



**Em nome da (in)felicidade:  
como saberes da língua portuguesa comparecem em  
materiais didáticos para surdos na década de 1950**

**In the name of (un)happiness:  
how perceptions of portuguese language arise in  
materials for the deaf in the 1950's**

**Angela Corrêa Ferreira Baalbaki\***  
UERJ

**Vanessa Gomes Teixeira Anachoreta\*\***  
Universidade do Porto

***Resumo:** O artigo<sup>1</sup> tem como objetivo analisar três materiais didáticos de ensino de língua portuguesa para surdos produzidos pela educadora Ana Rímoli Dória, na década de 1950. Na análise dos trechos recortados das três obras, uma relação foi sendo paulatinamente construída, a saber, a felicidade do sujeito surdo estar atrelada à sua oralização. Considerado “naturalmente” infeliz, esse sujeito deveria ter acesso a um saber específico sobre a língua portuguesa, língua de modalidade oral auditiva e, porquanto, língua cuja materialidade fugiria à apreensão do sujeito surdo. Outras supostas formas de aprender essa língua foram organizadas e formalizadas sob os auspícios dos saberes sonoros dessa língua. Nossas análises, filiadas à articulação entre História das Ideias Linguísticas e Análise de Discurso materialista, buscaram compreender os modos como essa relação entre felicidade e oralização foram produzidos.*

**Palavras-chave:** *História das ideias linguísticas, Análise de discurso materialista, Oralização de surdos.*

**Abstract:** *The article aims to analyze three pieces of didactic materials to teach Portuguese to the deaf produced by Ana Rímoli Dória, in the 1950s. In the analysis of the excerpts of the three books, a relationship was gradually built up, namely, deaf subjects' happiness linked to their oralization. Considered "naturally" unhappy subject, he/she should have access to a specific knowledge of Portuguese, an oral auditory modality language and, therefore, a language whose materiality would escape the deaf subjects' apprehension. Other alleged forms of learning that language have been organized and formalized under the auspices of the sound knowledge of that language. Our analyses, linked to the articulation between History of Linguistic Ideas and Materialist Discourse Analysis, sought to understand the ways in which this relationship between happiness and oralization was produced.*

**Keywords:** *History of linguistic ideas, Discourse analysis, Deaf oralization.*

## **1. Introdução**

O presente artigo tem duplo objetivo, o que nos leva a trabalhar com as duas partes de seu título. Para compreender como alguns efeitos de sentidos de felicidade ressoam, retornamos algumas décadas até as atas de Congresso de Milão<sup>2</sup>, em 1880. Deparamo-nos com o texto “Os surdos e os benefícios do sistema ‘alemão’ na vida posterior”, de Benjamin St. J. Ackers, secretário da Sociedade de formação de professores para surdos e Difusão do Sistema “alemão” no Reino Unido. Nesse texto, redigido para o congresso oitocentista, o autor afirma o sucesso do método alemão, baseado na articulação e na leitura labial, e critica o método francês, que utilizava sinais e datilologia. Observa-se uma forma de sustentar a importância de se considerar a língua oral como sendo a língua do surdo também.

Vejamos um trecho: “Os surdos que conseguiam a comunicação pela fala pareciam pessoas ouvintes, capazes de juntar-se a outros, vivendo bem no mundo. Pareciam, também, muito mais irradiantes,

felizes e intelectuais” (ATAS, 2011 [1880], p. 118). Tudo se passa como se os surdos devessem arremedar os ouvintes ao aprenderem a falar, ou como diz Pêcheux, como se as “múltiplas urgências do cotidiano” (PÊCHEUX, 2002 [1983], p. 32), no caso, de um cotidiano ouvinte, fossem imperiosas à felicidade do sujeito surdo. Parafrazeando Pêcheux (2002 [1983]), podemos colocar que a surdez e a falta da oralização “representam assim tudo o que arrisca faltar à felicidade do ‘sujeito pragmático’” (p. 34) surdo. É uma discursividade que se funda na pretensa necessidade da oralização do surdo, fato que o colocaria em pé de aparência e não de igualdade com o ouvinte, transformando-o em um sujeito supostamente irradiante, feliz e intelectual.

Em relação à segunda parte do título, buscamos fazer uma reflexão sobre a imagem do sujeito surdo produzida em materiais didáticos de língua portuguesa<sup>3</sup> editados na década de 1950. Para tal, observamos como saberes dessa língua oral são apresentados nesses materiais que promovem a oralização de surdos por meio do método oral. Cabe destacar que falar de produção de materiais didáticos para surdos se confunde com a própria historicidade do Instituto Nacional de Educação de Surdos<sup>4</sup> (INES), instituição pioneira na educação de surdos em nosso país.

Ao observarmos o trabalho da memória que não cessa de (re)significar sentidos sobre como ser surdo e sobre seus afetos, interrogamo-nos: como a felicidade é discursivizada em materiais didáticos para surdos na década de 1950? O nosso *corpus* principal foi constituído por recortes de três materiais didáticos elaborados por Ana Rímoli Dória, na década de 1950, quais sejam: “Compêndio da educação da criança surda-muda” (1954); “Introdução à didática da fala” (1957); “Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição” (1958). Além disso, contamos com um *corpus* auxiliar constituído por outras textualidades produzidas no mesmo período. Demos destaque ao modo como o trabalho com a história de determinado saber linguístico propicia a compreensão de um dado sujeito discursivo, no caso sujeito surdo, constituído por dizeres que buscam explicitar a forma como se estabelece relações com esse saber. Ademais, também salientamos a posição sujeito-autora Ana Rímoli por considerar que a produção de saberes sobre língua portuguesa pode, nos três materiais didáticos, indicar certo processo de gramatização coocorrente<sup>5</sup> nos estudos de História das Ideias Linguísticas (HIL), tal como realizados no Brasil,

com insistência pela abordagem discursiva como uma forma de olhar os saberes sobre a língua.

O artigo adota a seguinte organização: na primeira seção buscamos retomar noções advindas da HIL e seus deslocamentos ao serem repensados em uma abordagem discursiva; em seguida, historicizamos alguns aspectos da educação de surdos no Brasil, principalmente, aqueles que indicavam a injunção à felicidade do sujeito surdo por meio da oralização; por fim, analisamos trechos recortados dos materiais didáticos.

## **2. História das Ideias Linguísticas: instrumentos linguísticos para oralização de surdos**

Ao analisar a constituição do saber metalinguístico ao longo da história, Auroux (1992) estuda duas revoluções tecnolinguísticas no campo da linguagem que mudaram radicalmente a relação do ser humano com suas condições materiais de existência: o aparecimento da escrita e o processo de gramatização das línguas<sup>6</sup>. A primeira revolução possibilitou o aparecimento do saber sobre a linguagem, já que, a partir da escrita, surgiram palavras metalinguísticas, certas práticas de linguagem, especulações sobre a origem da linguagem e sobre a identidade e diferenciação linguísticas. Já a segunda revolução permitiu que fosse criada uma rede homogênea de comunicação centrada inicialmente na Europa. Com efeito, Auroux (1992) ressalta que a história da gramatização não abandona totalmente a visão cumulativa e progressiva do conhecimento na história das ciências para adotar uma perspectiva puramente descontinuista. Segundo o autor, a acumulação e a conservação do saber empírico são condições para que a gramatização aconteça e se torne um processo variável interminável, já que as línguas estão em constante evolução.

