

CAPÍTULO 13

EDUCAÇÃO DE SURDOS NO BRASIL NO SÉCULO XX: Concepções de ensino na obra *Introdução à didática da fala*, de Ana Rímoli

Vanessa Gomes Teixeira **ANACHORETA**
CLUP/FLUP – vanessa_gomesteixeira@hotmail.com

RESUMO: No século XX, conforme a educação de surdos foi tendo seu espaço reconhecido em discussões pedagógicas, estudos sobre qual seria o melhor método de ensino para esses sujeitos começaram a ser desenvolvidos. No caso da década de 50, a proposta educativa – apesar da presença de diferentes métodos – visava sempre o mesmo fim: o ensino da língua oral (oralização e leitura labial) para a suposta salvação do isolamento no qual o surdo se encontrava. Visando aprofundar tal contexto, o presente trabalho, a partir do arcabouço teórico da Historiografia Linguística, tem como objetivo analisar o manual *Introdução à Didática da Fala* de Ana Rímoli de Faria Dória, publicado em 1957. A escolha desse corpus justifica-se devido ao fato de a obra descrever detalhadamente a proposta educativa e o método de ensino praticado no período. A respeito da metodologia, a presente investigação busca interpretar e explicar como se constituíram historicamente as propostas de ensino do contexto estudado a partir da análise de parâmetros internos e externos da obra. O trabalho em questão se organiza da seguinte forma: inicialmente, a obra é descrita; depois é analisada qual a concepção de ensino e o posicionamento pedagógico da autora; e, por fim, é desenvolvido de que forma a

leitura, a escrita, a fala e questões metalinguísticas são concebidas como elementos de um mesmo processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: ensino de português para surdos; materiais didáticos; década de 50; historiografia linguística.

INTRODUÇÃO

A década de 50 é marcada pelos governos de Getúlio Vargas e Juscelino Kubitschek. Soares (1996) comenta que Getúlio Vargas, ao retornar ao poder em 1951, defendeu em seus discursos uma política que promovesse o progresso social e melhores condições de vida para a população. Entre as poucas medidas feitas para tal fim, observa-se um certo investimento na Educação: no contexto educacional para surdos, esse foi um período de ampliação de atendimento e foi criado o primeiro Curso Normal de Formação de Professores para Surdos no Brasil por meio do Decreto 26.974/49, com o objetivo promover a alfabetização de surdos no território nacional. Já Juscelino Kubitschek, na tentativa de transformar o Brasil em uma grande potência, teve como meta implementar a industrialização ao se tornar presidente em 1956. A respeito das medidas educacionais realizadas, Rodrigues e Gontjo (2017) citam as diversas campanhas criadas para erradicar o analfabetismo. Entre elas, temos a Campanha para a Educação do Surdo Brasileiro, em 1957, que tinha como principais objetivos o fornecimento de material e pessoal técnico e a abertura de escolas especializadas na área em todo território nacional.

No caso da educação de surdos, a professora Ana Rímoli de Faria Dória assumiu a direção do Instituto Nacional de Surdos-Mudos em 1951 e sua gestão se estendeu até 1961. Ela foi responsável pela produção de inúmeros materiais didáticos na área e pela publicação de traduções voltadas para o ensino da fala, baseadas em experiências realizadas nos Estados Unidos. A diretora foi uma grande defensora do ensino do português língua oral e adotou oficialmente o Método Oral no Instituto nesse período, pois defendia que o ensino da língua oral (oralização e leitura labial) permitiria que o sujeito surdo fosse integrado à sociedade ao se comunicar no idioma do país. Visando aprofundar os princípios em que tal ensino se baseia e as concepções a respeito da aprendizagem de uma língua, o presente trabalho teve como objetivo investigar como se organizou o ensino para surdos na década de 50 no Brasil a partir da análise do material didático *Introdução à Didática da Fala*, de Ana Rímoli de Faria Dória – publicado em 1957.

A pesquisa foi norteadada pela perspectiva teórica da Historiografia Linguística, que, de acordo com Swiggers (2009), busca compreender como as ideias intelectuais foram desenvolvidas ao longo do tempo. Nesse contexto, Batista (2019) e Batista & Bastos (2020) esclarecem que reflexões a respeito do ensino da língua e a análise de materiais didáticos auxiliam na contextualização do cenário social-histórico de determinada época, pois materializam textualmente objetivos e concepções a respeito da dimensão pedagógica de uma língua, relacionados com seu momento histórico de publicação. No que diz respeito à metodologia, a presente investigação

se baseia na análise de parâmetros internos e externos, proposta por Swiggers (2009). Logo, foram estudados os objetivos, a metodologia, os aspectos didáticos e pedagógicos da obra, o posicionamento político-pedagógico da autora, as etapas do ensino proposto e o contexto historiográfico na década de 50 no Brasil.

