

## **EDUCAÇÃO E SURDEZ NA DÉCADA DE 1950 NO BRASIL: UM PANORAMA HISTÓRICO ACERCA DE ANA RÍMOLI DE FARIA DÓRIA**

Luana da Luz Cardoso<sup>1</sup>

Universidade Estadual do Centro-Oeste - UNICENTRO

Carlos Herold Júnior<sup>2</sup>

Universidade Estadual de Maringá - UEM

### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo analisar as ideias educacionais de Ana Rímoli de Faria Dória. Queremos pensar a educação do surdo na década de 1950, período em que Ana Rímoli de Faria Dória geriu o Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES. Para tanto, partiu-se de um levantamento histórico sobre a educação especial, bem como sobre a educação do surdo no Brasil, situando historicamente a década de 1950 para se refletir sobre a trajetória do surdo dentro do campo da educação especial. Por se tratar de uma pesquisa histórica, optamos pela utilização de alguns dos livros escritos por Dória como fontes primárias. Embora a pesquisa deva prosseguir na análise de outros documentos, o estudo permite perceber a importância de Ana Rímoli de Faria Dória para com a educação do surdo durante a década de 1950. Notamos que a atuação de Dória encetou um período de destaque na história da educação dos surdos, já que ela foi uma figura importante no início de uma nova maneira de ver essa modalidade educativa, estimulando a busca por melhores métodos para a propagação e a concretização de avanços nas práticas educacionais.

Palavras-chave: História da educação; surdez; Ana Rímoli de Faria Dória.

### **EDUCATION AND DEAFNESS IN THE 1950'S IN BRAZIL: A HISTORICAL PANORAMA ABOUT ANA RÍMOLI DE FARIA DÓRIA**

### **ABSTRACT**

This paper aims to analyze the educational ideas of Ana de Faria Rímoli Doria. We want to understand how the education of the deaf in the 1950s was, during which Ana de Faria Rímoli Doria managed the National Institute of Deaf Education - INES. Therefore, the study begins with a historical survey about the of special education as well as the education of the deaf in Brazil, historically situated in the 1950s, to understand how the path of the deaf in the field of special education was outlined. As a historical research, we have studied some of the books written by Doria as primary sources. Although the research must continue in the analysis of other documents, the investigation has already showed the importance of Ana de Faria Rímoli Doria to the education of the deaf during the 1950s. We have noticed that the performance of Doria started in a prominent period in the history of deaf education, as she was an important figure when it comes to a new way of seeing this educational area, stimulating the search for better methods for the propagation and implementation of advances in educational practices.

Key words: History of Education; Deafness; Ana Rímoli de Faria Dória.

## 1 – Considerações iniciais

Por meio de pesquisas desenvolvidas desde 2012 com o objetivo de estudar historicamente as diferentes ideias, práticas e principais instituições, bem como aqueles que se preocuparam com a educação do surdo no Brasil a partir do século XIX, tomamos contato com a história do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)<sup>3</sup>.

Dentre os vários diretores que passaram pelo INES, Ana Rímoli de Faria Dória (gestão de 1951 a 1961), primeira mulher a dirigir o Instituto, destacou-se por sua preocupação concernente aos limites e aos desafios dessa modalidade educacional. Esse fato materializou-se não apenas em sua ação profissional no instituto, mas na publicação de várias obras tematizando a educação e a surdez. Dória inquietava-se, também, com a formação dos professores, levando-a a criar o curso Normal Especializado para a Educação de Surdos. Além disso, ela propôs vários cursos profissionalizantes, ao lado de coordenar campanhas em favor da educação do surdo em todo o Brasil (ROCHA, 2008). Embora esse valor possa ser facilmente percebido, encontramos poucos estudos que se dediquem, especificamente, ao período de sua intervenção e, igualmente, às ideias e às práticas educacionais que ela divulgava e praticava. Essa constatação é tomada como um dos estímulos deste artigo, afinal, em que pese à desconsideração dos historiadores da educação em relação a este objeto, a gestão de Ana Rímoli de Faria Dória é assumida como um marco na história da educação dos surdos. Soares (2005) endossa essa afirmação, quando pondera que:

O Instituto Nacional de Educação de Surdos, primeira instituição criada para esse fim, no Brasil, passou por uma mudança profunda a partir de 1951, tanto no que diz respeito aos aspectos metodológicos do ensino, quanto à sua estrutura em relação à modificação e criação de serviços (SOARES, 2005, p. 4).

Neste trabalho, partimos da assunção que a relevância daquela gestão pode ser pensada por meio de um entendimento mais amplo sobre as ideias pedagógicas da professora em tela. Diante destas considerações, buscamos responder ao seguinte questionamento: como Ana Rímoli de Faria Dória pensava a educação do surdo na década de 1950? Abordar essa problemática leva-nos a propor como objetivo analisar o pensamento educacional de Ana Rímoli de Faria Dória no que tange à educação do surdo. Isso será feito por meio do estudo de alguns dos vários livros escritos, ou traduzidos, por Dória, buscando apoio de uma pesquisa bibliográfica para circunscrever, historicamente, a trajetória percorrida pela educação especial até chegar ao momento em que ela viveu e pensou. Dito de outro modo, o que queremos é construir bases para futuras investigações que ambicionem entender a educação do surdo no período em que ela dirigiu o INES, na década de 1950. Na reflexão, identificaremos a metodologia por ela proposta, investigando sua importância e suas ações em favor dessa especificidade educacional.

As intenções acima explicitadas serão concretizadas por meio de um texto que se construirá com uma ótica que terá início no processo histórico mais geral para fecharmos o foco no objeto escolhido. Por isso, no que tange à organização das reflexões, primeiramente, buscou-se construir um panorama histórico da educação especial percorrendo outras épocas e realidades, ampliando, assim, o escopo temporal e geográfico da análise. Para tanto, utilizamos, principalmente, os estudos feitos por Barby (2005), Mazzotta (1996), Soares (2005) e Rocha (2008). Julgamos importante esse procedimento para dimensionarmos a importância da década de 1950 na história da educação dos surdos no Brasil.

