etapa parisiense e o início de suas pesquisas em Genebra, reveste-se de um valor histórico inestimável. Fruto de uma época em que a Psicologia ainda procurava se estabelecer no campo das Ciências e buscava métodos próprios, as primeiras investigações realizadas nesse campo tratam, de maneira inovadora, de problemas teóricos e metodológicos de grande relevância naquele momento. Cabe, entretanto, salientar que o interesse despertado por essas pesquisas ultrapassa o aspecto puramente histórico e o efeito e repercussão que tiveram ao serem realizadas; se foram, então, alvo de comentários variados, tais estudos inspiram trabalhos, até os dias de hoje, e permanecem como objeto de especulação de pesquisadores do mundo inteiro. Se não, como explicar o aparecimento, neste início do século XXI, de pesquisas sobre a “linguagem egocêntrica”, termo forjado por Piaget, há quase um século?<sup>1</sup>

Ciente da importância e valor desses estudos e da influência ainda presente de muitas daquelas ideias, parece-nos válido uma investigação que procure analisar algumas questões, a saber: quais as principais ideias desenvolvidas e apresentadas por Piaget, nesse período? O que representaram tais estudos e o que traziam de novo do ponto de vista teórico-metodológico? Quais suas repercussões e principais comentários às pesquisas piagetianas?

Essa proposta parece-nos fundamental, principalmente, se levarmos em conta que as ideias e críticas de Vygotski ao autor suíço têm sido amplamente divulgadas e discutidas nos meios acadêmicos do Brasil. Para um melhor entendimento destas, interessa-nos verificar como se posicionaram outros comentadores, próximos de Piaget, bem como conhecer algumas respostas que ele próprio formulou aos seus interlocutores.

Situar os estudos elaborados e divulgados por Piaget, através do debate do autor com seus pares, permite também vislumbrar algumas tendências e as indagações mais frequentes de pesquisas no campo da psicologia, nas primeiras décadas do século vinte. Dessa forma, descortina-se uma certa ambiência de estudos e discussões teórico-metodológicas nesse campo de conhecimento.

---

<sup>1</sup> Cf. resenha crítica de Quast (2009) do livro de Karen Junefeld: *Rethinking the egocentric speech* (2007).



Para realizar nosso intento, o ensaio apresenta-se dividido em quatro partes:

1. Após uma breve apresentação visando salientar a formação de Piaget e seus interesses no momento em que iniciou suas pesquisas no campo psicológico, trataremos de algumas das principais ideias do autor, tais como expostas nas publicações dessa primeira etapa.

2. A interlocução de Piaget com seus próximos, pesquisadores com quem conviveu, primeiros leitores desses trabalhos, logo após o aparecimento dos mesmos. Apresentaremos então alguns comentários e principais críticas, bem como as respostas do próprio Piaget a seus interlocutores.

3. As críticas de Vygotski a esses estudos que apareceram na Rússia em 1932 quando foram traduzidos os dois primeiros livros de Piaget. Um tratamento distinto dos demais interlocutores parece-nos fundamental, considerando-se os interesses comuns que animaram as pesquisas de ambos, mas também porque as críticas de Vygotski têm orientado, com frequência, a visão dos primeiros trabalhos de Piaget, particularmente, nos meios brasileiros em que se estuda o autor russo.

4. Uma breve síntese, com ênfase nas principais ideias discutidas, de forma a salientar o papel e o lugar das pesquisas piagetianas no seio do pensamento dessa época.

Para a realização desse trabalho, tornou-se necessário proceder ao exame da literatura daquele período, em três vias paralelas:

- Textos do próprio Piaget, indo além dos livros escritos, e buscando artigos, resenhas, autobiografias e conferências realizadas, de maneira a acompanhar a elaboração de ideias do autor e as respostas/comentários às críticas recebidas.

- Resenhas e artigos comentando os estudos piagetianos para se apreender como esses trabalhos foram lidos e qual a recepção das ideias do mestre de Genebra por seus pares.

- Textos de autores que realizaram pesquisas sobre temas semelhantes aos de Piaget, na mesma época que ele ou em um período precedente, de forma a possibilitar uma melhor apreensão/avaliação dos aspectos inovadores de uma obra então nascente.

Claro está que também não nos furtamos à leitura de trabalhos de alguns autores que, nas últimas décadas, têm analisado a obra piagetiana, entre os quais se destacam Ducret (1984, 1996), Vidal (1994, 1997) e Parrat-Dayan (1993).

## PARTE I

### OS PRIMEIROS ESTUDOS SOBRE O PENSAMENTO DA CRIANÇA

#### 1 Piaget em Paris no início dos anos 20: interesses e primeiros artigos

Dois campos de interesse e trabalho aparecem, inegavelmente, desde muito cedo, como bem delimitados no horizonte daquele que se dedicaria à Psicologia e, mais precisamente, ao estudo do pensamento infantil: o da Biologia e o da Filosofia, particularmente da Lógica. De fato, em 1920, com apenas 24 anos, Piaget já possui uma experiência de uma década em pesquisas em Ciências Naturais, e mais precisamente, em Malacologia no qual realizou sua tese. Seus trabalhos, iniciados quando jovem estudante em Neuchâtel, lhe permitiram tomar conhecimento de uma das mais importantes questões daquele momento, qual seja, o problema da formação das espécies<sup>2</sup>; e, por conseguinte, das duas grandes teses a respeito das soluções propostas, de um lado pelo lamarckismo, de outro, pelo darwinismo, bem como das implicações da escolha de posições próximas de uma ou outra dessas teses. Segundo Ducret (1996) o primeiro trabalho importante nesse campo – *L’adaptation de la Limnaea stagnalis aux milieux lacustres de la Suisse Romande* de 1929 – apresenta, de forma sistematizada, ideias salientando dois aspectos complementares que marcam a posição piagetiana, tanto no campo da Psicologia com no da Epistemologia: o primeiro consiste na solução interacionista para explicar a gênese das formas vivas, proposta que ele tenta provar por meio da observação sobre a adaptação das *limnées* aos meios lacustres; o segundo, é o estabelecimento de uma primeira classificação das soluções gerais possíveis a respeito da origem das formas vivas. Piaget apresenta então quatro possibilidades que ele próprio complementarizará mais tarde, aplicando-as às questões de psicologia da inteligência e de epistemologia<sup>3</sup>: o lamarckismo, o darwinismo, o pré-formismo (pré-formação das formas que se manifestarão na presença dos meios aos quais elas correspondem), e uma espécie de síntese entre a primeira e segunda solução que já traz o germe do que seria o construtivismo.

---

<sup>2</sup> “ [...] fui formado por um problema preciso: o das espécies e suas variações indefinidas em função do meio, o das relações entre genótipos e fenótipos...” afirmou Piaget a respeito de sua formação no colégio, portanto, no período pré-universitário (Piaget, 1959, p. 9).

<sup>3</sup> No que diz respeito às soluções apresentadas, posteriormente, por Piaget no campo da Psicologia, verificar a *Introduction* do livro “La naissance de l’intelligence chez l’enfant” (1936); quanto às soluções no campo da Epistemologia, consultar a *Introduction* do livro “Introduction à l’Epistémologie Génétique”, v.1. La pensée mathématique (1950).

Quanto à Lógica, embora suas produções específicas nessa área tenham surgido muitos anos mais tarde (a partir de 1935), sua curiosidade também se despertou quando ainda jovem aluno de A. Reymond no *Gymnase* (ensino secundário) e, posteriormente, na Universidade de Neuchâtel. Piaget, ávido leitor de autores do campo filosófico, tem seu interesse inscrito na esteira de concepções dos lógicos do século XIX, que viam nessa disciplina não apenas o estudo do verdadeiro e de suas condições, “mas o estudo do pensamento no sentido clássico (o pensamento verídico é necessariamente lógico, e a lógica é pensamento)” (Ducret, 1996, p.180).

Tais interesses explicam porque Piaget tenta estudar a gênese do pensamento infantil, recorrendo simultaneamente à psicologia e à lógica. De fato, em Paris, no mesmo momento em que ele iniciava suas pesquisas no campo psicológico, procurava também se dedicar aos estudos da lógica que se tornara uma ciência complexa, com as contribuições dos matemáticos como Russell, Peano e outros; em suma, Piaget buscava modelos lógicos que o auxiliassem a apreender o pensamento infantil. E, é ele mesmo quem relata suas atividades, nesse período:

Eu dividia meu tempo [...] entre a Bibliothèque Nationale na qual completava minha formação teórica [...] e o laboratório de Binet, que o Dr. Simon, então em Rouen, me havia amavelmente aberto e onde eu permanecia sozinho todas as tardes, entrevistando as crianças sem saber o que ia procurar. Ora, eu lia na Nationale, a “Álgebra da lógica” de Couturat, enquanto o dr. Simon me havia dado a tarefa de padronizar em francês, os testes de inteligência de Burt. Acontece que as operações lógicas elementares cujo simbolismo eu estudava em Couturat me forneciam exatamente o modelo do qual eu tinha necessidade para compreender as dificuldades dos meus garotos na resolução dos problemas de Burt. A inclusão, a adição e a multiplicação de classes, o encadeamento das relações assimétricas transitivas, etc... não eram mais abstrações: eu as via se construindo entre 7 e 12 anos (Piaget, 1959, p.10)<sup>4</sup>.

Considerando-se essas preocupações, compreende-se melhor porque as pesquisas de Piaget se orientaram de maneira clara e bem definida, desde o início de suas investigações no campo da Psicologia. É bem conhecida a importância do trabalho que lhe foi confiado pelo do Dr. Simon, substituto de Binet, qual seja o de

---

<sup>4</sup> Tais afirmações levam Grize a salientar que Piaget encontrou muito cedo modelos lógicos condizentes com suas preocupações primordiais (Grize, 1997).

adaptar testes de inteligência de procedência inglesa, junto às crianças da rue Grange aux Belles (tratava-se de uma escola exclusivamente para meninos), onde funcionava o Laboratório de Psicologia fundado pelo próprio Binet. Foi essa oportunidade que levou Piaget não apenas a criar um método impar para suas pesquisas empíricas – o método clínico – como também a elaborar um esboço teórico a respeito das características do pensamento infantil. Levado por um hábito adquirido no período de seus trabalhos em Malacologia, campo no qual já escrevera dezenas de artigos<sup>5</sup>, logo apresenta os resultados de pesquisas nas quais trata do pensamento das crianças, de diferentes idades, confrontadas a problemas de lógica e de matemática elementares, como por exemplo, a relação partes-todo (1921a), as comparações/seriações sob forma verbal (1921b) e a multiplicação lógica (1922). Dessa forma, (de)marca claramente o objetivo almejado: estudar o pensamento lógico infantil, valendo-se de uma perspectiva genética. Após a publicação desses estudos em prestigiosas revistas do campo da Psicologia, a saber, *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, fundada por Pierre Janet, e *Archives de Psychologie*, Piaget volta ao seu país natal.

## 2 As pesquisas em Genebra: os temas abordados e a elaboração do método

Em 1921, a convite de Edouard Claparède<sup>6</sup>, fundador em Genebra, juntamente com Pierre Bovet, do *Institut Jean-Jacques Rousseau* em 1912, Piaget inicia seu trabalho nessa instituição já bem (re)conhecida no campo educacional e usufrui de excelentes condições de trabalho; na qualidade de *chef de travaux*, o jovem pesquisador se estabelece em um meio propício para a realização de estudos empíricos, uma vez que, anexo ao referido Instituto, funcionava a *Maison des Petits* (Casa das crianças pequenas), escola destinada à educação infantil. Contava também com colaboradores, o que contribuiu para a criação de um ambiente dos mais promissores para que Piaget prosseguisse, de forma sistemática, as pesquisas iniciadas em Paris.

No período de 1923 a 1933, Piaget publica cinco livros: *Le langage et la pensée chez l'enfant* (1923), *Le raisonnement et le jugement chez l'enfant* (1924a), *La*

---

<sup>5</sup> Entre 1911 e 1920, cerca de 30 trabalhos científicos foram publicados em revistas especializadas (cf. *Bibliography* in Vidal, 1994).

<sup>6</sup> Claparède era já um psicólogo de renome internacional. Esteve no Brasil em 1930 e têm vários livros traduzidos para o português.

*représentation chez l'enfant* (1926), *La causalité physique chez l'enfant* (1927a), *Le jugement moral chez l'enfant* (1932)<sup>7</sup>, além de dezenas de artigos e outros textos em revistas do campo da Psicologia. Os livros dessa etapa podem ser considerados como um conjunto relativamente homogêneo uma vez que, embora tratando de problemas específicos, buscam investigar e caracterizar o pensamento infantil a partir de “conversas” das crianças com os adultos ou delas entre si. Alguns anos mais tarde, Piaget assinala: “partimos da ideia que [...] a lógica é ligada ao ‘discurso’ e é, portanto, no plano da linguagem ou do pensamento verbal que convinha situar as pesquisas” (Piaget, 1993/1947, p. 5). Esses livros compõem, portanto, uma clara unidade, tanto pelas temáticas como pela metodologia empregada nesse período.

### *Os dois primeiros livros: principais ideias*

Os dois primeiros livros publicados – LP (1923) e RJ (1924) – nos interessam de maneira prioritária, uma vez que são tratados pelo próprio autor como integrados em uma mesma pesquisa denominada “Estudos sobre a lógica da criança,” sub-título de LP da edição francesa, omitido da edição brasileira e que aparece também em nota do último capítulo de RJ; além disso, esses livros desencadearam um grande número de resenhas, sobretudo entre os autores de língua francesa, o que já é em si, um claro indicador do grande interesse que despertaram entre os pesquisadores da época.

No primeiro livro – LP – aparece, pela primeira vez, uma classificação das conversas infantis em categorias que envolvem os termos *autismo*, *linguagem e pensamento egocêntrico* e *linguagem e pensamento socializado* que será objeto de inúmeras críticas, inclusive de Vygotski (2001). Vale, portanto, a pena nos determos um pouco nas principais ideias e nas formas de análise desse rico material.

---

<sup>7</sup> Para evitar repetições, abreviamos os títulos dos livros e a eles nos referimos da seguinte maneira:

- Le langage et la pensée chez l'enfant (**LP**);
- Le raisonnement et le jugement chez l'enfant (**RJ**);
- La représentation du monde chez l'enfant (**RM**);
- La causalité physique chez l'enfant (**CP**);
- Le jugement moral chez l'enfant (**JM**).

Destes, apenas **LP** foi consultado em português e em francês.

Logo no início do primeiro capítulo de LP, Piaget coloca a seguinte questão: “quais são as necessidades que a criança tende a satisfazer quando fala?” acrescentando que se trata de um problema que não é nem “propriamente linguístico, nem propriamente lógico; é um problema de psicologia funcional” (Piaget, 1923/1999, p. 1).

Para proceder a esse estudo, Piaget parte do exame da linguagem de dois garotos de 6 anos – Pie e Lev – observados em contato com adultos e outras crianças na *Maison des Petits*. Depois de salientar a liberdade aí existente de forma a permitir que os alunos trabalhem individualmente ou em grupo e se desloquem de uma sala a outra para realizar as tarefas que desejam, afirma: “há nessas classes um campo de observação de primeira ordem no que se refere ao estudo da vida social e da linguagem da criança” (Ibidem, p. 5). Nesse contexto, ele observa, anota e classifica as conversas das crianças em “categorias funcionais elementares” o que o leva a distinguir:

1. *Linguagem egocêntrica*: é quando “a criança não se preocupa em saber a quem fala nem se é escutada” (Ibidem, p. 8). Por que é denominada “egocêntrica”? Porque a criança não fala a não ser de si mesma e porque não se coloca do ponto de vista do interlocutor, sendo este “o primeiro que aparece” (Ibidem). Essa linguagem é subdividida em três categorias: repetição, monólogo e monólogo a dois ou coletivo.

2. *Linguagem socializada* na qual a informação é adaptada. “A criança dirige-se, desta vez, a interlocutores diferenciados, e não mais ao primeiro que aparece [...] e fala para que os interlocutores escutem e compreendam” (Ibidem, p. 8). Nesse caso, as principais categorias existentes, além da própria informação adaptada são as ordens, críticas e zombarias, ameaças, perguntas e respostas.

Piaget analisa, então, essas categorias, uma a uma, tanto as da linguagem egocêntrica, como a linguagem socializada, apoiando-se nas conversas dos dois garotos, sozinhos, com seus pares ou com os adultos, e apresenta as bem conhecidas porcentagens de frequência, seja da linguagem egocêntrica, seja da linguagem socializada. A partir da análise desses dados, assinala que o “coeficiente de egocentrismo” encontrado é de 0,43 para Pie e 0,47 para Lev, ou seja, aproximadamente metade da linguagem espontânea.

Ao lado desses resultados, alguns comentários e interpretações se revestem de grande interesse no que diz respeito à função da linguagem egocêntrica; sobre os monólogos, por exemplo, ele afirma: “A palavra não serve, em tais casos, para comunicar o pensamento, *mas para acompanhar, reforçar e suplantar a ação*” (Ibidem, p. 16, grifos nossos).

Importante também verificar que não há uma *dicotomia plena* entre esses dois tipos de linguagem – egocêntrica e socializada – uma vez que há formas “mais ou menos sociais” de linguagem egocêntrica; é o que transparece quando se refere aos monólogos coletivos como “*a forma mais social das variedades egocêntricas da linguagem da criança*” (Ibidem, p. 17, grifos nossos).

Ainda, sobre a precedência de um ou outro tipo de linguagem, afirma:

Não se pode dizer que o monólogo seja anterior ou posterior às formas socializadas da linguagem; ambos derivam desse estado indiferente em que o grito e a palavra acompanham o ato, e em seguida tendem a prolongá-lo, e *ambos reagem um sobre o outro*, no início do seu desenvolvimento (Ibidem, p.16-17, grifos nossos).

No final desse mesmo capítulo, Piaget assinala que os “psicanalistas” distinguem dois tipos de pensamento:

a) o *pensamento dirigido ou inteligente*, isto é, consciente, adaptado ao real, que procura agir sobre a realidade, é suscetível de verdade ou erro, seja essa verdade de ordem lógica ou empírica; este obedece, cada vez mais, às leis da experiência e da lógica.

b) o *pensamento não dirigido*, “que Bleuler, propôs chamar de autístico” que é “subconsciente”, típico dos sonhos, delírios e mitos; este procede mais por imagens, é um pensamento incomunicável ou que “para comunicar-se tem que recorrer a procedimentos indiretos” (Ibidem, p. 41).

Entre esses dois modos – o *pensamento autístico* e o *pensamento inteligente*, há algo intermediário – o *pensamento egocêntrico*, pois se aproxima, pelo objetivo, do pensamento inteligente; é o pensamento que “procura se adaptar à realidade, embora não se expresse como tal” (Ibidem, p. 43). Segundo ele, esses tipos de pensamento se relacionam a lógicas distintas que diferem quanto a seu funcionamento: *a lógica egocêntrica* é mais intuitiva, mais sincrética do que dedutiva, o

que significa que seus raciocínios não são explícitos e pouco insistem na demonstração. A da “*inteligência comunicável*” é, ao contrário, mais dedutiva, explicita as ligações entre as proposições e utiliza até mesmo *pois, se... então*. Elimina os esquemas visuais e os julgamentos pessoais de valor.

Entretanto, ao discutir essa questão, salienta que o pensamento autístico e o pensamento dirigido não estão separados em sua origem e que “esse dois modos colaboram, com efeito, no seu funcionamento: pode-se admitir que *é o autismo que provoca e fecunda muitas das invenções que a inteligência, em seguida, esclarece e demonstra.*” (Ibidem, nota 13, p. 42, grifos nossos).

Uma vez apresentadas as principais ideias no primeiro capítulo desse livro, Piaget prossegue, referindo-se a extensos e minuciosos resultados de observações de diálogos nas salas de aula da *Maison des Petits*, envolvendo crianças de idades variadas. Os dados apresentados no primeiro capítulo são confirmados pelas observações expostas no capítulo III; ao se examinar a fala de crianças de 4 a 7 anos, obtém-se um coeficiente de 0,45, portanto, muito próximo dos encontrados na linguagem de Lev e Pie.

Em suas análises, às vezes, aparecem “estádios” relacionados à linguagem egocêntrica e à linguagem socializada, embora estes não apresentem ainda o caráter “estrutural” de suas elaborações ulteriores. A notar que, sobretudo, no segundo capítulo, acrescentado na terceira edição, de 1948<sup>8</sup>, ele distingue as conversas das crianças com seus pares e com os adultos, ressaltando que a linguagem socializada surge, em certas idades, mais nas falas da criança em presença de seus pares do que com os adultos. No capítulo final desse livro, ele analisa perguntas espontâneas, com um particular foco no estudo do “*Por quê?*”; busca apreender as *funções lógicas* dessas questões e distingue, então, o *por que* de *explicação causal*, daqueles de *motivação* e de *justificação*<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Neste novo capítulo Piaget discute os resultados obtidos em seus trabalhos e os confronta com estudos efetuados por outros pesquisadores, em situações semelhantes ou distintas às da *Maison des Petits*. No final, ele retoma os principais pontos de uma conferência que ministrou sobre o *Egocentrismo*, proferida em 1931 e publicada pouco depois (1933a).

<sup>9</sup> Os resultados dessas observações e análise das perguntas infantis constituem um referencial importante para o estudo da *explicação* e/ou para o emprego dos *Por quês?* em diferentes línguas, inclusive em português (cf. Pereira de Castro, 1992, Banks-Leite, 2003).



O segundo livro – JR – continua as pesquisas do primeiro, iniciando-se com o estudo de um tema bastante sugestivo: *Grammaire et logique* (Gramática e Lógica) (Piaget 1924/1993); este trata do emprego e compreensão de conjunções que marcam a causalidade ou uma conexão lógica – *parce que, donc, alors* (porque, portanto, então) – e de conjunções que expressam uma concessão que Piaget prefere denominar “discordantes”, termos retomados de Charles Bally – *mais, malgré que, bien que*, etc. (mas, apesar de, ainda que, etc.). A abordagem concedida a esse assunto de interesse linguístico leva Piaget a concluir que estas últimas expressões são muito mal compreendidas antes dos 11-12 anos e interpreta os erros e/ou imprecisões de compreensão como “um problema de lógica genética mais do que um problema linguístico” (ibidem, p. 39).

Os capítulos subsequentes tratam de questões de relações, como por exemplo, as dificuldades das crianças em entender relações de reciprocidade, como em exemplos do tipo: “eu tenho uma irmã – Maria – mas ela não tem nenhuma irmã” que demonstra bem a impossibilidade em se colocar no “lugar de outrem”, característica do pensamento egocêntrico.

No capítulo final de JR, intitulado “Os principais traços da lógica da criança”<sup>10</sup>, Piaget salienta suas principais ideias que serão, logo após a publicação de LP e JR, alvo de discussão de vários comentaristas. Para realizar essa síntese, Piaget assinala que baseia-se não apenas em observações de seus próprios estudos, mas em “vários trabalhos sobre a linguagem, o desenho ou as percepções de crianças” (JR, p. 161) para apreender algumas características do pensamento infantil: “egocentrismo do pensamento, realismo intelectual, sincretismo, incompreensão das relações, dificuldades a manejar a multiplicação lógica, etc., etc.” (ibidem). De fato, ele traz o aporte de autores que o precederam e se interessaram por questões semelhantes: Claparède, com suas contribuições a respeito de importantes temas como o da “tomada de consciência” tratado nestes estudos piagetianos e retomado décadas mais tarde (Piaget, 1974), Levy-Bruhl e o estudo do pensamento primitivo, os testes de Binet-Simon nos quais se inspirou para elaborar algumas perguntas e situações variadas, as pesquisas de Pierre Bovet, Stern, Luquet e muitos outros.

---

<sup>10</sup> Um artigo com esse mesmo título *Les traits principaux de la logique de l'enfant* e conteúdo semelhante foi publicado nesse mesmo ano (1924b).

Para explicar a evolução do pensamento, inspira-se em Baldwin e no método genético por ele empregado; enfatiza a necessidade de se levar em conta tanto o “fator biológico” como o “fator social”, exprimindo-se da seguinte forma:

Que se descreva, portanto, a evolução do pensamento apenas do ponto de vista biológico, ou, assumindo o risco de tornar-se uma moda, unicamente do ponto de vista sociológico, expõe-se a deixar na sombra a metade da realidade. [...] Mas é necessário, para começar, escolher uma linguagem em detrimento de outra. Nós escolhemos a linguagem sociológica (JR, p. 162).

Lembra, então, que a função da lógica é a demonstração, ou seja, a busca da verdade, e a necessidade de verificação. E como esta surgiria? Pelo choque do pensamento com outros: “é a necessidade social de partilhar o pensamento com outros, de comunicar o nosso e de convencer, que está na origem da necessidade de verificação. A prova nasceu da discussão” (Ibidem, p. 164). Dessa forma, retoma o já dito no primeiro capítulo desse livro: “a necessidade de controle e de demonstração não nasce espontaneamente no seio da vida individual: ao contrário, *é produto da vida social*” (Ibidem, p. 21, grifo nosso). Ao mencionar os trabalhos de P. Janet sobre a origem psicológica da reflexão, assinala que o raciocínio lógico é uma discussão com nós mesmos, “que reproduz interiormente os aspectos de uma discussão real”; portanto, “a linguagem e o raciocínio discursivo *são um produto das trocas interindividuais*” (Ibidem, p. 164-165, grifos nossos). E por estas, entende-se a troca de pontos de vista, com todo um esforço para compreender o ponto de vista alheio, ou seja, do interlocutor. Salienta, ainda, que é apenas por volta dos 7-8 anos que há um progresso da lógica, relacionado à diminuição do egocentrismo; surge, então, um primeiro período de reflexão, de tomada de consciência; os esforços para evitar as contradições dão lugar a “experiências reversíveis”, e à necessidade de demonstração e de verificação. Essas mudanças são, portanto, fruto da “influência notável dos fatores sociais sobre a estrutura e funcionamento do pensamento” (Ibidem, p. 193).

Retoma ainda as características do egocentrismo do pensamento e suas diferentes formas de manifestação, o conceito de autismo e o caráter incomunicável desse tipo de pensamento. Insiste, também, em outros pontos, como por exemplo, uma certa “impermeabilidade à experiência” para significar que a experiência em si mesma pouco contribui para mudanças da mentalidade infantil; analisa o sincretismo entendido como um tipo de pensamento “procedendo por esquemas globais, e por

esquemas subjetivos” (Ibidem, p. 181), característica essa que impede o raciocínio dedutivo. Nesse sentido, lembra que o pensamento, antes dos 7-8 anos, como bem notou Stern, não é nem dedutivo, nem indutivo, mas transdutivo, ou seja, procede do singular ao singular e carece de necessidade lógica. A respeito da linguagem egocêntrica, afirma que sua principal função é a de “*scander la pensée ou l’action individuelle*” (Ibidem, p. 166), ou seja, de dar ritmo, *destacar, sublinhar* ou mesmo *recortar, separar, articular* o pensamento ou ação individual.

Para finalizar, é importante ressaltar que Piaget não é alheio à questão do discurso interno<sup>11</sup> pois, ao discorrer sobre as funções da linguagem, afirma:

O adulto, mesmo em seu trabalho pessoal e íntimo, mesmo envolvido numa pesquisa incompreensível para a maioria dos seus semelhantes, pensa socialmente, tem continuamente presente em seu espírito as imagens dos seus colaboradores ou contraditores, reais ou eventuais, pessoas da profissão, às quais, cedo ou tarde, anunciará o resultado de sua pesquisa. [...] a necessidade de controle e de demonstração suscita uma *linguagem interior* incessantemente dirigida a supostos contraditores imaginados frequentemente em carne e osso. Assim, quando o adulto se acha em presença de semelhantes, *o que anuncia já está socialmente elaborado* [...] (LP, p. 37-38, grifos nossos).

Portanto, para Piaget, há que se distinguir o que denomina “intimidade do pensamento”, típica do adulto, da linguagem egocêntrica, pois são de ordem diferente: “pode-se dizer que o adulto pensa socialmente mesmo quando está só, enquanto a criança de menos de 7 anos pensa e fala de maneira egocêntrica, mesmo socialmente” (LP, p. 39).

Em meio a comentários autocríticos a essas pesquisas, Piaget lembra, duas décadas mais tarde, que esses “estudos lógico-verbais” permitiram caracterizar alguns aspectos do pensamento infantil que subsistem até os 10-11 anos:

---

<sup>11</sup> A linguagem/fala interna, também denominada *endofasia* é uma questão que, segundo Van der Veer e Valsiner (1991/1996), remonta à Wilhelm Von Humboldt e foi bastante estudada por filósofos, linguistas e também neurologistas – em particular, os pesquisadores das afasias – no século XIX, não apenas na França, mas também na Alemanha e Rússia. Encontra-se um amplo leque de referências a esses estudos em *La parole intérieure*, 2001, título de um número de *Langue Française*, coordenado por Gabriel Bergounioux, linguista que apresenta um estudo aprofundado desse tema em seu livro *Le moyen de parler*, 2004.

[...] uma dificuldade sistemática de manejar a lógica formal e compreender os encaixamentos (*emboîtements*) de parte ao todo, as operações de adição e de multiplicação lógicas, a reversibilidade das operações, a não-contradição, as implicações (porque e portanto) e as discordâncias (ainda que) etc.; uma não-relatividade das noções devidas a uma espécie de egocentrismo intelectual que impede a coordenação de pontos de vista e, por conseguinte, a dificuldade no emprego de noções de esquerda-direita, etc.; uma inabilidade em conduzir a discussão, em compreender o ponto de vista dos outros, em resumo, a cooperar no plano do pensamento propriamente dito, etc. (1947/1993, p. 5-6).

### *Os livros subsequentes (1926, 1927 e 1932): breve sumário*

O interessante livro de 1926 (RM) aborda o pensamento infantil a respeito de objetos e fenômenos naturais como nuvens e astros, a noite, a chuva, os relâmpagos, as árvores e as montanhas, bem como sobre “fenômenos humanos”, isto é, sonhos, nomes atribuídos às coisas e o próprio pensamento.

Delineiam-se, então, três características principais do pensamento da criança: o realismo, o animismo e o artificialismo. Frequentemente combinadas em uma única resposta, estas características definem uma visão do mundo essencialmente antropomórfica. O *realismo* qualificado como “egocêntrico” é a “indiferenciação do eu (ou do pensamento) e do mundo exterior” (RM, p. 135). Este realismo se prolonga em *animismo*, ou seja, a ideia de que, para a jovem criança, os corpos, astros e eventos parecem ser “penetrados de sentimentos e de vontades, propícias ou hostis” (ibidem, p. 136). Por sua vez, o *artificialismo* “consiste em considerar as coisas como o produto da fabricação humana” (ibidem, p.213). Piaget volta a comentar a importância da tomada de consciência que depende de fatores sociais: “é o contato com outrem e a prática da discussão que forçam o espírito a tomar consciência de sua subjetividade e a perceber assim, os processos de seu próprio pensamento” (ibidem, p. 77).

O objetivo principal proposto no livro seguinte (CP, 1927) é o de identificar e verificar essas três características – realismo, animismo e artificialismo – no que concerne mais particularmente à causalidade física. Os temas abordados são o movimento – a origem do vento, o movimento dos corpos celestes – as relações entre previsão e explicação, a partir de experiências como a de flutuação de objetos diversos; e, em uma terceira etapa, os mecanismos que explicam um motor a vapor ou

como e por que as bicicletas, trens e aviões se deslocam no espaço. Assim sendo, o estudo da explicação causal referente “a fenômenos naturais fundamenta uma interpretação psicológica das relações entre pensamento e realidade” (Colinvaux de Dominguez, 1992).

Embora trate de uma questão distinta das demais – o desenvolvimento do juízo moral nas crianças – no último estudo dessa etapa (JM, 1932) Piaget assinala, no capítulo final: “Todos notaram o parentesco existente entre as normas morais e as normas lógicas: a lógica é uma moral do pensamento, como a moral é uma lógica da ação” (Ibidem, p. 322) estabelecendo assim claras relações entre o desenvolvimento moral e a evolução intelectual.

Para a finalidade almejada nesse trabalho, o fato mais relevante destes livros, é a recorrência do termo “egocentrismo”, ou seja, essa característica do pensamento relativa à incapacidade da criança adotar o ponto de vista de outrem; “e o desenvolvimento visto como um movimento que se afasta desse egocentrismo em direção a um pensamento objetivo e à cooperação interindividual” (Vidal, 1994, p. 230).

Muitos anos depois, Piaget refere-se a esses primeiros trabalhos como “livros adolescentes”, realizados para “desbastar o terreno”, e assinala que estes estudos colocavam em relevo os fatores sociais do desenvolvimento; e, embora não trouxessem ainda uma teoria de conjunto das operações, já se destacava o papel da reversibilidade (Piaget, 1959).

### **3 A elaboração e a prática do método clínico**

Muitos autores se dedicaram a comentar o método clínico piagetiano, tão bem adaptado aos objetivos do trabalho do mestre de Genebra (Vinh-Bang, 1966/1988; Domahidy-Dami e Banks-Leite, 1983,1987; Macedo, 1994; Pereira de Castro, 1996; Franco, 1997). O próprio Piaget explicitou, em alguns momentos, suas ideias sobre a elaboração e as dificuldades de se praticar esse método (Piaget, 1947a,/1993; 1947b/1976).

Em sua autobiografia, Piaget menciona o início de sua prática ao descrever seus estudos em Paris, quando o Dr. Simon Ihe solicitou a padronização dos testes de Burt, trabalho esse realizado não apenas junto às “crianças normais” em uma escola do IX distrito (*arrondissement*) de Paris, mas também com “crianças anormais” na Salpêtrière. É então que, descontente em verificar apenas os resultados

obtidos em termos de certo/errado, notou que “era mais interessante tentar descobrir as razões dos insucessos. Eu engajava com os sujeitos, conversas do tipo dos interrogatórios clínicos, para descobrir algo sobre seus processos de raciocínio” Piaget, (1947b/1976, p. 9). Lembra também que, com as crianças da Salpêtrière, ele realizava pesquisas sobre o número – tema retomado, anos mais tarde, em Genebra com Alina Szeminska – “empregando métodos de manipulação direta tanto como de conversas” (ibidem, p. 10).

Em que consiste o chamado método clínico? Em que sentido deve-se entender o qualificativo *clínico*? Classicamente empregado no campo da psicopatologia e em psiquiatria, caracteriza-se por ser individual, casuístico, ainda que generalizações possam ser estabelecidas a partir de “casos” analisados. Piaget adaptou esse método à pesquisa em psicologia, em particular, ao estudar o pensamento infantil. O adjetivo “clínico” foi introduzido em um momento em que os testes clássicos – por exemplo, as escalas métricas de Binet – eram considerados como sendo objetivos, naquele início da Psicologia experimental.

#### *O método era clínico*

[...] porque recusava limitar-se à apresentação de problemas padronizados, questões com vocabulário fixo e preferia, ao contrário, a partir de ideias diretrizes precisas, adaptar as expressões à necessidade das situações, às respostas, às atitudes e ao vocabulário mesmo do sujeito (Vinh-Bang, 1966/1988, p. 39).

Na primeira etapa de trabalhos no campo da Psicologia, o método se apresentava como *essencialmente verbal*. Além das observações efetuadas em situações naturais, nas salas da Maison des Petits, realizava-se também entrevistas; Piaget e seus colaboradores procediam, então, a um *interrogatório flexível*, deixando-se guiar pelo que diziam as crianças e buscavam adaptar o vocabulário às expressões infantis. Dessa forma, estabelecia-se um diálogo dirigido por hipóteses formuladas pelo experimentador no decorrer da própria entrevista.

Deve-se ainda entender que, de uma forma geral, o método clínico diz respeito não apenas à maneira de coletar os dados, seguida da transcrição de protocolos, mas também aos modos de se interpretar tais dados. Através de uma *análise qualitativa* das condutas busca-se apreender os processos psicológicos em jogo nas diferentes situações do exame; assim sendo, não se contenta com o aspecto superficial, nem apenas com as performances dos sujeitos entrevistados ou observados.

## PARTE II

### O DEBATE COM SEUS INTERLOCUTORES PRÓXIMOS

Parrat-Dayan (1993) salienta que os comentaristas dos primeiros trabalhos de Piaget eram estudiosos já renomados, bem conhecidos no mundo intelectual da época. Para os objetivos propostos neste estudo, interessa-nos ressaltar, principalmente, os comentários e as críticas que surgiram sob forma de resenhas e outros textos, escritos por pesquisadores atuantes em psicologia, filosofia e áreas das ciências humanas, particularmente, nos países francófonos. Alguns como Edouard Claparède, Henri Piéron e Henri Wallon, são bem conhecidos entre nós devido à tradução de alguns trabalhos para o português e por terem seus nomes em circulação no meio universitário; outros como Henri Delacroix, Emile Meyerson e Charles de Blondel são raramente mencionados em nosso país. Além disso, exploramos dois trabalhos de Piaget: uma conferência (1928) seguida de perguntas de alguns desses pesquisadores que assim travaram um debate direto com o conferencista (Cf. nota 14); e, uma segunda conferência, dedicada à questão do egocentrismo, ministrada em 1931 e, publicada pouco depois (Piaget, 1933a).

#### 1 Pontos positivos

Vários pensadores se interessaram pelos trabalhos de Piaget, e elogiaram, principalmente, dois aspectos de seus estudos: uma abordagem original do estudo da “mentalidade infantil” e o método clínico por ele adaptado para a realização de suas pesquisas.

Vejamos algumas das afirmações que pontuam os comentários desses estudiosos:

Claparède, prefaciador do primeiro livro (LP) assinala que “as pesquisas de Piaget oferecem-nos uma visão inteiramente nova sobre o espírito<sup>12</sup> da criança” (Claparède, 1923/1999, p. XI), salienta o grande erro em “termos considerado o pensamento infantil aplicando-lhe os moldes, os padrões do espírito adulto” (Ibidem, p. X).

---

<sup>12</sup> Decidimos seguir a tradução do livro em português da palavra “esprit” por “espírito”. Entretanto, vale notar que, “esprit” equivale à palavra “mente”. Não há em francês um equivalente a “mente”, embora exista o substantivo “la mentalité” e o adjetivo “mental”.

Enquanto se fazia do problema da mentalidade infantil um problema de quantidade, Piaget tornou-o um problema de qualidade. Enquanto se via no progresso da inteligência infantil o resultado de um certo número de adições e subtrações – aumento de experiências novas e eliminação de certos erros, fenômenos que a ciência tinha por missão explicar – mostram-nos atualmente que esse progresso deve-se antes de tudo, ao fato de que essa inteligência muda, pouco a pouco de caráter (Ibidem, p. XIII).

Em resenha sobre esse primeiro livro, Claparède também insiste em dizer que “L’esprit de l’enfant diffère de celui de l’adulte bien plus en qualité qu’en quantité” (1925, p. 92)<sup>13</sup>.

Por sua vez, Delacroix tece considerações muito semelhantes: “la grande originalité du livre c’est de présenter sur l’ enfant une vue tout à fait nouvelle, basée sur l’analyse très poussée des fonctions verbales et logiques de l’enfant” (1924b, p. 257).

E acrescenta:

On raisonne en général comme si l’enfant partait d’ un minimum de logique qui se complète et s’enrichit peu à peu par la contrainte de l’expérience, par l’élimination des erreurs. Son esprit ne diffère qu’ en degré de celui de l’adulte. Au contraire, selon Piaget, il en diffère en nature. Son intelligence doit changer de caractère (Ibidem).

Sobre essa questão, mais adiante, coloca uma pequena ressalva: “Peut-être exagère-t-elle parfois l’opposition entre l’enfant et l’adulte”. Entretanto, logo reafirma: “Il est bon qu’ici comme ailleurs la distinction et l’opposition soient fortement accentuées; assez de théories insistent sur l’ identité” (Ibidem, p. 259).

Meyerson, por sua vez, vai no mesmo sentido: “Piaget s’est efforcé de caractériser la mentalité enfantine”. Lembra a relação existente entre esta e a mentalidade do primitivo, tal como descrita por Levy-Bruhl, afirmando que no primitivo, as características de racionalidade são: “recherches de causes, souci d’ equilibrio, d’ ordre, notion de permanence, de nécessité, d’absence de hasard, sorte de déterminisme universel, cosmique” (Meyerson, 1923, p. 299). E assinala pontos em

---

<sup>13</sup> Como já assinalado na introdução desta tese, os textos publicados em periódicos nesse período de debates de Piaget com seus próximos, são citados no original, ou seja, em francês; as poucas exceções dizem respeito aos textos existentes em português.



comum, apresentados também por Piaget: “Comme le primitif, l' enfant exclu le hasard de la marche des événements” (Ibidem).

Blondel (1924) expande seus comentários, e escreve um longo artigo no qual traça um resumo bastante detalhado do primeiro livro de Piaget. Aponta para o fato de que Piaget não é o primeiro a falar que, mentalmente, a criança não é uma simples redução dos adultos, pois Rousseau, K. Groos, Claparède já o haviam afirmado em seus escritos; salienta, porém, um aspecto original desse estudo: a documentação farta e precisa e as análises sólidas. Esta sim é uma novidade “*de bon aloi*”, ou seja, de grande mérito (Ibidem, p. 472). Entretanto, embora saliente que a diferenciação entre a mentalidade do adulto e da criança seja uma hipótese interessante e por isso, mereça um exame apurado, comenta que Piaget reduz essa diferença ao pensamento egocêntrico, para falar da criança – e ao pensamento dirigido, no que diz respeito ao adulto; aponta para a necessidade de se precisar melhor as diferenças e a natureza da continuidade criança-adulto.

A respeito do *método*, formas de coletar e analisar os dados, vejamos alguns comentários desses críticos:

Segundo Claparède: “O método que conduziu Piaget a resultados tão fecundos é também muito original [...] consiste em deixar a criança falar e em anotar a maneira pela qual desenvolve o seu pensamento” (Claparède, 1923/1999, p. XIII).

Meyerson se manifesta da seguinte maneira: “(La méthode) est longue, prudente, elle demande beaucoup de patience, beaucoup d' honnêteté, elle est souvent ennuyeuse, mais quand on lit les travaux qui en sont le fruit, on voit combien elle est supérieure à tout autre...” (Meyerson, 1923, p. 302).

Wallon (1927) a propósito de RM e CP, assinala que os livros de Piaget se tornaram clássicos e que, “pour quiconque s'intéresse à la psychologie de l'enfant ils sont une source d'une incomparable abondance” (1927, p. 399). E, ao analisar, de forma entusiasmada, a *démarche* piagetiana, afirma:

Il a dit lui-même qu'il employait la méthode clinique, celle des aliénistes, par exemple, qui s'efforcent d'approfondir la pensée du malade en tous les recoins. Ils ne se borne donc à mettre le sujet devant l'alternative de réussir ou non un test dont le sens soit suffisamment défini à l'avance; il recueille tout ce qui peut être recueilli [...]. Sa cuillette a porté d'abord sur

tout ce que l'enfant manifestait spontanément. Mais pour aller plus profondément, il a fallu dans la suite les questionner; les mettre devant des problèmes qui étaient sans doute inspirés de ses réponses, de ses manifestations d'intérêt et de l'entourage où il se meut, mais que peut-être il ne se serait jamais posés spontanément (Ibidem).

O próprio Wallon, após algumas críticas, acrescenta: "Mais si les objections qu'il est possible de faire à ses idées peuvent en partie se fonder sur sa propre documentation et sur les faits qu'il apporte, elles en démontrent ainsi l'incontestable valeur objective pour l'étude de l'enfant." (Ibidem, p. 401).

## 2 Controvérsias e debates

### *a) o aspecto social, o egocentrismo e o autismo*

Em meio aos embates e debates em torno das ideias piagetianas, algumas críticas retornam com bastante frequência; trata-se das questões referentes ao individual *versus* social, o autismo, o egocentrismo do pensamento e o egocentrismo verbal; outras dizem respeito mais diretamente à relação entre pensamento e linguagem (Cf. Controvérsias e debates b). Temas estreitamente interligados, vejamos como aparecem em diferentes autores e algumas das respostas de Piaget.

A respeito dos *aspectos sociais* – Wallon e Blondel, ambos com uma dupla formação, em Medicina e Filosofia/Letras –, são os mais claros e incisivos em suas críticas.

Wallon elabora uma série de comentários, reiterados em estudos posteriores, a respeito da *sociabilidade infantil* existente desde o início da vida. Concorda que toda noção intelectual "tend a réaliser l'accord des intelligences" (1927, p. 400), mas tem dificuldades em admitir que a um certo tipo de conceito se relacione um certo grau de sociabilidade do qual dependeria o conceito ele próprio. Nesse sentido, contesta a tese piagetiana de que a passagem do pensamento egocêntrico ao pensamento socializado do adulto resultaria da necessidade da criança em se socializar. E, posiciona-se nestes termos:

[L'enfant] est socialisé dès les premiers moments de son existence et sa sociabilité nécessaire s'exprime à chaque âge dans le langage des fonctions en exercice: réflexes alimentaires d'abord, excitabilité organique, émotivité, besoins affectifs... (1927, p. 400).

Em uma sessão da *Société Française de Philosophie*<sup>14</sup>, comentando a apresentação de Piaget, Wallon insiste que “quant à la sociabilité, je ne crois pas qu'elle puisse être regardée comme le facteur d'où résulterait notre pensée positive” (in Piaget, 1928, p. 135) pois, segundo ele, a sociabilidade toma, em todas as idades sucessivas da vida, diferentes formas se consideramos o desenvolvimento intelectual ou cerebral da criança. Discorda igualmente das ideias de Piaget a respeito da importância da cooperação afirmando que “Il y a une série de réflexes de coopération qui ont pour origine l'émotivité” [...]; conclui então que “la coopération n'est donc pas nécessairement la pensée réfléchie” (Ibidem, p. 134).

Blondel, autor que mereceu uma atenção especial por parte de Piaget que o cita com bastante frequência, é bastante crítico ao considerar as ideias piagetianas, apresentadas no seu primeiro livro, como típicas das “psychologies de tendances individualistes qui repugnent sourdement à expliquer l'individu par la société” (Blondel, 1924, p. 477). E assinala, seguindo uma concepção durkheimiana, que “le milieu social par son action incessante et dominatrice crée véritablement à l'homme une individualité nouvelle” (Ibidem). Considera ainda que o pensamento infantil que Piaget aproxima do pensamento simbólico é menos associal e mais *pré-social*, uma vez que o pensamento da criança segue o mesmo objetivo do pensamento adulto.

A respeito do *egocentrismo*, problema que está no centro do debate que se segue à conferência de 1928, Wallon considera esse conceito como “ambíguo” e aponta algumas discordâncias. De um lado, concorda que o egocentrismo seria “une espèce d'aliénation de soi-même dans les choses” (in Piaget, 1928, p. 132), um pensamento no qual “l'enfant se confond avec l'objet de sa pensée, et s'y incorpore” (Ibidem, p. 133). Mas, o que ele contesta é que “(l'enfant), sortant enfin de lui-même, il arriverait à distinguer entre ce qui est son propre point de vue et le point de vue des autres, parce qu'alors il serait devenu un être social capable d'entrer en contact avec autrui” (Ibidem). Na verdade, concorda com a descrição de Piaget, mas não com a

---

<sup>14</sup> Trata-se de importante conferência ministrada em sessão pública dessa Sociedade, em maio de 1928, ocasião na qual após sua exposição, Piaget responde as perguntas de vários pensadores, entre os quais Wallon, Delacroix, Janet, Blondel, Bourjade, Piéron e outros. Nota-se que estão aí já estão traçadas, em suas grandes linhas, as características da evolução do pensamento infantil, desde a “inteligência motora” até o pensamento racional, tendo como intermediário, o pensamento egocêntrico. O próprio título “*Trois systèmes de pensée chez l'enfant*” prenuncia a dimensão estrutural que iria marcar suas elaborações ulteriores.

