



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**CATHARINE PRATA SEIXAS**

**O ORALISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E  
AS OBRAS DE ANA RÍMOLI DE FARIA DÓRIA**

Salvador  
2020

**CATHARINE PRATA SEIXAS**

**O ORALISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E  
AS OBRAS DE ANA RÍMOLI DE FARIA DÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para obtenção do grau de Doutora em Educação.

Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Theresinha Guimarães Miranda  
Coorientadora: Dr.<sup>a</sup> Alessandra S. Soares e Barros

Salvador  
2020

SIBI/UFBA/Faculdade de Educação - Biblioteca Anísio Teixeira

Seixas, Catharine Prata.

O oralismo na educação de surdos no Brasil e as obras de Ana Rímoli de Faria Dória [recurso eletrônico] / Catharine Prata Seixas. - Dados eletrônicos. - 2020.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Theresinha Guimarães Miranda.

Coorientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Alessandra Santana Soares Barros.

Tese (doutorado) - Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2020.

Disponível em formato digital.

Modo de acesso: <https://repositorio.ufba.br/>

1. Surdos - Educação. 2. Professores de surdos - Formação. 3. Crianças Surdas - Linguagens. 4. Educação - História. 5. Dória, Ana Rímoli de Faria, 1912. 6. Instituto Nacional de Educação de Surdos (Brasil) I. Miranda, Theresinha Guimarães. II. Barros, Alessandra Santana Soares. III. Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação. IV. Título.

CDD 371.912 - 23. ed.

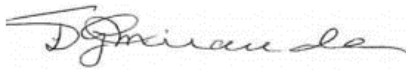
**CATHARINE PRATA SEIXAS**

**O ORALISMO NA EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL E AS OBRAS  
DE ANA RÍMOLI DE FARIA DÓRIA**

Tese apresentada ao Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação,  
Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, como requisito para  
obtenção do grau de Doutora em Educação.

Salvador, 19 de agosto de 2020.

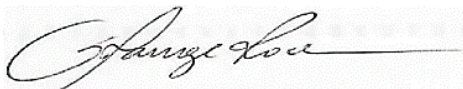
Banca examinadora:



Theresinha Guimarães Miranda – Orientadora  
Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo  
Universidade Federal da Bahia



Alessandra S. Soares e Barros – Coorientadora  
Doutora em Ciências Sociais Antropologia pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia



Solange Maria da Rocha  
Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro  
Instituto Nacional de Educação de Surdos



Sara Martha Dick  
Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia  
Universidade Federal da Bahia



Solyane Silveira Lima  
Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

## AGRADECIMENTOS

Deus é o maior responsável por esta tese, tendo me guiado em todos os momentos da minha vida e me presenteado com pais que sempre se dedicaram e me proporcionaram muito amor, Agnaldo e Rose, aos quais sou grata por tudo. A meu irmão, João Paulo, pelo carinho diário. Agradeço ao meu amor, Plínio, por transformar meus dias. Obrigada pelo apoio.

A trajetória é árdua e muitos são os amigos que me deram as mãos e me fizeram mais feliz a cada dia. Sou grata aos meus amigos: Anderson, Adriana Ponte, Cecília, Gardênia, Suylan, Mariana, Miralva, Patrícia e Tatiana.

A todos os funcionários do Núcleo de Pós-Graduação da Universidade Federal da Bahia, em especial, a Clayton, Eline, Kátia e Ricardo. Obrigada por serem tão gentis nesses quatro anos.

Para o desenvolvimento deste trabalho foi essencial o fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior Capes (CAPES).

Agradeço a todos os professores que acompanharam a minha trajetória, desde a infância no GEPP, o ensino médio no CEFET-SE, nos anos intensos de graduação e pós-graduação da UFS e da UFBA. Com vocês, tornei-me cidadã e profissional. Agradeço a Verônica Mariano por ter acreditado no meu potencial quando eu ainda cursava a graduação em Fonoaudiologia na UFS, foi sua generosidade que me trouxe até aqui.

Dentre tantos professores, citarei em especial minhas professoras orientadoras, Dr.<sup>a</sup> Teresinha Miranda e Dr.<sup>a</sup> Alessandra Barros, pelo olhar crítico e reflexivo, pela atenção e pela generosidade insubstituíveis.

Agradeço também às professoras: Dr.<sup>a</sup> Solyane Lima, Dr.<sup>a</sup> Sara Dick, Dr.<sup>a</sup> Solange Rocha. Expresso meu respeito e minha admiração pelas pesquisadoras que são e pelas contribuições que tanto agregaram às versões apresentadas à qualificação e defesa desta tese.

SEIXAS, Catharine Prata. O oralismo na educação de surdos no Brasil e as obras de Ana Rímoli de Faria Dória. 2020. Orientadora: Theresinha Guimarães Miranda. Coorientadora: Alessandra S. Soares e Barros. 129 f. il. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, 2020.

## RESUMO

O objetivo principal desta pesquisa de doutorado consiste em analisar os conceitos oralistas presentes nos livros traduzidos por Ana Rímoli de Faria Dória. Tal análise norteia-se pelos seguintes objetivos específicos: compreender a concepção do método oralista em consonância com o momento histórico analisado, no bojo das articulações políticas e educacionais propostas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos na gestão de Ana Rímoli de Faria Dória; descrever a materialidade dos impressos traduzidos por Ana Rímoli, destacando a influência de concepções estrangeiras na elaboração de material didático utilizado na formação de professores de surdos; discutir sobre a classificação da surdez na concepção do oralismo no Brasil, as características do referido método; compreender a importância do treinamento audiovisual e analisar a estruturação curricular da didática da fala. Os referenciais desta pesquisa são de caráter histórico e coadunam com as premissas da história cultural, ancorados, sobretudo, nos estudos da História do Livro, História das Disciplinas Escolares e Cultura Material Escolar. Nesse sentido, foram fundamentais as análises de Peter Burke (2005), que concebe a Nova História Cultural como um novo paradigma epistemológico cuja ascensão é conhecida através dos estudos desenvolvidos pelos campos da cultura material escolar, da história da leitura, da história da memória dentre outras categorias. Esta pesquisa documental culmina na contribuição para os estudos historiográficos acerca da Educação de Surdos, e, por conseguinte, para o campo da História da Educação. Estabelecer diálogos com os impressos de Ana Rímoli evidencia o protagonismo de textos que outrora fortaleceram ideias e conceitos oralistas, subsidiando um projeto de formação de professores de surdos em âmbito nacional. Além de gestora do Instituto Nacional de Educação de Surdos, Ana Rímoli assumiu uma postura de pesquisadora arqueológica, buscando materiais físicos para estruturar um ideário oralista em consonância com o projeto educacional do Brasil naquele período. A disseminação dos impressos (tanto dos traduzidos quanto dos autorais) se fez de forma idiossincrática, alcançando regiões fora do eixo Rio-São Paulo, trazendo para o bojo das discussões sobre educação de surdos os estados das diversas regiões do país.

**Palavras-chave:** Ana Rímoli de Faria Dória. História da Educação de Surdos. Instituto Nacional de Educação de Surdos. Método Oralista.

SEIXAS, Catharine Prata. Oralism in the education of the deaf in Brazil and the works of Ana Rímoli de Faria Dória. 2020. Advisor: Theresinha Guimarães Miranda. Co-supervisor: Alessandra S. Soares e Barros. 129 f. il. Thesis (Doctorate in Education) -Faculty of Education, Federal University of Bahia, 2020.

## ABSTRACT

The main objective of this doctoral research is to analyze the oralist concepts present in seven books translated by Ana Rímoli de Faria Dória. Such analysis is guided by the following specific objectives: to understand the conception of the oralist method in line with the historical moment analyzed, within the framework of the political and educational articulations proposed by the National Institute of Deaf Education in the management of Ana Rímoli de Faria Dória; describe the materiality of the printed material translated by Ana Rímoli, highlighting the influence of foreign concepts in the elaboration of didactic material used in the training of deaf teachers; discuss the classification of deafness in the conception of oralism in Brazil, the characteristics of that method; understand the importance of audiovisual training and analyze the curriculum structure of speech didactics. The references of this research are of a historical character and are consistent with the premises of cultural history, anchored, above all, in the studies of the History of Books, History of School Disciplines and School Material Culture. In this sense, the analyzes of Peter Burke (2005), who conceive the New Cultural History as a new epistemological paradigm whose rise is known through studies developed by the fields of school material culture, the history of reading, the history of memory, among other categories. This documentary research culminates in the contribution to the historiographic studies about the Education of the Deaf, and, therefore, to the field of History of Education. Establishing dialogues with Ana Rímoli's print shows the importance of texts that once strengthened oralist ideas and concepts, subsidizing a national teacher training project for the deaf. In addition to being a manager at the National Institute of Deaf Education, Ana Rímoli took the position of an archaeological researcher, looking for physical materials to structure an oralist idea in line with the educational project in Brazil at that time. The dissemination of printed material (both translated and copyrighted) was done in an idiosyncratic way, reaching regions outside the Rio-São Paulo axis, bringing to the heart of the discussions on education for the deaf the states of the different regions of the country.

**Keywords:** Ana Rímoli de Faria Dória. History of Deaf Education. National Institute of Deaf Education. Oralist Method.

SEIXAS, Catharine Prata. El oralismo en la educación de los sordos en Brasil y las obras de Ana Rímoli de Faria Dória. 2020. Asesor: Theresinha Guimarães Miranda. Co-supervisor: Alessandra S. Soares e Barros. 129 f. Illinois. Tesis (Doctorado en Educación) - Facultad de Educación, Universidad Federal de Bahía, 2020.

## RESUMEN

El objetivo principal de esta investigación doctoral es analizar los conceptos orales presentes en siete libros traducidos por Ana Rímoli de Faria Dória. Dicho análisis se guía por los siguientes objetivos específicos: comprender la concepción del método oralista en línea con el momento histórico analizado, en el marco de las articulaciones políticas y educativas propuestas por el Instituto Nacional de Educación para Sordos en la gestión de Ana Rímoli de Faria Dória; describir la materialidad del material impreso traducido por Ana Rímoli, destacando la influencia de conceptos extranjeros en la elaboración del material didáctico utilizado en la formación de maestros sordos; discutir la clasificación de la sordera en la concepción del oralismo en Brasil, las características de ese método; Comprender la importancia de la formación audiovisual y analizar la estructura curricular de la didáctica del habla. Las referencias de esta investigación son de carácter histórico y son consistentes con las premisas de la historia cultural, ancladas, sobre todo, en los estudios de Historia del libro, Historia de las disciplinas escolares y Cultura del material escolar. En este sentido, los análisis de Peter Burke (2005), quien concibe la Nueva Historia Cultural como un nuevo paradigma epistemológico cuyo surgimiento se conoce a través de estudios desarrollados por los campos de la cultura material escolar, la historia de la lectura, la historia de la memoria, fueron fundamentales. de la historia del cuerpo, entre otras categorías. Esta investigación documental culmina con la contribución a los estudios historiográficos sobre la educación de los sordos y, por lo tanto, al campo de la historia de la educación. Establecer diálogos con la impresión de Ana Rímoli muestra la importancia de los textos que una vez fortalecieron las ideas y conceptos orales, subsidiando un proyecto para capacitar a maestros sordos en todo el país. Además de ser gerente del Instituto Nacional de Educación para Sordos, Ana Rímoli asumió el cargo de investigadora arqueológica, buscando materiales físicos para estructurar una idea oralista en línea con el proyecto educativo en Brasil en ese momento. La difusión del material impreso (tanto traducido como con derechos de autor) se realizó de manera idiosincrásica, llegando a regiones fuera del eje Río-São Paulo, llevando al corazón de las discusiones sobre educación para sordos los estados de las diferentes regiones del país.

**Palabras clave:** Ana Rímoli de Faria Dória. Historia de la educación de sordos. Instituto Nacional de Educación para Sordos. Método oralista.



## LISTA DE FOTOGRAFIAS

Figura 1– Capa do livro Se seu filho é surdo...	52
Figura 2 – Alex Ewing e Irene Ewing.....	52
Figura 3– Molly Sifton .....	57
Figura 4– Capa do livro Iniciando a Compreensão da Fala .....	59
Figura 5 - Capa do livro A Leitura Labial no Horário Escolar .....	65
Figura 6– Lula Bruce .....	66
Figura 7– Capa do livro O Treinamento Acústico no Curso Primário.....	72
Figura 8– Capa do livro A Leitura Labial: uma contínua necessidade .....	75
Figura 9– Capa do livro Escola e Lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição.....	79
Figura 10– Capa do livro A Linguagem Oral para a criança deficiente da audição .....	83
Figura 11– Compêndio de Educação da criança surda-muda .....	89
Figura 12– Contracapa .....	90
Figura 13– Introdução à didática da fala.....	91
Figura 14– Ensino Oro-Áudio-Visual.....	93
Figura 15– Ensino Oro-Áudio-Visual.....	93
Figura 16– Manual de Educação da criança surda.....	95

## LISTA DE MAPAS CONCEITUAIS

Mapa Conceitual 1 – Principais conceitos elencados em Se seu filho é surdo... ..	57
Mapa Conceitual 2 – Principais conceitos elencados em Iniciando a compreensão da fala .....	64
Mapa Conceitual 3 – Principais conceitos elencados em A Leitura Labial no Horário Escolar .....	70
Mapa Conceitual 4 – Principais conceitos elencados em O treinamento acústico no Curso Primário .	73
Mapa Conceitual 5 – Principais conceitos elencados em A Leitura Labial: uma contínua necessidade.... .....	77
Mapa Conceitual 6 – Principais conceitos elencados em Escola e Lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição .....	81
Mapa Conceitual 7 – Principais conceitos elencados em A Linguagem Oral para a criança deficiente da audição.....	86

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura Curricular do Curso de Formação Especializada de Professores Primários.....	42
Quadro 2 - Componentes Curriculares do Curso de Aperfeiçoamento e de Especialização de Professores para Surdos.....	43
Quadro 3 - Livros traduzidos por Ana Rímoli de Faria Dória.....	50
Quadro 4 - Características da materialidade do livro Se seu filho é surdo traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória.....	55
Quadro 5 - Características da materialidade do livro Iniciando a Compreensão da Fala traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória.....	60
Quadro 6 - Características da materialidade do livro A Leitura Labial no Horário Escolar traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória.....	66
Quadro 7 - Características da materialidade do livro O Treinamento Acústico no Curso Primário traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória.....	74
Quadro 8 - Características da materialidade do livro A Leitura Labial: uma contínua necessidade traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória.....	75
Quadro 9 - Características da materialidade do livro Escola e Lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória.....	82
Quadro 10 - Características da materialidade do livro A Linguagem Oral para a criança deficiente da audição traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória.....	84
Quadro 11 - Características da materialidade do livro Compêndio de Educação da criança surda-muda de Ana Rímoli de Faria Dória.....	90
Quadro 12 - Características da materialidade do livro Introdução à didática da fala de Ana Rímoli de Faria Dória.....	92
Quadro 13 - Características da materialidade do livro Ensino Oro-Áudio-Visual de Ana Rímoli de Faria Dória.....	94
Quadro 14 - Características da materialidade do livro Manual de Educação da Criança Surda de Ana Rímoli de Faria Dória.....	95
Quadro 15 - Classificação de surdez segundo The Children's Society.....	98
Quadro 16 - Roteiro de aula de acordo com Dória (1958).....	106
Quadro 17 - Atividades propostas por Dória (1958).....	108

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>10</b>
<b>2</b>	<b>A GÊNESE DO ORALISMO NO BRASIL: CONCEPÇÕES, AÇÕES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES</b>	<b>22</b>
2.1	PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DO ORALISMO .....	24
2.2	ANA RÍMOLI DE FARIA DÓRIA E A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS.....	31
2.3	FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS (1951-1961) .....	37
2.3.1	Curso Normal de Formação de Professores de Surdos: Portaria nº 26 de 15/06/1951 .....	37
2.3.2	Curso Normal de Formação de Professores para Surdos (Zona Rural): Portaria nº 51, de 03/03/1959 .....	41
2.3.3	Curso Normal de Especialização de Professores para Surdos: Portaria nº 60, de 26/07/1955 ...	41
<b>3</b>	<b>OS LIVROS DIDÁTICOS TRADUZIDOS POR ANA RÍMOLI DE FARIA DÓRIA .....</b>	<b>45</b>
3.1	SE SEU FILHO É SURDO.....	51
3.2	INICIANDO A COMPREENSÃO DA FALA.....	58
3.3	A LEITURA LABIAL NO HORÁRIO ESCOLAR.....	64
3.4	O TREINAMENTO ACÚSTICO NO CURSO PRIMÁRIO .....	71
3.5	A LEITURA LABIAL: UMA CONTÍNUA NECESSIDADE.....	74
3.6	ESCOLA E LAR: O APRENDIZADO NO LAR DA CRIANÇA SURDA OU DE POUCA AUDIÇÃO .....	78
3.7	A LINGUAGEM ORAL PARA A CRIANÇA DEFICIENTE DA AUDIÇÃO .....	82
3.8	SÍNTESE AVALIATIVA DOS LIVROS ANALISADOS.....	87
<b>4</b>	<b>AS CONCEPÇÕES DE ANA RÍMOLI SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS .....</b>	<b>89</b>
4.1	CLASSIFICAÇÃO DA SURDEZ .....	97
4.1.1	Audição e linguagem na constituição da comunicação humana .....	99
4.2	METODOLOGIA DO TREINAMENTO AUDIOVISUAL: CONTEÚDOS, OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS ...	104
4.3	DIDÁTICA DA FALA .....	110
4.3.1	Entonação e Composição .....	113
4.3.2	O treinamento audiovisual para os surdos .....	116
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>121</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>126</b>
	<b>ANEXOS .....</b>	<b>133</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto as concepções do oralismo presentes nos livros traduzidos por Ana Rímoli de Faria Dória. Tal produção é aqui analisada sob duas óticas: a materialidade dos impressos e a caracterização do seu conteúdo sob o viés da História Cultural. Contribuir para a ampliação do campo historiográfico da educação de surdos baseada no oralismo, no Brasil, é a principal finalidade desta pesquisa.

A escolha de tal objeto, por parte desta pesquisadora, está relacionada à ambição de estudar fontes desafiadoras e instigantes. O primeiro interesse para este estudo surgiu na coleta de informações durante o mestrado no Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Foi nesse momento que tive o primeiro contato com a produção de Ana Rímoli Faria Dória, de modo que, imediatamente, vislumbrei posteriores estudos, uma vez que seria insuficiente o tempo do mestrado para a análise densa de tantas obras.

Para justificar a imersão desta pesquisadora neste objeto, cabe narrar brevemente um estudo anterior – pois é ele que deu subsídio para esta tese de doutorado –, na ocasião do mestrado, realizado na Universidade Federal de Sergipe, em 2015. O objetivo daquele estudo foi analisar a formação dos professores de surdos em Sergipe nos anos de 1959 a 1961, período que coaduna com o da gestão de Ana Rímoli no INES. Então, no ínterim de tal pesquisa, foi possível o acesso a manuais, livros, revistas e demais materiais impressos que circulavam na instituição. Mantive o meu olhar nos diários de classe referentes ao currículo das normalistas sergipanas, uma vez que era a minha intenção compreender o ideário oralista do Ninota Garcia, instituição criada em Sergipe em 1961, após a formação das primeiras professoras de surdos especializadas no INES.

A educação de surdos em Sergipe tem um vasto campo de análise e fecundas pesquisas. Cabe destacar a importância de Verônica dos Reis Mariano Souza, pela qual fui orientada no mestrado. Essa autora analisou o processo educacional dos surdos em Sergipe e, como fruto do seu doutorado, surgiram os nomes das professoras especialistas que estudei no mestrado, ou seja, precisei adentrar no ideário dos cursos, perfazendo o caminhar dos escritores dos livros utilizados em sala de aula. Sendo assim, minha pesquisa de mestrado concentrou-se nas questões sobre a didática e o currículo dos cursos de formação de professores de surdos idealizados pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos. Desta vez, a materialidade desses cursos, composta por impressos pedagógicos de circulação interna e externa, é que será o alvo da presente pesquisa de doutorado.

A busca por publicações referentes ao objeto desta pesquisa de doutorado foi realizada no site da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia (BDTD/IBICT), por meio das palavras-chave “história da educação de surdos”, “oralismo no Brasil”, “Ana Rímoli de Faria Dória”. O intuito foi localizar as publicações em que está destacada a atuação de Ana Rímoli de Faria Dória na implementação das práticas oralistas no Brasil.

Dentre esses resultados, especificamente acerca dos cursos de formação de professores de surdos, está a tese *Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos-Brasil e Portugal (1950-1980)*, defendida em 2016, pela pesquisadora Geise de Moura Freitas, da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). A pesquisa se ocupa da constituição sócio-histórica de cursos mantidos pelo Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) / Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES), bem como dos cursos em Portugal, oferecidos pelo Instituto Jacob Rodrigues Pereira (IJRP) (1952-1956/1961-1963/1982-1984) e pelo Instituto António Aurélio da Costa Ferreira (IAACF) (1976-1986). A partir da comparação dos cursos e instituições, a autora buscou evidenciar os modelos de formação docente, os discursos teórico-conceituais e a prática pedagógica.

Herold Junior e Cardoso (2016) publicaram na Revista HISTEDBR On-line um artigo intitulado *Educação e surdez na década de 1950 no Brasil: Um panorama histórico acerca de Ana Rímoli de Faria Dória*. O estudo enfatizou os ideais e a metodologia de ensino de Ana Rímoli, bem como sua importância na educação dos surdos na década de 1950, porém não se aprofundou na análise dos livros didáticos elaborados por ela.

Recentemente, Rodrigues, Gontijo e Drago (2020) publicaram na Revista Brasileira de Educação Especial o artigo intitulado *Formação de Professores e Método de Ensino para Crianças Surdas*, com o objetivo de discutir a proposta de formação de professores e os embasamentos do método adotado para ensinar crianças surdas no período de 1951 a 1961. Embora aborde o método adotado e os aspectos relacionados com a alfabetização dos surdos, a pesquisa não trata da cultura material escolar elaborada e disseminada pelo curso.

Diante dos achados sobre a história da educação de surdos, e até mesmo sobre o Instituto Nacional de Educação de Surdos, constatei que são poucas as pesquisas que se dedicam ao método oralista preconizado por Ana Rímoli, bem como à cultura material escolar que circulava nos cursos de formação de professores de surdos no período delimitado nesta pesquisa. No entanto, essa materialidade é fundamental para a compreensão da circulação de ideias e métodos pedagógicos, neste caso específico, a disseminação do oralismo no Brasil e

em outros países, a exemplo de Portugal. Ao folhear os livros utilizados no Curso Normal de Formação de Professores de Surdos, percebi que todos eles consistiam em uma versão traduzida do inglês, contendo citações de pedagogos norte-americanos e ingleses, diversos exemplos próprios de uma pedagogia específica para o falante do inglês. Em todas as referências está notória a marca do oralismo. Tais pistas iniciais me inquietaram, a ponto de questionar: de que forma ocorreu a elaboração e a tradução das obras que circulavam nos cursos de formação de professores de surdos? Os conceitos contidos ali foram adaptados/validados para o surdo brasileiro (falante do português)? O método oralista foi propulsor de novas discussões no campo de formação de professores de surdos? Ana Rímoli, a partir do método oral, sistematizou objetivos, conteúdos e técnicas de ensino?

A hipótese que norteou esta pesquisa consistiu no entendimento que os ideais oralistas foram fortalecidos através das publicações de Ana Rímoli de Faria Dória, contribuindo para a formação docente de forma decisiva, impulsionando debates acerca do campo metodológico e didático da educação de surdos.

O objetivo geral desta pesquisa de doutorado consiste em analisar os conceitos oralistas presentes em sete livros traduzidos por Ana Rímoli de Faria Dória, bem como no livro *Ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição (síntese metodológica)*, de sua autoria. Tal análise desdobra-se pelos seguintes objetivos específicos: compreender a concepção do método oralista em consonância com o momento histórico analisado, no bojo das articulações políticas e educacionais propostas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos na gestão de Ana Rímoli de Faria Dória; descrever a materialidade dos impressos traduzidos por Ana Rímoli, destacando as influências estrangeiras na elaboração de material didático utilizado na formação de professores de surdos; discutir a classificação da surdez na concepção do oralismo no Brasil, o perfil metodológico do oralismo, a caracterização do treinamento audiovisual e a estruturação curricular da didática da fala.

Os impressos elaborados por Ana Rímoli exercem a função de ferramenta didática, uma vez que são inseridos no contexto da formação de professores de surdos. Constitui-se, dessa forma, como uma significativa fonte para investigações no campo da metodologia de ensino e da história da educação e, especialmente, da educação de surdos.

A coleção traduzida é composta pelos seguintes cadernos: *Se seu filho é surdo...*, de Irene Ewing e Alex Ewing; *Iniciando a compreensão da fala*, de Lilian Russel; *A leitura labial no horário escolar*, de Lula Bruce; *O treinamento acústico no curso primário*, de Francis Asals; *A Leitura Labial: uma contínua necessidade*, de Harriet Montague; *Escola e lar: o*

aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição, Harry Amoss; A linguagem oral para criança deficiente da audição, Mary New. Todos os livros foram publicados originalmente pela editora The Volta Bureau, originalmente elaborado pelo The Deaf Children's Society, em Washington, impressos pela gráfica Olímpica, no Rio de Janeiro, nos anos de 1952 e 1953.

Já os livros Introdução à didática de fala; Ensino oro-audio-visual para deficientes auditivos; Manual de Educação da criança surda; Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda foram escritos e elaborados pela própria Ana Rímoli e sob forte influência dos conhecimentos traduzidos nos livros mencionados no parágrafo anterior.

A coleção desses cadernos de cunho didático, segundo a edição do Ministério da Educação, tem o objetivo de ensinar o surdo a falar, uma proposta desafiadora e expressiva do ideário oralista. Tais livros circularam durante muitas décadas no INES e disseminaram as marcas da filosofia oralista, presente no bojo das principais discussões educacionais acerca do ensino para o surdo.

A partir dessas publicações, Ana Rímoli estabelece um material pedagógico com adaptações para os professores de surdos brasileiros. Apresenta categorias importantes para a educação desses sujeitos, atuando em diferentes escalas sociais e disseminando conhecimento por todos os estados brasileiros, principalmente com apoio da Campanha do Surdo Brasileiro e com a implementação dos cursos de formação de professores.

No tocante à terminologia “surdo” recorrente nesta pesquisa documental, é interessante observar que em algumas publicações relevantes<sup>1</sup>, principalmente na área de Educação, o termo destina-se apenas a usuários da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). São inúmeros os trabalhos educacionais que estudam a língua dos surdos e a aprendizagem da escrita pela criança surda. Todavia, a categoria “surdo” envolve todas as pessoas com diagnóstico de Deficiência Auditiva, dentre eles: usuários de Aparelho de Amplificação Sonora Individual (AASI); usuários de Implante Coclear (IC) e usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Nesses três grupos categóricos, temos diferentes tipos de deficiência auditiva e graus dessa deficiência, ou seja, inúmeras formas de comunicação. Os usuários da primeira (AASI) e da segunda categoria (IC) optaram pela reabilitação auditiva, e, sendo assim, ambos os grupos podem ou não aprender e/ou utilizar a Libras.

---

<sup>1</sup> A exemplo das pesquisas de: Fernandes (2003), Skliar (2005), Quadros (1997), Sá (2002).



Em uma sala de aula há, por exemplo, alunos com deficiência auditiva de grau leve, e que ouvem perfeitamente o professor falando com um tom de voz habitual, mas não conseguem escutar uma só palavra na presença de barulho; dessa forma, mesmo com o grau de perda auditiva leve, esses alunos podem fazer uso do AASI, bem como da leitura labial, para auxiliar na comunicação. Esses mesmos alunos poderão apresentar dificuldades na escrita da língua portuguesa, em razão da limitação da sua audição; mesmo que em grau leve, alguns fonemas podem não ser absorvidos pela audição e a memória auditiva armazena as palavras de forma incompleta e até sem sentido em alguns casos, de modo que esse déficit fonológico pode se refletir na construção semântica.

É possível que em um mesmo espaço escolar haja alunos com perda auditiva em graus variados, de moderado a moderado severo, assim como usuários de AASI que podem apresentar uma audição excelente para ruídos e carros que passam na porta da escola, mas incapaz de captar, de forma nítida, a fala da professora.

Há os alunos que, quando ainda bebês, foram submetidos à cirurgia de Implante Coclear, e, por isso, desde a mais tenra idade receberam estímulos sonoros. Mas ainda assim, nem sempre a audição é totalmente eficiente, muitos também podem apresentar dificuldades no ambiente escolar e até rejeitarem o processo de reabilitação auditiva ao qual foram submetidos e se identificarem apenas com a Libras.

Quanto aos usuários de Libras, língua reconhecida pela Lei, nº 10.436, de 24 de abril de 2002, ainda que possuam uma língua legítima e materna, esses sujeitos precisam adquirir o conhecimento da modalidade escrita da língua portuguesa, já que, de acordo com a lei, não deverá haver a substituição dessa por aquela (cf. parágrafo único da lei).

Falcão, em seu livro *Surdez, Cognição Visual e Libras: estabelecendo novos diálogos* (2014), estabelece a seguinte classificação para surdez:

[...] pontuamos que a pessoa com surdez ou simplesmente surdo **tipo 1** como a pessoa ouvinte e/ou com deficiência auditiva nível leve, moderada a severa, que naturalmente ou após terapia fonoarticulatória, com ajuda de aparelho de amplificação sonora ou implante coclear, consegue escutar, fazer leitura labial e até oralização. Este indivíduo se apropria da escrita da língua portuguesa com muito mais facilidade e conquista seu espaço na sociedade com mais autonomia e independência. Liberta-se da tutela da família sem retardos da tutela ou maiores dificuldades. Contudo, a pessoa com surdez ou simplesmente surdo **tipo 2** apresenta-se com deficiência profunda, sem uso de aparelho, sem leitura labial e totalmente dependente da comunicação sinalizada que pode não ser a língua de sinais oficial com uso de sinais caseiros, criados na primeira infância e que quando da inserção da criança na escola os conflitos lingüísticos e afetivos surgem de forma intensa,

comprometedora e em muitos casos desastrosa, o que leva a muitos professores rejeitarem a criança surda em sua sala de aula ou a desenvolverem um comportamento de superproteção tão perverso quanto à rejeição. (FALCÃO, 2014, p.20).

Pela categorização de Falcão (2014), os deficientes auditivos “tipo 1” são ouvintes, uma vez que segundo o autor, esses sujeitos apresentam surdez leve, moderada ou severa e podem fazer uso de AASI e IC. Os sujeitos que fazem uso desses recursos poderão ou não apresentar dificuldades na modalidade escrita da língua portuguesa.

Restringir-se às duas categorias “tipo 1” e “tipo 2” pode implicar não abarcar todas as peculiaridades envolvidas nos graus de perda auditiva. O “tipo 2”, por exemplo, agrega apenas os surdos com perda auditiva profunda e usuários da Libras. Há que se mencionar ainda o fato de que não há na Lei, nº 10.436, de 24 de abril de 2002 uma restrição do público-alvo que está apto a usar Libras; existem pessoas com deficiência auditiva em grau moderado que podem fazer uso dessa língua, por se considerarem integrantes da comunidade surda. No Decreto 3298 de 20/12/1999, a pessoa é considerada surda quando diagnosticada com perdas auditivas maiores que 41 dB, ou seja, pessoas com perda auditiva de grau moderado, moderado severo, severo e profundo. Nessa categorização é perceptível que o autor não adota a classificação de deficiência auditiva preconizada tanto pelo Decreto 3298 (1999) como pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia<sup>2</sup>.

Carlos Skliar (2005, p.15) compreende o oralismo como a forma institucionalizada do ouvintismo, que, segundo o autor, consiste em “[...] um conjunto de representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte.”

Na perspectiva do autor, o oralismo é uma construção médica que, durante décadas, impediu os surdos de desenvolverem uma língua materna que lhes representasse. A concepção do ouvintismo, conforme explica Skliar (2005, p.17-18) reservou aos surdos um currículo colonizado, isto é “O currículo para deficientes mentais, reproduzindo o estereótipo que

---

<sup>2</sup> O Conselho Federal de Fonoaudiologia destaca a classificação do grau de perda auditiva de acordo Lloyd e Kaplan (1978): Audição Normal (menor que 25 dB), Perda Auditiva de Grau Leve (26-40 dB), Perda Auditiva de Grau Moderado (41-55 dB), Perda Auditiva de Grau Moderadamente Severo (56-70 dB), Perda Auditiva de Grau Severo (71-90 dB), Perda Auditiva de Grau Profundo (maior que 90 dB) estabelece o diagnóstico através da média dos limiares de 500Hz, 1000 Hz e 2000 Hz, bem como o tipo de perda auditiva: condutiva, sensorio-neural e mista por Silman e Silverman (1997). (SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA, 2017).

define os surdos como deficientes mentais ou, em todo caso, os surdos e os deficientes mentais como semelhantes (...)”. Como se pode notar, os surdos possuíam *status* de pessoas com deficiência mental, aos quais era atribuído o mesmo currículo. As classes especiais eram redutos de alunos com baixo quociente de inteligência (QI), verificado a partir dos testes de psicometria. Porém, a Campanha do Surdo brasileiro em 1957, proporcionou repensar a formação de professores de surdos, o INES foi responsável pela alteração curricular dos docentes, mas, até a década de 1980, as práticas oralistas prevaleceram.

Sá (2002), assim como Skliar (2005), não concebe a surdez como deficiência. Para ela, os surdos não devem ser “[...] abordados no modelo da deficiência, tal como geralmente ocorre quando a educação de surdos é enquadrada como uma subclasse da Educação Especial.” (SÁ, 2002, p. 3). Sá (2002) se posiciona de forma clara e coerente acerca das premissas dos Estudos Culturais<sup>3</sup> aos quais se dedica, opondo-se às definições da classe médica, a exemplo do termo “deficiência auditiva”; ao passo que o conceito de surdez é utilizado no meio clínico, o conceito de surdo se enquadra na perspectiva sociocultural. Para a autora, a diferença entre ouvintes e surdos está para além de uma questão audiológica, pois diz respeito a “formas de ser”. De fato, a autora utiliza como esteio as reflexões de Owen Wrigley, estudioso que priorizou, em sua percepção sobre a surdez, ocupar o lugar de ouvinte e investigar as relações e apropriações que os ouvintes impõem aos surdos, bem como a história de surdos perpassada pela filosofia da linguagem e a estrutura institucional destinada aos surdos.

Ronice Quadros (1997, p. 22) apresenta que o “[...]oralismo foi e continua sendo uma experiência que apresenta resultados nada atraentes para o desenvolvimento da linguagem e da comunidade dos surdos.”. A autora utiliza estudos de Lenzi (1995) e Sacks (1990) com o objetivo de evidenciar que o oralismo se fundamenta no processo de reabilitação, porém não há aquisição natural da língua falada da mesma forma que acontece com as crianças que ouvem. Evidencia que estudos realizados em 1972, no Colégio de Gallaudet (Washington, Estados Unidos), revelaram que o nível médio de leitura dos graduados surdos, cuja idade era de dezoito anos, era equivalente ao dos discentes da quarta série, ou seja, crianças de aproximadamente dez anos de idade. Essa constatação de Quadros foi bastante coerente em 1997, porém, atualmente temos inúmeras pesquisas que revelam melhora no desempenho de

---

<sup>3</sup> Assim como Skliar e o grupo de estudos da UFRGS. Segundo Sá (2002, p. 74) estes estudos inscrevem-se na luta para que todas as culturas venham a ser consideradas na rede social.

leitura e escrita de crianças que fazem uso de aparelho de amplificação sonora ou implante coclear.

Esse fato se deve ao avanço da tecnologia no âmbito audiológico. É evidente que, ao longo de mais de duas décadas, tanto o próprio método de reabilitação como a práxis educacional se modificaram. Em 1997, não havia uma política educacional na perspectiva inclusiva e muitos professores ainda estavam compreendendo os conceitos de bilinguismo. Atualmente, tecnologias de alta complexidade são amplamente divulgadas, como, por exemplo, o implante coclear, que é disponibilizado pelo Sistema Único de Saúde e possibilita uma intervenção precoce, ainda nos primeiros meses de vida da criança diagnosticada com deficiência auditiva.

A respeito do processo de aquisição de língua, o surdo, mesmo que não tenha adquirido ainda uma determinada língua, apresenta capacidade cognitiva, a linguagem. Logo, infere-se que “oralizar” o surdo não o limita em nível de desenvolvimento da linguagem, nem limita-o na aprendizagem exclusiva da língua no padrão oral. Da mesma forma, a aprendizagem da língua espaço-visual não limita o surdo na aquisição e desenvolvimento da linguagem, mas o educando pode priorizar a língua espaço-visual em detrimento da língua oral-auditiva.

O domínio da língua desde os primeiros meses de idade é fator para o desenvolvimento natural do indivíduo. São perceptíveis as vantagens para o desenvolvimento da linguagem proporcionada aos sujeitos que realizam implante coclear e reabilitação auditiva antes do primeiro ano de vida, ou dos demais estímulos auditivos e orais que são realizados em crianças que são estimuladas precocemente. Os estudos das fonoaudiólogas Maria Cecília Bevilacqua e Gisela Maria P. Formigoni (1998) contribuíram para o avanço da Audiologia Educacional no Brasil. Muitos fonoaudiólogos e pedagogos tem se dedicado a compreender os benefícios da intervenção audiológica na educação da criança surda. Dentre esses, estão os estudos de Barbosa (2014); Pinheiro e Capellini (2009); Boscolo e Santos (2012); Fortunato, Bevilacqua e Costa (2009); Alvarez (2020).

Portanto, atribuir ao oralismo a culpa pelo fracasso escolar dos surdos é no mínimo anacrônico. O oralismo deve ser analisado dentro do seu contexto histórico, tal como se propõe aqui nesta tese. Há que se salientar o fato de que Ana Rímoli, ao elaborar aqueles materiais didáticos, embasou-se em pesquisas internacionais que atribuíam credibilidade científica e inovação para a educação de surdos no Brasil.

O método oralista desempenha um marco na formação de professores e, portanto, na educação de surdos. Até a década de 1950, não havia qualquer tipo de orientação metodológica sistematizada com essa amplitude, e, não obstante apresentasse pontos contestáveis, por meio dele, foi possível disseminar pelo Brasil a potencialidade do sujeito surdo enquanto educando.

Diante das múltiplas discussões focadas nos sujeitos surdos, tanto da área educacional quanto médica, por muitas vezes antagônicas, é pertinente levar em consideração que os textos não existem sem os suportes materiais, e cada texto transmite os sentidos que os atores envolvidos dão a ele (CHARTIER, 2002). A manutenção da “pureza” das ideias dos textos não pode reforçar o anacronismo que analisa os textos antigos impondo-os formas e significados que eram desconhecidos na época em que foram escritos.

A apropriação do leitor acerca do texto lido independe da formatação estética do texto, porém o leitor necessita de poder interpretativo das diferentes formas de publicação desses textos. Da mesma forma, Chartier (2002) pontua que o anacronismo às práticas tipográficas acontece por conta de uma análise textual baseada em categorias contemporâneas.

O material didático que se constitui como fonte e objeto desta tese, apresentar-se-á, no primeiro momento, à luz das concepções epistemológicas da história cultural. Já o método de análise dos impressos estudados cumpre os preceitos da análise de conteúdo, desdobrando-se na apresentação de mapas conceituais, no corpo do texto, que proporcionarão elencar categorias e significações dentro desse campo conceitual.

Os referenciais desta pesquisa são de caráter histórico e coadunam com as premissas da história cultural, ancorados, sobretudo, nos estudos da História do Livro (CHARTIER, 2001, 2002, 2014), História das Disciplinas Escolares (Chervel, 1990) e Cultura Material Escolar (Julia, 2001). Nesse sentido, são fundamentais as análises de Peter Burke (2005), que concebe a Nova História Cultural como um novo paradigma epistemológico cuja ascensão é conhecida através dos estudos desenvolvidos pelos campos da cultura material escolar, da história da leitura, da história da memória, da história do corpo, dentre outras categorias. Para Burke, a Nova História se alicerça em quatro autores, são eles: Mikhail Bakhtin, Norbert Elias, Michel Foucault, Pierre Bourdieu (BURKER, 2005, p.68-98).

O procedimento de coleta de informações estrutura-se no levantamento de documentos, tais como relatórios, atas, jornais, legislação, livros, registro de imprensa, teses e dissertações, ressaltando-se, entre eles: legislação acerca da organização do Curso Normal de Formação de

Professores para Surdos do INES; legislação acerca da organização do Curso de Especialização de Professores para Surdos do INES; manuais e livros utilizados pelas normalistas como materiais didáticos durante a realização do curso: *O treinamento acústico no curso primário; Se seu filho é surdo...; A linguagem oral para crianças deficientes da audição; Iniciando a compreensão da fala; A Leitura Labial no horário escolar; Introdução à didática de fala: ensino oro-audio-visual para deficientes auditivos; Manual de Educação da criança surda; e Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda.*

Esses documentos foram pesquisados no Arquivo Histórico do INES, bem como no Diário Oficial da União. O arquivo corrente do INES, onde são guardadas as fichas funcionais das discentes e os programas curriculares dos cursos, está localizado no Acervo da Divisão de Formação e Capacitação de Recursos Humanos (DFCRH/INES).

Sobre a análise de fontes históricas, Dominique Julia (2001, p.15) assinala a importância de “recontextualizar as fontes das quais podemos dispor, estar conscientes de que a grande inércia que percebemos em um nível global pode estar sendo acompanhada de mudanças muito pequenas que insensivelmente transformam o interior do sistema [...]” e ainda alerta para que o pesquisador não se deixe enganar pelas fontes, frequentemente as normativas.

Nesta pesquisa, os livros traduzidos por Ana Rímoli foram organizados e analisados por meio de mapas conceituais, que, na sua essência, buscam evidenciar categorias importantes no texto estudado. O mapa conceitual contém em três níveis, que correspondem a eixos categóricos. O primeiro nível traz em destaque a categoria que representa “Para quem o autor escreveu?”; esse eixo apresenta o público-alvo do texto. O segundo nível categórico, evidencia os termos que remetem às inquietações do autor: “Quais problemas devem ser esclarecidos com essa leitura?”. O terceiro nível apresenta os desdobramentos do texto, com o objetivo de solucionar a problemática; portanto, esse eixo representa os conceitos que têm por finalidade responder à seguinte indagação: “O que podemos fazer em razão disso para solucionar a questão norteadora?”.

