

Relembrando a Estória de Kaspar Hauser

Dair Aily Franco de Camargo

Resumo

Com base na teoria piagetiana, enfocando as relações pensamento e linguagem, esse artigo tenta traçar um paralelo entre Kaspar Hauser – personagem do filme “Jeder für sich und Gott gegen alle” dirigido pelo cineasta alemão W. Herzog – e L. F., garoto cego de nascença, com 10 anos, que cresceu “abandonado”, entregue a seus próprios recursos e que só começou a freqüentar escola aos 8 anos de idade.

Palavras-chave: processos cognitivos, pensamento e linguagem, deficiência visual.

Abstract

Based on piagetian theory, highlighting the relationship between language and thoughts, this paper intends to point out the common characteristics observed in two persons: Kaspar Hauser (from the movie “Jeder für sich und Gott gegen alle” by W. Herzog) and L. F. who is a 10 years old blind child, which grows practically alone, without any parental care, that started studying at 8 years old.

Keywords: cognitive process, language and thoughts, blindness.

Quem é Kaspar Hauser?

É o personagem de um filme dirigido pelo cineasta alemão W. Herzog intitulado “O Enigma de Kaspar Hauser”, cuja tradução fiel do título original seria “Cada um por si e Deus contra Todos”.

Criado em um sótão, sem nenhum contacto humano até completar 18 anos, K. Hauser aparece na cidade de Nurembergue, por volta de 1828, com uma carta na mão em que há referência de sua misteriosa origem; acolhido em casa de um criminalista, é assassinado em 1833, mas o crime nunca fora esclarecido.

Qual a razão de começarmos este relato falando nesse personagem, possivelmente desconhecido?

Trabalhando conjuntamente livro e filme com alunos do curso de Especialização “Alfabetização”, para discutir e tentar esclarecer um pouco as relações entre linguagem e pensamento, pudemos observar que os alunos se utilizam de ambos apenas como um caso de ficção, uma utopia.

No entanto, trabalhando com crianças cegas de nascença, pudemos reencontrar nelas, em graus variáveis, algumas das reações apresentadas por K. Hauser em determinadas situações de dificuldade, susto, descoberta...

Ocorreu-me então a idéia de tentar traçar um paralelo entre os dois personagens: K. Hauser e L. F. Deixo ao leitor o julgamento sobre a validade de tal comparação.

Para traçar tal paralelo, abordarei, neste capítulo, algumas questões que foram analisadas e bem esclarecidas por Blikstein (1983) em seu livro *Kaspar Hauser ou A Fabricação da Realidade*, reeditado pela Cultrix em 1990.

L. F. é um menino de 10 anos, cego de nascença.

Proveniente de uma família pobre, com um irmão mais velho também deficiente, que não se levanta da cama, e outros dois irmãos mais novos, o menino cresceu “largado”, “solto”, “sozinho”, segundo relato de sua professora, também cega de nascença. Extremamente agitado, não pára de balançar a cabeça para frente e para trás. Fala normalmente, muito e muito alto, no entanto, desconhece o significado da maioria das palavras que aparece nas lições escolares.

Quando começou a freqüentar a escola, há aproximadamente dois anos, L. F. parecia uma criança “irrecuperável”: nunca tinha escovado os dentes, não sabia se banhar, comer com talheres, se vestir ou ir sozinho ao banheiro. Desconhecia o sentido das expressões frente/atrás, acima/abaixo, esquerda/direita, alto/baixo, etc...

Há poucos dias havia aprendido a manusear o fecho de sua pasta e a guardar as folhas de suas lições nela, o que o deixou radiante, no entanto, era ainda incapaz de colocar o papel na máquina de escrever (Braille). Tinha dificuldade em percorrer o dedo em linha reta para não se perder no espaço da folha de papel e lhe era muito difícil utilizar-se de ambas as mãos para essa tarefa. Guardava com muita dificuldade seus pertences dentro da mochila e não parava de balançar as pernas. A professora parecia já desanimada com seus resultados quando tentava trabalhar com ele as operações de soma e subtração. Atribuiu-me então essa tarefa, na esperança que ele respondesse melhor a uma “voz nova”.

Comecei solicitando de L. F.