“explicação causal”, ou seja, que o aspecto social, a cooperação entre iguais, é que levaria a um pensamento racional, nos termos piagetianos<sup>15</sup>. E propõe inverter essa ordem: “au lieu d’expliquer l’apparition de notre logique chez l’enfant par un progrès de sa sociabilité, je ramènerais au progrès de ses aptitudes intellectuelles les formes de sa sociabilité” (Ibidem, p. 136).

Blondel critica também a ideia piagetiana de que o pensamento racional seria fruto da cooperação e que esta, só se opera entre iguais. Lembra que as trocas e discussões entre adultos se acompanham de coerções, citando ele mesmo como exemplo. E que a cooperação é do terreno do “ideal” enquanto as coerções são bem reais (in Piaget, 1928. p. 121).

Em resposta a Wallon, Piaget afirma, então, que há estágios de socialização: “au stade de l’imitation élémentaire ou des débuts de langage, la socialité est d’un tout autre type qu’au stade de la coopération” (Ibidem, p. 137-138). E conclui: “Si l’enfant est sociable à tout âge, cette sociabilité change en se développant” (Ibidem, p. 138).

Alguns anos mais tarde, Piaget expande seus comentários aos que, como Wallon e Blondel, enfatizam a importância do “social”:

[...]le facteur social dont nous croyons l’importance essentielle dans le développement de la raison enfantine n’est pas simplement ce social primitif, en quelque sorte biologique [...]. C’est avant tout le social au sens durkheimien: l’ensemble de rapports que les individus soutiennent entre eux et qui les transforment du dehors tout en les modifiant dans leur conscience même (Piaget, 1933a, p. 284, grifo nosso).

E acrescenta, logo adiante: “le passage de la pensée égocentrique à la pensée socialisée s’opérera de manière fort différente, selon les différents milieux

---

<sup>15</sup> Nessa conferência de 1928, Piaget retoma e insiste na ideia de que o pensamento racional, se deve à *cooperação*; ao explicar a importância desta, afirma que, ao levar em conta o outro, a criança aprende a distinguir o subjetivo do objetivo; essa dissociação conduz, de um lado, a uma tomada de consciência das condições da atividade própria, e de outro, a uma representação impessoal das coisas. Dessa forma, a reciprocidade sucede ao falso absoluto do ponto de vista individual e passa, então, a haver um predomínio da lógica das relações.

*sociaux*” (Ibidem, grifos nossos). E insiste: “sociabilité et égocentrisme ne s'excluent en rien” (Ibidem, p. 282)<sup>16</sup>.

No momento em que tenta dissipar a ambiguidade do termo egocentrismo, Piaget enfatiza que este pode ser tomado em dois sentidos diferentes: ou como uma confusão entre sujeito e objeto – trata-se aqui do *egocentrismo epistêmico* – ou como uma ausência de diferenciação entre ele próprio e os outros, fato esse que ele denomina de *egocentrismo social*. Segundo ele, ambos seriam aspectos distintos de uma mesma realidade; no primeiro caso, por uma absorção do eu nas coisas, ou seja, indiferenciação subjetivo-objetivo, haveria impedimento de uma visão objetiva do real; daí decorrem certas interpretações da criança sobre fenômenos físicos: os balões sobem porque “ils aiment l'air” (Piaget, 1933a, p. 281), por exemplo. Quanto ao egocentrismo social, ocorre o mesmo: “faute de distinguer l'ego et le alter, comme disait déjà Baldwin, l'enfant confond son point de vue à lui avec celui des autres. Il est, pour reprendre votre expression (celle de Wallon), aliéné dans les autres, comme il l'est dans les choses” (1928, p. 137). Assim sendo, conclui: “Vu de l'extérieur, il y a donc ce que j'appelle égocentrisme, alors que vu de l'intérieur, il y a participation avec le groupe” (Ibidem). Essa “indiferenciação”, retomada de Baldwin, deve ser entendida, portanto, no duplo sentido: entre o eu e a realidade externa, de um lado, e entre o ponto de vista próprio e outros pontos de vista possíveis, de outro; em suma, “a consciência do eu (*moi*) apenas se destaca da consciência do meio na medida em que o sujeito consegue discriminar um número crescente de perspectivas (ou pontos de vista) sobre o mundo” (Kesselring, 1992, p. 99).

A respeito da cooperação, em resposta a Blondel, Piaget tenta desfazer o que lhe parece ser um mal entendido. Segundo ele, a coerção existe e é da ordem de algo que nos é imposto, “tandis que la coopération et l'égalité intellectuelles opèrent dans la mesure où on les désire” (Piaget, 1928, p. 121-122). Nessa mesma ocasião, a Bourjade, psicopedagogo que reprova o fato de Piaget apresentar as crianças como “d'orphelins de la raison [...], complètement insensibles aux attitudes intellectuelles des

---

<sup>16</sup> O egocentrismo, tal como se manifesta em diferentes meios sociais, é um tema tratado por Piaget em seu texto “Quelques remarques sur l'égocentrisme de l'enfant”. Este constitui a transcrição de uma conferência pronunciada por Piaget em 1931 no Congrès International de l'enfance, realizado em Paris, e foi publicado em 1933; com modificações, foi inserido, no cap. 2, introduzido na terceira edição de LP (1948). Cf. nota 8.

adultes” (Ibidem, p. 125), Piaget responde, reafirmando a importância da cooperação entre crianças e entre elas e os adultos. E, como esta só ocorre quando ambos a desejam, ele conclui: “Le propre du bon maître est d’encourager ce désir” (Ibidem, p. 127).

Para vislumbrar-se a variedade de comentários suscitados pelas ideias de Piaget, observe-se que, em oposição a Blondel e Wallon, Piéron reclama a “falta” do aspecto biológico nas elaborações de Piaget; e pergunta-se, então, se “il n’y a pas un rôle déjà très marqué, chez l’enfant, de la pensée symbolique, grâce à une influence de la constitution héréditaire elle-même” (Ibidem, p. 130). Prossegue, colocando uma questão de grande relevância a respeito do aspecto filogenético: a diferença entre os macacos superiores e a criança não se deve a essa dimensão simbólica, presente já na pequena infância? A esse comentário/pergunta de Piéron, Piaget afirma não se sentir ainda à altura de responder.

Uma palavra ainda sobre o *autismo*, tema que surge também, com frequência, nos comentários dos autores já mencionados. A maior parte deles parece concordar com o significado atribuído por Piaget, mas Wallon aponta para o fato que o pensamento autístico, tal como definido pelos alienistas, “est une sorte de retrait et de convergence en soi-même” (Ibidem, p. 133). E salienta que “la pensée de l’enfant est tout autre, elle ne fait pas de retour sur lui. Il n’a pas encore circonscrit sa vie intérieure.” (Ibidem).

Em resposta a Wallon, Piaget esclarece que, ao empregar esse termo, baseou-se em um primeiro artigo de Bleuler, relativo ao pensamento autístico, no qual ele considerava “l’autisme des schizophrènes comme la simple exagération d’un autisme normal contenu en chacun de nous et constituant en somme le noyau infantile de notre pensée adulte” (Piaget, 1928, p. 136-137). Lembra, entretanto, que houve uma mudança no pensamento do psiquiatra de Zurich e que esse termo – autismo – passou a ser reservado “à l’autisme morbide, celui dont le malade n’est plus le maître de sortir” (Ibidem, p. 137). Concorda com Wallon, pois considerando-se essa nova concepção, não se pode mais estabelecer uma relação entre o autismo e o egocentrismo<sup>17</sup>.

---

<sup>17</sup> Importa observar que, nessa conferência de 1928, o termo *autismo* não é empregado por Piaget agora preocupado em definir a “inteligência motora”, ou seja, a inteligência antes da linguagem. O “autismo” parece, então, ter sido abandonado e não mais surgiu em suas publicações.

Cabe notar que o termo *autismo* no sentido usado por Piaget, em seus primeiros trabalhos coaduna-se bem com o que dizem os psicanalistas da época, entre os quais, Sabina Spielrein. Esta russa, analisada por Jung, tornou-se psicanalista, viveu em Genebra e foi analista do próprio Piaget<sup>18</sup>. Ao mencionar o interesse dos psicólogos e lógicos pelas leis do pensamento consciente, ela afirma que os psicanalistas, por sua vez, buscam estudar as leis do pensamento espontâneo, subconsciente. Ela comenta que “a linguagem [...] pode ser destinada a nós mesmos, como nos sonhos, o que chamamos de linguagem autística, ou então pode ser destinada aos outros, e essa é a linguagem socializada” (1923/2010, p. 173). E ela prossegue seu texto, referindo-se ao pensamento consciente principalmente como pensamento verbal e o pensamento subconsciente como sendo de caráter cinestésico-visual<sup>19</sup>.

Em todo caso, ao mencionar o pensamento de Bleuler, Piaget enfatiza que o autismo e o pensamento lógico se localizam em dois pólos: o do individual puro e do social puro; e, segundo Piaget, “notre pensée adulte normale oscille sans cesse, entre les deux pôles” (Piaget, 1927b, p. 99).

Como se sabe, nos dias de hoje, o termo *autismo* remete a um tipo de psicose infantil, tal como descrito por Kanner, na década de quarenta do século passado. Mais precisamente, em 1944, esse autor, descreveu o “autismo infantil precoce”, tornando-o assim um objeto circunscrito e dando lugar a múltiplos estudos no campo clínico (Cf. Mahler, 1968/1973). Por essa razão, não se pode confundir o

---

<sup>18</sup> Spielrein referia-se a Piaget como “analista”, o que ele era de fato, pois fora recebido na Sociedade Suiça de Psicanálise em 1920; nesse campo, Spielrein e Piaget encontraram um terreno de interesse e compreensão comum (Vidal, 1997). Há indicações de que as ideias de Spielrein influenciaram também Jakobson no que diz respeito à relação entre a linguagem da criança e a do afásico. Infelizmente, essa psicanalista conheceu um destino trágico: em 1923 retornou a seu país onde trabalhou com Luria e Vygotski, vindo a ser assassinada pelos alemães, durante a guerra, em 1941 (Odéric Delefosse, 2010).

<sup>19</sup> O artigo de Spielrein inicia-se com a seguinte afirmação: “Nós distinguimos um pensamento dirigido no qual o objetivo nos é consciente e um pensamento não-dirigido, espontâneo, no qual o objetivo não é consciente”; e, prossegue: “não há um limite claro entre o pensamento dirigido e o pensamento espontâneo, como não existe um limite claro entre o consciente e o subconsciente” (1923/2010, p. 305). A autora segue Jung na distinção entre pensamento consciente, dirigido e pensamento não-dirigido, embora não o mencione (Vidal, 1997). Haveria, pois, uma influência de Jung no pensamento de Piaget, o que é perfeitamente compreensível, uma vez que ele frequentara os seminários de Jung, durante sua estada em Zurich (Ducret, 1984, v. II, cap. 1).

termo tal como empregado atualmente, com o que diziam os analistas no momento em que Piaget escreveu seus primeiros trabalhos.

### 3 Controvérsias e debates

#### *b) o uso da linguagem e a relação com pensamento*

Uma importante crítica de Blondel diz respeito ao uso da linguagem, que ele defende, enfaticamente, como sendo de natureza social. “Tout l’invite (à l’enfant) dans son entourage à communiquer avec autrui” (1924, p. 473) assinalando que se não fosse a necessidade de uso social, a criança não iria muito longe na sua aquisição.

Aponta ainda para o seguinte aspecto:

Une activité mentale qui emploie le langage à autre chose qu’à se communiquer à autrui, doit du fait seul de cette emploi, subir une certaine socialisation. Peut-être de ce point de vue, le monologue égocentrique prendra-t-il pour nous une autre signification que pour Piaget (Ibidem, p. 474).

Para melhor discutir a significação do monólogo, esse autor comenta um trabalho de Head sobre as afasias (publicado na revista *Brain*, em 1920) com o objetivo de verificar o papel da linguagem interna; para tanto, aplicava-se um teste ao qual Blondel se submeteu e que consistia em solicitar que alguém sentado frente a outra pessoa, reproduzisse os gestos desse “modelo” que levava, sucessivamente, sua mão esquerda ou sua mão direita a um ou outro de seus olhos ou, a uma ou outra orelha. E, Blondel observa “J’avais besoin de me formuler à moi-même en style elliptique l’acte à accomplir” (Ibidem). Com isso, sugere o quanto o próprio adulto, face a certos problemas, necessita da formulação verbal ou da linguagem interna para ritmar, separar, articular (*scander*) ao menos virtualmente, muitos de seus atos. E, nota ainda que “avec l’exercice, cette ébauche verbale de l’acte qui chez l’adulte demeure généralement intérieure s’abrège et se voile chaque fois plus” (Ibidem, grifos nossos).

Ora, se isso ocorre com o adulto, por que se admirar com o que acontece com as crianças que ainda não conseguem empreender atividades de forma mais natural e automatizada? Mais precisamente, Blondel observa:



Quoi d'étonnant [...] si à l'origine l'enfant à l'activité encore mal automatisée, aux inhibitions encore insuffisantes donne souvent, en agissant, de la voix comme du geste et énonce tout haut la formule de son action? (Ibidem).

Conclui, então, que os monólogos das crianças nem sempre são egocêntricos. E, lembra que, se de um lado, tais monólogos podem ser considerados como não sociais porque não se preocupam em comunicar algo a alguém, de outro, permanecem, no fundo sociais, porque “ils révèlent la marque définitivement imposée à l'activité de l'enfant par l'acquisition du langage...” (Ibidem).

Os comentários de Blondel são de essencial relevância, e apontam para duas questões fundamentais: a importância da relação entre a linguagem egocêntrica e a fala/discurso interno no adulto; a relação da linguagem egocêntrica com as ações/atividades motoras, particularmente, em situações-problema. Também anunciam a distinção estrutural entre fala e discurso interno, apontando para o “esvaecimento” progressivo do aspecto sonoro da linguagem. Igualmente importante sua insistência no aspecto “social” da aquisição da linguagem pela criança que deixariam marcas mesmo na linguagem dita egocêntrica.

A respeito da relação que a inteligência motora entretém com o pensamento simbólico, Delacroix também defende ideias de grande relevância. Comenta brevemente os trabalhos de Yerkes e Learned e, sobretudo, os de Boutan com as crianças, colocadas face aos mesmos problemas apresentados aos antropóides; quando devem abrir caixas com mecanismo aparente ou escondido, por exemplo, a criança “travaille comme un anthropoïde, lorsqu'il n'est pas encore maître du langage, et travaille comme un homme dès qu'il est bien en possession du langage” (in Piaget, 1928, p. 115). Os antropóides falham na solução de problemas, na visão de Delacroix, porque não possuem a capacidade de dissociar, desarticular o conjunto de elementos da situação, ou seja, não possuem uma função de decomposição e de análise que possibilite novas articulações. A criança teria essa capacidade de desarticular e, em seguida, de reconstruir os conjuntos no nível da inteligência motora; e, para ele, a linguagem é apenas um caso particular dessa função. A partir do momento no qual adquire a linguagem, “le vaste jeu du symbolisme abrège et étend la pensée. Il évite d'essayer réellement toutes les possibilités: il donne permanence et liaison aux éléments non-verbaux de la pensée; [...] il permet de combiner les séries d'événements en ensembles cohérents et logiques” (in Piaget, 1928, p. 115).

Delacroix desenvolve essas ideias em outros momentos, e particularmente no seu livro “Langage et pensée” (1924a)<sup>20</sup>. Esse importante trabalho de um autor bastante conhecido e respeitado<sup>21</sup>, baseia-se em estudos de muitos autores de diferentes áreas – linguística, psicologia e filosofia; demonstra um conhecimento amplo de temas relativos à linguagem e pensamento e traz reflexões que são ainda de grande atualidade. Em alguns momentos, suas afirmações soam como as de um linguista gerativista *avant la lettre*: “on pourrait montrer qu’il existe dans l’esprit non pas une grammaire, mais ce que l’on pourrait appeler un système des formes génératrices de la langue. [...] Le langage est une création continuée” (Delacroix, 1924a, p. 14) e apresenta exemplos dessa criação na linguagem infantil: *vous dîsez, vous faîsez*. Piaget assinala que há duas ideias gerais marcantes nesse livro: “La première est la thèse rationaliste: le langage est la rationalisation d’une matière phonique chaotique” (Piaget, 1924c, p. 185). A segunda, é uma teoria de signos; no início, os signos são “aderentes” aos objetos, e devem destacar-se destes para se tornarem signos efetivos<sup>22</sup> – trabalho realizado pela inteligência – e entrarem em uma rede de símbolos e de relações entre eles; dessa forma, tornam-se a matéria da razão. De fato, Delacroix salienta que há uma grande distância entre o signo aderente, de natureza puramente afetivo-social, e o signo intelectual/mental, uma vez que apenas este último apresenta plasticidade e mobilidade. Esse autor também aponta, claramente, para o signo como constitutivo do pensamento, ao afirmar nas conclusões de seu livro: *Le signe est un instrument de la pensée et non pas une enveloppe de la pensée toute faite* (1924a, p. 600, grifos nossos).

\*

---

<sup>20</sup> Esse importante livro de mais de 600 páginas, recebeu uma expressiva acolhida, tendo sido resenhado por Piaget (1924c) e por Parodi (1933), após a publicação da segunda edição, em 1930. Dividido em quatro partes, o livro trata dos principais temas relacionados à linguagem em sociedade, à língua em seus diferentes aspectos – fonológicos, sintáticos, históricos – questões de aquisição da linguagem pela criança, o funcionamento da linguagem nos adultos normais; reserva a última parte para o tratamento de “transtornos” como as afasias, alucinações, delírios, etc.

<sup>21</sup> Piaget foi seu aluno no curso de Filosofia da Sorbonne e se referiu a seu mestre da seguinte maneira: “Delacroix que era um excelente mestre, que estava a par de tudo e que lia tudo, não fazia experiências e quando eu ia consultá-lo para que me desse conselhos, ele me dava sempre o mesmo que era excelente (...): varie suas experiências. Bem, foi o que tentei fazer” (Bulletin de la Société Binet-Simon, n. 11, 1975 in Ducret, 1984, p. 635).

<sup>22</sup> Sobre essa questão, Delacroix assinala a importância do momento em que a criança compreende que as coisas têm um nome, ou mais precisamente; “il a le sentiment que toute chose a son nom” (1924, p. 22).

Esta pequena amostra permite, portanto, que se tenha uma ideia do teor das discussões daquele momento sobre a linguagem, seu uso e formas de funcionamento, bem como da relação desta com o pensamento, questões essas debatidas a partir das ideias elaboradas por Piaget.

Cabe ainda mencionar como Piaget estabelece a essa relação. No trabalho apresentado em congresso (1931/1933a), Piaget trata a linguagem egocêntrica como um caso particular de um fenômeno mais amplo que é o pensamento egocêntrico ou egocentrismo epistêmico/intelectual como denomina então; em decorrência dessa relação, a fala ou linguagem egocêntrica pode funcionar como *um indício* desse fenômeno mais profundo e geral, mas não se pode afirmar que um depende do outro. Ao contrário, Piaget salienta que o egocentrismo verbal pode se modificar muito mais rapidamente em função de *circunstâncias externas*. Mais precisamente, afirma:

[...] il n'y a là qu'un indice, et que les circonstances extérieures altéreront beaucoup plus rapidement le comportement verbal de l'enfant, et, par conséquent, l'évolution du coefficient de l'égo-centrisme, que le comportement intellectuel profond, c'est-à-dire, cette attitude épistémique [...] qui échappe à l'observation direct (1933a, p. 285).

Nesse mesmo texto, Piaget apresenta dados de outras pesquisas similares, realizadas em meios distintos, às vezes em outros países – Alemanha (Kindergarten em Hambourg) e Inglaterra (Malting House) – estabelecendo comparações entre os resultados desses estudos discutidos por Stern e Isaacs e os realizados na Maison des Petits. E é também aí que se refere aos trabalhos de Luria sobre a linguagem interna (Cf. Parte IV).

Portanto, se Piaget aponta a existência de um parentesco entre linguagem e pensamento egocêntrico, ele não afirma em nenhum momento que há submissão de um ao outro, mesmo porque o comportamento verbal pode se modificar antes do “intelectual”. Daí sua afirmação, no final: “l'égo-centrisme verbal apparaît donc comme un simple indice dont la présence et l'évolution en certains milieux suffisent à attester l'existence d'un égo-centrisme intellectuel plus général” (Ibidem, p. 287); entretanto, ele insiste em afirmar que as variações do aspecto verbal não traduzem de maneira simples e unívoca as variações do egocentrismo epistêmico em si mesmo.

### PARTE III

#### OS COMENTÁRIOS DE VYGOTSKI SOBRE OS ESTUDOS DE PIAGET<sup>23</sup>

Nesta parte, serão focalizados, sobretudo, os comentários positivos ou críticos de Vygotski, tais como expressos em “A linguagem e o pensamento da criança na teoria de Piaget”, segundo capítulo de seu livro *A construção do Pensamento e da Linguagem* (2001). Esse longo texto constituiu o prefácio (*Predislovie*) da tradução russa dos dois primeiros livros de Piaget – LP (1923) e RJ (1924) – reunidos em uma só obra, publicada em 1932, sob o nome de *Jean Piaget, Rech i myshlenie rebenka*. Neste texto, bastante conhecido e divulgado em várias línguas, Vygotski analisa as principais ideias piagetianas, citando vários trechos, referindo-se aos dados das pesquisas e manifestando, muitas vezes de maneira veemente, seu desacordo com a interpretação dos mesmos<sup>24</sup>.

No início do capítulo, Vygotski salienta alguns aspectos que considera *positivos* nas pesquisas piagetianas; concorda com as afirmações de Claparède e salienta as novidades dessas pesquisas e as diferenças com as então existentes sobre o pensamento infantil:

Piaget procurou revelar a originalidade desse pensamento, mostrando o seu aspecto positivo. Antes o interesse se concentrava *no que a criança não tem*, o que lhe fala em comparação com o adulto, e determinavam-se as peculiaridades do pensamento infantil pela incapacidade da criança [...]. Nas novas investigações colocou-se no centro de atenção *aquilo que a criança tem*, o que há no seu pensamento como peculiaridades e propriedades distintivas (Vygotski, 2001, p. 21, grifos do autor).

---

<sup>23</sup> Sabe-se que a obra desses dois grandes nomes da psicologia do século XX – Piaget e Vygotski – assentam-se em pressupostos distintos e que muitos comentários de Vygotski visam atingir as bases das elaborações teórico-metodológicas do autor suíço. Como uma análise desses aspectos ultrapassa o escopo deste estudo, recomenda-se a leitura de Castorina (1996) e Friederich (2010).

<sup>24</sup> Para essa breve análise, o texto de René Van der Veer (1996) a respeito da recepção das primeiras ideias de Piaget na União Soviética constituiu uma referência fundamental. Além de tratar dos estudos de Vygotski, comenta também o trabalho de outros pesquisadores como Blonsky (1884-1941), um dos principais teóricos do desenvolvimento e da educação russas de sua época que se baseou nos primeiros trabalhos de Piaget para realizar suas próprias pesquisas. Van der Veer também nos traz informações sobre as publicações de Piaget às quais Vygotski teve acesso: os livros RM (1926), CP (1927) e JM (1932) além evidentemente de LP (1923) e RJ (1924) e alguns textos publicados em periódicos (Piaget 1921b, 1927b, 1933b).

Assinala ainda outros pontos como a “obtenção de novos fatos, a cultura científica do fato psicológico, sua análise minuciosa, a classificação dos materiais a capacidade de *ouvir* o que eles dizem” (Ibidem, p. 23, grifo do autor) são considerados “o aspecto forte” das pesquisas piagetianas.

Vygotski comenta de forma elogiosa o *método clínico* “cuja forma e originalidade o promovem a um dos primeiros lugares na metodologia da investigação psicológica e o tornam um recurso insubstituível no estudo das formações complexas e integrais em desenvolvimento e mudança no pensamento infantil” (Ibidem, p. 23-24).

Como muitos autores já mencionados (Cf. Parte II), Vygotski tece críticas ao *autismo* e ao *egocentrismo*, com especial atenção para a linguagem egocêntrica. E, como não poderia deixar de ser, aos problemas relativos ao indivíduo e sociedade, questão sobre a qual não nos deteremos, pois as críticas de Vygotski aproximam as ideias de Piaget às de Durkheim (Vygotski, 2001, p. 84-85). Há, entretanto, inúmeras controvérsias sobre a importância do pensamento desse sociólogo francês nos estudos de Piaget, visto que ele refuta longamente as ideias desse autor em seu estudo sobre o juízo moral (1932); e, segundo Vidal, “Piaget sempre esteve mais próximo de Tarde do que de Durkheim” (1994, p. 241).

Sobre o *autismo*, Vygotski refere-se a um texto de Bleuler com longas citações desse autor (Vygotski, 2001, p. 37-45), com o objetivo de salientar que a visão do psiquiatra suíço seria distinta da concepção de Piaget. Baseado em Bleuler, Vygotski afirma que as crianças não podem ser primordialmente autistas e não passariam por um estágio de satisfação autista antes de se adaptarem à realidade. Acrescenta que o pensamento autista não é necessariamente inconsciente e que segundo Bleuler – e Vygotski concorda – é apenas com o acesso à linguagem que as crianças podem se abandonar à fantasia e aos sonhos e devaneios. Isso significa que o conceito de autismo utilizado por Freud e Piaget é equivocado, ou em todo caso, distinto do elaborado por Bleuler. Difícil saber se Piaget e Vygotski se referem ao mesmo texto ou período de trabalho de Bleuler, uma vez que Piaget, em resposta a seus interlocutores próximos, discute sua concepção de autismo, referindo-se a uma primeira etapa de Bleuler, provavelmente à do momento em que realizou estágio com esse psiquiatra em sua clínica em Zurich. Como já assinalado anteriormente (Cf. nota

17), esse termo já fora abandonado por Piaget, no momento em que Vygotski teceu suas críticas.

Entretanto, os comentários mais interessantes de Vygotski, relacionam-se ao egocentrismo e mais particularmente à linguagem egocêntrica; sabe-se o quanto seu desacordo com as ideias de Piaget o levou a dar uma nova interpretação aos fatos descritos pelo pesquisador suíço.

De forma clara, Vygotski concorda com o aparecimento da linguagem egocêntrica nas crianças, mas afirma que entre esta e “o caráter egocêntrico do pensamento pode não haver nenhuma relação” (2001, p. 60). Ou seja, a presença da linguagem egocêntrica não significa que a criança pense de forma egocêntrica. E avança ainda mais, ao afirmar que

A linguagem egocêntrica não só pode não ser expressão do pensamento egocêntrico como ainda exercer uma função diametralmente oposta ao pensamento egocêntrico – a função de pensamento realista – e assim aproximar-se não da lógica do sonho e do devaneio mas da lógica da ação e do pensamento racionais e sensatos (Ibidem).

Esses comentários levam Vygotski a introduzir suas ideias sobre a linguagem egocêntrica e seu emprego pelas crianças; para tanto, evoca alguns exemplos de seus próprios estudos empíricos. Embora não forneça uma descrição detalhada dessas investigações, ele assinala o quanto a linguagem egocêntrica contribui para a busca de soluções de problemas, em particular quando se introduzem “perturbações e complicadores no livre curso da atividade infantil” (Ibidem, p. 53). Para ilustrar esse fato, ele apresenta exemplos bem conhecidos: quando uma criança deveria usar um lápis de uma determinada cor, em um desenho, ao não encontrá-lo, nota-se um aumento considerável da linguagem egocêntrica, indício de que “raciocinava de si para si” (Ibidem); condutas semelhantes surgem quando um lápis se quebra, no decorrer da realização de uma tarefa. Essas breves ilustrações servem para que ele saliente o valor dessa linguagem, sua relação com o pensamento “inteligente”, o papel por ela desempenhado em situações difíceis. Afirmações semelhantes aparecem também em um resumo de trabalho realizado com Luria: “Our experiments, concerned with the problem of the function of egocentric speech, showed that this form of verbal behavior always appeared very frequently when the child was

confronted with a difficult situation” (Vygotski; Luria, 1929, p. 464-465)<sup>25</sup>. Em suma, esses experimentos falam em favor de um aumento considerável do “coeficiente” de linguagem egocêntrica, quando surgem dificuldades; a linguagem egocêntrica teria pois uma função de ordem cognitiva, diríamos em linguagem mais atual<sup>26</sup>.

Na leitura crítica de Vygotski, uma importante tese de Piaget, seria a seguinte:

[...] a linguagem egocêntrica não desempenha nenhuma função objetivamente útil no comportamento da criança. É uma linguagem para si, para a própria satisfação que poderia nem existir [...], é quase incompreensível para os circundantes, é uma espécie de devaneio verbal....

Se a linguagem egocêntrica [...] não serve para nada, não cumpre nenhuma função no comportamento da criança, é *produto secundário da atividade infantil*, acompanha a atividade da criança e suas vivências como um acompanhamento musical, então é natural reconhecer nela um sintoma de fraqueza, de imaturidade do pensamento infantil, *sendo de se esperar que esse sintoma venha a desaparecer* no processo do desenvolvimento infantil (Vygotski, 2001, p. 51, grifos nossos).

Vygotski continua seu texto, assinalando que os estudos de Piaget mostram “que o coeficiente de linguagem egocêntrica diminui à medida que a criança cresce. Entre 7 e 8 anos *se aproxima de zero...*” (Ibidem, p. 52, grifo nosso). E mais adiante, afirma ainda: “ele considera que o destino da linguagem egocêntrica é *extinguir-se...*” (Ibidem, p. 57, grifo nosso). As mesmas ideias reaparecem no capítulo 7, – *Pensamento e palavra* – desse livro, referindo-se à extinção da linguagem egocêntrica, nestes termos: “à medida que a criança cresce, o autismo desaparece e a socialização evolui, *levando gradualmente a zero* o egocentrismo no seu pensamento e na sua linguagem” (Ibidem, p. 428, grifos nossos). E, em outros trechos desse capítulo volta a insistir que, para Piaget, “com o crescimento”, a linguagem egocêntrica desapareceria.

Temos, pois, duas ideias que merecem ser examinadas: a primeira concerne ao “desaparecimento”, à “extinção” dessa linguagem. A afirmação de que

---

<sup>25</sup> Esse resumo (Cf. na nota 32) pode relacionar-se a um estudo mais amplo, já que Vygotski refere-se a um “relatório crítico” conduzido por Luria, Leontiev, Levina e ele mesmo, em pequena nota do prefácio a Piaget (Vygotski, 2001, p.52).

<sup>26</sup> A notar que, em um artigo sobre Vygotski, Bruner o define como um psicólogo cognitivista, *avant la lettre* (Carretero; Garcia Madruga, 1983).

essa linguagem *extingue-se* é um tanto surpreendente, pois não encontramos, em Piaget, nenhuma afirmação que sugira seu desaparecimento completo; apenas uma indicação de que “da primeira infância à idade adulta deve-se esperar que o monólogo [...] desapareça progressivamente” (LP, p. 17). No entanto, Piaget explicita que a linguagem egocêntrica diminui, mas também salienta, em vários momentos que, aos 7-8 anos, observa-se ainda em torno de 25% desse tipo de linguagem, ou seja, cerca de um quarto do total (LP, p. 47; p. 67). Além disso, declara que embora esse tipo de linguagem diminua nas idades e proporções indicadas, poderá reaparecer/ persistir na idade adulta, como afirma no início de sua conferência em 1931.

Nous nous sommes servi, faute de mieux, du terme d’ “égocentrisme” pour designer un état d’esprit qui nous a paru fondamental dans le développement intellectuel de l’individu et qui subsiste chez les adultes dans toutes les circonstances où ils restent dominés par leurs attitudes spontanées, naïves et par conséquent infantiles de pensée (1933a/1931, p. 279).

Considerando-se que, para ele, a linguagem egocêntrica é um indício do pensamento egocêntrico, é bastante admissível que esta também persista<sup>27</sup>.

A segunda ideia de Vygotski que merece ser discutida diz respeito à função ou “utilidade” da linguagem egocêntrica; como já assinalado – Piaget afirma que a fala egocêntrica acompanha a ação e é usada para “*scander la pensée ou l’action individuelle*”<sup>28</sup> (Vygotski, 1997, p. 91). Ora, “*scander la pensée*” não pode ser traduzido por “repetir o seu pensamento”, como faz a edição brasileira do livro do autor russo (Ibidem, p. 48); tampouco para justificar a afirmação de que é uma linguagem sem função alguma. O sentido de *scander*, como já assinalado na Parte I, é o de dar um ritmo, mas também o de *salientar*, *sublinhar* e mesmo *recortar*, *separar*. Poder-se-ia então supor que a linguagem egocêntrica recorta, enfatiza, salienta o pensamento e que esta é a sua função<sup>29</sup>.

---

<sup>27</sup> Piaget comentava, de forma bem humorada, que a linguagem egocêntrica persiste nos adultos, em situações tais como os encontros científicos, nos quais os autores/ apresentadores das pesquisas falam, muitas vezes, de si para si, sem prestarem muita atenção ao que dizem seus colegas.

<sup>28</sup> Consultamos aqui a tradução francesa do livro de Vygotski – *Pensée et langage* (1997).

<sup>29</sup> Cabe salientar que, na versão brasileira do livro de Vygotski (2001), surgem várias outras imprecisões nas citações de trechos dos livros de Piaget, o que infelizmente deturpa consideravelmente as ideias do autor. É difícil averiguar se o problema reside na tradução do francês para o russo do livro de Piaget ou do russo para o português do livro de



De fato, ao se referir aos monólogos, Piaget afirma: “a palavra permanece, efetivamente, para a criança, muito mais próxima da ação e do movimento do que para nós” (LP, p. 13), característica que, por sua vez, traria duas consequências: a primeira relaciona-se ao fato de que, mesmo quando sozinha, ao falar agindo, a criança é obrigada “a acompanhar seus movimentos e suas brincadeiras por gritos e palavras” (Ibidem); a segunda reveste-se de um interesse maior: “se a criança fala, mesmo para si mesma, para acompanhar sua ação, pode inverter essa relação e servir-se das palavras para produzir o que a ação não realizaria por si própria” (Ibidem). Afirma, em várias oportunidades que, no caso dos monólogos, “a palavra não serve para comunicar o pensamento, *mas para acompanhar, reforçar ou suplantam a ação*” (Ibidem, p. 16, grifos nossos); ou também para acelerar a ação. Em todo caso, *suplantar a ação* significa ir além, sobrepujar a ação, efetuar o que a ação, por si só, não realizaria; e mesmo substituir a ação. Uma maneira de “substituir” a ação é a fabulação, ou seja, a criação de uma realidade pela palavra; ou então, pelas ordens que a criança dá a outros, inclusive aos animais ou a seres inanimados. Uma boa ilustração desse fato surge quando, após observar um aquário, uma criança “monologa” desta forma: “*Ah, como ela (uma salamandra) se espanta com esse grande gigante (um peixe)*”; grita: “*Salamandra, você deve comer os peixes!*” (Ibidem, p. 16, grifos do autor).

Aparecem, portanto, certas inconsistências entre as afirmações de Piaget e as interpretações de Vygotski a respeito da concepção piagetiana de linguagem egocêntrica e sua função, sobretudo, quando o pesquisador russo assinala de que se trata de um tipo de linguagem que não desempenha “função alguma”, é simples “sintoma de fraqueza”. Aliás, é bom lembrar que, para Piaget não há precedência de uma sobre a outra, ou seja, não há uma filiação genética entre elas, questão sobre a qual se posicionou claramente (Cf. Parte I).

Essas e outras afirmações do psicólogo russo, à beira do equívoco, levaram Joravsky em sua obra *Russian Psychology. A critical History* (1989) a descrever esse prefácio como “uma caricatura deliberada das opiniões de Piaget” (apud Van der Veer 1996, p. 227). Dando continuidade a esse comentário, Van der

---

Vygotski. Neste texto, nos limitamos a apontar alguns equívocos em trechos que nos interessam mais particularmente.

Veer pergunta-se até que ponto Vygotski era sincero em seus os julgamentos ou se ele simplesmente expunha as opiniões oficiais, uma vez que os trabalhos de Piaget foram recebidos na União Soviética, como exemplos da “ciência burguesa”, de “cosmopolitismo” e de “pensamento capitalista”; e que, durante a década de trinta do século passado, o próprio Piaget era apresentado como um dos numerosos psicólogos burgueses decadentes<sup>30</sup>. Essa interpretação das razões dessa “caricatura” parece bastante verossímil, levando-se em conta que Vygotski e sua equipe passaram a ser alvo de um clima de “limpeza ideológica”, desde o final da década de vinte, período em que, segundo a versão oficial, eles estariam se abrindo às ciências ocidentais e deixando de lado os princípios de uma psicologia marxista (Friedrich, 2010). Quaisquer que sejam os motivos, é possível concordar com a afirmação de Van der Veer de que, apesar das inconsistências, esse texto vygotkiano é pleno de interesse, porém não propriamente pela razão aventada por ele que afirma: “(o prefácio) oferece um modelo que deveria marcar uma grande parte das críticas ulteriores dos trabalhos de Piaget” (Van der Veer, 1996, p. 227). Como já analisado (Cf. Parte II), críticas muito semelhantes às de Vygotski, publicadas na Rússia em 1932, haviam sido erigidas às ideias de Piaget e discutidas, anos antes, muitas vezes em situações de diálogo direto do autor genebrino com seus interlocutores próximos.

Talvez isso explique certo desinteresse de Piaget em responder, por solicitação dos editores, às críticas de Vygotski, quando do aparecimento das primeiras publicações desse autor em língua inglesa, em 1962<sup>31</sup>.

Sem dúvida, o aspecto mais original das críticas de Vygotski consiste em propor o “destino” da linguagem egocêntrica em termos de conversão desta em linguagem interna e, em considerar a linguagem egocêntrica como a “linguagem em vias de internalização”. Essas ideias surgem também no texto apresentado com Luria:

---

<sup>30</sup> Van der Veer adverte sobre a necessidade de se distinguir o que se dizia sobre o pesquisador suíço nas publicações, especializadas ou não, e a utilização intensiva de suas ideias na prática científica; cita, como exemplo, a escola de Kharkov que se serviu das ideias piagetianas para realizar seus próprios trabalhos (Van der Veer, 1996; Van der Veer; Valsiner, 1991/1996).

<sup>31</sup> Em seus comentários, Piaget traz muitas referências aos seus trabalhos posteriores a esse período, e à revisão de muitos aspectos do quadro teórico-metodológico. Assim sendo, concorda com várias críticas de Vygotski, recusa outras e, sobretudo se auto-critica em vários pontos de sua teoria, marcando seu próprio distanciamento dessa primeira etapa de trabalhos (Piaget, in Vygotski, 1997).

we considere it is possible to change the traditional scheme of the verbal evolution of explicit speech, viz, external speech–internal speech, into external speech–egocentric speech–internal speech” (1929, p. 465), hipótese essa original e plena de interessante, retomada e desenvolvida por Vygotski no capítulo 7 de seu mais importante livro (2001).

Importa, porém, notar que essa relação entre linguagem egocêntrica e linguagem interna é brevemente tratada por Piaget em referência às ideias de Luria.

Dans ces travaux publiés en russe, M. A. Luria compare le langage égocentrique de l'enfant au langage intérieur de l'adulte. Cette comparaison est excellente *au point de vue fonctionnel*, ou, comme dit M. Luria dans le langage de Dewey, au point de vue “instrumental”. Mais elle n'abolit pas, nous semble-t-il, *les différences de structure* (Piaget, 1933a, p. 285, grifos nossos)<sup>32</sup>.

Observa-se, pois, que Piaget parece aceitar a comparação entre as duas linguagens que teriam “une identité de fonctions” (Ibidem), mas diferenças de estrutura. Sobre essas diferenças, ele assinala que o pensamento e a linguagem da criança são objetivados por ela – como, por exemplo, nos jogos simbólicos em que projeta suas preocupações e encarna-as na realidade exterior – enquanto que “nous éprouvons un sentiment d'intériorité et de subjectivité” (Ibidem), contamos a nós mesmos aquilo que a criança exterioriza, fala em voz alta; e acrescenta “dans les deux cas, l'égocentrisme revient à ceci que le sujet ne se différencie suffisamment du monde extérieur, mais projette dans ce monde le contenu de sa subjectivité” (Ibidem, p. 286).

Essas afirmações de Piaget tem certo parentesco com as ideias de Vygotski, pois este desenvolve e explicita as semelhanças e diferenças entre linguagem interna e linguagem egocêntrica, em termos estruturais e funcionais<sup>33</sup>.

---

<sup>32</sup> Piaget não fornece referências precisas sobre esse estudo, mas pode-se tratar de texto relacionado ao estudo de Vygotski e Luria: *The function and fate of egocentric speech*, publicado no Ninth International Congress of Psychology: Proceedings and Papers. Princeton, N. J: *Psychological Review* (1930, p. 464-465) ao qual já nos referimos. Agradecemos a gentileza do colega Achilles Delari Jr, que tem amplo conhecimento da obra de Vygotski, pelo envio desse texto.

<sup>33</sup> É novamente no cap. 7 de Pensamento e linguagem – mais especificamente nas páginas 421-445 que corresponde ao tópico III da versão francesa do livro de Vygotski – que Vygotski retoma e discute as diferenças entre linguagem egocêntrica e linguagem interna, assinalando, com frequência, suas divergências com as ideias de Piaget.

Entretanto, vale salientar uma diferença importante entre ambos: o autor russo, em conjunto com seu colega Luria, insiste na existência de uma sequência genética – linguagem social / externa, linguagem egocêntrica, linguagem interna – enquanto Piaget enfatiza a predominância de um ou outro tipo de linguagem – linguagem egocêntrica e linguagem socializada – na jovem criança e nas de idade mais avançada e mesmo em adultos, mas *não uma filiação* entre estas.

Importa também verificar que alguns comentários de Vygotski alinham-se, em muitos pontos, com os dos interlocutores diretos de Piaget, não apenas ao refletir sobre o papel da linguagem egocêntrica na solução de problemas – como o fizeram Blondel e Delacroix (Cf. Parte II) – mas igualmente ao salientar o papel constitutivo da linguagem no pensamento, ideia que Vygotski desenvolve no final de sua vida (2001, cap. 7). Pronuncia-se então, em termos muito próximos aos de Delacroix, ao afirmar:

Por sua estrutura, a linguagem não é um simples reflexo especular da estrutura do pensamento, razão por que não pode esperar que o pensamento seja uma veste pronta. A linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica. O pensamento não se expressa mas se realiza na palavra (Ibidem, p. 412).

Como já ressaltado, ao refletir sobre a relação entre linguagem e pensamento, Delacroix afirma: *Le signe est un instrument de la pensée et non pas une enveloppe de la pensée toute faite* (1924a, p. 600, grifos nossos). E ainda, “Notre pensée qui se fait en s’ exprimant [...] évoque d’abord des ombres légères qui se solidifient en mots précis” (Ibidem, p. 18, grifos nossos).

Tal fato não nos parece estranho, uma vez que Vygotski conhecia essa importante publicação de Delacroix (1924a), segundo rápida menção a esse autor que consta também da bibliografia de seu livro (2001). E, provavelmente, outros seus contemporâneos elaboravam ideias semelhantes, ao refletirem sobre temas de interesse comum.

## PARTE IV

### A CONTRIBUIÇÃO PIAGETIANA AOS ESTUDOS SOBRE O PENSAMENTO E A LINGUAGEM

À guisa de síntese e buscando salientar o valor dos estudos piagetianos dessa primeira etapa, importa ir um pouco além do já comentado de maneira a contextualizar melhor o conjunto dos trabalhos então empreendidos. Mais precisamente, levando em conta o período em que foram produzidos, interessa-nos sublinhar os aspectos que se anunciam como novos, originais e distintos de outros realizados naquele momento. Por que e como essas primeiras pesquisas piagetianas, para além das críticas e debates que suscitaram, constituíram uma referência fundamental, um marco na psicologia da época, tendo deixado traços até os dias atuais?

Na tentativa de responder a essas questões, vejamos alguns pontos importantes.

#### 1 Sobre os novos modos de realização das pesquisas sobre a mentalidade infantil

No início do século XX, não apenas a psicologia, mas também a linguística e a sociologia procuravam tornar-se autônomas em relação à filosofia; para tanto investiram na organização de laboratórios, e na fundação de institutos, cátedras acadêmicas e revistas especializadas em seus campos respectivos. Em psicologia, havia poucas décadas que procurava-se uma base “experimental” para os estudos desse campo – o primeiro laboratório de psicologia fora fundado, por Wundt, em 1879 em Leipzig, Alemanha – mas esses esforços revelavam-se ainda incipientes (Friedrich, 1999, 2010). Ao analisar o importante trabalho do americano Baldwin, Ducret (1984) salienta que na história da psicologia da evolução nos países de língua francesa, havia um fraco desenvolvimento de pesquisas experimentais sobre a criança, bem como no campo da psicologia genética, no final do século XIX.

A linha de estudos inaugurada por Piaget apresenta, sem dúvida, um caráter inovador, uma vez que as elaborações teóricas ancoram-se em um terreno empírico, explorado por ele próprio e seus colaboradores próximos.

A respeito desses estudos, Claparède pronunciou-se de seguinte maneira:

(Piaget) está a par dos delicados problemas da teoria do conhecimento. Mas esse conhecimento perfeito desses diversos domínios, longe de levar a especulações temerárias, permitiu-lhe, pelo contrário, marcar de maneira clara a fronteira que separa a Psicologia da Filosofia, e permanecer rigorosamente afastado da última. Sua obra é puramente científica (1923/1999, p. XV).

Essa afirmação de Claparède ganha um sentido considerável, se compararmos os primeiros estudos piagetianos àqueles de autores contemporâneos de Piaget, incluindo seus leitores críticos; têm-se a impressão de que muitos deles, com sólida formação em medicina, filosofia e letras trouxeram valiosas reflexões, mas essas ideias careciam de base empírica sólida e se reportavam aos resultados de estudos de outros pesquisadores. Pode-se afirmar o mesmo dos textos de Vygotski, marcados por intuições de grande genialidade, mas nos quais surgem poucas referências dos detalhes das pesquisas por ele realizadas e dos procedimentos empregados para fundamentá-las (Van der Veer, 1996; Bronckart, 2006). Assim sendo, predomina o caráter especulativo desses trabalhos, uma vez que a apresentação de dados tem um caráter mais ilustrativo do que uma base para a sustentação das ideias expostas.

Devido à *démarche* de seu trabalho, Piaget é considerado como um pesquisador que dá um passo fundamental na elaboração de uma *psicologia genética experimental*, concedendo um lugar marcante à dimensão “experimental” (Ducret 1984, p. 775-782). Muitos que o precederam haviam empreendido estudos baseados em observações e experimentações como, por exemplo, Baldwin, Binet, Claparède, Luquet, entre outros. Piaget continua essa tendência iniciada no século XIX, mas preocupa-se, precisamente com a *sistematização de suas observações / experiências*, bem como em discuti-las à luz de hipóteses geradas graças a sua formação no terreno da biologia, mas também aos seus amplos conhecimentos do campo filosófico.