Uma vez situada a década de 1950 no contexto histórico mais amplo, partiremos para a análise do pensamento educacional de Ana Rímoli de Faria Dória. Para realizar essa intenção, das obras elaboradas pela professora utilizaremos os seguintes livros: *Introdução à didática da fala* (1959), *Compêndio de educação da criança surdo-muda* (1958) e *Manual de educação da criança surda* (1961). A representatividade dessas obras no âmbito do pensamento de Ana Rímoli de Faria Dória não deve obscurecer que um dos limites desta pesquisa é a impossibilidade de construirmos as reflexões partindo da totalidade dos escritos da referida professora. Essa impossibilidade explica-se pela escassez de recursos financeiros institucionais para a realização das viagens necessárias para a ampliação do leque de fontes primárias. Mesmo assim, esperamos que a publicação desses resultados preliminares possa estimular outros pesquisadores a preencher essa lacuna<sup>4</sup>.

## 2 - A educação especial sob uma perspectiva histórica

A defesa da cidadania e do direito à educação das pessoas portadoras de deficiência é atitude muito recente em nossa sociedade [...] a conquista e o reconhecimento de alguns direitos dos portadores de deficiência podem ser identificados como elementos integrantes de políticas sociais, a partir de meados deste século (MAZZOTTA, 1996, p. 15).

De acordo com Mazzotta (1996), a conquista e o reconhecimento de direitos das pessoas portadoras de deficiência é algo que remonta apenas há algumas décadas. Ainda há um longo caminho para ser percorrido, sobretudo, se considerarmos a realidade brasileira comparando-a a alguns países que, há mais tempo, debruçam-se sobre as necessidades dessas pessoas:

Foi principalmente na Europa que os primeiros movimentos pelo atendimento aos deficientes, refletindo mudanças na atitude dos grupos sociais, se concretizaram em medidas educacionais. Tais medidas educacionais foram se expandindo, tendo sido primeiramente levadas para os Estados Unidos e Canadá e posteriormente para outros países, inclusive o Brasil (MAZZOTTA, 1996, p. 17).

No longo processo de construção da vida societária, na luta do homem pela sobrevivência, valorizou-se e foi idealizado um modelo de eficiência, pelo qual se buscava as condições necessárias à vitória nessa luta. Buscava-se atender às necessidades básicas, como abrigo e alimento, contando apenas com as propriedades físicas e intelectuais para sobreviver. Logo, aqueles que não tivessem as condições para buscarem seu próprio sustento, ou que fossem vistos como incapazes de colaborar com o máximo de suas forças na organização coletiva para a obtenção desse mesmo sustento, acabavam recebendo a pecha de fardo, o que acarretava, muitas vezes, em abandono ou em sacrifício.

Há registros antigos de estudos que buscavam explicações para algumas deficiências. Como não contavam com o conhecimento científico<sup>5</sup> que se desenvolveu apenas a partir do século XVI, recorriam a explicações sobrenaturais<sup>6</sup> para explicar aquilo que não entendiam. Segundo Barby (2005, p. 23), “este fato levou a humanidade a construir uma concepção pré-formista da deficiência, que acomete o sujeito por obra e vontade do divino, restando aos seres humanos pouca ou nenhuma condição de interferir neste processo”.

Os gregos também baseavam suas ações em mitos, espelhando-se nos deuses e na maneira como agiam frente a uma criança portadora de deficiência. As ações variavam desde extermínio e abandono, ao isolamento social, reforçando a ideia de castigo divino e justificando os atos cometidos (BARBY, 2005). No período medieval a Igreja dissemina a doutrina de que deficientes são portadores de alma, considerados filhos de Deus. Os deficientes, então, passam a ser dignos de caridade. Nessa ótica, eles seriam uma demonstração de impotência e fragilidade humanas diante das forças sobrenaturais, além de serem exemplos, ou provas concretas, das consequências geradas pelo castigo divino aos pecados. Assim, os deficientes passaram a ser acolhidos pela igreja, embora continuassem vivendo à margem do convívio social, concebidos como endemoniados que precisavam purificar seu corpo com penitências (BARBY, 2005). A igreja passou a abordar essa situação por meio da purificação corporal com jejuns, abstinência, autoflagelação e a fogueira da inquisição, à qual eram levados muitos deficientes, pois “[...] era preciso libertar o indivíduo do próprio corpo impregnado pelo mal”, Barby (2005, p. 29).

Já na idade Moderna, com a força da burguesia, a igreja perde poder e a humanidade começa a “[...] buscar explicações racionais para os fenômenos cotidianos.” (BARBY, 2005, p.34). Com isso, as deficiências passam a ser associadas à patologia, transformando o endemoniado em doente, digno de tratamento, mudando o local de isolamento dos deficientes, da igreja, para os nascentes hospitais psiquiátricos. De qualquer modo, a deficiência passou a ser investigada ao invés de ser apenas temida.

As primeiras atuações médicas no campo da surdez não atenderam apenas ao campo clínico da audição, mas acabaram, também, contribuindo com a educação, já que para saber se, e como, a pessoa surda adquiria conhecimentos, os médicos faziam experiências que levaram a descobertas no âmbito desta especificidade educativa. Foi a partir dos estudos realizados por Gerolamo Cardano (1501-1576), matemático, médico e astrólogo italiano, que a escrita tornou-se um meio de representar os sons da fala ou representar ideias do pensamento, não impedindo o surdo de adquirir conhecimentos. Ele afirmou que a surdez, por si só, não modificava a inteligência da criança, que deveria ser educada através da leitura e da escrita, prática posteriormente adotada por diversos médicos (SOARES, 2005).

Pesou para o desenvolvimento tardio dessas práticas a herança aristotélica que considerava o ouvido como o órgão mais importante para a educação, o que levou muitos estudiosos à conclusão de que os surdos eram difíceis de serem educados. Com efeito, estudos que questionassem essa assunção começaram a existir apenas a partir do Renascimento quando, segundo Soares (2005, p. 19) “[...] os médicos, baseados no desenvolvimento da ciência, em especial da anatomia, passaram a se dedicar ao estudo da fala dos surdos, bem como das suas possibilidades de aprendizagem”.

Além dos médicos, religiosos, preceptores e estudiosos de língua também se voltaram ao estudo e à atuação junto aos surdos. Vários preceptores ocuparam-se da educação de surdos oriundos dos segmentos mais favorecidos da sociedade de então, também começando com o ensino da escrita e partindo desta para a fala, com diversas técnicas. Mesmo sem possuir conhecimentos médicos, alguns utilizavam do alfabeto datilológico, talvez pela boa divulgação do mesmo através de pesquisas médicas (SOARES, 2005).