Os “mapas-conceituais” estão classificados em unidades “macro e micro”, de modo que as informações possam ser submetidas a uma hermenêutica crítica, sendo interpretadas para além das constatações e descrições simples. Segundo Macedo, Pimentel e Galeffi (2009, p.100), as noções subsunçoras são macroconceitos. Esses surgem da capacidade de compreensão do pesquisador, capacidade essa que consiste em apreender a realidade pesquisada sem fragmentar as interpretações. As noções subsunçoras apontam para as

respostas das questões norteadoras da pesquisa, fazendo emergir, dessa forma, o momento de estabelecer conexões entre as noções subsunçoras e seus elementos.

As respostas às questões formuladas inicialmente foram elaboradas por meio de meta-análises, que permitiram perceber novas questões e reflexões sobre o próprio processo de construção da pesquisa científica. Por meio da “triangulação ampliada”: público-alvo dos textos, inquietações do autor, possíveis soluções para a problemática. Essa triangulação tem como objetivo enriquecer e ampliar os contextos do objeto estudado, além de ser um dispositivo de pesquisa. A triangulação ampliada “torna mais largo o espectro de compreensão da pesquisa, abrindo a pesquisa para a possibilidade de uma *generalização analítica*” (MACEDO; PIMENTEL; GALEFFI, 2009, p. 102, grifo dos autores). De acordo com os autores, essa generalização analítica caracteriza-se pela possibilidade de dialetizar e dialogar com as informações já existentes acerca do objeto estudado. A complexidade da interpretação das informações obtidas na pesquisa permite ao pesquisador uma conectividade com outros atores sociais, históricos e culturais.

Assim, esta tese está distribuída em cinco seções, contando-se esta **Introdução** como a primeira, na qual é apresentado o delineamento da pesquisa. A segunda seção, intitulada **A gênese do oralismo no Brasil: concepções, ações e formação de professores**, traz uma caracterização dos cursos de formação de professores de surdos e dos documentos oficiais, que tratam do funcionamento desses cursos, bem como da estruturação curricular diante de uma proposta pedagógica de base filosófica oralista. O conceito de oralismo será apresentado com base nos estudos de Rocha (2008; 2009) e Soares (2005).

Seguida da caracterização dos cursos está a terceira seção, intitulada **Os livros didáticos traduzidos por Ana Rímoli de Faria Dória**, onde é apresentada a análise de sete livros traduzidos por Ana Rímoli. Nessa parte, identificam-se os aspectos materiais desses impressos, bem como a quem se destinavam, quais situações problematizadoras foram elencadas pelos autores e as respectivas estratégias de atuação docente.

A quarta seção, sob o título **As concepções de Ana Rímoli sobre a educação de surdos**, analisa o livro autoral de Ana Rímoli *O Ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição*. Enfatiza a classificação da criança surda na concepção do oralismo no Brasil com base nos parâmetros estabelecidos pela The Children’s Society. Apresenta o perfil metodológico do oralismo dando ênfase às concepções de linguagem e audição. Caracteriza o treinamento audiovisual com seus respectivos conteúdos, objetivos e estratégias. Destaca a

estrutura curricular da didática da fala, delineando os aspectos referentes a entonação e composição da linguagem oral e escrita.

Por fim, as **Considerações finais**, onde se ratifica que o delineamento desta pesquisa documental culmina na contribuição para os estudos historiográficos acerca da Educação de Surdos, e, por conseguinte, para o campo da História da Educação. Estabelecer diálogos com os impressos de Ana Rímoli evidencia o protagonismo de textos que outrora fortaleceram ideais e conceitos oralistas, subsidiando um projeto de formação de professores de surdos em âmbito nacional.



## 2 A GÊNESE DO ORALISMO NO BRASIL: CONCEPÇÕES, AÇÕES E FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O Instituto Nacional de Educação de Surdos localiza-se no Rio de Janeiro e foi o pioneiro no atendimento educacional aos surdos. Seu idealizador e primeiro gestor foi E. Huet<sup>4</sup>, que apresentou ao imperador um relatório/projeto visando à fundação de uma escola para surdos. Desse modo, o Instituto ganhou apoio do governo em 1855, ou seja, 28 anos depois da Lei sobre a Instrução Primária, sendo institucionalizado no ano de 1857, ainda no período imperial. Até a década de 1950, intitulava-se Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos, porém, essa nomenclatura foi modificada na gestão de Ana Rímoli Faria Dória. Adotaremos ao longo do texto, a terminologia atual: Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES). Compreender a estruturação e a implementação das metodologias educacionais desse instituto é requisito basilar em pesquisas sobre história da educação de surdos no Brasil.

Inicialmente, cabe salientar que as concepções metodológicas desse instituto foram fortemente influenciadas pelos ideais propostos no Congresso de Milão, ocorrido nos dias 6 e 11 de setembro de 1880, com a finalidade de discutir os caminhos para a educação de surdos. Esse foi, indubitavelmente, um momento divisor no ideário educacional, por delimitar quais metodologias seriam adotadas na educação desse público, se oralismo ou língua de sinais.

O Congresso de Milão, realizado em 1880, teve o objetivo de estabelecer normas e diretrizes para a educação do surdo, discutindo sobre as duas correntes que dialogavam sobre a “melhor” forma de educar/instruir o surdo. Ao término do Congresso de Milão, estabeleceu-se que a oralização era a melhor forma de educar o surdo, visto que era necessário aproximar esses sujeitos do padrão de normalidade, estimulando uma comunicação que priorizasse a fala e a escrita. No entanto, não se confirma historicamente que posterior ao Congresso de Milão, adotou-se uma postura oralista por parte dos gestores do INES. Estudos apontam que havia

---

<sup>4</sup> Lista de todos os diretores, segundo Rocha (2018): E. Huet (1856-1861), Frei João Monte do Carmo e Ernesto Prado (1861-1862), Manoel de Magalhães Couto (1862-1868), Tobias Rabelo Leite (1868-1896), Joaquim Borges Carneiro (1896-1897), João Paulo de Carvalho (1897-1903), João Brasil Silvado (1903-1907), Custódio Ferreira Martins (1907-1930), Armando Lacerda Paiva (1930-1947), Antônio de Mello Barreto (1947-1951), Ana Rímoli de Faria Dória (1951-1961), Rodolfo da Cruz Rolão (1961-1962), Pedro Eziel Cylleno (1962-1963), Rodolpho da Cruz Rolão (1963), Euclides Alberto Braga da Silva (1963-1964), Murilo Rodrigues Campello (1964-1969), Hilda Maria Alcântara de Araújo (1969), Marino Gomes Ferreira (1969-1977), Heleton Saraiva O'Reilly (1977-1980), Fernando Bossi de Santa Rosa (1980-1983), Francisco José da Costa Almeida (1983-1985), Lenita de Oliveira Viana (1985-1990), Julia Curi Hallal (1990-1991), Mauro Monteiro Fonseca de Barros (1992), Leni de Sá Duarte Barbosa (1992-1999), StnyBasilio Fernandes dos Santos (1999-2006), Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti (2007-2010), Solange Rocha (2010-2014), Marcelo Ferreira de Vasconcelos Cavalcanti (2014-atual).

projetos diferenciados e que a aquisição de linguagem oral não era para todos os surdos. O oralismo foi implementado no Instituto em 1911, na gestão de Custódio Martins, porém a experiência com o Método Oral Puro não foi satisfatória sendo descontinuado no ano seguinte.

As pesquisas de Solange Rocha, dentre outros pesquisadores, revelam elementos importantes da história desse instituto, até mesmo porque a autora tem traçado sua formação profissional ao longo dos anos no INES, onde também atua como educadora. Solange Rocha, em seu livro *O INES e a educação de surdos no Brasil: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos* (2008), aborda desde a criação da escola de surdos no Brasil do século XIX até a conjuntura do instituto nos primeiros anos do século XXI.

Em 2009, Rocha apresentou a tese *Antíteses, díades, dicotomias no jogo entre memória e apagamento presentes nas narrativas da história da educação de surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos*. Nesse trabalho, buscou identificar os efeitos das narrativas dicotomizadas (oralista/gestualista) para a história de educação de surdos no Instituto Nacional de Educação de Surdos.

O Instituto Nacional de Educação de Surdos é a instituição mais antiga dedicada ao ensino dos surdos no Brasil. Desde o Império teve como foco a educação das crianças consideradas surdas-mudas e com o passar dos anos dedicou-se também à formação profissional dos surdos, inserindo-os no mercado de trabalho. Para tanto, havia inicialmente uma preocupação apenas com o ensino primário e a implementação de oficinas profissionais. É a partir da gestão de Armando Lacerda na década de 1930 que a instituição avança na sua proposta curricular, dando ênfase às pesquisas acerca da surdez, traço forte do perfil clínico e reabilitador do seu gestor.

Nos anos seguintes (1951-1960) temos o marco de maior interesse nesta tese, a gestão de Ana Rímoli Faria Dória, ainda com um ideário escolanovista de 1930, mas com um traço diferencial dos seus antecessores. Rímoli aliava a teoria à prática, suas propostas foram amplamente divulgadas e suas medidas de ação implementadas com êxito, para além das mudanças apenas arquitetônicas, um bom exemplo são os cursos de formação de professores de surdos, que só se efetivaram a nível nacional na sua gestão.

Esta seção trata da disseminação dos ideários oralistas no Brasil, destacando a Campanha de Educação dos Surdos e a atuação de Ana Rímoli Faria Dória na gestão do

Instituto Nacional de Educação de Surdos, bem como sua contribuição na formação de professores de surdos.

## 2.1 PRINCÍPIOS E CONCEPÇÕES DO ORALISMO

O método oralista preconizava o desenvolvimento da linguagem oral pelos surdos. Quanto às terminologias atribuídas a esse método, Solange Rocha (2009, p.19) notifica que nas fontes são encontradas denominações diversas, tais como: “[...] palavra articulada, oralização, fala, linguagem articulada, entre outras”. São perceptíveis nos impressos analisados diversas expressões que remetem ao estímulo e treino da voz, ao uso consciente das funções sensoriais que viabilizariam a emissão de sons e, portanto, permitiriam ao surdo uma “fala” próxima aos falantes de determinada língua. O termo “oralista” é empregado para denominar, segundo Rocha (2009, p.12), “a pessoa que defende o desenvolvimento da linguagem oral pelo surdo como prioridade”. Já o termo “gestualista” é utilizado pela mesma autora para designar “aqueles que defendem o desenvolvimento da língua de sinais como prioridade”.

A autora Maria Aparecida Soares, em seu livro *A educação do surdo no Brasil*, descreve sua pesquisa de mestrado, em que buscou demonstrar a sobreposição do trabalho pedagógico na educação de surdos no contexto brasileiro. Ela faz uma distinção entre o trabalho pedagógico e o trabalho clínico e terapêutico. Esse último é aquele que caracteriza a abordagem oralista, cujo método “[...] pretende capacitar o surdo na compreensão e na produção de linguagem oral e que parte do princípio de que o indivíduo surdo, mesmo não possuindo o nível de audição para receber os sons da fala, pode se constituir em interlocutor por meio da linguagem oral” (SOARES, 2005, p. 01).

O método oralista surgiu na Alemanha, a partir dos estudos de Samuel Heinecke. Segundo Mazzotta (2005, p.18), “Heinecke inventou o chamado método oral para ensinar os ‘surdos-mudos’ a ler e falar mediante movimentos normais dos lábios, conhecido como ‘leitura labial ou leitura orofacial’”. Em oposição ao método oral, há o método de sinais, também conhecido através dos seguintes termos: linguagem mímica, mímica, comunicação gestual, linguagem sinalizada. O método de sinais se desenvolveu inicialmente na França, através da teoria do Abade Charles-Michel de L’Épée.

Alemanha e França apresentaram inicialmente as duas teorias mais discutidas acerca da melhor forma de “ensinar” o surdo. A partir do século XVIII, essas duas escolas

representaram vertentes primordiais e basilares na educação do surdo, uma vez que refletiam paradigmas e perspectivas identitárias distintas, que levavam muitos pesquisadores a defenderem ou se oporem aos seus preceitos. Segundo Rocha (2009, p. 18), “inúmeras publicações registram o debate público realizado entre o abade francês Charles L’Épée (1712-1789) e o pastor alemão Samuel Heinecke (1729-1790)”.

Nos Estados Unidos, a forte influência francesa fez com que muitas instituições adotassem a língua de sinais, equivalente a atual American Sign Language (ASL). De acordo com Rocha (2009, p. 37) “[...] em 1815 Thomas Hopkins Gallaudet realizou estudos no Instituto Nacional dos Surdos de Paris e, ao concluí-los, convidou o ex-aluno dessa instituição, Laurent Clérc, para fundar o que seria a primeira escola para surdos na América.”

Desta forma, o oralismo e a língua de sinais eram as duas filosofias educacionais vigentes até o Congresso de Milão em 1880, quando a língua de sinais foi proibida e ficou estabelecido que o oralismo deveria ser a única forma de comunicação nas escolas de surdos. Essa decisão do Congresso de Milão foi fortemente influenciada por Graham Bell, defensor do método oral, estudioso dos recursos de amplificação sonora e desenvolvedor de aparelhos auditivos. Apenas em 1960, um estudioso chamado Stokoe consegue legitimar o caráter linguístico da Língua de Sinais Americana. Em 1965, o professor Stokoe foi responsável por elaborar o primeiro dicionário da Língua de Sinais, considerado um marco na educação dos surdos.

No Brasil, de 1855 até 1861, Ernest Huet<sup>5</sup>, idealizador do Instituto Nacional de Educação de Surdos, defendeu a Língua de Sinais como melhor forma de comunicação entre os professores e alunos surdos, usavam a língua de sinais francesa trazida por Huet, a fala articulada e leitura labial só eram permitidas para alunos considerados aptos. Após 1861, com a saída de Ernest Huet da direção do Instituto, instala-se uma crise na instituição que só começa a ser superada com a chegada de Tobias Leite em 1868.

Tobias Leite<sup>6</sup> esteve à frente do Instituto por vinte e oito anos de 1868 a 1896. No ano de 1875, o repetidor Flausino da Gama, assim como Stokoe nos Estados Unidos, publicou *Iconographia dos Signaes dos Surdos Mudos*, dicionário iconográfico da língua de sinais no Brasil. Essa publicação reafirma a intenção do Instituto em educar os surdos com base na língua de sinais. Na gestão de Tobias Leite a língua de sinais foi amplamente divulgada em

---

<sup>5</sup> Em algumas pesquisas aparece como: Edouard Hüet, Ernesto Hüet, Hernest Huet, Eduard Hüet.

todo território nacional, fruto da formação dos alunos que se tornavam disseminadores da língua, atualmente chamada de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O oralismo é retomado no Instituto apenas em 1911 na gestão de Custódio Martins, porém a experiência com o Método Oral Puro não foi satisfatória. Custódio Martins, assim como Tobias Leite, foi diretor do Instituto por um longo período, exercendo o cargo por vinte e três anos de 1907 a 1930, sua gestão foi alvo de muitas críticas e em relatórios consta que a instituição não se dedicava mais ao ensino do surdo, sendo considerada como “asilo”.

É no ano de 1930, que Armando Lacerda assume a direção do Instituto e de acordo com Rocha (2009) proporcionou uma reestruturação no Instituto, criou novas dependências e impulsionou o desenvolvimento de pesquisas acerca da surdez. Enquanto médico, pesquisou técnicas de reabilitação auditiva e da fala. Vale ressaltar que Armando Lacerda estabeleceu vínculos estreitos com governantes e na sua gestão motivou a formação continuada dos docentes que por muitas vezes realizaram estudos em instituições norte-americanas e européias, seu projeto alinhava-se com o ideário escolanovista.

Os ideais dos Pioneiros da Educação, desde a década de 1920, tiveram grande influência do pensamento norte-americano, uma vez que a maioria dos intelectuais brasileiros buscou formação no Teachers College da Universidade de Columbia, Nova York. Soares (2005, p. 82) mostra a importância da formação de Anísio Teixeira e suas referências nas perspectivas teóricas de Dewey (Escola de Chicago).

Em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova denunciava que o Brasil apresentava um panorama educacional ineficiente, com alto índice de analfabetismo. Os “escolanovistas” difundiam a ideia de que o aumento no número de escolas elevaria o Brasil à categoria de país desenvolvido. “Entretanto, toda essa agitação que houve no país e que teve como objetivo efetivar reformas no campo da educação não parece exercer qualquer tipo de influência na proposta do Instituto Nacional dos Surdos-Mudos, publicada por Armando Lacerda”. (SOARES, 2005, p. 62). Esse manifesto ressaltava a importância dos aspectos filosóficos e sociais, bem como os aspectos técnicos na educação do país (JANNUZZI, p. 93).

José Silvério Horta (1994), na sua obra *O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)*, apresenta uma historiografia da educação do período getulista—educação cívica e moral que priorizava a ordem. Focando no caráter político da escola, Horta explicita os aspectos da “moralização” da nação, o papel desempenhado pelos militares nesse processo, a estrutura da escola e a formação dos educadores no período

estudado. Esse autor afirma que “[...] a não concretização das diferentes propostas oficiais mostra que o regime nunca chegou a impor à escola um papel político idêntico àquele instituído na Itália fascista. Assim, a escola no Brasil pôde conservar durante todo o período uma relativa autonomia” (HORTA, 1994, p. 295).

Cavalcante (2013) nos fala das ambivalências do movimento:

Essa concepção não era homogênea e teve diferentes vieses na Europa, Estados Unidos e no Brasil, tanto que Cambi (1999), denomina de “Escolas Novas”, referindo-se ao termo sempre no plural, indicando a sua diversidade. No Brasil, essa vertente teve grandes influências apoiadas em Dewey (1859-1952), Kilpatrick (1871-1965), Decroly (1871-1932) e Kerschensteiner (1854-1932). O movimento também não era homogêneo do ponto de vista ideológico entre os educadores. (CAVALCANTE, 2013, p.54).

Para Jannuzzi (2006, p. 57), “a escola nova introduzira-se amplamente na França, daí provavelmente haver uma preocupação do ministério com a metodologia, meio de reformar a escola sem mudança essencial nos conteúdos ministrados”.

Diana Vidal (2001) inicia sua obra *O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)* descrevendo o cotidiano escolar, com o propósito de fazer um reconhecimento do espaço e das relações sociais existentes no período demarcado. Destaca a administração de Anísio Teixeira diante da reforma azevediana<sup>7</sup>, explicitando suas diferenças e singularidades. Narra, ao logo do seu texto, a formação de professores, a prática docente e a Escola como campo de experimentação de novos métodos para a construção de uma ciência pedagógica. Por fim, ressalta a importância dos escolanovistas nas modificações das práticas escolares de leitura no ensino primário.

Com o período de industrialização e urbanização, a educação do povo passou a ser defendida, já no início do século XX, por vultos importantes que ocuparam alguns postos nas secretarias de educação estaduais. Esses divulgaram a teoria da Escola Nova, entre outras, e impulsionaram a legislação e a construção de escolas públicas. (JANNUZZI, 2006, p. 135).

É nessa perspectiva de mudar as “mentalidades” e alçar novos desafios que surgiu a proposta da Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo<sup>8</sup>, publicada por meio de manual, em

<sup>7</sup> A reforma azevediana propunha a reformulação do ensino primário, enfatizando a importância de formação de professores e difundindo uma identidade nacional.

<sup>8</sup> O termo surdo-mudo foi utilizado até meados da década de 50/60 do século XX.

1934, por Armando de Lacerda. Tratava-se de uma proposta curricular destinada aos surdos, com “procedimentos específicos para o desenvolvimento da linguagem utilizada no cotidiano” (SOARES, 2005, p. 63). Porém, Soares explica que, nesse manual, não havia registro de conteúdo referente ao ensino primário: “Entretanto, afirma o Dr. Amando de Lacerda que este conteúdo estava subordinado à obtenção de um certo volume linguístico, oral ou escrito”.

Mas, cabe mencionar que o termo “ensino emendativo” era utilizado por muitos educadores e constava na própria escrita da legislação da época para designar alunos: delinquentes, viciados, anormais de conduta, anormais de inteligência, dentre outros termos. “Usavam o ensino emendativo referindo-se ao ensino de cegos, surdos, fisicamente anormais, retardados de inteligência e inadaptados morais” (JANNUZZI, 2006, p. 108, 141). Segundo Jannuzzi (2006, p. 108), a expressão “ensino emendativo” foi encontrada na Revista de Ensino, órgão do estado de Minas Gerais, em uma estatística do Instituto Nacional de Estatística e referia-se a um alunado com características como essas citadas.

É necessário destacar que iniciativas políticas preconizavam alfabetizar esses sujeitos com o objetivo de “homogeneizar” a educação brasileira e diminuir os índices de analfabetismo no país. Para tanto, compreender o conceito de “normalidade”, bem como a categoria correspondente ao surdo (“anormal”, “idiota”, “louco”), requer considerar os modelos hegemônicos da normalidade. Ou seja, eram esses modelos que delimitavam a atuação profissional da época, bem como os métodos pedagógicos, a legislação, os locais de acesso, as estratégias para a permanência desse público, enfim, tais modelos educacionais é que definem a estruturação da rotina acadêmica desses alunos. Cabe lembrar que, a partir de 1920, houve um aumento no interesse dos estudiosos por testes de inteligência, em virtude da necessidade de mensurar e homogeneizar o ensino. Os testes serviam como forma avaliativa e estabeleciam parâmetros da capacidade de aprender. De acordo com Rocha (2009, p. 54) até o final de 1920, além do Instituto Nacional de Educação de Surdos, funcionava um asilo para moças surdas em Itajubá, Minas Gerais, sem finalidade de ensino, o Instituto Central do Povo no Rio de Janeiro e o Instituto Rodrigues Alves no estado de São Paulo.

Jannuzzi (2006, p. 45, 65) menciona trabalhos traduzidos por Lourenço Filho, a exemplo das obras de Binet e Simon (1929), cujos parâmetros revelam a importância de a criança saber se comunicar com seus pares através da fala ou escrita. Lourenço Filho, um dos membros do Movimento da Escola Nova, aplicou, durante os anos de 1928-1929, as provas dos “testes do ABC” na escola Normal de São Paulo (VIDAL, 2001, p. 501).

Nos anos de 1930-1947, referentes à gestão de Armado Paiva no INES, há registros de aplicação de testes de inteligência como critério de admissão discente. Soares (2005, p. 58) relata que o “Instituto se utilizava de testes de capacidade mental, auditiva e capacidade linguística. Isso seria importante porque, além de verificar a inteligência dos alunos, se verificaria, também, a sua aptidão especial para a linguagem oral”.

À medida que os estudos avançavam e os resultados dos testes de inteligência afirmavam positivamente sobre a capacidade dos “surdos-mudos” de aprenderem, eliminava-se um dos fatores que impediam a inabilidade para a aprendizagem, ou seja, o surdo não aprendia por outro motivo que não fosse a inteligência. A possível etiologia dessa dificuldade seria a aquisição da linguagem. Sendo assim, o desenvolvimento das habilidades linguísticas tornaria o surdo-mudo apto para o mercado de trabalho, uma vez que o prepararia para a conjuntura econômica daquele momento histórico. Soares (2005, p.68) relata que o “[...]surdo-mudo era elemento incapaz de gerar riqueza, inapto, portanto, para desempenhar um papel ativo na produção, restava oferecer-lhe o mínimo necessário para o exercício da sua ocupação, o que bastaria para livrá-lo do ócio”.

Nessa conjuntura, os “surdos-mudos”, historicamente, ocuparam a mesma categoria na qual “os loucos, os idiotas, débeis ou anormais” eram inseridos. Binet e Simon (1916, p. 113 apud JANNUZZI, 2006, p. 58) ressalta, quanto ao conceito de debilidade, que o “[...] débil pode ser definido como a criança que sabe se comunicar com seus semelhantes por meio de palavras e por escrito, mas mostra um retardo de dois ou três anos no curso de seus estudos”. Ser anormal ou débil, na primeira República, significava “perturbar” a ordem social. O projeto político destinado ao Brasil nesse período estava marcado pela atuação médica psiquiátrica junto aos desvios de comportamento; portanto, caberia aos educadores, mediados pelos conceitos da medicina, domar esses corpos defeituosos e moldá-los o mais próximo possível do padrão de normalidade. É nessa perspectiva que surgem as casas de reabilitação<sup>9</sup>,

---

<sup>9</sup> Os estudos de Mazzotta (2005) apresentam dados importantes sobre estabelecimentos de educação de surdos, especificamente em São Paulo. O autor destaca três instituições, no estado de São Paulo, destinadas aos deficientes auditivos: o Instituto Santa Terezinha, que surgiu por iniciativa do bispo Dom Francisco de Campos Barreto, em 15 de abril de 1929; a Escola Municipal de Educação Infantil e de 1º grau para Deficientes Auditivos Helen Keller, instalada no bairro de Santana, em 13 de outubro de 1952, como I Núcleo Educacional para Crianças Surdas; e o Instituto Educacional São Paulo (IESP), fundado em 18 de outubro de 1954, especializado no atendimento de crianças com deficiência auditiva, entre cinco e sete anos; inicialmente, os profissionais dessas instituições não eram especializados, possuíam apenas o curso Normal e eram pais de alunos.



caracterizadas pelo atendimento clínico, muitas vezes em instituições psicopedagógicas de cunho privado.

Durante a Segunda Guerra Mundial o Instituto esteve sob o comando de Armando Lacerda, e como vimos anteriormente, seu intuito era organização a instituição e suas práticas educacionais cotidianas. Posteriormente, o Instituto Nacional de Educação de Surdos teve como diretor Antonio Carlos de Mello Barreto (1947/1951), cujo perfil era conhecido pela disciplina imposta aos alunos e funcionários do INES. Barreto foi exonerado depois de uma rebelião no Instituto, fruto do descontentamento dos alunos com as decisões políticas que haviam afastado o ex-diretor Armando Lacerda. Fruto dessa rebelião, o INES passa por uma comissão que tinha como objetivo apurar os motivos da rebelião detalhadamente.

Em decorrência da comissão, assume como diretora Ana Rímoli de Faria Dória no ano de 1951. No âmbito nacional, as discussões acerca do método oral sempre foram promovidas pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) sobretudo, se intensificaram na gestão de Ana Rímoli de Faria Dória, na década de 1950.

A gestão de Ana Rímoli é marcada historicamente por muitas ações e transformações no instituto, podemos citar algumas: mudança na denominação da instituição, que refletia mudanças no sentido da educação de surdos; formação de professores de todo o Brasil, totalizando 534, através dos Cursos de Formação (Normal, Rural e Especialização); realização de quatro olimpíadas envolvendo surdos de todo o Brasil; contratação de ex-alunos surdos para assumir inúmeras funções como mestres das oficinas profissionalizantes, inspetores, dentre outros; Campanha de Educação do Surdo Brasileiro; realização do documentário *O Mundo sem Som*; contratação de Ângela de Brienza, que trouxe para gestão de Ana Rímoli os preceitos oralistas; traduções dos livros sobre educação de surdos na perspectiva oralista, material esse que base para a formação de professores e, portanto, do ideário de uma década.

Freitas (2016, p.75) ressalta que a educação especial incorporava a dinâmica da educação comum, a própria tendência “escolanovista” é um indício dessa premissa. Ao analisar a gestão do INES referente ao período de 1951-1961, percebe-se o esforço organizacional da gestora para adequar a educação de surdos aos pressupostos educacionais da época. Mas a realidade impunha grandes desafios. Jannuzzi (2006, p. 85), a respeito do contexto educacional um pouco anterior a esse período, salienta: “É preciso considerar que ainda em 1946, a situação geral da educação era reconhecida como precária, até nos

discursos presidenciais, confirmando as preocupações manifestadas pelos Pioneiros da Educação Nova desde os anos de 1920”.

O trabalho de Ana Rímoli com o surdo ocorreu por influência da política desenvolvimentista da época e pelo ideário do movimento escolanovista, e transparecia seu entusiasmo e otimismo pedagógico. A oralização, defendida por ela, era o método que permitiria ao surdo ter uma excelência nos resultados com a linguagem oral, de modo que seriam normalizados, educáveis, seriam úteis para a sociedade, tornando-se cidadãos (CAVALCANTE, 2013, p. 55; SOARES, 2005).

Costa (2018) em sua tese de doutorado, explica que na década de 1950, difundiram-se diversas pesquisas voltadas a métodos de oralização de surdos. Baseando-se nos estudos de Guberina (1983); Pollack (1970); Bruhn (1927); Kinzie e Kinzie (1936); Nitchie (1912); Bunger (1952), o autor relaciona tais métodos indicando suas respectivas técnicas e aplicações, são eles: Perdoncini-audiofonatório, Verbotonal, Aural-acupédico e o Oro-facial-motor.

É importante salientar que os demais estados do Brasil manifestaram a necessidade de investir na criação de instituições destinadas ao atendimento dos deficientes auditivos, e o INES foi, sem dúvida, um polo formador de professores, assim como possibilitou a implantação de Centros de Reabilitação, sobretudo entre os anos de 1950-1960.

## 2.2 ANA RÍMOLI DE FARIA DÓRIA E A CAMPANHA DE EDUCAÇÃO DE SURDOS

Os dados acerca da gestão de Ana Rímoli Faria Dória foram obtidos, em grande parte, a partir da pesquisa realizada por Freitas (2016), Rocha (2008; 2009), Cavalcante (2016) e Paixão (2016). Ana Rímoli Faria Dória, nasceu em 1912 no estado de São Paulo, e tornou-se egressa do Curso de Formação de professores primários na Escola Normal da Praça da República na cidade de São Paulo, em 1932 (FREITAS, 2016, p. 99). Cabe salientar que esse estabelecimento de ensino foi berço de muitos intelectuais da Escola Nova, dado esse que revela o ideário defendido por Ana Rímoli durante sua gestão no INES.

No ano seguinte, realizou o Curso de Aperfeiçoamento Pedagógico do Instituto Caetano de Campos, em São Paulo. Posteriormente, foi designada a exercer os cargos de diretora adjunta/substitua/interina de alguns Grupos Escolares na cidade de São Paulo. No ano de 1934, concluiu o Curso de Formação de Professores Primários na Escola de Professores do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo (USP), curso que

formou os primeiros professores universitários, fruto do projeto da geração de 1920, que possibilitou aos professores dos níveis primário e secundário o nível universitário (FREITAS, 2006, p. 99-100).

Na década de 1940, atuou como técnica de educação, exercendo também atividades na Divisão de Seleção do Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP); na divisão do ensino superior, na inspetoria federal. Na inspetoria, sua função era verificar as reais condições dos cursos, bem como emitir seu reconhecimento. Ministrou disciplinas promovidas pelos cursos do INEP; desempenhou funções no gabinete do ministro da Educação e Saúde; exerceu o cargo de coordenadora do Curso de Revisão de Conhecimentos e Práticas referentes ao Jardim de Infância, subsidiado pelo Instituto de Pesquisa e Formação Social do Ministério da Educação. Realizou exercício na diretoria do Departamento de Pesquisas do Instituto de Pesquisas e Formação Social e foi coordenadora da Congregação de Escolas e Cursos. Em 1942, iniciou seus estudos no Curso de Filosofia da Faculdade Nacional de Filosofia da Universidade do Brasil, porém não concluiu esse curso. (ROCHA, 2008, p. 89; FREITAS, 2016, p. 99-103).

Em 1946, realizou intercâmbio na Universidade de Columbia e, em 1950, foi designada para compor uma comissão na qual atuou como interventora federal, a fim de investigar as razões pelas quais os alunos do Instituto Nacional de Surdos-mudos não estavam satisfeitos com o ensino ofertado (FREITAS, 2016, p.102,103).

De acordo com Valdemarin (2016), o Teachers College foi incorporado à estrutura da Universidade de Columbia em 1898, fruto de uma dedicação do governo norte-americano em formar professores e líderes educacionais. Warde (2016) relata que, em 1923, o Teachers College criou o International Institute que passou a receber professores e estudantes estrangeiros.

A Universidade de Columbia promoveu inúmeros cursos para vários educadores e intelectuais brasileiros. Dessa forma, também era possível disseminar o ideário norte-americano aos países em desenvolvimento/subdesenvolvidos, como era o caso dos países latino-americanos, exemplo disso é a inserção de estudantes brasileiros e argentinos nos cursos de formação de professores. Alguns intelectuais, como Anísio Teixeira, Lourenço Filho, Monteiro Lobato, também estudaram na Universidade de Columbia sob influência do ideário de Dewey. Durante o século XX, a partir dos estudos de John Dewey, observamos uma visão mais ampla sobre a prática docente (PAIXÃO, 2016, p.163). A formação docente

passou a dialogar com as instituições norte-americanas, o que provocou uma mudança de ideário educacional e modelo pedagógico, como explicitou Cavalcante (2016, p. 55):

A prática realizada pela diretora Ana Rímoli destacou o ideário escolanovista, que colocava a educação no centro das discussões, como caminho inclusive para a cidadania. A influência brasileira se dava predominantemente pelos padrões europeus, especificamente da França e no ano de 1940 o cenário passa a ser de influência norte-americana, proveniente dos intelectuais, como Anísio Teixeira que fora estudar nos Estados Unidos.

A influência norte-americana se fazia presente, principalmente depois da Segunda Guerra Mundial, quando os Estados Unidos se tornaram a nova potência econômica mundial. A pesquisa de Freitas (2016) mostra que a trajetória de Ana Rímoli esteve imbricada aos pressupostos do INEP/MEC, e deixa evidente que os paradigmas educacionais, que antes eram firmados pelos ideais europeus, começaram a ser modificados de acordo com os pressupostos pedagógicos que circulavam nos Estados Unidos.

Antes mesmo de assumir a direção do INSM, Ana Rímoli já vinha travando contato com universidades americanas. Em 1943, realizou intercâmbio com profissionais americanos na qualidade de chefe de grupo no “Curso Especializado de Testes e Mensurações”, ministrado pelo professor Adrian Rondileau da Universidade de Columbia, nos EUA, sob os auspícios do Departamento Administrativo do Serviço Público, da União Cultural Brasil - Estados Unidos e da Universidade de São Paulo. No ano de 1946 permaneceu nos EUA fazendo intercâmbio com profissionais da Universidade de Columbia, tendo adquirido direitos de tradução de artigos sobre a educação do povo, como “Hy-Geia, the helth magazine”, da American Medicinal Association (DÓRIA, FICHA FUNCIONAL, 1961), sendo a área da psicologia educacional seu foco de maior interesse e estudos. A interação com esses profissionais americanos demonstrava o investimento do MEC/INEP na qualidade da formação dos professores, se constituindo em uma estratégia para tal o intercâmbio de técnicos e professores brasileiros com os docentes de universidades americanas, que já ocorria pontualmente na década de 1940 e foi intensificado na década de 1950 e início dos anos 1960. (FREITAS, 2016, p. 231-232).

Soares (2005, p.4) enfatiza que a década de 1950-1960 foi reestruturante no INES, “[...] tanto no que diz respeito aos aspectos metodológicos do ensino, quanto à sua estrutura em relação à modificação e criação de serviços”. A professora Ana Rímoli de Faria Dória assumiu, no ano de 1951, a direção do Instituto Nacional de Educação de Surdos-Mudos<sup>10</sup>,

<sup>10</sup> Foi na gestão de Ana Rímoli que o Instituto mudou de nome e passou a chamar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos, decreto assinado por Clóvis Salgado (Ministro da Educação) e pelo presidente Juscelino Kubitschek (ROCHA, 2008, p. 95).

do Rio de Janeiro. Foi na gestão de Ana Rímoli que se oficializou o método oral para todos os alunos surdos de forma técnica e se propagaram “[...] conhecimentos terapêuticos para desenvolver órgãos fonatórios: ritmo da respiração, ginástica respiratória, uso das cordas vocais, exercícios de sopro etc.” (SOARES, 2005, p. 74-76). Sua gestão (1951-1961) atravessou dois momentos da história política do país. O primeiro refere-se ao período representado por Getúlio Vargas; o segundo é representado por Juscelino *Kubitschek*, e a aura dos anos dourados (ROCHA, 2009, p. 68).

Em 1951, Ana Rímoli de Faria Dória, como diretora do INSM (1951-1961), “ofereceu em 27 de fevereiro o primeiro Curso Normal de Professores de Surdos, equivalente ao grau médio, de três anos de duração, internato para residentes nos diversos estados” (JANNUZZI, 2006, p. 82). Disponibilizar cursos de formação de professores de surdos foi uma iniciativa que coadunava com os pressupostos da época, cuja prioridade seria formar professores no ensino secundário, aptos para lecionar e alfabetizar as crianças no ensino primário.

O Curso Normal foi elaborado de acordo com as exigências da Lei Orgânica do Ensino Normal, reestruturada pelo Decreto n. 8.530, de 02 de janeiro de 1946, que regulamentou a equivalência dos cursos de grau médio, o que permitiu o ingresso dos alunos nos cursos de direito e filosofia (ROCHA, 2009, p. 73). Essa possibilidade de ingresso no ensino superior também reafirma a importância do curso de formação de professores. Freitas (2016), porém, cita que essa forma de ingresso não era vista com “bons olhos”. Talvez esse desmerecimento ao critério de acesso aos cursos fosse superado pela possibilidade de formar docentes de surdos através do ensino universitário no Brasil, fortalecendo o nacionalismo e com incentivos reais através do diálogo entre as instituições brasileiras.

A ideia do Curso Normal, que somente na década de 1950 foi concretizada, já constava no relatório de Armando Lacerda (1935), que apontava a possibilidade de o instituto ser um centro de pesquisas na área da audiometria (ROCHA, 2008, p. 63). De acordo com Freitas (2016, p. 61), o Curso Normal no Brasil foi idealizado antes da gestão de Ana Rímoli, mas só se concretizou no ano de 1951, mesmo ano em que Instituto Jacob-Portugal (IJRP) voltou a oferecê-lo. Nas observações tanto de Freitas (2016) quanto de Rocha (2008), percebe-se que a concretização e o pleno funcionamento do curso de formação de professores de surdos aconteceram tardiamente. Esse fato remete à dificuldade – também mencionada por ambas autoras – que os “escolanovistas”, atuantes na década de 1930, tiveram para colocar

---

em prática a reestruturação da cultura brasileira, justificando a falta de aplicabilidade das ideias conceituais acerca da educação.

Fernando de Azevedo, em *As origens das instituições escolares* (1964), por exemplo, aborda pontos importantes acerca dos ideais que permearam a educação do país, tais como: a educação elitista herdada desde o período colonial; a formação profissional voltada para satisfazer às necessidades internas do país; a superficialidade da erudição; a composição de um ensino superior exclusivamente profissional carente de estudos filosóficos e pesquisa científica. A análise realizada por esse autor é valiosa para o entendimento da implantação das instituições escolares no Brasil do século XIX. Porém, reitera-se, muitos autores salientam o problema da dificuldade que os “escolanovistas” tiveram para pôr em prática esse ideário renovador.

Como dito, foi no governo do presidente Vargas que Ana Rímoli de Faria Dória ofereceu, em 27 de fevereiro de 1951, o primeiro curso normal de professores de surdos, equivalente ao grau médio, com três anos de duração, em regime de internato para os residentes de diversos Estados do Brasil e externato para os residentes no Rio de Janeiro (PAIXÃO, 2016, p. 51).

Em 1952, Ângela de Brienza, professora uruguaia que lecionava no Instituto de Ninas Sordo Mudas de Buenos Aires, na Argentina, passou a residir no INES e a ministrar aulas no Curso Normal. Brienza foi responsável pela forte influência do método oral puro e proporcionou a Ana Rímoli um contato mais próximo com a prática (ROCHA, 2009). Freitas (2016) relata que foi a partir de um desentendimento entre Brienza e Rímoli, que essa última procurou atualizar-se com outros pesquisadores estrangeiros, motivando-a a traduzir os livros e dialogar com outras pesquisas.

Segundo Rocha (2009, p. 71), a “[...] culminância desse projeto, foi a instalação da Campanha para a Educação do surdo brasileiro, através do Decreto n.42.728 de 03 de dezembro de 1957, assinado pelo então presidente Juscelino Kubitschek”. A implementação do Curso Normal de Formação de Professores de Surdos foi uma iniciativa que fazia parte de um projeto político, cujo objetivo era difundir conhecimento em todas as partes do Brasil, propor a educação numa perspectiva baseada na “descentralização, regionalização e interiorização” do ensino para surdos em âmbito nacional.

Em 1957, foi lançada a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro (CESB). Chama atenção o fato de que, no decreto de criação da campanha, não se utiliza o termo

“reabilitação”, mas sim o termo “reeducação” e “educação”, refletindo uma preocupação de Ana Rímoli com esse aspecto (JANNUZZI, 2006, p. 88). A terminologia é um marcador ideológico, uma vez que as ações de Ana Rímoli estavam voltadas para a intencionalidade educacional, ainda que os pressupostos teórico-metodológicos fossem em grande parte elencados nos aspectos orgânicos, fisiológicos e reabilitadores dos surdos.

Surgiram, nesse contexto, várias campanhas de cunho reformador, a exemplo da Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, a qual estava fracassando desde 1949, chegando ao seu declínio em 1958 (SOARES, 2005, p. 90). Foi nessa conjuntura que se idealizou a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro (CESB), pelo Decreto Federal nº. 42.728, de 3 de dezembro de 1957. As instruções para sua organização e execução foram objeto da Portaria Ministerial nº. 114, de 21 de março de 1958, publicada no Diário Oficial da União em 23 de março de 1958 (MAZZOTTA, 2005, p. 49). Tratava-se de um projeto importante, pois contava com a estruturação inicial de um curso (Normal) que, posteriormente, deu origem a dois cursos distintos (Rural e Especialização), propondo ofertas para todos os Estados do Brasil.

Freitas (2016), sobre a gestão de Ana Rímoli, afirma:

Desta maneira, Ana Rímoli, mesmo sem ter experiência na docência de surdos [...], contribuiu para a renovação curricular e metodológica da educação destes discentes, preparando novos “especialistas” neste ensino, que seria gestado no ideário pragmatista, racionalizador e científico, a essência do *desenvolvimentismo*, o mesmo que fundamentava a educação comum, se convertendo na chave de leitura para se conhecer a identidade cultural e educacional da instituição escolar [...]. (FREITAS, 2016, p.73).