Para avaliar-se o avanço representado pelos primeiros estudos piagetianos para a compreensão da “mentalidade infantil”, tal como já assinalado por seus interlocutores (Cf. partes II e III), vale lembrar que, em seu último livro – considerado pelo autor como um “balanço” de suas produções – Binet especialista no estudo da

inteligência infantil<sup>34</sup>, busca precisar as diferenças intelectuais entre a criança e o adulto. Para tanto, analisa alguns aspectos da inteligência, levando em conta a “*direção, compreensão, invenção e censura*” (1909/1973, p. 87); após uma breve apresentação das possibilidades da criança, em cada um desses pontos, conclui:

Com essa mentalidade, tal como acabamos de descrever, a criança se assemelha, do ponto de vista de sua inteligência, a um *imbecil adulto*. [...] Apresenta o mesmo defeito de censura e de direção, a mesma compreensão superficial, a mesma invenção indiferenciada” (Ibidem, p. 89, grifos nossos).

Binet salienta também diferenças: “a criança possui um certo número de qualidades muito interessantes” (Ibidem), mencionando a capacidade de memória viva e duradoura.

Esses comentários, em que Binet compara a mentalidade da criança com a dos imbecis adultos, constituem um interessante exemplo que indica o quanto Piaget se distingue de autores interessados no estudo do desenvolvimento intelectual infantil; é bom lembrar que essa e outras afirmações de eminentes pesquisadores surgiram no início do século XX, aproximadamente uma década antes das primeiras publicações de Piaget no campo da psicologia.

## 2 Sobre o método clínico

Já nos estendemos suficientemente em considerações sobre o *método clínico* e os elogios tecidos à adaptação de um procedimento até então empregado na área clínica. Piaget referiu-se a esse momento de suas elaborações como aquele em que procurava encontrar uma maneira que lhe permitisse “ultrapassar o método de observação pura e, sem recair nos inconvenientes dos testes, atingir as principais vantagens da experimentação” (Piaget 1947b/1976, p. 10). Entretanto este método, bem recebido pelos leitores/interlocutores francófonos, e também por Vygotski, não obteve a mesma acolhida por parte de muitos pesquisadores anglo-saxões, como por exemplo, Peterson, Isaacs, Hazlitt que criticaram a falta de objetividade e de controle experimental; além disso, afirmavam que as amostras não eram representativas da

---

<sup>34</sup> Para uma breve análise das diferenças entre o estudo da inteligência tal como realizado por Binet e Piaget, consultar Banks-Leite (2009, 2010).

população estudada (Parrat- Dayan, 1993). Esse tipo de crítica deixava já transparecer modos distintos de se conceber/produzir pesquisas nessas primeiras décadas de pesquisa científica; tais diferenças iriam marcar as diversas correntes de estudos no campo psicológico, durante o século XX até os dias atuais.

### 3 A respeito do estudo da linguagem e pensamento

#### *a) a linguagem infantil e seu funcionamento*

Para se compreender a contribuição representada pelo estudo da linguagem e pensamento da criança, tal como realizado por Piaget, importa salientar, brevemente, como se realizavam as pesquisas sobre a linguagem e a respeito de outros aspectos do desenvolvimento infantil. No final do sec. XIX, os estudos predominantes eram baseados em diários de observações biográficas, organizados por pais-pesquisadores, interessados em compreender o desenvolvimento de seus filhos<sup>35</sup>. Nessa categoria entram os trabalhos longitudinais de Perez, francês, com seu livro “Les trois premières années de l’enfant” (1878) no qual trata de diferentes temas como inteligência (memória, associação, imaginação, atenção, o julgamento, abstração, a comparação, a generalização e o raciocínio), linguagem, a personalidade e o sentido moral; o de Preyer que publica, na Alemanha em 1881, “Die Seele des Kindes”, livro que logo foi traduzido para o francês, com o título “L’âme de l’enfant” (1887), com resultados de observações de seu filho dos 7-8 aos 24 meses; o de Binet que estuda o desenvolvimento de suas duas filhas nascidas em 1890, e redige trabalhos sobre elas entre 1890 e 1895. No início do século XX, surge um importante livro com as observações do casal Stern – Clara e William – sobre seus três filhos: “Die Kindersprache: Eine psychologische und sprachtheoretische Untersuchung” (1907)<sup>36</sup> que traz descrições longitudinais minuciosas sobre a linguagem infantil,

---

<sup>35</sup> Um primeiro texto importante sobre a aquisição da linguagem “*Note sur l’acquisition du langage chez les enfants et dans l’espèce humaine*” foi publicado, em 1876, por Hyppolite Taine (1828-1893), com base em observações de sua neta. Com comentários a este, seguiu-se, no ano seguinte, um texto de Darwin (1809-1882) “*A biographical sketch of an infant*”, publicado na revista *Mind*, trazendo observações realizadas 37 anos antes, sobre seu filho Doddy no qual demonstra sua preocupação, sobretudo, com as manifestações das emoções e sentimentos.

<sup>36</sup> Uma tradução completa dessa obra não existe nem em francês, nem em inglês, mas tivemos acesso a um fragmento desse livro, traduzido para o francês (in Odéric Delefosse, 2010).



dando a esse estudo um caráter que ultrapassa o das monografias precedentes. Nos Estados Unidos, o trabalho de Baldwin (1895) baseia-se em observações de suas duas filhas e se detém no papel da imitação, por ele considerado como “processo fundamental do desenvolvimento da criança” (Ducret, 1984, p. 519).

Um rápido exame de trechos dessas investigações, bem como os de alguns pesquisadores acima mencionados (Cf. Parte II), contribui para que se tenha uma ideia dos temas abordados. De um modo geral, ao tratarem da linguagem infantil, preocupam-se com a evolução e extensão do vocabulário, incluindo, muitas vezes, o número de palavras aprendidas pelas crianças em um determinado período (Delacroix, 1924a), o início da formação de frases e/ ou do “estágio da palavra-frase” (Stern; Stern, 1907)<sup>37</sup>, questões de fonética como, por exemplo, a ordem de aparecimento dos sons das vogais e consoantes (Delacroix, 1924a). Esses estudos valiosos trouxeram elementos fundamentais para se compreender a linguagem infantil, e prepararam as pesquisas empreendidas no século XX, pois ao lado de ideias que hoje podem ser consideradas um pouco ingênuas – por exemplo, a contagem das palavras que a criança sabe/conhece em tal ou qual idade – essas observações minuciosas deram lugar a importantes reflexões.

Nos estudos iniciados por Piaget, há uma abordagem bastante distinta daquela que predominava nos trabalhos de seus predecessores. Movido pelas razões já salientadas no início deste ensaio, ele procurava compreender a linguagem infantil a partir de observações de situações de intercâmbio/interações com outros – seus pares ou adultos – particularmente em instituições escolares. O interesse recaía sobre o discurso, as conversas, ou seja, a “o estudo da vida social e da linguagem da criança” (LP, p.5), para retomar uma afirmação de Piaget<sup>38</sup>. E logo nota a necessidade de verificar se o que surgia na *Maison des Petits*, se reproduzia em outros meios,

---

<sup>37</sup> A notar que Stern e Stern se perguntam em um sub-tópico desse texto: “Os primeiros estágios do desenvolvimento da linguagem contêm conceitos lógicos? Quais?” E, assinala a existência no adulto, do “conceito individual” e do “conceito categorial” (in Odéric Delefosse, 2010, p. 150).

<sup>38</sup> Friedrich (1998), em acordo com Chiss e Puech, observa que o trabalho de Bally “Le langage et la vie” (1925) e de Marouzeau “Le rôle de l’interlocuteur dans l’expression de la pensée” (1923) atestam a existência, nessa época, de pesquisas que se inscrevem em uma “teoria da enunciação”. Ao colocar questões sobre as funções da linguagem infantil e seu funcionamento em situações diferenciadas, os primeiros estudos empíricos de Piaget podem ser considerados como inseridos em uma perspectiva dessa ordem.

levando-o a incorporar dados de estudos realizados em outros locais, assinalando como os diferentes meios interferem na evolução da linguagem e do pensamento infantil (Piaget, 1931/1933a).

#### 4 A respeito do estudo da linguagem e pensamento

##### *b) o papel da linguagem no pensamento*

Um número especial da revista *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, de 1933, congrega sob o título “*Psychologie du langage*”, em aproximadamente 500 páginas, mais de vinte artigos de pesquisadores ligados à filosofia, psicologia e linguística, abordando a relação “pensamento e linguagem”. Entre os autores, encontram-se Delacroix, Cassirer, Sechehaye, Trubetzkoy, Bühler, Meillet, Sapir, Jespersen, Bally, Grégoire, Guillaume, Gelb, Goldstein, este último com um texto sobre a afasia<sup>39</sup>. Essa coletânea fornece uma ideia de o quanto essa questão (pre)ocupava pesquisadores originários de diferentes cidades da Europa – Paris, Praga, Genebra, Berlin. Textos densos que abrangem um grande número de temas – pensamento lógico e linguagem, afeto/emoções e expressão verbal, a relação linguagem e mundo de objetos e a representação destes – alguns deles referindo-se à linguagem da criança como os de Grégoire e Cassirer. Em importante análise de alguns desses trabalhos, Friedrich (1998) salienta que o fio condutor das discussões diz respeito à análise do pensamento como fato linguístico.

Nesse clima de efervescência de ideias, entende-se o quanto as preocupações de Piaget, assim como as de Vygotski, se inseriam em um fluxo de contínuas discussões existentes no meio intelectual dessa época e delas se alimentavam.

No início de seu livro LP (1923), logo depois de afirmar que o problema a ser respondido refere-se às “necessidades que a criança tende a satisfazer quando fala” e anuncia que este é um problema de psicologia funcional, seguindo assim seu predecessor, Claparède, Piaget continua: “...ficaremos bem longe da ideia do senso comum de que a linguagem da criança serve para transmitir (*communiquer*) seu pensamento” (LP, p. 15). Dessa afirmação, assim como dos estudos empreendidos e

---

<sup>39</sup> Muitos desses trabalhos foram reunidos em um livro, organizado e apresentado por Pariente (1969).

acima comentados, depreende-se uma certa ideia subjacente ao problema da relação entre a linguagem e pensamento. A função da linguagem não é a de comunicar um pensamento já pronto, mesmo porque a linguagem tem outras funções. Além disso, ao considerar que a linguagem egocêntrica é um indício da existência de um pensamento egocêntrico, mas que a linguagem pode ter um desenvolvimento de nível superior ao do pensamento (Piaget, 1931/1933a), ou seja, pode se apresentar como mais socializada, *não há lugar para se pensar em uma precedência do pensamento sobre a linguagem*. Nesse sentido, não é válida a afirmação de que a linguagem “serve para” representar o pensamento, muito menos que a linguagem expressa um pensamento acabado, pré-existente.

Embora Piaget não se posicione claramente sobre o papel que a linguagem poderia exercer em situações-problema, muitos de seu tempo – Delacroix, Wallon, Blondel (Cf. Parte II),– em direção seguida também por Vygotski, apontaram a importância da linguagem, ou de algo da ordem do semiótico-simbólico, nas situações nas quais há um problema de “natureza prática” a ser resolvido; teceram também comentários sobre a diferença entre o comportamento das crianças face a problemas que apelam para a inteligência prática ou motora e as condutas dos animais superiores. Delacroix é um dos que apresenta ideias mais precisas em relação à importância do signo na constituição do pensamento, tema tratado e desenvolvido, alguns anos depois, por Vygotski.

Não parece existir nada semelhante em Piaget que, em outra etapa de seus trabalhos, afirma haver uma continuidade entre inteligência sensório-motora e pensamento simbólico, sendo que os esquemas simbólicos se originariam da internalização dos esquemas construídos no nível sensório motor (Piaget, 1936,1945). Sabe-se o quanto essa posição lhe valeu críticas acirradas, sendo as mais conhecidas, as que tiveram lugar no debate com Chomski e outros pesquisadores (Piatelli-Palmarini, 1979).

Entretanto, Piaget explicita claramente uma crítica às concepções do senso comum, aquelas que vêem a linguagem como um instrumento, como “meio” para comunicar o pensamento. Nesse sentido, merece ser lembrado o que afirma a respeito da linguagem, sem dúvida, já influenciado, como outros de seu tempo, pelas ideias de Saussure:

Les psychologues ont longtemps traité le langage comme une pure nomenclature, comme si les choses étaient simplement désignées par des schémas consistant en images auditives, motrices, etc. Rien de plus superficielle dans cette pensée. Le langage est une pensée. *Toute pensée consiste à manier des symboles et le langage est un moment nécessaire de l'élaboration des symboles.* [...] Un mot n'est pas une étiquette. C'est un porteur de signification.... (Piaget, 1924c, p. 185, grifos nossos)

Embora essa citação seja extraída de uma resenha sobre o livro de Delacroix (1924b), e assinale ideias desse filósofo-psicólogo, Piaget enfatiza pontos com os quais concorda. Por isso, as considerações de Granger, comentadas em um de nossos textos (Banks-Leite, 1997), devem ser tomadas com certa cautela; esse filósofo francês destacava que, em Piaget, haveria uma concepção de linguagem como sendo a de “uma vestimenta pela qual se pode sempre analisar uma atividade subjacente” (Granger, 1976, p. 206). Ora, ao insistir sobre a importância dos símbolos, e ao destacar a palavra como portadora de significação, Piaget parece afastar-se de uma concepção de linguagem como uma simples vestimenta de algo pré-existente. Com efeito, uma reflexão mais aprofundada sobre esse problema mereceria um trabalho complementar.

## 5 O “social” como motor do desenvolvimento

Por último, observa-se no conjunto dos estudos desse período, uma ênfase considerável nos aspectos sociais ressaltados não como simples “fatores”, mas como um “motor” que leva/ conduz ao desenvolvimento.

Como já ressaltado, o egocentrismo do pensamento seria superado graças ao embate com outros pontos de vista e à cooperação que levariam à descentração, termo que Piaget usaria mais tarde<sup>40</sup>.

Em vários momentos, tanto nos livros como nas conferências e artigos, Piaget assinala o papel do “social” e da sociedade. Em seu artigo *La première année de l'enfant* (1927b) esse mesmo em que descreve o que denomina “o solipsismo” do bebê, outro termo que foi alvo de muitas críticas, Piaget atribui uma importância fundamental ao social e à sociedade no desenvolvimento do pensamento lógico. Diz

---

<sup>40</sup> Esse termo não é empregado na conferência sobre o *Egocentrismo* (1931/1933a), mas sim quando Piaget remaneja e complementa o conteúdo do texto e o introduz como segundo capítulo de LP, na terceira edição do livro (1948).

ele: “...il y a quelque chose de social dans la pensée logique. En nous forçant à parler, la société a complètement modifié notre intelligence.” (Ibidem, p. 98) E, volta a afirmar que, sem as palavras, pensaríamos como nos sonhos, ou seja, por imagens.

E, continua:

Grâce au langage nous apprenons à discuter et la discussion avec les autres donne naissance à cette discussion intérieure qu'on appelle la réflexion. C'est ainsi que la société nous a appris à réfléchir. C'est encore elle qui nous a appris à prouver. La preuve est née, en effet, de la discussion (Piaget, ibidem).

Para Piaget, preocupado com o surgimento e desenvolvimento do pensamento lógico, para quem a lógica é um sistema de provas, o valor atribuído ao social é constitutivo dessa lógica, uma vez que esta se origina e se desenvolve em estreito contato, em comunicação com outros. Apenas a discussão e a cooperação levam à descentração, ou seja, à distinção entre o ponto de vista próprio e os dos outros, e uma separação entre o objetivo e o subjetivo. E para que essa distinção seja possível, o embate com outrem é indispensável.

Daí decorre também a preocupação em comparar os resultados de suas pesquisas com os de outros meios sociais, como ele mesmo enfatiza ao introduzir um novo capítulo, fruto desses trabalhos conduzidos por pesquisadores próximos (Cf. 3ª edição de LP). É igualmente por essa razão que ele agradece, no prefácio à edição russa de seu livro – *Rech i myshlenie rebenka* – em 1932, seus colegas russos pela disponibilidade em organizar “pesquisas tendo o objetivo de completar e de corrigir os trabalhos que nós efetuamos em Genebra” (Piaget, p. 55 apud Van der Veer). E continua, afirmando que, uma vez que se via constrangido a trabalhar em um único meio social, “estou muito feliz de ter colegas tão competentes como os psicólogos soviéticos, que observam crianças em um meio social inteiramente diferente daquele que eu estudei” (Ibidem, p. 56).

Sabe-se bem o quanto Piaget restringiu a importância do “social” que passou a ser considerado um fator entre outros, à medida que a equibração, elemento endógeno, ganharia maior destaque em sua teoria. Entretanto, é importante saber que, nessa primeira etapa de suas elaborações, suas ideias eram bem distintas daquelas que se tornaram conhecidas em seus trabalhos mais clássicos e que foram disseminadas por todo o mundo.

## Referências Bibliográficas

- BALDWIN, James M. (1895/2010). Le mécanisme de la reviviscence. Le langage et le chant intérieur. In: ODÉRIC DELEFOSSE, J. M. (Ed.). *Sur le langage de l'enfant. Choix des textes de 1876 à 1962*. Paris: L'Harmattan. p. 127-132.
- BANKS-LEITE, Luci (1997). As questões linguísticas na obra de Piaget: apontamentos para uma reflexão crítica. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez. p. 207-223.
- BANKS-LEITE, Luci (2003). A emergência da explicação em sala de aula: um estudo preliminar. In: FERNANDES S. Dinucci (Org.). *Aquisição da linguagem: conceito, definição e explicação na criança*. Araraquara: Editora Cultura Acadêmica. p. 149-162.
- BANKS-LEITE, Luci (2009). A abordagem psicogenética da cognição. A originalidade dos trabalhos de Wallon e Piaget. In: MOURA-RIBEIRO, M. V. Leme de; GONÇALVES, V. M. Gimenes (Org.). *Neurologia do desenvolvimento da criança*. Rio de Janeiro: Revinter. p. 16-34.
- BANKS-LEITE, Luci (2010). Jean Piaget: o autor e os educadores do século XXI. *Piaget, História da Pedagogia*, São Paulo: Editora Segmento, 1, p. 58-65.
- BERGOUNIOUX, Gabriel (2004). *Le moyen de parler*. Lagrasse: Verdier.
- BINET, Alfred (1902/2010). Le vocabulaire et l'idéation. In: ODÉRIC DELEFOSSE, J. M. (Ed.). *Sur le langage de l'enfant*. Paris: L'Harmattan. p. 136-140.
- BINET, Alfred (1909/1973). L'intelligence: sa mesure, son éducation. In: BINET, A. *Les idées modernes sur les enfants*. Paris: Flammarion. p. 74-113.
- BLONDEL, Charles (1924). Le langage et la pensée chez l'enfant d'après un livre récent. *Revue d'Histoire et de Philosophie Religieuses*, 4, p. 456-480.
- BRONCKART, Jean-Paul (1997/2006). Ação, discurso e racionalização: a hipótese de desenvolvimento de Vygotsky revisitada. In: BRONCKART, J. P. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas: Mercado de Letras. p. 59-91.
- CARRETERO, Mario; GARCIA MADRUGA, Juan (1983). Principales contribuciones de Vygotsky y la Psicología evolutiva soviética. In: MARCHESI, Alvaro; CARRETERO, Mario; PALACIOS, Jesús. *Psicología evolutiva*. 1. Teoría y métodos. Madrid: Alianza Editorial. p. 155-175.
- CASTORINA, José Antonio (1996). O debate Piaget-Vygotsky. In: CASTORINA, J. A.; FERREIRO, E.; LERNER, D.; OLIVEIRA, M. Khol de. *Piaget-Vygotsky*. Novas contribuições para o debate. São Paulo: Editora Ática. p. 9-50.

CLAPARÈDE, Edouard (1923/1999). Prefácio ao livro de Jean PIAGET A linguagem e o pensamento na criança. Trad. de *Le langage et la pensée chez l'enfant*. São Paulo: Martins Fontes / Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé. p. IX-XVIII.

CLAPARÈDE, Edouard (1925). Compte rendu: J. Piaget - Le langage et la pensée de l'enfant. *Archives de Psychologie*, 19, p. 92.

COLINVAUX DE DOMINGUEZ, Dominique (1992). *A formação do conhecimento físico*. Um estudo da causalidade em Jean Piaget. Rio de Janeiro: EDUFF – Univerta.

DARWIN, Charles (1877/2010). Biographie d'un petit enfant en quelques traits. In: ODÉRIC DELEFOSSE, J. M. (Ed.). *Sur le langage de l'enfant*. Choix des textes de 1876 à 1962. Paris: L'Harmattan. p. 81-90.

DELACROIX, Henri. (1924a). *Le langage et la pensée*. Paris: Alcan.

DELACROIX, Henri. (1924b). Compte-rendu: J. Piaget - Le langage et la pensée chez l'enfant. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 1-3, p. 257-265.

DOMAHIDY-DAMI, Catherine; BANKS-LEITE, Luci (1983). El metodo clinico. In: MARCHESI, Alvaro; CARRETERO, Mario; PALACIOS, Jesús. *Psicologia evolutiva*. 1. Teoria y métodos. Madrid: Alianza Editorial. p. 401-419.

DOMAHIDY-DAMI, Catherine; BANKS-LEITE, Luci (1987). As provas operatórias no exame das operações cognitivas. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). *Piaget e a Escola de Genebra*. São Paulo: Cortez Editora. p. 111-123.

DUCRET, Jean-Jacques (1984). *Jean Piaget: savant et philosophe*. Genève: Droz.

DUCRET, Jean-Jacques (1996). Le parcours intellectuel après la période neuchâteloise. In: BARRELET, Jean-Michel; PERRET-CLERMONT, Anne-Nelly (Eds.). *L'apprenti et le savant*. Lausanne: Payot. p. 177-198.

FRANCO, Creso (1997). O desenvolvimento do método clínico e suas relações com as modificações na tradição de pesquisa piagetiana. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez Editora. p. 77-96.

FRIEDRICH, Janette (1998). La linguistique au coeur d'une science de l'homme. Le n. Spécial du Journal de psychologie de 1933 sur le langage. *Sémiotiques*, 14, p. 87-108.

FRIEDRICH, Janette (1999). Crise et unité de la psychologie: un débat dans la psychologie allemande des années 20. *Bulletin de Psychologie*, 52, p. 247-258.

FRIEDRICH, Janette (2010). *Lev Vygotski: médiation, apprentissage et développement*. Une lecture philosophique et épistémologique. Carnets des Sciences de l'Education. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education.

GRANGER, Gilles-Gaston (1976). L'épistémologie génétique et l'étude de la pensée symbolique. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 14, p. 203-218.

GRIZE, Jean-Blaise (1997). Psicologia genética e lógica. In: BANKS-LEITE, L. (Org). *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez Editora. p. 63-76.

JOURNAL DE PSYCHOLOGIE Normale et Pathologique, n. Exceptionnel, 1933 (Psychologie du langage).

JUNEFELT, Karen (2007). *Rethinking Egocentric Speech*. New York: Nova Science Publishers.

KESSELRING, Thomas (1992). Égocentrisme et équilibration. Y-a-t-il une logique intrinsèque dans le développement mentale? In: MAURICE, D.; MONTANGERO, J. (Ed.). *Cahiers de la Fond. Archives Jean Piaget*, 12, p. 97-119.

LANGUE FRANÇAISE (2001) n. 132 - *La parole intérieure* (Coord. por G. Bergounioux).

MACEDO, Lino de (1994). Método clínico de Piaget e avaliação escolar. In: MACEDO, L. de. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo: Casa do Psicólogo. p. 103-114.

MALHER Margaret (1968/1973). *Psychose infantile*. Paris: Petite Bibliothèque Payot.

MEYERSON, Ignace (1923). Compte-rendu: J. Piaget – Le langage et la pensée chez l'enfant. *L'Année Psychologique*, 24, 299-302.

MEYERSON, Ignace (1925). Compte rendu: J. Piaget – Le jugement et le raisonnement chez l'enfant. *L'Année Psychologique*, 26, p. 278-279.

ODERIC-DELEFOSSE, Jean-Marie (2010). *Sur le langage de l'enfant*. Choix des textes de 1876 à 1962. Paris: L'Harmattan.

PARODI, Dominique (1933). Compte-rendu Henri Delacroix – Le langage et la pensée. 2<sup>ème</sup> éd., 1v. 624p. Paris: Alcan. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, n. exceptionnel, p. 642-646.

PARIENTE, Jean-Claude (1969). *Essais sur le langage*. Paris: Editions de Minuit.

PARRAT-DAYAN, Silvia (1993). Le texte et ses voix: Piaget lu par ses pairs dans le milieu psychologique des années 1920-1930. *Archives de Psychologie*, v. 61, n. 237, p. 127-152.

PEREIRA DE CASTRO (1992). *Aprendendo a argumentar*. Campinas: Editora Unicamp.

PEREIRA DE CASTRO, Maria Fausta (1996). Piaget, o método clínico e a linguagem. In: CASTRO, Maria Fausta Pereira de (Org.). *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas: Editora da Unicamp. p. 165-178.



PEREZ, Bernard (1882/2010). De l'expression et du langage. In: ODERIC-DELEFOSSE, J. M. (Ed.). *Sur le langage de l'enfant. Choix des textes de 1876 à 1962*. Paris: L'Harmattan, p. 105-113.

PIAGET, Jean. (1921a). Essai sur quelques aspects du développement de la notion de partie chez l'enfant. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 18, p. 449-480.

PIAGET, Jean (1921b). Une forme verbale de comparaison chez l'enfant. *Archives de psychologie*, 18, p. 141-172.

PIAGET, Jean (1922). Essai sur la multiplication logique et les débuts de la pensée formelle chez l'enfant. *Journal de Psychologie Normale et Pathologique*, 19, p. 222-261.

PIAGET, Jean (1923/1999). A linguagem e o pensamento na criança. Trad. de *Le langage et la pensée chez l'enfant*. São Paulo: Martins Fontes / Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé, 1966.

PIAGET, Jean. (1924a/1993). *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, Jean. (1924b). Les traits principaux de la logique de l'enfant. *Journal de Psychologie normale et pathologique*, v. XXI, p. 1-3, p. 48-101.

PIAGET, Jean (1924c). Compte rendu: H. Delacroix - Le langage et la pensée. Paris: Alcan, 1924. *Archives de psychologie*, t. 19, n. 74, p. 185.

PIAGET, Jean (1926/1976). *La représentation du monde chez l'enfant*. Paris: PUF.

PIAGET, Jean. (1927a). *La causalité physique chez l'enfant*. Paris: Alcan.

PIAGET, Jean (1927b). La première année de l'enfant. *The British Journal of Psychology*, 18, p. 97-120.

PIAGET, Jean (1928). Les trois systèmes de la pensée de l'enfant: Étude sur les rapports de la pensée rationnelle et de l'intelligence motrice. *Bulletin de la Société Française de Philosophie*, 28, p. 97-141. (Compte-rendu de la séance du 17 mai 1928 de la Société Française de Philosophie, avec thèse de J. Piaget et discussion de Ch. Blondel, J. Bourjade, H. Delacroix, P. Janet, X. Léon, L. Lévy-Bruhl, H. Piéron, D. Roustan, H. Wallon).

PIAGET, Jean (1932/1973). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris: PUF. (1a. ed. 1932).

PIAGET, Jean (1933a). Quelques remarques sur l'égoïsme de l'enfant. Conférence par M. le professeur Piaget. *Compte rendu du Congrès International de l'enfance*, Paris : Flammarion (conferência de 1931), p. 279-287.

PIAGET, Jean (1933b). Psychologie de l'enfant et l'enseignement de l'histoire. *Bulletin Trimestriel de la Conférence Internationale pour L'Enseignement de l'Histoire*, 2, p. 8-13.

PIAGET, Jean (1936). *La naissance de l'intelligence chez l'enfant*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, Jean (1945). *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, Jean. (1947a/1993). Avant-propos de la troisième édition. Jean Piaget *Le jugement et le raisonnement chez l'enfant*. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé.

PIAGET, Jean (1947b/1976). Introduction – Les problèmes et les méthodes. In: PIAGET, J. *La représentation du monde*. Paris: PUF. p. 5-30.

PIAGET, Jean (1950/1973). *Introduction à l'épistémologie génétique*. v. 1. La pensée mathématique. Paris: PUF.

PIAGET, Jean (1959). Les modèles abstraits sont-ils opposés aux interprétations psychophysiological dans l'explications en psychologie? Esquisse d'une autobiographie intellectuelle. *Bulletin de Psychologie*, 13, p. 7-13.

PIAGET, J. (1974). *La prise de conscience*. Paris: PUF.

PIAGET, J. (1976). Autobiographie. In: Les sciences sociales avec et après J. Piaget. Hommage publié à l'occasion du 80ème anniversaire. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 14, p. 1-43.

PIATELLI-PALMARINI (1979). *Théories du langage, théories de l'apprentissage*. Paris: Seuil.

PREYER, William (1881/2010). Actes de demander et de montrer avec la main. In: ODERIC DELEFOSSE, J. M. (Éd.). *Sur le langage de l'enfant*. Choix des textes de 1876 à 1962. Paris: L'Harmattan. p. 118-122.

QUAST, Karin (2009). Resenha de K. Junefelt – Rethinking Egocentric Speech. *Pro-Posições*, v. 20, n. 3 (60), p. 245-248.

SPIELREIN, Sabina (1923/2010). Quelques analogies entre la pensée de l'enfant, celle de l'aphasique et la pensée subconsciente. In: ODERIC DELEFOSSE, J. M. (Ed.). *Sur le langage de l'enfant*. Choix des textes de 1876 à 1962. Paris: L'Harmattan. p. 163-177.

STERN, Clara; STERN, William (1907/2010). Les débuts du langage. Le stade du mot-phrase. In: ODERIC DELEFOSSE, J. M. (Ed.). *Sur le langage de l'enfant*. Choix des textes de 1876 à 1962. Paris: L'Harmattan. p. 145-157.

TAINÉ, Hyppolite (1876/2010). Note sur l'acquisition du langage chez les enfants et dans l'espèce humaine. In: ODERIC DELEFOSSE, J. M. (Ed.). *Sur le langage de l'enfant*. Choix des textes de 1876 à 1962. Paris: L'Harmattan. p. 68-77.

VAN DER VEER, René (1996). La réception des premières idées de Jean Piaget en Union Soviétique. In: BARRELET, Jean-Michel; PERRET-CLERMONT, Anne-Nely ( Eds.) *Piaget- L'apprenti et le savant*. Lausanne: Payot. p. 213-233.

VAN DER VEER, René; VALSINER, Jaan (1991/1996). *Vygotsky – Uma síntese*. São Paulo: Edições Loyola.

VIDAL, Fernando (1994). *Piaget before Piaget*. London: Harvard University Press.

VIDAL, Fernando (1997). Sabina Spielrein, Jean Piaget – cada um por si. In: BANKS-LEITE, L. *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Editora Cortez. p. 35-61.

VINH-BANG (1966/1988). La méthode clinique et la recherche en psychologie de l'enfant. In: VINH-BANG. *Textes choisis*. Genève: Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation – Université de Genève, p. 39-51.

VYGOTSKI, L. (1997). *Pensée et Langage*. Paris: La dispute.

VYGOTSKI, Lev (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKI, Lev; LURIA, Alexander (1929/1930). The function and fate of egocentric speech. In: NINTH International Congress of Psychology: Proceedings and Papers, *Psychological Review*, Princeton, N.J., p. 464-465.

WALLON, Henri (1927). Compte-rendu: J. Piaget – La représentation du monde chez l'enfant. La causalité physique chez l'enfant. *L'Année Psychologique*, 28, p. 399-401.

ARGUMENTAÇÃO E CONSTRUÇÃO  
DE CONHECIMENTO:  
ASPECTOS LINGUÍSTICO-DISCURSIVOS E  
DESAFIOS PARA A EDUCAÇÃO

*não sei "vestir uma ideia com palavras"  
...o que vem à tona já vem com as palavras adequadas e insubstituíveis,  
ou não existe  
Clarice Lispector*

*E aqui há sentido, que tem sabedoria  
Apocalipse, cap. 27:9*

## SUMÁRIO

Introdução .....	69
<b>PARTE I .....</b>	<b>71</b>
1 A argumentação: algumas concepções e a relação com o conhecimento .....	71
O que é argumentar na Retórica clássica .....	72
O ensino da retórica .....	75
A Nova Retórica: alguns aspectos .....	78
2 O trabalho de Grize em Epistemologia Genética e a elaboração da Lógica Natural .....	81
O enfoque da argumentação na perspectiva da Lógica Natural .....	84
<b>PARTE II .....</b>	<b>90</b>
A constituição do conhecimento: os sentidos na linguagem em uma aula de História .....	90
A constituição de conhecimento no campo da História .....	90
A argumentação em aula de História .....	93
<b>PARTE III - APONTAMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE     O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO .....</b>	<b>99</b>
1 A situação geral da educação: alguns dados .....	100
2 De como o ensino da argumentação entrou em sala de aula: os gêneros nos PCN 1997-1998 .....	101
3 A argumentação no livro didático de língua portuguesa: uma coleção “exemplar” .....	104
<b>Considerações Finais .....</b>	<b>108</b>
<b>Referências Bibliográficas .....</b>	<b>111</b>
<b>ANEXO – Texto lido – Atividade proposta .....</b>	<b>118</b>

## Introdução

Nas últimas décadas, surgiu um interesse crescente pelo estudo da argumentação, bem como pelo de temas que lhe são aparentados. Costuma-se creditar, sobretudo, aos trabalhos de Perelman e de Toulmin, ambos em 1958, o renascer do interesse por esse campo de pesquisa.

Entre nós, não são poucos os que se sentem atraídos por essa ampla temática o que evidencia-se, nitidamente, em uma rápida busca nos currículos da Plataforma Lattes: encontram-se mais de mil e quinhentos pesquisadores-doutores em diversas regiões do país, em instituições públicas e privadas, que utilizam o termo *Argumentação* em suas pesquisas, textos publicados e/ou trabalhos orientados. Nota-se também que ao lado da discussão de questões mais de ordem teórica – relação entre argumentação, retórica e linguagem/discurso – existe igualmente um lugar proeminente da argumentação no tratamento de dados empíricos em múltiplos domínios: campo jurídico, propaganda, debates políticos, textos literários e religiosos, discurso científico, bem como no campo pedagógico/educacional.

Nossos estudos dos últimos dez anos, incluindo os trabalhos de alguns orientandos, realizam-se em uma dupla vertente: de um lado, ligam-se estreitamente ao quadro do GT da Anpepp “*Argumentação/explicação: modos de construção/constituição de conhecimento*” e se inserem, portanto, no campo da Psicologia em interlocução com estudos de outras áreas que partilham preocupações similares; de outro, têm se direcionado à discussão de questões pedagógicas e educacionais, uma vez que muito se fala sobre a necessidade de se “aprender a argumentar”, quer oralmente, quer por escrito, desde o ensino fundamental (atual 1ª a 9ª séries).

Cabe salientar que as discussões no seio do grupo da Anpepp se caracterizam pela diversidade de pontos de vista, concepções e fundamentos teórico-metodológicos. Em um clima de constante confronto, afloram opiniões divergentes, mas procura-se também discutir possibilidades de acordos e articulações entre as diferentes perspectivas adotadas. Daí advém a maior riqueza dos encontros do grupo que buscam, em um espaço dedicado ao intercâmbio de ideias, formas para que cada um avance em suas respectivas pesquisas.

O conjunto de textos que constituíram o dossiê “*Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula*”, organizado pelas coordenadoras do GT (Banks-Leite; Leitão, 2007), teve a participação de mais três pesquisadoras do

grupo: Clara Santos, professora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Cecília Goulart e Dominique Colinvaux, ambas professoras da Universidade Federal Fluminense (UFF); contou também com uma apresentação crítica de Ana Luiza B. Smolka, coordenadora do Grupo de Pesquisa Pensamento e Linguagem, do qual sou membro-líder (FE-Unicamp). É uma importante referência dos estudos do grupo por apresentar o resultado de discussões conduzidas durante alguns anos, e representar, assim, uma boa amostra da produção de um determinado período.

Entre as diversas questões tratadas pelo grupo e que aparecem não apenas nesses textos, mas também nas apresentações em encontros da Anpepp, realizadas desde 2002, algumas são recorrentes:

- Como conceituar a *argumentação* ou o discurso argumentativo?
- O que se entende por construção/constituição de conhecimento e qual a relação entre argumentação e conhecimento?
- Como tratar questões de *sentido e significado*?

Além dessas, como grande parte dos dados empíricos das pesquisas provém de situações de sala de aula, questões relativas ao ensino-aprendizagem da argumentação permeiam as várias discussões do grupo.

Partindo desses temas, este estudo apresenta-se dividido em três partes:

1. A argumentação: algumas concepções e a relação com o conhecimento;
2. Conhecimento e significados/sentidos na linguagem: a aula de História;
3. O ensino-aprendizagem dos gêneros argumentativos: apontamentos para futuras reflexões e pesquisas na área.

A terceira parte visa apenas ressaltar algumas das inúmeras questões envolvidas nesse campo e apontar para alguns problemas. A oportunidade de participar de bancas de tese sobre essa questão, bem como a de orientar estudos sobre a argumentação envolvendo questões pedagógicas, além da interlocução com colegas de diferentes áreas, tornou possível uma reflexão sobre os desafios e problemas relacionados ao ensino-aprendizagem da argumentação.

## PARTE I

### 1 A argumentação: algumas concepções e a relação com o conhecimento

As concepções de argumentação nas quais se fundamentam um grande número de pesquisas atuais se apresentam de forma muito diversa, como bem demonstram algumas publicações que oferecem um panorama dessa ampla temática (Breton; Gauthier, 2000; Doury; Moirand, 2004; Plantin, 1990, 1996; Zoppi-Fontana, 2006; Leitão; Banks-Leite, 2006). Entre as abordagens mais conhecidas destacam-se as da linguística textual (Adam, 1999; Koch, 1984, 2002), da pragma-dialética (Van Eemeren; Houtlooser, 2004), a cognitiva (Vignaux, 1988), a da lógica natural (Grize, 1982, 1990, 1996) e a da argumentação linguístico-enunciativa (Anscombre; Ducrot, 1983; Ducrot, 1984, 1990; Guimarães, 1987; Vogt, 1978).

Embora os estudos de Grize no campo da Lógica Natural e os de Anscombre e Ducrot no terreno linguístico tenham sido e sejam de fundamental importância para meus próprios estudos, vale ressaltar alguns pontos da argumentação retórica, tanto da antiga como da Nova Retórica. O interesse em abordá-las deve-se não apenas às razões históricas ligadas ao seu aparecimento, mas, sobretudo, porque as perspectivas mais recentes de estudo da argumentação se referem aos trabalhos clássicos, seja para empregar, se apropriar, se inspirar em aspectos dessa concepção, seja para se distanciar dessa tradição (Doury; Moirand, 2004: *Avant Propos*). Nesse sentido, constituem referências inegáveis para uma compreensão mais clara de noções elaboradas nesse amplo campo nos dias de hoje.

Outra razão, ligada aos interesses de nosso grupo de trabalho, diz respeito ao fato de, através de um exame dessa perspectiva, relacioná-la a questões de conhecimento. Mais especificamente, parece importante levantarmos a seguinte questão: qual tipo de conhecimento é da alçada ou do âmbito da argumentação? Como essa questão surgiu na Antiguidade e, em particular, nas ideias de Aristóteles? E como se (re)apresentaram/se configuraram no/com o surgimento da Nova Retórica? Além disso, a ênfase concedida ao ensino da argumentação, desde seu aparecimento, merece ser lembrada, considerando-se o interesse pelos aspectos didático-pedagógicos do discurso argumentativo, tais como se manifestam no momento atual, no Brasil.



## O que é argumentar na Retórica clássica?

Afinal do que trata e como se desenvolveu historicamente a argumentação retórica? Vejamos alguns pontos principais:

1. *É elaborar um discurso que visa persuadir e convencer ou que visa a adesão às teses propostas.*

Parece haver consenso de que a retórica nasceu dos processos de propriedade, por volta de 485 a.C, em Siracusa, quando dois tiranos – Gelon e Hieron – que haviam expropriado terras dos moradores locais, foram destituídos de seus poderes, graças a uma revolta democrática; para retornar ao *ante quo*, houve inumeráveis processos que mobilizaram júris populares, “diante dos quais, para convencer, era necessário ser eloquente” (Barthes, 1970, p.175). Constitui-se então uma *arte oratória*, entendida como uma técnica judiciária muito hábil, servindo a convencer tanto do falso como do verdadeiro. Tal arte notabilizou-se com o trabalho dos sofistas, entre os quais, Górgias é o mais conhecido; era um mestre que ensinava a arte de falar, e defendia que não há verdade em si, uma vez que só existem opiniões que variam de um indivíduo a outro e a melhor opinião é aquela que leva à vitória. Esse relativismo servia de fundamento teórico da retórica da época, *aquela que consistia em persuadir quem se quisesse, provar qualquer ideia, “tornar o mais fraco argumento, o mais forte”* (Reboul, 1984/1993, p. 13, grifos nossos).

Nota-se, pois, que vários elementos constitutivos da retórica clássica já se elaboravam nas práticas da época pré-aristotélica, mas coube a Aristóteles a sistematização desse saber, juntando em um todo coerente, a contribuição de seus predecessores.

À pergunta *Que é retórica?* Aristóteles responde: “é a faculdade de ver teoricamente o que, em cada caso, pode ser capaz de gerar a persuasão” (Retórica, parte 1, cap. II, p. 33) o que o afasta do que se dizia anteriormente: “a arte de persuadir quem se quiser”; nesse sentido, segundo ele, da mesma forma que a Medicina nem sempre cura, mas dá todas as possibilidades ao doente de obter a cura, a Retórica também se coloca no plano das possibilidades e não das certezas. Com Aristóteles, “a retórica comporta um estudo lógico, e não mais empírico, da

argumentação, uma psicologia das paixões e dos caracteres, uma estilística, esse conjunto reconsiderado em uma reflexão filosófica” (Reboul, 1984/1993, p. 17).

2. *É construir um discurso com uma clara relação com o conhecimento*

Para Aristóteles, há uma hierarquia de saberes: o nível superior é o da metafísica e das ciências, que tratam do *necessário* e chegam às proposições indubitáveis<sup>1</sup>; logo abaixo, está o campo da dialética, que é o do *provável*, cujo método é o da argumentação contraditória e da síntese de opiniões; e, abaixo desses, está o da retórica, que não visa mais encontrar o necessário, verdadeiro ou provável, mas sim *persuadir* um público determinado, partindo do *verossímil*. A notar, portanto, que a dialética e a retórica não visam os raciocínios necessários, mas sim os prováveis e verossímeis; entretanto, nem por isso deixam de ser um estudo da lógica, ainda que se trate de uma “lógica voluntariamente degradada, adaptada ao ‘público’, isto é, do senso comum, da opinião corrente” (Barthes, 1970, p. 179).

3. *É constituir discursos em diferentes gêneros, que levam em conta o auditório ao qual se destina e a reação que podem provocar*

São três gêneros principais, cada um deles com finalidades distintas (Reboul, 1984/1993; Aristóteles, parte 1, cap. 3), a saber: (1) o *judiciário*, cujo fim é o de acusar ou defender diante de um tribunal; seu critério é o justo, e o modo de argumentação dominante é o *entimema*, uma espécie de silogismo fraco ou “atenuado”, ou um silogismo popular, como assinalam alguns, pois as premissas não são evidentes ou necessárias, mas apenas verossímeis (Barthes; Bouthes, 1987); (2) o *deliberativo*, cujo fim é o de aconselhar os membros de uma assembléia política, propondo a aprovação ou não de leis; sua forma de argumentação dominante é o *exemplo*; (3) e o *epidítico*, cuja finalidade é o elogio ou a censura diante do grande público, e a argumentação dominante é a *amplificação*; esta consiste em glorificar ou, ao contrário, desqualificar pessoas ou eventos, usando figuras como a hipérbole, a repetição, a metáfora.

---

<sup>1</sup> Granger (1993, cap.II), ao analisar a diferença, para Aristóteles, entre *Techné* – palavra frequentemente traduzida por “arte” e *Epistemé* (Ciência) – assinala que esta é superior à primeira porque diz respeito ao necessário e permite a demonstração.

Esses gêneros relacionam-se ao tipo de *auditório* ao qual se dirige o orador e às funções que os ouvintes têm que desempenhar: julgar, deliberar ou, simplesmente, usufruir como espectador do jogo ou movimento oratório.

#### 4. É constituir o discurso por meio de quatro fases

Um elemento essencial do sistema é a divisão da retórica em quatro fases por onde passa necessariamente a gênese do discurso. É válida, por exemplo, para se preparar uma comunicação oral em um dado domínio. São elas:

a) a *inventio* é a fase em que se escolhe um tema e se encontram os argumentos;

b) a *dispositio* consiste em ordenar esse material, organizando-o;

c) a *elocutio* é a fase em que se redige o discurso, imprimindo-lhe um estilo determinado;

d) a *actio* é o ato mesmo de pronunciar o discurso, com os gestos e a mímica adequados.

A *inventio* comporta também uma parte essencial – a *tópica* – ou seja, o estudo dos *lugares*, aspecto já tratado pelos sofistas.

Para entendermos esse termo – lugar (*topos*, *locus*) – vale lembrar que, na Antiguidade, a palavra oral tinha mais importância do que a escrita: daí o papel decisivo da memória. Para falar durante muito tempo e lembrar o que deveria ser dito, eram necessários alguns “auxílios” que, no seu conjunto, formavam a *mnemotécnica*. O conjunto de lugares forma uma reserva de argumentos denominada “tópica”. Portanto, os lugares não são os argumentos em si mesmos, mas os compartimentos em que eles estão organizados, ou “células nas quais todo mundo pode ir buscar, por assim dizer, material para um discurso e argumentos para qualquer tipo de assunto” (Dumarsais, 1730, apud Barthes, 1970, p. 206)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> A notar ainda que, originalmente, a *Tópica* de Aristóteles, anterior à sua *Retórica*, foi um conjunto de lugares comuns da dialética, ou seja, do silogismo fundado no provável – esse conhecimento intermediário entre a ciência e o verossímil.

5. É levar em conta o *ethos* e o *pathos*, evitando-se assim uma separação do racional com o “emocional” ou das questões de ordem mais especificamente “subjetiva”

Além da busca de argumentos, a *inventio* trata também do estudo dos caracteres – *ethos*, que diz respeito ao caráter que deve apresentar o orador para ganhar o público, e o das paixões – *pathos*, conjunto de emoções que se deve suscitar no auditório. Dessa forma, o domínio da *inventio* ocupa uma grande parte da retórica, que inclui não apenas a argumentação, mas incorpora também o que seria hoje da alçada da psicologia, do conhecimento do homem. Por essa razão, uma boa parte do segundo livro da *Retórica* de Aristóteles é dedicada a questões dessa ordem – as paixões e os caracteres dos jovens, dos velhos, etc.

A partir do trabalho de Aristóteles, esse domínio enriqueceu-se com o aporte de pensadores helenísticos e latinos – Cícero (106-43 a.C.) e Quintiliano (30-100 d.C), por exemplo – sem que se modificasse substancialmente esse sistema.