APRESENTAÇÃO DA OBRA

A obra *Introdução à Didática da Fala*, publicada em 1957, nos ajuda a compreender qual era a visão de ensino de Ana Rímoli de Faria Dória, pois detalha os objetivos e procedimentos de sua proposta educativa. O livro tem 225 páginas e é organizado pelas seguintes partes: Ser surdo, A “fala” e a “linguagem”, A fala. Seu mecanismo, O ensino da fala ao surdo, Visibilidade dos fonemas, Logopedia, Apêndice, Bibliografia e Índice das ilustrações.

De acordo com Dória (1957), a finalidade de sua obra era ajudar a criança surda e contribuir no esclarecimento daqueles que a rodeiam. Ela argumenta que a criança surda é passível de adquirir conhecimento se tiver acesso a técnicas e recursos para aprender a falar e a compreender o que os outros falam, o que permitiria que o desenvolvimento de sua inteligência.

CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM DE UMA LÍNGUA

Inicialmente Dória (1957), ao diferenciar os conceitos de linguagem e de fala, explica que a linguagem é o pensamento explícito a ser transmitido; é por meio dela que interagimos socialmente e temos acesso aos valores e

costumes do nosso meio. Já a fala é o processo mecânico de comunicação verbal – constituído pela voz, articulação, ritmo, entonação e intensidade – que transmite as ideias e pensamentos.

A autora compreende a aprendizagem de uma língua – concebida por ela como a junção da fala e da linguagem – como um processo de imitação. Ela comenta que, como a criança ouvinte percebe os sons por meio do estímulo externo recebido pelo ouvido, ela tem a oportunidade de ouvir e perceber frequentemente os sons e ruídos que irão preparar a sua mente para a repetição e reprodução de palavras. Já a criança surda, por não ouvir os sons da fala, não irá imitá-los, mesmo tendo a capacidade de emití-los; logo, ela receberá esse estímulo através da imagem ótica ou visual do movimento lábio-facial do interlocutor. Nesse sentido, Dória (1957) propõe a articulação de recursos perceptíveis no ensino para surdos:

Embora tenha dentro de si todas as potencialidades exigidas pela linguagem, ela não pode exercitá-las por si só. É preciso que lhe cheguem os meios para esse exercício: recursos que irão substituir, em toda a sua plenitude, a ausência das complexas estimulações externas que seriam recebidas pelo seu aparelho auditivo, se estivesse íntegro, suave e normalmente, e que lhe levariam fatal e continuamente, como ocorre com as demais crianças à prolação. (DÓRIA, 1957, p. 20-21)

[...] O processo de ensinar a falar esboçado aqui é um processo de “imitação” pelo qual a criança aprende a falar imitando, adquirindo habilidades

mecânicas de linguagem “de fora para dentro” e não “de dentro para fora”. Isto é o que ocorre paralelamente no desenvolvimento da criança que ouve. A criança que ouve continua a expandir o seu horizonte verbal simplesmente ouvindo novas palavras e enriquecendo o seu vocabulário para uso futuro. (DÓRIA, 1957, p. 116)

Por essa razão, a pesquisadora argumenta que é necessário que sejam fornecidos recursos adequados para suprir essa falta de estímulos externos, como: o ensino da leitura labial, que é o recurso substituto mais indicado para a audição ausente e que pode ser adquirida pelo sujeito surdo por meio de um treinamento especial, constante e intenso; a prática da vocalização para que ele possa adquirir, gradativamente, o domínio dos sons da fala; e o treinamento direcionado ao desenvolvimento de processos de natureza psicológica, já que apenas a boa articulação das palavras não garante a internalização da linguagem.