P- mostre-me 1 palito, 2 palitos.....10 palitos.

R- ele o fez corretamente.

P- quanto é 1+1?

R- pega um palito com a mão direita, passa-o para a esquerda, pega outro palito, junta-os em uma mão, e colocando-os em cima da mesa conta: 1, 2.

P- quanto é 1+2?

R- repete o mesmo procedimento e diz: 1, 2, 3.

P- quanto é mesmo 1+1?

R- tenho que fazer de novo? (Tentei fazer com que respondesse usando seus próprios dedos, sem os palitos, mas ele se recusou. Ele só realiza a operação com a ajuda dos palitos e as perguntas feitas sempre envolviam a unidade (1+1; 1+2; 1+3...)).

L. F. se cansou e nós paramos o trabalho depois de uma hora e meia de tentativas, sem resultados, que não fossem com a ajuda de palitos.

No dia seguinte, trabalhei com L. F. língua portuguesa e fiquei surpresa com o resultado: ele escrevia correta e rapidamente quase todas as palavras da lição, em Braille. Fazia com sucesso exercícios sobre “passar para o plural”, “qual é o feminino de”, etc..

Pensei comigo mesma: como é possível tanta discrepância?

Foi aí que me veio à mente a figura e a estória de K. Hauser.

Ao lembrar o filme de Herzog, ocorreu-me que talvez eu pudesse compreender, um pouco melhor, por meio de L. F., um dos enigmas mais interessantes do ser humano, isto é, a construção da inteligência e o papel da práxis nesse processo.

L. F. não seria um menino inteligente?

Em uma das aulas, a professora solicitou que ele escrevesse sobre “Uma Festa Caipira”, e seu texto deveria ter começo, meio e fim. L. F. reclamou, disse que não sabia fazer, que já estava cansado e guardando sua folha na pasta, cruzou os braços, apoiando a cabeça sobre a carteira.

Para compreender o funcionamento mental subjacente aos comportamentos de L. F., utilizaremos a teoria piagetiana do desenvolvimento mental.

Se a inteligência é construída na interação sujeito-realidade a partir da ação e à medida em que o sujeito constrói a sua concepção de mundo, como afirma Piaget (1978), será que L. F., cego, desenvolveu uma inteligência? Que conseqüências teve, para seu desenvolvimento intelectual a privação total da visão durante toda a sua vida? Como seu modo de vida (“largado”, “sozinho”, “se virando com seus próprios recursos”, num ambiente restrito de estimulação) influenciou na construção de sua inteligência?

Relembremo-nos de alguns de seus comportamentos para arriscar uma resposta à essa pergunta.

Por meio deles podemos ver um exemplo claro do papel da ação na construção do conhecimento (lembremos que a noção de número decorre da síntese das operações de classificação e seriação). Escrever as palavras ditadas não

lhe parecia ser uma tarefa difícil, no entanto, produzir um texto sobre “Uma Festa Caipira”, lhe parecia impossível de ser realizado.

Rodeado pelos familiares, L. F. ouviu e aprendeu a falar mas, privado por suas próprias deficiências físicas acrescidas pela “falta de tempo”, particularmente de seus pais, para lhe prestar qualquer assistência, e pela pobreza em estimulação, do ambiente onde vivia, suas experiências com a realidade, com o mundo dos objetos, a adequação de suas representações (imagens) aos representados, ficou prejudicada. E é só graças à ação que exerce sobre o meio que a criança se insere no tempo e no espaço e percebe as relações de causa e efeito. É também pela ação que exerce sobre o meio para organizá-lo, que se estabelece a ligação entre significante e significado na atividade simbólica, por meio da qual a criança representa o mundo. É a partir da ação que ela retira do real a sua representação: imagens, imitação diferenciada, linguagem.

A significação, portanto, se origina da organização da experiência vivida pela criança. Sem essa vivência não há como apreender a significação, cujo sentido é construído socialmente e assimilado pela criança no próprio processo de construção de suas estruturas intelectuais (Cavicchia, 1991).

Sendo L. F. cego de nascença, quais são as relações estabelecidas por ele entre a construção do real e a sua representação?