Na direção dos processos de gramatização, que é “o processo que conduz a descrever e instrumentalizar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (AUROUX, 1992, p. 65), dá-se destaque à produção de instrumentos linguísticos. Sobre essa questão, o autor comenta:

A gramática não é uma simples descrição da linguagem natural, é preciso concebê-la também como um instrumento linguístico: do mesmo modo que um martelo prolonga o gesto da mão, transformando-o, uma gramática prolonga a fala natural e dá acesso a um corpo de regras e de formas que não figuram junto na competência de um mesmo locutor. Isto é ainda mais verdadeiro acerca dos dicionários: qualquer que seja a minha competência linguística, não domino certamente a grande quantidade de palavras que figuram nos grandes dicionários monolíngues que serão produzidos a partir do final do Renascimento (o contrário tornaria estes dicionários inúteis a qualquer outro fim que não fosse a aprendizagem de línguas estrangeiras) (AUROUX, 1992, p.70).

Na confluência entre História das Ideias Linguísticas (HIL) e Análise de Discurso materialista (AD), a gramática e o dicionário se definem por seus vínculos com a ideologia no modo como determinam historicamente as relações entre língua, sujeito e sociedade. Ao repensar essas noções, Sobrinho (2013) afirma que instrumentos linguísticos seriam “objetos históricos” (SOBRINHO, 2013, p.3) - devido ao seu funcionamento na formação social - que modificam a ecologia da comunicação, mudam os espaços-tempos e fazem parte de “um processo em que os sujeitos se constituem em suas relações e tomam parte na construção histórica das formações sociais com suas instituições e sua ordem cotidiana” (ORLANDI, 2001, p. 8).

De acordo com Nunes (2008), os instrumentos linguísticos constroem uma unidade para a língua que não é neutra, mas determinada por uma representação linguística e política. No interior desses instrumentos linguísticos, podem ser percebidas representações linguísticas e imagens dos sujeitos de diferentes modos: “a imagem das autoridades literárias, das falas cotidianas, da ciência, do jornalismo, da história” (NUNES, 2008, p. 120). E podemos questionar: por que não a imagem de aluno surdo? Assumimos, em concordância com Aurox (1992), que para que uma língua seja gramatizada, é necessário que possamos falá-la, lê-la e aprendê-la por meio dos instrumentos

linguísticos disponíveis. E como uma língua falada poderia ser gramatizada em materiais didáticos para alunos surdos?

Zoppi-Fontana e Diniz (2008) concluem que a gramatização implica a constituição de um saber metalinguístico que resulta na instrumentalização de uma língua e na construção de espaços de identificação, tendo, assim, efeitos sobre a configuração das formas das sociedades e na identidade nacional. Com isso, os fenômenos linguísticos são entendidos como espaços de produção de tecnologias que mudam a relação do ser humano com os objetos simbólicos e com as formas de organização social.

Nessa perspectiva, o conceito de gramatização é ressignificado, passando a se referir às diversas instâncias de instrumentalização de uma língua, o que não inclui somente a gramática e o dicionário (ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008). São considerados também como instrumentos linguísticos: currículos, programas de ensino, vocabulários, acordos ortográficos etc. Ademais, é pensada a relação do processo de gramatização com os aparelhos institucionais responsáveis pela sua produção ou circulação, como: academias, centros de pesquisa, colégios, associações etc.

Assim, outro instrumento que se torna lugar de visibilidade para a institucionalização do saber metalinguístico sobre uma língua é o material didático. Isso porque, segundo Scherer e Paula (2002), são eles que “servem de fonte de difusão do saber sobre a língua e sobre o sujeito que fala essa língua” (SCHERER; PAULA, 2002, p. 125) e poderíamos complementar, sobre o sujeito que é falado por essa língua.

Além disso, Orlandi (2013), ao tematizar em seus estudos a questão da autoria na produção de conhecimento sobre a língua, afirma que o processo de gramatização do Português no Brasil tem como consequência a constituição também de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com língua própria, visível na gramática. Em relação ao sujeito surdo brasileiro, como se daria essa constituição? A gramatização operada em materiais didáticos para o ensino de LP para surdos também o constituiria como um sujeito nacional? Questões que ficam à margem, de certo. Orlandi, ao elucubrar sobre a questão da autoria desse sujeito nacional produtor de instrumentos linguísticos, sustenta que, ao se individualizar o país, “individualiza-se o saber e individualiza-se o sujeito político e social” (ORLANDI, 2013, p.28). A esse respeito, reflete Nunes (2008):

Não se trata apenas de identificar o autor empírico e de construir uma biografia que o apresente, mas sim de observar e descrever o funcionamento discursivo da autoria em determinadas circunstâncias. Mostrar, por exemplo, de que modo emerge uma posição de autor de gramática brasileiro, como essa autoria se modifica em certos momentos, como ela se institucionaliza ou não (NUNES, 2008, p. 110).

No caso dos materiais que constituem o *corpus* deste artigo, podemos suscitar a emergência da posição de autor de materiais de ensino de língua portuguesa para surdos nos anos 50 do século passado, dando destaque à posição-autor de Ana Rímoli Dória. A autoria de Dória pode ser observada em várias publicações. Além dessas, tendo como inspiração estudos norte-americanos<sup>7</sup> direcionados para professores e pais de crianças surdas, a diretora publicou diversas traduções de obras voltadas para o ensino da fala durante sua gestão: “A Educação no Lar, sua Importância para a Criança Surda” (1953), “Introdução à Didática da Fala” (1957), “Ensino Oro-Áudio-Visual para os Deficientes da Audição” (1958), “Manual de Educação da Criança Surda” (1961) e “Como Ajudar uma Criança Surda” (1965). Em 1954, Ana Rímoli também escreveu o “Compêndio de Educação da Criança Surda” e quatro anos depois publicou uma nova versão do livro revisada e ampliada. Witchs (2018) comenta que o Compêndio aborda questões relacionadas à surdez e suas causas, à educação da criança surda, aos métodos voltados para o ensino da língua oral, ao papel do professor e ao próprio Instituto.

Na posição teórica a que nos filiamos, assumimos que a língua é afetada pelo político (ORLANDI, 2013). Com efeito, trabalhar a HIL em articulação com a AD significa lidar com inúmeras formas por meio das quais o político se manifesta nas teorias, nos instrumentos linguísticos, nas instituições e no funcionamento da autoria. Zoppi-Fontana e Diniz (2008) explicam que, devido ao fato de a relação Língua/Estado/Nação desempenhar um papel importante na HIL, no Brasil, essa perspectiva trabalha com a constituição do sujeito, da sociedade e da história e pensa nas políticas de línguas implicadas nos processos de instrumentalização da língua.

### 3. O contexto histórico da década de 1950 e a gestão de Ana Rímoli

A forte relação entre muitos estudos no campo da HIL e a Análise do Discurso materialista, tal como realizados no Brasil, aponta para certa especificidade do modo de leitura da AD. Nessa linha de ideias, Nunes (2008) afirma:

[...] a AD se constitui como um modo de leitura, sustentado por um dispositivo teórico e analítico, que considera a historicidade dos sujeitos e dos sentidos, ela traz uma contribuição considerável para o estudo da história das ideias linguísticas. Tomamos as diversas formas de discurso sobre a(s) língua(s) para análise, efetuam-se leituras que remetem esses discursos e suas condições de produção, considerando-se a materialidade linguística na qual eles são produzidos e evitando-se tomá-los como documentos transparentes ou simplesmente como antecessores ou precursores da ciência moderna. Tais discursos atestam, de fato, modos específicos de se produzir conhecimento em determinadas conjunturas históricas (NUNES, 2008, p. 110).