### O ensino da retórica

A retórica é também entendida como o ensino da “arte do discurso”. Desde seus primórdios, já em Siracusa, surgiram as primeiras tentativas de ensino da eloquência, tendo como primeiros professores Empédocles de Agrigento, Corax, seu discípulo de Siracusa e Tísias; deve-se a Corax, um primeiro manual da arte oratória, entendida como uma técnica judiciária muito hábil, servindo a convencer tanto do falso como do verdadeiro.

Entre os sofistas – termo que se tornou pejorativo em decorrência das críticas de Platão –, salienta-se a importância dessa corrente para o ensino e educação daquela época<sup>3</sup>; alguns declaram que, historicamente, os sofistas foram tão importantes como Sócrates e Platão (Marrou, 1948/1966; Bréhier, 1931/1994; Jaeger, 1936/1995). Eram, de fato, pedagogos, “os primeiros professores do ensino superior, quando a Grécia conhecia apenas treinadores esportivos, mestres de artesanato e, no plano escolar, humildes mestres-escolas” (Marrou, 1948/1966, p. 85). Sabe-se que se preocupavam nitidamente não apenas em ensinar discursos, modelos de conferências

---

<sup>3</sup> Bréhier afirma que “a sofística, que caracteriza os cinquenta últimos anos do século V, não designa uma doutrina, mas uma maneira de ensinar” (Ibidem, p. 71).

por eles compostos, mas em dotá-los de conteúdos, de ideias e argumentos. Daí, toda uma parte do ensino da retórica ser destinada à *inventio*, ou seja, à busca de como e onde encontrar ideias. Notaram também que algumas ideias simples poderiam ser retomadas e retrabalhadas em diferentes ocasiões, constituindo assim *lugares comuns*<sup>4</sup>. Em suma, ao considerar que o objetivo da educação era a formação do espírito em diferentes campos e a transmissão de um saber enciclopédico, foram os sofistas os criadores do conceito de “cultura”, razão, entre outras, por serem caracterizados como humanistas (Jaeger, 1936/1995, p. 365 e ss.).

No campo pedagógico, um exemplo de sofista é a figura de Isócrates (436-338 a.C), discípulo de Sócrates, rival de Platão, considerado como o mestre por excelência da eloquência, da cultura oratória e o grande “educador do século IV na Grécia e, em seguida, do mundo helenístico e romano” (Marrou, 1948/1966, p. 131). É um discípulo de Górgias e, como tal, assinala a importância do aprendizado da arte oratória, vista por ele como uma arte suprema, própria do homem, considerando-se que é a palavra que distingue os homens dos animais. Enfatizando uma formação de caráter essencialmente humanista, ele considera a educação oratória não apenas como algo de aparência estética visando formar “virtuosos da frase”, mas como de grande eficácia para desenvolver a sutileza de pensamento; daí sua afirmação: “a palavra adequada é o mais seguro indício de um pensamento reto” (Ibidem, p. 147, grifos nossos). Em suma, como sugere Reboul (1984/1993), no que concerne ao trabalho de Isócrates, a aprendizagem da retórica é o que se pode chamar de “cultura geral” a que ele chamava de “filosofia”.

A retórica sistematizada na Grécia chegou às escolas romanas, que se serviu de termos gregos traduzidos/transferidos para o latim e introduziu métodos práticos para seu ensino, em que se incluíam exercícios de redação de discursos fictícios sobre um tema escolhido pelo mestre. Entre esses discursos, distingue-se a *suasória*, exercício reservado às crianças, relacionado à eloquência deliberativa tratando de temas históricos, e a *controvérsia* (*controversiae*), para os mais velhos, que diz respeito à ordem judiciária e trata, à luz de um texto de lei, de prós e contras de uma causa fictícia (Marrou, 1948/1966; Reboul, 1984/1993, cap. 1).

---

<sup>4</sup> A notar que Aristóteles distingue os *lugares comuns* dos “especiais” ou *específicos*; os primeiros dizem respeito, “de maneira indiferenciada, a todos os domínios da realidade” (Aristote, 2007, p. 138).

O ensino da retórica sobreviveu à Antiguidade. Em meio aos momentos de decadência da arte retórica, sua importância no campo pedagógico manteve-se até o século XIX. Considerada durante a Idade Média como uma das sete “artes liberais”<sup>5</sup>, mais especificamente do *trivium*, que compreendia a Gramática, a Dialética e a Retórica, já era julgada importante desde os tempos do ensino proposto pelos sofistas. Durante alguns séculos – do V ao XV, há um jogo entre essas três “artes”, uma mudança de predominância de uma em relação à outra: do V ao VII séculos, predomina a Retórica; nos VIII e IX, a Gramática; e, em seguida, do XI ao XV séculos, a Lógica, enquanto as duas outras passam a um segundo plano. Sabe-se, ainda, o quanto ela foi relevante na pedagogia dos jesuítas.

Apesar das críticas a seu excessivo formalismo – Genette (1970) assinala que a arte retórica, a partir do século XVI se reduziu à *elocutio*, parte considerada menor em Aristóteles<sup>6</sup>, e Kuentz (1970) aponta para um estrangulamento da Retórica nessa mesma época, uma vez que é definitivamente absorvida pela Gramática e pela Lógica (cf. programa de Port-Royal) – formavam-se, através dela, os magistrados, diplomatas e altos dignitários eclesiásticos.<sup>7</sup> De qualquer forma, ainda que privilegiando o estudo do que é denominado, de forma genérica, de “figuras retóricas” – *Traité des Tropes* de Dumarsais de 1730 e o *Manuel classique pour l'étude des Tropes* de Fontannier de 1827 constituem, segundo Barthes, exemplos clássicos –, o ensino da Retórica ainda persistiu na França, de maneira oficial, até o final de século XIX, tendo sido eliminada dos programas dos liceus em 1885. Vale lembrar, no entanto, que a retórica ensinada nesse período era concebida como um procedimento de exposição, algo muito mais formal do que aquela voltada à elaboração de uma opinião (Perelman, 1970). Em suma, na virada do século XIX para o XX, a Retórica se apresenta como “deslegitimada”, no dizer de Plantin (2004), por ser incapaz de

---

<sup>5</sup> Barthes lembra que, na Idade Média, “a ‘cultura’ é uma taxonomia, uma rede funcional de ‘artes’, isto é, de linguagens submetidas a regras [...] e essas ‘artes’ são chamadas de liberais porque não serviam para ganhar dinheiro (por oposição às atividades manuais).” (1970, p. 185). Além do *trivium*, que nos interessa aqui, o *quadrivium* – Matemática, Geometria, Astronomia e Música – complementa esse conjunto de artes. Barthes lembra ainda que, o *trivium* é uma taxonomia da fala, e como tal “absorve todo o mental [...]: a fala não é expressão, mas imediatamente construção” (1970, p. 186, grifo nosso).

<sup>6</sup> Aristóteles reserva alguns capítulos do Livro Terceiro da Arte Retórica para o estilo (*elocutio*).

<sup>7</sup> Entre nós, vale mencionar a importância dos *Sermões* do Padre Vieira, no século XVII (cf. Alcir Pécora, 2008).

produzir um saber, ao mesmo tempo em que a Lógica, formalizada no século XIX, se define como um ramo das matemáticas.

De qualquer forma, já a partir do século XVI, a Retórica caiu em descrédito por várias razões, muitas das quais relacionadas ao tipo de conhecimento que passa a ser valorizado com o advento do pensamento moderno, e mais precisamente, cartesiano, como veremos a seguir.

### **A Nova Retórica: alguns aspectos**

Para se entender melhor, ao longo do tempo, como evoluiu a argumentação e sua relação com o conhecimento, vale acompanhar alguns pontos do pensamento de Perelman. Uma das razões que levou esse filósofo e doutor em Direito, professor na Universidade Livre de Bruxelas, dedicado ao ensino da Lógica formal e da Filosofia analítica, ao campo da argumentação foi o evento histórico do que hoje se conhece sob o nome de *Shoah*, ou seja, o genocídio dos judeus durante a Segunda Guerra Mundial. Como é bem conhecido na atualidade, essas exterminações em massa haviam sido “programadas” durante os inúmeros discursos proferidos por Hitler. Para Perelman, judeu e belga, os efeitos “da palavra não controlada mas de uma lógica absoluta podia levar à loucura, à destruição, à morte, ao arbitrário total” (Vignaux, 1999, p. 7)<sup>8</sup>. Assim, juntamente com Lucie Olbrechts-Tyteca, formada em Psicologia Social, dedicou-se ao estudo das lógicas não-formais e dos textos argumentativos, retomando os trabalhos clássicos da Antiguidade.

Em suma, inspirando-se explicitamente nos trabalhos dos pensadores gregos e latinos, essa corrente visou o re-estabelecimento da Retórica e, por essa via, o que diz respeito ao conhecimento plausível, provável, verossímil, em contraponto com o que é da ordem do necessário, único tipo de pensamento valorizado por Descartes<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup> Perelman, pressentindo o que se preparava, publicou, segundo Vignaux, em 1934, uma obra intitulada “De l’arbitraire dans la connaissance” (Bruxelles:Lamertin).

<sup>9</sup> É digno de notar que, nos séculos que precederam o filósofo francês, no interior do próprio *trivium*, o estudo da Lógica tornara-se preponderante, prenunciando assim uma valorização de certos tipos de raciocínios.

E é bem verdade que o filósofo francês explicita sua desconfiança em relação àqueles raciocínios, ao afirmar:

[...] considerando quantas opiniões diversas, sustentadas por homens doutos, pode haver sobre uma mesma matéria, sem que mais duma possa ser verdadeira, reputava quase como falso tudo o que era apenas verossímil. (Descartes, 1637/1961, p. 10-11).

O descrédito intelectual no qual caiu a retórica vai de par com a valorização da evidência – dos fatos, das ideias, dos sentimentos –, considerada como suficiente em si mesma e *podendo se liberar da linguagem que, por sua vez, passa a ser vista como instrumento, mediação, expressão*, diferentemente do período precedente (Cf. nota 5).

Perelman refere-se a Descartes, assinalando que, “fazendo da evidência a marca da razão, ele só considerou como racionais as demonstrações que, a partir de ideias claras e distintas, propagavam, com a ajuda de provas apodíticas, a evidência dos axiomas a todos os teoremas” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1970, p. 2). Embora admita que uma ciência racional não pode, efetivamente, se contentar de opiniões mais ou menos verossímeis, mas precisa elaborar “um sistema de *proposições necessárias* que se impõe a todos os seres racionais e sobre os quais o acordo é inevitável” (Ibidem, grifo nosso), a Nova Retórica assume um ponto de vista crítico não apenas em relação ao racionalismo cartesiano, mas também em relação aos lógicos modernos que identificaram a Lógica com a Lógica Formal ou Matemática<sup>10</sup>.

Quanto à argumentação, esta consiste em fornecer argumentos, ou seja, razões a favor ou contra uma determinada tese e é dirigida a indivíduos “situados”, pois “é em função de um auditório que se desenvolve toda argumentação” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1970, p. 7); visa, portanto, a adesão do auditório e a intensidade da mesma e não a verdade, propriedade da proposição na demonstração. Não é um monólogo, mas sim “comunicação, diálogo, discussão” (Perelman, 1987, p. 235) e utiliza as línguas naturais. E, por fim, em relação à contradição, tão essencial na demonstração quando não se pode afirmar uma proposição e seu contrário, aqui a situação é diferente: mesmo considerando que se deve renunciar a uma tese, por

---

<sup>10</sup> No próximo tópico, veremos como Grize caracteriza e critica os sistemas lógicos formais.



exemplo, para admitir outra, a tese à qual se renuncia não perde em nada o seu valor, razão pela qual “as teses admitidas, na própria argumentação, não estão de maneira nenhuma ao abrigo de qualquer contestação” (Ibidem, p. 237).

Para firmar sua posição, Perelman enfatiza ainda que uma *démarche racional* não se limita às provas fundamentadas na demonstração e na experiência (como afirmam as ciências experimentais), mas que ela pode intervir também nas decisões que dizem respeito ao verossímil e à opinião. Dessa forma, o objeto da Nova Retórica define-se então como “o estudo das técnicas discursivas que permitem provocar ou de aumentar a adesão às teses que se lhes apresentam ao assentimento” (Perelman; Olbrechts-Tyteca, 1970, p. 5). Nesse sentido, a proposta desses autores é de proceder a um estudo sistematizado das técnicas que levam à persuasão.

A notar particularmente a importância do auditório, já assinalada na Antiguidade – aos diferentes gêneros discursivos correspondiam diferentes tipos de auditórios – e retomada por Perelman que, efetivamente, ressalta que as atividades discursivas se orientam e se organizam em função dos auditórios. Há também que se distinguir entre auditórios particulares e auditórios universais, distinção essa que funda a diferenciação entre o discurso que visa persuadir, admitido por um auditório particular – um só indivíduo ou um grupo – e o discurso que visa convencer, admitido por um auditório universal. O discurso persuasivo seria “um discurso *ad hominem* e o discurso convincente seria *ad humanitatem*” (Perelman, 1987, p. 239).

Em suma, a proposta da Nova Retórica, ao retomar os estudos clássicos da Antiguidade, visa restabelecer a importância de certo tipo de conhecimento que havia sido relegado a um plano secundário com o advento das ideias da Modernidade. Em Perelman, há o tratamento do provável, do plausível e do verossímil no campo da Retórica, esta englobando assim o que era do campo da Dialética aristotélica.

Em todo caso, a Antiga e a Nova Retórica se afastam do campo do conhecimento necessário, domínio do indubitável e da Verdade. É um discurso racional que comporta uma lógica, embora se trate de uma lógica distinta daquela empregada nas demonstrações.

## 2 O trabalho de Grize em Epistemologia Genética e a elaboração da Lógica Natural

O trabalho de Grize, em seu conjunto, se insere claramente no âmbito da lógica, sendo sua perspectiva voltada para questões de conhecimento e sua construção/constituição em línguas naturais.

Durante muito tempo, seus estudos se filiaram às pesquisas do CIEG – *Centre International d'Epistémologie Génétique*<sup>11</sup> – fundado por Jean Piaget, em Genebra-Suíça, na década de cinquenta do século XX, e por ele dirigido até o final de sua vida, em 1980. Durante muitos anos, Grize exerceu, no *Centre*, a função de “lógico de plantão” como se autodenominou (Grize, 1990/1997), e seus trabalhos tornaram-se um ponto de referência primordial na discussão da relação entre Lógica e Epistemologia, como se nota por suas contribuições publicadas no importante livro coordenado por Piaget – *Logique et connaissance scientifique* (Grize, 1967a).

É bem conhecida a importância dos modelos lógicos na elaboração do sistema piagetiano, desde o início de seus estudos em Psicologia, assim como nos trabalhos do CIEG. O projeto de Piaget comporta uma nítida dimensão genética, o que o levou a transformar a questão da epistemologia filosófica – como é possível o conhecimento *em* como os conhecimentos se tornaram possíveis – e mais precisamente, “como os conhecimentos se ampliam, tanto em compreensão como em extensão” (Piaget, 1950/1973, p. 9). Trata-se, pois, da tentativa de elaboração de uma epistemologia científica<sup>12</sup>, de caráter interdisciplinar, razão pela qual reuniu as contribuições de especialistas de diferentes áreas: biólogos, sociólogos, psicólogos, historiadores, filósofos, lógicos e cibernéticos, sendo que estes últimos colaboraram na elaboração de sistemas formais.

Nas pesquisas em Psicologia Genética, fundamentais para a elaboração de sua Epistemologia, Piaget estudou a constituição do pensamento

---

<sup>11</sup> Grize descreve de forma jocosa seu primeiro encontro com Piaget e seu trabalho no CIEG, no *Avant-Propos* de seu livro de *Logique et Langage* (1990, p.7-10).

<sup>12</sup> São bem conhecidas as críticas de Piaget ao “saber” filosófico; no seu livro “Sabedoria e Ilusões da Filosofia” abordou sua “desconversão” da crença na Filosofia e na reflexão especulativa (Piaget, coleção “Os Pensadores”, 1965/1978).

lógico desde o nascimento até a adolescência, aspecto ausente nos trabalhos dos lógicos que sempre trataram do pensamento adulto e, particularmente, do que se manifesta nos sistemas matemáticos; tal tratamento contribui para isentá-lo das possíveis críticas de “logicismo”. Na realidade, Piaget defende a ideia de que a Lógica e a Psicologia são campos inteiramente autônomos, porém complementares, uma vez que as atividades exercidas pelo lógico e as empreendidas pelo psicólogo remetem umas às outras (Cf. de Beth; Piaget, 1961, cap. VII e *Conclusions générales*).

Ao estudar a gênese de algumas noções científicas e categorias fundamentais do pensamento – número, invariantes físicos, espaço, tempo, causalidade, acaso e probabilidades –, Piaget procurou relacioná-las à construção de estruturas lógico-matemáticas, das quais as mais conhecidas são o “agrupamento”, característico do pensamento operatório concreto que se constrói dos 6-7 aos 10-11 anos, e o grupo INRC (I=Idêntica, N=iNversa, R= Recíproca, C=Correlativa), que caracteriza o pensamento operatório formal que se constrói dos 12 aos 15-16 anos aproximadamente. A lógica, definida por Piaget, como “a teoria formal das operações dedutivas” (Piaget, 1952/1972), por ele denominada de “lógica operatória”, constitui, portanto, uma referência constante nos trabalhos realizados nos campos da Psicologia e da Epistemologia<sup>13</sup>.

Ao mesmo tempo em que colaborava intensamente com Piaget, que procurava caminhos para formalizar as estruturas operatórias, Grize apontou, desde seus primeiros trabalhos (1958/1982), os limites dos referenciais lógicos adotados pelo epistemólogo de Genebra<sup>14</sup>. Em uma análise crítica dos sistemas

---

<sup>13</sup> Por essa razão, a disciplina “Logique” era obrigatória para todos os estudantes do curso de Psicologia da Université de Genève, havendo uma carga horária maior e, por conseguinte, um conteúdo mais aprofundado, para os que cursavam a *Option A – Psychologie Génétique et Expérimentale*. O curso do Prof. Henri Wermus destinava-se ao estudo do Cálculo de Proposições e do Cálculo de Predicados e incluía a leitura de textos de Russell, Quine, Tarski e a prática de exercícios.

<sup>14</sup> Tais limites foram notados pelo próprio Piaget, provavelmente sob influência de Grize e outros colaboradores; assim sendo, no penúltimo ano em que dirigiu os estudos do CIEG, em 1978-1979, procurou integrar elementos de uma Lógica Intensional (Anderson; Belnap, 1975) para redimensionar a abordagem lógica até então empregada. Os resultados desse ano de trabalho, do qual participamos, podem ser apreciados em uma obra póstuma (Piaget; Garcia, 1987).

lógico-matemáticos tais como elaborados por Boole e De Morgan, a partir de meados do século XIX, e progressivamente edificada por Frege, Peano, Russell & Whitehead – estes dois últimos, importantes autores dos três volumes de *Principia Mathematica* (1910-1913) – Grize lembra que estes são: (1) *sistemas fechados* nos quais se introduzem conjuntos, por definição, que terminam pela bem conhecida fórmula: “E nada é elemento do conjunto em questão, senão pelo que precede”; em contrapartida, nenhum elemento tem significação fora dos sistemas; (2) as *provas* têm um caráter de necessidade; (3) os modelos independem de seu criador e de seus usuários potenciais. Dessa maneira, constituem-se em modelos fora de qualquer situação concreta, são modelos sem sujeitos, atemporais, universais. Em outros termos, o que é colocado, vale de uma vez por todas, o que permite dizer “como vimos acima, temos *p*” (Grize, 1967b/1982, p. 130).

Grize reconhece a vantagem do caráter preciso dos sistemas formais e a revelância do seu emprego por Piaget, que concentrou seu trabalho em investigações em múltiplos domínios do conhecimento científico e demonstrativo; entretanto, o lógico assinala o quanto o pesquisador genebrino abandonou – e até mesmo desprezou – noções do “senso comum” e formas de raciocínio do cotidiano que ele considerava como um obstáculo, no sentido bachelardiano, ao conhecimento. Como o empreendimento de Piaget orientou-se para o estudo da gênese das *competências cognitivas*, foi possível a elaboração de sistemas fechados com o caráter de necessidade que lhes é próprio; e, em seus trabalhos mais clássicos, Piaget privilegiou o estudo das *ações concretas* em detrimento das *verbais* (Grize, 1990/1997). Isso se deve, em parte, ao fato de que o que é *dito* pelos “jovens sujeitos” é dificilmente formalizável, mas também à distância considerável existente entre o que é admitido pela lógica formal e certos raciocínios do cotidiano, tais como são expressos pelas línguas naturais<sup>15</sup>; a respeito de questões de ordem linguística, também resta lembrar que o sentido de elementos da linguagem lógico-matemática – E, SE, PORTANTO – é fixo, congelado, diferentemente do emprego dessas palavras em situações discursivas.

---

<sup>15</sup> A respeito de questões dessa ordem, Anscombe (1990) examina os silogismos, apontando as diferenças entre os *silogismos lógicos* (SL) e os *silogismos discursivos* (SD). Também já assinalamos, com alguns exemplos, a defasagem existente entre o que é aceito pela Lógica formal e os raciocínios discursivos (cf. Banks-Leite, 1996, p. 50-51).

Ainda em seus comentários a respeito dos sistemas lógicos adotados por Piaget e do estudo das ações concretas, Grize assinala o que a mente (*l'esprit*) deve realizar em termos de *agrupamentos* de classes: a) ser capaz de distinguir as partes e o todo; b) poder estabelecer uma ordem hierárquica entre os termos, ou seja, *seriar*; c) *construir classes* de equivalência a partir de uma propriedade comum de seus elementos. Ora, como observa Grize, “o pensamento, e mesmo, o pensamento de todos os dias procede assim, mas não somente dessa maneira” (1990/1997, p. 70); à guisa de exemplo desse tipo de raciocínio no cotidiano, é suficiente pensarmos em como separamos os utensílios nas gavetas de nossa cozinha – garfos, facas, colheres – ou as vestimentas nos armários – calças, camisas, saias, blusas – para notarmos que, frequentemente, os agrupamos em classes bem definidas, embora os critérios para a constituição de tais classes possam, evidentemente, variar.

Em suma, como enfatiza Grize, a lógica é tradicionalmente definida como “a ciência que estuda a validade das proposições e das demonstrações pelos procedimentos que analisam a estrutura formal dos objetos considerados, e não de seu conteúdo, sua significação” (*Encyclopaedia Universalis* apud Grize, 2004, p. 35). É “a arte de proceder do Verdadeiro ao Verdadeiro” (Grize, 1976/1982, p. 172); no entanto, Grize salienta que “o pensamento não está apenas voltado para a contemplação do verdadeiro” (1982, p. 27) o que o levou a estudar a lógica do cotidiano e as “regras espontâneas” do pensamento. Essa tentativa de elaboração do que, no início, ele denominava uma Psico-lógica (1967b/1982) constitui o projeto nuclear do que se tornou conhecido como “Lógica Natural”.

Em um primeiro momento pode-se dizer que, de uma forma muito geral, o projeto de elaboração dessa Lógica consiste, justamente, em estudar o pensamento racional ou as formas de raciocínio, distanciando-se, porém, do formalismo matemático e se centrando sobre o pensamento cotidiano ou do senso comum. Longe, portanto, de rejeitar a lógica, Grize visa o aperfeiçoamento desse campo, reformando-o e tornando-o mais completo.

### **O enfoque da argumentação na perspectiva da Lógica Natural**

Ao se interessar por outros aspectos do “racional” que não se limitam ao que pode ser estudado por métodos dedutivos, a proposta de Grize guarda claro

parentesco com a de Perelman. Entretanto, sua preocupação, diferentemente da Nova Retórica, não é a de desenvolver uma teoria da argumentação, nem tampouco o estudo de “técnicas discursivas”, mas a de explorar esse campo com finalidades heurísticas (Breton; Gauthier, 2000, p. 97-99).

A Lógica Natural é definida como “o estudo das operações lógico-discursivas que engendram as esquematizações argumentativas” (Grize, 1996, p. 4) e a esquematização, noção central nesse quadro teórico, entendida como “um micro-universo que A apresenta a B com a intenção de obter um certo efeito sobre ele” (Grize, 1976b, p. 188); diz respeito ao *processo* mesmo de produção da atividade discursiva e ao *resultado*, ou seja, à representação global da situação discursiva. Recentemente, Grize apontou uma diferença fundamental da *esquematização* com os modelos lógico-matemáticos: “ela se situa no tempo-espaço, ela é a de um EU (JE), feita *para* e *com* um TU (TU)” (Grize, 2010, p. 76).

Ao tratar de operações *lógico-discursivas*, Grize assinala que a lógica em questão é a de natureza discursiva, havendo, portanto, a intervenção de uma *língua natural*; por sua vez, as esquematizações são adjetivadas como *argumentativas*, o que nos leva diretamente ao campo de nosso interesse central. Para esse autor,

[..] argumentar consiste em desenvolver em toda sua extensão (*déployer*) uma atividade que visa a intervir sobre as ideias, opiniões, atitudes, sentimentos ou comportamentos de alguém ou de um grupo de pessoas (Grize, 1996, p. 5)<sup>16</sup>.

Grize lembra que a argumentação não é do âmbito da lógica do Falso/Verdadeiro, mas da ordem do *verossímil* e constitui uma das facetas do raciocínio, ao lado de *provar* e *calcular* (Grize, 1992, 2004).

A argumentação é, portanto, concebida como um discurso finalizado, ou seja, visa atingir um fim que é o de agir sobre o interlocutor e modificar suas atitudes, opiniões e mesmo seu comportamento e, é, portanto, produzida em situação dialogal (ou dialógica). As esquematizações em geral não se constroem apenas em função do

---

<sup>16</sup> Grize assinala que, claro, é possível intervir sobre alguém pela força física e pela violência, ou através do emprego de meios subliminares. Entretanto, a ênfase aqui é dada ao discurso como forma de intervenção.

que é visado pelo locutor, mas também da representação que ele, locutor, tem do auditório, do ouvinte; nesse sentido, “o discurso argumentativo deve sempre ser considerado como uma encenação (*mise en scène*) para outrem” (Vignaux apud Grize, 1990, p. 40), sendo que este é individualizado ou não, pois “outrem” pode bem ser um grupo, a opinião geral do público ou uma posição científica. Nesse sentido, o “espectador” é também um ator em quem se podem distinguir três momentos ou formas de sua atividade – *receber*, *concordar* e *aderir*. *Receber* é estar disposto a *reconstruir* a esquematização; *concordar* é não ter objeções a apresentar e é um pouco da ordem do *convencer* (essa palavra é composta por *vence*); e *aderir* é tornar própria a esquematização, sendo portanto relativa à *persuasão* (Grize, 1990, cap. 6). Em suma, o que se quer enfatizar é que, para ser considerado argumentativo, o discurso tem ser situado, contextualizado, e que o ouvinte/destinatário é um participante ativo desse processo.

Por conseguinte, para se decidir se um discurso é ou não argumentativo, deve-se levar em conta a situação de interlocução, a finalidade do locutor, a expectativa do destinatário, etc; dessa forma, “*todo discurso pode ser uma argumentação*” (Grize, 1996, p.18, grifo nosso).

\*

Na tentativa de sintetizarmos o conceito e o tratamento da argumentação na perspectiva da Lógica Natural, vejamos seus pontos principais salientando as semelhanças, e algumas diferenças com a Retórica – Antiga e Nova. Em linhas gerais, nota-se que:

- Como na Nova Retórica, a argumentação surge associada aos trabalhos de Aristóteles, com frequentes referências à Retórica, Lógica e Dialética. Em alguns pontos, Grize retoma, porém modifica, algumas noções; por exemplo, concorda que a argumentação trata do *verossímil*, lembrando, porém, que, para Aristóteles, verossímil é definido como o que “se produz o mais frequentemente”, portanto algo da modalidade do provável. Para Grize – “é o que é semelhante ao verdadeiro” (Grize, 1990, p. 43), que é da ordem da verossimilhança.

- Embora Grize não descarte a importância do Ethos e Pathos na argumentação – “uma argumentação não pode se contentar em se dirigir apenas à

inteligência, ela deve também *comover (émouvoir)* [...] o *pathos* se acrescenta ao *logos*” (Grize, 2004, p. 42), a ênfase de suas elaborações situa-se no racional, no *logos*.

▪ Para a Lógica Natural, a argumentação visa a adesão do ouvinte/auditório, e para tanto é “personalizada”, destinada a auditórios situados, como exposto também em Aristóteles e Perelman. Relaciona-se ao sujeito-ouvinte e à situação, sendo que a atividade do ouvinte – *receber, concordar, aderir* – é essencial para Grize; e, o que é verossímil para um, por exemplo, pode não o ser para outro. Nesse ponto, deve-se também levar em conta os pré-construídos culturais (PCC) sobre os quais nos estenderemos na Parte II.

▪ A argumentação é *dialogal*, ou seja, acontece quando A se dirige a B, ou seja, na presença física de outro, mas não se limita a essa situação concreta, ela a ultrapassa; daí a importância do *dialógico* existente mesmo quando a forma externa de um discurso apresenta-se como um monólogo. Nesse caso, se serve de discursos já apresentados, “é marcado por traços, do ponto de vista gramatical, lexical, de enunciações de outros locutores identificáveis ou indeterminados” (Fiala apud Grize, 1996, p. 61).

Em dois pontos, estreitamente ligados, essa perspectiva traz contribuições que merecem ser ressaltadas:

1) Há uma preocupação com uma dimensão claramente epistemológica, e uma crítica aos modelos lógico-matemáticos, questão assinalada em diferentes textos; da insatisfação com esses modelos resultou a elaboração de “uma lógica mais ampla e mais frouxa (*lâche*) que a lógica matemática” (Grize, 1990, p. 138). Essa preocupação, presente também no projeto aristotélico, levou Grize a tratar da produção discursiva do conhecimento (1981, 2010);

2) No estudo da argumentação propriamente, há uma ênfase central na linguagem e, mais propriamente, do discurso, fato esse comprovado pelos temas abordados por ele e seus colaboradores. Ao invés de estudar *técnicas discursivas* como a Nova Retórica, detém-se nas esquematizações que, por sua vez comportam um aspecto também semiótico ou semiológico; daí a criação de um centro de



pesquisas com um enfoque em questões dessa ordem<sup>17</sup>. O aspecto enunciativo-discursivo de sua abordagem sofreu importante influência dos trabalhos de linguistas da tradição clássica, como Benveniste, Bally, e de outros com quem trabalhou diretamente, em particular, Antoine Culioli<sup>18</sup>: para este linguista, o objeto da linguística é “a atividade de linguagem apreendida através da diversidade das línguas naturais” (Culioli, 1990, p. 14).

\*\*\*

Retomando os trabalhos do GT-Anpepp vale observar que, além da concepção de Grize, por mim assumida, outras formas de se definir a argumentação são defendidas, entre as quais duas que, a meu ver, merecem ser salientadas: Leitão assume uma concepção oriunda da pragmatialética, para quem a argumentação é “uma atividade de natureza discursiva que se realiza pela justificação de pontos de vista e consideração de objeções e perspectivas alternativas, com o objetivo de aumentar ou reduzir a aceitabilidade dos pontos de vista em questão” (Leitão, 2007, p. 76). Com ênfase no papel mediador da argumentação e visando apreender a construção de conhecimento, Leitão inspira-se no modelo de Toulmin (1958/2001) para circunscrever, como unidade de análise, uma sequência triádica: argumento, contra-argumento e resposta, considerando que o movimento de revisão de pontos de vista, bem como retomadas e paráfrases constituem indícios de um movimento reflexivo e, portanto, de mudança, transformação do próprio pensamento. Por sua vez, Goulart, baseada na teoria da enunciação de Bakhtin, compreende que a “argumentatividade é inerente ao princípio dialógico” e que, como “enunciar é agir

---

<sup>17</sup> O projeto *La négation dans la Logique Naturelle des enfants de 2 à 7 ans* (1979), dirigido por Christiane Gillieron, permitiu uma visita do grupo envolvido na pesquisa ao *Centre de Recherches Sémiologiques* em Neuchâtel, instituição criada e dirigida por Grize durante muitos anos; foi possível, então, estabelecer algumas discussões com ele e seus colaboradores mais próximos, particularmente, Marie-Jeanne Borel. Devem ser lembrados outros importantes pesquisadores, colaboradores desse *Centre*: Denis Mieville, no campo da lógica, Denis Apothéoz, em Linguística Textual, Marianne Ebel e Pierre Fiala, em Análise do Discurso.

<sup>18</sup> Talvez seja mais correto supor que há uma influência recíproca, pois nos anos sessenta e setenta um seminário que se tornou famoso no meio acadêmico francês foi conduzido, simultaneamente, por François Bresson, Antoine Culioli e Jean-Blaise Grize, encontro esse logo batizado de B.C.G. A importante influência dos trabalhos desse grupo no campo da Análise do Discurso é assinalada por Maldidier (Cf. nota 19).

sobre o outro”, é possível considerar que “enunciar é argumentar” (Goulart, 2007, p. 94). Nota-se, pois, na perspectiva de Leitão, uma ênfase na necessidade em se distinguir a argumentação de outras atividades discursivas, circunscrevendo o que é próprio a essa atividade; e no de Goulart, a defesa de que todo enunciado é argumentativo, uma vez que visa agir sobre o outro.

Na ampla definição de Grize, a argumentação vai além do que ocorre em situações onde imperam o jogo de oposições, a assunção de posições contrárias em situações claramente polêmicas, sem, contudo, reduzir toda a enunciação à argumentação. Embora todo discurso possa ser argumentativo, há que se levar em conta a situação real de enunciação/interlocução para se definir se um discurso, efetivamente, é ou não argumentativo.

Vale ainda lembrar que, em posição próxima, mas distinta à de Grize, algumas correntes da Análise do Discurso salientam a existência de uma *dimensão argumentativa* em todo discurso, defendendo, portanto, uma “argumentação no discurso” (Amossy, 2008), ou seja, a argumentação como incluída no próprio funcionamento discursivo. O que importa aqui é a distinção entre as concepções que enfatizam os aspectos retóricos, em que a persuasão ou a busca de “uma adesão às teses propostas” (Cf. Perelman) é considerada como um elemento central na argumentação e a posição da AD, defendendo que a argumentação é mais largamente presente nos discursos, mesmo naqueles que não se apresentam com uma visada (*visée*) persuasiva.

Uma vez assumida a definição da Lógica Natural, como explorar pontos desse quadro para melhor estudar e compreender o que se passa em situações concretas? Nesse sentido, procuramos focalizar dois postulados dessa perspectiva: a da constituição dos objetos do discurso e dos chamados PCC.

## PARTE II

### A CONSTITUIÇÃO DO CONHECIMENTO: OS SENTIDOS NA LINGUAGEM EM UMA AULA DE HISTÓRIA

Para abordar a questão da relação entre argumentação e construção de conhecimento, adotamos uma concepção ampla de conhecimento, que inclui quaisquer tipos de sentidos, prévia ou correntemente construídos por indivíduos histórica e socialmente situados para interpretar e dar forma à realidade circundante (Jäger, 2001), definição assumida também por Leitão (2007); entretanto, nosso interesse específico é o estudo dos sentidos na linguagem, no discurso.

Como o interesse do grupo concentra-se na construção/constituição de conhecimento, importa, nas análises, procurar formas de se apreender tal constituição. De diferentes modos e a partir de análises distintas, os estudos do GT têm buscado apreender a emergência de “novidades”, ou seja, indícios, marcas que permitam afirmar que alguma mudança ocorreu na constituição do conhecimento. Daí surgir também pela vertente negativa, como na análise de Goulart que, ao evidenciar o discurso de autoridade da professora, observa que “o novo parece não estar convidado para a aula” (Goulart, 2007, p. 104).

Como preâmbulo à análise propriamente dita, importa lembrar alguns pontos referentes ao conhecimento no campo da História e suas especificidades.

#### *A constituição de conhecimento no campo da História*

Em relação ao conhecimento, Grize lembra que há que se considerar “o estudo *do* conhecimento e o estudo de *tal* saber particular” (1981, p. 343), apontando assim a necessidade de se levar em conta a constituição do conhecimento e suas especificidades em diferentes domínios.

E é no campo das Ciências Sociais, como por exemplo, em História, que a relação entre conhecimento e argumentação surge como de fundamental relevância. De um lado, temos autores como Hempel (1966/2002), para quem a explicação histórica, para ser científica, deve se assentar em um postulado dedutivo; e, de outro,

aqueles que criticam tal posição. Aron defende que “os acontecimentos que se quer explicar não são os acontecimentos tais como se passaram, nem mesmo tais como foram vividos, mas os acontecimentos *construídos* pelo historiador” (Aron, 1989, p.156). Orlandi, apoiada em Veyne, lembra que, no campo da História, há um relato em que “os fatos são narrados por um *certo autor*, de uma *certa perspectiva*, de *uma certa maneira*, para um *certo público*” (Orlandi, 1996, p.77, grifos nossos). Por sua vez, Certeau, após lembrar que o discurso da Historiografia “leva em conta o que mais resiste à cientificidade (a relação social com o acontecimento, com a violência, com o passado e a morte)” (1986-87/2002, p. 82), afirma que,

[...] nessa posição difícil, procura sustentar, pela globalização textual de uma síntese narrativa, a possibilidade de uma explicação científica. O “verossímil” que caracteriza esse discurso defende o princípio de uma explicação e o direito a um sentido. O “como se” do raciocínio (o estilo entimemático das demonstrações historiográficas) tem valor de um projeto científico. Este mantém uma crença em uma inteligibilidade das coisas que mais lhe resistem (Ibidem).

Enfim, nesse campo de conhecimento, estamos em um terreno propício ao estudo da argumentação, uma vez que o conhecimento se constrói, nessa área, de uma certa perspectiva, na elaboração de um discurso “verossímil”; não opera por deduções, mas sob forma de entimemas. Ao contrário do que ocorre com as Ciências Naturais, na qual previsões, expectativas envolvidas em atividades práticas, por exemplo, podem ser confirmadas ou não, o conhecimento construído pelo historiador e reconstruído em sala de aula, nunca é direto, nem passível de ser verificado.

Considerando-se essa especificidade, duas noções ou postulados da Lógica Natural ganham uma relevância fundamental: a de *objeto de discurso* e a de *pré-construído cultural* (Grize, 1996, cap.3).

1. A primeira – *objeto de discurso* – é salientada por diferentes pesquisadores, sobretudo os que operam no campo da Linguística textual, da Análise do Discurso e da Psicologia da Linguagem (Bronckart, 1997/1999; Koch, 2002; Mondada; Dubois, 1995/2003; Sitri, 2003). Tais objetos dizem respeito “ao mesmo tempo, à ideia de *referente* e de *significação*” e emergem “das atividades linguísticas e

das práticas sociais” (Vergès; Apothéloz; Miéville, 1987, p. 210), sendo, portanto, de natureza intersubjetiva. Enfatiza-se que o referente ao qual a linguagem remete nunca é um objeto concreto, existente no mundo, mas sim algo construído no/pelo discurso; assim sendo, os objetos não são tratados/considerados como pré-existentes ao discurso, assumindo-se pois que as relações entre as palavras e as coisas são instáveis – razão pela qual o termo referente é substituído por *referenciação* (Koch, 2002; Mondada; Dubois, 1995/2003). “Os objetos do discurso [...] uma vez introduzidos, podem ser modificados, desativados, reativados, transformados, recategorizados, construindo-se ou reconstruindo-se por essa via, os sentidos” (Koch, 2002, p. 9). Quando se trata de um discurso produzido por vários locutores, “será definido como objeto de discurso um elemento que dá lugar a um desenvolvimento sequencial no fio do discurso”; isso implica que “um elemento em questão (x), introduzido por L1, seja retomado por L2, L3, depois novamente por L1, etc., de tal forma que seja submetido ao longo dessas sucessivas retomadas a um verdadeiro trabalho que o transforma e o deforma” (Sitri, 2003, p. 81).

2. Por sua vez, os *pré-construídos culturais* nos quais os objetos estão mergulhados constituem “as representações e conhecimentos que permanecem como pano de fundo, que os inter-atores partilham e preexistem ao discurso” (Apothéloz, 1997, p. 186-187); cabe a estes conferir identidade, coerência e inteligibilidade aos objetos do discurso. Esse conceito tem claro parentesco com outros de quadros teóricos bem conhecidos: o *interdiscurso* da Análise do Discurso francesa, como conceito elaborado por Paul Henry, empregado por Pêcheux e, mais recentemente por Jacqueline Authier-Revuz, em termos de *heterogeneidades enunciativas*, marcando as diferentes formas de presença do “outro” no discurso (Maldidier, 1990/2003)<sup>19</sup>. E,

---

<sup>19</sup> De fato, embora haja diferenças importantes entre esses teóricos, eles conviveram e participaram, em conjunto, de encontros e Seminários em um ambiente de intensa atividade acadêmica e científica nas décadas de sessenta e setenta em Paris. Maldidier anota “o lugar que teve na formação e reflexão de Michel Pêcheux o trabalho de J.-B. Grize. Michel Pêcheux participava em março de 1974 do colóquio de Argumentação na Universidade de Paris-VII [...]. Continuarão a manter contatos com o *Centre de Recherches Sémiologiques da Universidade de Neuchâtel*, em particular por intermédio de Marie-Jeanne Borel e Pierre Fiala” (Maldidier, 1990/2003, p. 100, nota 20).

como nota o próprio Grize, “encontram-se os pré-construídos na base dos *topoi* de Anscombe & Ducrot” (1990, p. 30).

### A argumentação em aula de História

Na análise de alguns trechos do protocolo examinado pelos integrantes do GT-Anpepp<sup>20</sup> – procurou-se atingir um duplo objetivo: (1) evidenciar como conhecimentos já constituídos são mobilizados no debate de um breve texto apresentado pela professora; (2) apreender/captar modos de reformulação desses conhecimentos e de formação de novos conhecimentos.

Mais precisamente, buscamos abordar a constituição e transformação de objetos de discurso e, sobretudo, analisar dois tipos de *pré-construídos*: os *topoi* e os *estereótipos*.

Resumidamente, os *topoi*, termo originado em Aristóteles, foram reelaborados no campo dos estudos da linguagem e explorados por Ducrot e Anscombe (Anscombe; Ducrot, 1983) durante uma determinada etapa da teoria que se tornou conhecida como Argumentação na/dentro da língua (*Argumentation dans la langue* ou ADL). Essa versão da ADL define os *topoi* como *princípios gerais* que servem de base a um raciocínio e que, embora nem sempre sejam explicitados, constituem “um objeto de um consenso no seio de uma comunidade mais ou menos vasta” (Anscombe, 1995, p. 39). Em um exemplo como “João é inteligente, resolverá o problema x”, a relação – João é inteligente (A) – resolverá este problema (C) – se faz graças ao *topos* que permanece implícito – “a inteligência está relacionada à possibilidade de resolver problemas”. Anscombe assinala ainda que “é um fato linguístico a existência de *topoi*. É um fato sociológico a existência, em uma certa época, em dado lugar, de um *topos* particular” (Ibidem)<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Como assinalado na introdução, um mesmo material empírico foi escolhido como objeto a ser analisado: uma aula de História de 5ª. série sobre a *escravidão no Brasil*. O protocolo dessa aula, constituído por 507 turnos, contou com a participação de 15 alunos de idade média de 11 anos, em discussão conduzida pela professora; cada autor decidiu *como e o que* analisar desse longo material que é parte do banco de dados do NupArg (UFPE), coordenado pela Professora Selma Leitão; a aula, vídeogravada e transcrita por Sylvania De Chiaro Rodrigues, serviu de base para a elaboração de sua Dissertação de Mestrado.

<sup>21</sup> Não nos estenderemos aqui sobre a análise de *topoi* e formas tópicas, nessa aula de História, como já o fizemos anteriormente (cf. Banks-Leite, 2007).

Quanto aos *estereótipos*, estes guardam estreita relação com os *topoi*, em particular os qualificados como “*topoi intrínsecos*” pela ADL, associados à *significação* das palavras. A noção de estereótipos tem sido elaborada e empregada nas Ciências Sociais, na Literatura e credita-se ao semanticista Putman, a introdução/elaboração do estereótipo em Linguística na década de setenta (Amossy; Herschberg Pierrot, 1998/2001; Anscombe, 2001) e, desde então, é utilizada em trabalhos que tratam de questões de sentido/significado na linguagem (Plantin, 1993)<sup>22</sup>. No trabalho de Putnam, o *estereótipo* é uma ideia convencional associada a uma palavra em determinada cultura. É apenas parte da significação que corresponde a uma ideia comum, pois, para Putnam, a significação inclui outros elementos, como, por exemplo, marcadores sintáticos e semânticos. Anscombe define o *estereótipo de um termo* como “um conjunto aberto de frases (genéricas) ligadas a esse termo e que definem sua significação” (2001, p. 64), como se nota por alguns exemplos clássicos: associada ao estereótipo do termo *castor*, encontra-se uma frase como “os castores constroem barragens”; ao de *zebra*, “as zebras são listadas”; ao de *macaco*, “os macacos gostam de comer bananas”; etc. É importante notar que haveria um conjunto de frases que, por ser aberto, pode ser modificado, alterado, em função de novos saberes adquiridos por um locutor (Ibidem).<sup>23</sup>

Em suma, os *topoi*, estereótipos, lugares comuns, clichês são considerados como *pré-construídos* e têm em comum, “um certo ar de família” (Plantin, 1993: *Avant-propos*).

\*\*\*

Em relação à aula, em que se aborda a escravidão, a professora apresenta um texto, lido em conjunto, acompanhado de algumas questões (cf. ANEXO). No início a professora focaliza o aspecto mercantilista dessa prática; de forma simplificada,

---

<sup>22</sup> No presente estudo, a distinção *sentido/significado* segue a concepção de Vygotski; resumidamente, o *significado* é entendido como zona mais estável e uniforme e corresponde, grosso modo, à palavra dicionarizada; o *sentido* é uma formação dinâmica, fluída, diz respeito a zonas de estabilidade variada (Vygotski, 2001, cap. 7).

<sup>23</sup> Na classe de pré-escola, ao se apresentar a figura do índio, lembrando que ele usa arco e flecha para caçar, uma criança pergunta: “E a pena?” a professora lança, então, a pergunta para os demais: “A pena? Pra que o índio usa o cocar? Isto daqui, oh, chama cocar”; um garoto responde: “*porque senão, ninguém vai pensar que ele é índio*”; ou seja, o estereótipo do termo *índio* liga-se a uma frase genérica: “os índios usam penas” (Cf. Banks-Leite, 1996, p. 159).

pode-se dizer que o *objeto do discurso* é por ela proposto com a pergunta: “Eles (os portugueses) queriam o quê? *Lucrar mas gastando pouco e tendo sempre mais? Lucro.*”

Depois de alguns turnos em que os alunos, a partir do enunciado da professora, discutem, explorando esse *topo* relacionado à política econômica – “para se obter lucros deve-se gastar pouco” – uma mudança relevante surge, com a intervenção de uma aluna:

(T27) (Van): “... tá passando uma ideia de que Portugal não fez isso pra se achar superior, só para lucrar...”. Esse enunciado, em si, já merece algumas considerações: primeiramente, trata-se de uma negação e, segundo Ducrot (1990), toda negação contém implicitamente uma afirmação, o que o torna um enunciado polifônico; mais precisamente, há dois enunciadores: *E1*, que afirma “Portugal fez isso pra se achar superior” e *E2*, que nega esse enunciado com o qual o locutor se identifica. Em segundo lugar, ao assinalar um elemento sobre o qual o texto inicial, desencadeante da discussão em sala de aula, silencia, qual seja, a “superioridade” dos portugueses, Vânia introduz um novo objeto – ou um novo “ingrediente” ao *objeto do discurso* – que será retomado, em seguida, pela professora e por outros alunos<sup>24</sup>.