Sabemos que as crianças impedidas de agir no meio ambiente não conseguem organizar suas experiências; não têm noções de espaço, tempo, causalidade e sua representação do mundo apresenta-se confusa e desorganizada.

Se uma criança não tem essas noções e se não conhece as propriedades dos objetos, se não adquiriu as noções de causalidade graças às quais entende a natureza, se não conhece os limites de suas ações para transformar o mundo, não poderá representá-lo adequadamente.

Convém relatar, com relação a L. F., que ele trazia no pulso um relógio que falava as horas. Ele sabia que o recreio era às 15h15. Pela hora falada ele sabia se o recreio estava chegando ou se ainda faltava muito. Mas se lhe perguntássemos quantos minutos faltavam para o recreio, ele não sabia responder.

Para fundamentar melhor a discussão desse problema, talvez seja interessante lembrar a distinção que faz Piaget entre dois tipos de experiências de aprendizagem dos quais decorrem dois tipos de conhecimento: experiência física (conhecimento físico) e experiência lógico-matemática (conhecimento lógico-matemático). Ambas resultam da ação do sujeito sobre o real, no entanto, enquanto a primeira se refere ao conhecimento das propriedades do objeto decorrente de sua ação sobre ele, a segunda se refere ao conhecimento abstraído das propriedades da própria ação do sujeito sobre os objetos (e não apenas dos objetos) para a

construção de categorias que permitam a organização dos conhecimentos adquiridos nessa experiência, que se desvincula do real e leva à compreensão das relações e à organização do pensamento lógico.

Vemos, portanto, que os conhecimentos lógico-matemáticos se utilizam dos conhecimentos físicos, dependem deles em parte.

Defendemos a posição de que a criança não possui um ritmo de desenvolvimento cognitivo pré-determinado. Esse ritmo vai depender das oportunidades oferecidas a ela e dos conhecimentos e possibilidades dos familiares e professores para estruturarem tarefas que a leve à aprendizagem. Os instrumentos intelectuais se desenvolvem a partir do momento em que a criança começa a refletir e trabalhar seus problemas reais.

Se as experiências físicas de L. F. eram limitadas, suas experiências lógico-matemáticas também ficaram prejudicadas.

Montoya (1995) afirma que estudos com crianças cegas demonstram que embora elas tenham adquirido expressões verbais para se comunicarem, isso não garante a organização operatória do pensamento. O atraso significativo na formação das operações deve-se, antes de tudo, ao déficit da organização da inteligência sensório-motora. As coordenações verbais não bastam para compensar esse atraso e torna-se necessária toda uma aprendizagem prévia no nível da ação. Antes dele, Furth (1972), com base em relatos piagetianos, fez a mesma afirmação.

Outros estudos mostram uma correlação estreita entre a linguagem empregada e o modo de raciocinar. Essas crianças compreendem as expressões verbais quando essas se inserem nas ordens ou instruções, mas não fazem uso delas espontaneamente e se “treinadas” para utilizá-las, por meio da linguagem, conseguem fazê-lo, embora com dificuldade, mas isso não modifica suas estruturas mentais (noção de conservação, seriação, etc.).

Nesse caso o que seria possível “recuperar” por meio do ensino oferecido a L. F.?

Recupera-se aquele aspecto do conhecimento que depende da experiência direta com a realidade concreta na ação exercida sobre ela.

Quanto à correspondência estabelecida entre a realidade e sua representação, o que possibilitaria a L. F. atribuir significado às suas representações, pouco sabemos em se tratando de crianças cegas. O período de trabalho e observação com essas crianças foi relativamente curto, mas serviu para minhas reflexões e despertou em mim, interessada nos processos cognitivos, o interesse pela continuação do estudo com crianças cegas. Move-me ainda a esperança de que esse trabalho talvez possa funcionar de estímulo para outros profissionais interessados no assunto.

Quanto à abstração das propriedades de sua própria ação sobre os objetos para construção de categorias de or-

ganização dos conhecimentos adquiridos pelas experiências físicas, vimos que esta não depende apenas dos objetos mas, principalmente, das estruturas operatórias do sujeito.

Com L. F. temos um exemplo do papel da experiência na construção da inteligência, que compreende o conjunto das estruturas intelectuais que permeia a adaptação do indivíduo ao mundo.