Ana Rímoli, para além de uma intelectual da educação e educadora, propriamente dita, era uma gestora que percebia a importância política das suas ações, e, sendo assim, elaborava os projetos com a intencionalidade de contribuir com as políticas públicas educacionais da época, formando mais professores, ampliando e disseminando a educação oralista para os surdos de todos os estados brasileiros. Essa disseminação de conhecimento ocorria, inclusive, através da circulação de impressos, revistas e livros, os quais estamos estudando nesta tese. Trabalhava-se com metas, objetivos de crescimento social, pois ensinar os surdos representava descobrir potencialidades e inserir nas estatísticas nacionais dados inerentes ao processo de alfabetização, subtrair desses dados o número de deficientes auditivos que, provavelmente, não estariam aptos ao mercado de trabalho, e, conseqüentemente, custariam mais para a saúde e a previdência. Tratava-se de uma aliada política, ou seja, antes de

educadora, Ana Rímoli era uma visionária de um modelo a ser implantado no Brasil, que, para além da educação, somava forças em diversas áreas: saúde, previdência social, cultura, política.

### 2.3 FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE SURDOS (1951-1961)

A formação de professores de surdos na gestão de Ana Rímoli foi uma das ações mais relevantes, uma vez que segundo dados do Ministério da Educação e Cultura (1962), o Instituto Nacional de Educação de Surdos formou 299 professores no Curso Normal, 129 no Curso de Especialização e 96 no Curso Normal Rural, totalizando 524 professores formados.

De acordo com Seixas (2015, p. 47) dos 299 professores normalistas, 281 eram do estado da Guanabara e 18 vinham dos estados de São Paulo (01), Paraná (01), Santa Catarina (05) e Rio Grande do Sul (11). Observa-se que o curso normal era frequentado principalmente por professores da região sudeste, na sua maioria do estado do Rio de Janeiro.

Os professores especialistas totalizaram 129 em todo o país, sendo o estado de São Paulo o que apresentava maior número (22), seguido de Minas Gerais (19) e Bahia (14). As regiões Norte e Nordeste tiveram 56 professores formados no Curso de Especialização, enquanto as regiões Sul, Sudeste e Centro-Oeste, juntas, somaram 73 especializados.

O Curso Normal Rural formou 96 professores em todo o Brasil. A Guanabara foi o estado que mais recebeu docentes formados por esse curso (78). As demais unidades da Federação somaram 18 formados: Pará (01), Maranhão (04), Alagoas (01), Bahia (01), Minas Gerais (03), Rio de Janeiro (02), São Paulo (01), Paraná (01), Santa Catarina (01) e Rio Grande do Sul (03).

Diante destes dados estatísticos, percebe-se a relevância da formação de professores de surdos em todos os estados da federação, uma vez que a disseminação dos ideários ensinados, atingiriam o máximo de regiões do país. Na seção seguinte, apresentarei os cursos de formação: normal, especialização e rural. As exigências de ingresso, o currículo ensinado aos professores, programas e orientações gerais acerca dos cursos, com o objetivo de compreendermos a estrutura curricular, bem como o perfil do profissional egresso dos cursos.

#### **2.3.1 Curso Normal de Formação de Professores de Surdos: Portaria nº 26 de 14/06/1951**

De acordo com as disposições gerais da Portaria nº 26 de 14 de junho de 1951, Art. 39, os cursos de formação de professores de surdos destinavam-se à preparação de docentes e



auxiliares de educação para todos os Estados da Federação. Quanto às candidaturas, havia uma ênfase na preferência pelo sexo feminino. O Capítulo III descreve os requisitos para a submissão ao primeiro ano do Curso Normal, cujo ingresso dependia de aprovação em concurso de habilitação:

- a) Ser brasileiro;
- b) Sanidade física e mental;
- c) Ausência de defeito físico ou distúrbio funcional que contra-indique o exercício da função docente;
- d) Bom comportamento social;
- e) Atestado de vacina;
- f) Quitação do serviço militar (sexo masculino)
- g) Prova de conclusão da 4ª série ginasial. (BRASIL, 1951).

A matrícula no curso só era realizada mediante boa condição de saúde dos candidatos, verificada pela comissão médica da instituição. Esse aspecto é detalhado nos artigos 14º e 15º do Capítulo IV. Os documentos requeridos na matrícula eram: certificado de aprovação no concurso, declaração das condições de saúde assinada por comissão médica, idade mínima de 16 anos e máxima de 23 anos.

A implementação do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos foi regulamentada a partir da organização do ensino de acordo com as finalidades do INES. Dentre as finalidades elencadas, destacava-se a intenção de promover a formação de professores para que esses exercessem suas práticas em escolas primárias e pré-primárias em todo o território nacional. Aparecia no âmbito dessas finalidades a figura do “Auxiliar de Educação”<sup>11</sup>.

A fim de cumprir os objetivos propostos, o Curso de Formação de Professores do ensino primário era frequentado em regime de externato, ministrado em três séries, cada série correspondia a um ano letivo. O primeiro ano era relativo aos conceitos gerais; o segundo e o terceiro ano eram equivalentes aos conceitos especiais, ou seja, destinados a conteúdos específicos.

Na primeira série do curso, os alunos deveriam adquirir conhecimentos referentes a doze componentes curriculares: português, noções de física, biologia educacional, pesquisa e metodologia, psicologia educacional, histologia, didática especial do surdo, desenho e arte aplicada, educação física, recreação e jogos, princípios elementares do educandário, sociologia educacional.

---

<sup>11</sup> Conforme Capítulo II, Art. 4/Art. 40, “O curso de auxiliar de educação e outros que vierem a se instalar serão regulados em diretivas especiais” (BRASIL, 1951).

Durante o segundo ano letivo, o aluno deveria cursar as disciplinas: português, biologia educacional, pesquisa e metodologia, psicologia da linguagem, noções de estatística educacional, anatomia, didática especial do surdo-mudo, higiene, filosofia da educação, aspectos metodológicos da educação pré-primária e metodologia do ensino primário, desenho e arte aplicada, educação física, recreação e jogos<sup>12</sup>.

Caberia aos discentes cursarem no terceiro e último ano letivo as disciplinas que versavam sobre as especificidades da educação do surdo-mudo, seriam estas disciplinas: psicologia da linguagem, pesquisa e metodologia, sociologia educacional, fisiologia, educação sanitária, o ensino emendativo, noções de administração, didática especial do surdo-mudo, fundamentos e metodologia do ensino do surdo-mudo, aspectos metodológicos da educação pré-primária e metodologia do ensino primário.

Todos os programas das disciplinas eram elaborados anualmente pelos professores e submetidos à apreciação de Ana Rímoli. O programa da disciplina só era executado mediante a aprovação do diretor institucional. No art. 5º do Capítulo III da referida portaria, versando sobre os programas e da orientação geral do ensino, destacam-se os seguintes pontos:

- a) adoção de processos pedagógicos ativos;
- b) a educação moral e cívica deverá constar do programa específico, mas resultará do espírito e da execução de todo ensino;
- c) nas aulas de metodologia deverá ser feita a explicação sistemática dos programas de ensino primário, seus objetivos e articulação da matéria, indicação dos processos e formas de ensino e, ainda a revisão do conteúdo desses programas, quando necessário;
- d) a prática de ensino será feita em exercícios de observações e de participação real no trabalho docente, de tal modo que nele se integrem os conhecimentos teóricos de todo o curso. (BRASIL, 1951).

A vida escolar delinea-se em nove capítulos, referentes aos trabalhos escolares; divisão do ano letivo e período de férias; critérios de admissão dos alunos aos cursos; requisitos para a matrícula; limitação e distribuição do tempo de trabalhos em classe; aulas; exercícios e trabalhos complementares; habilitação dos alunos e das provas; e certificados e diplomas.

Referente aos trabalhos escolares, os mesmos deveriam consistir em lições, exercícios e exames. Esses trabalhos de classe não deveriam exceder 28 horas semanais; todas as lições e

---

<sup>12</sup> As aulas de desenho e artes aplicadas, educação física, recreação e jogos, na última série do curso eram compreendidas pela orientação metodológica de cada uma dessas disciplinas no grau primário.

exercícios eram de frequência obrigatória, conforme os programas estabelecidos pelo professor e permitidos pela direção (BRASIL, 1951).

Consideravam-se habilitados para a série posterior os alunos que apresentassem uma nota anual em cada disciplina. As notas eram expressas em uma escala de 0 a 100; realizavam-se provas orais e escritas; o aluno era considerado habilitado caso adquirisse no mínimo 50, em cada disciplina. Os alunos que não atingiam a nota mínima em uma ou duas disciplinas tinham assegurado o direito de realizar exames finais, bem como outros alunos que não compareciam por motivo de luto ou outro impedimento.

Os certificados e diplomas eram assegurados aos alunos que concluíssem o Curso Normal, conferindo-lhes o diploma de professor de magistério primário para surdo-mudo. O documento impresso contava da relação dos componentes curriculares cursados, das respectivas notas e duração.

Os docentes que lecionavam no curso eram designados pela diretora Ana Rímoli. Segundo o capítulo VI da portaria, era obrigatório o professor ter preparação para o magistério, bem como “espírito de auto-crítica e de compreensão humana” (BRASIL, 1951).

Os mesmos eram especialistas em educação, nacionais e estrangeiros, servidores do Estado ou não. Competia aos professores:

- a) Elaborar o programa das disciplinas respectivas e submetê-las a aprovação do Diretor;
- b) Dirigir e orientar o ensino da respectiva disciplina, excetuando, integralmente, de acordo com o melhor critério didático, programa elaborado;
- c) Conferir notas de julgamento aos exercícios e as provas parciais ou finais;
- d) Tomar parte em reuniões do corpo docente e em comissão de exames ou de estudos, quando para isto for designado;
- e) Sugerir ao Diretor do Curso as medidas necessárias ao desempenho de suas atribuições e providenciar no sentido de que o ensino sob sua responsabilidade seja a mais eficiente possível;
- f) Apresentar ao Diretor do Curso o relatório anual das atividades relativas ao ensino da disciplina a seu cargo;
- g) Exercer as demais atribuições conferidas pelo Regulamento e instruções especiais, baixadas pelas autoridades competentes. (BRASIL, 1951).

É perceptível a importância das atribuições dos docentes do curso. Os mesmos deveriam ter uma formação especializada; ser responsáveis pela elaboração do perfil curricular do curso, bem como definir a vertente didática a ser desenvolvida em sala de aula, estabelecendo parâmetros avaliativos que permitissem o pleno exercício da profissão e garantisse a

aprendizagem plena dos alunos, capacitando-os de acordo com todas as atribuições estabelecidas pelos decretos regulamentadores dos cursos.

### **2.3.2 Curso Normal de Formação de Professores para Surdos (Zona Rural): Portaria nº 51, de 03/03/1959**

A Portaria nº 51, de 03 março de 1959, foi expedida em caráter excepcional para que os servidores do INES pudessem cumprir com as exigências do artigo 21, referente à Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei nº. 8.530). Tal portaria estabelece os seguintes objetivos para o Curso:

Estruturar em dois anos de estudos intensivos, de acordo com a Lei Orgânica do Ensino Normal, o Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, com a finalidade de habilitar pessoal docente para o ensino de deficientes da audição e da fala, em Zona Rural. (BRASIL, 1959).

Para a admissão no curso exigia-se dos candidatos o certificado de conclusão do ensino secundário. O currículo, reduzido a dois anos, contava com as seguintes disciplinas curriculares, na 1ª série: português, matemática, biologia educacional (noções de anatomia, fisiologia humana e higiene), psicologia educacional (noções de psicologia da criança e fundamentos psicológicos da educação), metodologia do ensino primário, sociologia educacional, educação rural, desenho e artes aplicadas, física, química, serviço social, didática especial, inglês, música e canto orfeônico, educação física, recreação e jogos. Na 2ª série: português, psicologia educacional, fundamentos sociais da educação, noções de direito, serviço social, puericultura e educação sanitária, metodologia do ensino primário, princípios metodológicos da pesquisa, prática de ensino, didática especial, patologia da audição e fonação, história da educação, desenho e artes aplicadas, matemática e estatística, física e química, música e canto orfeônico, educação física, recreação e jogos (BRASIL, 1959).

### **2.3.3 Curso Normal de Especialização de Professores para Surdos: Portaria nº 60, de 26/07/1955**

A Portaria nº 60, de 26 de julho de 1955, fruto das modificações das portarias nº 26 (06 de junho de 1951), nº 21 (10 de junho de 1953) e nº 64 (28 de dezembro de 1953), regulamenta o Ensino Normal do Instituto de Surdos-Mudos, cujos objetivos são:

- I- Promover a formação especializada, a especialização e o aperfeiçoamento do pessoal docente necessário às escolas primárias para surdos;
- II- Habilitar administradores escolares destinados às mesmas escolas;
- III- Habilitar auxiliares de educação;
- IV- Desenvolver e propagar os conhecimentos e técnicas relativos à educação das crianças surdas. (BRASIL, 1955).

De acordo com essa portaria, o Curso Normal correspondia aos cursos de: Formação Especializada de Professores Primários, Especialização e Aperfeiçoamento de Professores para Surdos, Auxiliar de Educação, Administradores Escolares.

Para admissão nos cursos de Formação Especializada de Professores Primários para Surdos, era necessário a aprovação nas: provas escritas e orais de nível ginásial; provas escritas de português e matemática, de caráter eliminatório; provas orais de português, inglês ou francês, história do Brasil e ciências naturais; e prova de sanidade física e mental.

Os candidatos ao curso de Aperfeiçoamento e de Especialização de Professores para Surdos deveriam ser diplomados por curso normal de 2º grau, além de ter dois anos de exercício de magistério, cujo objetivo era desenvolver e propagar técnicas especiais relativas à educação do surdo.

Tanto no Curso de Formação Especializada de Professores Primários para Surdos, como no Curso de Aperfeiçoamento e de Especialização de Professores para Surdos, os candidatos deveriam cumprir as seguintes exigências: ser brasileiro; ter sanidade física e mental; não ter defeito físico ou distúrbio funcional que contraindicasse o exercício da função docente; ter bom comportamento social; ter atestado de vacina; estar quite com o serviço militar (sexo masculino).

A estrutura curricular das disciplinas que compunham o Curso de Formação Especializada de Professores Primários era dividida em três séries, conforme mostra o Quadro 1:

**Quadro 1 - Estrutura Curricular do Curso de Formação Especializada de Professores Primários**

<b>1ª Série</b>	<b>2ª Série</b>	<b>3ª Série</b>
Português e Literatura Portuguesa	Português e Literatura Portuguesa	Psicologia Educacional. Psicotécnica
Inglês	Inglês	Patologia da Audição e Fonação
Didática Geral	Física e Química	História e filosofia da Educação
Física e Química	Psicologia Educacional	Sociologia aplicada às

		noções de direito
Histologia, Anatomia e Fisiologia	Filosofia e Educação Comparada	Metodologia do ensino primário e administração escolar
Higiene, Socorros de Urgência e Educação Sanitária.	Matemática e Estatística	Didática Especial
Matemática	Metodologia do ensino primário	Fundamentos metodológicos da pesquisa e planejamento aplicado à educação
Biologia Educacional	Higiene e Puericultura	Desenho e artes aplicadas, modelagem
Sociologia Educacional e Educação Rural	Didática Especial	Educação física, recreação, jogos, música e canto orfeônico.
Desenho, artes aplicadas, modelagem	Prática de Ensino	Prática de Ensino
Educação Física, recreação e jogos	Desenho, artes aplicadas e modelagem	
Música e Canto Orfeônico Estágios	Educação física, recreação, jogos, música e canto orfeônico.	

Fonte: Elaborado pela autora com base na Portaria nº 60, de 26 de julho de 1955 (BRASIL, 1955).

O Curso de Aperfeiçoamento e de Especialização de Professores para Surdos possuía os seguintes componentes curriculares, referentes à duração de dois anos letivos (ver Quadro 2):

**Quadro 2 - Componentes Curriculares do Curso de Aperfeiçoamento e de Especialização de Professores para Surdos**

1ª Série	2ª Série
Psicologia da linguagem	Testes e medidas
Educação comparada (geral e do surdo)	Princípios metodológicos da pesquisa
Educação Pré-primária	Prática de ensino pré-primário e primário
Princípios e métodos de ensino (aos surdos) <ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura labial</li> <li>• Linguagem</li> </ul>	Princípios e métodos de ensino aos surdos <ul style="list-style-type: none"> <li>• Matemática</li> <li>• Conhecimentos gerais</li> </ul>
Aparelho fonador e auditivo <ul style="list-style-type: none"> <li>• Anatomia</li> <li>• Fisiologia</li> <li>• Patologia</li> </ul>	Audiometria <ul style="list-style-type: none"> <li>• Física do som</li> <li>• Audiometria</li> <li>• Prótese auditiva</li> <li>• Material acústico</li> </ul>
Arte <ul style="list-style-type: none"> <li>• Meios de expressão</li> <li>• Recursos educativos</li> </ul>	Fonética para surdos Logopedia Foniatria
Sociologia e noções de direito	

Fonte: Elaborado pela autora com base na Portaria nº 60, de 26 de julho de 1955 (BRASIL, 1955).

Os quadros 1 e 2 referem-se às publicações de regulamentação dos cursos e revelam as propostas iniciais. Pode-se perceber que o Curso Normal (incluindo o Rural) era organizado em três séries, equivalentes a três anos, um ano a mais que o Curso de Especialização. Essa constatação nos faz observar com mais atenção as disciplinas elencadas para cada ano, ou seja, percebe-se que havia a presença de disciplinas basilares do currículo destinado ao Curso Normal, a exemplo de Português e Literatura, Inglês, Matemática. Já o Curso de Especialização não possuía nenhuma destas disciplinas, o currículo do curso de especialização é mais específico e com carga horária maior, destinado para as habilidades práticas de ensino aos alunos surdos matriculados no pré-primário e primário da educação básica. Cabe destacar que, no decorrer da gestão de Ana Rímoli, ou seja, de 1950 a 1960, foram realizadas diversas modificações nas propostas curriculares; em algumas situações as alterações eram publicadas anualmente.

### 3 OS LIVROS DIDÁTICOS TRADUZIDOS POR ANA RÍMOLI DE FARIA DÓRIA

Esta seção apresenta a análise dos livros traduzidos por Ana Rímoli, com o objetivo de identificar o perfil tipográfico e demais características dessas produções didáticas, que refletem as concepções de um determinado momento histórico. Partindo dessas produções, serão discutidos aqui os principais aspectos do ideário oralista no Brasil, tomando-se as seguintes indagações: quais aspectos foram trazidos para o Brasil? Qual a nossa maior influência pedagógica com base nesses escritos? O que representou para a educação dos surdos no Brasil a escolha desses autores?

Tendo em vista o fato de que Ana Rímoli se dedicou, durante sua carreira acadêmica, à atividade de tradução de livros, é pertinente apresentar uma observação de Roger Chartier acerca das inferências dessa prática:

A tradução, na verdade, sempre implica uma apropriação especial de textos. Há diversas razões para isso. Primeiro, há a personalidade do tradutor, para quem a tradução era muitas vezes uma entrada para a carreira nas letras. Para alguns, a tradução era simplesmente uma atividade profissional; para outros, era uma da qual foram encarregados, mas que podia tornar-se também um ato literário. (CHARTIER, 2014, p.187-188).

Em *A mão do autor e a mente do editor*, Chartier (2014) destaca que, embora tenham a mesma estrutura dos manuscritos, os livros impressos inovaram a relação do leitor com o material escrito. Chartier (2014, p.113) ao afirmar que obras “[...]de um autor eram mais comumente reunidas num livro impresso do que num manuscrito”, reporta-se a um fenômeno do século XIV, quando os textos impressos de um autor eram reunidos em volumes, organizando os textos de um mesmo autor, por ano e até mesmo gênero textual. A impressão das palavras representava poder, uma vez que, da mesma forma que se disseminavam verdades, também poderiam veicular mentiras.

Ana Maria Galvão e Eliane Lopes (2010, p.48, 51) relatam que a história do livro antecede a história da leitura. A primeira, segundo as autoras, é responsável pela descrição quantitativa, ao passo que a segunda está fundamentada em princípios que tornam o ato de ler possível, são eles: a produção, a circulação e a apropriação dos materiais de leitura. Na perspectiva da história cultural, a história da leitura não se destina apenas aos estudos tradicionais, mas a uma infinita diversidade de escrito.



As formas de circulação desses objetos de leitura são objeto de muitas pesquisas. Segundo Galvão e Lopes (2010, p.49), “[...] adquirem importância estudos que examinam o papel das instituições especialmente destinadas à circulação dos escritos, como livrarias, bibliotecas, bibliotecas escolares e gabinetes de leitura”.

Para Chartier (2002), existem três formas de inscrição e transmissão dos fatos: a oralidade, o manuscrito e o impresso. O livro é concebido como “[...] objeto material e uma obra intelectual ou estética identificada pelo nome de seu autor[...].” (CHARTIER, 2002, p. 22), e perpassa por uma mediação editorial, através da sua materialidade e composição, seja do tipógrafo, do editor ou do autor, e esses incidem sobre ideários que circulam e se apropriam diante da produção do conhecimento, impresso ou manuscrito.

A presente tese aborda os ideários dos livros traduzidos por Ana Rímoli, mas também traz para discussão a relevância da composição material destes livros. Nesse sentido, os estudos de Alain Choppin e Kazumi Munakata serão basilares para as análises reflexivas sobre a materialidade dos livros. Sendo assim, os aspectos referentes à capa, à encadernação, ao número de páginas, às ilustrações e ao material utilizado na impressão compõem a formação da identidade do livro, pensada na apresentação da obra escrita para seu público final, a forma como esse livro se apresenta transmite a mensagem do autor e seus idealizadores.

Alain Choppin (2002), em seu texto *O historiador e o livro escolar*, destaca a relevância dos manuais para a pesquisa histórica, embora, para o autor, a pesquisa histórica sobre o livro tenha sido por muito tempo negligenciada. Para Choppin, esse desinteresse é fruto da familiaridade que temos com os livros escolares, conferindo às obras escolares menor valor, isso acontece em razão da visão mercadológica atribuída aos livros. Ao afirmar: “Os livros escolares são também mercadorias perecíveis” (CHOPPIN, 2002, p. 6), esse autor chancela, mesmo que não tenha sido sua intenção naquele momento, uma discussão fecunda sobre a disseminação dos livros. Entretanto, ao nos dizer que os livros são perecíveis, coloca-nos diante da necessidade emergencial dos registros historiográficos acerca dessas composições físicas. Os manuais são para Choppin (2002, p. 13) uma fonte rica e complexa, ele define:

Os manuais representam para os historiadores uma fonte privilegiada, seja qual for o interesse por questões relativas à educação, à cultura ou às mentalidades, à linguagem, às ciências... ou ainda à economia do livro, às técnicas de impressão ou à semiologia da imagem. O manual é, realmente, um objeto complexo dotado de múltiplas funções, a maioria, aliás, totalmente despercebidas aos olhos dos contemporâneos.

Reside na interpretação dessa afirmação a certeza de que a análise histórica dos livros permite ao historiador um olhar distanciado de julgamentos, diferenciando as diversas aplicabilidades do livro escolar. O livro é um elemento cultural e simbólico, instrumento de disseminação dos conteúdos educativos, e como destaca Choppin (2002, p. 14): “[...] o manual tem, antes de mais nada, o papel de transmitir às jovens gerações os saberes, as habilidades (mesmo o “saber-ser”) os quais, em uma dada área e a um dado momento, são julgados indispensáveis à sociedade para perpetuar-se”

É nessa perspectiva que iremos abordar, nesta tese, os livros de Ana Rímoli enquanto instrumento pedagógico, provido de métodos e técnicas de aprendizagem. Segundo Choppin (2002, p. 14), “O manual está sujeito às limitações técnicas de sua época e participa de um sistema econômico cujas regras e usos, tanto no nível da produção como do consumo, influem necessariamente na sua realização material”.

O historiador, ao ter contato com os “livros de classe” e “manuais”, termos usados por Choppin (2002), direciona seu olhar de pesquisador sobre esses impressos, articulando os conceitos impostos pelos programas oficiais e as narrativas singulares dos professores na sua classe. Portanto, além de analisar uma única fonte, seja ela o livro/manual, cabe ao historiador, quando possível, triangular as análises das suas fontes, oficiais e não oficiais. Trata-se de dar voz aos atos mais subjetivos, tendo em vista que o material escrito é por vezes mais rico e mais detalhado que as instruções orais, por exemplo. Para Choppin (2002, p. 14-15), os manuais não constituem uma fonte isolada:

[...] os regulamentos, os programas e instruções, os debates divulgados na imprensa de opinião ou nas revistas profissionais, os outros instrumentos (cadernos, cartas murais,...), mas também as outras produções contemporâneas destinadas à juventude fora do âmbito escolar, constituem, do mesmo modo, meios de desvelar os contextos educacionais, políticos, científicos, culturais, religiosos, pedagógicos, etc. de sua concepção, sua produção e seus usos.

É nessa perspectiva que busco, nesta tese, dar continuidade ao meu mestrado, sendo que, na época, dediquei-me a inventariar os programas de ensino, mas é na tese que destaco as características dos manuais. Entretanto, não foi objeto do meu estudo atual fazer uma análise comparativa e abordar outras fontes, realizar entrevistas, buscar indícios em jornais e revistas da época. Lage (2019), em sua tese de doutorado *Professores surdos na casa dos surdos: “Demorou muito, mas voltaram”*, traz narrativas de professores que cursaram os cursos de formação durante a gestão de Ana Rímoli, a exemplo da professora Lilia Ferreira Lobo. A tese

de Lage evidencia o quanto é fundamental o estudo em diferentes perspectivas. Dessa forma, apresento a materialidade dos livros de Dória e enfatizo a necessidade de realização de pesquisas que possam desvelar outros discursos, narrativas, registros e dados historiográficos.

Choppin (2002) nos mostra que na Bélgica, França, Itália e Portugal, historicamente, o inventário e a análise da imprensa pedagógica precederam a análise dos livros. Embora o interesse pelos manuais seja secundário, as evoluções materiais dos livros permitem ao historiador fazer inflexões sobre um ideário, como pontua Choppin:

Direcionando seu olhar aos manuais, o historiador pode, assim, observar, a longo prazo, a aparição e as transformações de uma noção científica, as inflexões de um método pedagógico ou as representações de um comportamento social; pode, igualmente, colocar sua atenção sobre as evoluções materiais (papel, formato, ilustração, paginação, tipografia, etc.) que caracterizam os livros destinados às classes. (CHOPPIN. 2002, p.15).

Os livros, quando analisados como produto cultural em determinado mercado, podem apresentar as características educacionais do país no qual foi produzido e, quase sempre, refletem o discurso oficial. Os manuais, além de transmitirem um discurso nacional, também podem apresentar influências de outros países, como é o caso dos livros de Ana Rímoli de Faria Dória, fruto de suas traduções<sup>13</sup> de publicações internacionais, mais especificamente da América do Norte e Inglaterra. Choppin (2002, p.16) atribui esse caráter transcendente aos manuais, destaca: “Entretanto, a literatura escolar não é imune a influências exteriores: copia sistemas de controle da produção ou difusão, traduções ou adaptações de obras [...]”.

Em relação aos anacronismos, Choppin (2002, p. 21) alerta que “[...] a análise ou a crítica de uma teoria científica, exposta em um manual, deve fazer referência unicamente a elementos cujos autores podiam ter conhecimento no momento da redação da obra, e não àqueles que dispomos hoje.”

O manual é conceituado por Choppin como espelho dos seus autores, pois através dele é possível conceber mais do que a sociedade espera por certa temática do que a própria temática em si. Ele afirma: “Há, portanto, nos manuais também uma leitura em espelho! Mas o que é "marcante", não é somente a escolha dos textos e das ilustrações, mas os procedimentos retóricos, os questionamentos, as definições, a paginação ou a tipografia” (CHOPPIN, 2002, p. 22).

---

<sup>13</sup> Vale destacar que o INES realizava traduções de obras de outros institutos em diversos períodos. Na gestão de Tobias Leite 1868/1896, por exemplo, muitas obras de outros institutos foram traduzidas para o português, Rocha (2010).

Kazumi Munakata, em seu artigo *Livro Didático como indício da Cultura Escolar*, coaduna com os estudos de Chartier, Dominique Julia, Certeau, Vinão Frango, dentre outros, ao discutir os aspectos da cultura escolar, compreendendo-a para além dos aspectos normativos da escola.

O importante é, então, levar em conta que a noção de cultura escolar refere-se não apenas a normas e regras, explícitas ou não, símbolos e representações, além dos saberes prescritos, mas também, e sobretudo, a práticas, apropriações, atribuições de novos significados, resistências, o que produz configurações múltiplas e variadas, que ocorrem topicamente na escola. Afinal, não há como negar que haja coisas que só existem na escola. Não por acaso, a noção de cultura tende a aplicar-se a identidades peculiares, a comunidades delimitadas - cultura negra, cultura indígena, cultura gay - e, por que não? - cultura escolar. (MUNAKATA, 2016, p. 122).

O livro didático faz parte da cultura escolar, sua existência é de interesse da escola e dos profissionais envolvidos no processo educacional. Há os que acham que o livro tira a autonomia dos professores e que dissemina um ideário alienista, mas há também os que valorizam esse instrumento didático, uma vez que proporciona aos professores e alunos contato com os saberes escolares de forma impressa. A disseminação de saberes escolares, na forma impressa, consolida uma determinada cultura escolar, uma vez que os escritos circulam e perduram mais do que os saberes escolares difundidos pela oralidade, quando não há registro desta.

Os impressos traduzidos e elaborados por Ana Rímoli são caracterizados como livros didáticos, uma vez que, ao contrário das cartilhas, apresentam um método de ensino, o método oral, destinado aos surdos. Essa especificidade atribui aos impressos de Rímoli valor pedagógico, para além de um “depositário de conteúdos”. Como estabelece Munakata (2016) acerca do livro didático,

[...] ele não é apenas o depositário dos conteúdos, mas também dos métodos de ensino, dimensão fundamental da cultura escolar. A esse respeito as cartilhas e os abecedários são exemplares, pois não têm, a rigor, nenhum conteúdo, mas apenas método. Isso não significa que esses livros não apresentem valores ideológicos, religiosos, políticos, morais, cívicos, de gênero, de etnia - o que de resto acontece com todos os livros, didáticos ou não, mas tão somente que as cartilhas e os abecedários não têm propriamente um conteúdo disciplinar. (MUNAKATA, 2016, p. 130).

Munakata (2016, p. 133) ressalta que os livros didáticos são dotados de materialidade, “Coisa, livro não é apenas um conjunto de idéias, valores, sentimentos. É também algo que se vê, que apresenta uma visualidade que precisa ser decodificada”. A decodificação da

materialidade do livro didático implica a percepção detalhista de sua composição estética, essa experiência também se traduz em cultura escolar. A cultura material:

Cultura material, então, não é algo para ser contemplado nostalgicamente, mas indício de práticas humanas e suas variações, entre a prescrição e as apropriações. No caso aqui abordado a cultura material escolar interessa na medida em que ali estão inscritas as possibilidades de práticas, de usos dos objetos, com fins educativos, o que permite averiguar os conteúdos disciplinares ministrados, a metodologia empregada, as atividades realizadas etc. (MUNAKATA, 2016, p. 134).

Com o intuito de buscar os indícios de práticas educativas e seus desdobramentos na rotina escolar, destacarei, no Quadro 3, os livros traduzidos que fazem parte da minha análise. Tal quadro relaciona os livros de acordo com a ordem de apresentação no compêndio elaborado por Ana Rímoli.

**Quadro 3 - Livros traduzidos por Ana Rímoli de Faria Dória**

<b>Título/Ano</b>	<b>Autor</b>	<b>Instituição</b>
<i>Iniciando a Compreensão da fala</i> (1952)	Lilian E. Russel	The Volta Bureau, Washington, Estados Unidos, Centro Internacional de Informação sobre a Surdez.
<i>Se seu filho é surdo...</i> (1952)	Irene R. Ewing, O.B.E., Alex W. Ewing, M. A.	The Deaf Children's Society, Londres
<i>O Treinamento Acústico no Curso Primário</i> (1952)	Frances R. Asals Henrietta C. Ruthven	The Volta Bureau, Washington, Estados Unidos, Centro Internacional de Informação sobre a Surdez.
<i>A Leitura labial, uma contínua necessidade</i> (1952)	Harriet Montague	The Volta Bureau, Washington, Estados Unidos, Centro Internacional de Informação sobre a Surdez.
<i>A leitura labial no horário escolar</i> (1952)	Lula M. Bruce	The Volta Bureau, Washington, Estados Unidos, Centro Internacional de Informação sobre a Surdez.
<i>Escola e lar: O aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição</i> (1953)	Harry E. Amoss	The Volta Bureau, Washington, Estados Unidos, Centro Internacional de Informação sobre a Surdez.
<i>A linguagem oral para a criança deficiente da audição</i> (1953)	Mary. C. New	The Volta Bureau, Washington, Estados Unidos, Centro Internacional de Informação sobre a Surdez.

Fonte: Elaboração da autora a partir do levantamento dos livros traduzidos por Ana Rímoli.

Adele Proctor escreveu, em 1991, uma pesquisa bibliográfica apresentada ao Departamento de Educação da Universidade Park, Pensilvânia. O trabalho intitula-se “Articulatory and Acoustic Characteristics of Deaf Children’s Speech Production: A Comprehensive Bibliography”. Nessa pesquisa a autora fez o levantamento de, aproximadamente, 200 estudos acerca da produção da fala oral e de intervenção profissional em crianças surdas ou com dificuldade para escutar. Esse estudo permitiu visualizar um

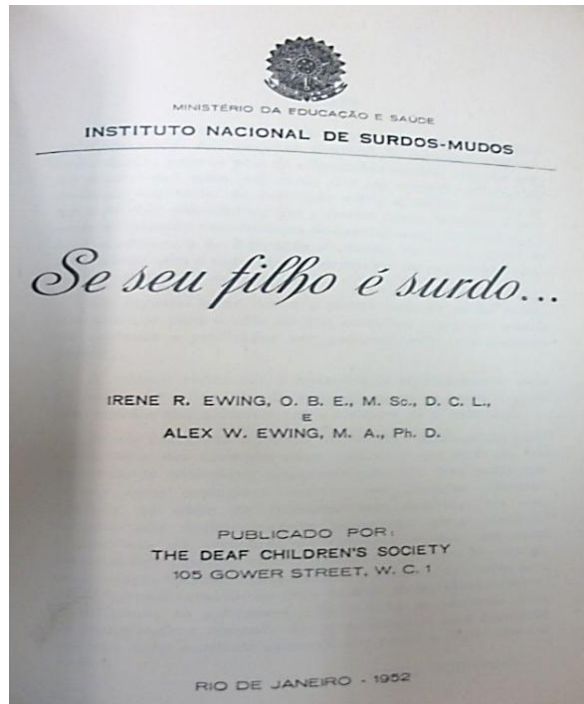
panorama das pesquisas entre os anos de 1874 e 1991. Dessa forma, ao analisar esse estudo, é possível identificar publicações da Volta Review (The Volta Bureau), American Annals of the Deaf, Journal of Speech and Hearing Disorders, periódicos esses, utilizados como fonte de pesquisa por Ana Rímoli de Faria Dória.

Esta seção apresenta dados que correspondem aos aspectos materiais do livro: número de páginas, edição, ilustração, autores, suas respectivas instituições de atuação profissional, período da publicação, estruturação dos capítulos dos livros e temáticas. Todas as informações obtidas estão aqui sistematizadas em mapas conceituais, que elencam os principais conceitos abordados em cada livro. Tais mapas foram organizados em três níveis, que correspondem a eixos categóricos. O primeiro nível traz em destaque a categoria que representa o destinatário, ou seja, aquele para quem o texto foi escrito. No segundo nível categórico, evidenciam-se os principais “problemas” elencados pelo autor a respeito da temática elaborada por ele. No terceiro nível, estão as estratégias empregadas/propostas pelo próprio autor, com o objetivo de solucionar a problemática inicialmente destacada.

### 3.1 SE SEU FILHO É SURDO...

O livro *Se seu filho é surdo* (ver Figura 1), publicado inicialmente em 1947, é de autoria do casal Irene Ewing e Alex Ewing, membros dos centros de estudos voltados para as questões de surdez na Universidade de Manchester. Antes de discutir sobre essa publicação, é válido apresentar brevemente a trajetória dos autores, que se encontra registrada no livro de comemoração dos cem anos de educação para Surdos e de audiologia dessa instituição (DAWES, 2014).

**Figura 1– Capa do livro Se seu filho é surdo...**



Fonte: Capa do livro: Acervo Histórico do INES.

**Figura 2 – Alex Ewing e Irene Ewing**



Fonte: Dawes (2014).

Em 1918, já atuando na área de educação para Surdos, Irene Rosetta Goldsack – nessa época ainda solteira, por isso ainda não possuía sobrenome Ewing – foi diagnosticada com otosclerose, uma patologia que provoca perda auditiva progressiva. No ano seguinte, o The

Carnegie Trust, fundação do empresário e filantropo Andrew Carnegie, doou recursos para a implantação da Library for Deaf Education, na Universidade de Manchester (Biblioteca para Educação dos Surdos). Em 1920, Irene oferecia curso de leitura labial para os alunos; em 1922, Irene e Alexander se casaram (DAWES, 2014).

Em 1922, a Library for Deaf Education se expandiu com a compra de mais livros da área de surdez. Em 1928, o Departamento de Audiologia e Educação para Surdos da Universidade de Manchester arrecadou fundos e compra o primeiro audiômetro elétrico. Em 1929, Alexander Ewing tornou-se PhD em sua tese intitulada *Audiology of Aphasia in Young Children* (Audiologia e Afasia em crianças pequenas). Em 1930, Irene Ewing publicou seu primeiro livro didático, *Lip reading*, que trata da leitura labial. Em 1931, o departamento foi formalmente integrado à Universidade de Manchester como Departamento de Educação Surda. No mesmo ano, Alexander Ewing publicou os resultados das suas pesquisas utilizando o audiômetro no seu escrito *High Frequency Deafness* (Surdez de Alta Frequência). Já Irene Ewing foi designada leitora no departamento de educação de Surdos. Em 1933, ela foi premiada como professora honorária no Mestrado em Ciências da Universidade de Manchester.

Após o ingresso de Thomas Simm Littler no departamento, criou-se o primeiro grupo de estudos sobre aparelhos auditivos. Em 1936, os Ewing e Thomas Simm Littler publicaram o relatório *The use of Hearing Aids* (O uso dos aparelhos auditivos) para o Medical Reserach Council (MRC). Em 1937, o MCR financiou os primeiros assistentes do departamento. Em 1938, Irene Ewing abriu oportunidades de orientação aos pais de crianças surdas na clínica, e, no mesmo ano, os Ewing publicaram seu primeiro livro didático coautorado sobre audiologia, *The Handicap of Deafness*. Em 1943, os Ewing compartilharam o prêmio do Norman Gamble Prize, organizado pela Royal Society of Medicine e o Royal Institute's Actonian Prize. Em 1944, Alexander Ewing fechou a clínica privada e o serviço de tutoria para assumir o cargo de Leitor em Educação de Surdos de Ellis Llwyd Jones, bem como a diretoria do departamento, tendo Irene Ewing como sua assistente. No mesmo ano, eles estudaram os sons significativos, e a surdez na infância e na primeira infância, pesquisa essa que serviu de base para criação do *Ewing Distraction Test* (Teste de Distração de Ewing). Em 1959, Irene morreu e Alexander continuou suas atividades, aposentando-se em 1964.



Cabe, aqui, mencionar o trabalho *Teaching hearing-impaired children language through the use of musical rhythm*<sup>14</sup>, de Naomi Anne Banducci, defendido em 1974, na Portland State University, para a obtenção do título de mestre em Ciência da Fala com ênfase nas patologias da fala e da audição. Nessa dissertação, a autora destaca vários métodos e possibilidades<sup>15</sup>, dentre os quais está o *The Ewing and Ewing Method*, o método publicado pela The Volta Bureau em 1954, com o título *The Speech and the Deaf Child*. Segundo Banducci (1974, p. 15), o método era orientado para melhorar a qualidade da fala dos surdos; ela observou que a privação auditiva e o desenvolvimento da linguagem dependiam dos discursos do ambiente, e encorajavam um “fluxo-livre” entre as crianças e os pais.

A autora assinala que o método Ewing elencava três fatores que contribuíam para o ritmo defeituoso da criança surda, dentre eles: o uso isolado de palavras, inserções em frases e sentenças; incapacidade de combinar e pronunciar consoantes e dificuldade de respiração e da voz. Os Ewing, lembra Banducci, relataram que o surdo necessitava de muito treinamento, os autores acreditavam que ao terminarem o programa seus alunos deveriam ter as habilidades da fala e da linguagem. Para tanto, os surdos precisavam possuir aspectos primários para uma fala normal, usar a voz de forma natural com a intensidade precisa e ouvir em diferentes condições acústicas; controlar a frequência natural, entonação adequada ao caráter emocional das palavras faladas; pronunciar claramente as vogais e ter a capacidade de falar ritmicamente.

O livro *Se seu filho é surdo...* foi traduzido por Ana Rímoli em 1952, cinco anos após o lançamento original, com autorização dos autores e da National Deaf Children’s Society, fundação criada em Londres em 1944 por pais de crianças com surdez, com o objetivo de dar a essas uma melhor infância.

Elaborado em 23 páginas, consiste em um “pequeno panfleto de conselhos práticos”, impresso no formato 15,5 x 21,2; devido às poucas páginas, a encadernação em grampo era adequada. Vale destacar que todos os livros traduzidos por Ana Rímoli possuem as mesmas dimensões de formato, por se tratarem de impressos com a característica de coletânea, sendo nomeados por cadernos em sequência (Caderno1, Caderno 2...). Além do formato 15,5 x 21,2,

---

<sup>14</sup> “Ensinando linguagem a crianças com deficiência auditiva por meio do uso de ritmo musical” (Tradução nossa).

<sup>15</sup>The Lowell Method, The Carl Orff Method; The Birkenshaw Method; The Acoustic Method; The Elizabeth May Method; The Christopher Tree Method; The Song Method; The Mod Method; The Kathleen J. Wojan Method; The John Wahler Method, The Tadoma Method.

o tipo de encadernação em grampo, o tipo de capa e a ausência de referências bibliográficas são comuns na composição de todos os livros traduzidos.

As capas são todas com cabeçalho destacando o brasão da República Federativa do Brasil, seguido da identificação do Ministério da Educação e Cultura e Instituto Nacional de Educação de Surdos. Abaixo do cabeçalho: o título, identificação dos autores, nome do tradutor, identificação da ordem do caderno e a cidade seguida do ano da edição.

Acerca o design das capas dos livros didáticos no período de 1953 a 1960, Moraes (2016, p. 225) relata que “Embora a marca do período seja a generalização de capas ilustradas, as soluções tipográficas criadas no período anterior têm ainda forte presença no decorrer de 1950, não só nas reedições mas mesmo em títulos novos [...]”. O autor ainda enfatiza que as capas tipográficas eram utilizadas para os estudantes de escolas normais, por conta da sobriedade das cores dos títulos, sem cores de fundo e com um grafismo padrão.