Na tentativa de compreender tais conjunturas históricas, revisitamos alguns fatos da década de 1950 relacionados à educação de surdos em nosso país. No segundo governo de Getúlio Vargas (1951-1954), a professora Ana Rímoli de Faria Dória<sup>8</sup> assumiu a direção do Instituto de Educação de Surdos-Mudos<sup>9</sup> (atual, INES), em 1951. Segundo Soares (2015), Ana Rímoli, grande defensora do Método Oral, adotou-o no instituto nesse período, pois defendia que a oralização era o único meio para a suposta normalização, escolarização e integração social do surdo. Em trecho recortado de seu livro “Ensino ora-auditivo-visual para os deficientes de audição”, a diretora Ana Rímoli justifica o porquê de o foco de sua proposta educacional ser o ensino de uma linguagem oral:

Em qualquer escola primária, o problema da linguagem é de vital importância; dado o seu caráter socializador, por excelência. Na escola de



surdos o problema da linguagem cresce de importância; a socialização da criança depende integralmente do progresso na aprendizagem da linguagem, *da mecânica da fala*, propriamente dita. Este mecanismo, laboriosamente pôsto em funcionamento, é que vai fornecer os elementos fonéticos que permitirão ao surdo organizar seu pensamento de forma inteligente e adequada, ao contato do mundo civilizado, na intercomunicação social.

É através da linguagem que a criança surda vai aprender as demais noções que o seu espírito pode armazenar; é por isso que urge ensiná-la a compreender a linguagem dos seus semelhantes na intercomunicação social, e a *falar, expressando-se de forma normal e conveniente*; enquanto seu vocabulário se amplia e seu espírito se volta para a vida que se anuncia interessante e promissora, sua inteligência vai desabrochando aos poucos, redundando em maior eficiência na aprendizagem (DÓRIA, 1958, p. 33-34 – grifos nossos).

A linguagem – que podemos presumir ser entendida como língua oral – é colocada como ponto central de todo o processo educacional e social da criança surda. Há uma relação de “sinonímia contextual” (PÊCHEUX, 1997 [1969]), quase como houvesse uma equivalência entre X (“aprendizagem da linguagem”) e Y (“da mecânica da fala”), ou melhor, como se, nesse contexto delimitado da educação de surdos, um fosse substituível pelo outro. Ao se considerar o deslizamento de um sentido X para um sentido Y, como uma movimentação, um efeito metafórico (PÊCHEUX, 1997 [1969]), observamos que essa pretensa “sinonímia contextual”, na relação de transferência operada, coloca em jogo relações metafóricas outras, outros pontos de deriva de sentido. Assim, o lugar da fala seria aquele atrelado à normalidade; seria, afinal, a expressão genuína do ser humano (“falar, expressando-se de forma normal e conveniente”). Toda e qualquer outra expressão<sup>10</sup> seria entendida como anormal, e o sujeito que a produz como anormal.

Mais um ponto na história da educação de surdos: em 3 de dezembro de 1957, durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961), foi publicado o Decreto 42.728/57, que instituiu a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro. Seus principais propósitos eram: o financiamento de planos de ajuda, a promoção de iniciativas assistenciais aos

considerados deficientes auditivos, o fornecimento de material e pessoal técnico; a organização de congressos, conferências e seminários, festivais e exposições; o auxílio na construção, reconstrução e conservação de estabelecimentos de ensino; o financiamento de bolsas de estudos, inclusive transporte de bolsistas, no país e no estrangeiro para fins de aperfeiçoar e formar pessoas especializadas na pedagogia emendativa; a cooperação com os órgãos federais, estaduais, municipais e particulares de caráter cultural relacionados com a educação de surdos; e a abertura de escolas especializadas em todo território nacional, inclusive no interior. Nessa campanha, também foi incentivada a formação de classes destinadas ao ensino de crianças surdas junto ao de crianças ouvintes nas escolas primárias. Vejamos um cartaz da campanha.



Figura 1: Cartaz da campanha para educação do surdo brasileiro (1957).

No cartaz de divulgação da campanha, recortamos o trecho: “Leve-o [o mudo] à professora especializada – Ele aprenderá pelos meios modernos de ensino. Ela o tornará feliz!”. “Tornar-se feliz” pode ser

compreendido como um pré-construído – “aquilo que todo mundo, em uma ‘situação’ dada, pode ser e entender, sob a forma das evidências do ‘contexto situacional’”. (PÊCHEUX, 1988 [1975], p. 171). O pré-construído corresponde ao sempre-já da interpelação ideológica, que impõe a realidade e seu sentido sob forma da universalidade. O dizer “Tornar-se feliz” materializa-se na tensão entre o já-dito do interdiscurso, como o que significa antes em outro lugar, e retorna pelo efeito do discurso transversal, reinscrevendo o dizer no intradiscurso (eixo da formulação). Assim, passar da condição de surdo infeliz<sup>11</sup> para surdo-oralizado feliz parece ser a condição de existência desse sujeito. Alcançar a felicidade seria passar pelo processo de transformação, pela mão de uma professora especializada em métodos modernos de oralização. A intervenção pelo ensino da fala mecânica, “poder de normalização” (FOUCAULT, 2010), (e)levaria esse sujeito surdo/mudo à condição de sujeito normal.

A Campanha de Educação do Surdo Brasileiro, apesar de não ter atuado na melhoria do ensino voltado para surdos, obteve sucesso em estender os serviços de atendimento para eles e, conseqüentemente, diminuir os índices do analfabetismo. Um dos exemplos foi a criação das duas primeiras turmas do Curso Normal de Formação de Professores para Surdos em 1954 e 1956, com 52 alunas e 27 alunas respectivamente. Em 1958, Soares (2015) relata que havia cerca de 380 professores especializados em território brasileiro.

Anos antes, já haviam sido lançadas a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA) em 1947 e a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) em 1952, que buscavam formar mão de obra alfabetizada como forma de integrar parte da população que se encontrava à margem das demandas exigidas pela sociedade produtiva da época. Apesar de apresentar propostas aparentemente semelhantes acerca do combate ao analfabetismo, Soares (2015) nota uma diferença marcante a respeito da maneira como as campanhas para ouvintes e aquelas para surdos se propunham realizar essa tarefa: enquanto a Campanha de Alfabetização de Adultos e Adolescentes lutava pelo ensino da leitura e escrita dos ouvintes analfabetos, a Campanha de Educação do Surdo Brasileiro pretendia ensinar o surdo a falar. Nesse sentido, a autora conclui que essa diferença de expectativas das campanhas em uma época em que a instrução era tão reivindicada evidencia que havia uma hierarquia da posição social que

poderia ser ocupada pelo sujeito considerado normal e por aquele considerado anormal no progresso do país.