Com o incentivo da professora, no decorrer da discussão em torno da “superioridade” dos brancos, vão se explicitando elementos que fazem parte do estereótipo de “escravo” e do estereótipo de “patrão/senhor de engenho”.

Vejamos, por alguns segmentos de enunciados dos alunos, as “características” assinaladas:

SENHOR DE ENGENHO –

T 60 *Tad*: Portugal queria ser melhor que os outros países

T 99 *Man*: Para eles comprar os negros era uma maioria

T 120 *Ros*: ele era superior, um povo superior, superior mas também eles se achavam MUITO superior

T 185 *Jo*: [...] Ah, minha cor é branca então eu sou superior então eu vou fazer o negro, porque ele é preto, vou fazer ele de animal, vou escravizar ele”. [...]

---

<sup>24</sup> Sitri (2003) analisa o papel das perguntas como forma de introduzir um novo *objeto do discurso*, mas pode-se pensar que a negação também constitui uma forma de introduzir um novo objeto ou, ao menos, um novo elemento ao objeto já existente.



T 259 *Jo*: o homem branco, ele se achava melhor

T 334 *Mat*: Porque os brancos queriam te... é... a cultura superior à dos negros

T 370 *Pa*: os brancos eles se achavam superiores que os negros, que os negros só por causa da cor...

T 469 *Pa*: o branco ele achava que o negro era é ..., ô, é inferior e que o branco era superior

T 477 *Mar*: os brancos achavam que a cultura deles era superior a deles, que eles tinham dinheiro, que eles, que eles comiam melhor do que eles, que dormiam melhor do que eles então...

#### ESCRAVO – NEGRO –

T 11 *Jo*: o negro trabalhava mais do que qualquer raça. O negro era mais... (FAZ UM GESTO INDICANDO FORÇA)

T 22 *Pe*: eles (os negros) comiam resto de comida dos brancos

T 152 *Lu*: os negros eles tem mais experiência do que os brancos

T 469 *Pa*: o branco ele achava que o negro era é, ô, é inferior

T 373 *Jo*: o negro era submisso (aos brancos)

T 454 *Jo*: aí o branco pegava o negro e não pagava, não remunerava ele.

Em suma, transparece nesses diferentes enunciados os significados desses dois termos: senhor de engenho/português e escravo.

- *Senhor de engenho, português*: branco, explorador do trabalho escravo, pretensamente superior, rico, poderoso, esperto, ganancioso.
- *Escravo*: negro, forte, experiente e bom para o trabalho pesado, submisso, maltratado, supostamente inferior.

O que nos permite dizer que esses enunciados, tais como são produzidos e circulam na discussão, remetem a *estereótipos* – ou seja, a significação desses termos – é o caráter genérico dos mesmos: “o branco”, “o negro”, “ele/eles” referindo-se ora ao senhor de engenho, ora aos escravos.

A notar que, a partir do T 180, surge outra modificação importante:

T 180 – *Jo*: [...] o homem branco se achava o melhor, se o homem branco não se achasse, se achasse..., se achasse *igual* aos negros, não existia escravidão, “tá” entendendo?

T 185 – Jo: [...] se o branco naquela época não pensasse assim, pensasse: “Não, *eu sou igual* o negro”, ele não ia fazer o negro de escravo, não ia ter esse comércio de escravo.

A *igualdade* aparece pela primeira vez nos enunciados de Jo, logo retomada por outro aluno – Tad –, que não apenas concorda com o colega, mas atribui outro sentido a “ser superior”.

(T201) Tad: Eu concordo com o que Jo disse porque se os *brancos achassem que todo mundo é igual*, eles iam trabalhar por conta própria mas se eles se achassem superiores aí, por exemplo, “tava” assim: “‘Eita’, olha lá o negrão, vamos pegar ele, fazer de escravo”. (RISADAS) Mas, *mas se eles fossem sup..., se eles fossem superiores “num”[...] eles não podiam maltratar as pessoas, ( ) eles que ficassem na deles, deixassem os negros na deles /*

Nesse último segmento, o sentido atribuído a “ser superior” equivale a “não maltratar as pessoas”, remetendo a uma frase genérica: “quem é superior não maltrata os seus semelhantes”; este novo elemento pode contribuir para modificar o significado de “superior” e, por isso mesmo, ampliar o estereótipo de “superioridade”. Se, anteriormente, os enunciados relativos à superioridade eram ligados à posse de “dinheiro, riqueza, poder”, aqui há a indicação de um traço de ordem “moral”.

Resumidamente, nota-se que *pré-construídos* – *topoi* ou estereótipos – foram mobilizados, o que deu coerência e possibilitou uma interpretação e compreensão dos enunciados produzidos pelo grupo. Os estereótipos de *senhor de engenho* e *escravo* constituem bons exemplos de significados, ou seja, de zonas mais estáveis, cristalizadas, mas abertas a uma expansão/reformulação. Em meio à “livre circulação de sentidos” abre-se a possibilidade de uma revisão crítica dos significados já cristalizados, antes que *novos significados* ou um alargamento destes se constituam de fato. Um exemplo digno de nota é o T 201, no qual um novo sentido é atribuído à “superioridade”, o que poderia levar a uma expansão do significado desse termo.

Em suma, houve indicações de que conhecimentos já adquiridos e estáveis, “cristalizados” são captados por essa via, qual seja, a análise dos estereótipos dos termos empregados. Nesse caso, os significados de *senhor de engenho/branco* e de *escravo* remetem aos conhecimentos que se explicitam no decorrer da discussão.

Paralelamente a esses, surgem sentidos mais fluídos e instáveis, ligados a esses termos e que são passíveis de se estabilizar mais tarde. Ou seja, lembrando que, considerando que um estereótipo consiste em “conjunto de frases ligadas a um termo, que definem a significação desse termo”, claro está que a lista de frases pode se modificar ou se ampliar pela incorporação de outras frases, levando a uma modificação da significação dos termos em questão.

No espaço de uma aula, em alguns minutos, dificilmente se consegue apreender/captar novos significados, ou seja, algo que se modificou no decorrer da discussão e já se tornou estabilizado, mas foi possível verificar alguns indícios de construção de conhecimentos ligados aos novos sentidos que emergiram em alguns pontos da discussão. Os efeitos desses novos sentidos não se restringem a um momento preciso e devem atuar em outros, posteriores ao término da aula, em condições que escapam, na maioria das vezes, ao controle do professor e, ainda mais, do pesquisador.

Esses poucos exemplos, porém, permitem entrever a possibilidade de relacionar a constituição do conhecimento aos sentidos/significados da língua(gem).

### PARTE III

#### APONTAMENTOS PARA UMA REFLEXÃO SOBRE O ENSINO-APRENDIZAGEM DA ARGUMENTAÇÃO

Durante a defesa de minha tese, a Professora Beth Brait encerrou sua arguição, com a seguinte pergunta (termos aproximativos): “Se as crianças de pré-escola, com idade de cinco anos, argumentam tão bem como você demonstrou na sua tese, como explicar que, mais tarde, os alunos, inclusive os universitários, tenham tantas dificuldades em argumentar?”

Além de provocativa, essa é uma questão que merece ser examinada pelos que trabalham com o ensino em qualquer nível, do fundamental ao superior. Uma primeira resposta seria a de que a pesquisa da tese abordou a argumentação oral de crianças da pré-escola e que se exige uma argumentação, também na modalidade escrita, nos demais graus de escolaridade. Entretanto, há que se refletir sobre outras perguntas ligadas à primeira: ensina-se a argumentar? Em caso positivo, como? Por quais razões há tantas dificuldades na aprendizagem da argumentação? E, afinal, é importante/necessário ensinar a argumentar?

Em relação a essa última, tornou-se um lugar comum lembrar o que reza a Constituição de 1988: a educação deve promover “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Assume-se que, para formar cidadãos é essencial torná-los aptos ao exercício das práticas democráticas, conscientizando-os de seus direitos e deveres. Dessa forma, enfatiza-se o desenvolvimento das capacidades/competências do argumentar como forma de adquirir um pensamento crítico, fundamental para que os indivíduos atuem em situações envolvendo posicionamentos e valores (Rojo, 2000, 2008; Zoppi-Fontana, 2006).

Se a necessidade de saber argumentar não é colocada em dúvidas, as demais perguntas devem ser pensadas no quadro de uma reflexão sobre a situação geral da educação em nosso país, em particular, no que diz respeito ao ensino da língua portuguesa nas últimas décadas.

## 1 A situação geral da educação: alguns dados

Apesar dos grandes esforços realizados nos últimos anos, sabe-se o quanto a situação da educação em nosso país continua em estado crítico, como bem apontaram as notícias veiculadas pela mídia, no início deste ano (2011) e as recentes informações apresentadas em documentos oficiais. Um conjunto de dados evidencia que os esforços para melhorar a educação têm contribuído para algum avanço, em particular, por integrar boa parcela da população, antes fora da escola, aos diferentes níveis de ensino. Entretanto, ainda há desafios a serem enfrentados, muito a ser realizado no que diz respeito à melhoria da qualidade do ensino no país, sobretudo na educação básica, como bem reconhece o próprio relatório do Ipea (Cf. *Conclusões gerais* do Comunicado n. 66 do Ipea, de 18 de novembro de 2010).

O número de jovens e adultos analfabetos pouco decresceu nos últimos anos; por conseguinte, o país ainda apresenta uma taxa escandalosa de analfabetismo, concentrada na população negra, de baixa renda e entre os mais velhos. Mais de 14 milhões de pessoas com idade acima de 15 anos vivem nessa condição, e um grande contingente de analfabetos – cerca de 16,5% – pertence à faixa de idade superior a 40 anos.

Em relação às avaliações, o Pisa – *Programa Internacional de Avaliação de Alunos* – do qual participaram 20 mil alunos brasileiros em 2009, o Brasil classificou-se no 53º de um total de 68 países participantes. Houve um certo avanço desde 2000, ano em que o país iniciou sua participação no programa, uma vez que a média subiu 33 pontos entre 2000 e 2009, mas as mudanças processam-se em ritmo lento. Os resultados obtidos nas provas de leitura, matemática e ciências colocam o Brasil acima de países como a Argentina e a Colômbia, mas abaixo do Uruguai, do México e do Chile. Ao lado dos pífios resultados do Brasil e dos vizinhos da América Latina, surgem, no topo desse *ranking*, países europeus, como a Finlândia, mas também alguns países asiáticos de economia emergente – Coréia e China (Xangai).

A notar ainda que, ao se divulgar os resultados do Pisa, em dezembro de 2010, uma análise qualitativa das notas muito baixas obtidas em Matemática – piores do que as de Leitura e Ciências – levou à conclusão de que uma das razões é a incapacidade de entender os enunciados dos problemas matemáticos; ou seja, de ler, compreender, interpretar um texto. Evidencia-se assim que, para além do valor em si

do aprendizado da leitura, a partir da qual se descortina um novo mundo, ela intervém igualmente no acesso a outras áreas de conhecimento. Algo semelhante ocorre em relação à escrita.

Considerando-se esse quadro geral, não parece surpreendente que uma análise das provas de textos produzidos no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem), em 2004, apontem para inúmeras dificuldades dos participantes que estão concluindo esse nível, mesmo após um período bastante longo de permanência em sala de aula. Em uma proposta na qual se solicita uma redação (15 linhas, no mínimo) a respeito de “Como garantir a liberdade de informação e evitar abusos nos meios de comunicação”, a partir da leitura de três curtos textos sobre esse tema, surgem poucos exemplos de produções com um mínimo de organização textual, contendo ideias claras e bem articuladas entre si. Nas orientações fornecidas aos candidatos, precisa-se: “selecione, organize e relacione argumentos, fatos e opiniões para defender seu ponto de vista e suas propostas”, explicitando assim que deve ser redigido um texto claramente argumentativo (Azevedo, 2009)<sup>25</sup>.

Essa situação é, portanto, bastante crítica, considerando-se que, nos dias de hoje, vive-se em sociedades permeadas por diferentes sistemas semióticos que ocupam, cada vez mais, um espaço fundamental na vida cotidiana; sem aprendizagem e relativo domínio da leitura e escrita, um grande número de pessoas permanecem excluídas da vida social, sem possibilidades de uma inserção adequada no campo profissional.

## **2 De como o ensino da argumentação entrou em sala de aula: os gêneros nos PCN 1997-1998**

No que diz respeito ao ensino da língua portuguesa, algumas mudanças importantes ocorreram nas últimas décadas.

Precedendo os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, desde a década de oitenta, o *texto* foi tomado como base de ensino da língua portuguesa, em diferentes modalidades: tanto como material para propiciar a leitura, como base para

---

<sup>25</sup> Foi solicitado um texto de cunho semelhante na 2ª fase da Fuvest deste ano (2011): “O altruísmo e o pensamento a longo prazo ainda têm lugar no mundo contemporâneo?”

análises de ordem linguística. Logo se tornou também um suporte para o desenvolvimento de estratégias de leitura e redação, seguindo modelos tais como a narração, descrição e a dissertação. Essa tendência desenvolveu-se sob uma grande influência da linguística textual dos anos sessenta que, ao procurar ultrapassar o ensino do nível da frase, passou a focalizar um conjunto de unidades maiores. Decorrente dessa perspectiva, procurou-se enfatizar a compreensão e produção de textos, através do ensino de noções fundamentais como coerência e coesão, bem como de propriedades dos textos; generalizando-se as propriedades de grandes conjuntos, criou-se uma classificação, uma *tipologia* de textos. Com a ênfase dada ao texto passou-se a usá-lo “como ‘pretexto’ não somente para o ensino da gramática normativa, mas também da gramática textual” (Rojo; Cordeiro, 2004, p. 9).

Várias críticas foram endereçadas às tendências pedagógicas baseadas no ensino de textos, particularmente, ao fato de que não se levavam em conta as circunstâncias ou condições de produção e de leitura dos mesmos. Buscava-se, preponderantemente, uma leitura que priorizava a extração de informações e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos em detrimento de “uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica” (Ibidem, p. 10) e de uma produção de textos que levasse em conta suas finalidades e o contexto de sua inserção.

Essas críticas criaram um ambiente propício para dar lugar a “uma virada discursiva e enunciativa” (Ibidem, p. 11) enfocando-se, então, o texto *em seu funcionamento* e o contexto de produção/leitura.

A ênfase em aspectos antes negligenciados tomou importância crescente e passou a ecoar nos programas e propostas curriculares brasileiros, com a introdução dos *gêneros discursivos* e *gêneros textuais*. Surgem então, explicitamente, uma valorização do contexto de uso e circulação de textos, bem como uma preocupação com o ensino de gêneros orais, uma vez que, anteriormente, visava-se quase que exclusivamente a escrita.

As tendências ligadas a essa “virada” passam a ser incorporadas pelos programas oficiais brasileiros, particularmente a partir dos PCN de língua portuguesa de 1997-1998. Nestes, ainda que sem indicações claras de fontes dos conceitos que empregam, “revozeiam tanto as teorias textuais, como a obra bakhtiniana e a abordagem didática dos gêneros textuais da Equipe de Didática de Línguas da

Universidade de Genebra (Schneuwly; Dolz), afiliada ao interacionismo sócio-discursivo” (Rojo, 2008, p. 93)<sup>26</sup>. Os gêneros textuais/discursivos passam então a ser objeto de ensino da língua materna em leitura e produção, o que traz, em princípio, inúmeras vantagens. Diferentemente dos “tipos de texto, os gêneros de discurso/texto não são construtos teóricos definidos por propriedades lingüísticas intrínsecas, mas realizações lingüísticas concretas definidas por propriedades sócio-comunicativas” (Marcuschi apud Rojo, 2008, p. 92). Nessa perspectiva, os gêneros discursivos que, em termos bakhtinianos caracterizam-se pelo *tema*, *conteúdo composicional* e *estilo* (Bakhtin, 1929/2003) podem ser infinitos. Contudo, para fins de didatização, o grupo de pesquisa da Universidade de Genebra, propõe cinco agrupamentos de gêneros levando em conta, particularmente, o domínio social da comunicação ao qual pertencem e as capacidades de linguagem envolvidas na produção e compreensão desses gêneros. Os agrupamentos são assim configurados (Dolz; Schneuwly, 1996/2004, p. 60-61):

- Os da ordem do *narrar* – no domínio da literatura ficcional, tendo como exemplos de gêneros orais e escritos, o conto de fadas, narrativas – de ficção, de aventuras, de enigmas –, romances, novelas, adivinha, piada;
- Os da ordem do *relatar* – no campo dos documentos e memorização das ações humanas, sendo a notícia, reportagem, crônicas, autobiografia, memoriais e curriculum vitae, relato histórico, os exemplos mais correntes;
- Os da ordem do *argumentar* – definido como o da discussão de problemas controversos, tendo como exemplos os textos de opinião, resenha crítica, debate, deliberação, carta de reclamação, discurso de defesa ou de acusação (advocacia), ensaio;
- Os da ordem do *expor* – relativo à transmissão e construção de saberes: seminário, conferência, texto explicativo, verbete, relatórios oral e escrito, comunicação oral;
- Os da ordem do *prescrever/instruir* relacionado às instruções e prescrições: instruções de uso, montagem, receita, regulamento.

---

<sup>26</sup> Rojo coteja alguns trechos dos PCN com os textos do grupo de Genebra e os de Bakhtin sobre os gêneros discursivos, ressaltando grandes semelhanças entre eles (2008, p. 93 e ss.).



Em relação ao *argumentar*, essa proposta define o domínio social de comunicação ao qual se relaciona esse gênero como sendo o da discussão de *problemas sociais controversos*, que exige a sustentação, refutação e negociações relacionadas às tomadas de posições dos envolvidos. Dessa forma, destaca-se uma clara concepção de argumentação, como delimitada a situações em que se buscam argumentos em defesa de uma determinada tese ou de sua refutação<sup>27</sup>.

### 3 A argumentação no livro didático de língua portuguesa: uma coleção "exemplar"

Muito tem se falado sobre o livro didático – seus conteúdos, propostas, avaliações – e as bem conhecidas críticas que lhe são endereçadas. Entretanto, a importância desse material deve-se ao fato de constituir, principalmente em locais recônditos do país, a única fonte de estudos e pesquisas de professores e alunos; portanto, o livro didático “estaria em última instância a serviço da relação professor-aluno-conhecimento” (Souza, 1999, p. 59), tendo a função primordial de “orientar” os professores, no que diz respeito não apenas ao *que ensinar*, mas também *como ensinar*.

É evidente que, para acompanhar as tendências das principais diretrizes do ensino, o livro didático da língua materna foi transformando-se ao longo do tempo. Deixou de ser exclusivamente portador de conteúdos, como foram as antologias, gramáticas e seletas de textos que predominaram até a década de setenta, e passou a apresentar atividades didáticas e seus diferentes modos de organização, relacionando-as aos anos/séries de ensino. Criticado por seu caráter homogeneizante, por se apresentar de maneira a repetir uma mesma estrutura em cada unidade, e por constituir um espaço de sentidos fechado (Grigoletto, 1999), ganhou um lugar cada vez mais proeminente, propondo-se a fornecer elementos para facilitar o trabalho dos professores, esse professor “de *novo tipo*” (Rojo, 2008, p. 88, grifos da autora) que, a partir da década de setenta, deve responder a exigências distintas das anteriores.

---

<sup>27</sup> Vale lembrar que, na retórica antiga, a *controvérsia* era uma das formas do exercício da argumentação retórica (cf. parte I); a ênfase dada ao jogo de posições/oposições e negociações é uma concepção, entre outras, defendida no quadro das pesquisas realizadas pelo GT Anpepp (Cf. Parte II).

Nessa perspectiva, os livros didáticos, baseando-se em documentos oficiais como os PCN, propõem atividades buscando incluir o ensino-aprendizagem de diferentes gêneros, inclusive os “argumentativos”.

Uma amostra dessa proposta é evidenciada pela análise de uma coleção – Pitangüá – realizada, recentemente, por Pinheiro (2010) e selecionada após exame preliminar de várias coleções de livros didáticos de língua portuguesa. Entre algumas razões dessa escolha, duas verificaram-se como bastante importantes: a) boa classificação obtida no PNLD<sup>28</sup>; b) apresentação de um maior número de propostas relacionadas ao que se pode denominar de “universo argumentativo”.

O objetivo precípua da análise efetuada foi o de verificar como é tratada a *argumentação escrita*, ao longo de três séries do ensino fundamental, atuais 3º, 4º e 5º anos, levando-se em conta o que é proposto no livro, mas também no Manual do Professor.

Entre alguns pontos que caracterizam as propostas, em seu conjunto, destacam-se:

O primeiro é de ordem quantitativa: de um total de 112 propostas relacionadas à escrita, apenas 18, ou seja, 16,1%, dizem respeito à argumentação; desse total, mais da metade – 55,6% – destina-se à 5ª. série. Além do baixo número de unidades destinadas a esse gênero, apenas sete aparecem *explicitamente* com o qualificativo de “argumentativas”. As demais foram consideradas como pertencentes ao universo argumentativo por serem do âmbito da publicidade, ou proporem a redação de textos de opinião, etc.; o maior número de propostas de produção escrita desse universo relaciona-se aos da esfera de circulação publicitária e jornalística e os gêneros são: anúncios, cartazes, folhetos, cartas de reclamação, e-mail de opinião para jornal. Há também dois outros gêneros: resenha e editorial.

---

<sup>28</sup> PNLD – *Programa Nacional do Livro Didático* que tem, entre outras atribuições, a de avaliar os livros didáticos, classificando-os em diferentes níveis como, por exemplo, RR (recomendada com ressalvas), REC (recomendada), RD (recomendada com distinção). Segundo o PNLD de 2007, a coleção Pitangüá recebeu a menção REC, ou seja, recomendada (Pinheiro, 2010). Para outras informações sobre esse Programa, consultar Batista (2003).

Uma análise de ordem mais qualitativa evidencia a seguinte estrutura de cada unidade do livro: na parte inicial, propõe-se a *leitura* de um ou mais textos – classificados, cartaz, breve texto de opinião ou informativo (sobre higiene bucal, por exemplo) com o objetivo de introduzir um tema, uma questão – geralmente acompanhados de um glossário; seguem-se perguntas que visam *explorar o texto*, indicando “pistas” para a compreensão do que foi lido; enfim, chega a *hora de escrever*, com indicações do que é esperado e visado com o texto a ser produzido: “agora, você vai produzir um folheto...”; “agora, você vai escrever uma resenha...”; “agora, você vai fazer uma pesquisa de opinião na sua escola e escrever uma reportagem”; para terminar, há uma parte referente à *avaliação* na qual deve-se ler/apresentar o texto produzido a outro colega, grupo ou a toda classe. No Manual do Professor, surgem outras poucas sugestões referentes ao conteúdo ou aos modos de conduzir o ensino – atividades que podem ser implementadas em sala como leituras de outros textos, incluindo os de outras áreas, ou a solicitação de tarefas a serem realizadas fora dos horários de aula como, por exemplo, perguntas a pessoas da família, pesquisas em jornais e internet.

Um exemplo bastante ilustrativo é a de um *texto argumentativo* destinado aos alunos de 5º ano, sobre o protocolo de Kyoto. O texto a ser lido é um editorial da Folha de S. Paulo, de 2006, “Um ano de Kyoto”, seguido de uma pequena definição de “editorial” e de questões sobre a compreensão do texto. Nesse tópico sugere-se até mesmo um esquema de forma a colocar em evidência a opinião defendida no editorial e os argumentos que a justificam, esclarecendo-se ao professor, em seu Manual, que este é “um meio de os alunos organizarem as ideias básicas do texto de modo mais visual, para que tenham maior clareza da maneira como essas ideias se articulam”. Na *Hora de escrever*, solicita-se, como esperado, que seja redigido um editorial para o jornal da escola discutindo “se há ou não desperdício de energia na escola? Por quê?” indicando ainda que se deve relacionar argumentos que possam justificar a conclusão (Pinheiro, 2010, p. 203-207).

Esse rápido sobrevoo pelas unidades dos livros da coleção merece alguns destaques. Um deles relaciona-se à definição de argumentação: não é de se surpreender que se entenda a argumentação como algo da ordem do

persuadir/convencer ou que apareça como ligado às controvérsias, pois é a orientação claramente assumida pelo grupo de Genebra que inspirou os PCN, orientação essa que se reflete nas propostas assinaladas. Além disso, nota-se também que, em meio a alguns bons textos escolhidos para leitura e propostas de atividades interessantes, chama a atenção a maneira como as unidades se organizam e, em particular, o “salto” entre a leitura de um texto – e sua compreensão relacionada a perguntas sobre as informações aí contidas – e a solicitação de produção de um texto com as mesmas características ao apresentado para leitura; ou seja, um texto de mesmo gênero, como se um exemplo apresentado tivesse a função de “modelo” a ser seguido, transferido para outra situação que trate de assunto aparentado. Tomando o exemplo do editorial, se já não é fácil para um aluno de 10-11 anos (idade média dos alunos de 5º ano) compreender no que consiste esse gênero – para a maior parte dos alunos é, provavelmente, a primeira vez que leem um editorial – tanto mais difícil será a produção de um texto similar.

Concordamos com a necessidade de os alunos “terem acesso letrado a textos (de opinião, literários, científicos, jornalísticos, informativos etc.)” (Rojo, 2008, p. 99), e com propostas que defendem o ensino de uma diversidade de gêneros textuais/discursivos tal como, frequentemente, preconizado nas publicações e nos eventos/cursos destinados aos professores. Entretanto, acreditar que colocando os alunos em contato com uma diversidade de gêneros, isso os levará a capturar não apenas os aspectos estruturais presentes em um texto como também a dimensão sócio-histórica e cultural e formas de falar/escrever próprias a diferentes esferas sociais (Barbosa, 2000) é algo que merece uma reflexão mais aprofundada. O acesso a textos variados não garante, por si só, que os alunos percebam nuances por vezes sutis entre os gêneros, capturem contrastes das diferentes dimensões implicadas, de forma a que se tornem bons leitores e bons produtores de textos. Além disso, na coleção Pitangüá – e, dada sua inclusão no PNLD como REC, é válido supor-se a existência de outras bastante semelhantes –, nota-se um esvaziamento do que é, efetivamente, de ordem linguística; em livros cujo objetivo maior é, em última instância, o ensino da “língua portuguesa”. Em suma, propostas dessa natureza pouco contribuem para sanar as dificuldades acima assinaladas (Cf. 1), não contribuem para

que se contemplem os objetivos referentes a “uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica”, tal como propugnada pelos PCN, ou para que se possibilite o desenvolvimento de competências necessárias para a produção de diferentes gêneros de textos/discursos.

### **Considerações Finais**

Voltando à pergunta do início desta seção, vale lembrar que o estudo da argumentação infantil na tese mencionada (Banks-Leite, 1996), explorou os principais conceitos da ADL, na versão implementada nos anos noventa por Anscombe e Ducrot. Assumindo-se como pressuposto que a “argumentação está na língua”, foi possível caminhar na contracorrente de muitos autores da Psicologia que afirmavam que a argumentação das jovens crianças era elementar, primitiva, razão para situar suas condutas no nível pré-argumentativo. A tese procurou evidenciar diferentes modos de argumentar e analisou o estabelecimento de relações argumento-conclusão, o emprego de *topoi* e formas tópicas, assim como o uso de conectores/operadores argumentativos. Em suma, focalizando aspectos linguístico-argumentativos, foi possível revelar, pelas análises dos enunciados infantis, que a argumentação de crianças de pré-escola nada tem de “elementar”<sup>29</sup>.

Claro está que há diferenças claras quando se exige uma argumentação na modalidade escrita, mesmo porque a escrita apresenta características distintas da oralidade, como já assinalado por muitos autores, entre outros, o próprio Vygotski (2001, cap. 6). Se, movimentos argumentativos surgem, de forma quase espontânea, na modalidade oral – e para implementar alguns gêneros, como o debate, por exemplo, o ensino pode contribuir para sua plena realização –, a escrita argumentativa deve necessariamente ser objeto de ensino-aprendizagem. Entretanto, para que esse empreendimento tenha alguma possibilidade de êxito, é necessário levar em conta o que, sendo de ordem linguística, participa da estruturação/composição dos diferentes gêneros de textos/discursos.

---

<sup>29</sup> Durante uma reunião para discussão de dados da pesquisa que resultou no *D.E.A en Sciences du Langage*, Oswald Ducrot, ao ler alguns trechos dos protocolos das crianças afirmou: “Não vejo diferença entre a maneira delas argumentarem e a forma de argumentar do primeiro ministro francês ao proferir seus discursos”.

Nesse sentido, a proposta de Nølke (1993) merece ser ressaltada. Ele nota que, com frequência, as diferentes teorias ou perspectivas de estudo da argumentação focalizam o nível textual e/ou discursivo; por conseguinte, analisa-se a argumentação em termos estruturais e funcionais, levando-se em conta as intenções do locutor e/ou intencionalidade textual e os diversos aspectos da situação comunicativa; segundo esse linguista, tal abordagem diz respeito ao *nível macro*. O que se passa no *nível micro*, diretamente ligado ao material linguístico, é frequentemente negligenciado ou colocado em segundo plano. Ao priorizar esse nível, Nølke caminha em sentido inverso, pois objetiva verificar o papel do material linguístico na gênese da argumentação, com as consequências, para a macro-estrutura, da escolha particular de um conectivo, de uma palavra, de um tipo de enunciado, etc. Na verdade, esses dois níveis estão intrinsecamente relacionados, sendo que um influencia o outro, uma vez que o que acontece no “micro” tem uma repercussão, orienta o “macro” e provoca efeitos de sentido no discurso como um todo<sup>30</sup>.

Na coleção de livros acima examinada, as propostas para o ensino da argumentação priorizam, claramente, o *nível macro*: encontrar os argumentos em defesa ou contra uma determinada ideia, tese, tema discutido (Cf. exemplo do editorial) para, em seguida, (re)produzir um texto, baseando-se nesse modelo. O que seria do âmbito do nível *micro* não é explorado; em relação às palavras/itens lexicais, apenas um glossário acompanha o texto, o que nada tem de inovador se comparado aos livros “tradicionais” nos quais um vocabulário era, geralmente, incorporado a cada unidade das seletas de textos.

Uma preocupação nítida com aspectos de ordem linguística se faz presente nas pesquisas da Equipe de Genebra. Desde os primeiros estudos sobre a linguagem escrita (Schneuwly, 1988) e ainda mais em trabalhos recentes, assinala-se a importância de “atividades em torno da língua e de suas marcas, tais como nominalizações e conectivos, que permitem orientar, reformular, exemplificar, citar...”

---

<sup>30</sup> Temos levado em conta essa distinção em alguns trabalhos recentes, ao procedermos ao “exame das formas da língua na sua interpretação linguística habitual” (Bakhtin/Volochinov, 1929/1981, p. 124). Cf. Pistori e Banks-Leite (2010); Banks-Leite, em preparação).

(Dolz et al., 1998/2004, p. 252), tanto na argumentação escrita como na oral<sup>31</sup>. Dessa forma, demonstra que a ênfase no ensino de gêneros não deve abandonar o trabalho com a língua.

Nesse sentido, no decorrer deste estudo, tornou-se claro que o papel da língua na argumentação se transformou, mudou ao longo do tempo. A ênfase na língua é clara no ensino da Antiguidade, razão pela qual a primeira fase (ou ciclo, como se diria atualmente) da educação destinava-se à aprendizagem da língua, portanto, anterior ao estudo da gramática (com sentido mais amplo do que nossa atual gramática) e da retórica. É uma “pedagogia que força a fala” (Barthes, 1970, p. 181). Coube ainda a Barthes ressaltar que o *trivium* é uma taxonomia da fala e que esta não é apenas expressão, mas construção (Cf. nota 5). Por sua vez, a Nova Retórica enfatiza o estudo das *técnicas discursivas* e a língua é concebida como instrumento/meio de comunicação (Cf. Banks-Leite, 1996, p. 26-28).

A nosso ver, as propostas atuais de ensino-aprendizagem do gênero argumentativo não podem se isentar de uma reflexão sobre o tratamento de questões referentes a esses dois níveis – *macro* e *micro* – considerando-se a estreita relação existente entre eles.

---

<sup>31</sup> Na última avaliação do Pisa, a Suíça obteve resultados em leitura, bem melhores do que os do início das avaliações em 2000, como se pode verificar pelo link abaixo: [http://www.swissinfo.ch/fre/societe/Les\\_eleves\\_suisse\\_ont\\_progresse\\_en\\_lecture.html?cid=28974226](http://www.swissinfo.ch/fre/societe/Les_eleves_suisse_ont_progresse_en_lecture.html?cid=28974226). Acesso em: 16 maio 2011.

## Referências Bibliográficas

- ADAM, Jean-Michel (1999). *Linguistique textuelle*. Des genres des discours aux textes. Paris: Nathan.
- AMOSSY, Ruth; HERSCHBERG PIERROT, Anne (1997/2001). *Estereotipos y clichés*. Buenos Aires: Eudeba.
- AMOSSY, Ruth (2008). Argumentation et analyse du discours: perspectives théoriques et découpages disciplinaires. *Argumentation et Analyse du Discours* [En ligne], 1|2008. Disponível em: <<http://aad.revues.org/index200.html>>. Consulté: 21 mars 2011.
- ANDERSON; BELNAP (1975). *Entailment: The logic of relevance and necessity*. Princeton: Princeton University Press.
- ANSCOMBRE, Jean-Claude (1990). Les syllogismes en langue naturelle. Dédution logique ou inférence discursive? *Cahiers de Linguistique Française*, 11, p. 215-240.
- ANSCOMBRE, J.-C. (1995). De l'argumentation dans la langue à la théorie des topoï. In: ANSCOMBRE, J.-C. (Éd.). *Théorie des topoï*. Paris: Editions Kimé. p. 11-47.
- ANSCOMBRE, J.-C. (2001). Le rôle du lexique dans la théorie des stéréotypes. *Langages*, 142, p. 57-76.
- ANSCOMBRE, J.-C.; DUCROT, Oswald. (1983) *L'argumentation dans la langue*. Bruxelles: Mardaga.
- APOTHÉLOZ, Denis (1997). Les dislocations de gauche à droite. In: MIÉVILLE, D.; BERRENDONNER, A. (Ed.). *Logique, discours et pensée*. Berne: Peter Lang. p. 183-217.
- ARON, R. (1989). *Leçons sur l'histoire*. Paris: Editions de Fallois.
- ARISTOTE (2007) *Rhétorique*. Paris: GF Flammarion
- ARISTÓTELES (s.d.). *Arte retórica e arte poética*. Rio de Janeiro: Ediouro Publicações.
- AZEVEDO, Isabel (2009). *A argumentação no Exame Nacional do Ensino Médio: os múltiplos percursos discursivos seguidos por jovens em processo de formação*. Tese (Doutorado)– Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BAKHTIN, Mikhail (1979/2003). Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes. p. 261-306.
- BAKHIN, Mikhail; VOLOCHINOV, V. (1929/1981). *Marxismo e filosofia da linguagem*. Problemas fundamentais do método sociológico na Ciência da Linguagem. São Paulo: Hucitec.



BANKS-LEITE, Luci (1996). *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. Tese (Doutorado em Linguística)–IEL, Unicamp, Campinas, SP.

BANKS-LEITE, Luci (2007). O discurso argumentativo em aula de História: topoi, estereótipos e construção de conhecimento. In: BANKS- LEITE, L.; LEITÃO, S. (Org.). *Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula*. *Pro-Posições*, v. 18, n. 3, (54), p. 109-127.

BANKS-LEITE, Luci (em preparação). *O emprego e a função dos lugares comuns em um discurso argumentativo escolar*, a ser apresentado no 18º Inpla, 2011 (PUC-SP).

BANKS-LEITE, Luci; LEITÃO, Selma (2007). Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula. *Pro-Posições*, v. 18, n. 3 (54), p. 15-158.

BARBOSA, Jacqueline P. (2000). Do professor suposto pelos PCNs ao professor real de língua portuguesa: são os PCNs praticáveis? In: ROJO, R. (Org.). *Praticando os PCNs*. Campinas: Mercado de Letras. p. 149-182.

BARTHES, Roland (1970). L'ancienne rhétorique. Aide-mémoire. *Communications*, 16, p. 172-229.

BARTHES, Roland; BOUTHES, J.-L. (1987). Lugar-comum. *Enciclopédia Einaudi*, v. 11, (Oral/ Escrito. Argumentação). Lisboa: Imprensa Nacional, p. 266-277.

BATISTA, Antonio Augusto G. (2003). A avaliação dos livros didáticos: para entender o programa nacional do livro didático (PNLD). In: ROJO, R.; BATISTA, Antônio Augusto Gomes (Org.). *Livro didático de língua português, letramento e cultura da escrita*. Campinas: Mercado de Letras, p. 25-67.

BETH, Evert W.; PIAGET, Jean (1961). Les leçons de l'histoire des relations entre la Logique et la Psychologie; Conclusions générales. *Epistémologie mathématique et Psychologie* (E.E.G. XIV). Paris: Gallimard, p. 149-175; p. 325-332.

BRÉHIER, Emile (1931/1994). *Histoire de la philosophie*, v. 1. Paris: PUF (Quadrige).

BRETON, Philippe; GAUTHIER, Gilles (2000). *Histoire des théories de l'argumentation*. Paris: Editions La Découverte. Coleção Repères.

BRONCKART, Jean-Paul (1997/1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos*. São Paulo: EDUC.

CERTEAU, Michel de (1986-87/2002). *Histoire et Psychanalyse – entre science et fiction*. Paris: Gallimard.

CULIOLI, Antoine (1990). *Pour une linguistique de l'énonciation: opérations et représentations*. Paris: Ophrys.

DESCARTES, René (1637/1961). *O discurso do método*. Lisboa: Sá da Costa.

DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (1996/2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 41-70.

DOLZ, Joaquim ; SCHNEUWLY, Bernard & PIETRO, Jean-François (1998/2004). Relato de elaboração de uma sequência: o debate oral. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 247-278.

DOURY, Marianne; MOIRAND, Sophie (2004). Avant-Propos. *L'argumentation aujourd'hui: positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

DUCROT, Oswald (1984). *Le dire et le dit*. Paris: Les Éditions de Minuit.

DUCROT, Oswald (1990). *Polifonía y argumentación*. Cali, Colombia: Universidad del Valle.

GENETTE, Gérard (1970). La rhétorique restreinte. *Communications*, 16, p. 158-171.

GILLIERON, Ch.; MARTI, E.; BANKS, L. (1979). *La négation dans la logique naturelle des enfants de 2 à 7 ans*. Projeto de pesquisa subsidiado pelo Fonds National de Recherche Scientifique (FNRS), Suíça.

GRANGER, Gilles-Gaston (1993). *La science et les sciences*. Paris: PUF (Que-sais-je?).

GRIGOLETTO, Marisa (1999). Leitura e funcionamento discursivo do livro didático. In: CORACINI, Maria José R. F. (Org.). *Interpretação, autoria e legitimização do livro didático*. Campinas: Pontes. p. 67-77.

GRIZE, Jean-Blaise (1958/1982). Portée et limites de la formalisation. In: GRIZE, J. B. *De la logique à l'argumentation*. Genève, Paris: Librairie Droz. p. 37-48.

GRIZE, Jean-Blaise (1967a). Logique: historique. Logique des classes et des propositions. Logique des prédicats. Logiques modales. In: PIAGET, Jean (Ed). *Logique et connaissance scientifique*. Paris: Gallimard (La Pléiade). p. 135-289.

GRIZE, Jean-Blaise (1967b/1982). Vers une psycho-logique. In: GRIZE, J. B. *De la logique à l'argumentation*. Genève, Paris: Librairie Droz. p. 115-131.

GRIZE, Jean-Blaise (1976/1982). Logique et organisation du discours. In: GRIZE, J. B. *De la logique à l'argumentation*. Genève, Paris: Librairie Droz. p. 171-181.

GRIZE, Jean-Blaise (1981). Discours et connaissance. *Communication & Cognition*, v. 14, n. 4, p. 343-367.

GRIZE, Jean-Blaise (1982). Vers une logique naturelle. In: GRIZE, J. B. *De la logique à l'argumentation*. Genève, Paris: Librairie Droz. p. 25-33.

GRIZE, Jean-Blaise (1990). *Logique et langage*. Paris: Ophrys.

GRIZE, Jean-Blaise (1992). Argumenter, prouver et calculer. In: RACCAH, P. Y. *L'argumentation dans le langage*. Gent: *Communication & Cognition*, p. 13-19.

GRIZE, Jean-Blaise (1996). *Logique naturelle et communications*. Paris: PUF.

GRIZE, Jean-Blaise (1990/1997). Psicologia genética e lógica. In: BANKS-LEITE, L. (Org.). *Percursos Piagetianos*. São Paulo: Cortez. p. 63-76.

GRIZE, Jean-Blaise (2004). Le point de vue de la logique naturelle: démontrer, prouver, argumenter. In: DOURY, M.; MOIRAND, S. *L'argumentation aujourd'hui: positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle, p. 35-44.

GRIZE, Jean-Blaise (2010). Connaissance et discours ou La construction discursive du réel chez l'homme quelconque. In: BRANDT, P. Y.; CZELLAR, J.; DEBIEZ-PIAT, D.; KILCHER, H.; REYMOND, J.; VONÈCHE, J. (Ed.). *Des signes et des ordres – Hommage à Christiane Gilliéron Paléologue*. Genève: Labor et Fides. p. 73-78.

GOULART, Cecília (2007). Enunciar é argumentar: analisando um episódio de uma aula de História com base em Bakhtin. In: BANKS-LEITE, L.; LEITÃO, S. (Org.). *Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula*. *Pro-Posições*, v. 18, n. 3 (54), p. 93-107.

GUIMARÃES, Eduardo R. J. (1987). *Texto e argumentação*. Campinas: Pontes.

HEMPEL, C. (1966/2002). *Éléments d'épistémologie*. Paris: Armand Colin.

IPEA (2010). *PNAD 2009 – Primeiras análises: situação da educação brasileira - avanços e problemas*. Brasília, IPEA, 18 nov. (Comunicado, n. 66).

JÄGER, S. (2001). Discourse and knowledge: theoretical and methodological aspects of a critical discourse and dispositive analysis. In: WODAK, R.; MEYER, M. (Ed.). *Methods of critical discourse analysis*. London: Sage. p. 32-62.

JAEGER, Werner (1936/1995). *Paideia – A formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes.

KOCH, Ingedore G. Villaça (1984). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.

KOCH, Ingedore (2002). A construção de objetos do discurso. *ALED (Revista Latinoamericana de Estudos do Discurso)*, v. 2, n. 1, p. 7-20.

KUENTZ, Pierre (1970). Le "rhétorique" ou la mise à l'écart. *Communications*, 16, p. 143-157.

LEITÃO, Selma (2007). Processos de construção do conhecimento: a argumentação em foco. In: BANKS-LEITE, L.; LEITÃO, S. (Org.). *Linguagem e construção de conhecimento: a argumentação em sala de aula. Pro-Posições*, v. 18, n. 3 (54), p. 75-92.

LEITÃO, Selma; BANKS-LEITE, Luci (2006). Argumentação na linguagem infantil: algumas abordagens. In: DEL RÉ, Alessandra (Org.). *Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto. p. 45-61.

MALDIDIER, Denise (1990/2003). *A inquietação do discurso*. Campinas: Pontes.

MARROU, Henri-Irénée (1948/1966). *Historia da educação na Antiguidade*. São Paulo: Editora Herder/Editora da Universidade de São Paulo.

MONDADA, Lorenza; DUBOIS, Danielle (1995/2003). Construção dos objetos de discurso e categorização: uma abordagem dos processos de referenciação. In: CAVALCANTE, M. Magalhães; RODRIGUES, B. Biasi; CIULLA, A. (Org.). *Referenciação*. São Paulo: Contexto. p. 17-52.

NØLKE, Henning (1993). Contraintes sémantiques sur l'argumentation: de la microstructure polyphonique à la macro-structure argumentative. In: NØLKE, H. (Ed.). *Le regard du locuteur*. Paris: Editions Kimé. p. 261-289.

ORLANDI, Eni (1983/1996). *A linguagem e seu funcionamento*. Campinas: Pontes.

PÉCORA, Alcir (1995/2008). *Teatro do Sacramento – A unidade teológico-retórico-política dos Sermões de Antonio Vieira*. Campinas: Editora da Unicamp.

PERELMAN, Chaïm (1987). *Argumentação*. Enciclopédia Einaudi, v. 11 (Oral/Escrito. Argumentação). Lisboa: Imprensa Nacional. p. 234-265.

PERELMAN, Chaïm; OLBRECHTS-TYTECA, Lucie (1958/1970). *Traité de l'argumentation – La nouvelle rhétorique*. Bruxelles: Editions de l'Université de Bruxelles. Institut de Sociologie.

PIAGET, Jean (1965/1978). *Sabedoria e ilusões da filosofia*. São Paulo: Editora Abril (Os Pensadores).

PIAGET, Jean (1947/1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Collin.

PIAGET, Jean (1952/1972). *Essai sur les transformations des opérations logiques*. Paris: PUF.

PIAGET, Jean (1950/1973). Préface de la seconde édition. *Introduction à l'épistémologie génétique*. v. 1. La pensée mathématique. Paris: PUF.

PIAGET, Jean; GARCIA, Rolando (1987). *Vers une logique des significations*. Genève: Murionde.

- PINHEIRO, Regina (2010). *O ensino da argumentação: o enfoque dos livros didáticos de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental*. Tese (Doutorado em Educação)–Faculdade de Educação, Unicamp.
- PISTORI, Maria Helena C.; BANKS-LEITE, Luci (2010). Argumentação e construção de conhecimento: uma abordagem bakhtiniana. *Bakhtiniana*, v.1, n. 4, p. 129-144.
- PLANTIN, Christian (1990). *Essais sur l'argumentation*. Paris: Kimé.
- PLANTIN, Christian (1993). *Lieux communs, topoï, stéréotypes, clichés*. Paris: Kimé.
- PLANTIN, Christian (1996). *L'argumentation*. Paris: Seuil.
- PLANTIN, Ch. (2004). Situation des études d'argumentation: de délégitimisations en réinventions. In: DOURY, M.; MOIRAND, S. *L'argumentation aujourd'hui: positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. p. 159-178.
- REBOUL, Olivier (1984/1993). *La rhétorique*. Paris: PUF (Que-sais-je).
- ROJO, Roxane (2000). *A prática de linguagem em sala de aula: praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras.
- ROJO, Roxane (2008). Gêneros de discurso/texto como objeto de ensino de língua: um retorno ao trivium? In: SIGNORINI, Inês (Org). *(Re)discutir texto, gênero e discurso*. São Paulo: Parábola Editorial. p. 73-108.
- ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís S. (2004). Apresentação – Gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras. p. 7-18.
- SCHNEUWLY, Bernard (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*. Textes informatifs et argumentatifs. Neuchâtel e Paris: Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Trad. e org. de R. Rojo e G. Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.
- SITRI, (2003). *L'objet du débat*. La construction des objets du discours dans les situations argumentatives orales. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.
- SOUZA, Deusa Maria (1999). Gestos de censura. In: CORACINI, Maria José (Org.). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didáticos*. Língua materna e língua estrangeira. Campinas: Pontes. p. 57-64.
- TOULMIN, Stephen Edelson (1958/2001). *Os usos do argumento*. São Paulo: Martins Fontes.