MÉTODO E ETAPAS DO ENSINO PROPOSTO

Dória (1957) indica que a melhor época para desenvolver a fala nas crianças surdas é por volta dos doze meses – mesma idade indicada às crianças ouvintes – e, quanto mais cedo iniciar o processo, mais facilmente se alcançará a eficiência na aprendizagem de considerável vocabulário e no desenvolvimento mental equivalente ao das outras crianças. De acordo com a autora, a contribuição indispensável da pedagogia emendativa será:

[...] através de métodos que visem a substituição da percepção acústica da palavra por uma interpretação visual ou tátil dos movimentos oro-faciais necessários à sua pronúncia (leitura oral ou leitura da fala), integrando-a com associações psico-visuais, paciente e progressivamente preparadas. Esta substituição, na qual se estribam todos os demais princípios da pedagogia do surdo, é que promoverá o enquadramento das necessidades dos sentimentos e ideias da criança nos princípios conhecidos da fonética, criando uma linguagem interior, simbolizada por palavras e não por movimentos. (DÓRIA, 1957, p. 99)

Dória (1957) baseia sua proposta no método global – preconizado por Graham Bell – e, apesar de reconhecer que não há uma conclusão absoluta a respeito do sucesso de determinada escolha metodológica, acredita na superioridade de tal método para crianças surdas. Levando em conta que a chamada criança comum começa a falar tomando como ponto de partida a palavra com seu respectivo significado, e não o som isolado, a investigadora acredita que tal método possibilitaria um desenvolvimento mais amplo e natural nas crianças surdas, já que “[...] a apresentação dos conceitos ou nomes de objetos ou de assunto a ensinar em frases completas vai favorecendo, gradativamente, a assimilação das ideias e – o que é importante – a sua interrelação.” (DÓRIA, 1957, p. 109).

A autora defende que, inicialmente, a criança surda necessita da prática da vocalização para adquirir, gradativamente, o domínio de todos os sons da fala. Esse tipo de ensino é feito com material fonético, tendo como

eixo a imitação dos movimentos fônicos realizados para formar as palavras – aumentando a dificuldade progressivamente –, a comparação visual com o auxílio do espelho e a comparação tátil das vibrações sentidas na laringe durante a articulação de diferentes fonemas. Dória (1957) esclarece que, para a criança surda aprender a língua oral, ela precisa perceber visualmente os movimentos dos lábios e da face, de modo que, após o treinamento auditivo, ela possa compreender “[...] a grafia da palavra (1), o significado da mesma (2), a forma da palavra na expressão facial do professor (3) e a composição fonética da palavra no seu próprio aparelho fonador para a consequente expressão oral (4).” (DÓRIA, 1957, p. 119).

Segundo a autora, é necessário trabalhar também com os sentidos da criança surda, como a visão, o tato, a audição (no caso de existir resíduos), o rítmico e o cinético. Por meio do visual, a criança consegue ler a fala ao observar os movimentos dos lábios e da face de outras pessoas; com o tato, ela consegue sentir as vibrações das vozes ao colocar a mão na sua garganta ou na dos outros; já os resíduos auditivos ajudam no treinamento auditivo, tornando os dois primeiros sentidos mais eficientes e a criança mais consciente do som; o rítmico contribui para maior fluência e naturalidade da fala; e o cinético ajuda no desenvolvimento do movimento e da sensibilidade dos músculos responsáveis pela produção da fala.

Conforme já desenvolvido em sua obra anterior, *Compêndio de Educação da Criança Surda-Muda*, de 1954, Dória (1957) defende que o ensino da linguagem nos primeiros anos de vida deve estimular a observação e o balbucio da criança, além de buscar conscientizá-la de

que a língua é uma atividade comunicativa e não apenas um processo mecânico. Para isso, a pesquisadora indica os mesmos procedimentos para crianças de 2 a 4 anos sugeridos em 1954:

[...] A criança precisa aprender a observar: para isso, mostrar-lhe-emos no primeiro dia alguns brinquedos simultaneamente com as figuras dos mesmos; convidaremos em seguida, a criança a colocar o brinquedo sobre a figura que o ilustra, recebendo elogios ao acertar (1); logo que este passo for vencido, podem ser empregados dois ou três dos mesmos brinquedos e figuras e pronunciados os nomes dos objetos enquanto as duas mãos da criança são colocadas na face da professora (2); um pouco mais tarde, vencido este passo, daremos novamente à criança os mesmos brinquedos e figuras, porém, se ela possuir resíduos de audição, usará fones auditivos enquanto a palavra é pronunciada. Desde o início ela aprende, inconscientemente, que a linguagem tem sentido; que o movimento dos lábios do professor é acompanhado pelo som que ela pode sentir ou ouvir (3).