Um dos exemplos que retratam essa visão foi a criação do “Hino ao Surdo Brasileiro” de autoria da diretora Ana Rímoli e o professor Astério de Campos, em 1961. O hino foi uma medida para reforçar a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro. Interessante observar que, embora seja dedicado “ao surdo brasileiro”, o hino não poderia alcançá-lo pela via auditiva: ao se cantar o hino, o surdo não o ouviria (uma vez que o meio de transmissão característico dos hinos é o som). Assim, parece que o hino produz um efeito de interpelação ao sujeito ouvinte, divulgando a esse sujeito a condição de um surdo poder (ou dever) falar. Diferentemente do cartaz da campanha, o termo “mudo” não é mais utilizado. Vejamos duas estrofes e o refrão:

Em nossa Pátria queremos / Dos surdos a Redenção; / Aos surdos todos levemos / As luzes da Educação / Não mais o ensino antiquado / Nos simples dedos das mãos; / Com um processo avançado / Salvemos nossos irmãos! / *Oh! Felizes os que aprendem, / Sem poderem mesmo ouvir; / Com olhos a Fala entendem, / Na esperança de Porvir! / Os surdos podem falar: / São decerto iguais a nós; / Compreendem pelo olhar: / Aos surdos não falta a Voz / Avante, Mestres, avante! / Com orgulho prazenteiro, / Lidemos, a todo o instante, / Pelo surdo brasileiro! / Oh! Felizes os que aprendem, / Sem poderem mesmo ouvir; / Com olhos a Fala entendem; / Na esperança de Porvir!* (SOARES, 1996, p. 95 e 96 – grifos nossos).

Retornando à letra do hino, o “ensino antiquado” referia-se ao método gestual (“Nos simples dedos das mãos”), aquele baseado em sinais e datilologia; o processo avançado, por conseguinte, seria o método oral, considerado o moderno e mais adequado. Baalbaki e Caldas (2014) apontam que o critério linguístico para a determinação da nacionalidade exaltado era falar a língua nacional (“os surdos podem falar”). Assim, as formulações do hino buscariam “exortar os surdos a superarem-se através do esforço para falarem e chegarem assim à

‘cidadania plena’” (BAALBAKI; CALDAS, 2014, p. 92). Então, mesmo sem ouvir, o surdo seria feliz com o aprendizado da fala: “Oh! Felizes os que aprendem!”. O enunciado afirmativo “os surdos podem falar” ligado ao enunciado negativo “aos surdos não falta a Voz<sup>12</sup>” parecem indicar a condição para a felicidade: a compreensão da fala pelos olhos (pela leitura labial) e a fala (como um ouvinte). Há um não-dito que produz efeitos outros de sentido: se os surdos felizes são os que aprendem, aqueles que não conseguem aprender a oralizar seriam infelizes? Por enquanto, deixemos a pergunta à deriva.

Para Soares (2015), esse hino representa a forma redentora como a opção metodológica pelo ensino oral. Entretanto, ela considera que, apesar de o objetivo da professora Rímoli em tornar os surdos sujeitos úteis para a sociedade, sua preocupação educacional voltou-se exclusivamente para o ensino da língua oral, e não foram pensados os conteúdos e as disciplinas escolares necessários para a instrução - fatores que também contribuíam para a exclusão social desse grupo.

#### **4. Eis que a felicidade adentra as páginas dos materiais didáticos: análise das obras de Ana Rímoli Dória**

No percurso de sentidos em que nos inserimos, podemos observar como a questão da felicidade vicejava nas textualidades que fazem referência à educação do surdo. Se na introdução revisitamos os oitocentos, pelas atas do Congresso de Milão, nas seções que seguiram, em outras textualidades, como no “Hino ao Surdo Brasileiro” ou na Campanha de Educação do Surdo, a memória não cessou de ressignificar o surdo, com certa injunção à felicidade. Mariani e Magalhães (2011) retomam a questão da busca da felicidade como se fosse “essência da vida” (p. 134), “uma utopia sempre almejada” (p. 134). A reflexão das autoras ajuda-nos a pensar que para o sujeito surdo essa tal essência, a felicidade tal como inerida nos materiais de ensino, passaria pela injunção à oralização. Dito de outra forma, naturaliza-se a injunção à felicidade, apagando-se a felicidade como objeto de injunção, para torná-la estado natural do “saudável”. Certa condição de felicidade ao surdo vai sendo construída paralelamente a certo saber metalinguístico sobre a língua portuguesa a ser mecanicamente aprendida pelo surdo. Amparamo-nos nessas condições para buscarmos, nesta seção, observar como o saber sobre língua portuguesa

a ser ensinada para o surdo, com base em saberes da fonética, propiciaria a forma como esse sujeito é posto a se relacionar com esse saber.

A memória discursiva mobilizada – repetível que sustenta o dizer – contribui para o funcionamento de imaginário<sup>13</sup> sobre felicidade inscrita nos materiais de ensino. Em outros termos, um já-dado sobre felicidade, como se todo mundo soubesse o que é, sustenta tal imaginário. Por meio dos rastros de sua construção no processo de textualização de materiais didáticos, vislumbramos compreender como se dá a relação entre felicidade e oralização. Assim,

[e]ssa tomada de posição em relação ao imaginário e à ideologia implica em considerarmos o termo “felicidade” em sua opacidade, cujos sentidos se mobilizam em diferentes direções, não porque ocorram de maneira caótica ou espontânea, mas porque são afetadas pela ordem do político. O político, para a Análise de Discurso, aponta justamente para a divisão dos sentidos (MARIANI; LUNCKES, 2013, p. 38).

Historicamente, a felicidade foi associada a uma questão subjetiva (MARIANI; LUNCKES, 2013) e atrelada ao domínio das vontades do sujeito pragmático. No entanto, em nosso *corpus*, temos outro gesto de leitura sobre felicidade. Lembramos que a opacidade de qualquer palavra, expressão enunciado (e aqui o termo “felicidade”) mobiliza diferentes regiões de sentido. Eis como o atravessamento ideológico naturaliza sentidos.

Para pensar como os efeitos de sentido de felicidade foram produzidos e relacionados aos procedimentos de oralização em língua portuguesa, buscamos circundar uma proposta de Guimarães (2004) que é especificada da seguinte forma: 1) análise das instituições; 2) análise dos acontecimentos; 3) análise das obras. Embora compreendamos que não se trata de um modelo com categorias estanques (muito pelo contrário, são elementos que estão imbricados na produção de conhecimento, materialmente determinada por condições históricas), enfatizamos nossos procedimentos analíticos nas obras produzidas. Guimarães (2004) tem em vista que, na análise das obras,

deve se considerar que essas “são afetadas por uma exterioridade que as constitui” (p. 16). Portanto, há uma estreita relação das obras, produzidas por sujeitos ideologicamente constituídos, com a própria instituição e seus diversos acontecimentos institucionais. Passemos às nossas análises.

No livro “Compêndio da educação da criança surda-muda”, de Ana Rímoli Dória (1954), destaca-se a importância que outros saberes, como aqueles oriundos de estudos da Psicologia, podem ter para área de ensino para surdos. De acordo com a autora, as crianças surdas, assim como as crianças ouvintes, são diferentes entre si, pois trazem consigo “variações específicas resultantes da complexidade dos problemas que se originam da sua deficiência” (DÓRIA, 1954, p. 34). Nessa via, é necessária a educação especial para que as surdas possam desenvolver sua inteligência e aptidões. Além disso, todos aqueles que lidam com as crianças surdas precisam conhecer as características das diferentes fases de sua evolução psicológica para que seja exigido o correspondente à etapa em que elas se encontram.