VAN EEMEREM, Frans; HOUTLOSSER, Peter (2004). Une vue synoptique de l'approche pragma-dialectique. In: DOURY, Marianne; MOIRAND, S. (2004). *L'argumentation aujourd'hui: positions théoriques en confrontation*. Paris: Presses Sorbonne Nouvelle. p. 45-75.

VERGÈS, Pierre; APOTHÉLOZ, Denis; MIÉVILLE, Denis (1987). Cet obscur objet du discours: opérations discursives et représentations sociales. *Revue Européenne des Sciences Sociales*, 77, p. 209-223.

VIGNAUX, Georges (1988). *Le discours, acteur du monde*. Énonciation, argumentation et cognition. Paris-Gap: Ophrys.

VIGNAUX, Georges (1999). *L'argumentation. Du discours à la pensée*. Paris: Hatier (Optiques).

VOGT, Carlos (1978). Indicações para uma análise semântica argumentativa das conjunções "porque", "pois" e "já que". *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, 1, p. 35-50.

VIGOTSKI, L. (2001). *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

ZOPPI-FONTANA, Monica (2006). Retórica e argumentação. In: ORLANDI, Eni P.; LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. *Discurso e textualidade*. Campinas: Pontes. p. 179-202.

## ANEXO

### Texto lido

... o objetivo da colonização do Brasil era lucrar e Portugal buscava as mais diversas formas para que esse objetivo fosse alcançado. Uma delas foi a produção de açúcar, porque o açúcar podia ser comercializado. Muito bem! O que mais podia ser comercializado, dando lucros para os portugueses? Os escravos! Portugal já realizava esse comércio antes de descobrir o Brasil, quando de seu processo de expansão em direção às Índias. Agora, com a expansão da produção e a óbvia necessidade de mão-de-obra, surgiu a possibilidade de incrementar o tráfico negreiro e ganhar dinheiro vendendo negros para os senhores de engenho (Medeiros, D. H., 1999. *História e interação*. Curitiba: Módulo).

### Atividade proposta

Percebemos pelo texto acima que se procurou justificar a escravidão do período colonial em face da necessidade de atender as exigências da acumulação capitalista da época.

- a. O que você acha que isso quer dizer?
- b. O que você pensa sobre o que foi dito no texto?
- c. Você concorda ou discorda?
- d. Se discorda, como você justifica a escravidão do período colonial?
- e. Por que você acredita que aconteceu desta forma?

Discuta com o grupo as razões que fazem com que você pense desta forma e encontre conclusões compartilhadas para essas questões.

# ITARD E O TRABALHO PSICO- PEDAGÓGICO COM O SELVAGEM DO AVEYRON

*Dans l'autre (navire) qui s'appeloit Rosée, du nom de celui qui  
la conduisoit, en comprenant six jeunes garçons, que nos  
menasmes pour apprendre la langue des sauvages.*

Jean de Lery (1578 - Voyage fait en la terre du Brésil)

*Qu'est-ce que ce grand drame qui clôt toujours l'enfance,  
sinon un embarquement forcé vers un monde effrayant dont  
on est sommé d'apprendre la langue?*

J. Ch. Rufin (2001 - Rouge Brésil)





L'élève et son précepteur  
Victor et le docteur Itard (dans le rôle de Victor: Jean-Pierre Cargol,  
dans le rôle du docteur Itard: le metteur en scène François Truffaut).  
Scène du film "L'enfant sauvage" (1969).

## SUMÁRIO

PARTE I - ITARD E SEU TEMPO .....	122
1 Na ordem inversa: de François Truffaut ao aparecimento do garoto selvagem na virada do século XIX .....	122
2 As crianças selvagens: um desafio .....	125
3 O selvagem do Aveyron face à <i>Société des Observateurs de l'Homme</i> .....	129
3.1 Os membros e os propósitos da Sociedade .....	129
3.2 O exame e o relatório de Pinel .....	133
3.3 A posição de Itard: prefácio e apresentação do primeiro relatório .....	135
 PARTE II - OS RELATÓRIOS DE JEAN ITARD: A SENSIBILIDADE NERVOSA E AS OPERAÇÕES DO PENSAMENTO .....	 137
1 A “sensibilidade nervosa” do jovem selvagem .....	138
2 As novas necessidades e a relação com as operações do pensamento .....	144
 PARTE III - OS RELATÓRIOS DE JEAN ITARD: AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E CONHECIMENTO .....	 150
1 A origem da linguagem: a linguagem de ação .....	150
2 As ideias de Locke: uma contraposição à perspectiva cartesiana .....	154
3 Os signos e a relação com o pensamento/conhecimento em Condillac .....	159
4 Itard e a linguagem de Victor .....	163
 Considerações finais .....	 170
 Referências Bibliográficas .....	 174
 ANEXO: Relatórios de Jean Itard .....	 179

## PARTE I

### ITARD E SEU TEMPO

#### 1 Na ordem inversa: de François Truffaut ao aparecimento do garoto selvagem na virada do século XIX

O filme de Truffaut, *L'enfant sauvage* (1969), contribuiu sobremaneira para que o “Selvagem do Aveyron” e os esforços de Jean Itard para educá-lo se tornassem conhecidos de um amplo público. Cineasta já bastante conhecido e premiado pelos críticos, Truffaut não só escreveu o roteiro a partir da leitura dos relatórios de Itard, da obra filosófica de Condillac e de entrevistas com especialistas, como ainda decidiu desempenhar, ele próprio, o papel do jovem médico. Com várias cenas filmadas no *Institut National de Jeunes Sourds*, em Paris, onde viveu o Selvagem, fotografia em preto e branco do igualmente premiado Nestor Almendros e música de Vivaldi, o resultado de rara beleza produz surpreendentes e inesquecíveis efeitos nos espectadores. Contrariamente ao esperado, o filme obteve grande sucesso na época de seu lançamento, sobretudo nos meios acadêmicos; o próprio Truffaut comparecia às sessões do filme e participava dos debates que se seguiam à exibição.

Em uma dessas ocasiões, na Suécia, algumas pessoas perguntaram a Truffaut “Por que não deixar as crianças selvagens nas suas florestas?”, questão que emocionou e escandalizou o diretor para quem a ideia de abandonar as crianças à própria sorte, sem procurar integrá-las a um meio social e cultural, parecia inconcebível. Em várias ocasiões, ele retratou, em seus filmes, situações relacionadas à infância infeliz, tema que lhe era caro por ter sido ele próprio marginalizado durante seus anos de formação, como bem atesta seu primeiro longa metragem, *Os incompreendidos* (1959) de natureza autobiográfica; levado por esse espírito, tornou-se um generoso militante de organizações preocupadas em proteger crianças abandonadas ou maltratadas pois acreditava que a educação e a cultura poderiam contribuir para se combater as ideias de finitude e solidão, não aceitando que não se procurasse cuidar e tratar das crianças fossem elas quem fossem<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Essas e outras informações sobre o filme em questão e a obra de F. Truffaut podem ser encontradas em Baeque e Toubiana (1996/1998) e Insdorf (1996).

No momento atual em que se discute, no campo da educação, problemas de inclusão e integração de pessoas distintas das denominadas “normais”, partilhamos as ideias de Truffaut movidos por preocupações semelhantes às que animaram o então jovem diretor a transpor para a tela, há mais de 40 anos, a história do Selvagem do Aveyron e seu preceptor Itard.

Entretanto, é importante frisar que o interesse do médico pedagogo, assim como a maneira como procurou educar o jovem menino encontrado no sul da França são fatos que se inscrevem historicamente, ou seja, é um acontecimento que se torna compreensível apenas se o situarmos em seu tempo.

As condições do aparecimento desse garoto são bem conhecidas; contudo, voltamos a apresentá-las, resumidamente, antes de aprofundarmos alguns pontos importantes nos tópicos subsequentes.

No final do século XVIII, em 1799, nas florestas de Lacaune, região do Aveyron, sul da França, surge um garoto com hábitos selvagens; está nu, é mudo e só emite grunhidos; sua locomoção é próxima do galope e algumas vezes apoia-se nas mãos para andar como um quadrúpede; alimenta-se de raízes, batatas e castanhas (*glands*). Capturado por caçadores, estes lhe dão abrigo, alimentação e vestimenta; no entanto, arredo, foge pouco tempo depois. Em janeiro de 1800, em meio a um inverno particularmente rigoroso, o menino aparentando entre 12 e 13 anos, foi encontrado novamente, mas desta vez, próximo ao fogo no qual se aquecia em casa de um habitante de Saint-Sernin, local para onde fora espontaneamente. A repercussão foi imediata, não apenas nessa região mas em toda a República. Depois da troca de correspondências entre as autoridades do governo para definir a quem caberia a responsabilidade de dar proteção a tão extraordinário indivíduo, por ordem do Ministro do Interior, o Selvagem – considerado surdo por alguns – foi levado para o Instituto de Surdos-Mudos, instituição fundada pelo Abade de l'Épée (1712-1778) em Paris, em 1785 e dirigida então pelo Abade Sicard (1742-1822). Lá trabalhava, naquele momento, um jovem médico-residente, Jean Itard (1774-1838) que se interessou sobremaneira pelo “caso”. Na capital, após examinar o garoto, Pinel (1745-1826) escreveu um relatório (1800/1801), concluindo que o menino teria sido abandonado por ser idiota, de forma que era comparável aos internos de Bicêtre. Assumindo uma posição contrária a de seu mestre, Itard não acreditou que o garoto fosse idiota, mas

que apresentava esse estranho estado devido à privação social e que seria possível, sim, educá-lo. Por determinação do governo que assume a partir daí os custos anuais do menino no Instituto, uma auxiliar foi contratada – a governanta Madame Guérin – e Itard o médico se tornou o responsável direto pela educação moral e intelectual do garoto, visando torná-lo apto ao convívio social.

Durante os anos em que realizou seu trabalho, o médico-pedagogo escreveu dois relatórios: o primeiro, em 1801, apresentado à *Société des Observateurs de l'Homme* (Cf. 3.1), intitulado *Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron*, o segundo, em 1806, *Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron*. Em ambos ele descreve detalhadamente seus esforços, os progressos do garoto, como também os fracassos desse projeto, sobretudo o de não ter conseguido com que o menino adquirisse a fala. Assim, depois de alguns anos, desinteressa-se pelo seu protegido, embora o garoto tenha permanecido até 1811 na entidade, mudando-se depois para outro local próximo ao Instituto, sempre às expensas do governo e em companhia de Madame Guérin que dele cuidou até sua morte em 1828, por volta dos 40 anos.

Uma primeira questão importante é levantada pelos que estudam esse caso nos dias atuais: por que esse menino desperta tanto interesse, sobretudo, da parte dos pesquisadores/sábios da época? Afinal, era frequente ver crianças vagando sozinhas à margem das estradas, uma vez que o abandono e mesmo o infanticídio eram práticas comuns e teriam aumentado consideravelmente na Europa entre 1750 e 1850, sendo encaradas como uma forma mais ou menos velada de controle demográfico (Luís, 2000)<sup>2</sup>. Sem dúvida, sensibilizados por essa situação, a Convenção da República de 1793 decretou que tais crianças seriam a partir dali denominadas “des enfants naturels de la patrie”, ou seja, “filhos naturais da pátria”.

O garoto, que recebera de seu preceptor Itard, o nome de Victor, apresentava características de um ser *extraordinário*, surgindo em um momento histórico particular – o que explica o interesse despertado. Antes, porém, de abordar

---

<sup>2</sup> Elías (2010) salienta também que, na história das sociedades urbanas, até o século XVIII e mesmo depois, as práticas de infanticídio eram, normalmente, aceitas.

esse tema, vale uma curta digressão visando entender como a “*criança selvagem*” foi uma categoria construída, que se transformou consideravelmente ao longo do tempo.

Como situar a variedade desses seres e as condições em que foram encontrados?

## 2 As crianças selvagens: um desafio

Em diferentes momentos e de diversas formas, os indivíduos encontrados em condição “selvagem”, interessaram e exerceram real fascínio a pesquisadores de diferentes áreas pelas inúmeras questões que necessariamente são levantadas, face ao estudo desses casos<sup>3</sup>. De fato, o aparecimento desses seres, geralmente crianças, e as hipóteses/interpretações que surgiram a respeito delas, por um lado espelharam os saberes de uma época na medida que se buscavam respostas aos “enigmas” que representavam, de outro, geram discussões que acabaram por abalar ideias e convicções já estabelecidas. Por isso mesmo, constituem um material inesgotável de reflexões que podem trazer novas luzes a respeito das indagações concernentes àquilo que nos torna humanos. Questões relativas às ideias de continuidade/descontinuidade na evolução homem/animal e a relação com o homem “primitivo”, ao biológico e cultural, ao hereditário e adquirido tanto do ponto de vista filogenético como ontogenético, à relação natureza/civilização, às relações lingua(gem) e pensamento/conhecimento, à aquisição da linguagem oral e da aprendizagem da escrita, às concepções de sujeito e de lingua(gem), tudo desencadeia-se a partir dos relatos de observações, assim como dos mitos elaborados em torno daquelas crianças. As discussões sobre esses temas, além de interessar aos estudiosos de diferentes áreas – Filosofia, Psicologia, Biologia, Linguística, Antropologia – envolvem igualmente os campos da prática ou da “aplicação” de conhecimentos como os da Medicina e da Educação.

Em extensa pesquisa antropológica apresentada em seu livro, *Enfants Sauvages* (2006), Strivay procura analisar como a “criança selvagem” vai, ao longo

---

<sup>3</sup> Para os que trabalham nos domínios da Psicologia, Psicanálise e Educação, esse interesse é particularmente evidente. Uma ilustração desse fato verificou-se em fevereiro de 2006, quando uma bem conhecida livraria parisiense – LIPSY – especializada em publicações da Psicologia e Psicanálise, preparou uma vitrine, contendo vários livros e periódicos, mais ou menos recentes, que tratam das crianças selvagens e/ ou questões a elas relacionadas.

dos séculos, se constituindo como objeto de estudo. A partir de mitos “O homem descende do sonho”, título do capítulo introdutório de seu livro – mitos das origens, mitos de fundadores, mitos de passagem – com o estabelecimento das ciências e com o projeto enciclopédico que procurou separar as conquistas científicas da contribuição dos relatos de cunho mais literário, tais seres obtiveram, por assim dizer, o estatuto de *objeto de conhecimento*, afastando-se, portanto, das ficções. A antropóloga observa com precisão que as ocorrências desses seres cobrem todas as épocas, “da Idade Média aos dias atuais, em áreas culturais diferentes, ainda que os relatores sejam sempre ocidentais ou fortemente ocidentalizados” (Strivay, 2006, p. 16); e, a partir de uma análise das características desses indivíduos, assinala um denominador comum:

[...] uma socialização interrompida ou perturbada em idades e períodos variáveis ocasionando um desequilíbrio nas estimulações sensoriais, graves perturbações da linguagem, da comunicação e do *habitus*. Trata-se aqui da postura, gestos e modos incorporados como rotinas que permitem evoluir livremente em um determinado meio, estranho aos humanos (Ibidem).

A pesquisadora lembra que esses seres, cuja existência real é muitas vezes colocada em dúvida, “não são ignorados pelas ciências naturais que reservam a qualificação de selvagem, às variedades vegetais ou animais confirmadas e não modificadas pelas culturas” (Ibidem, p. 321). Preocupada com os relatos menos conhecidos, Strivay repertoria um grande número de indivíduos encontrados nessa condição, em diferentes épocas e lugares do mundo. O primeiro dos 119 casos é o de uma criança adotada espontaneamente por uma cabra, e que recebeu o nome de *Aegiste*, que significa, literalmente, “criado por uma cabra”, segundo relato de *Procope de Césarée* no século VI, na Itália; o último, o de uma criança vivendo com cachorros, em 2001, no Chile. O caso de Victor do Aveyron teria sido precedido por vinte outros, todos ocorridos durante o século XVIII.

Segundo a autora, pode-se distinguir seis condições de vida desses seres humanos abandonados, a saber:

1. Crianças ou adolescentes encontrados sozinhos sem que se possa determinar a identidade ou a causa do abandono, dentre os quais Victor, em 1800, seria um dos mais célebres; crianças ou adolescentes adotados por animais, selvagens como lobos, ursos, leopardos, gazelas, etc. ou domésticos

como cachorros, porcos, cabras, entre outros e de quem assimilam vários traços do comportamento animal;

2. Crianças “associadas” a outras, das quais apenas uma é encontrada ou apreendida. É o caso de algumas crianças-ursos da Lituânia, descobertas no decorrer do século XVII e de uma menina encontrada, em 1731, conhecida como a *puella campanica*, objeto de um relato de Racine e que seria batizada com o nome de Marie Angélique Leblanc<sup>4</sup>;

3. Adolescentes que se perdem como uma jovem de Sumatra – desaparecida depois de cair em um rio e reencontrada por volta de 1980, com 18 anos;

4. Crianças sequestradas, vivendo aparentemente sozinhas, cujo aparecimento deu-se entre os séculos XIX e nossos dias. Entre esses casos, estaria Kaspar Hauser, encontrado em uma praça em Nuremberg, em maio de 1828 parecendo “uma criança de dois ou três anos em um corpo de adulto” segundo relatório de um oficial da época. Outra referência clássica é a de Gennie<sup>5</sup>, encontrada em 1970, nos Estados Unidos (Califórnia), isolada durante anos em um quarto, sub-alimentada, incapaz de falar e andar;

5. Crianças que dividem o cativeiro com animais, como uma garota em Salzborg (1829) que viveu com porcos e havia passado vários anos sentada, com as pernas cruzadas, o que lhe valeu uma atrofia e deformação grave e definitiva; e em 1988, em Dusseldorf, um menino de quatro anos encontrado aos cuidados de uma cadela que dividia com ele restos de alimentos e ossos;

6. Homens adultos abandonados que viveram em condições semelhantes às das crianças selvagens, com todas as conseqüências que isso acarreta. É o caso de um marinheiro, Alexander Selkirk, que ficou durante quatro anos em uma ilha deserta e serviu como modelo para a criação de *Robison Crusoe*, de Daniel Defoe; e também do último índio Yahi da Califórnia que, após o desaparecimento de seu grupo étnico e alguns anos de vida errante, acabou sendo tratado pelos antropólogos Alfred L. Kroeber e E. Sapir.

Em nossos dias, como bem afirma a antropóloga, as crianças que poderiam entrar na categoria de “selvagem” se diversificaram muito e não se encontram mais apenas nas florestas, mas no “*placard*”, ou seja, nas prateleiras ou

---

<sup>4</sup> O relato de Racine é retomado pelo Abade Bonnaterre (1800/2004). Há também uma breve referência a esse caso no primeiro relatório de Itard (1801/2000, p. 126). Comentários de vários autores sugerem que essa garota teria sido, dentre os *selvagens* encontrados naquela época, a que melhor se “humanizou”, tendo adquirido a linguagem (Douthwaite, 2002).

<sup>5</sup> Esse caso mereceu uma atenção particular de linguistas americanos. Um resumo pode ser encontrado em Villiers e Villiers (1979).



armários, não sendo mais abandonadas no campo, mas confinadas em meio à vida urbana<sup>6</sup>.

\*

Voltando ao Selvagem de Aveyron, como responder à indagação referente ao interesse que desperta em seus contemporâneos? Por que e em que o caso Victor é considerado por muitos como “esperado, aguardado” (Luís, 2000; Strivay, 2006) por diferentes estudiosos – cientistas e filósofos, “pesquisadores” da época?

A farta documentação existente sobre o garoto, ou seja, o grande número de documentos escritos sob diferentes formas – relatos, comentários jornalísticos, relatórios – atesta claramente o interesse suscitado pelo seu aparecimento<sup>7</sup>. Também é digno de nota que nenhum outro indivíduo encontrado em “estado selvagem” tenha sido objeto de estudo tão metucioso e de um esforço educativo como este, o que em si já é bastante significativo do lugar que ocupou entre os demais casos conhecidos. O enigmático e bem conhecido Kaspar Hauser – retratado pelo cineasta alemão W. Herzog (1974) e tema de uma obra teatral, *Kaspar*, de Peter Handke (1967) – encontrado em 1828, ano da morte de Victor, não foi alvo de uma educação metódica, sendo as considerações tecidas sobre o caso relativas, sobretudo, às suas origens familiares: seria realmente um príncipe abandonado, vítima de intrigas da corte? Ou simplesmente um impostor? (Strivay, 2006, p. 329-331).

---

<sup>6</sup> No entanto, casos de *selvagens*, semelhantes aos “clássicos”, poderiam ser acrescentados aos repertoriados por Strivay. Em 18 de janeiro de 2007, por exemplo, o jornal “O Estado de S. Paulo” publicou a notícia de que uma mulher adulta “que não fala nenhum idioma inteligível”, encontrada em uma selva do Camboja, depois reconhecida por seu pai que afirmou o desaparecimento dela na idade de oito anos, em 1988, quando ela cuidava de um rebanho de búfalos, em uma área florestal. Muito próximo a nós, em Pernambuco, dois meninos-irmãos foram encontrados, na década de noventa, em pleno século XX, vivendo confinados com porcos e que estão, agora, mantidos sob custódia judicial (comunicação pessoal, em 2007, da colega psicóloga Profa. Dra. Maria de Fátima Vilar de Melo, da Unicap – Universidade Católica de Pernambuco).

<sup>7</sup> O livro de Thierry Gineste, sobretudo na edição revista e aumentada de 2004, traz uma interessante reflexão sobre o assunto e, sobretudo, um amplo material constituído por documentos escritos durante todo o período que se seguiu ao aparecimento do menino: artigos publicados na imprensa, textos de filósofos, médicos e naturalistas, além de comentários polêmicos a respeito do caso, uma vez que alguns consideravam o menino como um impostor, um jovem desempenhando um papel dramático.

Para se entender o espírito da época em que o “garoto selvagem” é encontrado, importa conhecer, minimamente, as preocupações e os estudos que animaram a *Société des Observateurs de l'Homme*.

### 3 O selvagem do Aveyron face à *Société des Observateurs de l'Homme*

#### 3.1 Os membros e os propósitos da Sociedade

O primeiro relatório de Itard foi apresentado à *Société des Observateurs de l'Homme* à qual Pinel havia igualmente levado seu trabalho, apontando os resultados do exame clínico do menino. O que vinha a ser essa Sociedade cuja existência foi efêmera – fundada em dezembro de 1799, funcionou até 1804 – quais eram suas finalidades?

Segundo seu secretário, “A Sociedade, pelo seu próprio nome, anuncia de qual maneira poderia alcançar um conhecimento mais aprofundado do homem” (Jauffret, 1994, p. 54)<sup>8</sup>, indicando assim a resposta: pela observação.

E, continua, destacando que o objetivo do grupo era

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

A grande maioria de seus membros ligava-se à *Ideologia*, movimento que se apresentava como um empreendimento constituindo uma nova filosofia que incorporava diferentes disciplinas como “a gramática, a lógica, a fisiologia, as ciências econômicas, políticas e históricas, etc. relativas ao mesmo campo de cientificidade que hoje chamaríamos ciências do homem” (Copans; Jamim, 1994, p. 14). Os ideólogos, que se autodesignavam “analistas do entendimento humano”, colocavam como ponto de partida a busca de respostas a questões como: “O que é pensar? O que é pensar o homem, a natureza, a sociedade, a história?” (Ibidem).

---

<sup>8</sup> A origem exata desse texto de Jauffret não é muito clara. Copans e Jamin (1994) indicam que o manuscrito foi encontrado e publicado, pela primeira vez, em 1875.

Tendo em vista esses propósitos, a Sociedade contava com muitos médicos<sup>9</sup> – por volta de quarenta, entre eles Pinel, Cabanis, Itard –, linguistas como Sicard e Leblond –, filósofos – Destutt de Tracy, autor de *Eléments d'Idéologie* –, vários historiadores – como Volney –, naturalistas – Cuvier, Saint-Hilaire, Jauffret –, ensaístas – De Gerando e viajantes como Bougainville; no total, era composta por 55 membros titulares e cinco membros correspondentes. Preocupados com a “positividade” dos objetos do saber, definida pelas novas condições de observação, pela “paixão” pelo fato e pela experiência, já anunciando o positivismo que se estabeleceria no decorrer do século XIX, a *Ideologia*, filosoficamente marcada pelo “sensualismo” de Condillac e pelo empirismo de Locke, apresenta-se não só como uma epistemologia, mas como um método e uma pedagogia; renuncia a toda explicação de tipo transcendental, apoiando-se sobre fatos que ela busca coletar e organizar (Copans; Jamin, 1994).

Assim, os objetivos dessa Sociedade, considerada o embrião da *Société d'Anthropologie de Paris*, ilustrava bem as preocupações e o clima intelectual daquele período. Acompanhando o prestígio crescente no campo das ciências físicas, perguntava-se “por que não buscar nas experiências, observações ou cálculos, as leis que poderiam organizar o domínio mais complexo, porém vizinho, dos seres vivos?” (Foucault, 1966, p. 137). De fato, os poderes atribuídos à *observação* e à *experimentação* desde o trabalho de Bacon (*Novum Organum*, 1620), privilégio quase exclusivo da visão em detrimento do gosto e da limitação do tato, expandem-se largamente graças à invenção do microscópio que passa a ser empregado também no estudo dos seres vivos. A esse respeito, lembre-se o trabalho de Lineu (1707-1778) que acreditava na possibilidade de classificar os seres vivos uma vez que, para ele, toda natureza poderia entrar em uma taxonomia (Foucault, 1966, cap. V).

Em relação à *observação*, lembremos que, segundo a *Encyclopédie*, esta

[...] é o primeiro fundamento de todas as ciências, a via mais segura para se ter sucesso, e o principal meio para ultrapassar os limites e para

---

<sup>9</sup> Jorian (1980) assinala que nessa época, a medicina havia acumulado considerável conhecimento empírico sobre o homem, o que provavelmente contribuiu para que um elevado número de médicos se dedicasse à Antropologia no século XIX e participasse da *Société d'Anthropologie Française* que seria fundada, em 1859, por Paul Broca, ele mesmo médico cirurgião, preocupado com o estudo das localizações cerebrais.

esclarecer todos os pontos: os fatos, quaisquer que sejam, a verdadeira riqueza do filósofo, são a matéria da observação: o historiador os recolhe, o físico racional os combina e o experimental verifica os resultados de suas combinações (Diderot; d'Alembert, 1751-1778, v. 23, p. 294 apud Ferraz, 1997, p. 55-56).

Jauffret, em sua “*Introduction aux Mémoires da Société des Observateurs des Hommes*”, enfatiza que os métodos da Sociedade serão distintos dos empregados anteriormente:

Ela não abandonará esse caminho tão seguro da observação, mesmo se dedicando ao estudo das faculdades da alma, estudo esse que foi tão estéril e tão deprimente, durante tantos séculos, apenas porque se negligenciou até os nossos dias de apoiá-lo nas mesmas bases das *ciências naturais*, isto é, sobre a *observação* e sobre a *experiência* (Jauffret, 1994, p. 60, grifos nossos)<sup>10</sup>.

Dentro desse espírito, entende-se por que, logo após o surgimento de Victor, o menino tenha sido encaminhado ao abade Bonnaterre (1751-1804), eminente botânico, colaborador da Encyclopédie e professor de História Natural na escola central de Rodez, capital do departamento do Aveyron. A ele deve-se um primeiro relatório que, terminado em maio de 1800, seria publicado em setembro daquele ano, em Paris<sup>11</sup>. Neste, o naturalista recorre ao trabalho de Lineu que, no *Systema Naturae* (a partir da décima edição, em 1748) classificava tais indivíduos como uma variedade da espécie humana – *homo ferus* –, nomeando dez “exemplares” de quem se tinha conhecimento. Esses *homines feris* – *Juvenis Lupinus Hessencis*, *Juvenis Lithuanus*, *Juvenis Ovinus Hibernus*, *Puella Transisalana* e os demais – recebiam um nome latino, acompanhado de outro, referente ao animal, se houvesse – que os teriam adotado, com indicação do sexo e do local no qual foram encontrados. Bonnaterre retoma cada um deles, salientando “as circunstâncias conhecidas de suas histórias, tais como encontradas nos autores que deles falam” (Bonnaterre, 1800/2004, p. 243).

---

<sup>10</sup> Nesse mesmo texto, Jauffet salienta que seria de grande valia a compreensão de povos habitando em terras longínquas. Lembra o trabalho dos viajantes que, desde o final do século XVIII, haviam se lançado no estudo do “homem sobre o vasto teatro do universo” (Ibidem, p. 58), preocupando-se em entender seus usos e costumes e também suas línguas, uma vez que “a fala (*parole*) é, depois da razão, a mais bela prerrogativa do homem” (Ibidem, p. 62).

<sup>11</sup> O relatório consta do livro de Gineste (2004). Alguns comentários sobre o relatório de Bonnaterre, comparando-o com os do Prof. Pinel e de Itard encontram-se em Banks-Leite (2009).

Ao término da descrição dos dez casos mencionados por Lineu, o naturalista acrescenta *Juvenis Averionensis*, ou seja o Selvagem do Aveyron, e expõe observações e conjecturas sobre sua origem, bem como a descrição de sua conformação exterior – as numerosas cicatrizes, maneira de caminhar, movimentos de oscilação do corpo de esquerda à direita quando sentado; tece vários comentários sobre os sentidos, a fala (sons inarticulados e guturais) e algumas características de seu modo de vida – horários do despertar, de suas caminhadas e refeições, alimentos preferidos, etc. O abade que, na visão de Gineste, “alia a delicadeza eclesiástica à prudência camponesa” (Gineste, 2004, p. 35) não se preocupa em modificar o estilo de vida ao qual o menino se habituara na floresta pois “uma mudança brusca poderia levar à sua destruição ou, ao menos, a alterar sua saúde” (Bonnaterre, 1800/2004, p. 274). O naturalista termina seu relatório comparando o menino do Aveyron aos *homines feris* mencionados por Lineu, assinalando suas diferenças e semelhanças.

Ao chegar em Paris, conduzido pelas mãos do próprio abade Bonnaterre e seu velho criado, o garoto é confiado a Sicard, diretor do *Institut National de Sourds-Muets*, tornando-se alvo de cuidados e observações dos membros da *Société des Observateurs de l'Homme*. Nota-se que, no mesmo dia em que o garoto chega à capital – 6 de agosto de 1800 –, constam em ata as leituras efetuadas durante sessão pública da entidade. Dentre elas, encontramos: “Novas observações sobre os alienados e sobre sua divisão em espécies distintas, pelo cidadão Pinel”; “Relatório sobre um jovem chinês, atualmente em Paris, pelo cidadão Leblond”; “Considerações sobre os métodos a serem seguidos na observação dos povos selvagens, pelo cidadão De Gerando”, “A infância de Massieu, um surdo-mudo de nascença, escrita e apresentada por ele mesmo para a assembléia, com a ajuda de sinais” (apud Gineste, 2004, p.190). Ainda nesse documento, a Sociedade propõe um prêmio de 600 francos a quem contribuisse para o esclarecimento da seguinte questão:

Determinar, pela observação quotidiana de uma ou de várias crianças de berço, a ordem na qual as faculdades físicas, intelectuais e morais se desenvolvem e até que ponto esse desenvolvimento é favorecido ou contrariado pela influência dos objetos pelos quais a criança está rodeada, e por aquela ainda maior, das pessoas que se comunicam com ela (Ibidem, p. 192-193).

Foi esse espírito que animou o próprio Jauffret a escrever às autoridades do Aveyron, alguns dias após terem encontrado o menino, demonstrando interesse e afirmando a importância de observá-lo cuidadosamente afim de “constatar a soma de

*suas ideias adquiridas, estudar a maneira pela qual as exprime e ver se a condição de homem abandonado a si mesmo é totalmente contrária ao desenvolvimento da inteligência” (Jauffret ,apud Gineste, 2004, p. 177, grifos nossos).*

Em suma, é evidente que o surgimento daquele menino vinha ao encontro de grandes indagações da época, uma vez que os membros da Sociedade, em seu afã de coletar fatos através da observação metódica e da experimentação, abordavam questões que, até então, eram tratadas pela filosofia. Se à filosofia cabia uma reflexão especulativa sobre o ser humano, aquela Sociedade procurava, através de fatos observáveis, um saber “positivo”, que respondesse questões essenciais relativas à natureza humana. É nesse sentido que se afirma que Victor era “aguardado” quando surgiu, logo vislumbrado como o resultado de uma “experiência natural” inesperada que colocaria à prova teorias de filósofos do século XVII e XVIII, em particular, Locke e Condillac. Christian Wolff (1679-1754), em referência ao menino urso da Lituânia encontrado em 1694 (ao qual se refere também Condillac), já se perguntara: “Por que alguém que foi criado entre animais selvagens não tem o uso da razão? [...] e por que – finalmente – quando chegamos ao uso da razão não nos lembramos do que pensávamos quando não a tínhamos?” (apud Luís, 2000, p. 40). O filósofo alemão sugeria que as respostas a tais questões poderiam ser encontradas na *Esfahrung*, ou seja, na experiência (Ibidem, p. 40-41). Muitas décadas depois, enfim, com o aparecimento do Selvagem do Aveyron, eis que surgia a oportunidade da coleta de fatos, que poderiam responder a essas e outras indagações.

### 3.2 O exame e o relatório de Pinel

O primeiro relatório importante apresentado à Sociedade foi o do Professor Pinel que publicava naquele momento o *Traité médico-philosophique sur l'aliénation mentale ou la manie* (1801) e era já famoso por ter “libertado dos grilhões” os alienados internos de Bicêtre, instituição na qual trabalhou durante algum tempo, antes de ir para a Salpêtrière (Foucault, 1954, cap. V). O relatório claro e conciso, apresentado em duas partes (1800-1801)<sup>12</sup>, traz os resultados de um exame minucioso realizado por uma comissão – Virey, Cuvier, naturalistas, e o próprio professor. No início da primeira, Pinel assinala o interesse despertado pelo menino naqueles que se preocupam com o estudo do intelecto humano: “os sábios se

---

<sup>12</sup> Cópia desse relatório é encontrada também em Gineste (2004), e uma versão em espanhol, em Montanari (1978).

alegraram em poder estudar a índole primitiva do homem e em conhecer a cadeia particular de ideias e de sentimentos morais que são independentes do estado social” (Pinel, 1880-1801/2004, p. 325). Logo, porém, assinala os limites dessa expectativa, pois o garoto não tinha o uso da fala e, mesmo após algum tempo no Instituto de Surdos, não se notando nenhum progresso sensível, “nada parecia anunciar um futuro mais feliz” (Ibidem).

De fato, esse trabalho, redigido em poucas páginas e depois resumido por Itard no início de seu primeiro relatório, trata do estado “das funções orgânicas e morais”, incluindo os sentidos e assinalando as limitações e estranhas características do objeto de estudo: o olfato parecia desenvolvido, empregado para avaliar a qualidade dos alimentos, o tato – “sentido da inteligência” – não era utilizado para explorar as formas dos objetos, nem tampouco para corrigir os erros da visão, mesmo porque o menino não distinguia um objeto pintado de um outro em relevo, e sobretudo, o menino não falava, apesar de não parecer surdo, o que foi comprovado pelo fato de se mostrar insensível a ruídos fortes, mas não aos que tinham alguma relação com suas necessidades como, por exemplo, o barulho de uma noz ao se quebrar fora de seu campo de visão. O relatório ressaltava igualmente a incapacidade do menino em subir em uma cadeira para pegar um objeto cobiçado, situado fora de seu alcance, como também a ausência de gestos e movimentos corporais que poderiam indicar a presença de “ideias de qualquer natureza”, levando-o a crer que, “desprovido de atenção, só elabora ideias fugazes que desaparecem logo que produzidas” (Ibidem, p. 329). O documento tece ainda comentários sobre “acessos de riso imoderados, sem nenhuma causa conhecida” e “manifestações de cólera” (Ibidem, p. 330), para então passar à descrição de características de jovens indivíduos do sexo masculino e feminino encontrados em “hospícios”, apresentando problemas de idiotismo e “demência”. Na segunda parte do relatório, estabelecendo uma comparação do “Selvagem do Aveyron” com os idiotas, assinalando as semelhanças entre eles, conclui: a palavra “selvagem” não deve se aplicar ao garoto, pois esta designa os povos em seus primeiros estágios de civilização; o menino do Aveyron deve ser assimilado às crianças e adultos reduzidos a um estado de demência ou idiotismo semelhante aos que se encontrou nos asilos parisienses. Em suma, para ele o menino é um pretense selvagem e um *verdadeiro imbecil*, uma criança que foi abandonada por “pais desumanos” na idade entre 9 e 10 anos, não havendo nenhuma esperança, portanto, em se obter sucesso através de uma educação metódica e continuada.

A avaliação do professor, ao que tudo indica, foi aceita por outros, inclusive por Sicard que teria tentado, em vão, ensinar a língua de sinais ao garoto, acabando por colocar também em dúvida sua educabilidade.

### 3.3 A posição de Itard: prefácio e apresentação do primeiro relatório<sup>13</sup>

Itard, entretanto, presente à leitura do relatório de Pinel, não compartilhou as conclusões do professor, emitindo uma opinião mais favorável. Acreditou na possibilidade de curá-lo desse *idiotismo aparente*, levantando outra hipótese quanto à causa de seu estado. Apontou indícios de que o menino teria levado uma vida “inteiramente isolada, precária e errante” (Itard, p. 134) considerando seus hábitos alimentares, maneira de caminhar e inúmeras cicatrizes presentes em seu corpo. Diante dessas “marcas” de abandono, não era de se estranhar que ele tivesse contraído “hábitos anti-sociais, uma renitente desatenção, órgãos pouco flexíveis e uma sensibilidade acidentalmente embotada” (Ibidem, p. 135). Supunha que o menino fora abandonado entre os quatro e cinco anos, razão pela qual “algumas ideias e algumas palavras” (Ibidem) teriam se apagado, se outrora existiram.

No “Prefácio” redigido ao primeiro relatório, Itard coloca a posição do problema, indicando as veredas a serem trilhadas, tendo em vista a educação, assim como a inserção social (Ibidem, p. 125- 127). Entende que Selvagem é “aquele que nada deve a seus iguais” (Ibidem, p. 125) e que, por isso mesmo não deve ser confundido como os indivíduos que compõem a horda primitiva e os povos errantes, pois estes foram criados por seus semelhantes de quem contraíram hábitos e necessidades. O verdadeiro selvagem seria um indivíduo vivendo isoladamente e que entraria, tardiamente, em contato com a civilização. Era, portanto, o caso desse jovem a quem ele deu, pouco depois do início de seu trabalho, o nome de Victor.

Demonstrando conhecer os indivíduos mencionados por Lineu em seu *Systema Naturae*, Itard apontava alguns problemas que teriam impedido o sucesso ou os pífios resultados alcançados, nenhum aperfeiçoamento, nas tentativas de se educar tais crianças. Segundo ele, isso havia acontecido devido “à marcha defeituosa do estudo da ciência” (Ibidem, p. 126) limitada ao “trabalho exclusivo de gabinete, que a observação não contava nada” (Ibidem). Além do mais, os esforços foram em vão, devido a uma “metafísica recém-nascida, ainda entravada pelo *preconceito das ideias*

---

<sup>13</sup> Como os dois relatórios de Itard estão em anexo, mencionamos, no corpo do texto, apenas o nome do autor e o número da página em que se encontra a citação.



*inatas* e de uma medicina cujas concepções, necessariamente limitadas por uma doutrina totalmente mecânica, não podiam elevar-se às considerações filosóficas das doenças do entendimento” (Ibidem, p. 127, grifos nossos).

Mostra-se, portanto, otimista, acreditando no progresso dessas duas ciências – metafísica e medicina – que, no caso da educação de um selvagem, “*prodigalizariam para seu desenvolvimento físico e moral, todos os recursos de seus conhecimentos atuais*” (Ibidem, grifos do autor). Tais conhecimentos indicariam, por conseguinte, caminhos para levar a bom termo seu empreendimento educativo, convicção que o acompanharia durante o “tratamento” do menino, como indica sua afirmação ao final desse mesmo relatório: “a marcha do ensino pode e deve se esclarecer com as luzes da medicina moderna” (Ibidem, p.176).

\*\*\*\*

A notar, portanto, que as repercussões imediatas ocorridas logo após o aparecimento desse menino em total abandono revelam o espírito de uma época em que se buscava conhecer a “natureza humana”. Via-se nele a possibilidade de se entender o *homem natural*, aquele que, desprovido de contato com outros, não teria sido contaminado, por assim dizer, pela sociedade e pelos “processos civilizadores”, como se afirma no século XX, seguindo as ideias de Norbert Elias. Por essa razão, é percebido e recebido não apenas como um objeto de curiosidade, mas também de observação, experimentação e para a validação de hipóteses.

As posições antagônicas de Pinel e Itard revelam também que, embora partilhando uma base epistemológica comum – o empirismo em sua vertente mais radical, representado pelas ideias de Condillac –, ao sustentarem hipóteses distintas para explicar o estado em que se encontra o garoto, chegam necessariamente a considerar a possibilidade (ou não) de sua educação. Apenas a posição de Itard, defendendo um abandono relativamente recente e relacionando o estado do menino às suas condições de sua vida, poderia justificar seu desejo de intervir e de tentar algo a fim de tornar o garoto apto à vida social empregando meios para o desenvolvimento de suas “faculdades”, uma vez que seu idiotismo, no entendimento de Itard, era apenas aparente. Foi a esse empreendimento que Itard dedicou, por alguns anos, seus esforços.

## PARTE II

### OS RELATÓRIOS DE JEAN ITARD: A SENSIBILIDADE NERVOSA E AS OPERAÇÕES DO PENSAMENTO

A partir de um exame dos dois relatórios de Itard sobre a educação do garoto selvagem que recebeu o nome de Victor, é possível notar o quanto os objetivos propostos e os procedimentos elaborados pelo médico-pedagogo, ancoram-se nos saberes de seu tempo, ou seja, nas concepções filosóficas dos iluministas franceses e, particularmente, no pensamento de Condillac. De certa maneira, não poderia ser de outra forma, pois Itard era um homem instruído, historicamente inserido na cultura de seu tempo, razão pela qual causa certa estranheza comentários como os de O. Mannoni assinalando que o trabalho de Itard fracassou, por ter se baseado nas concepções de seu tempo, salientando, particularmente, que lhe faltou “uma teoria da linguagem mais correta do que a de sua época” (1965/1969, p. 191). Afinal, não só ele, mas “cientistas” como Pinel e educadores como Sicard na educação do surdo Jean Massieu (Cf. Banks-Leite; Souza, 2000, p. 76-81) também partilhavam as mesmas ideias nas quais se inspiravam para a realização de seus trabalhos. Entretanto, é bem verdade que Itard pareceu estabelecer, previamente, um programa educativo com objetivos claros, deduzidos da filosofia adotada. Assim sendo, ao término da *Introdução* de seu primeiro relatório, “Os primeiros desenvolvimentos do Selvagem de Aveyron”, apresenta cinco metas para o que denominou de “tratamento moral ou a educação do Selvagem do Aveyron”, enunciadas, da seguinte maneira:

*Primeira meta:* interessá-lo pela vida social, tornando-a mais amena do que aquela que até então levava e, sobretudo mais análoga à vida que acabava de deixar.

*Segunda meta:* despertar a *sensibilidade nervosa* com os mais *enérgicos estimulantes* e algumas vezes com as vivas afeições da alma.

*Terceira meta:* ampliar a esfera de suas ideias dando-lhes necessidades novas e multiplicando suas relações como os seres que o circundavam.

*Quarta meta:* levá-lo ao uso da fala, determinando o exercício da imitação pela lei imperiosa da necessidade.

*Quinta meta:* exercitar durante algum tempo, a partir dos objetos de suas necessidades físicas, as mais simples operações da mente e determinar depois sua aplicação aos objetos de instrução (Itard, p. 135).

O primeiro relatório é apresentado em cinco partes, e cada uma aborda as metas acima ressaltadas. Com exceção da primeira, na qual comenta os hábitos do menino, bem como a atitude sua e a da Senhora Guérin, em não contrariá-los, mas em aceitar com “condescendência seus gostos e suas inclinações” (Ibidem, p. 137), as demais abordam questões que, de alguma forma, têm estreita relação com pensamento/inteligência, conhecimento e linguagem. Tais temas retornam de forma clara também no segundo relatório, sobretudo nas séries I – *Desenvolvimento das funções dos sentidos* – e série II *Desenvolvimento das funções intelectuais*.

Nas próximas seções visa-se salientar as bases epistemológicas, ou seja, princípios que nortearam as práticas do médico-pedagogo com seu discípulo. Mais especificamente, são retomados pontos das obras de Locke, Condillac e de alguns de seus comentadores, cotejando-os com trecho dos relatórios que tratam de questões relativas ao conhecimento, inteligência e à linguagem. Entendemos que uma análise assim conduzida contribuirá para um melhor entendimento das relações entre as ideias desses filósofos e as práticas educativas de Itard.

Visando a organização de nossa exposição, em um primeiro momento, serão abordados dois pontos: (1) o importante papel atribuído aos sentidos e, por conseguinte, a necessidade de estimulá-los; (2) a preocupação com a ampliação das ideias e das operações do espírito.

Reservamos a *Parte III* deste estudo para abordar a fundamental questão da linguagem com ênfase em alguns pontos referentes à relação que esta entretém com o pensamento /conhecimento.

## 1 A “sensibilidade nervosa” do jovem selvagem

A ênfase dada ao exame das funções sensoriais do garoto evidencia a adesão tanto de Itard quanto de Pinel, aos mesmos pressupostos epistemológicos empirista-sensualista; os esforços dispensados por Itard para despertar a “sensibilidade selvagem” e “educar” os sentidos de seu aluno corroboram essa posição, aliás, explicitamente assumida. Tanto a segunda meta, como as formas empregadas para despertar ou aprimorar os sentidos baseiam-se nas ideias de Condillac expostas, principalmente, no *Tratado das Sensações* (1754/1993) onde retoma pontos do *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1746/1970), obra

que o próprio Condillac critica no “Sumário” do Tratado por considerar algumas partes obscuras.