Por outro lado, interessante observar que, paralelamente aos estudos que começaram a surgir, as descobertas no âmbito das deficiências vieram acompanhadas de grande pessimismo:

A partir desses estudos e dos dados de observação empírica, analisados à luz da razão, consolidaram uma visão organicista, inatista e fatalista, da deficiência [...]. Organicista por se tratar de um mal físico; inatista porque o indivíduo nascia com a doença; e fatalista, devido à crença de que nada podia ser feito para curar o deficiente (BARBY, 2005, p. 37).

Esse pensamento começou a mudar com uma publicação de O *Ensaio sobre o Entendimento Humano*, de John Locke. Ele contrariou o pensamento inatista, afirmando que ao nascer, o ser humano era como uma folha de papel em branco. A publicação contribuiu para o início dos esforços em torno da educação das pessoas com deficiência.

Já no século XIX Jean Marc Gaspard Itard (1774-1838), médico-chefe do Instituto Imperial dos Surdos-Mudos na França, inspirado nas ideias de Locke, assumiu o desafio de educar um menino selvagem, encontrado em uma casa em Saint Sernin, acreditando “[...] que o estranho estado em que se encontrava o garoto se devia à privação do contato social” (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2001, p. 15). O menino, batizado como Victor<sup>7</sup>, aparentava ter de 12 a 15 anos, além de parecer mudo e surdo e ser diagnosticado como idiota.



**Jean Marc Gaspard Itard**

Fonte: Rocha (2008, p. 18)

Ao longo do século XIX, com a Revolução Industrial e o desenvolvimento do capitalismo, mulheres e crianças começam a trabalhar nas fábricas e indústrias. Consequentemente, as que possuíam alguma limitação física ou mental eram, novamente, consideradas com um fardo para a sociedade, devendo, muitas vezes, ser sustentadas por outras pessoas. Quando não se adaptavam ou não eram aceitas nas indústrias ou nos orfanatos, acabavam morando na rua, asilos e hospícios, por serem “ineficientes” e “improdutivas” (BARBY, 2005).

Em 1846, o médico Edouard Seguin, baseado também nas ideias de Locke e discípulo de Itard, publicou *Traitement Moral*, que propunha um método de avaliação e ensino para os deficientes mentais, baseado em observações feitas nos locais de isolamento das pessoas com deficiência. Nesse sentido “Seguin, não só, foi o precursor do movimento pela educação e inclusão do diferente, como também, um homem a frente de seu tempo, que ousou andar na contramão da história” (BARBY, 2005, p. 42).

Destaque também deve ser dado à Maria Montessori, que no início do século XX, baseada também em Itard e Seguin, propôs a educação moral de crianças com deficiência mental. Seu método teve tanto sucesso, que a partir de 1907 foram fundadas várias escolas em diferentes países baseadas em sua metodologia.

Mesmo com todo o avanço desses estudiosos e seus esforços em mostrar que os deficientes eram passíveis de serem educados, a antiga superstição ganhou novos

contornos no século XX, por responsabilidade de médicos que afirmavam que a deficiência se tratava de um mal genético e hereditário que precisava ser interrompido para evitar a propagação da espécie. O “problema” passou da alma ou espírito endemoniado, para a própria “natureza” da pessoa deficiente, acusada de causar a ruína social (BARBY, 2005), pensamento esse atinente ao panorama de expansão das ideias eugênicas e higiênicas do período.

Novas exigências econômicas e sociais trouxeram à tona discussões sobre a instrução geral da população. Reformas foram surgindo em busca da instrução popular, sendo, segundo Soares (2005, p. 28) “[...] de importância histórica o aparecimento da consciência do valor laico e estatal da instrução, a qual passava a ser concebida como fundamento do próprio Estado”.

Assim, a partir de meados do século XX, são mais visíveis os esforços para que a educação fosse pensada com a consideração da inclusão dos deficientes, com o fito de garantir-lhes igualdade de oportunidades. Em diversos países

[...] a segunda metade do século XX, marcou a transição entre a concepção excludente, segregadora e assistencialista da educação dos deficientes, para a inclusão da diferença como algo natural e desejável, além de promover a equiparação de oportunidades educacionais e sociais a estas pessoas, enfatizando a educação para todos (BARBY, 2005, p. 45).

### 3 - A educação do surdo no Brasil

Como vimos, portadores de todas e quaisquer deficiências sofreram preconceitos, segregação e castigos. O surdo, não deixou de percorrer toda esta trajetória e sofrer com as imposições feitas pela sociedade de cada época e seus padrões de normalidade. O mesmo ocorrera no Brasil, já que, em nosso país

[...] a prática de segregar e marginalizar ou excluir a diferença também foi adotada com a criação das rodas dos expostos junto as Casas de Misericórdia, fundadas a partir de 1726, com o intuito de garantir a sobrevivência das crianças rejeitadas pela sociedade da época, entre as quais, muitas com deficiência, foram paulatinamente sendo substituídos pelas instituições especializadas, que assumiram também a filosofia e o caráter assistencialista (BARBY, 2005, p. 42 e 43).

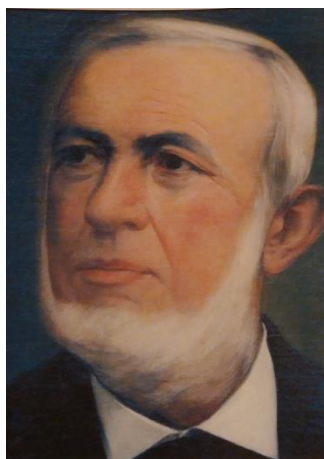
A educação de surdos se inicia no Brasil a partir do século XIX, mais especificamente em 1855, quando no contexto do ensino de primeiras letras, o professor surdo, E. Huet<sup>8</sup>, vindo do Instituto de Surdos de Paris, apresentou um relatório, em língua francesa a D. Pedro II com a intenção de criar uma escola para surdos no Brasil. Com o consentimento de D. Pedro II, a escola para surdos passou a funcionar em 1º de Janeiro de 1856<sup>9</sup> nas dependências do colégio M. de Vassimon. Como o Instituto funcionava nas dependências de outro colégio, o diretor E. Huet conseguiu transferência em outubro de 1857 para instalações mais adequadas. Huet dirigiu o Instituto até 13 de dezembro de 1861 (ROCHA, 2008).