A educadora também argumenta que os primeiros cinco anos de vida da criança surda são os mais importantes e os hábitos desenvolvidos nesse período podem garantir sua felicidade e sucesso futuros. Dória (1954), por meio dos estudos de Dr<sup>a</sup> Louise Kantzer – uma referência da área médica à época –, esclarece que, até um ano de idade, a criança surda encontra-se na fase pré-linguística e utiliza o riso e o choro como recursos para expressar seus desejos, assim como as crianças ouvintes. É a partir dos três anos, quando ela começa a compreender o mundo, que surgem as diferenças entre as crianças surdas e as não surdas. Na proposta da autora, a dificuldade que a criança surda apresentaria na aprendizagem da língua oral e no desenvolvimento da inteligência faria com que ela se transformasse em alguém “*sem palavras*” e conseqüentemente “*sem pensamento real*”, pois “não tem substantivos para designar as coisas, nem verbos para as ações” (DÓRIA, 1954, p. 35 – grifos nossos). Nesse trecho recortado de Dória (1954), podemos identificar a relação que se estabelece entre palavra, pensamento e mundo, amalgamando uma relação unívoca. Tal amálgama fabrica a normalidade semântica do mundo do sujeito pragmático. De fato, Orlandi (2001) refere-se ao sujeito pragmático, como aquele que “vive em um mundo semanticamente normal, tem necessidade de administrar essa relação com a incompletude da linguagem: ele tem necessidade de

um enunciado que acaba” (ORLANDI, 2001, p. 114). Por outro lado, é uma ilusão referencial que dá a impressão de que há uma relação direta entre o pensamento, a linguagem e o mundo. Essa ilusão seria necessária “para que a linguagem funcione nos sujeitos e nas produções de sentidos” (ORLANDI, 2013, p. 36).

Dória (1954) também pondera a respeito de outras características atribuídas aos sujeitos surdos: a agressividade e a insegurança (DÓRIA, 1954). A autora, ao traçar um perfil de quem seria a criança surda, comenta que esta é considerada temperamental ou descontrolada muitas vezes por sentir “frustração em centenas de situações que satisfazem a que tem audição, podendo expressar suas necessidades de forma mais exata” (DÓRIA, 1954, p.43). Por essa razão, a criança surda necessitaria “dar expansão às suas emoções de outra forma: chora, gesticula, sapateia, grita” (DÓRIA, 1954, p.44). Por um lado, a educadora concorda com tal visão ao utilizar as ideias da Dr<sup>a</sup>. Kantzer para explicar que os surdos muitas vezes são “selvagens, violentos, coléricos, quando contrariados” (DÓRIA, 1954, p.36). Por outro, ela parece compreender a situação da criança surda e justifica seu comportamento:

*(...) se verifica o desespero, a infelicidade, o drama íntimo de uma pobre criança que não ouve e nem fala; por ser capaz de compreender o que se desenrola ao seu redor (inteligência normal) e não poder expressar os seus sentimentos, os seus desejos, os seus interesses, o seu pensamento, a necessidade de brincar com os seus semelhantes, as suas reações verbais, ela chora convulsivamente, esperneia, desespera-se e grita, dando a impressão àqueles que não a conhecem de ser antes um *animalzinho feroz* que um ser humano *necessitado de amparo, de carinho, de proteção* e sobretudo da *simpatia, do amor, da doçura, do carinho*, enfim, da *compreensão daqueles que ouvem e que falam*. O que parece indisciplina, muitas vezes é fruto desses desespero mudo que assalta inexoravelmente o seu pobre espírito, tumultuando-o pela ausência de um dos seus mais importantes sentidos (DÓRIA, 1954, p.160- grifos nossos).*



A surdez é, portanto, significada como infelicidade, sofrimento, drama... No entanto, mesmo com a ausência de audição, pode-se chegar à oralização e, portanto, à felicidade. Um efeito de sentido de felicidade depreendido no trecho seria aquele de ausência de sofrimento, causado pela surdez. Uma tensão entre infelicidade (atrelada à deficiência) e felicidade (que seria a normalização pelo processo de oralização).

É possível compreender uma tensa relação de forças nos discursos sobre felicidade. Isso porque, se, de um lado, há efeitos de sentidos construídos em torno desse afeto, como sendo da ordem de necessidade e urgência subjetivas, por outro, constroem-se sentidos que o colocam acessível a qualquer um, de acordo com atitudes aparentemente simples (LUNKES; DELA-SILVA, 2019, p. 95).

Ou não tão simples assim... Dessa forma, evitar a infelicidade, atrelada à surdez, seria como superar um obstáculo. O “drama íntimo do surdo”, ou melhor, sua condição de “animalzinho feroz” deve ser amparada carinhosamente pelo ouvinte que está ao seu redor. Com efeito, “compreensão daqueles que ouvem e falam”, nesse contexto, parece ser fundamental para “acudir a criança necessitada no momento exato em que ela desperta para a vida, a fim de não se *sentir inferiorizada, revoltada, triste e infeliz* porque não ouve e não sabe falar” (DÓRIA, 1954, p. 49 – grifos nossos). Rodrigues e Gontijo (2017) explicam que tal visão dialoga com a Campanha para Educação do Surdo Brasileiro, descrita pela autora como “a campanha de redenção da criança surda” (DÓRIA, 1954, p. 172).

Dória (1954) também destaca que a forma como os pais lidam com a surdez do filho influencia a maneira como esse sujeito se vê. De acordo com a autora, “a criança surda pode reagir impacientemente contra a frustração provocada pela surdez, mas sua atitude é, via de regra, um reflexo da atitude de seus pais, e se *ela sentir a infelicidade* destes, *será infeliz* também” (DÓRIA, 1954, p.62). No material, há uma “naturalização da felicidade e do ser feliz” (LUNKES; DELA-SILVA, 2019), se superada a surdez ou ainda a condição da infelicidade e do ser

infeliz – parafraseando as referidas autoras – dependente do acolhimento de seus pais. Dória ainda desenvolve:

Em geral os pais recebem com surpresa e natural desgosto a notícia de que o filho é surdo, mas a situação deve ser enfrentada. Não há nenhuma desgraça no fato de se ter um filho surdo; a atitude desolada dos pais - isto sim, poderá destruir a *atmosfera feliz que é essencial para a aquisição do hábito de ler nos lábios* e base para a tranquilidade da criança. Então, impõe-se que a criança surda tenha uma vida completamente feliz numa atmosfera agradável de conversação constante, em que a palavra seja utilizada como o meio normal de comunicação (DÓRIA, 1954, p. 59).

A responsabilidade pela felicidade do surdo (um sujeito incapaz como um “animalzinho feroz”?) seria do outro, da vontade do outro-ouvinte. Em um tom de aconselhamento parental, põe em evidência que o surdo feliz estaria ligado a determinadas condições de existência, dentre as quais se destaca a vontade do outro-ouvinte em submeter o surdo à oralização, construindo uma “atmosfera feliz que é essencial para a aquisição do hábito de ler nos lábios”, depreendendo pela visão a produção oral da língua portuguesa. A felicidade é posta como início e o fim. Nessa circularidade tautológica, somente o surdo oralizado é feliz e, para tal, é preciso um ambiente feliz.