Fica prejudicada a organização desses dados através do pensamento lógico para integrar a experiência em sua mente.

Mas voltemos aos nossos personagens.

Quais as semelhanças e diferenças entre ambos?

K. H. via (mas não tinha o quê ver).

K. H. ouvia (mas não tinha a quem ouvir).

K. H. “não” falava (nunca teve com quem conversar).

K. H. “não” se locomovia (ficava com os pés amarrados a um tronco no sótão).

K. H. ficou preso e acorrentado em um sótão até os 18 anos sem nenhum contato humano.

Já

L. F. não via (era cego de nascença).

L. F. ouvia.

L. F. falava.

L. F. se locomovia (mesmo que com certas restrições).

L. F. Cego, viveu solto em sua casa até os 8 anos, se virando com seus próprios recursos (largado, esquecido), quando passou a freqüentar a escola. Se locomovia, ouvia e aprendeu a falar e a se comunicar. Tinha alguma noção de tempo, espaço e causalidade, mesmo que limitada.

A Kaspar faltou a experiência física com os objetos, portanto, ele não construiu por intermédio da práxis, as noções de tempo, espaço, linguagem, causalidade, e as palavras aprendidas em Nurembergue lhes eram insuficientes para dar sentido ao mundo que o cercava.

A L. F. também faltaram, embora não completamente, as experiências físicas e o decorrente conhecimento lógico-matemático.

Podemos dizer então que L. F. é irrecuperável?

Não o creio.

Freqüentando a escola, suas chances de estimulação e de experiências físicas aumentam consideravelmente. O material pedagógico utilizado é farto e diversificado. Além disso, ele conta com os recursos da Associação dos Deficientes Visuais onde aprende a banhar-se, escovar os dentes, comer com talheres, tocar um instrumento musical (o triângulo), cantar no coral, computação, etc..

Como aumentam as experiências físicas, as lógico-matemáticas que dependem delas ultrapassando-as porém, também se enriquecem.

Já mencionamos os estudos realizados com crian-

ças cegas; eles concluem que elas apresentam uma defasagem de três a quatro anos com relação às crianças que enxergam, mas a falta da visão não as impede de construírem as operações lógicas.

Para L. F. o papel da escola, colegas e professores é indispensável para sanar essa defasagem e creio que, com algum tempo, ele dominará as operações numéricas assim como domina a linguagem Braille. Já aqueles deficientes visuais que permanecem fora da escola, sem uma ajuda sistemática, praticamente estacionam em seu desenvolvimento.

Vimos que o conhecimento físico não pode ser construído fora de um quadro lógico-matemático, isto é, fora ou além das possibilidades operatórias da criança. Assim, nenhum fato do mundo físico (cor, forma, sabor, etc.) pode ser apreendido sem o intermédio de um quadro de relações, classificações, medida ou enumeração. Isso significa que enquanto os objetos são a fonte do conhecimento físico, o sujeito e suas possibilidades intelectuais são as fontes do conhecimento lógico-matemático.

Vimos que L. F. tem necessidade de recorrer a palitos para responder: quanto é $1+1$?

Para Piaget as coordenações gerais das ações se transformarão rapidamente, num segundo momento, a partir dos 7-8 anos, em operações interiorizadas, quando então L. F. não terá mais necessidade de palitos para trabalhar com números. O conhecimento físico embora pareça partir da sensação se afasta dela cada vez mais; na verdade, ele jamais procede da sensação nem da percepção pura, mas implica, desde o início, numa esquematização lógico-matemática das percepções e das ações sobre os objetos (Montoya, 1995).

Considerações Finais:

Kaspar Hauser é um personagem inteligente? E L. F.?

Que conseqüências tiveram, para o desenvolvimento intelectual de ambos os personagens, as grandes privações a que foram submetidos?

Ramozzi Chiarottino (*apud* Dolle e Bellano, 1989) classifica em quatro grupos as crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem, sendo o último grupo constituído por aquelas que se utilizam muito pouco, embora não espontaneamente, de procedimentos operatórios, apesar de não apresentarem nenhuma “patologia grave”. Falta-lhes a elas construírem as estruturas mentais no nível exigido pela sociedade, uma vez que apresentam apenas um déficit no nível de construção das estruturas, permanecendo nas abstrações simples, ou seja, lêem apenas as propriedades dos objetos e são mais facilmente reeducáveis.