Na primeira edição (1952/1953), o título do livro é representado em letra cursiva e, na segunda edição (1958), letra em bastão. O papel utilizado era o Bouffant, para os impressos em grande quantidade, já o papel de Ilustração, muito semelhante ao papel Vergê, para poucas impressões. O papel Bouffant é muito utilizado na impressão de livros por ser leve e áspero, o papel Vergê é mais fino que uma cartolina e mais grosso que o sulfite, assemelha-se ao papel cartão. *Se seu filho é surdo*, por sua vez, apresenta quatro ilustrações que destacam a atuação da professora no momento das atividades com os alunos. No quadro 4 apresento a materialidade deste impresso.

**Quadro 4 - Características da materialidade do livro *Se seu filho é surdo* traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória**

Título	Se seu filho é surdo...
Editora	INES
Edições	1952, 1968
Formato	15,5 x 21,2
Nº de páginas	23
Capa	tipográfica
Ilustrações	<ol style="list-style-type: none"> <li>1- Verificando se a criança surda possui resíduos da audição (p. 8)</li> <li>2- Crianças surdas, felizes, brincando (p. 12);</li> <li>3- Aprendendo a compreender (p. 16);</li> <li>4- Paciência e prática são necessárias a quem deseja ensinar a criança surda (p.21)</li> </ol>
Encadernação	Grampo
Nº de páginas dedicadas aos elementos pré-	1

textuais	
Referências Bibliográficas	Ausente

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da dissertação de Orlando (2008).

Na introdução é abordado o conceito de surdez; na sequência, são elencados os fatores que podem auxiliar o desenvolvimento físico, mental e social da criança surda, que é nomeado pelo autor como: “capacidades em potencial”, também direcionados aos pais alguns questionamentos, tais como: “A criança é bem proporcionada, saudável e alegre? Sua vista é boa? Os órgãos da fala (língua, lábios, aparelho respiratório e todas as outras partes do mecanismo de fonação) são normais? Sua inteligência é normal ou acima da média?” (EWING; EWING, 1952, p. 5). Essas capacidades em potencial são citadas como determinantes para a aquisição e desenvolvimento da linguagem e a produção da fala.

A realização de treinamento no próprio lar era de fundamental importância para que a criança começasse a desenvolver a leitura e a conversação, antes mesmo do ingresso na escola. A importância atribuída à leitura orofacial é evidente na descrição das finalidades dos exercícios:

- a) Treinamento que levará à leitura oro-facial;
- b) Treinamento que animará seu filho a usar a voz natural e espontaneamente quando quiser chamar a atenção de outros para suas necessidades;
- c) Treinamento geral que animará nele uma atitude cordial e cooperadora em relação a outras pessoas e suas necessidades, bem como uma medida de seu próprio valor e independência em relação às suas atividades físicas e recreativas. (EWING; EWING, 1952, p. 7).

No mesmo texto há a diferenciação do termo surdo e mudo, uma vez que segundo os autores, era necessário “colocar palavras nos seus olhos ao invés de o fazer em seus ouvidos” (EWING; EWING, 1952, p. 8), ao ter o diagnóstico de surdez, caberia aos pais, no ambiente familiar, dar ênfase ao processo de imitação da criança, partindo da observação da fala da mãe, para poder estimular a leitura labial. Sendo assim, a criança surda ia dispor de duas dificuldades maiores em relação à criança ouvinte, seriam elas: orientar-se pelos movimentos que formam as palavras e ver as palavras tão facilmente como essas podem ser ouvidas. Dessa forma, a criança surda apresentava dificuldade de compreender a fala do outro na sua integralidade em decorrência do campo visual dos gestos, pois, embora a visão fosse íntegra, seria mais difícil associar os movimentos do corpo ao ato de falar, o ato de falar era compreendido como mais complexo que o ato de ouvir as palavras.

O treinamento da voz era enfatizado para que os pais estimulassem a compreensão das palavras (leitura labial) ou o uso da própria voz, dando exemplos de estimulação partindo das sensações das vibrações rítmicas. O treinamento geral deveria acompanhar o treinamento no ambiente familiar, porém, com objetivos de promover a independência da criança. Esse tópico é pouco explorado pelo autor, que indica outra obra de sua autoria, *Opportunity and the Deaf Child*, para aprofundar a temática, com um apêndice de Molly Sifton<sup>16</sup>.

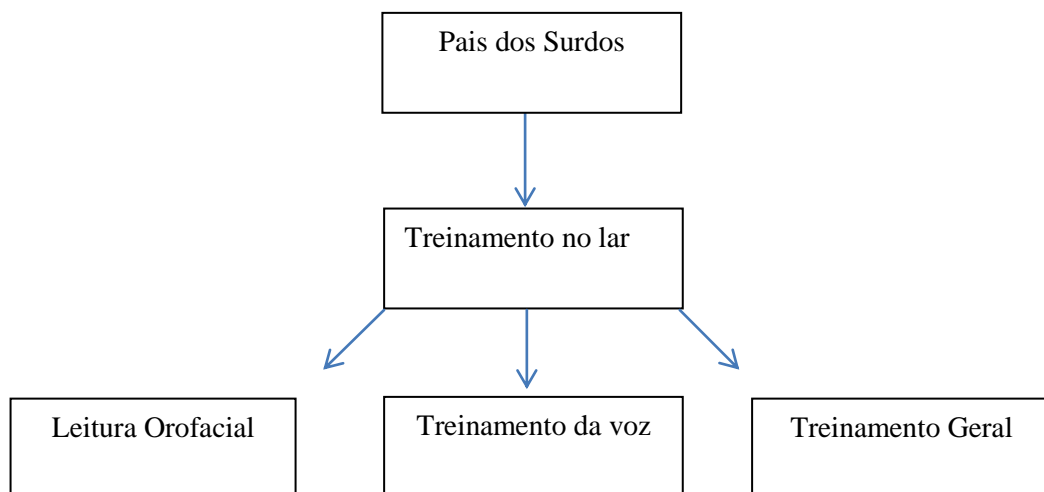
**Figura 3 – Molly Sifton**



Fonte: Dawes (2014).

O Mapa Conceitual 1 apresenta os principais conceitos elencados pelos autores:

**Mapa Conceitual 1 – Principais conceitos elencados em *Se seu filho é surdo...***



Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise do livro.

<sup>16</sup> Molly Sifton, surda desde o nascimento, era assistente e demonstradora do departamento dos Ewing (DAWES, 2014, p. 29).

No texto de Irene Ewing e Alex Ewing, percebe-se uma intencionalidade em orientar os pais das crianças surdas, uma vez que os autores consideram o lar o local primário e responsável pelo sucesso ou fracasso da criança na aquisição da leitura labial. Os autores estabelecem como conceito primordial a leitura orofacial, pois concebem essa capacidade de ler a face do outro como pré-requisito para o desenvolvimento cognitivo e social da criança. Sendo assim, propõem o treinamento vocal e geral.

Quanto à tradução desse livro, é perceptível o interesse de Ana Rímoli em adicionar à formação de professores a importância de sensibilizar as famílias no processo educacional das crianças surdas. Outro aspecto que salta aos olhos é o fato de trazer para seu material didático, os estudos de pesquisadores da Inglaterra. Os Ewing ocupavam posição de destaque nos estudos de surdez na Universidade de Manchester, Irene se dedicando à leitura labial e Alex aos achados audiológicos, esses dois campos de estudo são marca fundamental na educação dos surdos naquele momento, uma vez que a interpretação da audiometria, o uso do audiômetro e os aparelhos auditivos se inseriam cada vez mais na rotina das pessoas com surdez.

Portanto, adicionar esses conceitos no material didático de formação docente aproximava os professores de estudos inovadores e trazendo-lhes uma perspectiva de atuação coerente com seu momento histórico. Além disso, possibilitava aos alunos e familiares o contato com avanços tecnológicos acerca do treino da fala (reabilitação auditiva<sup>17</sup>).

### 3.2 INICIANDO A COMPREENSÃO DA FALA

O caderno de nº 2, *Iniciando a compreensão da fala* (ver Figura 4), foi apresentado ao Instituto Nacional de Educação de Surdos como uma sugestão para as mães realizarem o trabalho em casa com as crianças surdas. Foi traduzido por Ana Rímoli em 1968, do texto original de Lillian Russel<sup>18</sup> de 1952, com direitos reservados a The Volta Bureau, Centro Internacional de Informação sobre a Surdez nos Estados Unidos da América.

<sup>17</sup> Termo atual, referente aos profissionais da saúde, especificamente aos Fonoaudiólogos, reabilitadores da audição, audiologistas.

<sup>18</sup> Ao realizar uma busca pelo nome dessa autora, foi possível encontrar várias menções a uma artista de teatro norte-americana. Porém, a grafia encontrada foi “Lillian Russell”, diferente da que consta no livro traduzido por Ana Rímoli (a saber, Lillian Russel). Curiosamente, a tal Lillian Russell (atriz e cantora - 1860-1922) trabalhou para Graham Bell, cantando no dia da inauguração do telefone nos Estados Unidos. Possivelmente, não se trata da mesma pessoa, e um dado que pode comprovar essa hipótese é o arquivo que contém uma relação de pessoas

Figura 4 – Capa do livro *Iniciando a Compreensão da Fala*

Fonte: Acervo Histórico do INES.

The Volta Laboratory & Bureau<sup>19</sup> foi construído em 1893 por Alexander Graham Bell, após inventar o telefone, em 1876. Bell se dedicou à oralização dos surdos, seguindo a profissão do pai e do avô. Criou o centro com o objetivo de auxiliar na educação de crianças surdas com dificuldades para ouvir, tornando-se um renomado professor da Universidade de Boston. Com a patente do telefone, Bell mudou-se para Washington e investiu o dinheiro na criação da “Volta Associates”, cujo recorde das patentes desenvolvidas para a American Gramophone Company possibilitou a criação da Volta Bureau, que, segundo ele, era como um instrumento para o aumento e difusão do conhecimento relacionado aos surdos. A Volta Bureau funcionou em corporação com a American for the Promotion of the Teaching of Speech to the Deaf (Associação Americana para o ensino da fala para o surdo), organizada em

---

que solicitaram certificados à American Association to Promote the Teaching of Speech to the Deaf (GALLAUDET UNIVERSITY ARCHIVES, com data de 1930-1931. Disponível em: <https://www.gallaudet.edu/archives-and-deaf-collections/collections/manuscripts/mss-075>. Acesso em: 10 dez. 2020). Nessa lista, consta o nome “Russell, Lillian E.” (*sic*), o que leva a crer que, na versão traduzida por Ana Rímoli, havia uma incorreção no nome da autora.

<sup>19</sup> Cf. informações sobre o Volta Laboratory & Bureau no portal do National Park Service, 26 Jun. 2018. Disponível em: <https://www.nps.gov/nr/travel/wash/dc14.htm>. Acesso em: 18 mai. 2020.

1890. Em 1956, passou a se chamar Alexander Graham Bell Association for the Deaf<sup>20</sup>. Em 1908, o Volta Bureau integrou-se com a American for the Promotion of the Teaching of Speech to the Deaf. Atualmente, a associação é gerenciada por Emilio-Alonzo Mendonza, e chama-se American for the Promotion of the Teaching of Speech to the Deaf and Hard of Hearing (FINN, 2011)<sup>21</sup>.

*Iniciando a compreensão da fala* trata-se de um livro constituído por 18 páginas. Apresenta as mesmas características materiais dos demais livros traduzidos em relação aos aspectos do formato, capa, encadernação e referências bibliográficas. Há ausência de elementos pré-textuais e das ilustrações, conforme mostra o Quadro 5.

**Quadro 5 - Características da materialidade do livro *Iniciando a Compreensão da Fala* traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória**

Título	Iniciando a Compreensão da Fala
Editora	INES
Edições	1952, 1968
Formato	15,5 x 21,2
Nº de páginas	18
Capa	Tipográfica
Ilustrações	Ausente
Encadernação	Grampo
Nº de páginas dedicadas aos elementos pré-textuais	Ausente
Referências Bibliográficas	Ausente

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da dissertação de Orlando (2008).

Ao iniciar o livro, a autora busca aproximar-se dos leitores através de um diálogo, em específico, com os pais. Percebe-se, logo no primeiro parágrafo, que a autora situa a importância dos pais no processo de oralização da criança surda, e coloca-os como “os primeiros professores”, que “continuam a ser os professores constantes de seus filhos deficientes da audição” (RUSSEL<sup>22</sup>, 1952, p. 3). A figura materna é enaltecida em detrimento das funções que a escola deve exercer. Paralelamente ao trabalho no lar, atribui-se à mãe a responsabilidade de prover a vida escolar da criança, estimulando-lhe, em casa, o desenvolvimento de suas habilidades na rotina social.

Na sequência de apresentação do livro, a autora inicia um esclarecimento acerca das necessidades da criança sem audição: “As criancinhas surdas têm que fazer seus olhos

<sup>20</sup> A missão da associação é trabalhar globalmente para garantir que as pessoas surdas e com deficiência auditiva possam ouvir e falar (AGBELL, 2020). Disponível em: <https://www.agbell.org/>. Acesso em: 18 mai. 2020.

<sup>21</sup> “Looking Back: Volta Bureau”. In: **dcist**, 8 mai. 2011. Disponível em: [http://dcist.com/2011/05/looking\\_back\\_volta\\_bureau.php](http://dcist.com/2011/05/looking_back_volta_bureau.php). Acesso em: 18 mai. 2020.

<sup>22</sup> Nas menções ao nome da autora, será utilizada, nesta tese, a grafia que aparece no impresso traduzido por Ana Rímoli, ou seja, “Lilian Russel”.

tomarem lugar dos ouvidos”, deixando claro, para os pais das crianças sem audição, que estas devem receber estímulos de outras fontes. Dando continuidade aos seus ensinamentos, Lilian Russel, esquematiza a apresentação dos seus conteúdos nos seguintes tópicos: “Chame a atenção para seus lábios”; “Que falam os animais?”; “A ginástica desenvolve a agilidade”; “Lembre-se de que a criança se fatiga rapidamente”; “Seja pródigo em elogios”; “Dos objetos, às figuras”; “A importância da repetição e da variedade”; “O grande valor das figuras”; “Material educativo que poderá ser empregado”; “Para combinar cores”; “Para reconhecimento da forma”; “Tabuleiro para a aprendizagem da forma”.

Dessa forma, após a introdução, que alerta os pais acerca da importância da continuidade do trabalho com a criança em casa, o tópico “Chame a atenção para os seus lábios” evidencia instruções para maximizar a leitura labial, destacando aspectos fundamentais para a compreensão da criança, desde os movimentos a serem realizados pelos adultos, aos realizáveis pela criança. Chama-se atenção para a repetição das palavras, a fim de que essas sejam concebidas e imitadas. Intrigante é a recomendação: “experimente deixá-la de mãos fechadas depois de cada exercício”, de modo que cabe indagar: seria essa estratégia uma forma de punição? Mas, ao continuar a leitura, verifica-se que a autora enfatiza se tratar de uma forma de despertar o sentimento de satisfação da criança, permitindo-lhe sentir a finalização de outra atividade e início de outra.

A autora segue sua escrita listando formas de elaborar estratégias para que a criança surda manifeste o interesse e, de fato, aprenda a leitura labial. Sendo assim, apresenta ao leitor a possibilidade de estimular a criança utilizando a imitação dos sons produzidos pelos animais, a ginástica, o relaxamento, a motivação, o uso de objetos e figuras.

Diante da necessidade de orientar as famílias, tornou-se necessária uma escrita descritiva, a exemplo dos casos de imitação dos sons dos animais, quando a autora destaca: “Segure um cavalo de brinquedo perto de sua face; sacuda sua cabeça continuamente e, ao mesmo tempo, movimente seus lábios com grande flexibilidade e vibração” (RUSSEL, 1952, p.5). Posterior ao exemplo, é notório o esforço em dar sentido à linguagem da criança. Assim, aparecem no discurso da autora termos importantes, dentre eles: atenção da criança e percepção da fala. É possível que se trate de uma forma de pensar o desenvolvimento da linguagem oral da criança deficiente auditiva a partir das condutas simbólicas, dando ênfase a atividades que promovam o estímulo necessário para produção da fala, embora esta reflexão não apareça no texto.



O ato de exercitar-se também é apresentado com o objetivo maior de desenvolver habilidades que proporcionem facilidade na aquisição da leitura labial. Acerca disso, a autora adverte:

Os exercícios desenvolvem, também, a observação e a agilidade, requisitos importantes para a leitura labial. Começando pelos grandes movimentos de braços, estendê-los depois horizontalmente, verticalmente, tocando nos ombros, movimentar a cabeça, etc.; tocando os ouvidos, olhos, nariz e boca, você focaliza sua atenção nos lábios e você pode começar a denominar as partes do corpo enquanto aponta. (RUSSEL, 1952, p. 7).

Na leitura do texto não é possível identificar a presença de atividades motoras que envolvam a estimulação de todos os músculos do corpo, a exemplo de atividades voltadas à prática de esportes, os exercícios listados no capítulo enfatizam apenas os movimentos de braços e dedos, realizados com apoio de uma mesa, todos com o objetivo de estimular a atenção e a coordenação muscular pelo encorajamento, através do ato de imitação. Ainda, de acordo com a autora, “o essencial é fazer os exercícios rapidamente e com a aparência de vivo interesse” (RUSSEL, 1952, p. 7).

É perceptível a ênfase que a autora dá à dificuldade da criança para manter-se atenta. São identificadas frases com essa conotação: “não espere que ela se concentre numa coisa por mais do que alguns minutos, a princípio” (RUSSEL, 1952, p. 7). Nesse sentido, há uma necessidade de iniciar a leitura labial com a apresentação de nomes de objetos do cotidiano. Esses exercícios de palavras devem ser realizados com o auxílio de elogios e estratégias que não permitam o desinteresse da criança e, para isso, são necessários intervalos de descanso e variação na escolha dos objetos.

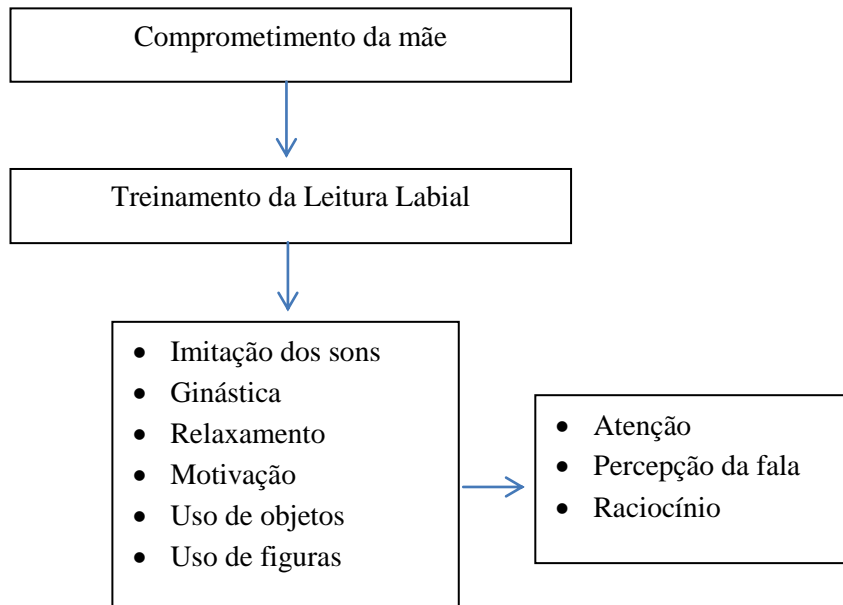
Lilian Russel cita Sarah Fuller<sup>23</sup>, autora de *Lar para as criancinhas surdas* (Inc., Roxbury, Mass). Sarah Fuller graduou-se em 1855, e ensinou em Newton e Boston. Em 1869, ela aprimorou seus conhecimentos no “Clarke School for the Deaf”. No mesmo ano, ela organizou uma escola pública para crianças surdas em Boston, chamada Boston School for Deaf Mutes (hoje conhecida como Horace Mann School for Deaf). No ano de 1871, Sarah Fuller convida Alexander Graham Bell para lecionar na escola, com o objetivo de treinar toda a equipe da escola a ensinarem as crianças surdas a falarem. Sarah se tornou referência nessa prática e aliou-se aos conhecimentos de G. Bell, tornando-se diretora da escola de 1869 até sua aposentadoria, em junho de 1910. Na trabalho de doutorado *A Study of Self-Concept*

<sup>23</sup>Para maiores informações, cf. “Sarah Fuller”. In: **Find a grave**. Disponível em: <http://bit.ly/2naQAnO>. Acesso em: 18 mai. 2020; e “Sarah Fuller”. In: **Encyclopaedia Britannica**. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Sarah-Fuller>. Acesso em: 18 mai. 2020.

*Hearing-Impaired Students as Compared to the Self-Concept of Normal-Hearing Students* (1981), Wayne K. Wright menciona que Alexander Graham Bell foi encorajado pelo pai a realizar algumas palestras na escola para Surdos de Sarah Fuller. No ano de 1888, ela publicou um Guia ilustrado para professores de Surdos; dois anos depois, tornou-se professora de Hellen Keller (ROCHA, 2008, p. 101). Fuller estimulou Keller a tocar sua mão no rosto do falante para sentir os movimentos dos lábios e começar a falar. Embora o método visasse a incluir o surdo na sociedade da época, Keller adotou mais tarde os métodos de Sullivan, por considerar formas de aproximação com a linguagem das crianças ditas normais. A americana Hellen Keller tornou-se uma celebridade mundial por ser surdo-cega e ter escrito muitos livros e, em 1953, esteve no Instituto Nacional de Educação de Surdos no Rio de Janeiro, durante a gestão de Ana Rímoli Faria Dória.

No tópico relacionado ao material educativo que poderá ser utilizado para “treinar o desenvolvimento da observação aguda” (RUSSEL, 1952, p.12), são propostas atividades para combinar cores, reconhecimento de forma e elaboração de tabuleiros para a aprendizagem da forma. Os materiais indicados são: lã, pinos, tabuleiros, sacos, cartões, pranchas de madeira, quebra-cabeça, dentre outros.

No decorrer da leitura, é perceptível que todas as atividades possuem objetivos claros e destacados, identifica-se o reforço dos exercícios para desenvolver a musculatura do braço, a percepção e o raciocínio. Ao finalizar seu livro, a autora destaca duas funcionalidades possíveis dos Surdos alcançarem com o treinamento específico de leitura labial, que são as capacidades de responder ao que lhe é solicitado e a de solicitar ao outro o que deseja, dando funcionalidade à palavra falada como elemento que corrobora a intencionalidade comunicativa das crianças com deficiência auditiva naquele momento histórico. O Mapa Conceitual 2 sintetiza os conceitos contidos no livro em questão:

**Mapa Conceitual 2 – Principais conceitos elencados em *Iniciando a compreensão da fala***

Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise do livro.

O material de Lilian Russel está fincado em orientações para as mães, de modo a possibilitar que a figura materna assuma um papel de protagonista na educação dos surdos, uma vez que o lar é enfatizado por essa autora como um espaço educativo. O treinamento labial é uma das inquietações da autora, por ser ele o principal motivador da criança no seu processo de aprendizagem. Sendo assim, o treinamento labial, segundo o texto, é composto por elementos que são considerados motores e imitativos, a exemplo da imitação de sons, do relaxamento, da ginástica, do relaxamento e da motivação pelo ato de ler os lábios.

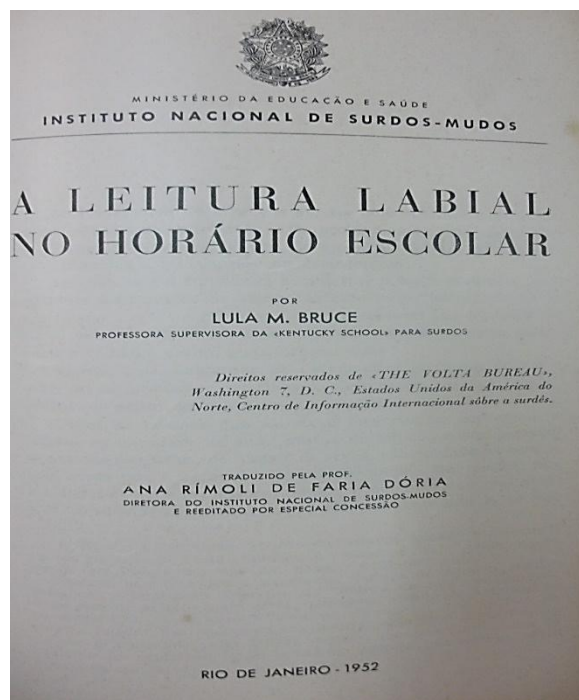
Outra categoria que aparece em evidência são as habilidades cognitivas superiores: atenção, percepção de fala e raciocínio, itens considerados fundamentais no treinamento da leitura labial. Exercitando-os, através das estratégias elencadas no terceiro nível do Mapa Conceitual 2, era possível alcançar a eficácia do treinamento.

*Iniciando a compreensão da fala* foi um livro significativo por enfatizar a importância da educação familiar, em específico a educação materna, e por possibilitar aos pais o conhecimento acerca das estratégias de ensino para os surdos. Ou seja, orientar os pais (mães) sobre a forma adequada de ensinar aos surdos em casa.

### 3.3 A LEITURA LABIAL NO HORÁRIO ESCOLAR

Traduzido por Ana Rímoli, o livro *A leitura labial no horário escolar* (ver Figura 5) é da autoria de Lula Bruce<sup>24</sup> (ver Figura 6), professora supervisora da Kentucky School<sup>25</sup>, instituição fundada em 1823, na cidade de Danville, estado de Kentucky. Inicialmente, em 1823, funcionava como uma espécie de “internato” para a matrícula de surdos e mudos, chamado Kentucky Institution for the Deaf-Mutes; em 1905, a nomenclatura muda para Kentucky School for the Deaf (KSD). Dentro da instituição, havia um espaço destinado a estudantes mulheres, que se chamava Jacobs Hall, em que essas permaneciam durante cerca de dez meses e viam os pais apenas nos fins de semana.

**Figura 5 - Capa do livro A Leitura Labial no Horário Escolar**



Fonte: Acervo Histórico do INES

<sup>24</sup> Para mais informações, cf. “Lula May Bruce, 1903”. In: **Centre College**. Disponível em: <http://alumni.centre.edu/s/285/index.aspx?sid=285&gid=1&pgid=621>. Acesso em: 18 mai. 2020.

<sup>25</sup> Cf.: <http://www.ksd.k12.ky.us/Content/34>.

**Figura 6 – Lula Bruce**

Fonte: Centre College

Publicado em Washington pela instituição The Volta Bureau, no ano de 1938, o livro teve sua primeira impressão no Brasil em 1952, sendo reimpresso no ano de 1968. Com 10 páginas, *A leitura labial no horário escolar* é objetivo na mensagem que quer passar aos seus leitores, não apresenta ilustrações, elementos pré-textuais e referências bibliográficas. O Quadro 6 exhibe os elementos materiais dessa obra.

**Quadro 6 - Características da materialidade do livro *A Leitura Labial no Horário Escolar* traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória**

Título	A Leitura Labial no Horário Escolar
Editora	INES
Edições	1952, 1968
Formato	15,5 x 21,2
Nº de páginas	10
Capa	Tipográfica
Ilustrações	Ausente
Encadernação	Grampo
Nº de páginas dedicadas aos elementos pré-textuais	Ausente
Referências Bibliográficas	Ausente

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da dissertação de Orlando (2008).

A introdução é voltada para os professores de crianças surdas, onde a autora também destaca a sua motivação para a elaboração do seu trabalho, que, segundo ela, consiste em certificar-se “se os professores, em tese, são bem sucedidos, neste particular e se não é assim, qual a razão disso?” (BRUCE, 1952, p. 3). Nessa perspectiva, é possível compreender o

objetivo central do seu trabalho, que se apresenta com essa inquietação nítida, propondo-se a examinar as deficiências do ensino e os problemas relativos à leitura orofacial.

O texto estrutura-se em torno das seguintes inquietações elencadas em tópicos: “Causa ou desinteresse para com a leitura oro-facial”; “Os superdotados são favorecidos?”; “Os pais queriam a articulação e a leitura oro-facial”; “A leitura da palavra falada não é fácil”; “Utilize o interesse humano”; “Testes para a capacidade de leitura da palavra falada”. Esses tópicos estruturantes da escrita permitiam aos professores identificarem nas suas narrativas atos e contribuições para a prática pedagógica com o surdo.

A autora inicia suas proposições acerca da leitura orofacial buscando destacar duas possíveis causas das dificuldades enfrentadas pelos alunos surdos na aprendizagem da leitura orofacial. Assim, estabelece como primeira causa o desinteresse, que, segundo ela, inicia-se na terceira série escolar, uma vez que é nessa fase que as exigências com o vocabulário e a linguagem oral são mais acentuadas, levando, muitas vezes, à desconsideração da “leitura da fala” por parte de quem ensina, uma vez que destinam muito tempo para o desenvolvimento dos aspectos voltados para a linguagem oral.

À medida que o vocabulário aumenta é necessária prática na leitura falada, quando esse “tempo” de aquisição não é respeitado temos crianças que não compreendem a comunicação à sua volta. O fracasso em aprender a leitura orofacial pode provocar uma exaustão por parte do aluno, desencadeando falta de interesse, que pode ser o segundo motivo para que a aquisição da leitura da fala fracasse.

Além desses dois possíveis fatores, há um terceiro ponto a ser observado, que seria a atenção dobrada dada aos alunos que aprendem a leitura orofacial com mais facilidade. Essa atitude provoca, segundo a autora, um complexo de inferioridade nos alunos mais atrasados (BRUCE, 1952, p. 4). Lula Bruce coloca que a facilidade de leitura orofacial é uma habilidade inata, quando diz: “excelentes leitores da palavra falada nasceram com o dom, mas sabemos que, com prática suficiente, ótimos leitores labiais poderão ser formados” (BRUCE, 1952, p. 5).

A autora afirma que os pais exigiam que os filhos surdos aprendessem a leitura labial; em contrapartida, os professores indicavam os trabalhos manuais aos alunos que apresentavam dificuldades em aprender a leitura labial. Bruce atribui essa dificuldade de alguns alunos apresentarem insucesso na aquisição da leitura labial ao fato de que “o professor e toda a classe não gostam da matéria”. Apreende-se, dessa concepção da autora,

que cabe ao professor utilizar um material didático apropriado, que proporcione aos alunos surdos um contato mais interessante com os aspectos que envolvem a leitura de lábios. Sendo assim, Bruce (1952, p. 7) expressa que “se o material didático estiver atendendo às exigências das idades cronológicas e mental da criança, ela poderá sentir-se apta a ler a palavra falada, vendo recompensados os seus esforços”. Portanto, o sucesso destas crianças está atrelado ao uso do material didático.

Em seguida, a autora indica experiências positivas que mostravam despertar o interesse das crianças:

Não exija a reprodução verbal de longas histórias. A finalidade é obter-se o raciocínio e não a aplicação de um teste de memória. As sentenças desconexas são mais difíceis do que qualquer forma de leitura da palavra falada e deveriam ser cautelosas ou escassamente dadas.

[...] Não nos esqueçamos de que a visão e a iluminação devem ser consideradas na verificação das causas da pobreza da leitura da palavra falada.

[...] Depois da diferenciação de dois assuntos, ou após o domínio das “ordens a cumprir”, a repetição deve cessar e a criança deve ser orientada no sentido do treino e levada a se concentrar para aprender o que foi dito na primeira vez. (BRUCE, 1952, p. 9).

Despertar o interesse da criança, de fato, era umas das premissas a que os professores deveriam se dedicar, uma vez que o desinteresse era um dos fatores mais comuns relacionados ao fracasso escolar do aluno com surdez nas aulas de leitura labial. A leitura da palavra falada exige a aplicação de testes rápidos e aplicáveis pelos professores. Bruce (1952, p. 9-10) apresenta algumas estratégias:

- a) Perguntas simples (curtas) e respostas. A criança numera e só escreve a resposta. Exemplo: Qual é a profissão de seu pai? Qual é o seu endereço?
- b) Anotações que exijam respostas comuns na conversação. O professor faz uma afirmativa e as crianças indicam seu significado escrevendo a resposta apropriada. Cada criança deverá escrever um número de respostas no quadro negro tais como “Prazer em ouvi-lo”. “Sinto muito”. “Isto é meu”. “Isto é mau”. “Eu também”. “O mesmo digo eu”.
- c) Afirmativas falsas e verdadeiras. A criança escreve apenas “verdadeiro” e “falso”. Este teste pode ser usado em história, geografia, acontecimentos diários ou qualquer assunto.
- d) Reconhecimento da forma usada na ordem inversa respondendo pelo número correspondente na tabela ou tábua das formas.
- e) Linguagem aritmética. Exemplo: 37.000 divididos por 29 (sem resultado);  $\frac{3}{4}$  mais  $\frac{5}{6}$ , etc.
- f) Conte uma história e não exija que ela seja escrita. Faça algumas perguntas orientadoras, escrevendo-as e pedindo à criança que as responda ou fazendo-a ler nos lábios do professor e responder oralmente.
- g) Completamento de sentenças.

## h) Palavras homófonas.

O aspecto da aplicabilidade dos testes chama a atenção, pois trata-se de elencar possibilidades de atuação do professor visando a obter dados positivos diante de uma quantidade de atividades propostas em sala. Portanto, exigem do professor habilidade na elaboração de exercícios objetivos, bem como questões de múltipla escolha que facilitem a correção e acompanhamento de todos alunos em tempo hábil. Essa preocupação conduz à reflexão sobre as limitações linguísticas que se estabelecem nesses casos de escolarização de crianças surdas na perspectiva oralista.

Outro aspecto enfatizado no livro diz respeito à diferenciação entre os termos: leitura orofacial e leitura labial, quando a autora cita as concepções de Dr. Muysken<sup>26</sup>, ao afirmar (BRUCE, 1952, p. 7): “não lemos apenas nos lábios da pessoa, mas todo o “jogo fisionômico”. Nesse ponto, a autora vai além e enfatiza a necessidade darmos significado aos pensamentos, à visualização dos conceitos na mente, para que as informações pareçam reais, utilizando-se sempre material adequado.

Com o intuito de empregar cartões (gráficos ou mapas) para despertar o interesse pela leitura dos lábios, é feita uma indicação de leituras (BRUCE, 1952, p. 8) para os professores, a saber: o livro da Dra. Whildin<sup>27</sup> sobre leitura falada, bem como o uso dos contos de fadas escritos por Mother Goose<sup>28</sup> e a produção de autoria de Martha Bruhn<sup>29</sup> “mostre-me o caminho para”.

Martha Bruhn é autora do livro *The Muller-Walle Method of lip-reading for the deaf*, publicado em 1915, em Boston, pela Press of T.P. Nichols & son co.. No livro, é possível perceber a influência alemã no método desenvolvido pela própria autora, uma vez que destina dois capítulos para apresentar o método alemão, suas origens e instruções para a leitura labial, o método empregado, os movimentos básicos dos lábios do Método Müller-Walle, sugestões úteis para os alunos, como praticar os exercícios. Na segunda parte, são perceptíveis as demonstrações de como empregar o método a partir de consoantes, ditongos, sons das vogais, e, na sequência, uma série de variações que se aplicam a situações específicas de consoantes

<sup>26</sup> Esse pesquisador realiza estudos sobre a linguagem, sociolinguística e bilinguismo. Para mais informações, cf. “Pieter Muysken”. In: **LARG**. Disponível em: <https://www1.essex.ac.uk/larg/about/advp/muysken.aspx>. Acesso em: 18 mai. 2020.

<sup>27</sup> *The Maryland Bulletin*, vol. LXXX, n.7, March 1960, relata o exercício da profissão em Baltimore.

<sup>28</sup> Autor de uma coleção de contos de fadas franceses. Cf.: “Mother Goose”.

<sup>29</sup> Martha Bruhn foi aluna do método alemão Muller-Walle; será citada novamente no livro 5.

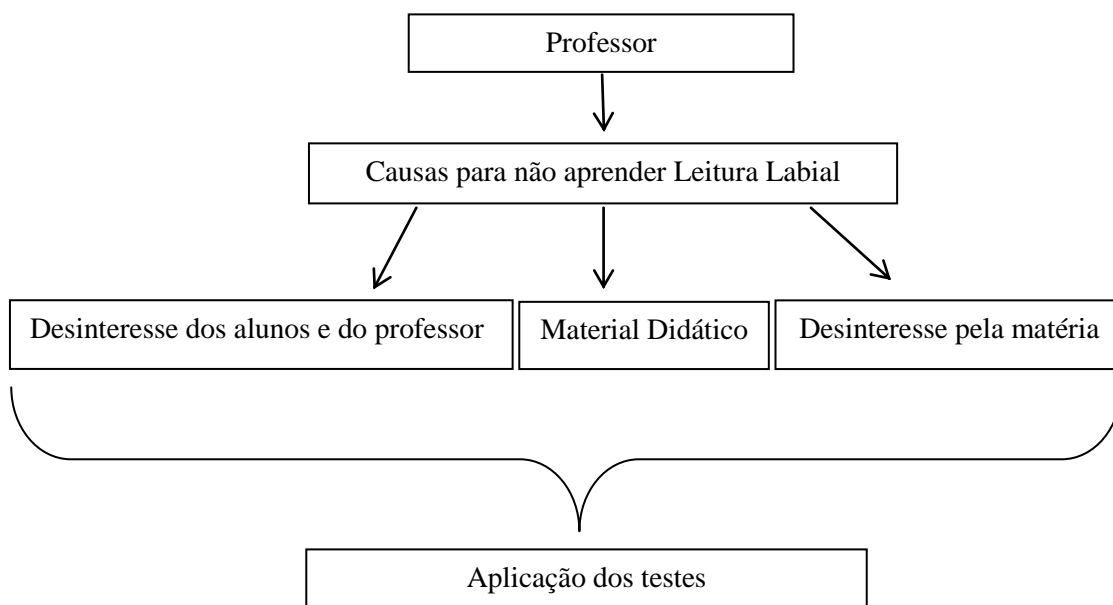


antes ou depois de vogais, bem como as aplicações nas palavras. A terceira parte do livro destina-se à aplicação de exercícios avançados.

Em 1917, foi realizada, em Hartford, a convenção da American School for the Deaf<sup>30</sup>. O evento ocorreu nos meses de junho e julho de 1917, no Jornal *The Ohio Chronicle*, impresso pela Volta Bureau. Na programação do evento, dentre os ilustres pesquisadores e docentes da área está John Dewey, e ainda, referente a Marta Bruhn, há uma nota reportando a temática da autora: “The Muller-Walle System of lip-reading” (THE OHIO CHRONICLE, 1917). (ver Anexo A).

O Mapa Conceitual 3 sintetiza os conceitos identificados no livro de Bruce (1952):

**Mapa Conceitual 3 – Principais conceitos elencados em A Leitura Labial no Horário Escolar**



Fonte: Elaborado pela autora a partir da análise do livro.

A partir da análise, foram elencados, no primeiro eixo, “os professores”, uma vez que o texto propõe temas especificamente para os docentes que atuavam diretamente com os alunos surdos. O segundo eixo do mapa conceitual indica a existência de “causas para não aprender a leitura labial”, as quais, de certo modo, estão associadas à prática pedagógica. Assim, o terceiro eixo especifica que causas são essas; por sua vez, o eixo seguinte corresponde à possibilidade de atuação eficaz diante dos problemas encontrados nos casos de surdez, mediante a aplicação de testes.

<sup>30</sup> Cf.: “Convention of American Teachers of the Deaf”. In: **THE OHIO CHRONICLE**. 1917. Disponível em: <https://gaislandora.wrlc.org/islandora/object/ohiochron:1269/datastream/PDF/view>. Acesso em: 18 mai. 2020.

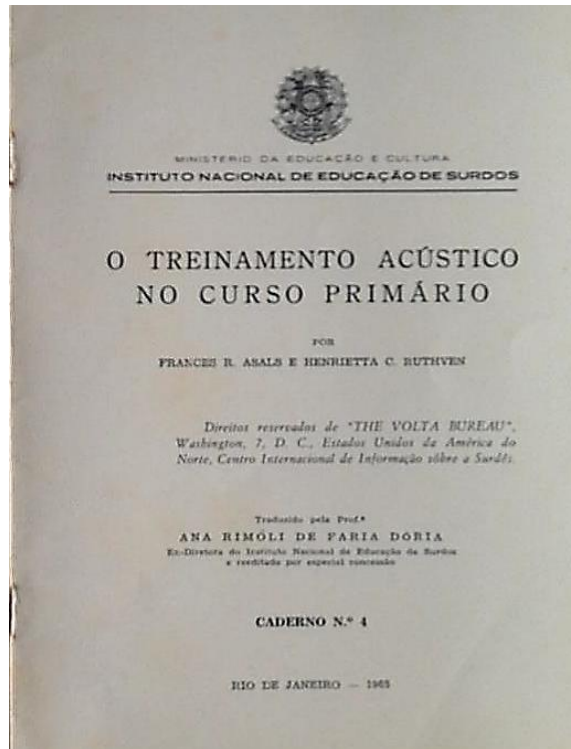
O livro *A leitura labial no Horário Escolar* permite à Ana Rímoli somar aos seus textos traduzidos a percepção de Lula Bruce acerca das problemáticas que envolvem o ensino da leitura labial aos alunos surdos. Permite elencar possíveis causas de desinteresse e fracasso escolar dos alunos surdos, bem como descrever estratégias positivas para experiência dos professores. Esse texto é de suma importância para a compreensão do Método Oral, pois evidencia fatores que levam à dificuldade de aprender a leitura labial/orofacial, bem como apresenta estratégias positivas no ensino das crianças surdas. Bruce apresenta outras possibilidades de ensino e indica leituras que ampliam a percepção do ensino oral aos professores. Faz menção à leitura da autora Martha Bruhn, que se dedicou ao estudo do método alemão Muller-Walle. Essa diversidade conceitual proporciona ao texto de Bruce uma riqueza teórica e incentiva os professores ao exercício da pesquisa.

#### 3.4 O TREINAMENTO ACÚSTICO NO CURSO PRIMÁRIO

Originalmente escrito em 1948, por Frances R. Asals e Henrietta C. Ruthven<sup>31</sup>, traduzido por Ana Rímoli em 1952, o caderno intitulado *O treinamento acústico no curso primário* (ver Figura 7) faz parte das publicações da The Volta Bureau, sediada em Washington.