No material “Introdução à didática da fala”, Dória (1957) defende o ensino do português oral, argumentando que “*as crianças surdas serão muito mais felizes e alcançarão o nível das demais crianças que no seio da sociedade vivem quando nós lhe ensinarmos a falar e a compreender o que os outros dizem*” (DÓRIA, 1957, p. 19). Para isso, ela esclarece que a criança surda “*deverá, antes de tudo, aprender a falar, aprender a pensar, para compreender e ser compreendida na adaptação plena e correta ao ambiente comum das demais crianças que ouvem e falam*” (DÓRIA, 1957, p. 30). Destacamos o pronome pessoal “nós”, não raras vezes com representações ambíguas, que parece apontar para um referente nós-ouvintes ou nós-pais-e-professores-ouvintes. Para esses sujeitos ouvintes é imputada a preocupação com a construção e a

manutenção da felicidade do surdo. Tudo parece indicar que o investimento no surdo por sua família e por seu professor seria garantia da felicidade, da constância desse sentimento. Assim, a condição do surdo seria a infelicidade; contudo, transformado pela ação do outro, o surdo poderia se tornar um sujeito feliz. Uma evidência de sua desgraça: dependente única e exclusivamente da vontade do outro em transformá-lo de “animalzinho feroz” em ser humano falante e pensante. Um sujeito surdo delimitado pela vontade e do controle de outrem.

Já no livro “Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição”, Dória (1958) elude que, sem a fala, a criança surda fica impedida de se comunicar e, com isso, não aprende a raciocinar, fatores que causam frustrações e tragédias na sua vida emocional (DÓRIA, 1958, p. 61). A linguagem oral é concebida como responsável pela socialização dessa criança, pois possibilita que ela se expresse “de forma normal e conveniente” (DÓRIA, 1958, p. 33), desenvolva sua inteligência, se comunique com “seus semelhantes” (DÓRIA, 1958, p. 33) e “viva normalmente na sociedade” (DÓRIA, 1958, p. 70). A autora ainda defende que “a socialização da criança depende integralmente do progresso na aprendizagem da linguagem, da mecânica da fala propriamente dita” (DÓRIA, 1958, p. 33); “*ao sentir que tem condições para se desenvolver como as demais tornar-se-á outra criança, alegre, feliz*, certa de que poderá aprender as mesmas coisas e viver a mesma vida das crianças que não têm tal deficiência” (DÓRIA, 1958, p. 20). O surdo, ao sentir as condições que possibilitariam de aprender a linguagem oral, se tornaria feliz. Pela ilusão de controle do sujeito (inclusive de seus sentimentos) produz-se um efeito de vivenciar momentos felizes, ou melhor, efeito de constância da felicidade (ser feliz) por emitir produções vocais e compreender, visualmente, a produção vocal do outro. Nos vários trechos recortados, observamos um movimento de sentidos em que a felicidade seria objetificada pelo alcance da oralização, condicionada à possibilidade do outro de tornar o surdo feliz – sem o investimento do sujeito “sobre seus fracassos, suas perdas, sobre aquilo que é da ordem do impossível” (MARIANI; LUNKES, 2013, p. 42). Entre outros, o fracasso da oralização.

Apesar de a felicidade ser posta como naturalmente desejável e alcançável pelo surdo, esse sentimento do surdo estaria atrelado, em larga medida, a uma ordem exterior; em outros termos, é uma felicidade dependente da vontade do outro: o professor dedicado e obstinado em

lhe ensinar a linguagem oral; dos pais lhe propiciarem um ambiente feliz. Em suma, essa felicidade é algo que escapa ao domínio do sujeito surdo. Por essa via, o professor competente (aquele formado nas técnicas de oralização) seria um agente fundamental para o sucesso da criança surda na aprendizagem da língua oral – “o êxito do trabalho didático reside na competência do professor especializado” (DÓRIA, 1958, p. 71). Segundo Dória (1958), a tarefa do professor consiste em ensinar o mais cedo possível a linguagem oral para seus aprendizes surdos e desenvolver funcionalmente o ensino para eles, de modo que enriqueça seus espíritos com “*ensinamentos úteis e necessários à vida para que cresçam alegres e se desenvolvam felizes*” (DÓRIA, 1958, p. 57).

Nos três livros, de forma geral, há uma estabilização de sentidos sobre a felicidade do surdo: a oralização. Assim, a busca e o “encontro” da felicidade passaria pela apresentação de certo saber linguístico (mesmo que de forma mecânica). Há uma imposição à oralidade para o surdo ser feliz. O discurso de oralização produzido nos materiais didáticos parece funcionar como um modo de tamponar a dita deficiência.

Como já discutimos anteriormente, na confluência com a perspectiva discursiva materialista, o processo de gramatização é ressignificado, não só por se referir às distintas formas de instrumentação, como também pela forma como esse processo é pensado em relação aos aparelhos institucionais responsáveis pela sua produção ou circulação (ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008). Dessa feita, as instituições acabam produzindo certas demandas por determinados saberes e pela forma como os instrumentos linguísticos são produzidos e (re)produzem tais saberes. No entanto, um determinado saber não é engendrado em qualquer lugar. O aparelho escolar especializado – no caso um instituto de educação de surdos – naturaliza o processo de fabricação da felicidade do surdo, atrelado à oralização, compreendida por nós como uma prática discursiva que funciona coercitivamente para controle do corpo surdo e de seus afetos. No entanto, também devemos sopesar que “os sujeitos, para produzirem conhecimento, se acham individualizados pelas instituições a que estão vinculados” (GUIMARÃES, 2004, p. 16). Diante de tais considerações, uma questão se impõe: como esse saber sobre oralização em língua portuguesa era produzido? Voltemos aos três livros de Dória.

Em suas obras, como já apontamos, Dória (1954) chama atenção para o trabalho em conjunto da família e da escola no ensino do sujeito surdo. No que diz respeito à educação no lar, a pesquisadora assumiu que os pais deveriam transmitir tradições e valores sociais, incentivar a participação do filho surdo na dramatização de canções e estimular a aprendizagem da leitura labial. Já o papel da escola seria o de reforçar a prática da leitura labial e ensinar a articulação da palavra, expandindo o vocabulário da criança surda, revisando e fixando as consoantes já trabalhadas, desenvolvendo as consoantes consideradas mais difíceis (como o L, R, SH, CH e J) e ensinando expressões consideradas naturais da linguagem. Além disso, seria necessário que a escola fornecesse ao aprendiz os modelos de linguagem referentes à sua estrutura padrão e sempre exigir as formas de linguagem (consideradas na época) corretas e normais quando a criança falar.

A investigadora também detalhou, mostrando certa confusão conceitual entre grafema e fonema, como deveria ser ensinada cada letra e o movimento feito pela boca para a produção de cada som<sup>14</sup>. Ela delineou que primeiro devem ser trabalhadas em cartões ou blocos de madeira as vogais O, A, E, I, U, pedindo para o aluno imitar o movimento da boca feito pelo educador e fazendo a criança sentir as vibrações produzidas quando os sons são pronunciados<sup>15</sup>. Tal escolha justifica-se, de acordo com a professora, porque as vogais seriam aprendidas facilmente devido ao fato de serem sons fortes e não demandarem a realização de movimentos articulatorios complexos. Depois, deveriam ser trabalhadas foneticamente as consoantes - os fonemas que cada letra pode produzir - e as combinações de consoantes com as vogais. A educadora propõe que se inicie pelo B porque costuma ser a letra predileta das crianças surdas, já que é “fácil de ser copiada e as crianças se divertem dizendo BBBBBBBBBBBB” (DÓRIA, 1954, p. 131). Em seguida, deveriam ser trabalhados: a letra P; o fonema /k/ (produzido pelas consoantes C e K); a diferença entre as consoantes surdas T e a sonora D; a letra F; o fonema /3/ a partir das letras J e G; o fonema /g/; o fonema /l/; as letras M e N - chamando atenção para sua nasalidade; e a consoante S. Depois, deveria ser iniciado o trabalho com R, J, X e Q, pois, de acordo com a investigadora, essas consoantes produziram os fonemas mais difíceis de ser aprendidos e, com isso, deveriam ser iniciados somente depois que a criança dominasse os

fonemas mais fáceis. Por fim, seriam estudados os dígrafos NH (fonema /ɲ/) e LH (fonema /ʎ/).