Desta forma, ela recebe simultaneamente a impressão visual, tátil e auditiva de uma palavra completa com sentido perfeito.

Esta estimulação múltipla e específica à leitura da palavra falada e à preparação para a linguagem, é repetida muitas vezes e o vocabulário aprendido será aumentado tão rapidamente quanto permitir a capacidade de criança. (DÓRIA, 1957, p. 112-113)

No caso de crianças com mais de 4 e 5 anos, a educadora informa que o objetivo desse ensino deve ser

desenvolver a língua oral, o vocabulário, a leitura labial e a leitura silenciosa. Nesse sentido, o ensino deve:

[...] Passa-se ao ensino de palavras fáceis, com sentido, que contenham todas as consoantes mais simples e todas as vogais, pois cremos que quase todos os sons da linguagem oral podem ser desenvolvidos através de palavras dispostas em frases com sentido completo.

O primeiro progresso na linguagem oral é alcançado quando a criança repete uma palavra inteira, seguindo imediatamente a articulação da palavra pelo professor (1). No passo seguinte, a criança já pode recordar, olhando para um objeto, figura ou forma impressa, a forma articulada dessa palavra. Logo que possa repetir uma palavra corretamente pela imitação, esta palavra é situada no seu livro individual de palavras faladas com um desenho ilustrado das mesmas e as palavras, em letras de imprensa (2). Neste primeiro livro todas as palavras que começam ou terminam por uma determinada consoante são grupadas em uma página; a consoante particular que começa ou termina as palavras é situada no canto superior. Nenhuma atenção se dá ao elemento isolado; entretanto, a menos que a criança falhe ao pronunciar ou a pronuncie mal, — e neste caso o professor, usando o processo do sentido múltiplo, chamará a atenção para o som — a criança terá que repeti-lo corretamente; isto não é tudo, mas uma prática ou um passo no exercício, porque a palavra não poderá ser posta no livro da criança se ela não tiver sido articulada corretamente.

Estes livros de linguagem oral terão significação e utilidade para as crianças, se cada palavra relaci-

onada representar um assunto de linguagem familiar, cujo nome foi aprendido com êxito.

[...] Em complemento aos livros de linguagem individual, o professor preparará uma coleção de cartazes-chaves. Cada um destes cartazes conterà algumas palavras situadas uma sob as outras, empregando alguns sons de consoantes no início e no fim. Por exemplo: R: rir, ser, dor, mar, rei, roer; L: til, lei, mel, lata, sol, rôl.

Perto de cada palavra, em letra de imprensa, coloca-se uma figura ilustrada para evitar que a forma impressa da palavra apresente uma dificuldade de leitura que, por sua vez, pode provocar um entrave à linguagem oral.

Os objetos do ano escolar seguinte consistirão em: revisão e fixação de todas as consoantes aprendidas no ano anterior e desenvolvimento das mais difíceis, isto é: l, r, ch e j (1); introdução de sinais diacríticos (sinais gráficos também chamados ortográficos, léxicos, fônicos ou prosódicos e destinados especialmente a distinguir a modulação das vogais ou a pronúncia de certas palavras que, sem eles, oferecem confusão com outras; os acentos agudo, grave e circunflexo, o til, a cedilha, o trema, o apóstrofo e o hífen, nas vogais), que até o presente foram aprendidas apenas pela imitação (2); ensinar à criança expressões naturais e corretas de linguagem, em qualquer lugar e sempre que a necessidade surja (3). (DÓRIA, 1957, p. 114-115)

A professora justifica a utilização dessa forma de ensinar argumentando que as crianças aprendem mais facilmente as palavras familiares que fazem parte do seu cotidiano e despertam seu interesse. Nesse contexto, a re-

petição constante dessas palavras faz com que o aprendiz internalize os padrões corretos da articulação de cada elemento e, somente depois de fixados tais padrões, recomenda-se o ensino das unidades constitutivas menores – as consoantes e as vogais.

Além disso, a pesquisadora explica que, como as crianças surdas se interessam pelos brinquedos, recomenda-se que o trabalho inicie nomeando esses objetos (com os substantivos), os qualificando (por meio dos adjetivos) e ensinando ações (designadas pelos verbos). Dória (1957), ao argumentar que a leitura da fala e a fonação devem se processar paralelamente e em simultâneo ao ensino da linguagem, parece prever que o ensino da fala, da leitura, da escrita e de questões metalinguísticas ocorreriam ao mesmo tempo nas atividades de sua proposta pedagógica.