---

<sup>31</sup>Henrietta Ruthven solicitou, junto ao The Volta Bureau, o certificado através da “Associação americana para promover o ensino da fala aos Surdos”. Essa coleção contém arquivos sobre pessoas que solicitam certificados de ensino (1905-1935). (GALLAUDET UNIVERSITY ARCHIVES, 2005).

**Figura 7 – Capa do livro O Treinamento Acústico no Curso Primário**

Fonte: Acervo Histórico do INES

Asals e Ruthven (1948) são citados por O’Sullivan, em sua dissertação intitulada *Auditory training records for the preschool deaf and severely hard of hearing*<sup>32</sup> (1955), para evidenciar a importância do treinamento auditivo, embora existissem poucas pesquisas naquele momento.

Os autores relatam, na introdução do trabalho, que na Pennsylvania School for the Deaf<sup>33</sup> os alunos recebiam treinamento auditivo ainda no primeiro ano de curso. Também, são abordados os problemas que o professor de surdos enfrentava no contexto em que surgiram os aparelhos auditivos.

Assim, o treinamento auditivo passa a ser fundamental, devendo-se recorrer a recursos auditivos, como música e aspectos da linguagem. Os aspectos referentes à música incluem a percepção de presença ou ausência de som, frequência e intensidade, quanto a sons altos e baixos. A estimulação auditiva deveria ser realizada com o auxílio de discos e instrumentos musicais.

Os autores enfatizam que o desenvolvimento da linguagem através de respostas verbais desenvolve-se mais rapidamente ao treinar a audição precocemente. Tratava-se de um treino

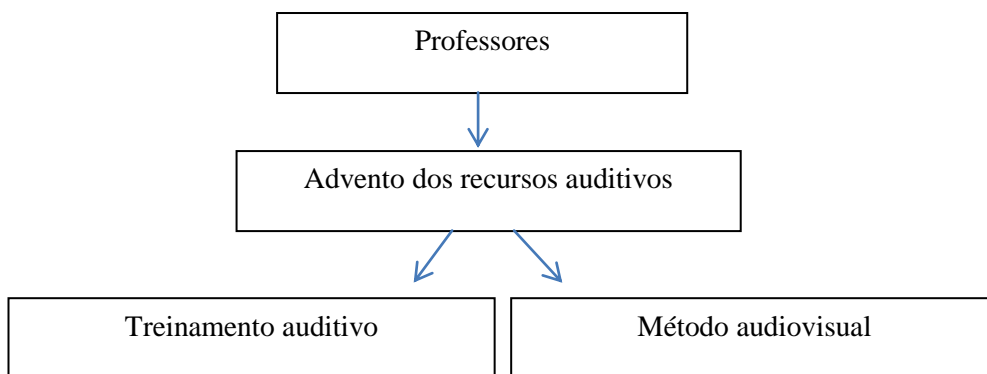
<sup>32</sup> Tradução: Registros de treinamento auditivo para surdos pré-escolares e com deficiência auditiva grave.

<sup>33</sup> Cf. “PENNSYLVANIA SCHOOL FOR THE DEAF APPLICATIONS 1824-1938”. In: GALLAUDET UNIVERSITY. Disponível em: <http://bit.ly/2DDPdZ5>. Acesso em: 02 jun. 2020.

audiovisual: “o resíduo auditivo de algumas crianças é estimulado a tal ponto que, à medida que o trabalho progride, a leitura labial é completada cada vez mais pela audição” (ASALS; RUTHVEN, 1948, p. 9).

O Mapa Conceitual 4 reúne os principais conceitos identificados no caderno em questão:

**Mapa Conceitual 4 – Principais conceitos elencados em O treinamento acústico no Curso Primário**



Fonte: elaborado pela autora a partir da análise do livro.

O primeiro eixo corresponde, mais uma vez, à figura do professor. Surge, nesse livro, uma temática importante – a qual ainda não havia sido mencionada nos demais cadernos –, situada no segundo nível desse mapa conceitual. Trata-se do advento dos recursos auditivos.

No terceiro eixo, estão localizados o treinamento auditivo e o método audiovisual, que são descritos como as melhores formas de ensinar o surdo a oralizar.

No tópico música, os autores organizam didaticamente cinco subtópicos, são eles: “tocar-parar”; “alto-baixo”; “instrumentos musicais, voz humana, gorjeio dos pássaros, vozes dos animais”; “ritmo” e “canções”. No subtópico “instrumentos musicais, voz humana, gorjeio dos pássaros, vozes dos animais”, aparece a seguinte indicação: “temos conjunto de grandes figuras de instrumentos de orquestra (Victor)” (ASALS; RUTHVEN, 1948, p. 5). No subtópico “ritmo”, aparecem os seguintes exemplos: “*beans porridge hot*” e “*see-saw*”; na nota de rodapé da mesma página surge a observação “N.T. correspondente ao nosso pirulito que bate bate” (ASALS; RUTHVEN, 1948, p.6). No subtópico “canções”, seguem os exemplos para o treino da linguagem: “*Mother Goose Songs*”, “*Songs for Children*”.

Referente ao tópico “Gravações para exercícios pendentes”, reaparece a indicação “Victor”, da seguinte forma: “Todos os discos mencionados são “Victor” a menos que haja indicação de outros” (ASALS; RUTHVEN, 1948, p.6). Na sequência, há menção ao “*See-saw*”, “*Lullaby*”, “*Discos Gennett (Richmond Indiana)*”, “*My Old Dan*”, “*The Big Drum*”, “*God Loves me*”.

O Treinamento Acústico no Ensino Primário retoma como foco da atuação do docente os aspectos auditivos, porém, nesse livro há um aspecto que o diferencia, pois apresenta aos professores as estratégias para treinamento vocal, como, por exemplo, exercícios para ritmo com a utilização de canções populares, e, embora a maioria das canções indicadas sejam em inglês, a autora sugere que sejam utilizadas canções similares, caso as mencionadas não estejam facilmente disponíveis.

A materialidade do livro *O Treinamento Acústico no Ensino Primário* está descrita no Quadro 7. Assim como a maioria dos livros traduzidos, é um caderno breve de 10 páginas, sem ilustrações, elementos pré-textuais e lista das referências bibliográficas utilizadas.

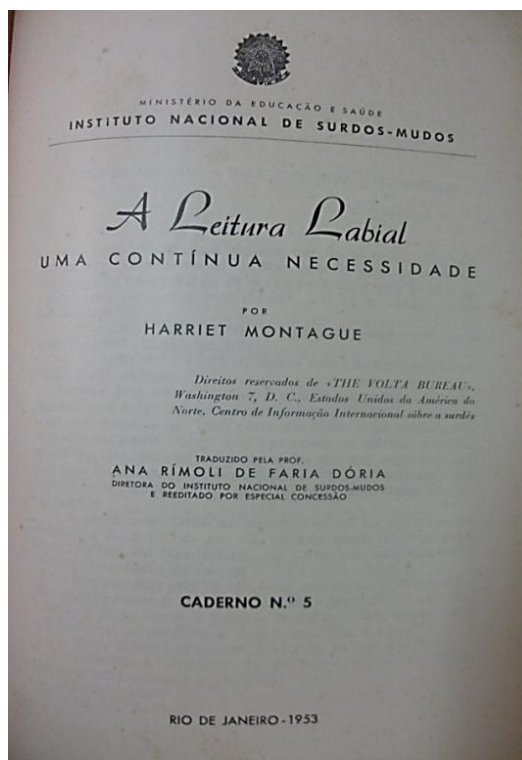
**Quadro 7 - Características da materialidade do livro O Treinamento Acústico no Curso Primário traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória**

Título	O Treinamento Acústico no Curso Primário
Editora	INES
Edições	1952, 1968
Formato	15,5 x 21,2
Nº de páginas	10
Capa	tipográfica
Ilustrações	Ausente
Encadernação	Grampo
Nº de páginas dedicadas aos elementos pré-textuais	Ausente
Referências Bibliográficas	Ausente

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da dissertação de Orlando (2008).

### 3.5 A LEITURA LABIAL: UMA CONTÍNUA NECESSIDADE

O livro *A leitura labial: uma contínua necessidade* (ver Figura 8) foi escrito por Harriet Montague, autora também de: *A man who loved deaf children* (1938), *Mr. Bell's private school* (1940), ambos publicados pela *Volta Review*. Ela é citada na tese de Dorothy Miles (1974, p. 72), que discursou sobre a importância das dramatizações no desenvolvimento da linguagem do surdo, em peças de teatro onde os protagonistas são os surdos.

**Figura 8 – Capa do livro A Leitura Labial: uma contínua necessidade**

Fonte: Acervo Histórico do INES

Esse livro foi submetido à primeira impressão em 1952. O livro compõe um dos oito exemplares traduzidos por Ana Rímoli e traz nas suas 22 páginas um olhar acerca dos profissionais que se destacaram no ensino da leitura labial. É o único, dos livros traduzidos, que possui menção às referências bibliográficas, totalizando 19 autores estrangeiros utilizados. A primeira edição tem o título *A Leitura Labial: uma contínua necessidade*, já a segunda edição altera o termo “leitura labial” para “leitura da fala”. O Quadro 8 descreve a materialidade do referido livro.

**Quadro 8 - Características da materialidade do livro A Leitura Labial: uma contínua necessidade, traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória**

Título	A Leitura Labial: uma contínua necessidade (1952) A Leitura da Fala: uma contínua necessidade (1968)
Editora	INES
Edições	1952, 1968
Formato	15,5 x 21,2
Nº de páginas	22
Capa	Tipográfica
Ilustrações	Ausente
Encadernação	Grampo
Nº de páginas dedicadas aos elementos pré-textuais	Ausente

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da dissertação de Orlando (2008).

Na introdução, a autora revela ao leitor o fato de ser totalmente surda, o que torna o texto – e, portanto, sua leitura – ainda mais importante ao público a que se destina, uma vez que traduz situações vivenciadas apenas pelos surdos, dando ênfase aos aspectos que versam sobre a intencionalidade comunicativa, segundo a autora, possível apenas através da leitura labial.

A leitura da fala é o principal conceito abordado no seu texto. A autora enfatiza seu significado, sua importância, e descreve como a leitura orofacial é concebida pelos adultos. Além de vários aspectos, aborda as contribuições de diversos professores para o desenvolvimento desse método, a exemplo de Martha Bruhn, Edward Nitchie, Cora Elsie Kinzie. Trata-se, antes de qualquer coisa, de um texto que se apoia no resgate histórico das técnicas para maximizar o treino da leitura labial.

O texto resgata o conceito de leitura da palavra falada, de Anna Bunger, segundo a qual é “a linguagem falada, compreendida enquanto é observado o orador, sem o concurso da audição parcial, ou, se fôr o caso, sem se ouvir absolutamente nada”<sup>34</sup>. Na sequência desta estão os aspectos que devem estar presentes no leitor de lábios (MONTAGUE, 1953, p. 5), “a expressão facial, os gestos, os movimentos, todos podem ajudar ou prejudicar a compreensão de fala”.

Montague cita o Dr. Max Goldstein (1933)<sup>35</sup>, que pontua sobre a aquisição da leitura da fala pelo surdo:

A aquisição da leitura da fala pelo surdo parcial ou incurável é uma bênção múltipla; alivia-o da constante desvantagem de sua insegurança auditiva; alivia o constante prejuízo do sistema nervoso e embaraço devido ao isolamento do resto dos seus companheiros; restaura o seu estado social e os meios de comunicação com seus amiguinhos. Oferece a ela, ao otologista, um consôlo à sua incapacidade e impossibilidade de enfrentar certas formas de patologia auditiva colocando-o numa posição capaz de reabilitar a paz do espírito e insuflar nova esperança no seu paciente surdo. (GOLDSTEIN, 1933 apud MONTAGUE, 1953, p. 5).

Goldstein, médico, dedicou-se ao ensino das crianças surdas na cidade de Viena. Essa experiência o fez, em 1914, iniciar sua campanha através da criação do Central Institute for

<sup>34</sup>Referência citada por Montague (1953, p. 21), a saber: BUNGER, Anna M. *Leitura da palavra falada- O Método Jena*, Manuscrito não publicado, 1ª edição, 1932. 2ª edição, 1943, p. 4.

<sup>35</sup>Referência citada por Montague (1953, p. 21), a saber: GOLDSTEIN, Max A. *O problema do surdo*. Saint Louis: The Laryngoscope Press, 1933, p. 296.)

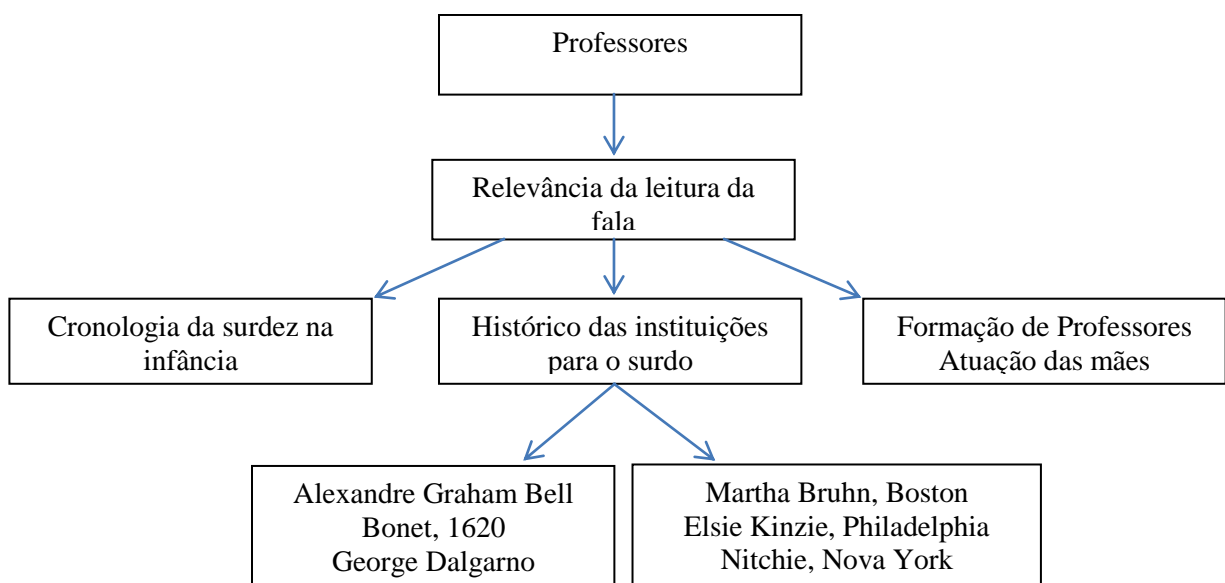
The Deaf (CID), que preconizava o trabalho mútuo entre médicos e professores, com o objetivo de auxiliar as crianças surdas em Saint Louis, no estado de Missouri, Estados Unidos. Goldstein estimulava as crianças através da audição e da fala, aliando à sua experiência na clínica da audição com instrução de leitura labial e correção da fala para crianças e adultos, além das sessões de aconselhamento de pais (CENTRAL INSTITUTE FOR THE DEAF, 2020).

Aprender a leitura dos lábios, segundo Montague, torna-se importante para as crianças que já nasceram com perda auditiva, “as crianças de dois ou três anos e meio que, por causa de sua falta de audição não aprenderam a dizer uma palavra” (MONTAGUE, 1953, p.6). A autora ainda segue afirmando que “há uma incalculável diferença entre a criança surda que é assim posta em contato com o mundo e a criança que cresce até os 6 ou 7 anos sem nenhum conhecimento da linguagem” (MONTAGUE, 1953, p.6).

Duas escolas recebem destaque no texto de Montague, a escola fundada por Marta Bruhn, em Boston, em 1902, e a criada por Edward B. Nitchie, em Nova York, no mesmo ano. Em 1917, outra escola foi inaugurada na Philadelphia, dessa vez por Elsie Kinzie. Edward Nitchie publicou, em 1909, o livro *Lessons in lip-reading for self-instruction*. Em 1931, Elsie Kinzie publicou, juntamente com Rose Kinzie, *Lip-reading for the deafened adult*, e, em 1936, *Lip-reading for children: The Kinzie method of graded instruction in lip-reading*.

O Mapa Conceitual 5 reúne os principais conceitos identificados no livro de Montague (1953):

**Mapa Conceitual 5 – Principais conceitos elencados em A Leitura Labial: uma contínua necessidade**



Fonte: elaborado pela autora a partir da análise do livro.



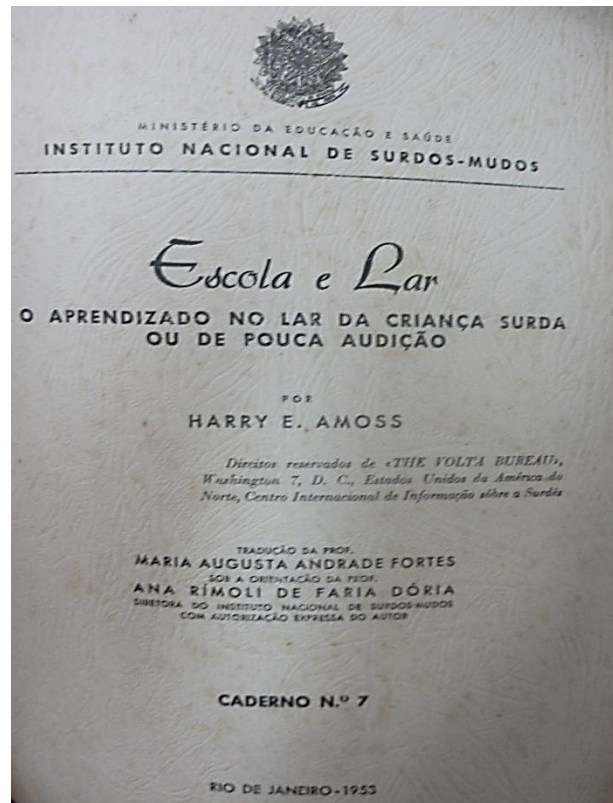
O foco do livro é o professor. A autora enfatiza a relevância da leitura falada. No decorrer do texto, menciona professores que contribuíram para o desenvolvimento e contínuas pesquisas acerca do ensino do surdo. Dos livros analisados é o único que traz aspectos históricos com o objetivo de sensibilizar os professores para a temática abordada.

*A Leitura Labial: uma contínua necessidade* é um livro com forte suporte teórico, e apresenta aos docentes aspectos históricos acerca do Método Oral, em específico a leitura da fala. Destaca a importância dos estudos de autores como: Martha Bruhn, Edward Nitchie, Cora Elsie Kinzie, bem como o médico Goldstein. Evidenciar esses estudos atribui ao texto um caráter informativo singular, pois permite ao docente uma visão crítica acerca do método estudado, dando-lhe outras possibilidades de leitura. As experiências de outras instituições nos Estados Unidos, como, por exemplo, em Boston, Nova York e Philadelphia, são citadas como norteadoras da prática pedagógica.

### 3.6 ESCOLA E LAR: O APRENDIZADO NO LAR DA CRIANÇA SURDA OU DE POUCA AUDIÇÃO

Escrito por Harry Amoss, e traduzido pela professora Maria Augusta Andrade Fortes, sob orientação da professora Ana Rímoli, o livro (ver Figura 9) aborda os seguintes tópicos: “O aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição”; “A deficiência auditiva pode levar anos para ser descoberta”; “Causas da surdez”; “Como deve ser feito o tratamento no lar”; “Leitura da fala e treino da palavra falada”; “Eficiência notável do tratamento “acidental””; “Quando a criança é totalmente surda”; “Se o mal for menos grave”; “A escolaridade”; e “Escolas para pessoas surdas e profundamente surdas”.

**Figura 9 – Capa do livro *Escola e Lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição***



Fonte: Acervo Histórico do INES

Mary Dillon Guilmartin em seu estudo *Present practices in testing deaf children* (1943), descreve os estudos de Amoss, a fim de destacar os diversos testes padronizados para os surdos. Destaca que o teste de autoria de Harry Amoss, publicado pela Ryerson Press em Toronto (Canadá), era aplicado individualmente e direcionado para crianças surdas originalmente e que dependiam da demonstração de outras pessoas. O teste era indicado para crianças de seis aos quatorze anos, cinco aos doze e dez aos vinte anos, podendo ser aplicado por psicólogo, assistente de pesquisa, estudante sob orientação de psicólogo, superintendente e professor. Segundo a autora, era um dos testes mais utilizados para avaliar a inteligência do surdo; o objetivo do teste era estabelecer critério para a admissão, classificação e colocação da criança na escola.

Cabe, também, mencionar o trabalho de Gertrude MacDondald Stenquist, intitulado *An exploratory study of the use of certain tests of mental capacity with deaf-blind children* (1959). A respeito do teste da escola de Ontario, criado por Amoss, Stenquist comenta: “Este teste [...] está provando ser de valor quantitativo até certo ponto e qualitativamente em maior grau. [...] pode ser rico em seu rendimento de informação qualitativa quando administrada por

um examinador experiente” (STENQUIST, 1959, p. 36, tradução nossa)<sup>36</sup>. Apesar de abordar sobre as questões que envolvem crianças com surdocegueira, a autora consegue destacar métodos de avaliação de inteligência de crianças surdas, sendo assim exemplifica seus achados através das pesquisas de Harry Amoss no Ontario School Ability Examination.

Hayes e Griffing, no seu trabalho intitulado *A guide to the education of the deaf in the public schools of California* (1967, p. 24), também citam Harry Amoss, reforçando que Harry Amoss estudou exames de habilidades educacionais em alunos surdos de cinco a dezessete anos da Ontario School no Canadá.

O livro *Escola e Lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição* é composto por orientações aos pais. Inicia com uma orientação para identificar a possível “surdez” da criança. Sugerindo a busca de ajuda médica em casos de suspeitas do diagnóstico, percebe-se que, naquela época, acreditava-se numa possível cura da “surdez”, como podemos constatar: “Procure consultar um bom especialista, e ele lhe dirá se a medicina pode curar ou diminuir a deficiência auditiva de seu filho” (AMOSS, 1953, p. 3).

As causas da surdez são evidenciadas aos pais, a fim de ajudá-los identificar a possível etiologia da doença que acomete seus filhos. Caso a surdez fosse confirmada, dever-se-ia, segundo o autor iniciar o processo de ensinar a criança a ser autônoma. Vejamos: “ao lidar com botões, meias, cordões de sapatos, brinquedos, móveis, etc., ela desenvolve o controle muscular e a atenção e torna-se observadora, auto-confiante e irá ao encontro dos próprios recursos” (AMOSS, 1953, p. 4). Amoss enfatiza a necessidade de uma formação especializada para o treino da palavra falada, quando se refere da seguinte forma às instruções no lar: “Não tente, porém, dar a uma criança surda aulas especiais de leitura da fala e de linguagem falada a menos que você tenha recebido algum preparo especial para isto” (AMOSS, 1953, p. 5).

No tópico que aborda a “Escolaridade” (AMOSS, 1953, p. 7), Amoss dá exemplos de classes orais externas nas cidades de Toronto, Hamilton, Ottawa, London, Windsor e no Condado de York, assegurando que todas as informações necessárias devem ser enviadas para o “Inspector of Auxiliary Classes, Department of Education, Parliament Building, Toronto,

---

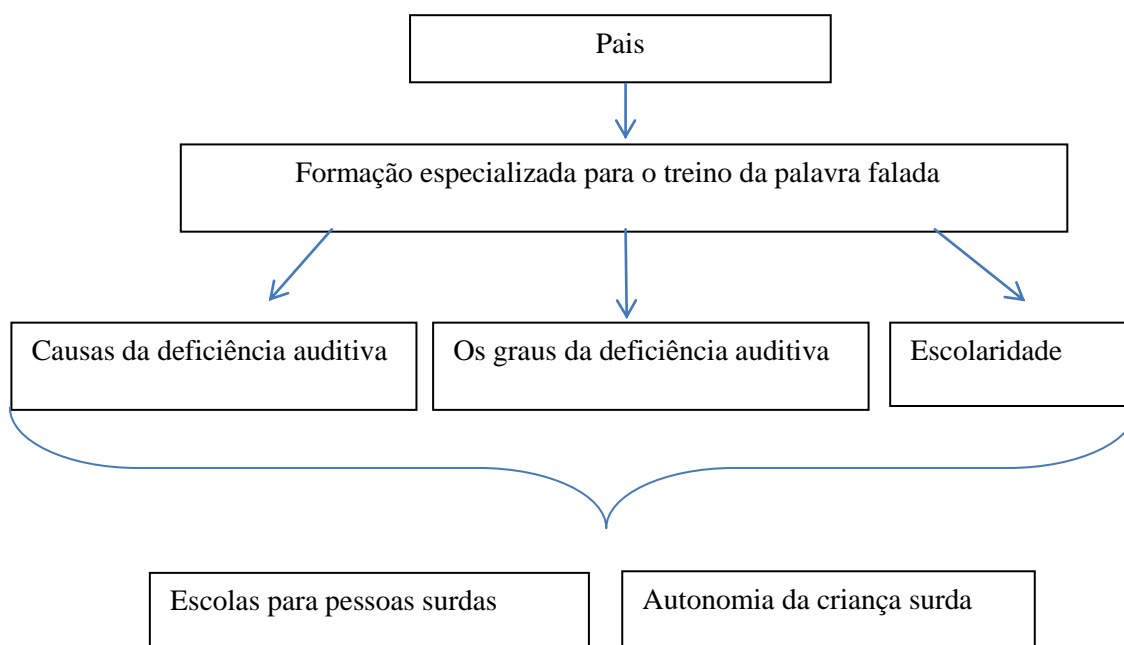
<sup>36</sup> “This test, which has been standardized on deaf children from age two years to adulthood, is proving to be of value quantitatively to some degree and qualitatively to a greater degree” (Texto original).

Ontário”. Na página seguinte, destaca a importância do manual “Educação de Crianças Deficientes”, impresso pela “Ryerson Press<sup>37</sup>” em Toronto.

No tópico “Escolas para pessoas surdas e profundamente surdas” (AMOSS, 1953, p. 8), ressalta-se a disponibilidade de informações junto ao diretor da Escola para Surdos em Belleville, Ontario, destacando que a admissão na instituição é auxiliada pela “welfare worker”, com a nota de rodapé remissa “correspondente a assistente social no Brasil”.

O Mapa Conceitual 6 apresenta os principais conceitos do livro de Amoss (1953):

**Mapa Conceitual 6 – Principais conceitos elencados em Escola e Lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição**



Fonte: elaborado pela autora a partir da análise do livro.

O autor defende, nesse livro, a formação especializada que possibilita o treino da palavra falada. Essa problemática está diretamente voltada para os pais, pois eles são o público-alvo do livro. Para esclarecer sobre as questões que versam sobre a patologia, o autor destaca as causas da deficiência auditiva, os graus da deficiência auditiva e enfatiza a importância da escolaridade das pessoas surdas, uma vez que, ao serem escolarizadas, elas adquirem autonomia nas atividades diárias.

Não menos importante que os conceitos abordados por Harry Amoss, a elaboração da materialidade do livro seguiu os padrões dos demais traduzidos, evidenciados no Quadro 9.

<sup>37</sup> Fundada em 1919, funcionou até 1970, atualmente se chama McGraw-Hill Ryerson (Cf. “The Ryerson Press”. In: WESTERN LIBRARIES, 1878-2013).

**Quadro 9 - Características da materialidade do livro *Escola e Lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição* traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória**

Título	Escola e Lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição
Editora	INES
Edições	1952, 1968
Formato	15,5 x 21,2
Nº de páginas	-
Capa	Tipográfica
Ilustrações	Ausente
Encadernação	Grampo
Nº de páginas dedicadas aos elementos pré-textuais	Ausente
Referências Bibliográficas	-

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da dissertação de Orlando (2008).

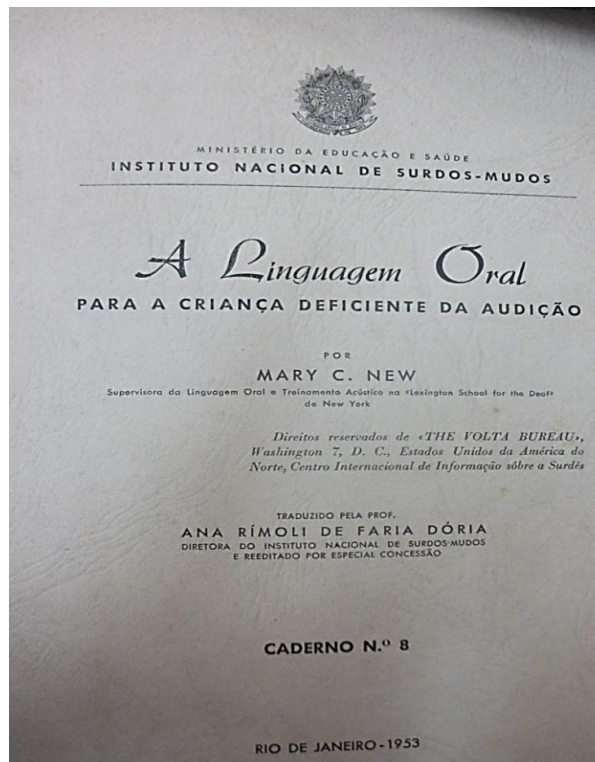
Ana Rímoli, ao traduzir e anexar ao seu material didático de formação de professores o texto *Escola e Lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição*, apropria-se dos conceitos utilizados pelo autor canadense, a fim de evidenciar a relevância não só de um professor especializado para o ensino da criança surda, mas também de os pais disporem de informações necessárias para identificar as causas da deficiência auditiva, os graus dessa deficiência. E ainda cabe mencionar que esse caderno reforça a importância de inserção dos alunos surdos nas escolas.

### 3.7 A LINGUAGEM ORAL PARA A CRIANÇA DEFICIENTE DA AUDIÇÃO

O livro *A linguagem oral para a criança deficiente da audição* (ver Figura 10) foi escrito em 1940 por Mary C. New<sup>38</sup>, supervisora de linguagem oral e treinamento acústico na Lexington School for the Deaf<sup>39</sup> de Nova York, instituição fundada em 1864, por Hannah e Isaac Rosenfeld, cuja filha Carrie contraiu a escarlatina e tornou-se surda ainda criança.

<sup>38</sup>Mary Caroline New solicitou junto ao The Volta Bureau o certificado através da “Associação americana para promover o ensino da fala aos Surdos”. Esta coleção contém arquivos sobre pessoas que solicitam certificados de ensino (1905-1935).(GALLAUDET UNIVERSITY ARCHIVES, 2005).

<sup>39</sup>Cf. “About us: History”. In: **Lexington School for the Deaf**. Disponível em: <https://www.lexnyc.org/about-us/history>. Acesso em: 19 mai. 2020.

**Figura 10 – Capa do livro *A Linguagem Oral para a criança deficiente da audição***

Fonte: Acervo Histórico do INES

De acordo com informações no site da instituição, os Rosenfeld buscaram na Alemanha um método que oralizasse sua filha, uma vez que nos Estados Unidos ainda prevalecia a educação surda através da comunicação manual. Sendo assim, o método escolhido correspondia aos estudos de articulação de Bernard Englesman. Em 1864, Bernard Englesman, contratado pelos Rosenfeld, iniciou sua atuação de forma privada; quatro anos depois, a Lexington começou a receber auxílio público; em 1870, a escola já recebia apoio total do Estado, sendo citada como a primeira escola oral para Surdos nos Estados Unidos.

Atualmente, a Lexington School for the Deaf atende a um público que vai desde a primeira infância aos 21 anos. Segundo o site institucional, é a única escola para Surdos nos Estados Unidos que utiliza o MLE, isto é, “aprendizagem mediada pela experiência”. Além de deficientes auditivos, a escola recebe alunos com outras deficiências a exemplo da deficiência intelectual, perfazendo cerca de 2.500 atendimentos anuais.

O livro *A Linguagem Oral para a criança deficiente da audição* foi traduzido por Ana Rímoli Faria Dória em 1953, elaborado em 13 páginas. O Quadro 10 explicita os itens que compõem a materialidade desse livro.

**Quadro 10 - Características da materialidade do livro A Linguagem Oral para a criança deficiente da audição traduzido por Ana Rímoli de Faria Dória**

Título	A Linguagem Oral para a criança deficiente da audição
Editora	INES
Edições	1952, 1968
Formato	15,5 x 21,2
Nº de páginas	13
Capa	Tipográfica
Ilustrações	Ausente
Encadernação	Grampo
Nº de páginas dedicadas aos elementos pré-textuais	Ausente
Referências Bibliográficas	Ausente

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da dissertação de Orlando (2008).

New (1953) apresenta questionamentos acerca do “método adotado pela natureza”. Aborda a percepção da fala como processo casual, e elenca atividades a serem realizadas com os surdos de acordo com a faixa etária dos grupos de crianças.

Inicialmente, apresenta o seguinte questionamento:

Deverão os educadores de surdos considerar o ensino da palavra falada primariamente como uma aquisição de habilidades puramente mecânicas, por meio das quais os elementos isolados podem ser desenvolvidos para emprego posterior em palavras, ou, deverão eles considerar a palavra falada primariamente como um processo comunicativo construído sobre significados conceitos integrais das habilidades mecânicas, independento deles o desenvolvimento? (NEW, 1953, p. 3).

A autora faz uma crítica aos adeptos do ensino da palavra falada dependente de habilidades mecânicas em fases específicas do desenvolvimento, trazendo para o texto elementos utilizados na Lexington School, “método adotado pela natureza no ensino da fala às crianças que ouvem” (NEW, 1953, p. 4). Percebe-se que o objetivo do autor é aliar atividades compensatórias para o desenvolvimento das habilidades articulatórias necessárias para a linguagem. Apresenta, no seu texto, os objetivos da linguagem falada de dois anos e seis meses a quatro anos de idade, bem como dos quatro aos cinco anos.

Segundo a autora, deve-se enfatizar os recursos que estimulam a visão, audição, tato e todas as outras formas de cinestesia. A resposta verbal é resultado do conceito mental de som, que a criança atribui e manifesta através da articulação (dicção). Os objetivos da linguagem oral e da percepção da fala, de crianças de dois anos e seis meses a quatro anos são:

- 1- Construir, tão extenso quanto possível, um vocabulário para leitura da fala através dos recursos específicos casuais;

- 2- Encorajar e estimular o desenvolvimento natural, isto é, balbucios e tentativa de dizer palavras completa, por meio do uso simultâneo, tanto quanto possível, de três dos sentidos das crianças, a vista, o ouvido e o tato;
- 3- Preservar e desenvolver ulteriormente a qualidade de voz normal da criança surda pelo uso do processo natural para falar;
- 4- Desenvolver, bem cedo, na criança, a ideia de que a linguagem é primariamente uma atividade comunicativa, não apenas um processo mecânico, de forma que ela instintiva e intrepidamente use a linguagem que tem, embora seus esforços para a articulação precisam não sejam coroados de êxito. (NEW, 1953, p.5).

No tópico “O método adotado pela natureza” (NEW, 1953, p. 4-7), surgem três situações que levam o autor a utilizar o exemplo da “Escola Maternal em 1939” (Maternal School). Destaca a importância da Escola Maternal para a aquisição da linguagem de crianças de dois anos e meio aos três anos: “aos três anos terá um vocabulário específico de percepção da fala de mais de cem palavras e cinquenta ordens”.

No tópico seguinte, “Os livros para a linguagem oral” (NEW, 1953, p. 9), há três notas de rodapé, destas, duas são da tradutora com o objetivo de esclarecer termos que não se aplicam aos casos do falante do português. No primeiro exemplo, temos duas colunas (alinhadas à direita e à esquerda da página) destacando palavras com sons de consoantes aplicados ao início e ao fim de palavras “Kc Car (carro), Comb (pente), Key (chave), Cup (xícara); K Fork (faca), park (parque), book (livro)”. A nota de rodapé referente a esse exemplo diz: “Em português, correspondentemente, talvez pudéssemos exemplificar da seguinte maneira: R Rui, Roi, Rei, Rã ou L La, Lei, Ler, Lã; R Ser, Dor, Rir, Mar ou L Sol, Mel, Til, Rol” (NEW, 1953, p. 9).

No tópico “O uso do dicionário” (NEW, 1953, p.11), os autores revelam que resolveram ensinar as crianças do terceiro ano os sinais diacríticos das vogais, como eram apresentados no dicionário Thorndike<sup>40</sup>. Desta o seguinte exemplo: “Mostrou-se a criança o símbolo U e lhe foi dito que esse era o som da palavra “rua”. Pedimo-lhes, então, que pensasse em outras palavras conhecidas que contivessem o som de U”. A tradutora (NEW, 1953, p. 12) destaca na nota: “As palavras inglesas citadas pela autora com a vogal U, nem sempre correspondem as palavras da língua portuguesa”. A nota segue dando exemplos para os usuários do português: “Two com a pronúncia de “tu” significa dois ou duas, já “fruit” que se pronuncia

---

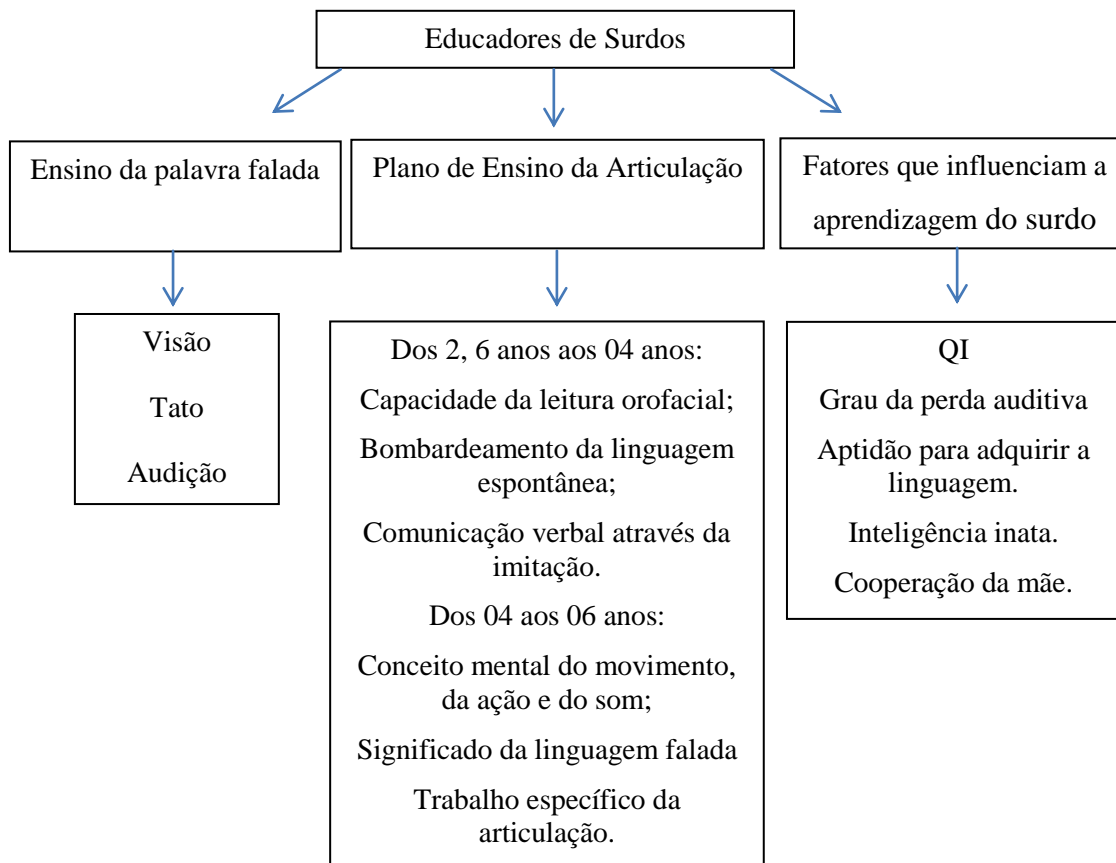
<sup>40</sup> Welker (2008, p. 3) cita que “Em 1928, foi publicada uma palestra de Edward L. Thorndike. Considerada um trabalho revolucionário, ela foi republicada em 1991. O autor trata de dicionários escolares de língua materna nos EUA”.



“frut.”, significa “fruta”, “blue” com a pronúncia de “blu” significa “azul”, porém “food”, “fud” significa alimento, spoon (spun) colher, “who” (hu) quem, “sopa”, etc”.

O Mapa Conceitual 7 sintetiza os conceitos contidos no livro de New (1953)

**Mapa Conceitual 7 – Principais conceitos elencados em A Linguagem Oral para a criança deficiente da audição**



Fonte: elaborado pela autora a partir da análise do livro.

O público-alvo dessa publicação são os educadores, representados no primeiro eixo desse mapa conceitual. Na sequência, é perceptível a problematização em torno das seguintes categorias: ensino da palavra falada, o plano de ensino da articulação e os fatores que influenciam a aprendizagem do adulto. Esses aspectos são desdobrados no decorrer do texto por meio das sugestões e indicações de atividades que proporcionem o desenvolvimento de habilidades auditivas, táteis e visuais. As atividades devem adequar-se à idade dos surdos, que podem agrupar-se em dois conjuntos etários: surdos de dois anos e seis meses aos quatro anos, e surdos de quatro aos seis anos. Essas habilidades dependem de fatores, dentre eles: coeficiente de inteligência, grau de perda auditiva, inatismo e cooperação da mãe.

É importante registrar que a versão traduzida do livro *A Linguagem Oral para a criança deficiente da audição* conserva muitos dos exemplos que se aplicam apenas aos falantes do inglês, a exemplo da indicação do dicionário Thorndike. No entanto, fica evidente o esforço da tradutora em trazer aplicações para os falantes do português, como, por exemplo, em relação ao uso de consoantes no início ou final das palavras. Além dessas questões, esse livro sugere aos professores recursos, com seus respectivos objetivos, para trabalharem o estímulo da visão, da audição, do tato e de todas as outras formas de cinestesia.

### 3.8 SÍNTESE AVALIATIVA DOS LIVROS ANALISADOS

A elaboração dos mapas conceituais permitiu identificar que os livros *A Leitura Labial no horário escolar*; *O treinamento acústico no curso primário*; *A Leitura Labial: uma contínua necessidade* e *A linguagem oral para a criança deficiente da audição* possuem como público-alvo os professores, sendo que o termo “educadores” aparece apenas uma vez. Já os livros *Se seu filho é surdo...; Iniciando a compreensão da fala* e *A Leitura Labial no horário escolar* são direcionados para os pais, sendo que as mães são as mais citadas, quando se destaca a importância da figura materna na educação dos surdos e a necessidade do apoio familiar ao método, esse dado também evidencia a atenção em relação ao acompanhamento do aluno surdo para além da sala de aula.