A partir da proposta da autora, observa-se que ela ora parte do trabalho com fonemas, ora parte do trabalho com a letra. Por um lado, ela explicita que as lições devem ser organizadas a partir de palavras que comecem ou terminem por uma determinada letra. Por outro, defende que as consoantes “deverão ser ensinadas à criança não como sons que não podem ser pronunciados sem o concurso das vogais, mas foneticamente, isto é, ao invés de ensinar Bi ou Ba no som da consoante B, a criança precisa aprender o som que o B faz e não como é chamado” (DÓRIA, 1954, p. 131).

No livro de 1957, a investigadora sugere que o ensino da língua oral siga o método analítico, começando com as palavras fáceis - com as consoantes mais simples e todas as vogais - dispostas em frases com sentido completo. Ela justifica a utilização dessa forma de ensinar argumentando que as crianças aprenderiam mais facilmente as palavras familiares que fariam parte do seu cotidiano e despertariam seu interesse. Nesse contexto, a repetição constante dessas palavras faria com que o aprendiz internalizasse os padrões corretos da articulação de cada elemento e, somente depois de fixados tais padrões, seria recomendável o ensino das unidades constitutivas menores - as consoantes e as vogais. Nessa etapa, os elementos da linguagem passam a ser trabalhados analiticamente, sendo cada som estudado com precisão e relacionado sempre com a escrita:

(...) a 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. 115-116).

Para o trabalho com as unidades menores, a autora desenvolveu o mecanismo da fala (os órgãos que fazem parte desse fenômeno e os processos envolvidos), sendo sugeridos exercícios para se trabalhar a respiração e a voz da criança surda. Ela também abordou a formação dos fonemas, que são “sons produzidos pela corrente de ar provinda dos pulmões no ato expiratório e modificado no percurso do aparelho fonador até o seu ponto extremo” (DÓRIA, 1957, p. 42), e explica quais os mecanismos articulatórios envolvidos na produção de vogais e consoantes. Do ponto de vista fonético, “as vogais da língua portuguesa que têm estrutura sonora típica são o a, i, u; o e representa uma fase de transição do a para o i e o o uma fase de passagem do a para o u” (DÓRIA, 1957, p.43), enquanto as consoantes “são produzidas por oscilações não periódicas; esses formam-se pelo choque da corrente de ar expirado no seu percurso de saída, em diferentes pontos, mais ou menos estreitos, e que se chamam zonas de articulação” (DÓRIA, 1957, p. 43). Nesse caso, as zonas de articulação seriam: articulação labiodental (F, V); articulação interlabial (P, B, M); articulação dental (T, D, N); articulação linguopalatal (L, R); articulação linguopalatal média (CH, LH, IE); articulação linguopalatal posterior (GA, CA, NH); e articulação faríngea (G, J). Dória (1957) também apresentou outra classificação para as consoantes, levando em conta o mecanismo de produção e o modo de articulação:

Explosivas, quando são produzidas por um estalo devido ao repentino desaparecimento do obstáculo encontrado à saída do ar: ga, ca, t, d, p, b, m.

Fricativas ou sibilantes, quando derivam da passagem do ar através de um estreito canal: s, ch, f, v, g, j.

Vibrantes, quando são devidas a uma interrupção rítmica do sopro expiratório: l, lh, r, rr.

Nasais, quando o véu palatino torna-se mais ou menos relaxado e a coluna sonora sai, parcialmente (m, nh) ou completamente (n) pelo nariz. (Dória, 1957, p.44).

Após as explicações, a autora sugere diversos tipos de exercícios de vocalização para trabalhar os maxilares e abertura de boca, os músculos linguais, o véu palatino e da úvula, o aumento da força e da elasticidade dos lábios e os músculos mímicos. Depois, Dória (1957) descreveu quais seriam os movimentos realizados pelos lábios, pela língua e pelos dentes para a produção de cada fonema: inicialmente, tratou das vogais A, E, I, O e U; depois, trabalhou as consoantes na seguinte ordem: P, B, M, F, V, T, D, N, L, C, G, J, X, R, S, C, Z.

Assim como em suas obras anteriores, Dória (1958) defendeu o ensino da compreensão da língua oral e da fala. Com o objetivo de ensinar palavras que expressariam ideias, a autora recomendou que fossem empregadas sentenças com sentido completo em histórias curtas e em dramatizações. Além disso, são escritos sempre no quadro negro e no caderno os elementos aprendidos: vogais, consoantes, combinações silábicas, ditongos, grupos consonantais, entre outros. O programa de ensino voltado para o vocabulário em série inicial aborda diferentes temáticas - como números, horas e dinheiro -, o trabalho com verbos no ensino de ordens simples e a prática analítica dos elementos fonéticos das vogais, consoantes e ditongos - atentando para a visibilidade dos fonemas e semelhança de movimentos (/p/, /b/, /m/, /f/, /v/, /d/, /t/, /s/, /z/, /x/, /j/, /c/, /g/). No ensino da mecânica da fala, a autora também contempla o trabalho com as unidades menores: as vogais /a/, /e/, /i/, /o/, /u/; o estudo dos fonemas /v/, /p/, /t/, /b/, /m/, /l/, /f/ e /s/ em pequenas expressões com articulação adequada.

Nas obras analisadas, observa-se um contínuo de descrição sonora da língua portuguesa - uma produção que tende a registrar conhecimento metalinguístico da língua nos seus aspectos relativos aos sons produzidos e a maneira de produzi-los. Podemos considerar que os três instrumentos linguísticos analisados servem, ao mesmo tempo, como lugar de descrição da língua e de estabilização de discursos sobre língua e felicidade do surdo. Por trabalhar sob o ponto de vista fisiológico e articulatório, busca-se controlar os movimentos dos órgãos da fala (órgãos fonadores). Constrói-se um saber sobre a fonética<sup>16</sup> que, em última instância, propicia que a língua oral seja medida, segmentada, classificada em seus elementos sonoros e articulatórios (de base física, concreta), o que propicia e oferece condição instrumental de ser reproduzida como técnica. Um saber comensurável, visível aos



olhos e apreensível por aparelhos (amplificadores de som, por exemplo). Um saber sobre a concretude do som e não a materialidade sonora; um saber que supostamente poderia ser aprendido e ensinado ao surdo brasileiro, desde que esses elementos mínimos, meticulosamente ordenados (por exemplo, dos sons mais fáceis aos mais difíceis de serem pronunciados) e organizados sob uma técnica, fossem operacionalizados por um professor com formação especializada e em um ambiente favoravelmente feliz. Aliás, o único saber que parece ser relevante a ser ensinado ao surdo nos materiais.

Por meio de nossas análises, pudemos:

(...) acompanhar como certos conceitos, certas noções, certas categorias se constituíram e como ao permanecerem mudaram ou ganharam contornos específicos. Ou seja, em que momento encontramos acontecimentos pelos quais um conceito se constitui, permanece ou se torna outro (GUIMARÃES, 2004, p. 13).

O saber sobre a linguagem oral, que ganhou contornos específicos (de ordem fonética) nos materiais didáticos de Dória, tornou-se uma expertise que o outro responsável pela felicidade do surdo deveria ter. Não é algo simples. Não basta só a vontade. Há todo um treinamento relacionado a esse saber. Um "método linguístico para a felicidade" do surdo.