Condillac abre o *Tratado* afirmando que “o principal objetivo desta obra é mostrar como todos os nossos conhecimentos e todas as nossas faculdades vêm dos sentidos, ou para falar mais exatamente, das sensações” (Ibidem, p. 31). Ideias semelhantes já vinham sendo defendidas pelos empiristas ingleses do século XVII e, particularmente, por Locke (1632-1704) ao escrever *Ensaio acerca do entendimento humano* (1706/1973)<sup>14</sup>; neste, Locke insiste que “nem os princípios, nem as ideias são inatas” (título do Livro I) mas que “todas as ideias derivam da sensação ou reflexão” (Livro II, I,2\*) supondo que “a mente é um papel branco” (Ibidem); assim, toma clara posição contra a doutrina de Descartes (1596-1650), enfatizando a experiência sensível como origem do conhecimento. Entretanto, embora Condillac seja considerado um herdeiro de muitas das ideias de Locke, um “empirismo na radicalidade”, será proposto pelo filósofo francês, segundo Monzani (1993). Se para Locke as ideias podem derivar seja da sensação, seja da reflexão, para Condillac, não há nem ideias, nem faculdades da alma que não tenham origem nas sensações ou nas experiências sensíveis. Critica seu predecessor quando este

[...] se contenta em reconhecer que a alma percebe, pensa, duvida, crê, raciocina, conhece, quer, reflete; que estamos convencidos da existência dessas operações, porque encontramos-las em nós mesmos, e que elas contribuem para os progressos de nossos conhecimentos: mas *ele não sentiu a necessidade de descobrir seu princípio e geração* [...] parece tê-los considerado como algo inato, e diz apenas que se aperfeiçoam com a prática (Condillac, 1754/1993, p. 35-36, grifos nossos).

Preocupado justamente com a gênese das operações, afirma: “*o juízo, a reflexão, as paixões, todas as operações da alma, em suma, não são senão a própria sensação que se transforma de maneiras diversas*” (Ibidem, p.36, grifos do autor). Uma “falha” do pensamento de Locke é, portanto, o não reconhecimento de “quão

---

<sup>14</sup> A tradução brasileira dessa obra de Locke, foi efetuada a partir da quinta edição de 1706, revista pelo autor e de publicação póstuma, como indicam os editores no Brasil. A primeira edição original é de 1690.

(\*) Seguindo a forma de referência usual dessa obra, o primeiro número corresponde ao *livro*, o segundo ao *capítulo* e o terceiro – em algarismos arábicos – ao *parágrafo*.

necessário nos é aprender a tocar, a ver, a ouvir etc.” (Ibidem, p. 32). O objetivo do *Tratado* é o de considerar como se aprendem as sensações e como estas se transformam dando origem às operações como julgar, comparar, raciocinar, etc.

Em seu trabalho, Condillac enfatiza a necessidade de considerar cada sentido separadamente, pois esta seria a única forma de determinar quais ideias originam-se de cada um. Daí a proposta de imaginar uma estátua de mármore “organizada interiormente como nós, e animada de um espírito privado de qualquer espécie de ideias”, cujos sentidos seriam abertos “a nosso alvitre às diferentes impressões de que são suscetíveis” (Ibidem, p. 56). Assim ele vai proceder para ilustrar como se adquirem os conhecimentos à medida que ocorre o despertar dos sentidos, tomando-se cada um, iniciando pelo olfato que “é o que parece menos contribuir para os conhecimentos do espírito humano” (Ibidem).

A insistência em considerar cada sentido separadamente justifica-se, para o filósofo, porque “se uma multidão de sensações surge ao mesmo tempo com o mesmo grau de vivacidade [...] a multidão das impressões retira qualquer ação ao espírito” (Ibidem, p. 36). Ao contrário, se deixarmos subsistir apenas uma sensação por vez ou se enfraquecemos as demais, imediatamente “o espírito irá se ocupar mais particularmente da sensação que conserva assim toda a sua vivacidade, e esta sensação se transforma em atenção” (Ibidem). E continua, indicando como a partir desta primeira “operação da alma”, outras surgirão; quando uma nova sensação adquire mais vivacidade que a primeira, ela se transformará, por sua vez, em atenção, sem que a primeira tenha desaparecido, de forma que é possível então sentir duas *sensações*. Condillac reserva o nome de *sensação* quando trata de impressões atuais e utiliza *memória* para a sensação já exercida. Nesse caso, há duas atenções – uma exercida pela sensação, outra pela memória – e essa dupla atenção dará lugar à *comparação*, “pois estar atento a duas ideias é o mesmo que compará-las”, sendo que “não se pode compará-las sem perceber entre elas alguma diferença ou alguma semelhança: perceber tais relações é *julgar*. [...] assim é que a atenção se transforma sucessivamente em atenção, comparação e juízo” (Ibidem, p. 37).

Condillac prossegue, expondo como se passa dessas capacidades para a *reflexão*, preocupado em salientar que esta não é inata, como pensava Locke, mas tem sua origem na sensação. “A sensação, depois de ter sido atenção, comparação,

juízo transforma-se ainda na própria reflexão” (Ibidem, p. 38), ou como reafirmará, alguns anos mais tarde, “as operações do entendimento são apenas a sensação que se transforma em atenção, em comparação, em juízo, em reflexão” (1775/1970, p. 319).

Conhecendo essas ideias do filósofo iluminista, entendemos melhor os motivos que levaram Itard a se (pre)ocupar tanto com a *educação dos sentidos* do garoto pois se a partir das sensações é que nascem não apenas as ideias, mas também as operações do entendimento – atenção, comparação, julgamento etc. –, era necessário empreender esforços para despertar essa sensibilidade que se mostrava por demais entorpecida ou travada. De fato, como Itard considerava a atenção do menino uma “propriedade nervosa singularmente fraca, [...] entrava em meu plano desenvolvê-la por todos os meios possíveis” (Itard, p. 142). Aliás, a *atenção* – definida por Condillac como sendo a *operação* que, “em relação a certas percepções, aumenta tão vivamente que elas parecem ser as únicas das quais tomamos consciência” (1746/1970, p. 30, grifos nossos) – é alvo de comentários frequentes não só em Itard, mas também em Pinel e Bonnaterre, como se nota nos relatórios por eles redigidos.

Preocupado em examinar os sentidos do menino, Itard ressalta que “o órgão da pele e do tato não demonstrava a menor sensibilidade” (Ibidem, p. 141), pois era capaz de retirar carvão do fogo ou batatas quentes da água fervente com as mãos, assim como ficar exposto à umidade e ao frio por horas no inverno, durante horas. Quanto ao *olfato*, embora muito exercitado – o jovem procurava farejar as coisas encontradas ou as que se lhe apresentavam, mesmo as inodoras –, era considerado pouco sensível; prova disso é que o menino permanecia indiferente aos excitantes colocados em suas narinas – tabaco, por exemplo – que não o faziam nem espirrar, nem derramar lágrimas. Quanto ao *gosto*, os alimentos com os quais se nutria, ao chegar em Paris, “eram horrivelmente repugnantes. Ele os arrastava por todos os cantos e os amassava com as mãos cheias de sujeiras” (Ibidem, p. 145). Em relação ao *ouvido*, algo surpreendente é logo notado: o menino se mostrava insensível a ruídos fortes – ao disparo de armas de fogo, por exemplo – mas reagia ao ruído de uma noz ou outro objeto comestível.

O que faz então o mestre Itard? Para *sensibilizar a pele e o tato*, submete o menino a banhos quentes, com a ajuda da Sra. Guérin, mas também às correntes de

frio. Ao cabo de algum tempo do emprego desses procedimentos, visando o desenvolvimento da sensibilidade, Itard avalia os resultados de forma positiva, pois Victor garoto passa a se vestir quando sente frio, adquire alguns hábitos de asseio (levanta-se da cama para satisfazer suas necessidades fisiológicas) e exige que a água esteja suficientemente quente antes de se banhar. Além disso, “o tato se mostrou sensível à impressão dos corpos quentes ou frios, lisos ou rugosos, moles ou resistentes” (Ibidem, p. 145). Para o *gosto* (ou *gustação*) parece também ter havido avanços, pois passa a rejeitar a comida do prato no qual caiu algo estranho. O *olfato* também apresentava mudanças, tendo o garoto se mostrado assustado ao, pela primeira vez, espirrar.

Em suma, após alguns meses de “exercícios” com seu discípulo, há avanços notáveis, segundo Itard, na sensibilidade da pele e do *tato*, no *olfato* e no *gosto*, porém o ouvido e a vista permanecem estacionários. Isso leva o médico a concluir que os três primeiros “não passam de uma modificação do órgão da pele” (Ibidem, p. 146) enquanto os dois outros são mais complexos e “menos exteriores, revestidos de uma aparelho físico dos mais complicados” (Ibidem), razão pela qual merecerá uma educação particular em tempos futuros.

Mais tarde – como se pode ler no segundo relatório, (*1a. Série “Desenvolvimento das funções dos sentidos”*) –, Itard se detém mais cuidadosamente na *visão* e na *audição*, baseando-se sempre nas ideias de Condillac relativa à importância de se deixar subsistir uma sensação de cada vez, em particular quando se trata dos *ouvidos* (audição). “Persuadi-me de que, para fazer a educação desse sentido, era preciso de certa forma isolá-lo [...] e eu devia concentrar [a sensibilidade] no sentido que eu queria pôr em funcionamento, paralisando artificialmente o da vista...” (Ibidem, p. 187). Por essa razão, o médico-pedagogo coloca em prática exercícios em que o aluno, com os olhos vendados, deveria produzir sobre um corpo sonoro – um instrumento musical, ou um objeto qualquer – os diferentes sons que ouvia. Iniciando pelos sons de instrumentos de percussão para que distinguísse, por exemplo, entre o som de um tambor e o de um sino, Itard passa a empregar instrumentos de sopro, pois acreditava serem estes “mais análogos aos [sons] da voz” (Ibidem, p. 188), e espera, assim, levar o aluno a distinguir “as diferentes entonações da laringe” (Ibidem). Ao obter sucesso com esses exercícios, afirma: “assim que

consegui impressionar o ouvido de nosso selvagem com o som de minha voz, achei o ouvido sensível às mais fracas entonações” (Ibidem). Itard prossegue em suas experiências, mantendo Victor sempre com os olhos vendados, em busca de um aprimoramento da capacidade em distinguir os diferentes sons da voz<sup>15</sup>: em um primeiro momento, pede que o garoto se manifeste, levantando um dedo todas as vezes que ouve os sons da voz do mestre. Ao notar que estes são convenientemente percebidos, passa à etapa seguinte que consiste em solicitar a apreciação de “todas essas modificações e variedades de tons de que se compõem a música da fala” (Ibidem, p. 189); agora, o garoto deve distinguir as vogais, e levantar um dedo específico da mão ao ouvir uma determinada vogal: o polegar para o A, o dedo médio para o I e assim por diante. Itard assinala as múltiplas dificuldades encontradas por Victor nessas novas tarefas “que exigiam da parte do aluno uma *atenção* muito mais continuada, *comparações* delicadas, *juízos* repetidos...” (Ibidem, p. 190, grifos nossos).

A partir de métodos semelhantes, e com dificuldades análogas, Itard elabora vários exercícios com a finalidade de continuar educando a *vista* e o *tato*. Em relação ao primeiro, Itard considera terminada a educação quando Victor, depois de diferentes tipos de exercícios, em que o mestre e aluno trabalham com um quadro cada um, o menino consegue reconhecer uma palavra em um quadro após ter observado a mesma palavra em outro. Face aos erros do garoto, Itard o faz “soletrar”, explicando: “Soletrar era, para nós, comparar intuitivamente, e uma após outra, todas as letras que entram na composição de duas palavras” (Ibidem, p. 192). Através desse *exame analítico*, Victor chega a estabelecer a diferença entre duas palavras. Embora Itard reconhecesse que Victor não conhecia o sentido das palavras, afirma que, “ao cabo de alguns meses, meu aluno sabia ler e escrever satisfatoriamente uma série de palavras” (Ibidem), o que nos indica uma concepção de leitura bastante estranha e limitada.

---

<sup>15</sup> Itard nos informa que o menino ficava privado de luz durante horas! (p. 183). O médico empregou exercícios semelhantes com os surdos, como explica em relatórios que apresentou, em 1808, na Société de la Faculté de Médecine: “os surdos foram inicialmente submetidos ao som de um sino de igreja [...]. Em seguida, com os olhos vendados, eles indicavam os diferentes pontos onde o sino se encontrava, isto é, a direção de onde os sons provinham. Em terceiro lugar, os instruíamos a perceber sons musicais, as batidas de um tambor, os sons de uma flauta. Enfim, com o ouvido assim aperfeiçoado, se lhes ensinava a falar...” (apud Brauer, 1988, p. 129).



Por procedimentos semelhantes, Itard procura também desenvolver o *tato* do garoto. A respeito desse sentido, afirma não compartilhar as ideias de Condillac que atribuía uma considerável importância a esse sentido<sup>16</sup>, mas admite que “era preciso pôr esse sentido, como todos os outros, no exercício de suas funções” (Ibidem, p. 194). Como o menino já podia distinguir o frio do quente, o objetivo agora era de saber se conseguiria julgar a configuração, ou seja, a forma de diferentes objetos colocados dentro de um vaso opaco, portanto, sem poder vê-los. Itard coloca dentro do pote uma noz e uma castanha, e nota a grande dificuldade da tarefa proposta; exercita-o, então, a comparar, objetos díspares, tais como uma castanha e uma pedra, uma moeda e uma chave para, em seguida, voltar a solicitar o exame manual das castanhas e das nozes. Procedendo sempre dessa maneira, de forma a isolar o tato do sentido da visão, Victor consegue, depois de distinguir objetos menos diferenciados, como uma noz, uma maçã e pedregulhos, perceber as diferentes letras, mesmo as mais análogas na forma como B e R; I e J; C e G.

A preocupação de Itard com o despertar dessa *sensibilidade selvagem*, consistia também, como veremos a seguir, uma maneira de possibilitar ideias e exercitar as operações da mente.

## 2 As novas necessidades e a relação com as operações do pensamento

Conforme já mencionado, Condillac comenta o bem conhecido caso “de um homem encontrado nas florestas da Lituânia”<sup>17</sup> e afirma que, segundo as descrições, não parecia possuir a razão, caminhava como um quadrúpede, não tinha nenhuma linguagem e “formava sons que não pareciam em nada com os sons dos homens” (Condillac, 1754/1970, p. 233). Entretanto, diz ele, se esse selvagem não dava sinais de razão, “não era porque não raciocinasse o suficiente para velar por sua

---

<sup>16</sup> De fato, o filósofo francês consagra partes importantes do *Tratado* a esse tema: em uma delas, “*Como o tato ensina os outros sentidos a julgar os objetos exteriores*”, insiste em afirmar que é o tato e seu principal órgão – a mão – que ensina os demais sentidos a julgar os objetos exteriores. “O olho, portanto, só chega a ver distintamente uma figura porque a mão lhe ensina a captar esse conjunto” (Condillac, 1754/1993, p. 176).

<sup>17</sup> Este é o título do cap. VII da 4ª parte do *Tratado das Sensações*: (1754/1993, p. 232); Condillac refere-se também a esse “selvagem” no *Essai sur l'origine des connaissances humaines* (1946/1970, cap. 11, 1ª parte). Trata-se, de fato, do terceiro menino-urso de quem se tem notícias, encontrado na Lituânia no século XVII e que mereceu igualmente a atenção de Wolff (Cf. Primeira parte, 3.1) e de Rousseau (1966/1755).

conservação; e sim porque sua reflexão, até então aplicando-se necessariamente apenas a este objeto, não tivera ocasião de se dirigir aos objetos de que nos ocupamos” (Ibidem). Ou seja, voltado à sua subsistência, “não tinha nenhuma das ideias que nossa estátua adquiriu ao conhecer outras necessidades além da busca de alimentos; *faltavam-lhe todos os conhecimentos que os homens devem a seu intercâmbio (commerce) recíproco*” (Ibidem, grifos nossos).

E continua,

Um homem que adquiriu muitas ideias [...] não pode permanecer muito tempo nessa espécie de letargia. Quanto maior a provisão de suas ideias, mais cabe crer que alguma delas terá ocasião de despertar, de exercitar particularmente sua atenção e de tirá-lo do torpor. Aquele menino não dispunha de tal recurso. Suas faculdades embotadas não podiam ser abaladas a não ser pela necessidade de procurar alimento (Ibidem).

Condillac aborda, em termos análogos, um fato relatado nos “mémoires” da academia de Ciências em 1703. Trata-se do “surdo de Chartres”, ou seja, um jovem surdo de nascença, filho de um artesão que, aos 23-24 anos, passa, repentinamente a ouvir. Quando começou a falar, ainda que imperfeitamente, “os teólogos o interrogaram sobre seu passado e suas principais perguntas foram sobre Deus, a alma, a bondade [...]. Entretanto, seus pensamentos não se dirigiam a tais questões” (Condillac, 1746/1970, p. 140) e, para surpresa de todos, não entendia sequer a intenção dos ritos religiosos – sinal da cruz, genuflexão. “Levava uma vida puramente animal, inteiramente ocupada com os objetos sensíveis e presentes e com poucas ideias que recebia pelos olhos” (Ibidem).

Condillac parece fazer suas as palavras desse texto de décadas anteriores,

O espírito de um homem privado do intercâmbio com outros é tão pouco exercitado e tão pouco cultivado, que ele pensa apenas o indispensável, forçado pelos objetos exteriores. *Le plus grand fonds des idées des hommes est dans leur commerce réciproque (Memoires de l'Académie des Sciences, 1703, p. 18 apud Condillac, 1746/1970, p. 141, grifos nossos).*

Vale portanto salientar que, em dois textos publicados em diferentes datas, 1746 e 1754, Condillac enfatiza a importância do “commerce réciproque”: uma primeira vez, referindo-se ao relato da Academia de Ciências sobre o surdo de Chartres, e em outra, nos comentários ao menino-urso da Lituânia. É importante igualmente notar que Itard emprega a frase acima salientada, como epígrafe do primeiro relatório sobre Victor do Aveyron (Itard, p. 117), o que marca sua adesão a essas mesmas ideias.

Pode-se então pensar que, seguindo as ideias de Condillac, Itard preocupava-se com o intercâmbio entre as pessoas, tomando-o como essencial para propiciar uma ampliação da esfera das ideias; afinal, uma das metas de seu trabalho – a terceira – é assim enunciada: “ampliar a esfera de suas ideias dando-lhe necessidades novas e multiplicando suas relações com os seres que o circundavam.” (Ibidem, p.136). Com o intuito de atingir esse objetivo, comenta as dificuldades enfrentadas para levar o menino a ter outros interesses além dos relacionados às necessidades digestivas. Procura diversificar os objetos com os quais o menino “interage”: dá-lhe brinquedos – peças de um jogo de boliche, por exemplo–, mas o jovem acaba por queimá-las na lareira. Elabora então, engenhosamente, uma brincadeira, ou melhor, uma experiência com copos de prata, embaixo dos quais esconde uma castanha; como as buscas do menino são bem sucedidas, e “para tornar sua atenção menos interesseira e menos animal” (Ibidem, p. 148), passa a esconder, então, algo não comestível<sup>18</sup>, conseguindo resultados satisfatórios com esse jogo “muito proveitoso para provocar atenção, juízo e fixidez em seus olhares” (Ibidem), além, evidentemente, de afetar a memória. Em outras palavras, o que importa aqui, para Itard, são as operações implementadas a partir daqueles exercícios: *atenção, memória, juízo*.

De fato, Itard considera que o emprego das operações e faculdades intelectuais circunscreve-se, na criança em geral e, mais precisamente, no selvagem do Aveyron, “às necessidades físicas” – assim como Condillac concebeu o que se

---

<sup>18</sup> Ao ler esses comentários de Itard, nota-se semelhanças com as experiências realizadas por Piaget com seus filhos, entre 1925-1935, a respeito da construção do objeto permanente; cabe entretanto salientar que, marcado pela obra de Kant, Piaget realizou suas investigações no quadro de um estudo da gênese das categorias básicas do pensamento: espaço, tempo, causalidade e objeto permanente (Piaget, 1936/1970).

passava com o menino-urso e, de certa forma, com o surdo de Chartres. Caberia à educação, portanto, transformar esse “estado”, de forma tal que essas operações se aplicassem à instrução, ou seja, a uma nova ordem de coisas, distintas daquelas ligadas às primeiras necessidades.

Dentro dessa ótica, supõe-se que as diferentes atividades propostas pelo médico-professor no sentido de ampliar as experiências sensoriais de seu aluno, levando-o, por exemplo, a conhecer alimentos e bebidas mais sofisticadas – “licores fortes e alimentos condimentados” (ibidem, p. 149), visavam igualmente uma ampliação de suas “necessidades”. Desta feita, proporcionar ao garoto novas possibilidades de relacionar-se com pessoas em outros lugares – as visitas ao cidadão Lemer, por exemplo – não se deu por acreditar na importância das “interações sociais”<sup>19</sup>, tal como discutimos a questão atualmente, mas sobretudo para possibilitar o surgimento de novas ideias e alçar as necessidades do menino a um nível mais elevado, menos animal. De certa forma, as novas experiências, incluindo as que envolviam outras pessoas, agiriam como desencadeadoras de novas necessidades e, em última instância, como propulsoras de ideias e de operações do espírito.

A quinta parte de primeiro relatório é dedicada, sobretudo, às questões referentes ao exercício das “operações da mente”. Itard afirma que o menino dava provas de exercer suas “faculdades intelectuais” aos objetos de seus apetites; mais precisamente, o médico assinala que, ao se tratar da satisfação de suas necessidades físicas, como por exemplo, aplacar sua fome, ele superava dificuldades, exercendo “continuamente sua atenção, sua memória, seu juízo e todas as funções de seus sentidos” de tal maneira que, “sua inteligência parecia elevar-se acima dele mesmo” (ibidem, p. 165-166). Para ilustrar tal fato, retoma as descrições do naturalista Bonnaterre que havia observado o menino em Rodez e relatara, detalhadamente, o desempenho fantástico por ele demonstrado ao debulhar feijões destinados à sua sobrevivência (Cf. nota 13, p. 166). Como então tornar essa capacidade produtiva em outros campos?

Como não podia contar com os recursos da audição, visto que “nesse aspecto o selvagem do Aveyron, era apenas um surdo-mudo” (ibidem), Itard inspira-se

---

<sup>19</sup> Em suma, o “comércio recíproco” não seria o exato equivalente às “interações sociais”, tema tratado no texto por Izabel Galvão e Heloisa Dantas (2000).

no trabalho de Sicard, já famoso como diretor do *Institut National des Sourds-Muets*, e dá início a uma série de exercícios visando ao desenvolvimento de funções da mente por meio da visão. Em um quadro negro, desenha a figura de objetos de uso cotidiano – uma chave, um martelo, uma tesoura –, aplicando esses objetos à figura desenhada para que o menino estabelecesse uma relação entre eles. Depois de variações introduzidas nos exercícios, consegue que o garoto corresponda os objetos a seus respectivos desenhos, e exercita assim a *atenção*, mas também a capacidade de *comparação*, e não apenas a memória. Contudo, ao introduzir uma mudança importante como a de substituir o desenho por “signos alfabéticos”, ou seja, pela palavra designando o objeto, Itard se surpreende, em um primeiro momento, com os entraves encontrados por Victor<sup>20</sup> e nota grande diferença entre os surdos e o selvagem no estabelecimento da relação desenho-letras/ palavras: “[os surdos-mudos] são, de todas as crianças, os mais atentos e os mais observadores. Acostumados já na mais tenra infância a ouvir e a falar pelos olhos, eles estão, mais que ninguém, exercitados para apreciar todas as relações dos objetos visíveis”(Ibidem, p. 168). Victor, segundo Itard, era comparável ao surdo-mudo, mas inferior “a essa classe de seres essencialmente observadores e imitadores” (Ibidem, p. 215).

De qualquer forma, em relação a Victor, o médico logo compreende as razões das dificuldades encontradas: “Da figura de um objeto à sua representação alfabética, é imensa a distância e ainda maior para o aluno a quem ela se apresenta aí, nos primeiros passos da instrução” (Ibidem, p. 168). E continua afirmando a necessidade de se encontrar um método “mais análogo às faculdades ainda entorpecidas de nosso selvagem” (Ibidem).

Itard concebe, então, outros exercícios, desta vez com a introdução de figuras geométricas recortadas em cartolina de variadas cores, sempre com o intuito de provocar “*comparações e novos julgamentos*” (Ibidem, p.169, grifos nossos).

---

<sup>20</sup> Tanto Itard como Sicard apontam obstáculos nessa passagem. Face às dificuldades de seu aluno – Massieu -, Sicard procede de forma engenhosa para que o jovem perceba a relação entre as letras e os objetos: escreve o nome sobre o próprio desenho e não em torno deste, de tal forma que as letras cobrissem todo o comprimento do desenho. Ao desenhar uma faca, “as letras quase sublinhavam o desenho da faca”, escreve Sicard (apud Lane; Philip, 1803/1984, p. 106). Sicard escreve a respeito da admiração de Massieu: “ele não tinha ideia de como linhas que não se pareciam com nenhum desenho, poderiam funcionar como uma imagem para os objetos e representá-los com tanta precisão e rapidez” (Ibidem).

Quando as dificuldades das experiências propostas foram vencidas e os resultados considerados positivos na medida em que o menino conseguia comparar tais figuras, o médico-pedagogo decidiu introduzir algo, a seu ver, mais instrutivo: uma prancha retangular com vinte e quatro pequenos compartimentos (4 X 6) nas quais estavam inseridas as letras do alfabeto impressas em cartolina; além dessas, confeccionou e apresentou os vinte e quatro caracteres em metal, solicitando que Victor estabelecesse uma correspondência entre as letras em metal, facilmente manipuláveis, com as impressas; esse exercício exigia, claro, *comparações*. Variações são introduzidas pelo médico, sempre buscando assegurar-se que o menino utilizasse sua memória, comparação e juízo. Itard assinala, ainda: “exercitando-o com todos esses caracteres, eu tinha o objetivo de preparar Victor para empregá-los no uso primitivo deles, ou seja, na expressão das necessidades que não podemos manifestar pela fala” (Ibidem, p. 173), referindo-se, portanto, à língua escrita (como veremos na Parte III).

Ao concluir seu primeiro relatório, Itard mostra-se otimista, pois considera que o selvagem do Aveyron “é dotado do livre exercício de todos os seus sentidos; [...] dá provas contínuas de atenção, de reminiscência, de memória; pode comparar, discernir e julgar, aplicar enfim todas as faculdades de seu entendimento a objetos relativos à sua instrução” (Ibidem, p. 174).

Ao dar prosseguimento a seu trabalho, o médico salienta ainda o quanto as funções dos sentidos e as intelectuais se ligam estreitamente pois, ao procurar desenvolver os sentidos na percepção de novos objetos, “eu forçava a *atenção* a deter-se neles, o *juízo* a *compará-los* e a *memória* a guardá-los” (Ibidem, p. 199, grifos nossos). Dessa forma entende-se que, embora o conhecimento e as funções intelectuais tenham sua origem nas sensações, há simultaneidade e inter-relação no desenvolvimento dos sentidos e no das operações da mente.

### PARTE III

## OS RELATÓRIOS DE JEAN ITARD: AS RELAÇÕES ENTRE LINGUAGEM E CONHECIMENTO

As questões referentes à linguagem e, mais precisamente, à relação linguagem e pensamento/ideias/conhecimento constituem um tema de fundamental importância na filosofia iluminista e de constante preocupação no trabalho de Itard com o jovem Selvagem, como se nota, particularmente, na quarta parte do primeiro relatório (p. 153-163), assim como na série II do segundo relatório (p. 199-216).

Para focalizarmos alguns problemas relacionados ao papel da linguagem e, em especial, dos signos na educação de Victor do Aveyron, é indispensável entender as grandes linhas da revolução semiótica ocorrida no século XVIII que teve como protagonistas marcantes, Locke e Condillac. Com essa finalidade, serão salientados os avanços que o pensamento desses dois filósofos representaram naquele momento, além de algumas repercussões dessas ideias nos séculos seguintes.

Essa parte está dividida em quatro seções nas quais são abordadas os seguintes pontos: na primeira, elementos da discussão sobre a origem da linguagem; na segunda, algumas ideias de Locke em contraposição à perspectiva de Descartes; na terceira, a importância dos signos em Condillac e, na quarta, a relação linguagem /signos e pensamento/conhecimento na educação de Victor tal como empreendida por Itard.

### 1 A origem da linguagem: a linguagem de ação

O problema da origem da linguagem ou da natureza das palavras – tratado seja do ponto de vista da história humana ou de em uma perspectiva que hoje denominaríamos “ontogenética” – foi objeto de inúmeros debates e trabalhos desde a Antiguidade.

Durante muito tempo, presumia-se que a linguagem deveria surgir “naturalmente”, mesmo em crianças que crescem fora do contato com pessoas

falantes<sup>21</sup>. Segundo Heródoto, um faraó egípcio (Psamético I) que viveu no século VII a.C. ordenou o isolamento de dois bebês para determinar qual seria o povo mais antigo, o que se conheceria a partir das primeiras palavras pronunciadas pelas crianças; colocadas em uma cabana aos cuidados de cabras criadas por um pastor silencioso, depois de dois anos, as crianças pronunciaram, enfim “becos” – sem dúvida uma onomatopéia do grito das cabras – mas que foi interpretado como a palavra frigia para “pão” (Strivay, 2006).

Montaigne trata dessa questão, afirmando:

[...] a criança crescida em plena solidão, afastada de todo intercâmbio (o que seria uma experiência difícil de se fazer) teria alguma espécie de fala (*parole*) para exprimir suas concepções [...]. Mas restaria saber qual linguagem falaria essa criança (Montaigne, 1569/1969, v. 2, p. 124-125)<sup>22</sup>.

O problema das *origens* mereceu um considerável destaque no pensamento iluminista, como se nota, por exemplo, até mesmo nos títulos de trabalhos de Rousseau – *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les homes* ( 1755/1966) *Essai sur l'origine des langues*(1763/1993)– e em diferentes partes de obras de outros filósofos desse período.

Por sua vez, Condillac expressou-se, claramente, sobre a origem da linguagem articulada entre os seres humanos, supondo que esta teria suas raízes na *linguagem de ação*. Para explicar o aparecimento desta última, o filósofo elabora um pequeno conto (1746/1970 - 2ª parte, cap. 1) no qual imagina duas crianças – um menino e uma menina – que, depois do dilúvio, vivem separadamente no deserto e possuem algumas “operações da alma” muito elementares, apenas percepções e reminiscências fugidias, semelhantes às dos animais. Ao se encontrarem, o “trato recíproco” permite que exercitem melhor essas primeiras operações; advém então “uma cena linguística primordial” (Trabant, 2001, p. 4) quando uma das crianças por

---

<sup>21</sup> Já comentamos, na Parte I, como essa questão foi abordada no seio da *Société des Observateurs de l'Homme*.

<sup>22</sup> Montesquieu (1689-1755) também não escapa à ideia do aparecimento *natural* de uma *língua*, pois sugere que seria oportuno alimentar três ou quatro crianças no silêncio do isolamento para examinar a língua que desenvolveriam e a “natureza em si mesma, desentrevada dos preconceitos da educação” (*Pensées* apud Strivay, p. 58).



não poder alcançar um objeto desejado, começa a gritar, acompanhando tais gritos de gestos e movimentos. O outro, “comovido por esse espetáculo” (Condillac, 1746/1970, p. 195), o ajuda; esse tipo de situação é repetido, memorizado e finalmente passa a ser reproduzido voluntária e livremente. Assim se estabelece o que Condillac denomina “linguagem de ação”, constituída por movimentos, gritos e sons inarticulados; a origem dessa linguagem é a necessidade. No decorrer do tempo, o gesto se transformará em dança e os gritos em palavras. “À medida que a linguagem dos sons articulados tornou-se mais abundante [...], pareceu tão cômoda quanto a linguagem de ação: servia-se igualmente de uma e de outra; enfim o uso dos sons articulados tornou-se mais fácil e prevaleceu” (Ibidem, p. 199); a linguagem de ação, até então natural, torna-se um grande obstáculo a ser ultrapassado.

Em relação à questão da origem, vale notar a importância de uma “sociedade” – ao menos duas pessoas – para o surgimento da linguagem; em outras palavras, não existe linguagem individual, sendo necessário o “trato/comércio recíproco” para que a linguagem apareça e haja um emprego socializado desta para que continue a existir e a se desenvolver. O próprio Itard, no prefácio de seu primeiro relatório, mencionando Condillac, comenta o caso da menina encontrada, também na França, no início do século XVIII, conhecida como Mademoiselle Leblanc, cuja educação apresentou “sucesso completo” (Itard, p. 126) por ter vivido nos bosques com uma companheira; ele salienta que, decorrente dessa coabitação, teria havido um “impulso à memória, à imaginação delas” (Ibidem) a ponto de criarem um pequeno sistema de signos.

Um fato indiscutível é que Victor, desde o início do seu convívio social, possuía uma forma de linguagem que se pode denominar de *linguagem de ação*. Em seu relatório, Bonnaterre tece comentários sobre os gritos e sons inarticulados emitidos pelo jovem, mas assinala igualmente que ele se dirigia a pessoas para solicitar, por meio de gestos e ações, alguma ajuda da qual necessitava: ele tomava uma pá e a colocava nas mãos de uma pessoa, indicando assim que ela buscasse meios para ativar o fogo; oferecia uma faca para outrem com o fim de que lhe cortassem batatas muito grandes; apontava um armário no qual se encontrava um alimento desejado, etc. Tal linguagem pareceu se desenvolver ainda mais quando se intensificaram o contato com Itard e a senhora Guérin, segundo as informações do

médico, que comenta “a facilidade que nosso selvagem tem de expressar de outro modo que não pela fala, o pequeno número de suas necessidades” (Ibidem, p. 160); ele ilustra essa forma de expressão através do relato de diferentes situações: na hora do passeio, ao perceber que a governanta ainda não terminara de preparar-se para sair, dispunha, diante dela, vários objetos necessários para sua toailete e ajudava-a se vestir; ao desejar tomar leite, pedia-o apresentando uma gamela de madeira vazia; tomava alguém pelo braço e o conduzia ao jardim, apoiando as mãos dessa pessoa nas hastes de um carrinho de mão no qual desejava ser levado a passeio; quando cansado da duração de visitas em sua casa, colocava o chapéu, a bengala e as luvas nas mãos do visitante, empurrando-o para a porta de saída, indicando-lhe assim que deveria retirar-se.

Em suma, Victor não apenas produz essa “linguagem com pantomimas”, como a compreende muito bem; a pequena “experiência” em que Itard se apresenta com os cabelos despenteados e obtém como “resposta” o menino trazer-lhe um pente, ilustra bem essa compreensão. E isso tudo, espantosamente, sem “necessidade de nenhuma uma lição preliminar, nem convenção recíproca” (Ibidem, p. 162) para que houvesse entendimento. Itard ressalta ainda que, se alguns veem nessa forma de agir algo semelhante ao que se passa com os animais, ele, em contrapartida, reconhece nela “a linguagem de ação, essa linguagem primitiva da espécie humana, originalmente empregada na infância das primeiras sociedades, antes que o trabalho de vários séculos tivesse coordenado o sistema da fala...” (Ibidem).

Essa afirmação indica que Itard interpretava essa linguagem como uma repetição de um estágio no indivíduo que tem à sua frente, de uma capacidade historicamente adquirida/elaborada pela humanidade. E, acredita que, com a ampliação de suas necessidades, o menino sentiria também a necessidade de usar outros signos. De qualquer forma, Itard compartilhava a opinião de Condillac, ao considerar que a linguagem de ação representava um obstáculo a ser superado (Ibidem, p. 160, nota 11).

De fato, a linguagem de ação possibilitava “modos de comunicação” adequados, já que Victor era entendido pelas pessoas com quem convivia e conseguia também compreendê-las através dessa linguagem. Se não era, portanto, na esfera comunicativa que o emprego dessa linguagem apresentava problemas, por que,

então, esta era considerada não apenas ineficiente, mas até mesmo um entrave para o desenvolvimento do garoto?

## 2 As ideias de Locke: uma contraposição à perspectiva cartesiana

Segundo estudiosos do campo filosófico, semiótico e linguístico (Eco, 1973/1988; Formigari, 1992; Joly, 1977), houve transformações profundas no século XVIII, sobretudo no tocante às questões de linguagem e, em particular, naquelas referentes à relação pensamento e linguagem. Para se entender tais mudanças, convém assinalar como essa relação era concebida no interior da doutrina cartesiana.

Na realidade, Descartes pouco fala da linguagem, limitando-se a tecer algumas considerações a respeito do tema no *Discurso do Método*, quando comenta as diferenças entre animais/máquinas e os homens. Segundo ele, animais e máquinas “nunca poderiam empregar palavras nem outros signos resultantes da combinação dessas palavras, como nós fazemos, para exprimir aos outros os nossos pensamentos” (1637/2008, p. 63). E mesmo que os papagaios possam emitir algumas palavras da mesma forma que os seres humanos “eles não podem falar como nós, ou seja, *testemunhando que pensam o que dizem*” (Ibidem, p. 64, grifos nossos).

Para os teóricos de Port-Royal – cartesianos por excelência – o homem, por natureza dotado de razão, é capaz de pensar sem recorrer à linguagem, de forma que há a possibilidade de existir pensamentos sem signos, postulando-se a pré-existência do *pensamento organizado*:

Se as reflexões sobre nossos pensamentos só interessassem a nós, seria suficiente considerá-las em si mesmas, sem orná-las /vesti-las (les revêtir) com palavras, nem com nenhum outro signo.

Nós não podemos compreender os pensamentos uns dos outros, senão acompanhando-os com signos exteriores: [...] esse costume é tão forte que, ao pensarmos sozinhos, as coisas se apresentam à nossa mente (esprit) com palavras com as quais nos acostumamos a revesti-las (les revêtir) quando falamos com os outros (*La logique*, préface apud Joly, 1977, p. 181, grifos nossos).

Vislumbra-se pois, uma concepção de linguagem em que esta é tratada como um ornamento ou uma vestimenta do pensamento, portanto como algo acessório; a linguagem importa para a comunicação de um pensamento pré-existente

e seu emprego “interno” reduz-se a uma questão de hábito/costume. A arte de pensar conduziria à arte de falar, formulada como “O que se *concebe* bem, se *enuncia* bem” – Ce qui se *conçoit* bien, s’*énonce* clairement – (Joly, 1977, p. 183, grifos do autor). Para os filósofos de Port-Royal, a linguagem serviria para “significar nossos pensamentos” e a dar a conhecer aos outros “os diversos movimentos de nossa alma” (apud Ducrot, 1989, p. 165-166). Para eles, “cada frase está destinada a comunicar um pensamento” (Ducrot; Shaeffer, 1995, p. 15), elaborando assim, uma espécie de quadro, pintura (*tableau*) do pensamento, algo como uma imitação. Ao considerarem a língua tem a função de *representar* o pensamento, não se trataria de dizer “que a palavra é signo, mas sim que é um espelho, que ela comporta uma analogia interna com o conteúdo que veicula” (Ibidem).

Teríamos, portanto, não apenas a existência de um pensamento organizado anterior à linguagem, mas também a ideia de uma representação do pensamento ou da expressão dos “movimentos da alma” como sendo um espelho, algo que guarda semelhança com o próprio conteúdo.

Como o pensamento de Locke afasta-se dessa perspectiva, contrapondo-se a tais ideias?

Nas últimas páginas de seu livro *Ensaio sobre o entendimento humano* (1693/1706)<sup>23</sup>, Locke sintetiza o que é da alçada do entendimento, ou seja, da ordem do conhecimento:

Primeiro, o conhecimento das coisas como elas são em seus próprios seres, suas constituições, propriedades e operações. A isto, num sentido um pouco mais amplo da palavra, denomino *physiké* ou *filosofia natural* [...]

Segundo, pratica (*praktiké*) a perícia de aplicar corretamente nossos próprios poderes e ações para obtenção das coisas boas e úteis. [...]

---

<sup>23</sup> O *Ensaio* é dividido em quatro livros: Livro I: *Nem os princípios, nem as ideias são inatas*; Livro II: *As ideias*; Livro III: *As palavras*; Livro IV: *Conhecimento e opinião*, sendo que o livro III foi escrito por último. Segundo Joly, foi durante a elaboração de seu *Ensaio* que Locke nota a importância das palavras. A esse respeito, Locke afirma: “Quando reconheci a origem e a composição de nossas ideias e que comecei a examinar a extensão e a certeza de nossos conhecimentos, achei que eles têm uma relação tão estreita com a fala (*les paroles*) que, sem antes considerar anteriormente com exatidão qual é a força das palavras (*des mots*) e como elas significam as coisas, não se saberia falar claramente e razoavelmente do conhecimento” (apud Joly, 1977, p. 196, nota 19).

Terceiro, *semeiotiké*, ou a *doutrina dos signos*<sup>24</sup>; o mais usual são as palavras (Ensaio, IV, XXI, 1, 2, 3, 4, grifos do autor).

Em relação ao terceiro campo, Locke prossegue da seguinte forma:

Para comunicar nossos pensamentos mutuamente, assim como para registrá-los para nosso próprio uso, signos de nossas ideias são igualmente necessários; estes que os homens descobriram ser mais convenientes e, portanto geralmente os usam, são *sons articulados* (Ibidem, IV, XXI, 4, grifos do autor).

Como já exposto anteriormente (Parte II; seção 1), para esse filósofo a mente é “um papel branco” sem quaisquer ideias, pois estas derivam da sensação ou da reflexão; o papel da reflexão seria o de elaborar e transformar as ideias transmitidas pelos sentidos. Como a experiência sensível nos fornece unicamente a percepção do particular – coisas, acontecimentos – e as *coisas* nunca estão presentes no espírito, é necessário algo que seja signo ou a representação delas, isto é, as noções e/ou ideias. “Um signo – que ele seja verbal ou mental – tem sempre como característica a generalidade, já que compreende várias coisas particulares” (Formigari, 1992, p. 445).

Trata-se, pois, de compreender como se formam *ideias gerais* e como os *termos gerais* podem significar coisas que são particulares.

O conceito de *abstração* contribui de forma essencial para responder a essas questões. Vejamos como.

As palavras começam, então, a revelar marcas externas de nossas ideias internas, sendo estas ideias apreendidas das coisas particulares. Se, porém, cada ideia particular que apreendemos devesse ter um nome distinto, os nomes seriam infinitos. Para que isso seja evitado, a mente transforma as ideias particulares recebidas de objetos particulares em gerais, obtendo isto por observar que tais aparências surgem à mente inteiramente separadas de outras existências e das circunstâncias da existência real, tais como tempo, espaço ou quaisquer outras ideias concomitantes. Denomina-se isso *abstração*, e é através dela que as ideias extraídas dos seres particulares tornam-se representações gerais de uma mesma espécie [...]. São essas aparências vazias da mente, sem se averiguar como, de onde, e se são apreendidas com outras, que o entendimento armazena (com denominações gerais que lhes são anexadas), e servem de padrão para organizar as existências reais em

---

<sup>24</sup> Embora a edição brasileira traduza a palavra *sign* por “sinal”, pensamos ser mais adequado traduzi-la por *signo*, acompanhando as traduções espanhola (*signo*) e francesa (*signe*).

classes, desde que se conformem a esses padrões e possam receber uma denominação adequada (Ensaio, II, XI, 9).<sup>25</sup>

E como são formados os termos gerais considerando-se que o que percebemos são coisas particulares? “A maioria das palavras são termos gerais” (Ibidem, livro III, III, 1) mesmo porque é impossível que cada coisa particular tenha um nome – isso seria inútil e impróprio para o aperfeiçoamento do conhecimento.

Um exemplo relativo à cor auxilia na compreensão dessa ideia: “sendo observado hoje a mesma cor no giz ou na neve, cor que foi apreendida ontem, pela mente, do leite, e levando apenas essa aparência em conta, o entendimento a transforma no representativo de toda esta espécie, designada pela palavra *brancura*, cujo som significa a mesma qualidade em qualquer parte que possa ser imaginada ou encontrada” (Ibidem, I, XI, 9).

Mais adiante, Locke apresenta outros exemplos a respeito das palavras “ama”, “mamãe”, “homem”, para ilustrar como esse processo ocorre na infância (Ibidem, livro III, III, 7).

As “ideias gerais abstratas” assim criadas pela mente constituem, segundo Locke, “meios” que unem e fazem uma conexão entre os nomes gerais com os seres particulares. Quando se afirma: “isto é um homem, aquilo é um relógio”, etc, classifica-se dando nomes, ou seja, empregando signos que são “concordantes” com as ideias abstratas. As “essências dessas espécies, assinaladas e designadas por nomes” (Ibidem, livro III, III, 13)<sup>26</sup> não são nada mais do que as ideias abstratas que temos em nossas mentes, “são os laços entre as coisas particulares que existem, e os nomes sob os quais elas estão classificadas” (Ibidem).

Como bem assinala Formigari, os termos gerais podem significar coisas particulares “porque as ideias abstratas, criaturas da mente, servem de *esquemas de mediação* entre os nomes e as coisas” (Formigari, 1992, p. 445, grifos nossos).

---

<sup>25</sup> A *abstração* é evocada por Jorge Luis Borges ao comentar o personagem de seu conto “*Funes, el memorioso*” nos seguintes termos: “[...] é o caso de um homem muito ignorante, morto muito jovem, oprimido por uma memória infinita. Ele não podia esquecer nada, o menor detalhe permanecia gravado em sua memória. Ele não conseguia pensar porque *pensar é generalizar, é abstrair, portanto, eliminar, suprimir*” (entrevista à Boncenne, 1985, p. 467, grifos nossos).

<sup>26</sup> Essas essências são chamadas de *essências nominais* porque se distinguem da essência real que para nós permanece desconhecida, inatingível.

Portanto, *não há relação direta entre nomes e coisas*, mas sim entre nomes e ideias às quais os nomes remetem.

Percebe-se, pois, que é uma relação arbitrária que se estabelece entre nomes e coisas, mesmo porque o elemento mediador é também arbitrário. Mais precisamente, o *nome* passa a ser considerado arbitrário em um duplo sentido: primeiramente porque enquanto som, ele não tem nenhuma ligação necessária com seu significado, mas também porque a ideia assim designada é uma classificação arbitrária da realidade, não sendo jamais homólogo aos objetos.

[...] o que é, antes de tudo, arbitrário são os signos mediadores da relação semântica, ou seja, as ideias que representam, claro, as coisas, mas segundo relações e agregações largamente independentes dos modelos naturais (Ibidem, p. 446)<sup>27</sup>.

Formigari ainda chama a atenção para as implicações que essa radicalização do arbitrário do signo terá não apenas durante o século da Luzes, mas também para as teorias modernas da linguagem: uma concepção mais dinâmica da significação; “o *significado* é, em resumo, uma informação sobre os objetos, cada vez delimitado pelo *signo*, e que não é nunca o homólogo desses objetos” (Ibidem, p. 447). Dessa forma, *o pensamento passa a ser entendido como largamente determinado pela linguagem* e isso mesmo no caso da ciência, particularmente das ciências empíricas, como, por exemplo, a biologia.

Por essa breve explanação, entende-se as razões pelas quais Locke é considerado como aquele que introduz o termo “semiótica”, além de uma necessária e fundamental discussão sobre o papel dos signos no pensamento, no quadro da filosofia moderna (Eco, 1973/1988, cap. V).

Uma vez definidas essas questões básicas, vejamos então como Condillac tirou consequências da revolução semiótica de Locke na segunda metade do século XVIII. Segundo Destutt de Tracy, ele será o Kepler da revolução da qual Locke foi o Copérnico (Formigari, 1992, p. 450).

---

<sup>27</sup> O artigo de Luis (2008) analisa a relação do arbitrário da linguagem e o lugar da cultura com exemplos que contribuem para uma melhor compreensão dessa questão.