O treinamento da leitura da fala aparece em todos os livros, situando-se no segundo eixo do mapa conceitual, e se constitui no foco das inquietações dos autores estudados. Foram também identificados os seguintes termos sinônimos de leitura da fala: leitura orofacial, leitura labial e, em um único caso, treinamento da voz. O treinamento auditivo aparece apenas no livro *O treinamento acústico no curso primário*, no eixo que representa as soluções para as problemáticas elencadas; o mesmo autor também apresenta o método audiovisual.

Os aspectos referentes ao material didático são evidentes no livro *A Leitura Labial no horário escolar*. A história da surdez aparece apenas no livro *A Leitura Labial: uma contínua necessidade*. Os aspectos cronológicos da surdez foram evidenciados nos livros *A Leitura Labial: uma contínua necessidade* e *A linguagem oral para a criança deficiente da audição*. O advento dos recursos auditivos é citado no livro *O treinamento acústico no curso primário*. A temática formação de professores é foco principal em *A Leitura Labial: uma contínua necessidade*. As causas da deficiência auditiva e os aspectos patológicos são abordados no

livro *Escola e Lar: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição*. Estratégias avaliativas são mencionadas no livro *A Leitura Labial no horário escolar*.

A partir da análise dos mapas conceituais é possível esquematizar o público-alvo de maior foco, os conteúdos abordados e as dificuldades persistentes no ensino oral. Ana Rímoli escolheu livros cujo público-alvo prioritário eram os professores que iriam atuar com crianças no nível primário de ensino, mas também se dedicou à orientação aos pais. O objeto de interesse das suas traduções era o treinamento da leitura da fala e o treinamento auditivo como melhor estratégia a ser adotada pelos professores. Diante da sistematização dos resultados obtidos com a análise dos mapas conceituais, na seção a seguir buscarei analisar as concepções de Ana Rimoli através da divulgação dos seus impressos autorais.

#### 4 AS CONCEPÇÕES DE ANA RÍMOLI SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS

Esta seção aborda sobre as concepções de surdez defendidas pelo Oralismo no Brasil, ao tempo em que descreve as características desse método, seus objetivos, conteúdos e técnicas de ensino, sobretudo a partir da concepção de Ana Rímoli. Os livros autorais de Ana Rímoli são: escreveu *Educação no lar, sua importância para a criança surda* (1953), porém não consegui ter acesso a esse exemplar; *Compêndio de educação da criança surdo-muda* (1954); *Introdução à didática da fala* (1957); *Ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição (síntese metodológica)*, (1958); *Manual de Educação da criança surda* (1961).

##### a) O Compêndio de educação da criança surdo-muda

O *Compêndio de educação da criança surdo-muda* (ver Figuras 11 e 12) foi publicado em 1954 no estado do Rio de Janeiro e teve sua segunda edição publicada em 1958. Sua primeira edição trata-se de uma compilação dos conceitos trabalhados nos livros traduzidos, totalizando 179 páginas divididas em dez capítulos, intitulados respectivamente: Conceito de Educação; Educação ou Re-educação e não recuperação da criança surda; A surdez e suas causas; Considerações a respeito da psicologia da criança surda; O trabalho educativo em relação à criança surda; A leitura labial: sua significação, importância e valor, processos e críticas; O sentido da linguagem falada, O treinamento auditivo e os aparelhos auxiliares da audição; O professor da criança surda e Conclusões.

**Figura 11 – Compêndio de Educação da criança surda-muda**

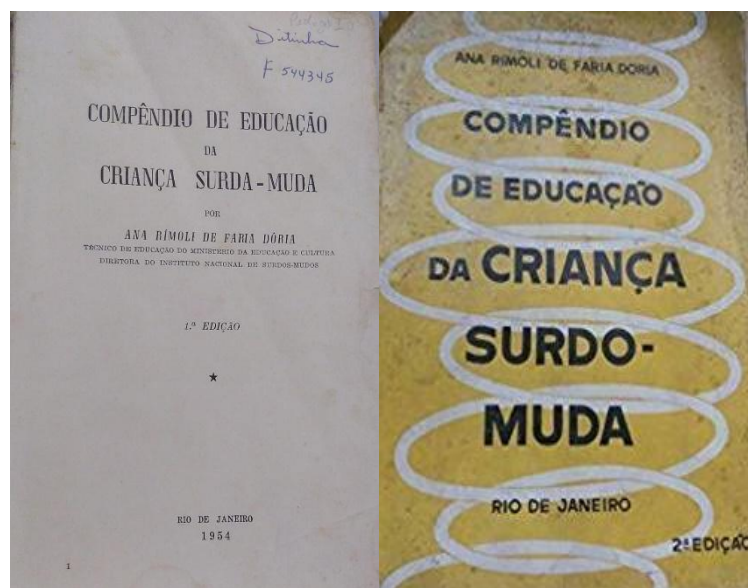


Foto: Capa 1ª e 2ª edição respectivamente (Acervo da Pesquisadora)

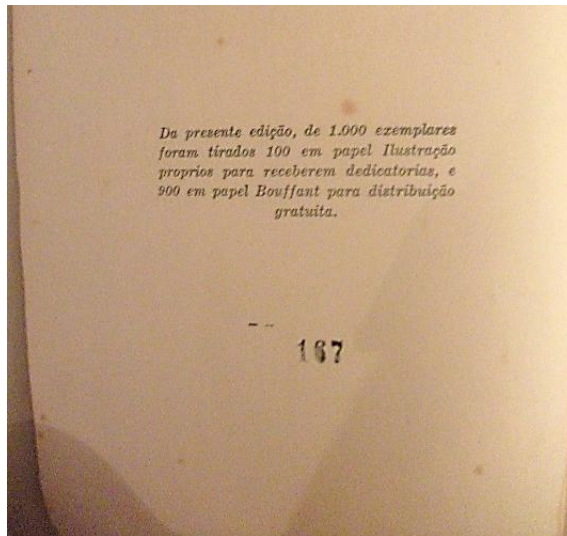
**Figura 12 – Contracapa**

Foto: Página Pré-textual com a seguinte informação: “Da presente edição, de 1.000 exemplares foram tirados 100 em papel Ilustração próprios para receberem dedicatórias, e 900 em papel Bouffant para distribuição gratuita.”

O Quadro 11 relaciona os itens que compõem a materialidade desse livro.

**Quadro 11 - Características da materialidade do livro *Compêndio de Educação da criança surda-muda* de Ana Rímoli de Faria Dória**

Título	Compêndio de Educação da criança surda-muda
Editora	INES
Edições	1954, 1958
Formato	15,3 x 21,3
Nº de páginas	179
Capa	1ª edição: Tipográfica 2ª edição: Simples com gramatura alta papel Bouffant
Ilustrações	Ausente
Encadernação	Brochura com lombada quadrada
Nº de páginas dedicadas aos elementos pré-textuais	3
Referências Bibliográficas	75

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da dissertação de Orlando (2008).

O livro foi editado todo com texto teórico e sem fotografias e ilustrações (Quadro 11). Há dois itens na materialidade desse livro autoral que difere dos livros traduzidos a formatação da capa e as referências bibliográficas. A capa da primeira edição (1954) apresenta uma objetividade característica da tipografia, ausência de cores. Já a segunda edição (1958), é marcada pela inserção de uma capa simples, mas com gramatura alta com papel couchê, o *design* das letras é acompanhado de grafismos, além da cor amarela de fundo. Em relação às referências bibliográficas, é perceptível um cuidado em registrar os 75 autores

citados na obra, permitindo aos alunos a continuidade do aprofundamento teórico através de possíveis consultas aos títulos referenciados.

### b) Introdução à didática da fala

As páginas do livro *Introdução à didática da fala* (ver Figura 13) são em papel offset, atribuindo um valor estético ao livro com alta qualidade de brilho das 46 ilustrações. Elaborado com riqueza de detalhes e ilustrado com fotografias e figuras, essa variedade iconográfica foi fruto do trabalho de Gioconda Vanni e Sebastião Orlandi<sup>41</sup> (Quadro 12). O livro foi publicado em duas edições (1957 e 1959), a capa da primeira edição segue as características de uma capa simples, mas com a cor azul de fundo e em papel couchê. A primeira edição estrutura-se em duzentas e seis páginas, apresenta conceitos já definidos pela autora no livro anterior: conceito de fala e linguagem e mecanismos da fala, porém o conteúdo referente à Logopedia destaca-se dos demais trabalhos de Ana Rímoli, sendo o diferencial dessa publicação.

**Figura 13 – Introdução à didática da fala**

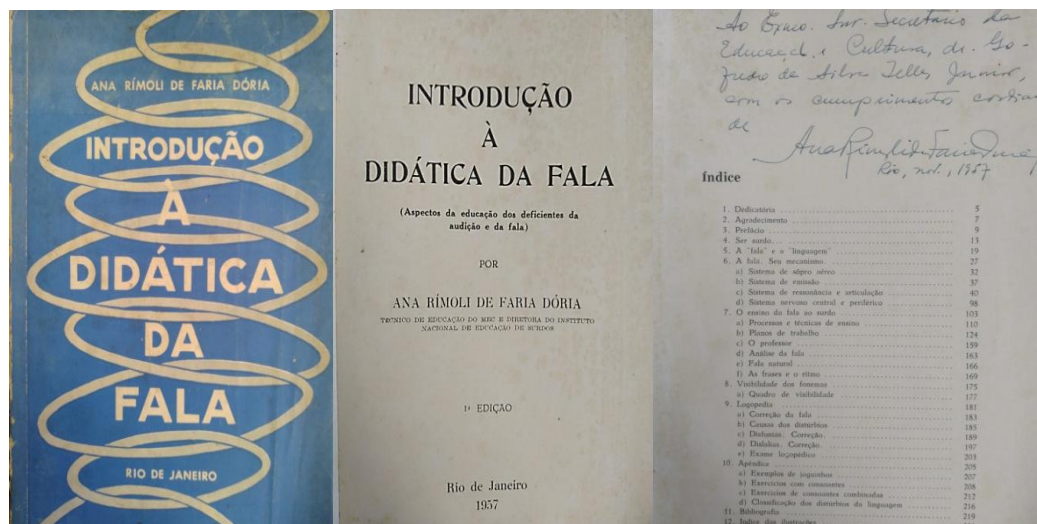


Foto: Capa, contracapa e sumário com dedicatória assinada por Ana Rímoli “Ao Excelentíssimo Secretário da Educação e Cultura, Dr. Goffredo da Silva Telles Junior, com os cumprimentos cordiais.” 1ª edição (Acervo da Pesquisadora)

<sup>41</sup> Professor do INES.

O Quadro 12 apresenta os itens referentes à materialidade desse livro.

**Quadro 12 - Características da materialidade do livro *Introdução à didática da fala* de Ana Rímoli de Faria Dória**

Título	Introdução à didática da fala
Editora	INES
Edições	1957, 1959
Formato	15,8 x 23
Nº de páginas	226
Capa	Simple com gramatura alta papel couchê
Ilustrações	46
Encadernação	Brochura com lombada quadrada
Nº de páginas dedicadas aos elementos pré-textuais	8
Referências Bibliográficas	40

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da dissertação de Orlando (2008).

### c) O Ensino Oro-áudio-visual

O *Ensino Oro-áudio-visual para os deficientes da audição (síntese metodológica)* (ver Figuras 14 e 15), publicado em 1958, é um livro dedicado a descrever as considerações metodológicas do treinamento audiovisual para os deficientes da audição, apresenta poucas ilustrações nos exercícios propostos (dez) e ausência de fotografias no decorrer das suas 114 páginas. A capa com material mais resistente é uma característica marcante, trata-se de uma encadernação realizada no próprio INES, fruto das oficinas de encadernação. Lage (2019, p.121) apresenta, em sua tese, uma foto do anverso da capa do álbum do Professor José Vicente de Campos. Ao comparar as capas é possível perceber que são bem semelhantes.

**Figura 14– Ensino Oro-Áudio-Visual**

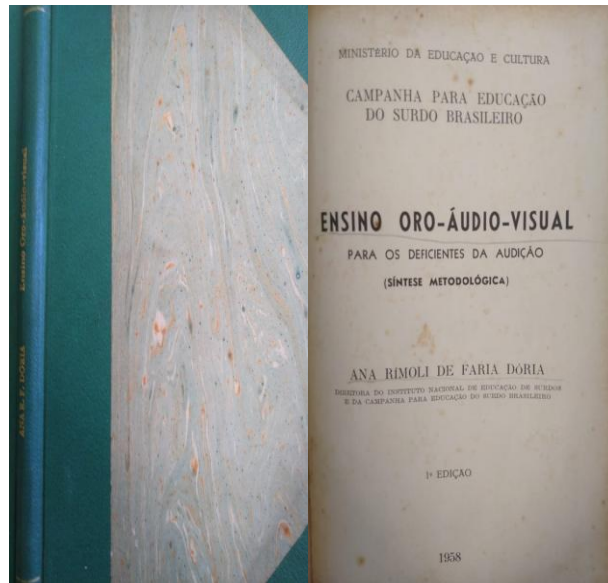


Foto: Capa e Contracapa da 1ª edição na versão capa dura.

**Figura 15– Ensino Oro-Áudio-Visual**



Foto: Capa da 1ª edição (Acervo da Pesquisadora)



O Quadro 13 relaciona os itens referentes à materialidade desse livro.

**Quadro 13 - Características da materialidade do livro Ensino Oro-Áudio-Visual de Ana Rímoli de Faria Dória**

Título	Ensino Oro-Áudio-Visual
Editora	INES
Edições	1958, 1959
Formato	15 x 22,5
Nº de páginas	114
Capa	Dura com papel revestido (poucos exemplares) Papel Couchê (exemplares de circulação)
Ilustrações	10
Encadernação	1-Brochura com lombada quadrada e letras douradas 2- Simples com papel couchê
Nº de páginas dedicadas aos elementos pré-textuais	3
Referências Bibliográficas	Ausente

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da dissertação de Orlando (2008).

O Ensino Oro-áudio-visual para os deficientes da audição (síntese metodológica) destaca as teorias já conhecidas e explicitadas anteriormente de linguagem, fala e audição. Porém, há um elemento diferencial nessa publicação, o roteiro metodológico da compreensão da fala, com exemplo de exercícios, planos de aula a serem elaborados pelos professores e um apêndice com modelos de atividades escolares para os alunos do ensino primário.

Este livro será melhor analisado no decorrer desta seção da tese, uma vez que dentre os livros autorais é o primeiro a ser publicado por Ana Rímoli com o intuito de orientar o professor na elaboração de material didático-pedagógico para o ensino do aluno surdo, adentrando nas atividades curriculares de matemática, linguagem escrita e leitura.

#### **d) O Manual de Educação na Criança Surda**

O *Manual de Educação na Criança Surda* (ver Figura 16) foi o último livro publicado na sua gestão<sup>42</sup>, por se tratar de um manual, Ana Rímoli condensou todos os conceitos abordados nos livros anteriores. Dessa forma, estruturou o manual em três partes, de modo que é um livro denso composto por quatrocentas e nove páginas; há presença de apenas duas fotografias e poucas ilustrações. A autora reforça no prefácio do livro a intencionalidade de

<sup>42</sup> Ana Rímoli publicou mais dois trabalhos posterior ao ano de 1961, foram eles: O surdo perante a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, publicado em 1962, pelo Diário de Notícias; Como ajudar uma criança surda, INES, 1966. Fora da temática “Educação de Surdos”, há um livro sobre Alessandro Cagliostro (Vol. 1 e 2), de 1986.

disseminar seus ideais, pois tratava-se de uma edição distribuída pelo Instituto Nacional de Educação de Surdos de forma ampla e gratuita.

**Figura 16 – Manual de Educação da criança surda**

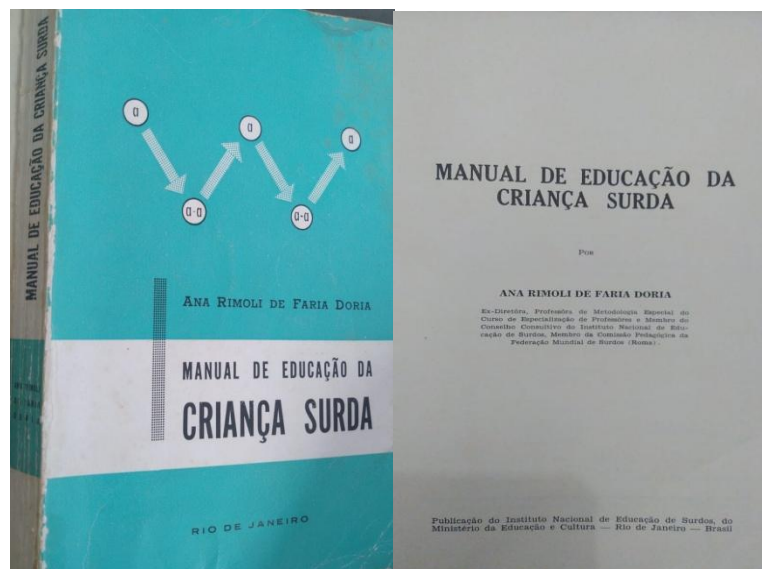


Foto: Capa e contracapa da 1ª edição (Acervo da Pesquisadora)

O Quadro 14 expõe os elementos de materialidade desse livro.

**Quadro 14 - Características da materialidade do livro Manual de Educação da Criança Surda de Ana Rímoli de Faria Dória**

Título	Manual de Educação da Criança Surda
Editora	Composto e impresso do serviço gráfico da Fundação IBGE, RJ.
Edições	1961
Formato	15,8 x 23
Nº de páginas	410
Capa	Simple com gramatura alta de papel couchê
Ilustrações	36
Encadernação	Brochura com lombada quadrada
Nº de páginas dedicadas aos elementos pré-textuais	6
Referências Bibliográficas	46

Fonte: elaborado pela autora a partir da análise da dissertação de Orlando (2008).

O *Manual de Educação da Criança Surda* é o único livro que apresenta na última página a identificação da impressão, sendo o serviço gráfico da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) o responsável por esses números circularem. Senra (2008), em seu livro *História das estatísticas brasileiras: estatísticas organizadas*, narra a história do IBGE, em uma de suas passagens destaca algumas características dos serviços tipográficos:

Os serviços de tipografia, pelo Art. 30, do Decreto no 24.609, de 6 de julho de 1934, seriam feitos nas oficinas gráficas dos órgãos centrais do sistema estatístico, então constituído. Assim sendo, instalado o Instituto Nacional de

Estatística, utilizou-se bastante a antiga gráfica da Diretoria Geral de Estatística, que ficara no Ministério do Trabalho, Indústria e Comércio, remanescente do Departamento Nacional de Estatística. Mas logo depois, a 11 de agosto, na Convenção Nacional de Estatística, em sua cláusula 25a, ficaria decidida a formação de “oficinas gráficas privativas do Instituto”, o que seria reforçado na Resolução no 12, de 30 de dezembro de 1936, da Assembléia Geral do Conselho Nacional de Estatística. (SENRA, 2008, p. 99).

A fim de embasar esta análise da produção dos textos traduzidos por Ana Rímoli e a produção dos livros de sua autoria, reportar-se-á aqui a uma classificação utilizada por Chartier et al. (2001), no livro *Práticas da Leitura*. No tocante à produção escrita, Chartier (2001, p. 96-98) aponta dois tipos de procedimentos: os procedimentos de produção de textos e os procedimentos de produção de livros.

Ao produzirem textos, os autores utilizam senhas que podem ser implícitas ou explícitas com o objetivo de possibilitar uma leitura correta acerca da sua obra, coadunando com a intencionalidade do autor ao escrever sobre determinada temática (CHARTIER, 2001). Os autores constroem seu texto com base em estratégias de escrita que buscam “inscrever no texto as convenções, sociais ou literárias, que permitirão a sua sinalização, classificação e compreensão” (CHARTIER, 2001, p. 96-98). No caso de Ana Rímoli, ao escrever seus livros, ela lança mão de uma produção delineada numa estrutura textual que evidenciava o método oral, tornando-o possível de aplicação em sala de aula.

No livro *O Ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição (síntese metodológica)*, escrito em 1958, ao apresentar aos professores o “amor” como lema nuclear da prática docente, a autora delinea o espaço escolar como “uma grande oportunidade para as práticas morais e educativas”. A concepção que a autora tem de didática do professor e escola está estabelecida nessa afirmação. Nesse momento de apresentação da obra, Ana Rímoli chancela a sua intencionalidade de embasar metodologicamente os professores especializados, afirmando o seguinte: “outro intuito não tivemos senão o de contribuir para a eficiência cada vez maior no rendimento escolar, fortalecendo e equipando com maior bagagem didática o espírito do mestre” (DÓRIA, 1958, p. 5).

Considerando as dificuldades que os docentes enfrentam na rotina de oralização do surdo, Ana Rímoli, nesse prefácio, articula argumentos de encorajamento, motivação e alerta aos professores. Nota-se que a mensagem de que a “tarefa não será fácil” é atingida com maestria; não foi despreziosa a citação de Aristóteles logo no início, quando ela menciona

que “amor e ódio” são afetos que perfazem a existência humana. É nesse sentido que Ana Rímoli estrutura seu prefácio e atrela a “metodologia” e “didática”<sup>43</sup> ao professor amoroso que tudo enfrenta, inclusive ela o convida a “uma doce e longa viagem com seus alunos deficientes da audição, sem percalços, sem tristeza, sem saudade, pelo país desconhecido das maravilhas que a criança surda vai descobrir e aprender” (DÓRIA, 1958, p.6).

A afetividade se faz presente nas orientações de Ana Rímoli (1958) aos professores. Dessa forma, é possível inferir uma preocupação da autora com a evasão escolar, à medida que ela salienta a importância de manter os alunos surdos em constante processo de oralização, o que ela demonstra ser uma ação bastante desafiadora. Investir na formação dos professores consistia, para além das atividades curriculares, uma ação afetiva para com os surdos.

#### 4.1 CLASSIFICAÇÃO DA SURDEZ

“Temos tido oportunidade de afirmar que a criança aprende a falar pelo processo da imitação. Não ouvindo a linguagem de seu semelhante, a criança não falará por si só.” (DÓRIA, 1958, p. 7). É com essa afirmação que Ana Rímoli inicia o capítulo intitulado “O problema educativo do surdo”. A partir dessa introdução, já é possível apontar duas defesas<sup>44</sup> teóricas da autora: primeiro, a criança aprende apenas por imitação; segundo, a aquisição da linguagem do sujeito limita-se apenas ao ato da fala, emissão vocal. Logo, ao iniciar o capítulo com essa afirmação, evidencia-se a concepção de linguagem contida em todo o texto.

Na sequência, a autora enfatiza a relação fala-audição, destacando a importância da pedagogia emendativa para o desenvolvimento da criança. Afirma a autora: “recebendo assistência pedagógica emendativa adequada e com auxílio de um aparelho de prótese eletrônica, atingir o desenvolvimento psíquico desejado, nivelando-se, embora com progresso lento e gradativo, às crianças íntegras<sup>45</sup>” (DÓRIA, 1958, p. 7), compreendia a criança surda como àquela que está em situação de atraso no desenvolvimento.

---

<sup>43</sup> Existe uma diferença entre didática e metodologia, Ana Rímoli utiliza os dois termos como se fossem sinônimos, o que isso implica? Implica numa concepção equivocada do ato de ensinar.

<sup>45</sup> Essa concepção de deficiência era muito comum naquele momento histórico, por muitas vezes os surdos eram tidos como deficientes mentais (intelectuais), hoje já sabemos que não existe relação de atraso cognitivo, intelectual com a surdez.

É interessante perceber que tecnologias eletrônicas de reabilitação já eram utilizadas naquele contexto. A prótese eletrônica permitia ao aluno uma interação diferenciada em sala de aula, se for considerado o fato de, dentro de uma mesma classe, era possível a comunicação de surdos oralizados, surdos que ainda não oralizavam e surdos que faziam uso da prótese eletrônica, essa diversidade era pontual e foco da formação docente.

Diante de tal concepção, a autora apresenta aos leitores a classificação da surdez, que irá definir as classes de alunos, após serem submetidos aos exames de audiometria. A classificação adotada corresponde ao padrão estabelecido pela “The Children’s Society” da Inglaterra (DÓRIA, 1958, p. 8), conforme mostra o Quadro 15:

**Quadro 15 - Classificação de surdez segundo The Children’s Society**

Perda de 0 a 20 dbs	pequena perda auditiva que começa a ser notada confundindo-se com audição normal.
Perda de 20 a 40 dbs	audição difícil (ou dificuldade de audição).
Perda de 40 a 70 dbs	audição parcial (ou parcialmente surdo).
Perda de 70 a 100 dbs	surdez profunda (ou profundamente surdo).

Fonte: Elaborado pela autora com base em Dória (1958).

A partir dessa classificação, adotava-se o método oral e os seguintes processos: treinamento da fala, ensino da mecânica da fala e treinamento audiovisual. A escolha do processo mais adequado se realizava de acordo como nível da perda auditiva. Veja-se a explicação de Dória:

Assim, o profundamente surdo, isto é, o que tem uma perda auditiva correspondente ao intervalo de 70 a 100 decibéis, receberá o ensino oral através do treinamento da compreensão da fala e da mecânica da fala; o de audição parcial, isto é, o que se situa no intervalo de perda de 40 a 70 decibéis, bem como o de audição difícil (“hard of hearing”) isto é, o que se situa no intervalo de perda de 20 a 40 decibéis, receberá o ensino oral pelo treinamento áudio-visual. (DÓRIA, 1958, 9-10, grifo meu).

O critério adotado revela uma especificidade muito importante do método, ou seja, trata-se de adequar as formas de treinamento à limitação auditiva de cada aluno, de modo que os alunos com perda auditiva mais grave eram ensinados a compreender a própria fala e a fala do outro, bem como exercitara produção vocal. Já os alunos com audição menos comprometida, mas que, ainda assim, não ouvem boa parte dos sons do ambiente, eram estimulados ao treinamento audiovisual. Assim, nesse caso, utilizavam-se recursos de leitura

labial, por isso a importância de ensinar o surdo a ler a fala do outro, treinando sua percepção visual e atenção.

Cabe salientar que Ana Rímoli cita Banerji, estudioso indiano da educação de surdos no seu país. No relatório da 23ª Reunião da Convenção de Instrutores Americanos de Surdos<sup>46</sup> (ver Anexo B), no ano de 1923, Banerji relata que os professores da Balankota School<sup>47</sup> foram treinados na Inglaterra, todos especializados no método oral. Banerji afirma que a temática acerca dos surdos possui três características marcantes: a prevenção, a educação e a re-educação.

Ora, a criança que teve seu aparelho auditivo lesado perdendo, por isso, a audição, não o restaurará jamais; se nasceu surda, precisa aprender, com o auxílio de outrem, a viver normalmente na sociedade a que pertence; ainda que tenha ensurdecido depois de ter aprendido a falar só se justificaria o emprego da expressão “recuperação”, se a criança por ter regredido psicossocialmente, fosse trazida de novo à realidade social normal. Havemos de convir em que este caso é de incidência raríssima. (DÓRIA, 1961, p.4)

Contrariando muitos autores que se referem ao oralismo como uma corrente que se dedicava à normalização dos surdos, Dória (1961) enfatiza a necessidade de “re-educar” e não “recuperar”. Sendo assim, o oralismo cumpria com sua função educacional, forjando na sua ideologia um perfil educacional, embora ainda com traços do momento histórico anterior, marcado pela eugenia e perfil clínico.

#### **4.1.1 Audição e linguagem na constituição da comunicação humana**

A compreensão do conceito de linguagem é de fundamental importância para a justificativa de todo trabalho de oralização da criança surda. Ana Rímoli dedicava-se a conceituar linguagem: “A linguagem é um dos característicos básicos do ser humano; este pode usar símbolos escritos ou falados para representar uma enorme variedade de objetos, lugares, experiências, sentimentos e ideias” (DÓRIA, 1958, p. 11). Esse conceito de linguagem não valoriza os gestos, ou seja, privilegia a linguagem verbal (oral e escrita) em detrimento da linguagem não-verbal (gestos, por exemplo).

A respeito do processo que antecede a fala, a autora explica:

<sup>46</sup>A primeira reunião aconteceu em 1897 no Columbia Institution for the Deaf Washignton (Cf. “Act of Incorporation”. *In*: CONVENTION OF AMERICAN INSTRUCTORS OF THE DEAF. MEETING, 1924). Ana Rímoli esteve presente na 41ª edição desse evento, em 1963 (Cf. “Forty-first Convention”. *In*: CONVENTION OF AMERICAN INSTRUCTORS OF THE DEAF. MEETING, 1924).

<sup>47</sup> Província de Bengal, Índia.

Antes de falar, a criança comum deve ser capaz de ouvir, de receber sons, de interpretar o que ouve e de transmitir estes símbolos verbais interpretados ao sistema motor da fala, o que demonstra a alta correlação existente entre a audição (capacidade receptiva) e a fala (capacidade expressiva). (DÓRIA, 1958, p. 11).

Nas argumentações da autora é evidente a abordagem do “mecanismo” da linguagem, ora receptiva, ora expressiva. Mas, também se observa que a autora não dá ênfase aos processos interativos, e se restringe a questões fisiológicas do sujeito surdo, por exemplo: “para que a linguagem seja normal deve haver uma relação entre reciprocidade entre a recepção e a expressão da mesma.”.

É legítimo afirmar que a linguagem depende dos processos de recepção e transmissão, mas esses fatores não são os únicos responsáveis para um bom desenvolvimento da linguagem. Em qual época a concepção de linguagem foi repensada e foi dada a devida importância à interação social, bem como aos estímulos? Vygotsky<sup>48</sup> não era difundido na educação brasileira? Quando isso aconteceu? Esses questionamentos são fundamentais para evitar os anacronismos ao se refletir sobre a concepção de linguagem de cunho oralista. No Brasil, até meados da década de 1970, não era ainda difundida a perspectiva interacionista, essas discussões só surgiram em grande parte com os Estudos de Letramentos Acadêmicos de Brian Street<sup>49</sup> acerca da concepção de língua, ou seja, dentro do contexto social do falante, dentro das múltiplas especificidades culturais e linguísticas. Da mesma forma, a teoria de Vygotsky só alcançou a formação docente a partir da década de 1980, trazendo aos professores um pensamento direcionado para as especificidades dos alunos, desmembrando-se na teoria da zona de desenvolvimento proximal e real.

No desenvolvimento do método oralista, dava-se uma ênfase à necessidade de estimulação auditiva, pois ainda não havia uma orientação para a reabilitação auditiva; empreendia-se no sentido de maximizar as habilidades conversacionais por meio de estimulação auditiva. Dória (1958, p. 12) afirma: “A criança que for obstada de receber estimulação auditiva será reciprocamente obstada na expressão da linguagem oral o que resultará em anomalia verbal”. A partir dessa afirmação, levantem-se as seguintes questões: todas as crianças estão dentro desses parâmetros? Todas conseguem desenvolver bem a linguagem oral com estimulação auditiva? Existe uma preocupação com a identidade dos sujeitos? Infere-se que, embora os alunos surdos recebessem uma classificação da surdez que

---

<sup>48</sup> Muitos estudiosos se dedicaram a essa discussão mais aprofundada, a exemplo de Silva e Davis (2004).

<sup>49</sup> Oliveira (2017) faz uma análise dos Estudos dos Letramentos Acadêmicos na perspectiva de Brian Street, seu estudo procura analisar as influências e perspectivas no Brasil.

possuíam, as práticas de estimulação auditiva desconsideravam as especificidades identitárias dos sujeitos, a exemplo da proibição do gestualismo nas aulas, de modo que essa inibição revela um engessamento teórico, que desconsiderava as diversas formas comunicativas, mas condizentes com o projeto oralista proposto na época.

Ana Rímoli (1958, p. 12) concebe a linguagem dividida em três níveis: receptiva, expressiva e interior. Todos esses níveis podem sofrer “perturbações”, caso o sujeito apresente dificuldade na acuidade auditiva. Segundo ela, “Qualquer dessas áreas, ou todas correlacionadamente, podem sofrer perturbações: entretanto, o problema das perturbações auditivas é diretamente ligado apenas à área da linguagem receptiva”.

O conceito de linguagem aparece mais evidente quando a autora relata que os problemas de linguagem são decisivos no processo de socialização da criança nas escolas primárias. Na escola de surdos essas dificuldades se potencializam, pois os mecanismos da fala, juntamente com os aspectos fonéticos estão comprometidos.

Portanto, a autora estabelece dois aspectos que são necessários para o ensino da linguagem: “mecânica da fala; linguagem (ensino oral e escrita do esboço do idioma)” (DÓRIA, 1958, p. 33). Em momento algum houve menção ao conceito de língua. Destaca atividades que são imprescindíveis para as “impressões recebidas” (linguagem receptiva):

- a) conversação a respeito do ambiente que rodeia o educando;
  - b) contar, ler histórias (ou versos);
  - c) ditado e leitura oral pelo professor (compreensão da fala);
  - d) reuniões (côro, jogos etc.);
  - e) leitura oral ou silenciosa (pelo aluno);
  - f) escrita (sobre os motivos do ambiente em que vive);
  - g) uso de um livro (pelos alunos mais velhos)
  - h) notas escritas na escola ou fora dela;
  - i) relatos de filmes, quadros, excursões etc.;
- respostas às cartas de casa. (DÓRIA, 1958, p. 34).

Percebe-se que todas essas práticas citadas pela autora dizem respeito à linguagem expressiva, cujo conceito já foi abordado previamente, e referem-se à leitura, escrita e oralidade (fala). Já a linguagem expressiva é vista a partir das seguintes práticas:

- a) exercícios orais e conversação em torno da professora, do diretor e demais pessoas do colégio, de pessoas de casa, e outros colegas;
- b) dramatização, interpretação;
- c) fala, propriamente dita;
- d) fala rítmica, em côro;
- e) história lida ou contada pelo professor introduzindo alterações feitas pelas crianças;
- f) orações em côro;



- g) jogos de linguagem falada ou escrita;
- h) exercícios escritos referentes aos itens acima;
- i) composição incluindo a escrita no diário;  
interpretação de desenho, figuras etc. (DÓRIA, 1958, p. 34, grifo meu).

Há um item que merece destaque, a saber, o que se refere a “dramatização, interpretação”, e que remete à linguagem não-verbal (gestos). Assim, mais uma vez faz-se alusão a atividades de leitura, escrita e oralidade. Os assuntos referentes à gramática também fazem parte do programa de linguagem, segundo a autora: “é através desta que a criança surda deverá aprender todas as demais matérias do currículo do curso primário<sup>50</sup>.” (DÓRIA, 1958, p. 34).

Apresentem-se, aqui, mais estes questionamentos: a audição é de fato a etiologia de todas essas “perturbações”? Como se chamam essas perturbações? Ana Rímoli não especifica que perturbações seriam essas. Tais perguntas conduzem à hipótese de que a avaliação dos alunos surdos desconsiderava a existência de outras comorbidades. Dentro de uma mesma amostra de alunos, poderia haver aqueles com dificuldade de aprendizagem, deficiência intelectual, distúrbios psiquiátricos, patologias que não estão diretamente atreladas ao diagnóstico de surdez.

Dessa forma, afirmar que as dificuldades dos surdos se devem à ineficiência da linguagem receptiva é desconsiderar as influências emocionais e ambientais no processo de acuidade auditiva, para além de uma questão meramente orgânica. Em contrapartida a esse viés, quando se remete à compreensão da fala, Ana Rímoli destaca a relevância dos aspectos fisiológicos e psicológicos dos surdos, ora, estes aspectos são do nível expressivo e interior da linguagem. Dentre os aspectos psicológicos, enfatiza os fatores de síntese e intuição: “o pensamento, a ideia, surge como um todo fazendo lembrar as palavras ausentes graças ao fator “síntese”. A compreensão do que não foi ouvido ocorre pelo fator “intuição”.” (DÓRIA, 1958, p. 20).

A partir da interpretação por parte da autora dos estudos de Banerji, compreende-se que há uma diferença conceitual entre inteligência e retardamento.

Na realidade, porém, a surdez que acarreta a mudez, não tem relação com a inteligência inata. Ainda hoje, essa ideia falha é, de certa forma, generalizada. Um indivíduo surdo-mudo pode ter inteligência genial. O que ocorre com ele é problema de retardamento devido a ausência do veículo de comunicação verbal. (DÓRIA, 1961, p. 3).

---

<sup>50</sup> Estabelecidas pela Lei Orgânica do Ensino Primário (Decreto-lei n. 8.529 de 02/01/1946).

Ao passo que o aluno surdo pode ter “inteligência genial”, também pode apresentar um “retardamento”. Ou seja, o retardamento está intimamente relacionado ao desempenho comunicativo. Logo, o grau de inteligência não está relacionado com o desempenho da fala, mas o retardamento sim, são conceituações distintas. Há uma disseminação errônea no âmbito das categorizações atribuídas pelo oralismo acerca da concepção de inteligência.

A importância do ambiente escolar é também inicialmente abordada: “a criança surda, ao procurar a escola, não deverá ser recebida num estabelecimento de ensino, apenas, passará a viver numa instituição educativa verdadeira, completa e articulada inteiramente com a vida [...]” (DÓRIA, 1958, p. 15). A autora reforça a ideia do poder institucional, principalmente por acreditar que é nesse espaço que as principais ações educativas são colocadas em prática. Interessante notar que, até esse capítulo do livro (DÓRIA, 1958), não há nenhuma menção ao papel da família.

Fica perceptível a necessidade da autora em esclarecer que a criança surda deve ser tratada, antes de qualquer definição de surdez ou deficiência, por suas características de criança:

A criança surda, que o é por uma deficiência sensorial, não constitui um ser à parte, embora tenha, inicialmente, reações típicas; várias vezes temos procurado mostrar que surda é um qualificativo do substantivo criança, pois esta poderá ser ou não surda; sendo-o, como criança deve ser tratada, antes de ser tratada como surda, deficiente da audição e da fala. (DÓRIA, 1958, p. 15).

A Logopedia é conceituada por Ana Rímoli da seguinte forma: “ciência que cuida da correção (trabalho pedagógico) das “deformidades” da voz ou da palavra” (DÓRIA, 1957, p.183). O objetivo desta ciência consistia em exercitar a respiração, ressonância, articulação para que a emissão dos fonemas ocorresse da forma mais próxima do padrão considerado normal. É interesse observar que há uma imersão em conceitos de reabilitação, oriundos das ciências médicas. Quando aborda as causas para os distúrbios de fala, a autora elenca os seguintes itens: deficiência mental, surdez, anomalia estrutural, fraca discriminação de sons, padrão limitado de memória auditiva, imitação e hiperemotividade. Já em relação aos distúrbios da voz, destaca as disfonias, seus tipos e possíveis tratamentos. Outra patologia citada são as dislalias, referentes às limitações articulatórias dos alunos. Por fim, Ana Rímoli apresenta estudos acerca da gagueira, caracterização e tratamento.

Dessa forma, percebe-se, ao longo da leitura, uma tendência à defesa da superação dos estigmas da deficiência. Isso faz parte também do ideário de normalidade empregado na época, então, em virtude desse ideal de superação, não há espaço para uma leitura de “identidade surda”, por exemplo.

Sobre as finalidades da escola, estabelece o seguinte compromisso com a criança surda:

Aparelhar o indivíduo com certo grupo de conhecimentos ou de técnicas indispensáveis à vida (1); dotá-lo de hábitos sadios de higiene, de economia etc; de hábitos mentais de energia, de persistência etc; de hábitos intelectuais de leitura e de estudo; de hábitos morais e de retidão de conduta (2); comunicar-lhe o desejo de progredir e dar-lhe meios de aperfeiçoamento moral e intelectual, para a eficiência do seu trabalho (3); habilitá-lo a participar do governo da comunidade local, do Estado e do país, de modo cada vez mais consistente e proveitoso (4). (DÓRIA, 1858, p.17).

Sendo assim, o aluno vivenciaria o espaço escolar da mesma forma que as crianças sem deficiência, porém, as técnicas adotadas pelos professores mudam. Segundo a autora, “Os objetivos citados são alcançados através de técnicas e processos de ensino específicos para o surdo e baseados nos princípios do som.” (DÓRIA, 1958, p. 17).

#### 4.2 METODOLOGIA DO TREINAMENTO AUDIOVISUAL: CONTEÚDOS, OBJETIVOS E ESTRATÉGIAS

O princípio basilar do método oral refere-se à importância da compreensão da fala do interlocutor:

A compreensão da fala, problema do entendimento da linguagem humana através da forma motora dos sons nos lábios e dos movimentos da face do interlocutor, implícitos na produção dos elementos fonéticos do nosso idioma, processo integrante do famoso método oral- é o primeiro passo a seguir-se no trabalho educativo com a criança surda. (DORIA, 1958, p.18, grifo meu).

Compreender a fala do outro é de suma importância para o desenvolvimento mental da criança surda. A autora afirma que “[...] a inteligência desenvolve-se pelo raciocínio; que u’a massa inerte, embotada, estagnada; nenhuma noção seria assimilada, ir-se-ia confundindo, por isso e aos poucos, com os débeis mentais” (DÓRIA, 1958, p. 18). Ela recomenda: “[...] um treinamento sistemático da leitura ou compreensão da fala afim de proporcionar a atividade mental dos educandos que, até então, não aprenderam a raciocinar” (DÓRIA, 1958, p. 20). Na perspectiva da autora, compreender a fala do outro atribuía ao surdo a capacidade mental para realizar todas as atividades sociais comuns aos que não possuíam deficiência.

O treinamento da compreensão da fala exige do professor qualificação, ou seja, formação necessária para “ensinar” seus alunos surdos. Segundo Dória (1958, p. 19) “o exercício propriamente dito não é tão importante como a maneira pela qual o professor o adapta às necessidades da criança para o objetivo que visa”. Percebe-se nessa afirmação um foco essencial na didática do professor, especialmente no que diz respeito à adaptação curricular.

Apresenta-se ainda a “finalidade dupla e simultânea” da prática da compreensão da fala, que são o treinamento dos olhos e da mente, “permitindo assim, suplementar a audição precária ou inexistente, afastando a ameaça de retardamento e desfazendo o espectro de isolamento em que o deficiente se situa, pela sua condição de surdo” (DÓRIA, 1958, p. 19).

Para que haja compreensão da fala de forma satisfatória, são necessários dois processos, o fisiológico e o psicológico. Os fatores fisiológicos contribuem para a interpretação dos sons emitidos e são produzidos pelos órgãos do aparelho fonador, sendo que algumas condições podem impedir esse processo, são elas:

- a) rapidez excessiva na articulação, impedindo de ser dominada pela vista;
- b) movimentos invisíveis de alguns sons do nosso idioma;
- c) semelhança aparente da forma motora dos sons falados;
- d) variação da forma motora de alguns fonemas de acordo com as regiões geográficas do país;
- e) desigualdade anatômica da boca em diferentes pessoas;
- f) iluminação não incidindo na face de quem fala;
- g) necessidade de se falar de frente com o surdo. (DÓRIA, 1958, p.20, grifo meu).