**E. Huet**

Fonte: Rocha (2008, p. 29)

Com a saída de Huet passaram pelo Instituto vários diretores, até que em 1868 o chefe da Seção da Secretaria de Estado, Tobias Rabello Leite<sup>10</sup>, visitou o Instituto em busca de notícias sobre o trabalho desenvolvido e elaborou um relatório sobre as condições lá encontradas. Ele constatou que não havia ensino, mas sim, a oferta de asilo para surdos. Com esse relatório, o então diretor foi exonerado e Tobias Rabello Leite assumiu seu lugar interinamente até 1872, quando foi nomeado diretor efetivo (ROCHA, 2008).

Tobias Rabello Leite renovou as propostas de ensino e o quadro de funcionários. Uma de suas metas principais foi oferecer ensino profissionalizante e agrícola. Outra iniciativa importante, foi a tradução de livros franceses, utilizados no Instituto de Paris, principalmente os de Jean Jaques Vallade-Gabel<sup>11</sup>.

**Tobias Rabello Leite****Jean Jaques Vallade Gabel**

Fonte: Rocha (2008, p. 39 e 40).

No primeiro Congresso Internacional de Surdos Mudos, em Paris, 1878, foi estabelecido que o melhor método de ensino para os surdos seria através da combinação da articulação com a leitura de lábios, conservando o uso de gestos como medida de auxílio durante o período inicial. Porém, o segundo congresso, realizado em Milão no ano de 1880, criticou os dois métodos, recomendando o método oral puro, ideia que se seguiu nos congressos seguintes (SOARES, 2005). Os resultados com o Método Oral<sup>12</sup> puro não



foram positivos, já que tinha como foco a articulação e a leitura labial, e alguns surdos não desenvolviam nenhuma dessas aptidões, conseguindo se comunicar apenas por sinais ou pela escrita (ROCHA, 2008).

Em 1930 a imprensa voltava a divulgar que o INES funcionava apenas como um asilo. Então, o presidente Getúlio Vargas nomeou o Armando Paiva Lacerda<sup>13</sup> como diretor do instituto. Ele se identificava com os ideais escolanovistas e era um médico muito conhecido por fazer grandes pesquisas na área da surdez. Armando Paiva Lacerda elaborou um plano de atendimento diferenciado, dividindo os alunos entre os que tinham aptidão para a linguagem articulada e os que só podiam ser ensinados através da escrita. O ensino não era organizado por disciplinas, sendo, apenas, dividido em linguagem escrita, linguagem oral e linguagem oral/auditiva, e os estudos chegavam ao fim quando o aluno dominasse uma das profissões ensinadas no Instituto (ROCHA, 2008).



**O Instituto Nacional de Educação de Surdos no ano de 1926**

Fonte: Rocha (2008, p. 58 e 59)





**Sala de aula na década de 1930**

Fonte: Rocha (2008, p. 68)

Por questões políticas, Armando Paiva Lacerda foi exonerado do cargo nos anos 40, e em seu lugar assumiram outros diretores, até que, em 1951, Ana Rímoli de Faria Dória assumiu a direção do Instituto, posto em que permaneceu até 1961.

#### **4 – Ana Rímoli de Faria Dória: apontamentos biográficos**



**Ana Rímoli de Faria Dória**

Fonte: Rocha (2008, p. 88)

Dória nasceu em 07 de outubro de 1912 na cidade de São Paulo. Diplomou-se pela Escola Normal de São Paulo, em 1930. Concluiu o Curso de Formação de Professores pelo Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Foi assistente dos Laboratórios de Psicologia Aplicada e de Estatística e Educação Comparada do Instituto de Educação da Universidade de São Paulo. Ingressou no serviço público federal em 1941, como Técnica de Educação do Ministério de Educação e Saúde, desempenhando várias funções como: inspetora da Escola de Belas Artes de São Paulo (1942); chefia de seção de inspeção e relatórios da diretoria do Ensino Superior do Ministério de Educação e Saúde (1944); chefia da seção de organização escolar do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (1946); professora de Métodos de pesquisa e Planejamento aplicados à Administração Pública e Pesquisas em educação (1949-1950). Depois de atuar em várias funções no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), e ter feito parte da Comissão avaliadora da gestão de Antônio Carlos de Mello Barreto, foi nomeada, em 23 de fevereiro de 1951, por decreto presidencial, diretora do Instituto Nacional de Surdos- Mudos. Exercendo, posteriormente, a função de professora do Curso Normal nas disciplinas de Fundamentos Metodológicos de Pesquisa Aplicada à Educação, Didática Geral e Especial (para surdos), e Logopedia<sup>14</sup> no curso de aperfeiçoamento de professores para surdos; ela também participou da comissão de elaboração do ante-projeto de lei sobre o ensino emendativo<sup>15</sup>, coordenando a sessão de estudos sobre o tema ‘A recuperação do excepcional do ponto de vista médico-psico-pedagógico’, por ocasião da 1ª Jornada Pedagógica da Sociedade Pestalozzi do Brasil de 20 a 28 de julho de 1958. No evento ela proferiu uma palestra sobre a reeducação e recuperação dos deficientes da audição e da fala (DÓRIA, 1959; ROCHA, 2008).

## 5 – Análise das obras

A preocupação em estudar e divulgar livros sobre a educação do surdo deve-se ao fato de que, segundo Dória, na década de 1950, os recursos científicos e técnicos não permitiam “o reconhecimento absoluto e integral da personalidade da criança surda, de sua psicologia e dos melhores métodos de ensino [...]” (DÓRIA, 1961, p. 27).

Com base em sua experiência no trabalho com surdos, Dória escreveu vários livros que contribuíram para tal educação, dos quais, alguns serão analisados e discutidos neste tópico, sendo eles: *Introdução à didática da fala* (DÓRIA, 1959), no qual a autora demonstra sua grande preocupação com a criança surda que não desenvolveu a fala, buscando “[...] dar a palavra aos que ainda não puderam falar porque lhes faltou o recurso da audição e o auxílio do mestre consciente e dedicado” (DÓRIA, 1959, p. 14); *Compêndio de educação da criança surdo-muda* (DÓRIA, 1958), que “[...] tem a finalidade exclusiva de ajudar a criança surdo-muda brasileira, contribuindo para o esclarecimento daqueles que a rodeiam e que precisam compreendê-la, para poderem amá-la” (DÓRIA, 1958, p.7); e *Manual de educação da criança surda* (DÓRIA, 1961) que procurou reunir as ideias contidas em três livros escritos por ela anteriormente, sendo eles: *Compêndio de educação da criança surda*, *Introdução à didática da fala* e *Ensino Oro-audiovisual para os deficientes da audição*, construindo assim, como a autora destaca, um manual que oferece “[...] subsídios educativos que habilitam à compreensão das típicas necessidades da criança surda, àqueles que, no lar ou na escola, devem encarregar-se da assistência educativa [...]” (DÓRIA, 1961, s. p.) dessas crianças.