LEITURA, ESCRITA, FALA E QUESTÕES METALINGUÍSTICAS: ELEMENTOS DE UM MESMO PROCESSO?

Dória (1957) apresenta, em sua obra, sugestões de planos gerais de trabalho com inúmeras atividades para trabalhar: a observação da língua e sua produção oral, a familiarização com fonemas e o ensino de diversas classes gramaticais (substantivo, adjetivo, verbo, numeral, pronome, conjunção, advérbio) e de algumas funções sintáticas (sujeito, objeto direto e indireto). Ela aponta que questões metalinguísticas acerca da língua, como “[...] a conjugação dos verbos, suas variações, o número dos substantivos, as variações pronominais, os problemas da sintaxe, etc. deve-

rão ser ensinados de maneira própria, adequada à deficiência das crianças.” (DÓRIA, 1957, p. 142).

Nas suas propostas de atividade, a autora propõe que sejam elaborados pelo professor cartazes-chave com palavras, suas respectivas formas escritas em letra de imprensa e figuras que representem seu significado. Para trabalhar com os substantivos e verbos na página 126, por exemplo, ela sugere que sejam elaborados cartões com frases e imagens que indiquem ações; logo, o aluno deveria ler as frases e articular as palavras, e o professor trabalharia com essas duas classes gramaticais. Era esperado que a criança aprendesse questões gramaticais, lesse a forma escrita e articulasse as palavras ao mesmo tempo, como a autora comenta no trecho abaixo:

Perto de cada palavra, em letra de imprensa, coloca-se uma figura ilustrada para evitar que a forma impressa da palavra apresente uma dificuldade de leitura, que, por sua vez, pode provocar um entrave à linguagem oral.

As crianças apreciam muito estes cartazes ou figuras coloridas, de forma atraente e, ao que parece, elas nunca se cansam de dizer as palavras que lhes são familiares. Isto constitui, também, valioso material para exercício porque a repetição constante destas palavras fixa na mente das crianças os padrões de articulação corretos dos elementos. (DÓRIA, 1957, p. 115)

Ao recomendar o uso de histórias como recurso para o estudo das classes gramaticais da língua, a educadora aconselha que sejam trabalhados: os verbos, come-

çando por “correr”, “pular”, “brincar”, “passear” e “sentar” por fazerem parte do universo da criança surda; os substantivos; os adjetivos; os numerais; os pronomes; as preposições e as conjunções. Para o ensino de tais conteúdos, a autora indica algumas lições organizadas em unidades, cujos tópicos seriam: os pronomes “quem”, “que”, “quantos”, “de quem” e os pessoais; verbos “ter”, “ser”, “correr”, “cortar”, “chorar”, “ir”, “mandar”, “dar”, “dizer”, “ser” e “estar”; e conjunção “e”. Como ela desenvolve:

3. Verbos: utilizar exercícios na forma positiva, negativa e interrogativa. Ensino da significação do presente, passado e futuro. Será ideal utilizar-se uma história por semana centralizando nela todo o trabalho da linguagem. Croker, Jones e Pratt, professores da School for the Deaf, de New York, aconselharam os seguintes passos no desenvolvimento da história:

a) apresentação de palavras novas: a palavra nova é falada pelo professor, escrita pelas crianças de acordo com a fonética aprendida; se a ortografia estiver errada, deverá ser apagada imediatamente e substituída pela grafia correta;

b) o significado de novas palavras e expressões ensinadas por meio de objetos, quadros ou dramatização;

c) história contada como um todo e dramatizada pela classe. Esta ordem pode ser invertida, isto é, a história contada pelo professor, as crianças levadas a pensar no significado de novas palavras do texto e de novas palavras escritas foneticamente pelas crianças.