É caso de Kaspar Hauser que quando confrontado com um problema lógico encontra uma resposta “brilhante”. Quando lhe dizem: se você tivesse de descobrir, por meio de uma única pergunta, quem é o mentiroso entre

dois viajantes vindos de aldeias diferentes, uma onde as pessoas jamais mentem e outra onde todos mentem, que pergunta faria? Kaspar responde: eu perguntaria ao viajante se ele é uma rã verde. O que revela a presença da lógica de seu raciocínio.

Frente a um problema simples, no entanto, como o reconhecimento de uma galinha, Kaspar assusta-se com a mesma como se ela fosse um monstro.

Quanto a L. F., não sabia quanto era $1 + 1$, a não ser com a ajuda de palitos; não tinha noção de número; não sabia quantos minutos faltavam para o recreio; não conseguiu escrever uma linha sobre o tema solicitado pela professora, alegando ser muito difícil; acabara de aprender, depois de quase dois anos na escola, a colocar o papel na máquina Braille, etc..

A meu ver o que faltou a ambos (embora em graus diferentes) para compreenderem os objetos e acontecimentos que compõem o universo, foi a falta de ação e de coordenação de ações sobre o meio, que as inserem no tempo e no espaço, e as fazem descobrir as relações causais, pois é pela ação que se estabelece a ligação entre significante e significado na atividade simbólica, por meio do qual a criança representa o mundo.

Segundo Ramozzi Chiarottino, as crianças impedidas de agir sobre o ambiente onde vivem, cortiços, apartamentos, etc., não conseguem representar adequadamente os objetos, organizar suas experiências e têm uma visão caótica e desorganizada. É essa adequação do representado ao representante que depende da ação da criança sobre o real para organizá-lo, que depende da inteligência.

O que não foi possível recuperar na educação oferecida a Kaspar?

Parece ter sido justamente aquele aspecto do conhecimento dependente da experiência direta com a realidade. Ao trabalhar diretamente com as representações (imagens, palavras), o preceptor de Kaspar não conseguiu oferecer-lhe a condição fundamental para a construção de seus conhecimentos: a experiência com a realidade, a práxis enfim; ficou faltando o aspecto lógico, que depende das experiências lógico-matemáticas. Conhecer o mundo pela linguagem, parece não ser suficiente para lhe atribuir significação.

Kaspar é assassinado em Nurembergue, em 1833, por subverter a ordem estabelecida, desprovido que era dos “óculos sociais”.

Já L. F., freqüentando a escola, podendo encontrar aí o que não existia em sua casa, livros, brinquedos, professores, computadores, violões, amigos e colegas, ainda tem suas chances de avançar.

Referências bibliográficas

BLIKSTEIN, I. *Kaspar Hauser ou A fabricação da realidade*. São Paulo: Cultrix, 1990.

CAVICCHIA, D. C. O enigma de Kaspar Hauser e o enigma da inteligência: ação e representação na construção da realidade. *Ed. e realidade*, Porto Alegre, n. 19, vol. 1, 1991.

DOLLE, J. M., BELLANO, D. *Ces enfants qui n'apprennent pas : diagnostic et remédiations cognitifs*. Paris : Paidós, 1989.

FURTH, H.G. *Piaget na sala de aula*. Rio de Janeiro: Forense, 1972.

MONTOYA, O. D. Sobre as raízes do pensamento e da linguagem: Vygotsky e Piaget. *Cad. de Pesq.*, São Paulo, n. 92, 1995.

PIAGET, J. *Nascimento da inteligência na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

Prof. Dra. Dair Aily Franco de Camargo
Professora Adjunta do Departamento de Educação do IB-UNESP-Rio Claro, Livre-Docente pela FFCL-USP-Ribeirão Preto e Doutora pela FFCL-UNESP-Araraquara. Avenida Seis, 1195 – Santa Cruz CEP - 13500-430
Rio Claro (SP)
dairaily@terra.com.br