Dória (1961, p. 52), mostrava sua preocupação trazendo a questão de que era preciso “[...] encarar de frente o problema da educação da criança surda brasileira!”

defendendo que não haveria mais espaço para abordagens meramente assistencialistas nesse campo educacional. Preocupava-se com a integração do surdo na sociedade, vendo a educação como um fenômeno social, resultante das manifestações coletivas, e entendendo a criança como produto do meio social em que vive. Para ela, desse modo, a escola seria um agente social sistematizador de progresso no trabalho pedagógico com essa população, visão essa que será aprofundada no próximo item.

### 5.1 – A educação do surdo na concepção de Ana Rímoli de Faria Dória

Na década de 40, dados demonstravam o baixo índice de surdos escolarizados no Brasil, sendo que apenas 1,5 % recebia educação sistematizada. Isso, pois, segundo Dória (1961, p. 117) “até cinquenta anos atrás, as únicas pessoas que cuidavam desse tema eram os instrutores de crianças surdas e, assim mesmo, não tinham uma fórmula definida para ensiná-la”. Importante não esquecer que em sua maioria, apenas as crianças filhas de pais com maior poder aquisitivo recebiam educação de instrutores.

Sabendo da precariedade desse ensino até a década anterior, a maior preocupação de Dória foi difundir a educação do surdo no Brasil na década de 1950 dando maior atenção à educação das crianças que, como todas as outras (ouvintes), precisavam sentir-se seguras para desenvolver sua vida afetiva e romper importantes barreiras sociais. Na concepção de Dória (1961), elas precisavam desenvolver a comunicação para deixar de lado o preconceito, assumido pela professora como produzido por falta de entendimento.

Dória levantava a questão de que a educação da criança surda deveria acontecer de maneira precoce, desde os primeiros anos de vida, já que, sem uma educação específica, ela não possuiria comunicação. Além disso, defendia o ensino em escolas especiais e com procedimentos individualizados. As crianças deveriam ser orientadas sobre questões do cotidiano, e o ensino deveria partir do convívio diário, iniciando a leitura e a fala por nomes de coisas familiares, assim, a aprendizagem seria significativa (DÓRIA, 1961).

A partir dos seis anos de idade, ela indicava a educação comum, em convívio com ouvintes, para o melhor desenvolvimento do entendimento e da prática da fala, dizendo que o ensino poderia ocorrer na forma de inclusão, mas que, mesmo nas escolas regulares, a criança surda deveria ser ensinada por professores especializados para um melhor atendimento (DÓRIA, 1958). Por essa razão, Dória ressalta que para se obter sucesso na educação dos surdos era de essencial importância a formação do professor. Ela defendia que os professores deveriam dominar questões teórico-práticas da psicopedagogia especial, ter um olhar multifacetado em relação aos alunos, levando em conta suas especificidades para a adaptação do ensino. Como consequência, esse ensino deveria ser gradativo, tendo como inspiração buscar novas especializações, aperfeiçoamentos de técnicas e processos didáticos:

[...] o bom professor de surdos, além da sua formação teórico-prática, deve atender a certos requisitos de personalidade em grau acentuado, como por exemplo: deve ter uma dose ilimitada de paciência, uma natureza simpática, um interesse especial pela criança surda, uma vontade firme de vencer todas as dificuldades pedagógicas diárias; deve ser inteligente; assim como o médico ideal, o professor ideal “nasceu feito” (DÓRIA, 1961, p.313).

O professor de surdos deveria ser conhecedor da pedagogia emendativa<sup>16</sup> **Erro! Indicador não definido.** tendo a leitura labial como seu mais seguro e eficiente recurso.

Todavia, para inovar, seria urgente a elaboração de pesquisas para a renovação das técnicas pedagógicas (DÓRIA, 1961).

Além da educação escolar, a adequada educação familiar também era de extrema importância segundo a autora. Dória avaliava que era dever dos pais estimular ao máximo todos os sentidos da criança, auxiliando-as em suas dificuldades. Por essa razão a insistência de Dória no fato de que pessoas especializadas deveriam orientá-los, não só quanto à educação escolar, mas quanto a tudo que se referia às necessidades especiais da criança. Segundo Dória (1961, p. 32), “os primeiros cinco anos de vida da criança surda são, indubitavelmente, os mais importantes, e os hábitos que nela se formam durante êstes anos, são o prognóstico e a garantia de sua felicidade e sucesso futuros”.

Dória (1961) acreditava que os pais deveriam conversar frequentemente e normalmente com a criança surda, para que, futuramente, ela pudesse ter o domínio da palavra. No âmbito do convívio familiar, as crianças surdas e ouvintes, não deveriam ser tratadas de maneira diferente pelos pais para que a criança não se isolasse dentro de seu próprio lar e não tivesse comportamentos diferentes da criança ouvinte, ou para que não cometesse atos de indisciplina por conta da falta de limites. A única atenção diferenciada seria quanto à educação da criança surda, que, como já foi dito, deveria começar o mais cedo possível, e que os pais aceitassem seus filhos e procurassem o tratamento educacional mais adequado para eles. O estímulo da família era necessário para que a criança aprendesse a falar. Daí a importância de um diagnóstico precoce, para o rápido encaminhamento educacional, unindo família e escola com vistas a uma melhor educação e desenvolvimento social dessas crianças (DÓRIA 1958; 1959; 1961).

### 5.1.2 Metodologia proposta por Ana Rímoli de Faria Dória

Dória (1961) defende uma educação baseada na importância de o aluno surdo alcançar a linguagem assim como acontece com o ouvinte. Ela ressalta a importância do ensino pelo método oral<sup>17</sup>, o qual acreditava ser o melhor naquele momento, baseando-se em vários especialistas como Alexander Graham Bell<sup>18</sup>, Martha E. Bruhn<sup>19</sup>, Herr Julius Müller – Walle<sup>20</sup>, Edward B. Nitchie<sup>21</sup>, Cora Elsie Kinzie<sup>22</sup>, entre outros.