Dentre todos os livros de Ana Rímoli, *O Ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição (síntese metodológica)* é único que faz menção à temática da variação linguística, dentro da categoria correspondente aos aspectos fisiológicos. Estaria a variação linguística relacionada com os aspectos fisiológicos?

O fato é que trazer para a formação de professores as peculiaridades linguísticas de cada região proporciona aos professores das diversas regiões do Brasil o exercício da fala de acordo com as especificidades de cada local. Esse aspecto é interessante, porque considera as identidades culturais. Trata-se não apenas de ensinar a falar, mas de atribuir a essa fala o perfil do falante do lugar, e essa característica deveria ser preservada pelo professor.

O treinamento da leitura da fala, é preconizado inicialmente como forma de manter a criança integrada ao seu contexto social, realizando atividades do seu interesse e que possam mantê-la exercitando suas capacidades mentais. Nesse sentido, a autora reforça que, “[...] a

princípio, a estimulação mental se efetiva antes pela compreensão da fala que pela fala propriamente dita; esta, todavia, é também necessidade que se impõe, para a adaptação do meio, para a integração social.” (DÓRIA, 1958, p. 20).

O roteiro metodológico de Dória (1958) traz oito lições a serem seguidas pelos professores, as quais estão esquematizadas no Quadro 16, com suas respectivas estratégias.

**Quadro 16 - Roteiro de aula de acordo com Dória (1958)**

<b>Lições</b>	<b>Objetivos</b>	<b>Estratégias</b>
1ª *	Ensinar números, horas, datas, preços	Técnica de perguntas e respostas Identificar os números de 1 a 24 Simulação de compras no armazém Duração: 15 minutos diários
2ª	Praticar ordens simples	Utilização de farto material didático; Jogos em que sejam utilizados comandos como: Faça, ande, pule, corra, deite-se, sente-se, suba (palavras no imperativo)
3ª	Estudar a significação do ritmo das palavras em movimento e as modificações que ocorrem nos movimentos da fala (do professor)	Utilização de quadrinhas ritmadas; Leitura de uma frase ou quadrinha pelo professor, (a criança, observando no espelho, deverá imitar os movimentos). À medida que as crianças vão progredindo, o professor vai mudando a posição da face, até conseguir falar só de perfil.
4ª	Contar histórias selecionadas pelo professor; Expressar-se através de desenhos	O aluno irá contar e recontar as histórias com palavras próprias e frases curtas. A professora deverá modificar o vocabulário, sem palavras difíceis.
5ª	Estimular a prática analítica dos elementos fonéticos;** Aprender a reconhecer conscientemente as vogais e os ditongos de nosso idioma falado	Apresentação das vogais aos alunos, inicialmente, durante cerca de 10 minutos; Aplicação dessas vogais em frases; Verificação da aprendizagem: utilizando-se de uma história curta e adequada que contenha as vogais estudadas, mantendo o rosto de frente, lado, etc.
6ª	Compreender o tempo e a duração das vogais, nas palavras oxítonas, paroxítonas e proparoxítonas	Emprego de diversas palavras para que as crianças observem, sem intenção de repeti-las, as vogais nelas contidas em diferente ordem.
7ª***	Identificar os ditongos no idioma português (18, dos quais 15 são foneticamente ponderáveis, excluindo os dois nasais)	O aluno observará e fará a comparação dos movimentos que ele pode ver na lista de palavras selecionadas pelo professor, tais listas deverão ser lidas muitas vezes enquanto o aluno observa sua repetição.
8ª	Praticar as consoantes	A professora repetirá a lista de palavras; O aluno observará a própria fala no espelho, prestando atenção à consoante inicial de cada palavra; Assim, deverá analisar os movimentos visíveis

		comparando-os com outros semelhantes; O estudo será feito por comparação (f-v), (p-b), (s-z), (t-d), (x-j).
--	--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Dória (1958, p. 21-30).

\* Cf. Ewing e a importância dos exercícios datilografados (p. 21).

\*\* Cf. Elizabeth Nitchie, treinamento de leitura da fala.

\*\*\* A sétima lição não aparece numerada no livro; após a sexta lição, a autora dá continuidade com a oitava, porém, o assunto relacionado aos ditongos constitui a sétima lição, de modo que se supõe ter ocorrido erro de digitação.

Chervel (1990, p. 177) aponta que “[...] a noção de ‘disciplina’, independente de toda consideração evolutiva, não foi, nas ciências do homem, e em particular nas ‘ciências da educação’, objeto de reflexão aprofundada”. Para esse autor, o termo “disciplina” é vago e restrito, as concepções do termo provocam uma banalização ao que de fato cabe ao componente curricular, de modo a se limitarem, portanto, à ideia de que a “disciplina é aquilo que se ensina e ponto final”. Essa ponderação de Chervel favorece a análise as lições relacionadas no Quadro 5, visualizamos a estrutura das disciplinas baseadas em lições, que se configuram através do planejamento de aula, seguindo objetivos e estratégias de ensino.

A fim de obter a compreensão lexicológica da palavra “disciplina”, é necessário adentrar na história da própria palavra, e na sua condição semântica de acordo com o período histórico em que é aplicada nos discursos. De acordo com Chervel (1990, p. 178), a “[...] história da palavra disciplina (escolar) e as condições nas quais ela se impôs após a Primeira Guerra Mundial colocam, contudo, em plena luz a importância deste conceito, e não permitem confundi-lo com os termos vizinhos”. Dessa forma, o autor mostra que, até o fim do século XIX, o termo “disciplina” era utilizado para designar a vigilância das instituições, colocar ordem e manter as condutas dos alunos dentro dos padrões educáveis.

A caracterização das disciplinas planejadas por Ana Rímoli (com direcionamento para os alunos surdos) não destaca estratégias disciplinadoras dos corpos. O roteiro de aulas proposto por Ana Rímoli, construído a partir de oito objetivos, com suas respectivas estratégias, imprime condutas concisas visando ao treinamento fonético. Das oito possibilidades de aula, quatro dedicam-se à prática de oralização, ou seja, reforça o cunho operacional do método. Além dessas quatro aulas destinadas à prática, as demais têm como objetivo exercitar, identificar e proporcionar o ensino de atividades de português ou matemática.

Ana Rímoli apresenta sugestões de atividades a serem realizadas na “primeira série”. O Quadro 17 expõe as possibilidades de conteúdos e seus respectivos objetivos.

**Quadro 17 - Atividades propostas por Dória (1958)**

<b>Conteúdos</b>	<b>Objetivos</b>
Vocabulário	Numerar de 1 a 10
Verbo “Ver” Substantivos “pessoas da família e material escolar” Pronomes pessoais “Eu e você”	Empregar vocabulário relativo a pessoas da família e material escolar
Verbo “Ser” Substantivos “nomes de pessoas” Forma Negativa Adjetivos	Empregar vocabulário relativo a nomes de pessoas, utilizando a forma negativa; Empregar com vocabulário relativo a pessoas e adjetivos (antônimos); Utilizá-lo no presente do Indicativo
Verbos: “ver, escrever, ler, apagar, etc.” Substantivos “objetos de classe”	Empregar vocabulário relativo a objetos de classe
Verbo “Ter” Pronomes pessoais: “eu, você e nós.” Singular e Plural. Pronomes possessivos: meu, seu e nosso. Masculino e feminino	Empregar vocabulário relativo a partes do corpo, peças do vestuário e cômodos da casa
Verbo Brincar Noções de “quem”	Empregar vocabulário relativo a brinquedos
Outros verbos, ex.: lavar Presente e Passado do Indicativo	Empregar vocabulário relativo a partes do corpo e peças do vestuário
Vocabulário Verbos: lavar, enxugar, pentear, escovar, cortar	Lista de material higiênico e de uso pessoal, lições de higiene pessoal e comportamento social.
Verbo Viajar Noção de distância	Empregar vocabulário relativo a meios de transporte
Adjetivos qualificativos	Empregar os adjetivos qualificativos com o verbo ser.
Série de ações; Noção de divisão de sílabas	Empregar o vocabulário de outros verbos e objetos comuns; Trabalhar lição de leitura sobre série de ações; Fazer dramatização das cenas descritas.
Vocabulário	Empregar nomes de animais mais conhecidos
Vocabulário	Empregar nomes de animais selvagens
Vocabulário Verbos Gostar, comer, beber Noção de Dele e Dela	Empregar o vocabulário relativo aos alimentos aplicando os verbos gostar, comer e beber.
Vocabulário “flores”	Empregar o vocabulário relativo a flores e frutas com os verbos estudados
Vocabulário “aves” Noção de masculino e feminino	Empregar o vocabulário relativo a aves aplicando com o verbo voar.
Vocabulário “cores”	Empregar o vocabulário relativo a cores com os verbos e demais vocabulários estudados.
Vocabulário “animais úteis ao homem”	Empregar o vocabulário relativo aos animais úteis aos homens, associando com as coisas que estes animais nos fornecem e com aplicação do verbo dar
Sucessão de tempo	Empregar o vocabulário que expresse noção de horas, noite, dias, meses e ano
Vocabulário Noção de “que” (interrogativo)	Numerar de 10 a 20 Empregar o vocabulário relativo a utensílios utilizados nas refeições
Vocabulário Noção de “qual” (interrogativo)	Empregar o vocabulário relativo a profissões com os verbos estudados

Fonte: Quadro elaborado pela autora com base em Dória (1958, p. 35-45).

O Quadro 6 apresenta a organização de um plano de aula dividido em 24 tópicos (distribuídos nas 21 linhas do quadro), dedicados a trabalhos progressivos e interdependentes. Por esse planejamento, a aquisição do conteúdo seguinte depende da assimilação do conteúdo visto previamente. Todos os tópicos dedicam-se à ampliação do vocabulário, sendo 11 itens dedicados ao ensino de verbos, 11 itens referentes à aprendizagem de substantivos, desses, 2 itens são referentes aos números (exercício de contagem de 1 a 20). Há apresentação de adjetivos, pronomes pessoais e possessivos, flexão de gênero e número e divisão silábica. Em todos os itens, os conteúdos são associados aos verbos; faz-se o exercício de treinar a fala da criança em situações que simulam uma rotina, como, por exemplo, a atividade em que se utiliza o verbo ser e ter (3ª linha) para demonstrar domínio numa conversação simples (Eu sou João), (Meu pai é André), etc.

A inserção dos verbos no vocabulário das crianças surdas se dava de forma gradativa e processual. Cabe, aqui, lembrar que essa aquisição é igualmente difícil na Língua Brasileira de Sinais, por conta da noção de tempo e conjugação nos tempos verbais. Percebe-se também que a presença dos conectivos nas orações constitui outra dificuldade da comunidade surda bilíngue.

Os conteúdos de ensino, sistematizados no Quadro 6, compõem as disciplinas do método oral. Na França, nos textos e documentos oficiais, até as primeiras décadas do século XX, o termo “disciplina”, no sentido de “conteúdos de ensino”, surgiu por meio das seguintes expressões: objetos, partes, ramos, ou ainda, matérias de ensino. Para Chervel (1990, p.178-180), essas considerações acerca da etimologia da palavra, “[...] não pesam, no debate, senão o peso das palavras”. Portanto, para o autor, a disciplina “[...] é um modo de disciplinar o espírito, em qualquer campo que se encontre, dando-lhe os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios de pensamento, conhecimento e da arte” (CHERVEL, 1990, p. 180).

Nesse sentido, torna-se tarefa dos pedagogos, organizar os “métodos” de modo a possibilitar aos alunos uma assimilação dos conceitos de forma mais rápida. Segundo Chervel (1990, p. 180), “[...] estima-se ordinariamente, de fato, que os conteúdos de ensino são impostos como tais à escola pela sociedade que a rodeia e pela cultura na qual ela se banha”. Trata-se de uma discussão entre a história cultural (história das ciências) e a história da pedagogia, em que se legitima a falta espaço para a autonomia das “disciplinas”, pois “[...]”



elas não são mais do que combinações de saberes e de métodos pedagógicos” (CHERVEL, 1990, p. 181).

#### 4.3 DIDÁTICA DA FALA

Na tentativa de compreender a didática da fala para surdos na perspectiva oralista, propõe-se a análise dessas condutas pedagógicas tomando-se como base os estudos de Julia (2001, p. 12). Esse autor ressalta que a história do ensino, não obstante tenha se revelado importante, seus estudos voltaram-se em demasia para as questões externas e, segundo ele, convém dedicar-se ao funcionamento interno da escola. Sendo assim, Julia recomenda refletir sobre as finalidades da história das ideias pedagógicas, a história das instituições educativas e a história das populações escolares. A história das ideias pedagógicas dedicou-se por muito tempo à busca pela origem e influência de um “ideário”, já a história das instituições educativas não se distingue das histórias das tantas outras instituições e da história das populações escolares, “interessou-se mais pelos mecanismos de seleção e exclusão social praticados na escola que pelos trabalhos escolares” (JULIA, 2001, p. 12).

Ao empreender um itinerário sobre cultura escolar, Souza (2000, p. 5) afirma:

A investigação histórica da cultura escolar compreende um amplo e renovado programa de pesquisa, do qual emergem e entrecruzam-se outros campos de investigação e temáticas, tais como: história da leitura, das disciplinas escolares, do currículo, da profissionalização docente, da alfabetização, dos métodos de ensino, entre outros.

O objeto da história das disciplinas escolares consiste em evidenciar as práticas escolares, encontrar na própria escola o princípio da investigação. Nesse sentido, Chervel (1990) destaca três problemáticas em torno das disciplinas escolares: a gênese, a função e o funcionamento da escola. Ele explica que as disciplinas de ensino

[...]são irredutíveis por natureza a essas categorias historiográficas tradicionais. Sua constituição e seu funcionamento colocam de imediato ao pesquisador três problemas. O primeiro é o da sua gênese. Como a sua escola, sendo a partir daí desqualificada toda outra instância, começa a agir para produzi-las? O segundo refere-se à sua função. Se a escola se limitasse a “vulgarizar” as ciências ou a adaptar à juventude as práticas dos adultos, a transparência dos conteúdos e a evidência de seus objetivos seriam totais. Já que ela ensina suas próprias produções, não se pode senão se questionar sobre suas finalidades: elas servem para quê? Por que a escola foi levada a tomar tais iniciativas? Em quê determinada disciplina responde à expectativa dos pais, dos poderes públicos, dos que decidem? Terceiro e último

problema, o de seu funcionamento. Aqui ainda, a questão não teria sentido se a escola propagasse a vulgarização para reproduzir a ciência, o saber, as práticas dos adultos: a máquina funcionaria tal e qual, e imprimiria nos jovens espíritos uma imagem idêntica, ou uma imagem aproximada, do objetivo cultural visado. (CHERVEL, 1990, p. 183-84).

No bojo dos estudos da história das disciplinas escolares, percebe-se que as finalidades do ensino escolar são um dos fatores de interesse do historiador, tendo em vista a necessidade de “[...] delegar certas tarefas educacionais a uma instituição especializada, que a escola e o colégio devem sua origem a essa demanda, que as grandes finalidades educacionais que emanam da sociedade global não deixaram de evoluir com as épocas e os séculos” (CHERVEL, 1990, p. 187). Concebe-se, dessa forma, que as disciplinas escolares são a “caixa preta” da escola, como afirma Dominique Julia (2001).

Os ensinamentos escolares compõem as disciplinas e revelam as etapas de ensino, a didática utilizada, as alterações feitas nos componentes curriculares e a coerência interna que os diferentes procedimentos estabelecem entre a teoria e a prática. Nesse sentido, Chervel (1990, p.192) destaca que o “[...] ensino escolar é esta parte da disciplina que põe em ação as finalidades impostas à escola, e provoca a aculturação conveniente”. Cabe ao historiador desvelar os conteúdos explícitos, permitindo, assim, a construção da fundamentação que possibilite evidenciar sua constituição, que, segundo Chervel (1990, p. 207), se estabelece através do ensino de exposição, exercícios, práticas de incitação e motivação de um aparelho docimológico.

Dominique Julia (2001, p. 10) compreende a cultura escolar com o “[...] conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos [...]”. Essas normas e práticas remodelam-se de acordo com o momento histórico, social e político, e, portanto, não podem ser analisadas de forma isolada e anacrônica.

Esse autor retoma a importância da história das disciplinas escolares, pois é a partir dela que temos hoje uma expansão desse campo historiográfico. Julia (2001, p. 13) enfatiza “ela [história das disciplinas escolares] tenta identificar, tanto através das práticas de ensino utilizadas na sala de aula como através de grandes objetivos que presidiram a constituição das disciplinas, o núcleo duro que pode constituir a história renovada da educação”.

Para Ana Rímoli (1958, p. 45), a disciplina escolar dedicada aos mecanismos da fala precede qualquer outro aspecto da linguagem e, portanto, deve ser ensinada como pré-requisito para o processo de aquisição da linguagem. Após a assimilação dos processos de

mecanismo da fala, os demais conceitos do currículo referente ao curso primário serão apresentados e estimulados. Essa concepção justifica a organização do currículo dos cursos de formação de professores, voltados para a aquisição dos mecanismos da fala e com foco nos aspectos motores, trata-se de uma perspectiva metodológica que priorizava a emissão vocal em detrimento dos aspectos sociais da língua.

Na síntese metodológica contida em *Ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição*, a autora destaca que aborda minuciosamente os aspectos do mecanismo da fala em outro livro, a saber, *Introdução à didática da fala*<sup>51</sup>. As propostas para o ensino da fala são indicadas para crianças já iniciadas no treinamento da fala. A autora orienta que a professora<sup>52</sup> leia as atividades em voz alta. Observem-se algumas das atuações indicadas:

[...]marcando compasso como na música, e tendo o cuidado de acentuar, nas palavras da fala, as sílabas tônicas; a pausa correspondente à pontuação deverá ser observada (ponto final, vírgula, etc.) e uma criança ficará à frente em posição correta, olhando a face da professora; esta ensinará a criança a dramatizar o texto do versinho empregado, usando ilustrações até que todas as crianças aprendam o significado; então, com gestos adequados, interpretarão o que é lido. Não se deve ter pressa, mas dar tempo às crianças. (DÓRIA, 1958, p. 45-46).

Esse trecho evidencia a utilização de estratégias didáticas variadas, o uso da musicalização, ênfase nas sílabas tônicas, dramatização de textos, ilustração para compreensão semântica, interpretação dos textos. Há ainda a orientação em relação ao posicionamento da criança e temporalidade na realização das atividades “[...] convém tomar duas linhas para cada lição inicial; elas têm sentido e não desanimarão as crianças; é preciso esperar até que elas possam fazê-lo” (DÓRIA, 1958, p. 48). Esses aspectos caracterizam as estratégias didáticas para o ensino oroaudiovisual.

Os exemplos propostos por Dória (1958) dão destaque aos estribilhos<sup>53</sup>, repetição das palavras preferencialmente monossilábicas (tic, tac, upa, toc, ai, é, sim), bem como apoio em movimentos corporais ritmados (bater palmas, dar as mãos, andar na ponta do pé, saltos, etc.). A repetição dos exercícios promove a aquisição da leitura da fala e pronúncia das palavras ensinadas.

As palavras monossilábicas são caracterizadas como “fáceis” pela autora, e seu treino deveria ser enfatizado, pois se compreendia que “uma das causas da fala confusa é a

<sup>51</sup> A primeira edição foi em 1957, anterior à síntese metodológica “Ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição” (1958).

<sup>52</sup> A menção ao docente é sempre feita no feminino, pois a profissão era predominante exercida por mulheres.

<sup>53</sup> Palavra, frase, expressão que um indivíduo repete frequentemente; bordão.

vocalização das consoantes não vozeadas ou áfonas” (DÓRIA, 1958, p. 48). Os fonemas sonoros (a exemplo dos fonemas r e m) deveriam ser ensinados em versos ou histórias pequenas.

#### 4.3.1 Entonação e Composição

Os aspectos enfatizados na entonação correspondem à variação melódica de elementos fonéticos, ou seja, utilizavam-se representações gráficas para indicar a entonação, se alta ou baixa. Essas entonações (altas e baixas) eram aplicadas didaticamente em três tipos de “tons”, o primeiro tom referia-se às expressões afirmativas simples e curtas (ex.: upa, upa!; oh!; Que lindo!); o segundo tom nos casos de perguntas iniciadas por formas verbais, destacando sempre a palavra mais forte e a mais fraca na composição da frase (ex.: Gosta de açúcar?); já o terceiro tom tinha “[...] como objetivo a clareza e fluência da linguagem”, trabalhando as consoantes no início, meio e fim das palavras. Dória explica que o “[...] ensino da entonação nas frases e sentenças deve ser continuado simultaneamente à aquisição da fala propriamente dita. O programa de linguagem para o curso primário fornecerá elementos para a prática da fala (mecânica) e dos princípios da linguagem.” (DÓRIA, 1958, p. 56).

A “composição” é elencada no livro como umas das atividades do programa de linguagem, cujo objetivo é “[...] habilitar a criança para expressar-se oralmente ou por escrito, com clareza, elegância, facilidade e correção, na escola ou qualquer outra situação da vida.” (DÓRIA, 1958, p.56). De acordo coma autora, a

[...]composição oral levará a criança a falar sem desembaraço, entonação correta, boa pronúncia e articulação distinta. Permite ainda, exercitá-la no enriquecimento e precisão de seu vocabulário, disciplinando, concomitantemente, o pensamento quando se propõe a falar ou escrever, contribuindo, em última análise, para o seu desenvolvimento mental. (DÓRIA, 1958, p. 57).

A autora destaca que o curso primário, no qual os professores do curso de especialização serão preparados para atuar, terá como pilar “círculos concêntricos”<sup>54</sup> (DÓRIA, 1958, p. 57), iniciando pelo círculo correspondente ao pré-primário; o segundo círculo corresponde à 1ª série do primário<sup>55</sup> e assim consecutivamente até atingir o 4º ano.

<sup>54</sup> Fruto de uma corrente epistemológica racionalista, cartesiana, em que o conhecimento é adquirido em níveis, do menos complexo (concreto) para o mais complexo (abstrato). Khun, Callai e Toso (2019) publicaram um estudo sobre os pressupostos epistemológicos dos círculos concêntricos.

<sup>55</sup> De acordo com o art. 7º da Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), o currículo do ensino primário elementar (7 aos 12 anos): “I. Leitura e linguagem oral e escrita. II. Iniciação à Matemática. III. Geografia e História do Brasil. IV. Conhecimentos gerais aplicados à vida social, à educação para a saúde e ao trabalho. V. Desenho e trabalhos Manuais. VI. Canto Orfeônico. VII. Educação Física”. Curso Primário Completar (1 ano de duração)

Dória (1958, p. 57) enfatiza que “[...] basta dar orientação didática ao professor e ele saberá desenvolver o ensino, educando funcionalmente seus alunos, enriquecendo-lhes o espírito de ensinamentos úteis e necessários à vida [...]”. A orientação era para que cada lição apresentasse um aspecto oral e gráfico, ensinando os surdos de forma gradativa e sistemática.

Compor a oralidade e a escrita das crianças surdas era o foco dos programas de ensino. Estão elencados, nos parágrafos seguintes, os programas elaborados da 1ª a 8ª série.

Os assuntos correspondentes ao 1º ano primário orientavam-se em três eixos: elaboração de um diário, uso de gravuras que formavam cenas e descrição de si mesmo. Nas palavras de Ana Rímoli (DÓRIA, 1958, p. 58). Observem-se os detalhes:

1. Elaboração de um diário em um caderno especialmente destinado a esse fim, onde as crianças registrarão a matéria aprendida; copiosamente ilustrado, (escrito e colorido), servirá para estimular a leitura e a revisão dos fatos, com duas ou três sentenças em sequência.
2. Emprêgo de séries de gravuras (cenas): a criança acrescentará a linguagem ou ela mesma poderá ilustrar a linguagem que usar com matéria muito simples passando, gradativamente, para a mais difícil, com apenas 4 ou 5 sentenças.
3. Descrição de si mesmo ou de outras pessoas do seu mundo: papai, mamãe etc.

Para a segunda série, Dória (1958, p. 59) propõe o seguinte roteiro:

1. Continuação do diário.
2. Bilhetes simples e necessárias respostas.
3. Descrições: a) De coisas que a criança tem em casa; b) A criança, sua família, seus amigos (5 sentenças); c) salas: trabalho, jantar, quartos, etc.; d) automóveis, aeroplanos etc.; e) lugares visitados: (parque, cinema, futebol, fazenda, outros lugares, etc.); f) animais vistos no Jardim Zoológico; g) quadros, livros, móveis.

Quanto à terceira série, Dória (1958, p. 59) propõe estratégias como:

1. Diário
2. Recados simples ou bilhetes (ex.: não pude ir à aula porque estive ausente).
3. Composição simples sobre: a) pessoas interessantes (carteiro, padeiro, polícia, etc.); b) sol, rio, mar etc. (aproveitar os assuntos do programa de conhecimentos gerais, geografia e história). (grifo meu).

Na quarta série, Dória (1958, p. 60) sugere os seguintes meios:

1. Diário
2. Diálogo
3. Cartas de desculpa e agradecimentos
4. Início de histórias imaginadas
5. Descrição de coisas simples: “autobiografia” das coisas: lápis, caneta, etc. a) descrição de cenas e interpretação em cores.
6. Composição sobre: a) o que deseja ser quando crescer e por que?; b) que gostaria de ver e onde gostaria de passear no domingo ou nas férias?; c) de que se lembra no seu primeiro ano de Colégio?; d) onde morou e que costumava fazer quando menino?; e) outras composições (como fazer as coisas, de onde procedem as coisas etc.).

Na quinta série, são recomendados por Dória (1958, p. 60) estes procedimentos:

1. Continuar a conversação
2. Continuar histórias começadas pelo professor
3. Elaborar problemas aritméticos sobre dinheiro, pessoas, medidas, etc.
4. “Autobiografia” das frutas (laranja, maçã etc.)
5. Definições
6. Fatos consecutivos: (Que fez você quando chegou da escola?; Foi à escola?; Saiu?)
7. Composição sobre geografia
8. Biografias de grandes vultos masculinos e femininos
9. Comparação: a) meninos e meninas; b) rato e elefante; c) pássaro e águia.
10. Descrições do nascer do sol, pôr do sol etc.
11. Cartas: incluindo descrições
12. Predileções: trabalhos, (e pouco) jogos, livros etc.
13. Relatos: a) excursões; b) feriados
14. Histórias curtas com relação de causa e efeito (lição 75)

Quanto à sexta, à sétima e à oitava série, Dória (1958, p. 61) pontua: “Completar com assuntos mais complexos relativos aos itens anteriores.”. Tratando-se da sugestão e material didático para o ensino os três últimos anos do ensino fundamental, percebe-se uma orientação insuficiente e genérica, uma vez que não situa o leitor nas peculiaridades de cada série.

A autora encerra o terceiro tópico, “Composição”, do segundo capítulo, intitulado “Linguagem para a criança surda”, fazendo uma referência a A. Lack, que orienta para o ensino da linguagem às crianças surdas: “ensine, ensine, ensine a falar a entender palavras, expressões, sentenças, oral e graficamente” (LACK apud DÓRIA, 1958, p. 61). Há uma ênfase no ensino da escrita e da fala, segundo a autora, indissociáveis, possibilitando à criança aprendizagem satisfatória. Essa afirmação é interessante, pois já compreende a aquisição da linguagem oral e escrita associada e não separadamente, embora nos exercícios essa relação não seja percebida (ver Anexo C).

O programa de linguagem para o curso primário descrito por Ana Rímoli, da primeira à oitava série, descreve condutas dos professores que priorizam o “fazer”, o “produzir” do aluno surdo. Ao analisar os pontos elencados em cada série, verifica-se uma menção mínima aos conteúdos curriculares, a exemplo dos assuntos a serem trabalhados na terceira série, quando a autora recomenda “aproveitar os assuntos do programa de conhecimentos gerais, geografia e história”, ou seja, há apenas estratégias a serem exercidas pelos professores com o objetivo de orientá-los “como ensinar” as técnicas.

#### **4.3.2. O treinamento audiovisual para os surdos**

Julia (2001) estabelece três eixos para melhor compreensão da cultura escolar: o primeiro refere-se às normas e finalidades que regem a escola; o segundo eixo condiz com o processo de avaliação do papel desempenhado pela profissionalização do trabalho de educador, e o último eixo destina-se à análise dos conteúdos ensinados e das práticas escolares. Para Souza (2000, p.5), a escola tem uma relação mais estreita com a formação de pessoas, “[...] por isso, o que se ensina e como se ensina nela não é uma questão menor, mas se encontra no centro de uma compreensão mais acurada sobre as relações entre educação, cultura e poder”.

Em relação à profissionalização dos professores, Julia (2001) destaca que na análise cultural escolar é fundamental estudar os saberes necessários para o professor em cada nível escolar. As fontes documentais permitem o acesso tanto à materialidade quanto às práticas escolares. Afirma que “os conteúdos ensinados, os exercícios, as práticas de motivação e de estimulação dos alunos, que fazem parte destas ‘inovações’ que não são vistas, as provas de natureza quantitativa que asseguram o controle das aquisições” (JULIA, 2001, p. 34). Esses elementos necessitam ser examinados, por proporcionarem ao historiador acesso à evolução das disciplinas escolares.

Além das fontes documentais tradicionalmente utilizadas para a História da Educação, um conjunto diversificado e significativo de fontes pode ser empregado no estudo da cultura escolar, isto é, documentos produzidos pelos órgãos da administração do ensino para serem utilizados pela escola (relatórios, anuários, periódicos educacionais, orientações didáticas, manuais escolares, programas de ensino, despachos, entre outros) e documentos produzidos pelos agentes educativos – diários, semanários, cadernos e trabalhos dos alunos, provas, livros didáticos, fotografias, depoimentos orais, entre outros. (SOUZA, 2000, p. 11).

No campo da história das disciplinas escolares, o historiador geralmente é colocado no diálogo constante com as diferentes observações, os variados modelos de salas de aula, as representações de ideários e a materialização das subjetivações impostas pelas fontes históricas.

Dessa forma, a análise do treinamento audiovisual proposto por Ana Rímoli soma dados ao campo da história das disciplinas escolares, uma vez que evidencia a materialização de um ideário oralista, bem como expõe a estrutura dos conteúdos ensinados e suas práticas. Ana Rímoli destaca (1958, p. 65): “o treinamento áudio-visual, só poderá ser ministrado àqueles que, possuindo resíduos aproveitáveis de audição (pequenas perdas auditivas) conseguem com o auxílio de aparelhos específicos, entender a linguagem de interlocutor”. Essa afirmação é importante, pois define o público-alvo a que o treinamento audiovisual se destina.

Há uma necessidade de retomar os aspectos fisiológicos da audição, uma vez que compreender o funcionamento normal das vias auditivas permitiria aos professores associar o funcionamento da fala ao perfeito funcionamento da audição. Sendo assim, o livro de formação apresenta a importância do otologista, visando ao diagnóstico da deficiência auditiva, bem como a atuação do professor nesses casos de surdez: “[...]o professor se encarregará do resto, isto é, no caso da reeducação auditiva para aqueles que forem considerados de audição difícil” (DÓRIA, 1958, p. 66).

Mas de que forma aconteceria o treinamento audiovisual? Segundo Dória (1958, p. 66), o processo consistia na estimulação da audição residual, utilizando como tecnologia, os fones binauriculares; essa sistematização compreendia duas fases, a primeira visava a unir a leitura da fala e a audição, a segunda restringia-se ao uso da audição. O objetivo era ouvir a fala, sem a necessidade da leitura labial (visual). Dessa forma, percebe-se nesse treinamento uma estimulação sensorial, priorizando a audição em detrimento da visão, com o intuito de incentivar o surdo a ter atenção aos sons, pois, de acordo com Dória (1958, p. 66), “a criança com audição difícil perde o hábito de ouvir, e conseqüentemente perde o ânimo de falar”. É interessante destacar a concepção de “ouvir” percebida na escrita da autora, quando ela afirma:

Por isso a criança deve ser ensinada a ouvir; terá que aprender a interpretar os sons que lhe parecerão inicialmente, sem sentido e confusos; a prender a ouvir, requer uma coisa de cada vez; ouvir é mecânico, automático, mas o entender o que se ouve implica em interpretação; para que esta se efetive é necessário certo nível de desenvolvimento mental; disso resulta a reintegração no grupo pela reconfortante sensação de que ela faz parte dele. (DÓRIA, 1958, p. 66-67).



Para além do ato de ouvir, pretendia-se estimular a escuta atenta do ambiente no qual o aluno estava inserido. Essa escuta permitiria ao aluno a “reintegração” social, dando-lhe a capacidade de comunicar-se com seus pares e não se sentir isolado na comunidade ouvinte. Sendo assim, o aparelho de prótese auditiva (microamplificador) e os fones duplos biauriculares seriam um elemento imprescindível para que o treinamento audiovisual fosse eficiente. Veja-se a afirmação de Dória (1958, p. 67):

A moderna e aperfeiçoada aparelhagem eletrônico-didática dispõe de microfones pequeninos presos a uma armação metálica circular de fones biauriculares para uso individual do aluno. Qualquer nuance na sua fala será percebida pelo professor que usará também adaptado nos seus ouvidos, os duplos fones e o respectivo microfone. Este aparelho tem a vantagem de eliminar o receio ou acanhamento que a criança poderia demonstrar de usar a armação, uma vez que o próprio mestre o acompanha. As aulas serão dadas normalmente e a aprendizagem se efetuará lentamente no início, porém de modo suave, agradável e simples.

Na década de 1950 já se fazia menção ao uso dos dispositivos auriculares. Há indicativos do surgimento da Audiologia no Brasil<sup>56</sup> em uma vasta produção científica publicada na década de 1990; anterior a esse período fazia-se menção ao surgimento da Fonoaudiologia<sup>57</sup>, na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 1972. Atualmente, há um Museu dos Aparelhos Auditivos<sup>58</sup> na cidade de Franca em São Paulo.

Além dos fones biauriculares para serem utilizados em sala de aula, a autora sugere o uso dos microamplificadores individuais durante sua rotina diária, com o objetivo de proporcionar à criança estímulos auditivos gradativos e contínuos, sendo realizado anteriormente o treinamento para o uso eficaz deste dispositivo. “Serão obtidos melhores resultados nas reações verbais se o treinamento do ouvido começar bem cedo [...]”. (DORIA, 1958, p. 67).

A autora afirma que a criança deficiente da audição apresenta “variações psicológicas” (DÓRIA, 1958, p. 68), mas não especifica o tipo de alteração. Devido a essa característica

<sup>56</sup> Segundo Teresa Momenshon, a Fonoaudiologia surgiu com a confecção dos primeiros audiômetros em 1920, mas a profissão de Audiologista surgiu após a Segunda Guerra Mundial, devido ao número de soldados com dificuldades auditivas, bem como a epidemia de rubéola, que provocava perda auditiva em crianças.

<sup>57</sup> Foi na década de 1970 que chegou ao Brasil o Potencial Evocado Auditivo de Tronco Encefálico (PEATE), equipamento que era utilizado internacionalmente no diagnóstico de deficiência auditiva na infância. Esse fato marcou o início da Audiologia no Brasil (BEVILACQUA et al., 2011).

<sup>58</sup> Entre as peças mais antigas está o Audiphone, um aparelho fabricado na França datado de 1890, considerado uma raridade (Cf. “Museu do Aparelho Auditivo”. In: BLOG APARELHO AUDITIVO, 2013).

psicológica, o ensino deveria ser feito com grupos limitados de alunos, dando possibilidade ao professor de atentar-se às peculiaridades. Enfatizam-se também os exercícios com fonemas, tendo como estratégia a repetição das atividades.

Em relação aos materiais didáticos, Dória (1958, p. 68) destaca: “aparelhos eletrônicos, cartazes, quadros, fotografias, gravuras coloridas, coleções de jogos educativos, instrumentos de música e de repercussão, discos com gravações de vozes de animais, de ritmo e solos de instrumentos diversos, canções folclóricas e de ninar [...]”.

Na sequência, apresenta dois grupos categóricos correspondentes aos objetivos do material psicopedagógico: “1º) atividades educativas para a atenção, percepção e compreensão; 2º) atividades educativas para o senso rítmico (na linguagem humana e na música). Tais atividades poderão ser desenvolvidas por meio da música; canções ou cantadas pelos alunos” (DÓRIA, 1958, p. 69).

Todas as orientações para os professores são elencadas no livro *O Ensino oro-audio-visual para deficientes da audição (síntese metodológica)*, de forma clara e objetiva, destacando para o professor as estratégias que deverão ser utilizadas em sala de aula, compondo o currículo dos alunos surdos. No apêndice do livro, constam exemplos de ações infantis, adaptadas do livro *Jogos e Rodas Infantis*, de Zaide Maciel de Castro. Insere na lista de recursos psicopedagógicos, o gênero fílmico, destacando (DÓRIA, 1958, p. 71): “O cinema aplicado ao ensino, o cinema educativo, modernamente, deixou de ser um auxiliar de ensino, da educação, para se constituir, simultaneamente, em instrumento, em técnica e até mesmo em processo de ensino”.

Ao finalizar o terceiro capítulo, Dória apresenta um roteiro para a aplicação do método de treinamento audiovisual, estruturado da seguinte forma (DÓRIA, 1958, p. 71-72):

1. Reconhecimento de ruídos e sons fundamentais (apito, matraca, reco-reco, castanholas, tambor, xilofone, triângulos, gaitas, pratos, piano etc.).
2. Distinção de frases de estrutura acústica diferente: por exemplo: O gato corre; a menina é bonita, etc.
3. Distinção de palavras de características fonéticas graves e agudas (pipa, tambor, riu, força, etc.).
4. Distinção de vogais graves e agudas: o e i.
5. Discriminação sonora: mala-cala-sala; rolha-colha-molha; rede-sede-mede; lua-rua-sua; ilha-imã-ira; calo-falo-ralo etc.;
6. Emprego da música: a) acompanhando ritmos diferentes: (suave, lento, vivo, rápido, interrompido, de danças etc.); b) distinção de vozes masculinas e femininas, falando e cantando, em solos e em cântico; c) reconhecimento de instrumentos em solo, sob fundo orquestral; d) reconhecimento e reprodução de frase melódica (emotivos musicais simples).

7. Ritmo e acentuação na linguagem, reproduzindo sentenças ou trechos de conversação com especial atenção ao aspecto expressivo;
8. Reconhecimento de vozes dos animais;
9. Reconhecimento de ruídos do ambiente, tais como: campainhas de escritório, cigarra, laranja, sinetas diversas, cineres, apitos de fábrica de vapor, buzinas de automóveis, etc.;
10. Orientação: exercícios para localizar a direção e a procedência ou origem do ruído ou do som.

A análise do dez parâmetros descritos, permite assimilar a concepção do método audiovisual, nas habilidades de distinção de vogais, palavras e frases; discriminação sonora; reconhecimento de ruídos e sons; localização de sons e ruídos; reconhecimento de vozes de animais, ritmo e acentuação na linguagem; emprego da música na aplicabilidade de ritmo, distinção de vozes e reprodução de frase melódica. Embora esses critérios não sejam elencados nessa ordem, norteiam a atuação dos professores com foco na distinção, na discriminação e no reconhecimento dos estímulos auditivos adquiridos, sistematização desses estímulos e reprodução oral dos mesmos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante os anos de sua gestão no Instituto Nacional de Educação de Surdos (1951-1961), Ana Rímoli de Faria Dória empreendeu um projeto de publicar livros formativos com base no método oralista. Atenta às discussões em voga e ao posicionamento político da época, Ana Rímoli assumiu o papel de pesquisadora arqueológica, traduzindo obras de renome internacional e transformando-as em ferramenta didática na formação de professores de surdos no Brasil.

Diante de tamanha responsabilidade, Ana Rímoli traçou um plano educacional assertivo àquilo que se dispôs na época. Concluiu-se com esta pesquisa de doutorado que Ana Rímoli alicerçou sua atuação em quatro pilares: *a pesquisa científica, a elaboração dos impressos pedagógicos com base no seu público-alvo, o planejamento da implementação do método oral e a disseminação dos seus ideais através dos cursos de formação de professores* que abrangiam todos os estados da federação.

A *pesquisa científica* cuja finalidade lhe trouxe credibilidade ao ensino do método oral, possibilitou novas formas de ensino ao surdo, coadunando com os pressupostos escolanovistas de autonomia e liberdade do cidadão. Os livros traduzidos por Ana Rímoli imprimem a concepção oralista que circulava tanto nos Estados Unidos, em Londres e no Canadá. O acesso a esses conteúdos por Ana Rímoli só foi possível diante dos estudos que ela realizou na Universidade de Columbia –centro de formação de muitos docentes e intelectuais brasileiros, a exemplo de membros do Movimento da Escola Nova do Brasil (Anísio Teixeira, Lourenço Filho), encabeçado pelo ideário de John Dewey – e dos congressos de que participou.

Além da dedicação em pesquisa, era necessário tornar esses conhecimentos acessíveis ao seu público-alvo. Portanto, *a elaboração dos impressos pedagógicos* destinou-se aos pais e professores. Aos pais, três livros de interesse: *Se seu filho é surdo...*; *Iniciando a compreensão da fala* e *A Leitura Labial no horário escolar*, é notório que a temática voltada para a leitura labial, compreensão da fala e caracterização do sujeito surdo com seus aspectos de causas, graus e possibilidades de autonomia, buscavam aproximar a família do processo educacional, essa intencionalidade mostra a necessidade de manter os pais como aliados no processo de oralização, prevenindo possíveis desistências e evasão escolar.

Aos professores, Ana Rímoli dedicou alguns dos seus escritos traduzidos: *A Leitura Labial no horário escolar*; *O treinamento acústico no curso primário*; *A Leitura Labial: uma*

*contínua necessidade e A linguagem oral para a criança deficiente da audição*, desta forma é possível identificar três focos de ensino para o surdo: a leitura labial, o treinamento acústico e a compreensão da linguagem oral. Embora em um dos títulos apareça a menção ao ensino primário, os componentes basilares de formação nesse nível eram suprimidos em detrimento dos conteúdos voltados para a oralização. Podemos afirmar que a mediação do professor no oralismo, do ponto de vista didático, estava marcada por três elementos: o conteúdo anátomo-fisiológico, o rigor da repetição e a aplicabilidade do método na rotina integral dos surdos, tanto na escola como em casa.