[...] d) conjugar o verbo *ter*, no presente (formas positiva e negativa), no passado e no futuro (*idem*).

e) utilizar frases com lacunas para preencher com o verbo conjugado no tempo próprio, por exemplo:

1. O cachorrinho rabo curto.
2. A menina uma linda boneca.
3. Os bebês não dentes.
4. Você livros de história.
5. Lúcia um lindo vestido na próxima semana.
6. Laís uma nova boneca porque a outra quebrou-se, etc. (DÓRIA, 1957, p. 156-157, 159)

Além de classes gramaticais, os exercícios propostos também tratam das funções sintáticas sujeito, objeto direto, objeto indireto e adjunto adverbial, porém não se aprofundam em explicações metalinguísticas. Ao trabalhar essas categorias, a professora organiza uma tabela dividida em cinco colunas destinadas: a “quem” (1ª), ao “verbo” (2ª), a “que” (3ª), a “de que cor” (4ª) e a “de quem” (5ª). Essa tabela se assemelha à Chave Edith Fitzgerald^{xxxiii}, constituída por seis colunas com perguntas que se referem a diferentes partes da oração: o sujeito (quem, o que?); o verbo; os objetos direto e indireto (o que, de quem?); as palavras que se referem ao local (onde?); os modificadores do verbo principal (para quem?, de quem?, como?, quantas vezes?); e os termos que indicam o tempo (quando?). Nas atividades, ela também parece pressupor

o ensino da escrita, como podemos observar na 3ª unidade de seu plano de atividades:

Para o exercício ou verificação do aprendido, dá-se aos alunos uma folha de papel dividida em 5 colunas; o nome da 1ª será “Quem?”, a 2ª não terá “nome” mas corresponderá ao tempo presente de um verbo, por exemplo: ver; a terceira coluna será do Quantos e a 4ª do Que.

Então a criança deverá preenchê-las com os nomes de objetos que lhe serão mostrados à parte para formar sentenças com sentido completo; na 1ª, o sujeito será sempre Eu; por exemplo: as palavras poderão ser estas: carro, bola, coelho e pião.

Na 1ª coluna, Eu; na 2ª, vejo; na 3ª, um; na 4ª, carro, e na 5ª o desenho do objeto. Assim sucessivamente; a criança deverá saber quem vê, quantos e o que vê (no desenho). (DÓRIA, 1957, p. 148)

Nesse contexto, parece ser esperado que o aluno escrevesse frases com sentido completo a partir dos objetos que lhe fossem mostrados. O mesmo é observado na atividade proposta da página 149, quando a autora trabalha com o ensino do verbo “ter”:

A folha de papel permanece dividida em cinco colunas, destinando-se a 1ª, ao pronome; a 2ª, ao verbo; a 3ª, à “Quantos”; a 4ª, à “Que?” e a 5ª à “De que cor”: por ora esta última coluna permanece em branco; então, a criança escreverá, situando as palavras nos respectivos lugares, o se-

guinte: “Eu tenho um nariz”. “Eu tenho dois pés”. “Eu tenho duas orelhas”, etc.

Dominado este passo, a coluna nº 1 (dos pronomes) e a nº 4 (do “Que”) poderão sofrer variações; a nº 5 (“De que cor”) será preenchida; a nº 2 conterá o verbo na 3ª pessoa do singular (“tem”) e a nº 3 (de “Quantos”) permanece inalterada, ficando, pois, assim: “Maria tem uma boneca”; “João tem olhos azuis”; “Maria tem um vestido azul”, etc. (DÓRIA, 1957, p. 149)

Além da escrita, o exercício em questão também aborda alguns conteúdos gramaticais, como o uso de pronomes e do verbo “ter” no Presente do Indicativo. Entretanto, não fica claro se seriam feitas explicações metalinguísticas sobre o uso das diferentes desinências número-pessoais desse tempo verbal ou se seria apenas um exercício de cópia das estruturas linguísticas.

Por fim, também é previsto o ensino de vocabulário. Dória (1957) recomenda que o ensino da língua oral inicie com as palavras fáceis – com as consoantes mais simples e todas as vogais – que façam parte do contexto da criança surda para depois serem ensinadas palavras mais complexas. Como comenta a autora:

[...] deverão ser ensinadas as cores (sempre em frases ou sentenças), os adjetivos, combinando-os com aquilo que a criança já aprendeu e penetrando suave e naturalmente no domínio dos animais, através dos brinquedos, dos alimentos, dos meios de transporte, aumentando sempre o vocabulário da criança e desenvolvendo progressiva-

mente os seus processos mentais. Só assim a criança muda poderá preparar-se para dominar as ideias mais abstratas que lhe serão apresentadas não só na matemática e em outras matérias do curso primário como pela própria vida futura. (DÓRIA, 1957, p. 141-142)

Nas recomendações didáticas, a autora prevê que sejam abordadas nas unidades diferentes temáticas, como: animais, alimentos, meios de transporte, entre outros. De acordo com o trecho acima, as classes gramaticais seriam ensinadas junto com palavras novas, de modo que a criança surda fosse ampliando progressivamente seu vocabulário.