Segundo a autora, antes do início das atividades escolares as crianças deveriam ser submetidas a exames de audição para serem divididas nas classes de acordo com a sua lesão auditiva, o que a levava a defender o ensino individualizado como o mais eficiente. Para as atividades escolares

O método de ensino adotado nas escolas de surdos, de vários países, inclusive no Brasil (INES), é o método oral; seus processos - que se intitulam: treinamento da compreensão da fala (1), ensino da mecânica da fala (2) e treinamento áudio-visual (3) – alcançam os deficientes da audição e da fala, situados em qualquer uma das posições previstas na classificação citada (DÓRIA, 1961, p. 12).

O ensino deveria ser dirigido a cada grau de deficiência na forma mais apropriada, de acordo com as etapas citadas acima e com a maturidade da criança. Após o ensino da fala, alguns aspectos eram levados em conta, como o som e o tom da voz, a respiração e todos os outros que caracterizam a voz e fala normal de alguém que ouve. O processo consistia “[...] em habilitar a criança a 'expressar-se oralmente ou por escrito, com clareza, elegância, facilidade e correção, na escola ou em qualquer outra situação de vida’” (DÓRIA, 1961, p. 267).

Outra etapa do ensino era o treinamento audio-visual que, conforme Dória (1961, p.303), era “o processo reeducativo da audição, baseado no uso de fones biauriculares pelo aluno, durante o período de instrução [...]” enquanto ele observava a face do professor, utilizando-se dos seguintes recursos:

O *material didático* utilizado no treinamento áudio-visual, além dos aparelhos eletrônicos citados, constará de cartazes, quadros, fotografias e gravuras ricamente coloridas, coleções de jogos educativos, instrumentos de música e de percussão, discos com gravações de vozes de animais, de ritmo e solos de instrumentos diversos, canções folclóricas e de ninar, músicas para danças infantis típicas ou de salão, coleção de histórias etc.” (DÓRIA, 1961, p.306).

Já que o surdo não aprendia pela imitação, por não ouvir, ele era ensinado por exercícios, através da prática, a alcançar o desenvolvimento normal da fala, imitando as vibrações alcançadas a cada som emitido pela voz. E para que o surdo aprendesse o ritmo da fala, a autora sugeria exercícios como passos de dança, ginástica rítmica e jogos com o auxílio de instrumentos musicais (DÓRIA, 1961).



**Aprendendo a falar sentindo o som na bola**

Fonte: Dória (1959, p. 33)





### O ensino com o auxílio dos fones

Fonte: Dória (1959, p. 187)

Outra recomendação sublinhada por Dória era iniciar as atividades em forma de jogo, dramatização, cinema, figuras e desenhos, que é a “[...] primeira forma de escrita que a criança tenta [...]” (DÓRIA, 1961, p.133), pois,

É conhecida a importância dos jogos na aprendizagem; além de proporcionar à criança certa atividade muscular, oferece excelentes oportunidades para o desenvolvimento de certos traços psico-sociais como a iniciativa, o domínio de si mesmo, o espírito de colaboração, o respeito ao direito alheio, às leis do jogo etc (DÓRIA, 1961, p. 131).

Considerar a dimensão lúdica das atividades era vista como essencial para despertar o interesse pela aprendizagem na criança surda, pois, através de seu emprego era necessário oportunizar às crianças, experiências. Segundo Dória (1961, p. 32) “enquanto a criança faz tentativas, ela está experimentando e se desenvolvendo, conseqüentemente”.

Os exercícios deveriam ser repetidos até que fossem alcançados os objetivos propostos, considerando o limite de cada criança para que essa intenção não se tornasse algo cansativo. Caso contrário, isso geraria um resultado oposto ao desejado: “por isso nunca se deve esperar que ela se concentre numa coisa por mais de alguns minutos, a princípio; ir aumentando gradativamente o período” de estudos, Dória (1961, p. 112).

## 5.2 O legado de Ana Rímoli de Faria Dória

Após a gestão de Ana Rímoli de Faria Dória, algumas de suas ideias permaneceram influenciando o cotidiano do INES. Deve ser posto em destaque sua defesa em favor do diagnóstico precoce dos surdos, sendo que em 1964, Armando Paiva Lacerda, ex-diretor do Instituto, juntamente com a professora Ivete Vasconcelos<sup>23</sup> publicaram um artigo endossando a importância do diagnóstico precoce na educação do surdo. Também, no

início dos anos 70, Vasconcelos trabalhava com a pré-escola do INES e instruía os pais de crianças surdas a estimularem seus filhos em casa (ROCHA, 2008).

No período analisado neste artigo, década de 50, Dória (1961, p. 39) tinha os gestos como “[...] um meio de comunicação limitado e mais ou menos satisfatório [...]”, já que apenas as pessoas mais próximas da criança conseguiam compreender seus códigos individuais, desaprovando a estimulação da gesticulação afirmando que os gestos animavam a mudez e prejudicavam o desenvolvimento mental. Mas, ao mesmo tempo em que não recomendava o uso dos sinais, a autora mostrava sua relevância para o desenvolvimento da inteligência, que poderia se dar através da linguagem oral ou gestual explicando que algumas pessoas defendiam o emprego experimental de uma linguagem mímica sistemática para o auxílio da comunicação, sobretudo, nas circunstâncias em que o oralismo falhasse. Todavia, nessas circunstâncias, seriam necessários “intérpretes para traduzir a palavra em linguagem mímica ou soletração manual ou, ainda, ambos [...]”, (DÓRIA, 1961, p. 127), e professores que ensinassem estes sinais, para que os surdos possuísem algum conhecimento prático dessa linguagem gestual. Ressaltava, entre outras coisas, a necessidade de pesquisas, dentre as quais,

[...] pesquisas psicológicas, para o reconhecimento da estrutura mental, temperamento e caráter da criança que não ouve; pedagógicas, para o conhecimento dos melhores e mais eficientes métodos de educar a criança surda; médicas, para o conhecimento seguro da etiologia da profilaxia e da prevenção da surdez [...] (DÓRIA, 1961, p. 28).

Anos após sua gestão, a metodologia baseada no oralismo acabou sendo secundarizada, dando espaço a uma nova abordagem que começava galgar espaço. Ana Rímoli de Faria Dória já se referia à linguagem gestual como algo moderno, sendo que a partir de 1985, na direção de Lenita de Oliveira Viana, uma das alunas de Dória do Curso Normal, a Língua de sinais passa a fazer parte do INES, com o desenvolvimento dos primeiros cursos na instituição. Todavia, apesar da preferência pelo uso dos sinais, para que isso se efetivasse eram necessárias pesquisas que comprovassem a eficácia dessa abordagem, possibilitando mudanças nas políticas da instituição e, por consequência, a inclusão da Língua de Sinais nas atividades pedagógicas (ROCHA, 2008).