A *implementação do método oral* foi fruto de planejamento institucional, Ana Rímoli enfatiza nas suas ações conceitos fundamentais: leitura labial, treinamento áudio-visual e compreensão da linguagem oral. Para tanto, esses conceitos, após estudados eram norteadores da elaboração de planos de aula, embasados metodologicamente e constituídos por conteúdos, objetivos, estratégias e formas avaliativas. Essa constatação nos faz refletir que Ana Rímoli estruturou seu método de forma metodológica e didática.

As fontes utilizadas nesta pesquisa revelam a classificação da surdez na concepção do oralismo no Brasil, bem como destrincham as características do método, seus objetivos, seus conteúdos e suas técnicas de ensino. É perceptível que a classificação adotada correspondia ao padrão estabelecido pela The Children's Society, da Inglaterra. A partir dessa classificação, adotava-se o método oral e os seguintes processos: treinamento da fala, ensino da mecânica da fala e treinamento audiovisual.

O “primeiro passo” do método oral refere-se à importância da compreensão da fala do interlocutor. Como a maioria dos textos de apoio eram em inglês, Ana Rímoli faz menção à temática da variação linguística. Daí se nota mais uma das contribuições da autora, uma vez que propõe aos professores das diversas regiões do Brasil o exercício da fala de acordo com as especificidades prosódicas de cada estado. Esse aspecto é interessante, porque preserva a identidade cultural de cada aluno. Assim, a educação dos surdos seria voltada a ensinar a falar, mas essa fala teria que carregar a variedade diatópica do falante, característica que deveria ser preservada pelo professor. No livro de New (1953), há indicações de referencial de consulta, o dicionário Thorndike. Embora as sugestões de atividades estivessem voltadas para falantes do inglês, é possível uma adequação aos falantes do português, como, por exemplo, a sugestão do uso de consoantes no início ou final das palavras. Ou seja, percebe-se um esforço ao traduzir e adaptar para os falantes do português

As disciplinas planejadas por Ana Rímoli não destacam estratégias disciplinadoras dos corpos destinadas aos alunos surdos, não há menção de estratégias com essa finalidade. Verificou-se uma estruturação de objetivos de aulas, com suas respectivas estratégias. Essas condutas estão organizadas de forma concisa e focam o treinamento fonético. Das possibilidades de aula, a maioria dedica-se à prática, ou seja, reforça o cunho mecânico do método. Além das aulas destinadas à prática, as demais têm como objetivo exercitar, identificar e proporcionar o ensino de atividades de português ou matemática.

Em relação aos conteúdos de ensino, o planejamento das aulas é dedicado a trabalhos progressivos e interdependentes, em que a aquisição do conteúdo seguinte depende da assimilação do conteúdo visto previamente. Todos os tópicos estão voltados à ampliação do vocabulário, sobretudo de verbos e substantivos. Há apresentação de adjetivos, pronomes pessoais e possessivos, flexão de gênero e número e divisão silábica. Em todos os itens os conteúdos são associados aos verbos; faz-se o exercício de treinar a fala da criança em situações que simulam uma rotina.

Para Ana Rímoli, a disciplina escolar dedicada aos mecanismos da fala precedia qualquer outro aspecto da linguagem, portanto, deveria ser ensinada como pré-requisito para o processo de aquisição da linguagem. Após a assimilação dos processos de mecanismo da fala, os demais conceitos do currículo referente ao curso primário serão apresentados e estimulados. Essa concepção justifica a organização do currículo dos cursos de formação de professores, voltados para a aquisição dos mecanismos da fala e com foco nos aspectos motores. Trata-se de uma perspectiva metodológica que priorizava a emissão vocal em detrimento aos aspectos sociais da língua.

Analisou-se o programa de linguagem para o curso primário, descrito por Ana Rímoli, da primeira à oitava série, e se verificou que descreve condutas, por parte dos professores, que priorizam o “fazer”, “produzir” do aluno surdo. Ao analisar os pontos elencados em cada série, observou-se uma menção mínima aos conteúdos curriculares, a exemplo dos assuntos a serem trabalhados na terceira série, quando cita “aproveitar os assuntos do programa de conhecimentos gerais, geografia e história” (DÓRIA, 1958, p. 59). Enfim, há apenas estratégias a serem exercidas pelos professores com o objetivo de orientá-los “como ensinar” as técnicas.

O método audiovisual, segundo Ana Rímoli (1958), consistia nas habilidades de distinção de vogais, palavras e frases; discriminação sonora; reconhecimento de ruídos e sons; localização de sons e ruídos; reconhecimento de vozes de animais, ritmo e acentuação na

linguagem; emprego da música na aplicabilidade de ritmo, distinção de vozes e reprodução de frase melódica. Embora esses critérios não sejam elencados nessa ordem, tinham como finalidade nortear a atuação dos professores com foco na distinção, discriminação e reconhecimento dos estímulos auditivos adquiridos, sistematização desses estímulos e reprodução oral dos mesmos.

Em relação ao processo avaliativo dos alunos há uma lacuna enorme, uma vez que a autora cita apenas estratégias avaliativas no livro *A Leitura Labial no horário escolar*. A avaliação era restrita à aplicação de testes pelo professor, todos os exercícios propostos eram de cunho objetivo, objetivando avaliar com exatidão a aprendizagem do aluno. A autora justifica esses critérios devido à variedade linguística dos alunos e a celeridade de aplicação e correção dos testes pelos professores, uma vez que as questões deveriam ser de fácil correção.

Ao *disseminar seus ideais através dos cursos de formação de professores de surdos*, Ana Rimoli, possuía como objetivo treinar os professores para fazer o surdo falar, sendo assim, estes profissionais tiveram a formação baseada em componentes curriculares predominantemente destinados aos exercícios repetitivos dos órgãos da fala, anátomo-fisiológicos.

Os componentes de cunho alfabetizador e preconizado pela Lei Orgânica do Ensino Primário (1946), eram secundários e com poucas estratégias de ensino. Fruto da sua concepção dos círculos concêntricos que preconizava um conhecimento interdependente ao outro, em níveis de aquisição do mais fácil para o mais difícil, essa defesa epistemológica coaduna com a perspectiva de toda didática de ensino estabelecida por Ana Rímoli, sendo um dos fatores do fracasso do método oral como método de ensino do Português e demais componentes curriculares alfabetizadores.

Fundamentada nas produções que traduziu, a autora insere em seu material didático de formação de professores os estudos desenvolvidos pelo casal Ewing, na Universidade de Manchester, com foco na audiologia e na educação dos surdos. Embora na perspectiva clínica, o método Ewing possibilitou enriquecimento teórico acerca da audiometria e leitura labial. Da mesma forma, ao utilizar as análises de Asals e Ruthven (1952), Ana Rímoli oferece aos professores as estratégias para treinamento vocal, como, por exemplo, exercícios rítmicos com a utilização de canções populares, e, embora a maioria das canções indicadas sejam em inglês, os autores sugerem que sejam utilizadas canções similares, caso as mencionadas não estejam facilmente disponíveis.

Em contrapartida aos saberes pedagógicos, os saberes anátomo-fisiológicos, os exercícios de voz e a dedicação ao treinamento auditivo foram imprescindíveis para o desenvolvimento de outros campos científicos, a exemplo da Fonoaudiologia, cujo campo de atuação surge na década de 80 e com um caráter reabilitador da comunicação (audição, voz, fala, linguagem, dentre outros foco de estudo).

Portanto, convém destacar, que o presente estudo não abarcou a totalidade dos impressos de Ana Rímoli, tratou-se de uma análise dos escritos mais disseminados e elaborados com o objetivo de formar professores de surdos. É necessário o fomento de mais estudos em torno dessas produções, com imersão em novas categorias ainda não exploradas suficientemente. Espera-se, com esta pesquisa, que mais estudiosos se dediquem ao método oral e se debrucem sobre as fontes historiográficas, apontando novos olhares a respeito de questões que já estavam cristalizadas no campo científico.

Contar um capítulo inédito da História da Educação de Surdos contribui para preencher uma lacuna social e epistemológica. Esta pesquisa pretendeu ressignificar a apreensão negativa que se tem do oralismo na Educação de Surdos. O oralismo foi abordado neste trabalho com fidedignidade ao seu momento de implementação no Brasil, caso seus preceitos sejam condenáveis, que o sejam ao cargo da época.



## REFERÊNCIAS

- AGBELL (Alexander Graham Bell Association for the Deaf and Hard of Hearing). Washington, D.C., 2020. Disponível em: <https://www.agbell.org/>. Acesso em: 18 mai. 2020.
- ALVAREZ, Maria Fernanda Cazo. **Efeitos do ensino de sentenças impressas por construção e por seleção sobre a compreensão e produção oral em crianças com implante coclear**. Dissertação Unesp, Bauru, 2020.
- APARELHO AUDITIVO, Blog. “Museu do Aparelho Auditivo”. *In: Blog Aparelho Auditivo*, 26/07/2013. Disponível em: <https://www.aparelhoauditivo.com/museu-do-aparelho-auditivo/>. Acesso: 01 jun. 2020.
- AZEVEDO, Fernando de. As origens das instituições escolares. *In: A Cultura Brasileira*. Introdução ao estudo da cultura no Brasil. Parte III— A transmissão da cultura. 4 ed. São Paulo, Melhoramentos, 1964. p.545-601.
- BANDUCCI, Naomi Anne. Teaching hearing-impaired children language through the use of musical rhythm. 1974. 26 f. Master of Science in Speech with an emphasis in Speech Pathology and Audiology. Portland State University. *In: Dissertations and Theses*. Paper 1282. Disponível em: <http://bit.ly/2DC85aI>. Acesso em: 17 mai. 2020.
- BARBOSA, Ana Catarina Antunes. **Perspectiva educacional da Audiologia**. Dissertação de Mestrado em Educação Especial. Universidade Portucalense, 2014.
- BEVILACQUA, Maria Cecília; FORMIGONI, Gisela Maria Pimentel. **Audiologia educacional: uma opção terapêutica para a criança deficiente auditiva**. [S.l.: s.n.], 1998.
- BEVILACQUA, M. C.; MARTINEZ, M A. N. de S.; BALEN, S. A.; PUPO, A.C.; REIS, A. C. M.B; FROTA, S. **Encontro Internacional de Audiologia: 25 anos**. São Paulo: Academia Brasileira de Audiologia, 2011.
- BOSCOLO, Cibele Cristina; SANTOS, Teresa Maria Momensohn dos. **A deficiência auditiva e a família: sentimentos e expectativas de um grupo de pais de crianças com deficiência da audição**. *Distúrbios da Comunicação*, [S.l.], v. 17, n. 1, set. 2012. ISSN 2176-2724.
- BRASIL. Decreto-Lei nº. 8.530, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Normal. Rio de Janeiro: **DOU**. Seção 1, 2 de janeiro de 1946. Coleção de Leis do Brasil - 1946, Página 646 Vol. 1.
- BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras e dá outras providências. Brasília: **DOU**, 25 abr. 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/110436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm). Acesso em: 09 mai. 2020.
- BRASIL. **Portaria nº 26 de 15 de Junho de 1951**. Ministério da Educação e Cultura. Curso Normal de Formação de Professores para Surdos, 1952-1954.
- BRASIL. **Portaria nº 50, de 03/03/1959**. Ministério da Educação e Cultura. Curso Normal de Formação de Professores para Surdos (Zona Rural), 1959-1960. Plano Curricular da 1ª turma.
- BRASIL. **Portaria nº 60, de 26/07/1955**. Ministério da Educação e Cultura. Curso de Especialização de Professores para Surdos, 1960-1961.

- BRASIL. Decreto-Lei nº 8.529, de 2 de janeiro de 1946. Lei Orgânica do Ensino Primário. Rio de Janeiro: **DOU**. Seção 1 - 4/1/1946, Página 113 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8529-2-janeiro-1946-458442-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 23 mai. 2020.
- BRITANNICA. “Sarah Fuller”. *In: Encyclopaedia Britannica*. Disponível em: <https://www.britannica.com/biography/Sarah-Fulle>>. Acesso em: 18 mai. 2020.
- BRUHN, Martha E. **The Muller-Walle Method of Lip-reading for the deaf**. The Library of the University of California. Los Angeles, 2ª ed. 1916.
- BURKE, Peter. **O que é história cultural?** Tradução de Sérgio Goes de Paula. Rio de Janeiro: Jorge Zahar. Ed, 2005.
- CAVALCANTE, Eleny Brandão. **Educação de Surdos: um estudo das teses e dissertações de 1990 a 2013**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Campinas, 2016.
- CENTRAL INSTITUT FOR THE DEAF (CID). “Max Aaron Goldstein, MD”. *In: CID*, Saint Louis, 2020. Disponível em: <https://cid.edu/about-us/history-2/>. Acesso em: 19 mai. 2020.
- CENTRE COLLEGE. “Lula May Bruce, 1903”. *In: Centre College*. Danville, KY. Disponível em: <http://alumni.centre.edu/s/285/index.aspx?sid=285&gid=1&pgid=621>. Acesso em: 18 mai. 2020.
- CHARTIER, Roger (org.) et al.. **Práticas da Leitura**. Tradução: Cristiane do Nascimento. 1ª. Ed. São Paulo: Estação Liberdade, 2001. 268 p.
- CHARTIER, Roger. **A mão do autor e a mente do editor**. Tradução: George Schlesinger. São Paulo: UNESP, 2014. 354 p.
- CHARTIER, Roger. **Os desafios da escrita**. Tradução de Fulvia M.L. Moretto. São Paulo, editora UNESP, 2002.
- CHERVEL, André. **História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa**. Teoria e Educação, 2, 177-229, 1990.
- CHOPPIN, Alain. **O historiador e o livro escolar**. Tradução de Maria Helene Camara Bastos. História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, (11), p. 5-24, 2002.
- CONVENTION OF AMERICAN INSTRUCTORS OF THE DEAF. “Forty-first Convention”. *In: CONVENTION OF AMERICAN INSTRUCTORS OF THE DEAF*. Washington, D.C: MEETING, U.S. Government Printing Office, 1º jan. 1924. 296 p. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=wzYwAQAAMAAJ&hl=pt&pg=GBS.PP1>. Acesso em: 23 mai. 2020.
- CONVENTION OF AMERICAN INSTRUCTORS OF THE DEAF. “Act of Incorporation”, January 26, 1897. *In: CONVENTION OF AMERICAN INSTRUCTORS OF THE DEAF*. Washington, D.C: MEETING, U.S. Government Printing Office, 1º jan.1924. 296 p. Disponível em: <https://play.google.com/books/reader?id=wzYwAQAAMAAJ&hl=pt&pg=GBS.PP1>. Acesso em: 23 mai. 2020.
- COSTA, Edivaldo da Silva. **Mãos tecendo histórias de vida: memórias dos surdos sergipanos egressos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (1944-1979)**. 2018. 214 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018.

DAWES, Laura. **100 years of Deaf Education and Audiology at the University of Manchester (1919-2019)**. University of Manchester, 2014, p. 49-50. Disponível em: <https://documents.manchester.ac.uk/display.aspx?DocID=23262>. Acesso em 26 jan. 2018.

FALCÃO, Luiz Albérico Barbosa. **Surdez, Cognição Visual e Libras: Estabelecendo Novos Diálogos**. 4 ed. Recife, 2014.

FERNANDES, E. **Linguagem e surdez**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FIND A GRAVE. “Sarah Fuller”. In: **Find a grave**. Disponível em: <http://bit.ly/2naQAnO>. Acesso em: 18 mai. 2020.

FINN, Catherine. “Looking Back: Volta Bureau”. In: **dcist**, 8 mai. 2011. Disponível em: [http://dcist.com/2011/05/looking\\_back\\_volta\\_bureau.php](http://dcist.com/2011/05/looking_back_volta_bureau.php). Acesso em: 18 mai. 2020.

FREITAS, Geise de Moura. **Singularidades entrelaçadas: os cursos de formação/especialização de professores de deficientes auditivos – Brasil e Portugal (1950-1980)**. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

FORTUNATO, Carla Aparecida de Urzedo; BEVILACQUA, Maria Cecília; COSTA, Maria da Piedade Resende da. **Análise comparativa da linguagem oral de crianças ouvintes e surdas usuárias de implante coclear**. Rev. CEFAC, São Paulo, v. 11, n. 4, p. 662-672, Dec. 2009.

GALLAUDET UNIVERSITY ARCHIVES. **Collection of American Association to Promote the Teaching of Speech to the Deaf, 1905-193**. Associations for Education of the Deaf. Processed by: Margaret Steedman, 1998 May 21, MSS 75, updated 2005 November 17.

GALVÃO, Ana Maria Oliveira; LOPES, Eliane Marta Teixeira. **Território Plural: a pesquisa em História da Educação**. São Paulo: Ática, 2010.

GUILMARTIN, Mary Dillon. Present practices in testing deaf children (1943). **Electronic Theses and Dissertations**. Disponível em: <http://bit.ly/2Efkbnv>. Acesso em 26 jan. 2018.

HAYES, Gordon M.; GRIFFING, Barry L. **A Guide to the Education of the Deaf in the Public Schools of California**. California State Dept. of Education, Sacramento. Bureau of Physically Exceptional Children, 1967.

HEROLD Junior, C., & Cardoso, L. da L. **Educação e surdez na década de 1950 no Brasil: Um panorama histórico acerca de Ana Rímoli de Faria Dória**. Revista HISTEDBR On-Line, 2016(68), p.138-156. DOI: <https://doi.org/10.20396/rho.v16i68.8645139>

HORTA, José Silvério Baía. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil (1930-1945)**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1994.

JANNUZZI, Gilberta S. de M. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Ed. 2ª. Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

JULIA, Dominique. A Cultura escolar como objeto histórico. In: **Revista Brasileira de História da Educação**. Campinas: autores Associados, nº1, janeiro/julho de 2001, p.09-43.

KINZIE Cora Elsie; KINZIE Rose. **Lip-reading for Children: The Kinzie Method of Graded Instruction in Lip-reading**. Michigan: Universidade de Michigan, 1936. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books/about/Lip\\_reading\\_for\\_Children.html?id=WMqsxwEACA AJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Lip_reading_for_Children.html?id=WMqsxwEACA AJ&redir_esc=y). Acesso em: 19 mai. 2020.

KINZIE Cora Elsie; KINZIE, Rose. **Lip-reading for the Deafened Adult**: With a Foreword by His Grace the Duke of Montrose. California: The John C. Winston company, 1931. 363p. Disponível em:

[https://books.google.com.br/books/about/Lip\\_reading\\_for\\_the\\_Deafened\\_Adult.html?id=bQJ PAQAAIAAJ&redir\\_esc=y](https://books.google.com.br/books/about/Lip_reading_for_the_Deafened_Adult.html?id=bQJ PAQAAIAAJ&redir_esc=y). Acesso em: 19 mai. 2020.

KUHN, Martin; CALLAI, Helena Copetti; TOSO, Cláudia Eliane Ilgenfritz. Pressupostos Epistemológicos Dos Círculos Concêntricos. **Revista e-Curriculum**, [S.l.], v. 17, n. 2, p. 472-491, jun. 2019. ISSN 1809-3876. Disponível em:

<<https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/40733>>. Acesso em: 04 maio 2020. doi: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p472-491>.

LAGE, Aline Lima da Silveira. **Professores surdos na Casa dos Surdos**: “Demorou muito, mas voltaram”. 2019. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. Rio de Janeiro, 2019.

LARG (Language & Asylum Research Group). “Pieter Muysken”. In: **LARG**, University of Essex, Colchester, UK. Disponível em:

<https://www1.essex.ac.uk/larg/about/advp/muysken.aspx>. Acesso em: 18 mai. 2020.

LEXINGTON School for the Deaf. “About us: History”. In: **lexnyc.org**. Disponível em: <https://www.lexnyc.org/about-us/history>. Acesso em: 19 mai. 2020.

MACEDO, R.S.; PIMENTEL, A.; GALEFFI, D. **Um rigor outro**: sobre a questão da qualidade da pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

MAZZOTTA, Marcos J. da S. **Educação Especial no Brasil**: histórias e políticas públicas. Ed. 5ª. São Paulo: Cortez, 2005.

MORAES, D. D. C. D. **Uma trajetória do design do livro didático no Brasil: a Companhia Editora Nacional, 1926-1980**. 2016. 385 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo). Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2016.

MILES, Dorothy May Squire. **A history of theatre activities in the deaf community of the United States**. 1974. 90 f. Thesis (Master of Arts). Program in Theatre Education for the Deaf. Connecticut College, New London, Connecticut, 1974.

MUNAKATA, Kazumi. **Livro didático como indício da cultura escolar**. Hist. Educ., Santa Maria, v.20, n.50, p.119-138, dez. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Acesso em: 10 dez. 2020.

NATIONAL PARK SERVICE. “Volta Laboratory & Bureau”. In: **nps.gov**, U.S. Department of Interior, 26 Jun. 2018. Disponível em: <<https://www.nps.gov/nr/travel/wash/dc14.htm>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

NITCHIE, Edward Bartlett. Lessons in lip-reading for self-instruction. New York: Surdus Publishing Company, 1909, 133p. In: **Open Library**. Disponível em:

[https://openlibrary.org/books/OL7011330M/Lessons\\_in\\_lip-reading\\_for\\_self-instruction](https://openlibrary.org/books/OL7011330M/Lessons_in_lip-reading_for_self-instruction). Acesso em: 19 mai. 2020.

ORLANDO, Evelyn de A. **Por uma civilização cristã: a coleção Monsenhor Álvaro Negromonte e a pedagogia do catecismo (1937-1965)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2008.

O’SULLIVAN, Jeanne. **Auditory training records for the preschool deaf and severely hard of hearing**. Boston University, 1955. Disponível em: [https://open.bu.edu/bitstream/handle/2144/13086/OSullivan\\_Jeanne\\_1955\\_web.pdf?sequence=1](https://open.bu.edu/bitstream/handle/2144/13086/OSullivan_Jeanne_1955_web.pdf?sequence=1). Acesso em: 19 mai. 2020.

OLIVEIRA, Giovane F. Os estudos dos letramentos acadêmicos no Brasil: influências, origens e perspectivas. **DISSOL**, Pouso Alegre, ano IV, n. 5, p. 89-101, 2017.

PAIXÃO, Elaine Cristina. **Formação de professores do Atendimento Educacional Especializado para alunos surdos em São Bernardo do Campo**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2016.

PINHEIRO, Fábio Henrique; CAPELLINI, Simone Aparecida. **Desenvolvimento das habilidades auditivas de escolares com distúrbio de aprendizagem, antes e após treinamento auditivo, e suas implicações educacionais**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 26, n. 80, p. 231-241, 2009.

PROCTOR, Adele. **Articulatory and Acoustic Characteristics of Deaf Children's Speech Production: A Comprehensive Bibliography**. Washington, DC: Reference Materials – Bibliographies, 1991. 22p. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED347760>. Acesso em: 17 mai. 2020.

QUADROS, Ronice. **Educação de surdos**. Aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

ROCHA, Solange Maria. **Antíteses, Díades, Dicotomias no Jogo entre Memória e Apagamento Presentes nas Narrativas da História da Educação de Surdos: um olhar para o Instituto Nacional de Educação de Surdos (1856/1961)**. 2009. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2009.

ROCHA, Solange Maria. **O INES e a Educação de Surdos no Brasil**. Aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. Vol. 01, 2ª edição (Dez/2008) Rio de Janeiro: INES/2008.

RODRIGUES, Ednalva Gutierrez; GONTIJO, Cláudia Maria Mendes; DRAGO, Rogério. **Formação de Professores e Método de Ensino para Crianças Surdas**. Revista Brasileira de Educação Especial, v. 26, n. 1, p. 143-158, 2020.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2002.

SENRA, N. **História das estatísticas brasileiras: estatísticas organizadas (C.1936-C.1972)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2008. v. 3.

SEIXAS, Catharine Prata. **O Instituto Nacional de Educação de Surdos e a formação de professores para surdos em Sergipe (1959-1961)**. 2015. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2015.

SILVA, Flávia Gonçalves da; DAVIS, Claudia. Conceitos de Vigotski no Brasil: produção divulgada nos Cadernos de Pesquisa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , v. 34, n. 123, p. 633-661, Dec. 2004.

SISTEMA DE CONSELHOS DE FONOAUDIOLOGIA. **Guia de Orientações na Avaliação Audiológica Básica**. Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia, 2017.

SKLIAR, Carlos. “Os Estudos Surdos em Educação: problematizando a normalidade”. *In*: SKLIAR, Carlos (org.). **A Surdez: Um olhar sobre as diferenças**. Porto Alegre: Mediação, 3. ed, 2005.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2 ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Rosa Fátima de. Um itinerário de pesquisa sobre cultura escolar. *In*: CUNHA, Marcus Vinicius da (org.) **Ideário e Imagens da Educação Escolar**. Campinas: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2000. p.3-27.

SOUZA, Verônica dos R. M. S. **Gênese da Educação dos Surdos em Aracaju**. 2007. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2007.

STENQUIST, Gertrude Macdonald. **An exploratory study of the use of certain tests of mental capacity with deaf-blind children**. Boston University, 1959.

THE OHIO CHRONICLE, Journal. “Convention of American Teachers of the Deaf”. *In*: **THE OHIO CHRONICLE**. Forty-Ninth Year. Columbus, Ohio, Saturday, march 17, 1917. Number23. Disponível em: <https://gaislandora.wrlc.org/islandora/object/ohiochron:1269/datastream/PDF/view>. Acesso em: 18 mai. 2020.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **Modelos para a Formação de Professores nas páginas do Teachers College Record (1900-1921)**. *Hist. Educ.*, Santa Maria, v. 20, n. 48, p. 55-73, Apr. 2016.

VIDAL, Diana Gonçalves. **O exercício disciplinado do olhar: livros, leituras e práticas de formação docente no Instituto de Educação do Distrito Federal (1932-1937)**. Bragança Paulista-SP, EDUSF, 2001.

WARDE, M.J. O Internacional Institute do Teachers College, Columbia University, como epicentro da internacionalização do campo educacional. **Cadernos de História da Educação**, v.15, 2016, p. 190-121.

WELKER, Herbert Andreas. **Sobre o uso de dicionário**. Anais do CELSUL, 2008.

WESTERN LIBRARIES. “The Ryerson Press”. *In*: **Western University**, 1878 – 2013. Disponível em: <https://web.archive.org/web/20131206121500/http://www.lib.uwo.ca/programs/companyinformationcanada/businessandhistorytheyersonpress.html>. Acesso em: 19 mai. 2020.

WRIGHT, Wayne K. A Study of Self-Concept of Hearing-Impaired Students as Compared to the Self-Concept of Normal-Hearing Students (1981). **Dissertations**. Paper 1564.

**FONTES DOCUMENTAIS**

AMOSS, Harry. **Escola e Lar**: o aprendizado no lar da criança surda ou de pouca audição. Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1953.

ASALS, Frances R.; RUTHVEN, Henrietta C. **O treinamento acústico no curso primário. Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória.** - Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

BRUCE, Lula. M. **A Leitura Labial no horário escolar.** Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. **Compêndio de educação da criança surdo-muda.** 1ª ed. Rio de Janeiro: MEC, 1954. 179 p.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. **Ensino oro-áudio-visual para deficientes da audição** (síntese metodológica). 1ª ed. Rio de Janeiro: MEC, 1958. 104 p.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. **Introdução à didática da fala**: aspectos da educação dos deficientes da audição e da fala. 1ª. Ed. Rio de Janeiro: MEC, 1957. 226 p.

DÓRIA, Ana Rímoli de Faria. **Manual de educação da criança surda.** 2ª Ed. Rio de Janeiro: MEC, 1961.

EWING, Irene R., EWING, Alex W. **Se seu filho é surdo...** Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

MONTAGUE, Harriet. **A Leitura Labial**: uma contínua necessidade. Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1953.

NEW, Mary. C. **A linguagem Oral para a criança deficiente da audição.** Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1953.

RUSSEL, Lilian E. **Iniciando a compreensão da fala.** Tradução de Ana Rímoli de Faria Dória. Rio de Janeiro: Ministério da Educação e Saúde, 1952.

ANEXO A

# THE OHIO CHRONICLE.

Published by and for the State School for the Deaf.

---

FORTY-FIFTH YEAR.      COLUMBUS, OHIO, SATURDAY, MARCH 17, 1917.      NUMBER 23.

---

## Convention of American Teachers of the Deaf

Temporary Program of the Same — To Meet at the American School for the Deaf, Hartford, Conn., June 29 — July 3, 1917.

FRIDAY, JUNE 29

GENERAL SESSION

Meeting of Committee,  
Dr. EDWARD M. GALLAGHER,  
Address of Welcome.....  
Report.....Dr. N. F. WALKER

Address: Dr. JOHN DEWEY, Columbia University.  
Paper: "Language Teaching," Dr. S. G. DAVIDSON.  
Discussion.  
Paper: "Number Work," Mrs. T. J. DIBBLE.  
Discussion.  
Paper: "The Training of Teachers of the Deaf," Dr. A. L. E. CROCKER.  
Discussion.  
Lectures on Normal Training, Mr. A. J. WISSNER, Director, Department for Training Teachers of the Deaf, Milwaukee State Normal School, Ely, Professor of Natural Science, Gallaudet College.  
Discussion.  
Paper: "Physical Education for the Deaf," Miss HANNAH LUCAS MATHEWS.  
Discussion.

SATURDAY EVENING, JUNE 30

Dancing in gymnasium

SUNDAY, JULY 1

Sermon for the Deaf, by Rev. J. H. Chad, D.D.  
Paper: "Religious Training," Rev. UTTEN E. REAR.  
Discussion.  
Paper: "Ethical Training," Mr. J. A. McFARLAND.  
Discussion.  
Paper: "Training in Manners," Miss PAULINE JONES.  
Discussion.  
Sermon by Hartford minister on leave in evening.  
Arbitration Session.  
Miss Pattie Thomson, Chairman

of One Simpson." Illustrated by OMA SIMPSON, a deaf-blind pupil, Miss SOPHIA ALCOCK.  
General daily practice work by pupils of the Hartford School.  
Accommodations at the Convention.  
The 21st Convention of the American Instructors of the Deaf will be held in Hartford next summer from June 29th to July 3rd. July 4th will be the Great Celebration Day when all Associations of and for the Deaf will unite in making the day a memorable one.  
As we are unable to furnish board and lodging as has been customary at previous Conventions of the American Instructors of the Deaf, we are contemplating serving lunch at a reasonable price from Friday, June 29th until Tuesday, July 3rd from 12 until 2 o'clock.  
Rooms will be available at the hotels listed below. Those wishing to engage rooms in boarding houses will please write to F. R. WHEELER, Principal, American School for the Deaf, for information.  
List of Hotels.  
Head Bond, 320 Asylum Ave.: Single Rooms with bath \$2.00-2.50 and up; Double Rooms with bath 3.00-3.50 and up.  
Head Bond Annex, Cor. High and Church Sts.: Single Rooms without bath \$1.50-2.00-2.50 and up; Double Rooms without bath \$2.50-3.00-3.50 and up.  
Allyn House, 162 Asylum Street: Single Rooms \$1.50 and up; Double Rooms 3.00 and up.  
Houbin Hotel, 78 Welles Street: Double Rooms \$3.00 and up.  
Head Grade, 366 Asylum Street: Single Rooms \$1.00 and up; Double Rooms \$2.00 and up.  
Head Hartford, High and Allyn Sts.: Single Rooms \$1.00-1.50-2.00; Double Rooms \$1.50-2.00-3.00.

### Notes from Florida

I am compelled to write you again and ask you to make a correction in reference to strawberries. It is as follows:  
Strawberries that were exposed to the frosts in the writer's garden were found to be as hard as nuts to crack, but the vines were not killed, as on the following four days one gallon of strawberries was gathered from under the leaves. It is needless to say they were as good and fresh to eat as they were before the cold snap. In some places where the killing frost was the severest, it will take from three or four weeks before the vines can be bearing again.  
F. E. F.

VICTIMS FROM THE NORTH.

The registry books at the board of trade rooms last night again showed Ohio leading with 1772, which is twice the number registered at a corresponding time last year. The names entered are about double that of last season. Illinois is second with 1342, New York third with 1204, Pennsylvania fourth with 1054, Michigan fifth with 1034 and Indiana sixth with 907. The registrations made are as follows:  
Ohio 1772, Illinois 1340, New York 1204, Pennsylvania 1054, Michigan 1034, Indiana 907, Connecticut 401, Massachusetts 687, New Hampshire 100, Rhode Island 87, Vermont 100, Maine 280, Florida 196, Kentucky and Tennessee 400, Iowa 478, Kansas 93, Nebraska 80, Wisconsin 100, North Dakota 28, South Dakota 24, Minnesota 244, Wisconsin 100, New Jersey 521, Washington, D. C. 20, Maryland 29, Virginia 65, West Virginia 122, North Carolina 112, South Carolina 6 and Georgia 50.—St. Petersburg Times, Feb. 14.

ABOUT THE FIVE FROST

Mr. John is a discouraged over the recent cold snap. He states

### About the Deaf Employed in the Goodyear Tire & Rubber Co.

One of the standard and established groups of workmen to be found at the plant of the Goodyear Tire & Rubber Co. is composed of deaf mutes.  
Two hundred of them are on the payroll.  
From time to time Goodyear has accepted them as employees when well recommended and able to meet the employment requirements. The company's efforts in training them to become efficient workmen, and enabling them to compete with their more fortunate brothers have met with success.  
By their expertness in building and finishing tires, they have demonstrated that their peculiar affliction does not necessarily constitute a handicap for they are among the most efficient of Goodyear workmen. Care has been exercised in assigning them to tasks from which the accident hazard has been practically eliminated. That their personal safety has been well provided for is evidenced by the fact that in two years no one has experienced an accident.  
ENJOY ATHLETICS.  
Shut-out from many amusements and pleasures, they show unusual interest in athletics of all kinds and are among the most enthusiastic contributors for Goodyear athletic contests.  
Their prowess in football, baseball and basketball has been noteworthy. Not the least interesting feature of their athletic activities is their unique system of signaling to each other.  
One of the surprises of the big Goodyear field meet held last fall at Seiberling park was the fine exhibition these mutes made. The middleweight boxing championship, third prize in the shot-put, and third in the 500, 1000 and 1500 yard relay races were won by mutes.  
HAVE LITERARY CLUB.



ANEXO B

68TH CONGRESS } <i>1st Session</i>	SENATE	{ DOCUMENT No. 48
<b>AMERICAN INSTRUCTORS OF THE DEAF</b>		
<hr/> <b>REPORT</b>		
OF THE		
<b>PROCEEDINGS OF THE TWENTY-THIRD MEETING OF THE CONVENTION OF AMERICAN INSTRUCTORS OF THE DEAF</b>		
HELD JUNE 25-30, 1923, AT BELLEVILLE ONTARIO, CANADA		

## ANEXO C

Instituto Nacional de Educação  
de Surdos  
Curso Primário 1ª série Turma.....  
Aluno .....  
Professora.....  
Distrito Federal,.....  
Cópia

○ soldado 4 marcha bem!

.....

○ soldado 2 não marcha bem!

.....

Marcha bem o soldado 6?

.....



soldado 2 corre

soldado 5 marcha

soldado 1 está sentado

Quem marcha?

---

Quem corre?

---

Quem está sentado?


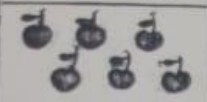
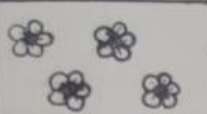
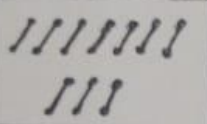
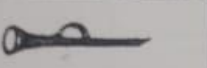
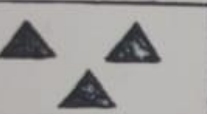

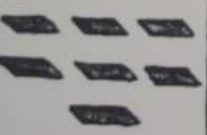
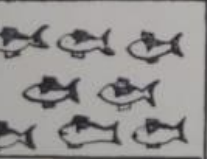

---



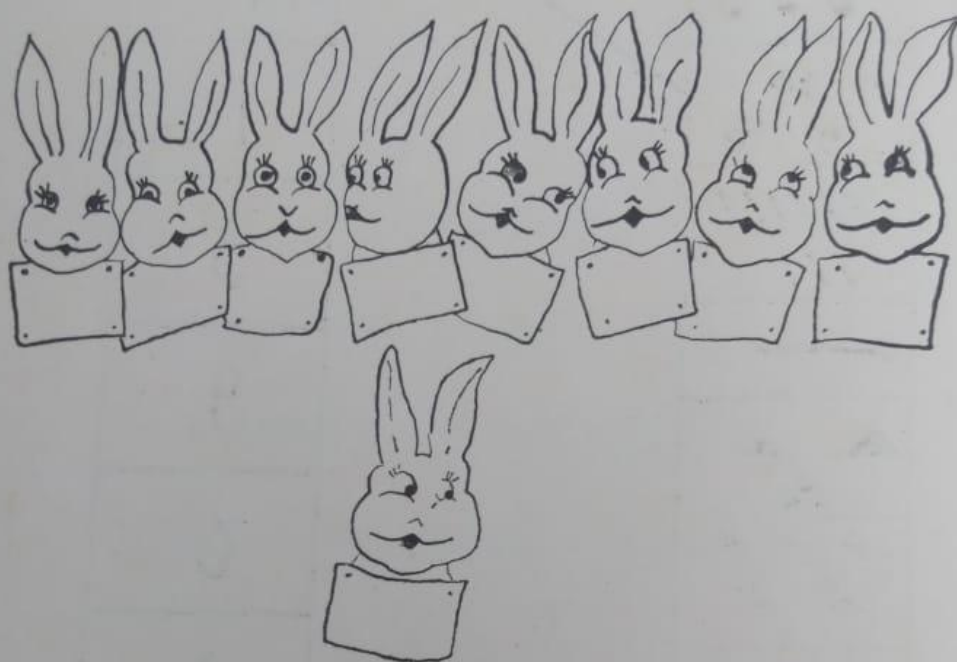
O soldadinho toca  
tambor e corneta plã-  
rataplã - plã plã  
Ta-taratá - ta-tá...

Faça uma cruz no  
tambor do soldado

Ligue as figuras aos números

	4
	7
	1
	5
	9
	6
	8
	2
	9
	3

Vamos contar?



1 2 3 4 5 6 7 8 9

Faça um círculo em torno dos números ditados.

Vamos escrever números?

um .....1.....

dois .....

três .....

quatro .....

cinco .....

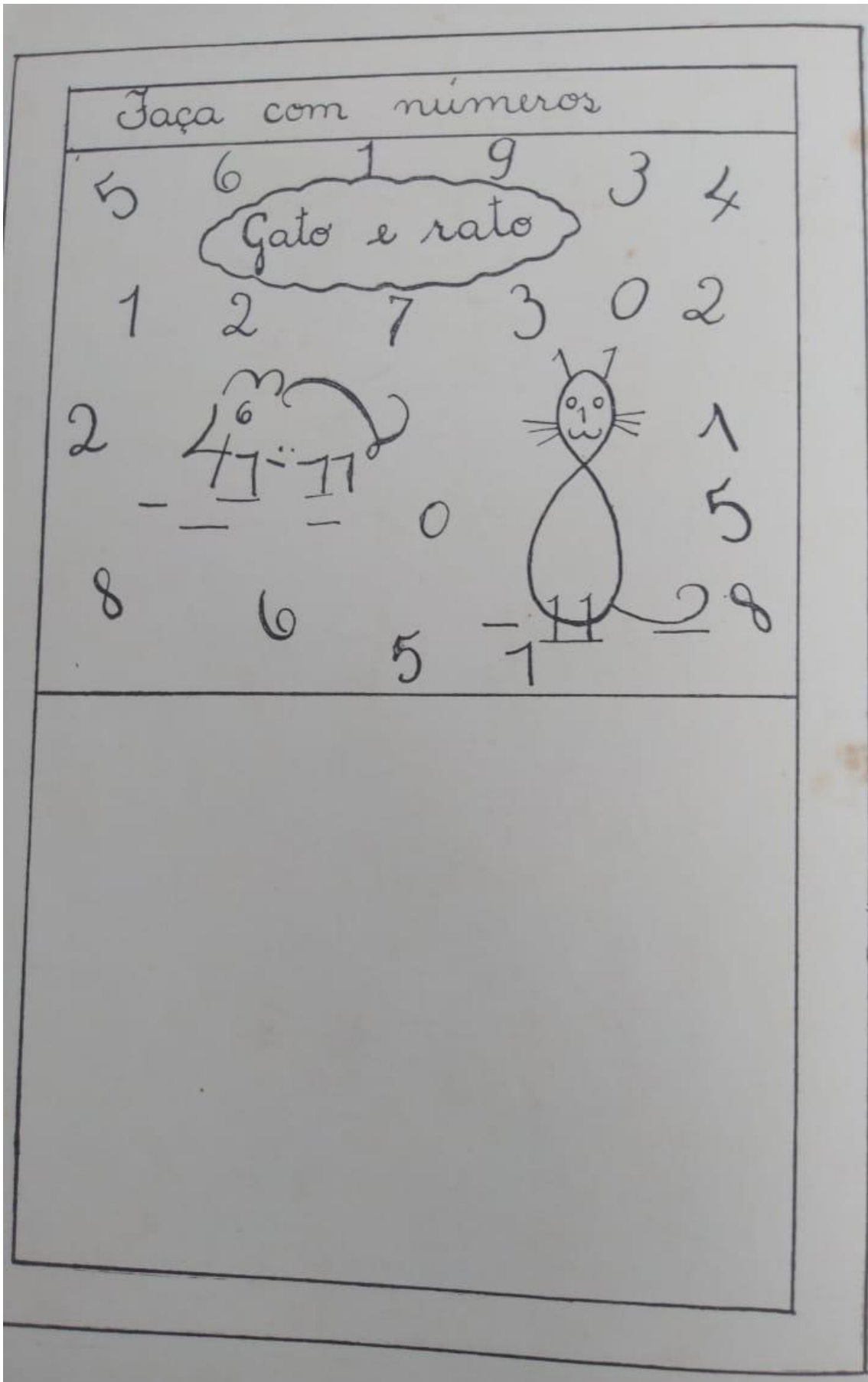
seis .....

sete .....

oito .....

nove .....

(Fazer exercício de leitura da fala)





Vamos contar e ligar?

nove



Escreva

\_\_\_\_\_

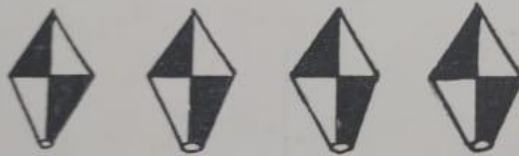
cinco



Escreva

\_\_\_\_\_

três



Escreva

\_\_\_\_\_

sete



Escreva

\_\_\_\_\_

quatro



Escreva

\_\_\_\_\_