### 3 Os signos e a relação com o pensamento/conhecimento em Condillac<sup>28</sup>

Condillac distingue os signos *naturais* que consistem nos gritos que a natureza estabeleceu para os sentimentos de alegria, medo e dor – relativos, portanto, à linguagem de ação<sup>29</sup> – dos *signos de instituição*, denominados também de signos arbitrários ou *artificiais*, que têm uma relação arbitrária com nossas ideias. Embora a linguagem de ação seja “muito limitada” e exista também nos animais, ela teria evoluído dando lugar aos sons articulados. Condillac insiste em afirmar que, apenas a linguagem que emprega signos artificiais (*signos de instituição*) torna possível a reflexão, capacidade eminentemente humana.

Para Condillac, os signos – constitutivos das línguas – trazem a possibilidade de *analisar* nossos pensamentos. A importância dessa análise reside no fato de que o pensamento é constituído de várias ideias que surgem de forma indistinta, confundidas umas com as outras. Nesse sentido, Condillac estabelece uma analogia com o que se passa no terreno das sensações: quando várias sensações visuais simultâneas se reúnem confusamente e parecem compor uma só sensação “nada resta”; porém “estas [as sensações] se decompõem, se o olho observa uma após outra [...] e se oferecem sucessivamente, de uma maneira distinta” (Condillac, 1775/1970, p. 379). O mesmo acontece no terreno das ideias e das operações do entendimento. “Quando o espírito apreende simultaneamente várias ideias e várias operações que coexistem [...], resulta algo composto cujas partes não podemos desemaranhar (*démêler*)” (Ibidem, p. 379-380).

---

<sup>28</sup> Neste tópico nos baseamos, principalmente, na *Grammaire*, que juntamente com a *Art d'écrire* e a *Art de penser* constituem um *Cours d'étude* do Príncipe de Parma (1775) neto de Louis XV de quem o filósofo foi preceptor. A primeira parte da *Grammaire* apresenta os princípios básicos da linguagem - sua formação e importância para o desenvolvimento do conhecimento –, enquanto a segunda trata de questões tipicamente gramaticais.

<sup>29</sup> Condillac distingue a linguagem de ação “natural”, a que usa que utiliza sons inarticulados, não moldados nem pela língua, nem pelos lábios, que se encontram também nos animais, da linguagem de ação “artificial”, cujos signos são dados por analogia. Acrescenta que todos os nossos pensamentos podem ser explicados por signos gestuais artificiais da mesma forma que fazemos ao utilizar palavras. Sobre o trabalho do Abade de l'Épée comenta que ele ensinava “os surdos com uma sagacidade singular e fez da linguagem de ação uma arte metódica” (Condillac, 1775/1970, p. 359); assinala ainda que a vantagem dessa linguagem de ação é sua rapidez “cada quadro é um conjunto de ideias simultâneas” (Ibidem, p. 362).



Mas quando essas ideias e essas operações se sucedem, então *nosso pensamento se decompõe, nós desemaranhamos pouco a pouco o que ele encerra*, nós observamos o que faz o nosso espírito, e fazemos dessas operações, um conjunto de ideias distintas (Ibidem, p. 380, grifos nossos).

Condillac enfatiza que *“a arte de decompor, é arte de nos representarmos sucessivamente as ideias e as operações”* (Ibidem, p. 381, grifos nossos).

E como então desemaranhar as ideias que compõem o pensamento e tornar sucessivo o que é simultâneo? Pela linguagem. É pelo uso de *signos artificiais* que se torna sucessivo no/pelo discurso o que é simultâneo no espírito; “se um pensamento é sem sucessão no espírito, *ele tem uma sucessão no discurso* no qual se decompõem em tantas partes quantas são as ideias” (Ibidem, p. 286, grifos nossos). As línguas nos fornecem meios para analisar nossos pensamentos, de onde resulta que “as línguas [são] consideradas como métodos analíticos” (Ibidem, p. 398).

O primeiro passo dessa “análise” seria, portanto, o de “decompor” o pensamento em ideias, tornar “discretos” os elementos que compõem o pensamento; o segundo, seria o de introduzir *uma ordem nas ideias*, no lugar de massas confusas que aparecem simultaneamente: visto que “[as línguas] apresentam as ideias sucessivamente, *elas as distribuem com ordem*, elas constituem diferentes classes” (Ibidem, p. 377, grifos nossos); dessa forma, elas “manejam os elementos do pensamento, combinando-os, por assim dizer, de maneira infinita” (Ibidem).

Vejamos, então, algumas das possibilidades abertas pela língua assim concebida: primeiramente, a de *separar as ideias* umas das outras, tornando-as distintas e, por conseguinte, mais claras; para a existência de ideias distintas deve haver signos distintivos dessas ideias. Assim é possível *comparar as ideias* entre si o que por sua vez, leva à descoberta das *relações/ligações entre ideias*. Graças aos signos, torna-se possível também *fixar as ideias*; sem os signos só teríamos impressões fugidias, aspecto esse já ressaltado por Locke. Além disso, ao tornar sucessivo no discurso o que é simultâneo em pensamento, também “podemos observar o que fazemos quando pensamos [...]. Podemos, por conseguinte, *aprender a conduzir nossa reflexão*” (Ibidem, p. 286, grifos nossos).

Em resumo, para Condillac, um leque de novas possibilidades – de “competências”, diríamos hoje – se abre pelo emprego de signos artificiais, estes que podem tornar sucessivo o que é simultâneo no pensamento: com efeito, os sons só podem ser emitidos, articulados, um a um, um após o outro. Daí a afirmação de Foucault – “É no sentido estrito que a linguagem *analisa* o pensamento: não como um simples recorte mas como instauração profunda da ordem no espaço” (1966, p. 97). Condillac assinala, assim, a característica da linearidade da linguagem, questão essa que tem nítido parentesco com afirmações de Saussure ao definir o signo, mais de um século depois, assinalando o caráter linear do significante acústico.<sup>30</sup>

A ênfase atribuída ao signo para o pensamento nos leva a outra questão importante: haveria a possibilidade da existência de um pensamento pré-linguístico, um “pensamento mudo”? (Joly, 1982a, p. 18). A resposta é positiva, ou seja, existe um pensamento sem linguagem; de fato, “imagens”, “quadros” existem como resultado das sensações e a fictícia estátua pensa na medida em que sente; além disso, ela compara, julga, distingue (Cf. *Tratado das Sensações*). Trata-se pois de um pensamento sem linguagem, mas que “opera”. A respeito da criança, Condillac afirma que ela “não aprenderia a falar se já não tivesse ideias” (Condillac, 1775/1970, p. 285), mas também afirma que há poucas ideias quando não se tem o uso da fala (*parole*) (Cf. Parte II, seção 2 – em relação ao surdo de Chartres e o menino-urso da Lituânia). E, além de poucas ideias, estas só se tornam claras e distintas com o uso de signos artificiais. Em suma, “como matéria, o pensamento pré-existe à linguagem; é o conteúdo da ideia que permite classificar o signo, mas o signo é necessário para analisar o pensamento” (Auroux, 1982, p. 188). Aliás, a própria ideia de decompor um pensamento e de distinguir diferentes ideias entre si por meio de signos, pressupõe a existência de um pensamento prévio.

Se Auroux vê na ideia de decomposição do pensamento, um “princípio da instrumentalidade do signo” (Ibidem), prenúncio do funcionalismo no campo linguístico,

---

<sup>30</sup> “Por oposição aos significantes visuais (signos marítimos, etc) que podem oferecer complicações simultâneas em diferentes dimensões, os significantes acústicos dispõem apenas da linha do tempo; seus elementos se apresentam um após o outro; eles formam uma cadeia” (Saussure, 1915/1972, p. 103). Aarsleff (1982) assinala, de forma muito clara, a influência que o pensamento de Condillac exerceu sobre Saussure, provavelmente, através do trabalho de Hypollite Taine (1828-1893); e, em particular, do livro *De l'intelligence* de 1870.

outros assinalam a *função constitutiva dos signos para o pensamento*, enfatizando esse ponto como sendo a contribuição mais importante trazida por Condillac na explicação dos conhecimentos humanos (Ricken, 1982). “Os signos assumirão uma função epistemológica que não é neutra em relação às ideias: os signos contribuem para a formação das ideias” (Swiggers, 1982, p. 227). E, como diz o filósofo iluminista, a análise permitida pelos signos “é o único meio de adquirir conhecimentos de quaisquer espécies que sejam” (Condillac, 1775/1970, p. 384). Assim sendo, pode-se afirmar que “a linguagem articulada pela qual a memória e imaginação se estruturam, organiza o pensamento em geral e toda atividade cognitiva em particular” (Joly, 1982b, p. 252).

Vemos pois que a linguagem, tal como concebida por Condillac, assegura, em particular, um funcionamento semiótico do psiquismo ao promover as maneiras mais abstratas de pensamento, como a reflexão, forma exclusivamente humana de “operar”. E, concorre, de maneira fundamental, para a própria constituição do pensamento/conhecimento.

\*\*\*\*

Observa-se, pois, mudanças importantes trazidas por Locke e, em seguida, por Condillac o qual trilhando caminhos pautados por seu predecessor, traz novos elementos, essenciais para a discussão da relação pensamento e linguagem.

Nesse sentido, dois pontos essenciais do trabalho desses filósofos devem ser observados:

1. Ambos afastam-se das ideias cartesianas de linguagem como sendo um espelho do pensamento, “revestimento” de algo pré-existente. Nessa perspectiva, a linguagem serviria para expressar um pensamento acabado, sendo essa expressão subordinada aos objetivos de comunicação. Se para os filósofos de Port-Royal a arte de pensar é condição para a arte de falar, para Condillac, “a arte de falar, a arte de escrever, a arte de raciocinar e a arte de pensar são, no fundo, uma só arte” (Condillac, 1775/1970, p. 284). Há coincidência, pois, entre a arte de falar e a arte de pensar, sendo que para refletir de forma metódica sobre o próprio pensamento, este deve-se fazer pensamento verbal;

2. uma ênfase na linguagem e, mais particularmente, nos *signos* em sua estreita relação com as ideias / noções, tal como concebeu Locke, aponta para um funcionamento semiótico da mente. Para ele, os signos se apresentam como essenciais não apenas ao ato intersubjetivo da comunicação, “*mas primeiramente ao ato subjetivo de conhecimento*” (Formigari, 1992, p. 445, grifos nossos). Entretanto, Condillac critica já em seu *Ensaio* certo resíduo racionalista do pensamento de Locke e enfatiza a importância dos aspectos semióticos no funcionamento da mente, da seguinte maneira:

Temos a alma do homem com sensações e operações: como ela vai dispor desse material? Gestos, sons, números, letras: é com instrumentos tão estranhos às nossas ideias que nós as colocamos em movimento / funcionamento (*les mettons en oeuvre*) para nos elevar aos conhecimentos mais sublimes. Os materiais são os mesmos para todos os homens; mas a forma de se servir dos signos varia; daí a desigualdade que encontramos entre eles (1746/1970, p. 43)

Condillac radicaliza a posição assumida por Locke, enfatizando o papel da linguagem na formação de ideias, bem como de sua contribuição substancial para se avançar no pensamento e, em particular, na reflexão. Como o filósofo francês considera que o conhecimento seria impossível sem a existência de signos, nota-se uma integração da teoria da linguagem em uma teoria do conhecimento. Ao assinalar a função cognitiva dos signos, ele acaba por promover “um *linguistic turn* à filosofia” (Trabant, 1990/1999, p. 22). Segundo esse mesmo autor, Condillac é o primeiro filósofo da linguagem, ou melhor dizendo, filósofo *semiotista*, uma vez que a linguagem é uma entre outras possibilidades semióticas.

#### 4 Itard e a linguagem de Victor

Como já assinalado, Victor utilizava a *linguagem de ação* e se comunicava dessa forma com as pessoas ao seu redor (Cf. Parte III, seção 1). Entretanto, Itard, leitor de Locke e Condillac, considerava essa linguagem insuficiente, razão pela qual procurou instruir o garoto, ensinando-lhe a empregar signos “artificiais”. De fato, como vimos acima, uma consequência importante das ideias de Condillac é que seria um engano pensar que as línguas são úteis apenas para que comuniquemos nossos pensamentos, atividade essa que é possível se realizar pela *linguagem de ação*. Contudo, uma vez que as línguas são consideradas como *métodos analíticos*, com

todas as implicações e vantagens que os signos oferecem, é claro que a aquisição de uma língua se torna essencial para o próprio desenvolvimento intelectual e para a constituição de formas “superiores” de pensamento, dentre elas, a reflexão – a possibilidade de se pensar, de forma metódica, sobre as ideias. Parece-nos ser essa a visão/concepção de Itard, uma vez que boa parte das experiências que visam o ensino da fala se inserem na série II do segundo relatório, intitulada “Desenvolvimento das funções intelectuais” (p. 199-216). É, portanto, com a finalidade de promover o desenvolvimento de tais funções que Itard lança mão de inúmeras estratégias na tentativa de atingir um de seus mais importantes objetivos – o ensino da língua(gem) na sua modalidade oral; este seria o único meio para levar/proporcionar formas de pensamento mais elaboradas, o que explica os esforços do médico-pedagogo para arrancar o garoto de seu “mutismo”.

Corroborando essa ideia, no início do primeiro relatório, um comentário deixa entrever claramente a posição de Itard no que diz respeito às possibilidades abertas pelo uso dos signos: um indivíduo, encontrado na situação de abandono do selvagem, estaria despojado “de todas as ideias simples e complexas que recebemos com a educação e que se *combinam em nossa mente* de tantas maneiras, *unicamente por meio do conhecimento dos signos*” (Ibidem, p. 133, grifos nossos). Por conseguinte, depois de inúmeras experiências, tempos mais tarde, efetua uma avaliação até certo ponto positiva dos progressos realizados pelo garoto pois, graças ao aperfeiçoamento dos sentidos e novas percepções, Victor passa a ter acesso “a uma profusão de ideias até então desconhecidas”. Continua, porém, afirmando: “Mas essas ideias só deixam em seu cérebro um vestígio fugidio; para fixá-las, cumpria gravar nele *seus respectivos signos*, ou melhor dizendo, o valor desses signos” (Ibidem, p. 196, grifos nossos).<sup>31</sup>

Todavia, se a linguagem de ação empregada por Victor era considerada uma forma de linguagem primitiva que anunciava / prenunciava a linguagem verbal e se o jovem não era surdo, por que não haveria de falar? Até porque Itard levantara a hipótese da existência de algumas ideias e de algumas palavras, antes do abandono

---

<sup>31</sup> Sicard, ao descrever os surdos em “estado natural”, diz que estes “não têm símbolos para fixar e combinar ideias [...]. As ideias só podem ser imediatas e nenhuma é produto de reflexão” (apud Lane; Philip, 1984, p. 85), o que ilustra uma base epistemológica comum entre esses dois educadores.

de Victor, ocorrido, segundo ele, por volta dos 4-5 anos; tudo teria se apagado da memória em decorrência do isolamento no qual o menino viveu durante anos.

Com base nas ideias de Condillac, e na crença da importância da linguagem, Itard desenvolve um “programa” tendo em vista o ensino de uma linguagem constituída por signos arbitrários, seja na modalidade oral, seja na escrita. De fato, é possível distinguir três maneiras/modos de trabalho do médico-pedagogo: 1. O ensino de algumas palavras, após exercitar a discriminação de sons – vogais e consoantes; 2. Uma abordagem da linguagem escrita, a partir de exercícios de discriminação visual; 3. O ensino da linguagem oral por meio de exercícios de imitação.

Vejamos, então, alguns procedimentos utilizados e os resultados obtidos:

1. o “ouvido selvagem”, como vimos (Cf. Parte II, seção 1) embora limitado, possuía uma capacidade de discriminação peculiar: mostrava-se sensível a alguns sons e ruídos, quando se tratava da satisfação de necessidades físicas – como o ruído da casca de uma noz, quebrada fora de seu campo de visão – mas ignorava outros, como o disparo de uma arma de fogo, de forma que suas reações não pareciam estar diretamente ligadas à intensidade do som. Itard assinalava que, para falar, seria necessário não apenas notar/perceber o som da voz, mas também “apreciar a articulação desse som” (p. 154); trata-se, pois, de duas operações distintas a exigir capacidades diferenciadas. Se para a primeira dela – distinguir o som da voz – bastaria certo grau de sensibilidade do nervo acústico, para a segunda seria necessária “uma modificação especial dessa mesma sensibilidade” (Ibidem). Depois de alguns meses de permanência em Paris, enfim, o menino “pareceu ouvir a voz humana” (p. 155), além de conseguir distinguir “a voz dos surdos-mudos” (Ibidem). Foi nessa ocasião que o médico notou que o garoto reagia, de forma particular, ao som da vogal “o”, pois quando uma pessoa emitia a exclamação “oh!, o selvagem do Aveyron, (ele) virava vivamente a cabeça” (Ibidem, p.156), reação essa que não foi obtida com outras vogais; a justificativa em escolher o nome *Victor* deveu-se a esse fato, ou seja, uma sensibilidade específica à vogal “o”. Notou-se ainda que, mais tarde, Victor “compreendeu o significado da negação *non*” (Ibidem), palavra bastante empregada pelo mestre no decorrer dos exercícios. Todavia, se o ouvido parecia apreciar esse

som, a voz continuava muda<sup>32</sup>. Como em francês a vogal /o/ coincide com a palavra francesa *eau* (= água), Itard tentou fazê-lo empregar essa palavra para solicitar – água (*eau* em francês, pronuncia-se ô), na tentativa de ligar um som ao objeto de necessidade. Como não obteve êxito, a estratégia foi utilizada para outro objeto, o leite (*lait*) – de maneira que conseguiu, depois de muitos esforços, que a palavra “*lait*” fosse pronunciada por Victor o que trouxe grande satisfação ao médico. Contudo, este logo observou que o som surgia apenas depois do leite vertido na xícara, o que interpretou como um fato realizado sem intenção, apenas “uma vã exclamação de alegria” (Ibidem, p. 158). E, apesar do garoto empregar o “signo” várias vezes, mesmo durante a noite quando desperta, Itard insistia em afirmar que o fazia, “sempre sem intenção” (Ibidem, p. 159). Considera, então, que Victor não havia entendido o verdadeiro uso da palavra e decide renunciar ao método empregado para deixar “o órgão da voz à influência da imitação, que embora fraca, não está porém extinta” (Ibidem). Na verdade, Itard ao retomar o desenvolvimento dos sentidos, na segunda etapa do trabalho, irá de certa forma, “aperfeiçoar” os exercícios, visando sensibilizar o ouvido aos sons da fala.

2. Dada a inexistência da fala, com a introdução do alfabeto e de alguns exercícios (Cf. Parte II, seção 2), Itard buscou ensinar o uso de signos escritos, o que em seu entender possibilitaria a “entrada” de Victor na língua(gem). Em uma pequena encenação na qual Itard apresenta letras já conhecidas, a sequência L. A. I. T., solicitando em seguida que a Sra. Guérin vertesse leite em uma xícara, o médico leva o garoto a empregar as quatro letras para pedir o objeto em questão, “dando assim a ideia da relação que há entre essa disposição alfabética e uma de suas necessidades, ou seja, entre a palavra e a coisa” (Ibidem, p.174). O fato de Victor colocar, por conta própria, esses caracteres em seu bolso e dispô-los para solicitar leite, na casa do cidadão Lemeris, parece trazer novas esperanças ao professor. Dessa forma, poder-se-ia dizer que o menino entendera o uso da palavra? Empregara o signo com intenção? Percebeu, porém, que não era esse o caso, pois faltava também certa precisão no uso dos signos; “embora a palavra LAIT seja para nós apenas um signo simples, ela podia ser para Victor apenas a expressão confusa desse líquido alimentar, do recipiente que

---

<sup>32</sup> Itard levantara a hipótese de haver algum problema nos “órgãos da voz”, uma vez que o menino apresentava uma extensa cicatriz no pescoço; logo, porém, descartou a possibilidade de que uma lesão orgânica estivesse impedindo a emissão de sons articulados (p. 156).

o continha e do desejo de que era objeto” (Ibidem, p. 200-201). Procurou então elaborar meios para que se estabelecesse uma ligação mais direta entre cada objeto e seu signo. Tentando criar essa relação – dos objetos com a escrita – Itard explora diferentes possibilidades, e descreve detalhadamente as estratégias utilizadas para atingir seus objetivos. Propõe variados exercícios utilizando *etiquetas* dos nomes dos objetos que eram solicitados por Itard para que o menino os trouxesse de outro aposento. Inicia apontando o nome de um objeto de cada vez, depois, de dois e mais objetos, fazendo variar a ordem em que colocava as etiquetas (Ibidem, p. 201-203). Pareceu obter sucesso nesse tipo de exercício, pois o garoto não apenas trazia ou indicava o que lhe fora pedido após a “leitura”, como empregava as etiquetas espontaneamente para pedir os objetos que desejava.

Concluiu então, que “a memória conseguiu guardar os signos do pensamento, enquanto, de outro lado, a inteligência apreendia todo seu valor” (p. 203). No entanto, Itard logo percebeu que o menino dava aos signos “uma aplicação por demais rigorosa” (Ibidem, p. 206), designando apenas os objetos que estavam em seu quarto. Ao apontar a palavra “livro”, o garoto entendia que lhe era solicitado não um livro qualquer, mas “o” livro, um objeto específico; a etiqueta se associava a um objeto único e não a uma classe de objetos e o nome adquiria, assim, o valor de nome próprio, de forma que, segundo Itard, o verdadeiro “valor” do signo, ou seja, sua extensão, não fora entendida, o que o levou a elaborar outros exercícios, “pela arte das aproximações”. Para indicar ao menino quais qualidades comuns proporcionavam o mesmo nome a coisas aparentemente diferentes, procurava ensiná-lo a considerar os objetos não mais segundo suas diferenças, mas segundo suas semelhanças, seus pontos em comum<sup>33</sup>. Contudo, surge outro problema: uma generalização excessiva, que leva o menino a designar sob um mesmo signo, e a aplicar a etiqueta “livro”, por exemplo, a outros objetos – caderno, jornal, um maço de papel etc. Enfim, Itard elaborou outras estratégias visando às (im)possibilidades do usos dos objetos – por exemplo, como se procede em relação ao objeto “faca” para diferenciá-la de uma “navalha de barbear” (Ibidem, p. 207-208) – para que houvesse assim, uma restrição do uso de certos signos. Depois de incluir outros nomes, como as de partes do corpo,

---

<sup>33</sup> De fato, Itard almejava que o garoto relacionasse uma palavra a uma classe de objetos. A dificuldade demonstrada por Victor estaria relacionada a uma impossibilidade em *abstrair*? (Cf. seção 2 desta parte III).



Itard passou às “qualidades mais abstratas” – as propriedades ou qualidades dos objetos: *grande/pequeno*, sempre com o emprego de etiquetas para a classificação de objetos – como livro grande/livro pequeno. Passa, então, à designação das “ações”, ou seja, dos verbos. Em suma, baseia-se nas denominações gramaticais para proceder ao ensino da língua.<sup>34</sup> Como bem assinalou Itard, Victor se familiarizara com uma nomenclatura para, depois da leitura, conseguir exercitar a escrita; “Victor soube copiar palavras cujo valor já conhecia” (Ibidem, p. 213) e, procurou usá-las para exprimir suas necessidades, mostrando-se apto também para compreender as necessidades de outras pessoas.

3. Itard não esmoreceu em seus esforços na tentativa de ensinar Victor a falar e, procurou, através de experiências, o que considerava, ele mesmo, um verdadeiro curso de imitação; buscou, desta vez, conduzi-lo pelo sentido da vista (e não mais da audição), e enfatizava a imitação de mímicas faciais. Para tanto, “nesta última tentativa”, procurou-lhe “exercitar os olhos para apreender o mecanismo da articulação de sons, e a voz para repeti-los” (Ibidem, p. 215). Foi assim que, durante mais de um ano, situados face a face, “cada um careteando mais que o outro” (Ibidem), eles imprimiram movimentos variados aos músculos do rosto, dos lábios, maxilar e até mesmo da língua. Depois dessa fastidiosa e improdutiva etapa em que nenhuma mudança importante foi notada, Itard resignou-se a abandonar Victor a um “mutismo incurável” (Ibidem, p. 216).

\*\*\*

Sem dúvida, o maior fracasso de Itard foi o de não ter conseguido que o menino adquirisse a fala. Claro está que, como bem assinala Mannoni (1965/1969), Itard procede como se tratasse de um adestramento, cujo resultado alcançado não passou de um arremedo de linguagem, quer na modalidade oral, quer na escrita; em relação a esta, aparentemente, obteve o que considerou um êxito – a discriminação de palavras escritas, a cópia das mesmas, seu emprego para manifestar seus desejos e necessidades.

---

<sup>34</sup> Nesse sentido, pode-se afirmar que Itard também se inspira em Condillac (Grammaire, 2ª parte). Formigari (1992) assinala que a revolução semiótica iniciada por Locke e que teve continuidade com Condillac não se acompanhou de uma revolução no domínio da Gramática, que manteve as marcas da Gramática de Port-Royal.

Entre os comentários de Itard sobre as dificuldades apresentadas por Victor, uma das mais recorrentes refere-se à imitação. Itard insistia em promover um “curso de imitação” (Ibidem, p. 213), uma vez que considerava essa capacidade estava embotada, entorpecida; ou melhor, “embora fraca, não está porém extinta” (Ibidem, p. 159). Aliás, ele próprio apresenta fatos bastante significativos a respeito de Victor ao assinalar que o garoto retomava certas expressões da Sra. Guérin: “Oh Dieu! Oh Dieu” – reproduzindo-as com algumas peculiaridades na pronúncia, “ Oh, Diie, Oh, Diie” (Ibidem, p.160); afirma também que usava o som *gli* (= lhi) que, seria uma forma de denominar Julie, filha da Sra. Guérin que visitava sua mãe todas as semanas. Esses sons provenientes de uma imitação natural e espontânea surgiam em horas de “recreação”, ou seja, em momentos distintos daqueles destinados à instrução metódica de Victor. Parecem ter sido finamente observados por Itard, mas não foram tomados como indicativos de que algo importante aí se passava, uma vez que não eram tampouco integrados no seio de seu trabalho com o discípulo. Tudo leva a crer que tais “produções”, eram consideradas como criancices (*enfantillages*) que são permitidas na relação de Victor com outros, como Sra. Guérin, mas cuja importância era vista como nula para uma verdadeira aprendizagem junto ao médico-pedagogo.

O que se passou na relação mestre-aluno indica que Itard não concedeu a Victor um lugar de enunciação (Lajonquière, 2000, 2010), ou seja, o mestre pouco levou em conta e mesmo desdenhou o que acontecia naqueles momentos de “recreação”, nos quais Victor dava sinais claros de apropriação /aquisição da língua que é falada pelas pessoas de seu entorno. Negligenciou algo que nos dias de hoje é visto como essencial: só aprende a falar de fato – e também a escrever – aquele a quem é concedido um *lugar* de enunciação, lugar este que é igualmente importante na aprendizagem de qualquer língua, incluindo a de uma língua estrangeira (Quast & Banks-Leite, no prelo). Isso envolve vários “movimentos” como dar a palavra, acolher, interpretar, expandir, responder àqueles que ainda não conseguiram entrar em uma língua, mas que tentam apropriar-se dela ou, como dizem alguns pesquisadores e professores – “dominá-la” (termo traduzido do inglês – “to master”) –, seja esta a primeira língua ou uma outra qualquer.

Essas produções em momentos de “recreação” de Victor nos lembram por exemplo, que durante a aquisição da linguagem pela criança, ela produz segmentos

não-analisados (*unanalysable*); as chamadas “holofrases” – sons ou uma “única palavra” que o adulto-intérprete transforma em uma frase – constituem entidades não-analisadas pois há repetição antes de haver compreensão das mesmas; tais segmentos surgem, muitas vezes, seja acompanhando ações realizadas pela criança ou por outrem e que a interessam, bem como enquanto expressão de um desejo (Cf. Karmiloff-Smith, 1979, cap. 1 referindo-se aos estudos de Hermine Sinclair). Nos relatórios, nada leva a acreditar que Itard tenha se colocado nesse lugar de intérprete, meio pelo qual um caminho mais produtivo do que os exercícios engenhosos do jovem médico, talvez tivesse sido explorado. Por conseguinte, a partir das inventivas estratégias e experiências do mestre Itard, pouco provável seria que alguém, sobretudo no estado e condições de Victor, viesse a aprender a falar.

Segundo Lajonquière, “a linguagem não se ensina” (2010, p. 163), asserção que faz lembrar um caso clínico apresentado em Genebra, no início da década de oitenta, no qual uma mãe, conduzindo sua filha para uma consulta em um centro médico-pedagógico, afirmou, na primeira entrevista: “*Tive muita dificuldade para ensiná-la a falar*”, logo tomado pelos psicólogos e psicanalistas então presentes como bastante significativo para a compreensão dos problemas apresentados pela criança, assim como da relação mãe-filha.

### **Considerações finais**

Estudiosos desse caso têm afirmado que os relatórios não nos ensinam muito sobre quem era o selvagem, tampouco nos trazem informações sobre Itard. Contudo, mostram-se reveladores para se entender algo a respeito do que aconteceu na relação mestre-aluno.

De fato, como pouco se sabe sobre o Selvagem do Aveyron – quem era, quais suas reais capacidades – torna-se difícil tecer conjecturas sobre a possibilidade de ter tido um destino mais feliz, caso vivesse em um ambiente mais favorável em que as práticas educativas tivessem sido diferentes. Durante todo o século XX, ilustres pesquisadores se pronunciaram sobre casos semelhantes. Lévi-Strauss afirmou que as crianças denominadas “selvagens” eram, na verdade, “anormais congênitos” e que a imbecilidade seria a causa do abandono desses meninos (Malson, 1964, p. 63); sua afirmação alinha-se, pois, às ideias de Pinel que, como já vimos, considerava o

menino do Aveyron ineducável por ser um idiota, semelhante a outros que viviam em Bicêtre. Por sua vez, Merleau-Ponty responde implicitamente a Lévi-Strauss, assinalando as dificuldades e mesmo as impossibilidades de uma criança em aprender uma língua, quando tenha sido abandonada ou separada do convívio com sujeitos da fala, sobretudo em certos períodos de sua vida. Em referência às crianças selvagens, afirma: “essas crianças nunca aprenderam a falar, em todo caso, não com a perfeição que se encontra nos sujeitos ordinários” (Ibidem, p. 64). De fato sabe-se, pelos últimos relatos sobre Victor de que se teve notícia, em 1817, que ele permaneceu amedrontado, semi-selvagem, sem aprender a falar (Cf. Virey apud Gineste, 2004, p. 579).

Apesar do fracasso representado pelos poucos resultados obtidos, os relatórios apresentam ricas informações sobre o trabalho realizado, tal como minuciosamente descrito por Itard. Apesar de todas as críticas endereçadas ao trabalho do médico-pedagogo, essa peculiar relação mestre-aluno deixa muitos pontos em aberto e despertam, até os dias atuais, questões plenas de interesse. A esse respeito, lembremos a sábia afirmação do saudoso Professor Bento Prado Jr.: “Há acertos triviais e malogros que são esclarecedores”<sup>35</sup>, situando o trabalho de Itard entre esses últimos.

A leitura dos textos de Itard, acreditamos, traz muitos ensinamentos e, particularmente, contribui para nos precaver de, ao menos, duas ilusões psico-pedagógicas que assolam o pensamento dos educadores: 1) a crença na “cientificidade”; 2) a ênfase no *método* como forma de resolver questões de ensino-aprendizagem.

1. Sobre a “cientificidade”, vimos que, desde os preâmbulos de seu primeiro relatório, Itard anuncia sua crença no progresso das ciências. Foram suas convicções que o tornaram, de certa forma, impermeável às experiências que julgou como negativas na relação com Victor. Ao invés de colocar em dúvida os postulados, permaneceu firmemente apoiado em suas ideias, acreditando que as observações e experimentações guiadas pelos ensinamentos das teorias de seu tempo seriam suficientes para levar sua tarefa a bom termo, ou seja, para que alcançasse as metas

---

<sup>35</sup> Em evento organizado Profa. Anete Abramovicz na Universidade Federal de São Carlos, o Prof. Bento Prado Jr. ocupou o lugar de debatedor do filme de François Truffaut e dos relatórios de Jean Itard.

previamente formuladas. Sem dúvida, em virtude dessa crença inabalável, nada aprendeu com seu discípulo, dirigindo essas experiências de forma muito distinta daquela de Sicard com Jean Massieu, surdo de nascença. Embora tivessem um referencial teórico comum, nota-se que em seu trabalho com o garoto surdo – com aproximadamente a mesma idade de Victor ao iniciar suas aprendizagens – Sicard demonstrou estar pronto, inclusive, a aprender com Massieu, chegando a afirmar: “em uma feliz troca, enquanto eu ensinava a Massieu os signos (*signes*) escritos do francês, ele me ensinava os sinais (*signes*) mímicos de sua língua” (apud Lane; Philip, 1803/1984). Colocou-se, pois, na posição de um mestre capaz de aprender algo com seu aluno, levou em conta e valorizou o que dele veio; em suma e de forma diferente de Itard, Sicard deu justamente a Massieu um lugar de enunciação.

2. Em relação ao “método”, impressiona-nos observar o quanto essa palavra é empregada pelo Prof. Itard: “mudei de tema, sem mudar de método” (p. 158) que contrasta, por sua vez, com “renunciei ao método” (Ibidem, p. 159). Ou seja, para ensinar tal ou qual conteúdo ou determinada “habilidade”, precisava haver um método adequado, renunciar a métodos ineficazes e adotar outros. Nesse sentido, sabe-se o quanto, a partir de uma determinada corrente ou perspectiva teórica, procura-se hoje ainda encontrar, aplicar ou derivar métodos/procedimentos para tornar os alunos aptos a desenvolver algo e/ou adquirir novos conhecimentos. Não por acaso, costuma haver um departamento de *metodologia de ensino* nas Faculdades de Educação, para se discutir, elaborar e ensinar os métodos de ensino aos professores em formação, muitas vezes, acompanhando-se de técnicas, respaldadas em concepções teóricas mais ou menos modernas, quais sejam, as em voga no momento; veja-se, por exemplo, o que ocorreu com as denominadas teorias construtivistas, ou sócio-interacionistas, sejam elas baseadas – diz-se – em Piaget, no primeiro caso, seja em Vygotski, no segundo. Quando uma aprendizagem tem êxito, considera-se que o método foi adequado e deve-se continuar a empregá-lo; caso contrário, procura-se outros métodos, elabora-se novos procedimentos para que o ensino-aprendizagem tenha sucesso.

Todavia, parece-nos que, ao lado de todas as críticas erigidas ao trabalho de Itard, o grande esforço e inventividade colocados na busca de estratégias na

instrução de Victor e as inúmeras tentativas malogradas que o incitam a não desistir face às dificuldades encontradas constituem motivo de grande admiração.

Em suma, apesar de não ter alcançado as metas pretendidas, os relatórios de Itard evidenciam um caminho rico e interessante para discutir as questões de linguagem, mas também a relação com pensamento/conhecimento, bem como dos problemas relativos ao desenvolvimento humano e suas especificidades.

Depois de se desinteressar por Victor, o jovem médico dedicou sua vida à educação de surdos, sempre insistindo na instrução pela linguagem escrita ou oral.

De inúmeras maneiras, o trabalho de Itard deixou marcas importantes em diferentes campos, como bem salientam os conhecedores de sua obra: criador da especialidade médica da otorrinolaringologia, da Fonoaudiologia e da Educação Especial, bem como da Educação de Surdos e até mesmo de materiais pedagógicos (Brauner, 1988). Inspirou o campo da Psiquiatria Infantil e no campo da Psicologia, seu nome foi lembrado por Gesell, em trabalho sobre as crianças selvagens em 1941, e por Kanner (1960) que, ao estudar o “autismo infantil precoce” – termo emprestado de Bleuler – , aponta o médico francês como precursor desse domínio de investigação, pelo trabalho realizado junto a Victor. Entre os mais eminentes discípulos do médico, destaca-se Edouard Séguin (1812-1880), especialista na educação de crianças com deficiência mental, tendo escrito livros sobre essa questão e ido para Nova York, em 1848, para trabalhar em prol a causa da infância com problemas. Sabe-se também que as ideias de Itard e de Séguin influenciaram sobremaneira Maria Montessori, que se interessou tanto pelos relatórios de Itard sobre Victor que os teria recopiado à mão (Cf. Brauner, 1988). Para quem conhece a proposta pedagógica de Montessori, nota-se, de fato, o quanto ela se inspirou nas ideias de Itard para propor novas formas de trabalho com as crianças, inclusive na introdução de novos materiais pedagógicos.

Em uma breve incursão pelos trabalhos de autores da Psicologia em países de língua francesa, encontramos uma rápida menção do nome do Itard em Claparède. O pesquisador genebrino, ao assinalar diferentes correntes de trabalho e pensamento que, no séc. XIX, teriam contribuído para o advento de uma “Psicologia Moderna”, e destaca “o estudo do atraso mental” realizado por Itard (1801) e “seu mais famoso discípulo – Seguin” (Claparède, 1931/1940, p. 21).

## Referências Bibliográficas

AARSLEFF, Hans (1982). Condillac, Taine et Saussure. In: SGARD, J. *Condillac et les problèmes du langage*. Genève, Paris: Editions Slatkine. p. 165-174.

AUROUX, Sylvain (1982). Empirisme et théorie linguistique chez Condillac. In: SGARD, J. *Condillac et les problèmes du langage*. Genève, Paris: Editions Slatkine. p. 177-219.

BAECQUE, Antoine de; TOUBIANA, Serge (1996/1998). *François Truffaut: uma biografia*. Rio de Janeiro: Record.

BANKS-LEITE, Luci (2009). Os Relatórios de Jean Itard sobre *Victor de l'Aveyron*: O Momento de sua Elaboração e a Tradução para o Português. In: ALFONSO-GOLDFARB, Ana M.; GOLDFARB, José Luiz; FERRAZ, Márcia H. M.; WAISSE, Silvia (Org.). *Centenário Simão Mathias: Documentos, Métodos e Identidade da História da Ciência*. São Paulo: PUC-SP. p. 175-188.

BANKS-LEITE, Luci; SOUZA, Regina M. (2000). O des(encontro) entre Itard e Victor: os fundamentos de uma Educação Especial. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). *A educação de um selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Editora Cortez. p. 57-82.

BONCENNE, Pierre (1985). *Écrire, lire et en parler*. Paris: Robert Laffont.

BONNATERRE, P. J. (1800/2004). Notice historique sur le Sauvage de l'Aveyron et sur quelques autres individus qu'on a trouvés dans les forêts, à différentes époques. In: Th. GINESTE. *Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Paris: Hachette. p. 239-279.

BRAUER, A. (1988). L'éducation des enfants sourds et muets ou sans langage selon Jean-Marc Itard. *Lieux d'Enfance*, 14-15, p. 127-153.

CLAPARÈDE, Edouard (1931/1940). *Psicologia funcional*. São Paulo: Cia. Editora Nacional (2ª edição em português).

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

CONDILLAC, Etienne de (1746/1970). Essai sur l'origine des connaissances. *Oeuvres Completes*, v. II. Genève, Paris: Slatkine.

CONDILLAC, Etienne de (1775/1970). Grammaire. *Oeuvres Completes*, v. VI. Genève, Paris: Slatkine.

COPANS, Jean; JAMIN, Jean (1994). Présentation. *Aux origines de l' Anthropologie française. Les mémoires de la Société des Observateurs de l' Homme en l'AN VIII*, p. 7-51.

- DESCARTES, R. (1637/2008). *Discours de la méthode*. Paris: Flammarion.
- DOUTHWAITE, Julia V. (2002). *The wild girl, natural man, and the monster*. Dangerous experiments in the Age of Enlightenment. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- DUCROT, Oswald. (1989). Énonciation et polyphonie chez Charles Bally. In: DUCROT, O. *Logique, structure, énonciation*. Lectures sur le langage, Paris: Les Editions de Minuit. p. 165-191.
- DUCROT, Oswald; SHAEFFER, Jean-Marie (1995). *Nouveau Dictionnaire des sciences du langage*. Paris: Seuil.
- ECO, Umberto (1973/1988). *Le signe*. Bruxelles: Editions Labor.
- ELIAS, Norbert (1980/2010). La civilisation des parents. In: ELIAS, N. *Au delà de Freud – sociologie, psychologie, psychanalyse*. Paris: Éditions La Découverte.
- FERRAZ, Marcia H. M. (1997). *As ciências em Portugal e no Brasil (1772-1822): o texto conflituoso da química*. São Paulo: Educ/Fapesp.
- FOUCAULT, Michel. (1954). *Maladie mentale et psychologie*. Paris: PUF.
- FOUCAULT, Michel (1966). *Les mots et les choses*. Paris: Gallimard.
- FORMIGARI, Lia (1992). Le langage et la pensée. In: AUROUX, S. *Histoire des idées linguistiques*. Le développement de la grammaire occidentale, v. 2. Bruxelles: Mardaga (Philosophie et Langage), 442-465.
- GALVÃO, Izabel; DANTAS, Heloysa (2000). O lugar das interações sociais e das emoções na experiência de Jean Itard com Victor do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). *A educação de um selvagem*. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Ed. Cortez. p. 83-103.
- GINESTE, Thierry (2004). *Victor de l'Aveyron*. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou. Paris: Hachette, nova edição revista e aumentada (1ª edição: 1993).
- INSDORF, Anette (1996). *François Truffaut*. Les films de sa vie. Paris: Gallimard.
- ITARD, J. (1801/2000). Da educação de um homem selvagem ou dos primeiros desenvolvimentos físicos e morais do jovem Selvagem do Aveyron. In BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). *A Educação de um selvagem*. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo: Cortez. p. 123-177.
- ITARD, Jean. (1806/2000). Relatório feito a Sua Excelência o Ministro do Interior sobre os novos desenvolvimentos e o estado atual do Selvagem do Aveyron. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). *A Educação de um selvagem*. As experiências pedagógicas de Jean Itard. São Paulo, Cortez. p. 179-229.



JAUFFRET, Louis-François (1994). Introduction aux Mémoires de la Société des observateurs de l'homme. In: COPANS, J.; JAMIM, J. (Org.). *Aux origines de l' Anthropologie française. Les mémoires de la Société des Observateurs de l' Homme en l'AN VIII* (1<sup>a</sup>. ed. 1875),p. 53-65.

JOLY, André (1977). La linguistique cartésienne – une erreur mémorable. In: Joly, A.; STEFANINI, J. *La grammaire générale des modistes aux ideologues*. Lille: PUL-Publications de l'Université de Lille III, p. 165-198.

JOLY, André (1982a). Condillac ou la critique de l'âge de la raison. In: SGARD, J. *Condillac et les problèmes du langage*. Genève, Paris: Slatkine. p. 7-25.

JOLY, André (1982b). De la théorie du langage à l'analyse d'une langue. Remarques autour de la Grammaire de Condillac. In: SGARD, J. *Condillac et les problèmes du langage*. Genève, Paris: Slatkine. p. 221-254.

JORIAN, Paul (1980). Compte rendu de COPANS, Jean; JAMIN, Jean (1978). Aux origines de l'Anthropologie Française – Les mémoires de la Société des Observateurs de l'Homme. *L'Homme*, v. 22, n. 2, p. 91-98.

KANNER, Leo (1960) Itard, Séguin, Howe: three pionners in the education of retarded children. *American Journal of Deficiency*, n. 65.

KARMILOFF-SMITH (1979). *A funcional approach to child language. A study of determiners and reference*. Cambridge: Cambridge University Press.

LAJONQUIÈRE, Leandro de (2000). Itard Victor!!! Ou do que não deve ser feito na educação das crianças. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org). *A educação de um selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Ed. Cortez. p. 105-116.

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

LANE, Harlan; PHILIP, Franklin (1984). Roch-Ambroise Sicard. In: THE DEAF experience. Classics in language and education. Cambridge-Massachusetts/London: Harvard University Press. p. 81-126.

LOCKE, John (1706/1973). *Ensaio acerca do entendimento humano*. São Paulo: Victor Civita (Abril Cultural) (1<sup>a</sup> ed. 1690).

LUIS, Carlos R. (2000). O homem natural e a revolução iluminista: linguagem e semiótica em Jean Itard. In: BANKS-LEITE, L.; GALVÃO, I. (Org.). *A educação de um selvagem. As experiências pedagógicas de Jean Itard*. São Paulo: Ed. Cortez, p. 39-56.

LUIS, Carlos R. (2008). Lo arbitrario del lenguaje y el lugar de la cultura. *Pro-Posições*, v. 19, n. 1 (55), p. 189-201.

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

MANONNI, O. (1965/1969). Itard et son sauvage. In: MANONNI, O. *Clefs pour l'imaginaire ou l'autre scène*. Paris: Editions du Seuil. p. 184-201.

MONTANARI, A. (1978). *El Salvaje del Aveyron: psiquiatría y pedagogía en el Iluminismo tardío*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.

MONTAIGNE, Michel de (1569/1969). *Essais*, livre 2. Paris: Garnier-Flammarion.

MONZANI (1993). O empirismo na radicalidade. Introdução à leitura do Tratado das Sensações. In: CONDILLAC, E. De. *Tratado das sensações*. Campinas: Editora da Unicamp. p. 7-23.

PIAGET, Jean (1936/1970). *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar.

PINEL, Philippe (1800-1801/2004). Rapport fait à la Société des Observateurs de l'homme sur l'enfant connu sous le nom de sauvage de l'Aveyron. In: GINESTE, Th. *Victor de l'Aveyron. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou*. Paris: Hachette. p. 324-338 – 1ª parte; p. 351-360 – 2ª parte.

QUAST, Karin; BANKS-LEITE, Luci (no prelo). Da língua(gem) ao discurso: memória de práticas e ensino de língua estrangeira. In: SMOLKA, A. L.; NOGUEIRA, A. L. Horta (Org.). *Emoção, memória, imaginação. A constituição do desenvolvimento humano na História e na Cultura*. Campinas: Editora Mercado de Letras. (Série - Desenvolvimento Humano e Educação).

RICKEN, Ulrich (1982). Linguistique et anthropologie chez Condillac. In: SGARD, J. (Org). *Condillac et les problèmes du langage*. Genève, Paris: Editions Slatkine. p. 75-93.

ROUSSEAU, Jean- Jacques (1755/1966). *Discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes*. Paris: Gallimard.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1763/1993). *Essai sur l'origine des langues*. Paris: Flammarion.

SAUSSURE, Ferdinand de (1972). *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot (1ª ed. 1915).

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

SWIGGERS, Pierre (1982). La sémiotique de Condillac ou la pensée dans la pensée. In: SGARD, J. *Condillac et les problèmes du langage*. Genève, Paris: Editions Slatkine. p. 221-242.

TRABANT, Jürgen (2001). Introduction: new perspectives on an old academic question. In: TRABANT, J.; WARD, S. *New essays about origins of language*. Berlin, New York: Mouton de Gruyter.

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

VILLIERS, Peter A.; VILLIERS, Jill G. (1979). Constraints on learning. In: VILLIERS, P. A.; VILLIERS, J. G. *Early language*. Cambridge, Mass: Harvard University Press (Serie - The Developing Child). p. 117-138.

VIREY, Julien Joseph (1817/2004). Description de l'individu connu sous le nom de Sauvage de l'Aveyron. In: GINESTE, Th. *Victor de l'Aveyron*. Dernier enfant sauvage, premier enfant fou. Paris: Hachette, nova edição revista e aumentada (1ª ed. 1993). p. 579.