A partir daí, com a luta dos alunos surdos, a língua de sinais ganhou espaço na sala de aula, e continua fazendo parte da metodologia de ensino utilizada na educação de surdos. O que antes era apenas uma linguagem sinalizada passou a ser considerada Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, através da Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, reconhecida como meio legal de comunicação e expressão e devendo fazer parte do currículo na formação de profissionais da saúde e da educação em nível médio e superior (ROCHA, 2008; Lei nº 10.436/02).

## 6 – Considerações finais

Iniciamos as reflexões, que agora se encerram, constatando que a relevância das problemáticas atinentes à educação especial não evitam a existência de muitos aspectos históricos dessa educação sem a atenção sistemática de pesquisadores no campo educacional, deixando silenciados importantes desdobramentos históricos da educação brasileira. Ao lado dessa necessidade de ampliação investigativa, a premência dessa inquietação justifica-se pelas consequências que ela pode ter para aqueles que hoje se ocupam dessa população, pensando os limites e as possibilidades de sua ação pedagógica,



cotidianamente. Para ilustrar a importância de um estudo mais sistemático da história da educação especial, Soares (2005) exemplifica a candência que esses estudos podem ter, quando ela traz à tona a discussão de que a educação do surdo, historicamente, esteve pautada apenas em questões metodológicas, sem nenhuma, ou quase nenhuma, preocupação com o ensino, com a transmissão de conhecimentos. Um dos alvos dessa crítica é o período de gestão de Ana Rímoli de Faria Dória, a ela sendo atribuída a subordinação do ensino à aquisição da linguagem, pondo em segundo plano o conteúdo necessário à formação voltada ao fomento da cidadania.

Embora este estudo não tenha se colocado o objetivo de estudar a correção dessa assertiva, a leitura das obras de Ana Rímoli de Faria Dória, permite-nos, pelo menos, afirmar que futuras problematizações dessas considerações de Soares (2005) são possíveis e necessárias. Afinal, pudemos notar neste estudo que a preocupação de Dória não se reduziu à oralização, algo detectável nos livros por nós escrutinados. Fazia parte do horizonte de inquietações da professora em tela encontrar a melhor metodologia de ensino para o surdo, e, com isso, uma formação de qualidade para os professores dessa especificidade educacional. Além disso, evidenciamos que a autora não deixava totalmente de lado a formação cidadã, já que em sua gestão ela viu como importante a conscientização dos pais, familiares e responsáveis sobre todos os aspectos que deveriam pautar a educação dos surdos e sua inserção nas variadas dimensões da vida societária.

As informações levantadas no decorrer dos estudos que resultaram neste artigo indicam a necessidade de continuarmos nossas pesquisas no sentido de buscar fontes primárias que nos permitam investigar as ideias, as práticas, os autores e as instituições pertinentes à educação do surdo. Essa dimensão ainda carece de estudos que mostrem e analisem o caminho histórico percorrido e os desafios enfrentados para pensar a educação em sua relação com a surdez. O que pleiteamos são condições analíticas para refletirmos sobre essa problemática educacional tão urgente nos dias de hoje, sublinhando-a em sua historicidade. Para tanto, a ação investigativa que se dá no campo da história da educação possui grande utilidade.

## Referências

BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org). Uma introdução à história de Victor do Aveyron e suas repercussões. In. BANKS-LEITE, Luci; GALVÃO, Izabel (org). **A educação de um selvagem**: as experiências pedagógicas de Jean Itard. 2. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2001. p. 11 a 24.

BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. Construindo a base teórica. In. BARBY, Ana Aparecida de Oliveira Machado. **Inclusão de alunos com deficiência no sistema regular de ensino**: o pensar dos futuros professores. Curitiba, PR: UFPR, 2005. p.19 a 46. Disponível em: <<http://dspace.c3sl.ufpr.br/dspace/bitstream/handle/1884/7413/Disserta;jsessionid=A54A668404F6F61F697D22D9B257755C?sequence=1>>. Acesso em: 15 mar. 2014.

BRASIL. Lei n.º 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial**, Brasília, DF, 25 dez. 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: 15 jul. 2014.

CARDOSO, Luana da Luz. **A educação do surdo em perspectiva histórica: levantamento preliminar.** Anais da III SIEPE – Semana de Integração Ensino, Pesquisa e Extensão de 24 a 26 de setembro de 2013, UNICENTRO, Guarapuava – PR, ISSN – 2236-7098. Disponível em: <<http://anais.unicentro.br/siep/pdf/iiiiv3n1/558.pdf>>. Acesso em: 10 jul. 2014.

\_\_\_\_\_. **A educação do surdo no século XIX: uma análise das idéias de Gabel.** Anais da I CONES – I Congresso Nacional de Educação dos Surdos: Conquistas e Desafios 04 a 06 de junho de 2014, UNICENTRO, Guarapuava – PR. Disponível em: <<http://anais.unicentro.br/cones/pdf/iv1n1/15.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2014.

DORIA, Ana Rímoli de Faria. **Compêndio de educação da criança surdo-muda.** 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 1958.

\_\_\_\_\_. **Introdução à didática da fala.** 2. ed. Rio de Janeiro: MEC, 1959.

\_\_\_\_\_. **Manual de educação da criança surda.** Rio de Janeiro: INES, 1961.

LOGOPEDIA. Disponível em: <<http://conceito.de/logopedia>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil: História e políticas públicas.** São Paulo: Cortez, 1996.

**Medical Dictionary for the Health Professions and Nursing**, (2012). Disponível em <<http://medical-dictionary.thefreedictionary.com/logopedics>> Acesso em 16 Abr 2016.

MÜLLER - WALLE, Julius; BRUHN, Martha Emma. **The Müller – Walle method of lip-reading for the deaf** (Bruhn lip-reading system) by Martha E. Bruhn. Lynn, Massachusetts: T. P. Nichols & son co, 1915. Disponível em: <<https://archive.org/details/mlerwalletho00mlgoog>>. Acesso em: 14 jul. 2014.

PACIEVITCH, Thais. **Biografia de Alexander Graham Bell.** In: InfoEscola. Disponível em: <<http://www.infoescola.com/biografias/alexander-graham-bell/>>. Acesso em 16 abr. 2016.