Contata-se, em uma primeira análise, que Dória (1957) parece reduzir o ensino da língua à oralização; porém, há momentos na obra em que ela sugere exercícios que contemplam ensino de vocabulário e questões metalinguísticas, além de haver atividades que pressupõem que o aluno surdo iria ler palavras e sentenças ou escrevê-las. Ainda que sejam competências linguísticas com diferentes níveis de dificuldade e que exigem diferentes conhecimentos prévios por parte do aprendiz, a autora compreendia todos esses elementos como partes do mesmo processo de ensino e pressupunha que eles seriam ensinados em simultâneo por meio das mesmas atividades em suas recomendações didáticas.

CONCLUSÃO

Conclui-se que a obra produzida trata-se de um livro voltado para professores especialistas na área. Observa-se uma tentativa de aprimoramento científico no

ensino para surdos: enquanto cartilhas produzidas anteriormente eram baseadas apenas nas experiências dos educadores, a obra produzida por Ana Rímoli busca aprofundar questões a respeito de técnicas para o ensino da língua oral. Além disso, ao desenvolver sua proposta educacional, Dória (1957) parece ter um duplo objetivo: além de descrever o método e as etapas de seu ensino, ela parece buscar justificar suas escolhas a partir da apresentação de diversos autores e estudos na área que sustentariam a cientificidade de tal proposta.

Tal aprimoramento se relaciona com o objetivo de descentralização do ensino para surdos nesse período. Conforme as turmas do Curso Normal para Professores de Surdos se formavam, surgia a necessidade de materiais de apoio na área, já que os profissionais especializados atuavam em escolas de todo território brasileiro. Nesse sentido, a produção de material nesse período impactou, de certa forma, também na homogeneização das práticas pedagógicas para surdos: tendo em conta que a formação de professores na área era voltada apenas para o ensino da fala, o método oral expandiu ainda mais seu alcance no âmbito nacional nesse período.

No entanto, conclui-se que, apesar da tentativa de comprovar o embasamento científico e o sucesso do método oral, não fica claro na proposta de Dória (1957) em que consiste especificamente o ensino da língua proposto e de que forma o aluno surdo aprenderia diferentes competências da língua ao mesmo tempo nas atividades sugeridas. Tal incongruência nos ajuda a compreender alguns equívocos ocorridos historicamente na parte prática da área, como a não priorização do ensino de conteúdos

escolares e as dificuldades existentes na leitura e na escrita de sujeitos surdos, mesmo depois de escolarizados através do ensino emendativo. Ao afirmar que os conteúdos deveriam ser ensinados de maneira própria e adequados à suposta limitação da criança surda, deslocava-se a responsabilidade da aprendizagem exclusivamente para o aluno, justificando qualquer fracasso escolar a partir da sua condição. Em tal dinâmica, limitações e incoerências das metodologias de ensino voltadas para esse público não eram questionadas.

REFERÊNCIAS

BATISTA, R. de O. Ensino de língua, livros didáticos e História: relações vistas pela Historiografia da Linguística. *Linha D'Água* (online), São Paulo, v. 32, n. 1, jan/abril, 2019, p. 155-174.

BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. Historiografia da Linguística e o ensino de língua como objeto de análise: considerações metodológicas. In: BATISTA, R. de O.; BASTOS, N. B. *Questões em historiografia da linguística*: homenagem a Cristina Altman. São Paulo: Pá de Palavra, 2020.

DÓRIA, A. R. *Compêndio da educação da criança surda-muda*. Rio de Janeiro: MEC / INSM, 1954.

DÓRIA, A. R. *Introdução à didática da fala*. Rio de Janeiro: MEC / INSM, 1957.

RODRIGUES, E. G.; GONTIJO, C. M. Descentralização da educação de surdos no Brasil e seus desdobramentos no Espírito Santo. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 1, 2017, p. 229-243.

SOARES, M. A. *O Oralismo como método pedagógico Contribuição ao estudo da História da Educação do surdo no Brasil*. [Tese de Doutorado]. Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. Repositório da Produção Científica e Intelectual da

Unicamp, 1996. <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/253234>

SWIGGERS, P. La Historiografía de la Lingüística: apuntes y reflexiones. *Revista Argentina de Historiografía Lingüística*, v. 1, n. 1, 2009, p. 67-76.