ROCHA, Solange Maria da. **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.** 2. ed. Rio de Janeiro: INES, 2008.

ROCHA, Solange Maria da. **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).** Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: <<http://livros01.livrosgratis.com.br/cp116439.pdf>>. Acesso em: 16 abr. 2016.

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

## Notas

<sup>1</sup> Graduada em Pedagogia na Universidade Estadual do Centro-Oeste -UNICENTRO

E-mail: lu-ana-cardoso@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor Associado do Departamento de Educação física da Universidade Estadual de Maringá - UEM

E-mail: carlosherold@hotmail.com

<sup>3</sup>Nome atual do instituto, que passou por várias denominações ao longo de sua história.

<sup>4</sup> A pesquisa que encetou este texto aconteceu para a realização de um Trabalho de Conclusão de Curso, no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná, Campus Santa Cruz, Guarapuava. Apresentação dos primeiros resultados dos estudos se dá, também, como um passo em direção à continuidade das investigações em níveis de maior profundidade acadêmica.

<sup>5</sup> Se não é possível secundarizar a importância da ciência na melhoria das condições de vida dos portadores de deficiência, não devemos deixar de lado que o acesso ao exercício pleno da cidadania não se reduz à ignorância daqueles que a negam. Trata-se, igualmente, de uma questão política e, por isso, dependente de variáveis sócio-históricas e desdobramentos relacionados às lutas entre as classes sociais.

<sup>6</sup> Vale ressaltar que a autora deixa claro que a explicação sobrenatural ainda é utilizada nos dias de hoje, inclusive para explicar algumas deficiências, evidenciando que a disponibilidade de conhecimento científico não é condição suficiente para se fazer frente à discriminação e à ignorância (BARBY, 2005).

<sup>7</sup> Victor foi visto pela primeira vez na virada do século XVIII para o XIX nas florestas do Sul da França. O menino tinha hábitos selvagens como grunhir, cheirar tudo que pegava e quando se locomovia com uma certa velocidade passava a andar de quatro. Acreditava-se que o menino era surdo por não responder a sons. No entanto, mais tarde, estudiosos perceberam que o menino não era surdo, mas que tinha comportamentos autistas. Os trabalhos de Itard foram referência para os estudos sobre autismo (BANKS-LEITE e GALVÃO, 2001; ROCHA, 2008).

<sup>8</sup> Professor francês, diretor do Instituto de Surdos – Mudos de Bourges. Nascido em Paris no ano de 1822, ficou surdo aos 12 anos após ter contraído sarampo e emigrou para o Brasil em 1852. Seu primeiro nome é desconhecido, já que em todos os documentos existentes, sua assinatura continha apenas E. Huet ou E. D. Huet. A partir dos anos 50 passou a ser identificado como Ernest Huet, mas, a partir da década de 90, novas pesquisas apontavam que seu nome verdadeiro seria Eduard (ROCHA, 2008).

<sup>9</sup>Essa data foi alterada através do artigo 7º do decreto nº 6.892 de 19 de março de 1908, para a da promulgação da Lei 939 de 26 de setembro de 1857 (CARDOSO, 2013).

<sup>10</sup>Tobias Rabello Leite era filho do capitão Tobias Leite, proprietário do Engenho São Bento (Laranjeiras). Na qualidade de médico sanitário, foi o primeiro a observar, no hospital dos estrangeiros, o início do surto de febre amarela no Rio de Janeiro (ROCHA, 2008).

<sup>11</sup> Nasceu em Sarlat – França, em 1801. Dedicou-se à educação de surdos-mudos, primeiro como professor em Paris, depois como diretor de uma instituição especializada em Bordeaux. Escreveu vários tratados, discursos e relatórios, falecendo no ano de 1879 (CARDOSO, 2014).

<sup>12</sup> Consiste no desenvolvimento da linguagem oral pelos surdos, através do treinamento da articulação da fala e leitura labial (ROCHA, 2008).

<sup>13</sup> Armando Paiva Lacerda nasceu em 1898 em Petrópolis – RJ. Formou-se em medicina pela Universidade do Rio de Janeiro. Pertencia a uma família de políticos, filho de Edmundo de Lacerda e Elvira Paiva de Lacerda (ROCHA, 2008).

<sup>14</sup>Logopedia é um ramo de especialidade médica que estuda a fisiologia e a patologia dos órgãos da fala e a correção de problemas na comunicação oral (MEDICAL DICTIONARY..., 2012)

<sup>15</sup> Tipo de ensino proposto por Armando de Lacerda em seu livro Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo em 1934, que buscava adaptar o educando ao nível social normal por meio do ensino da linguagem (SOARES, 2005). A denominação emendativa, segundo Rocha (2009) era dada à educação especial que conhecemos hoje.

<sup>16</sup> Ver a nota de rodapé anterior.

<sup>17</sup> Ver nota de rodapé número 10.

---

<sup>18</sup> Filho de mãe surda e pai instrutor e especialista em surdez. Sua família era tradicionalmente conhecida por treinar portadores de deficiência auditiva e trabalhar com a correção da fala. Graham Bell abriu uma escola para alunos com dificuldades auditivas e casou-se com uma de suas alunas surdas. Utilizava o método de pronúncia desenvolvido por seu pai em suas aulas aos surdos, chamado de "fala visível", no qual são utilizados os lábios, a língua e a garganta na articulação do som. Em meio a suas pesquisas na área da surdez desenvolveu as ideias básicas do que seria o telefone, inventado e patenteado pelo mesmo (PACIEVITCH).

<sup>19</sup> Professora de línguas modernas em Boston, que com sua perda auditiva tornou-se uma especialista em leitura dos lábios. (DÓRIA, 1961).

<sup>20</sup> Alemão, professor de crianças surdas e de Miss E. Bruhn. Diretor da Müller – Waller, escola de leitura labial e da Müller Waller, escola de formação de professores, em Boston, Massachusetts (DÓRIA, 1961; MÜLLER – WALLE (org), 1915).

<sup>21</sup> Abriu uma escola para surdos e formulou um método de instrução da leitura da fala (DÓRIA, 1961).

<sup>22</sup> Elaborou seu próprio sistema de ensino baseando-se em E. Nitchie e Müller- Walle (DÓRIA, 1961).

<sup>23</sup> Diretora da Escola Santa Cecília, especializada em alunos surdos (ROCHA, 2008).

Recebido: abril-16

Aprovado: setembro-16