## **5. Palavras finais (e nem sempre felizes)**

O movimento de produção de sentido de “felicidade” é determinado historicamente. Por conseguinte, “o arquivo da felicidade pode ser constituído por diferentes maneiras de ler a questão da felicidade” (DELA-SILVA; DIAS, 2015, p. 127). Tal como observamos em nossas análises, a injunção à felicidade do surdo, na década de 1950, é posta como diretamente alcançável pela oralização. Dito de outra forma, no imaginário dos ouvintes em relação aos surdos, a felicidade mora na oralidade. Contudo, para ser transformado em um sujeito feliz, o surdo deveria passar por um processo de aprender mecanicamente a língua oral. Para tal, esse saber precisava ser descrito, registrado e repassado

ao professor especializado em instrumentos linguísticos próprios, no caso, os materiais de ensino elaborados pela professora e diretora Ana Rímoli Dória.

Nas condições de produção dos três instrumentos linguísticos, constrói-se uma imagem de surdo feliz: aquele que fala com e como ouvinte e o “ouve” fazendo leitura labial. A felicidade seria o atributo de um sujeito surdo oralizado. Assim, nada escaparia a esse sujeito surdo-oralizado permanentemente feliz. No entanto, silencia-se o fracasso da oralização, do desgaste emocional e físico do aluno surdo de ser submetido a uma língua que estaria na ordem do impossível para ele.

Então, o surdo seria infeliz? Ou poderíamos inverter a pergunta: ao ser pretensamente conhecedor de um saber sonoro, ensinado por meio de técnicas baseadas na fonética, e, portanto, por ele inalcançável, a oralização tornaria o surdo infeliz?

## Referências

ASSIS SILVA, C. A. *Cultura surda: agentes religiosos e a construção de uma identidade*. São Paulo: Terceiro Nome, 2012.

ATAS: *Congresso de Milão [de] 1880*. Rio de Janeiro: INES. (Série Histórica do Instituto Nacional de Educação de Surdos, 2), 2011.

AUROUX, S. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Ed. Unicamp, 1992.

BACELLAR, A. O. A surdo-mudez no Brasil. Tese (Doutorado em Medicina) - Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo, São Paulo. 1926.

BAALBAKI, A.; CALDAS, B. Como a língua portuguesa se organiza em um espaço de enunciação ampliado. In: BAALBAKI, A.; CALDAS, B. (Orgs.). *Instrumentos linguísticos: usos e atualizações*. Araruama: Editora Cartolina, p. 75-102, 2014.

BRASIL. *Decreto 38.738 de 30 de janeiro de 1956*. Aprova o novo Regimento do Instituto, proposto pela Diretora Ana Rímoli, 1956. Recuperado de <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-38738-30-janeiro-1956-338682-publicacaooriginal-1-pe.html>.

BRASIL. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. Lei, Brasília, DF, 1994.

- DELA-SILVA, S. C.; DIAS, J.P. “Felicidade, um arquivo. Sobre a noção de arquivo e o seu funcionamento no discurso da/na mídia”. In: INDURSKY, F.; FERREIRA, M. C. L.; MITTMANN, S. (Org.). *Análise do discurso: dos fundamentos aos desdobramentos (30 anos de Michel Pêcheux)*. Campinas-SP: Mercado de Letras, v. 1, p. 123-136, 2015.
- 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.
- DÓRIA, A. R. *Ensino oro-audio-visual para os deficientes da audição*. Rio de Janeiro: MEC / INSM, 1958.
- FOUCAULT, M. *Os Anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- GUIMARÃES, E. (2004). *História da Semântica*. Campinas: Pontes.
- LUNKES, F. L.; DELA-SILVA, S. C. “O discurso midiático e o sujeito (feliz) na atualidade”. In: SOARES, A. S.; SCHERER, A.; MARIANI, B.; CAMPOS, L. J. (Org.). *Discurso, interlocuções e...* Caxias do Sul: Educus, v. 1, p. 91-110, 2019.
- MARIANI, B.; LUNKES, F. L. A felicidade (necessária) no/do Rio de Janeiro: a produção de imaginários sobre o espaço urbano e sobre o sujeito carioca. *Signo Y Señã*, v. 1, p. 35-55, 2013.
- MARIANI, B.; MAGALHÃES, B. “Eu quero ser feliz. O sujeito, seus desejos e a ideologia”. In: INDURSKY, F.; MITTMANN, S.; LEANDRO-FERREIRA, B. C. (Orgs.). *Memória e história na/da análise do discurso*. Campinas-SP: Mercado de Letras, p. 125-141, 2011.
- NUNES, J. H. Uma articulação da análise de discurso com a história das ideias linguísticas. *Letras (UFMS)*, 18, p. 107-124, 2008.
- ORLANDI, E. Língua nacional e saber metalinguístico: um projeto singular. *Relatos*, 5, p. 5-6, 1997.
- ORLANDI, E. *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes, 2001.
- ORLANDI, E. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. 2ªed. Campinas: Pontes, 2013.
- PÊCHEUX, M. “Análise automática do discurso”. In: GADET, F.; HAK, T. (orgs.) *Por uma análise automática do discurso: uma*

*introdução à obra de Michel Pêcheux*. 3.ed. Campinas: Unicamp, p. 61-161, 1997 (1969).

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas. Editora da Unicamp, 1988(1975).

PÊCHEUX, M. *O discurso: estrutura ou acontecimento*. 3ed. Campinas, SP: Pontes, 2002 (1983).

ROCHA, S. M. *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* (2ª ed.). Rio de Janeiro: MEC/INES, 2008.

ROCHA, S. M. *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 de Doutorado, Rio de Janeiro, 2009.

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

SCHERER, A. E.; PAULA M. R. B. “Memória e história das ideias: o ensino do francês no RS do fim do século XIX ao início do século XX”. In: ORLANDI, E.; GUIMARÃES, E. (Orgs.). *Institucionalização dos estudos da linguagem: a disciplinalização das ideias Linguísticas*. Campinas: Pontes, 2002.

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, 1996.

SOARES, M. A. *A educação de surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2015.

SOBRINHO, J. S. Museu da Língua Portuguesa: instrumento linguístico em tempos da ideologia do lazer. *Letras*, 23(46), 307-315, 2013.

WITCHES, P. H. *Governo linguístico em educação de surdos: práticas de produção do Surdus mundi no século XX*. Tese de Doutorado, Faculdade de Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos, 2018.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. Declinando a língua pelas injunções do mercado: institucionalização do português língua estrangeira (PLE). *Estudos Linguísticos*, 37, 2008.

## Notas

---

\* Doutora em Letras pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora Adjunta de Linguística do Departamento de Estudos da Linguagem e do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

\*\* Doutora em Ciências da Linguagem pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto (Portugal).

<sup>1</sup> O presente artigo é resultado parcial das atividades do projeto “Disciplinarização da Linguística no Estado do Rio de Janeiro: uma perspectiva multidisciplinar das percepções sobre língua”, submetido pelo coordenador Prof. Dr. Décio Rocha ao edital Humanidades, da FAPERJ (E-26/010-000145/2016).

<sup>2</sup> Devemos registrar que o Congresso de Milão é considerado por vários estudiosos da área como o marco para a legitimação do método oral na educação do surdo.

<sup>3</sup> Passadas sete décadas após as publicações das obras de Dória, ainda observamos que os materiais didáticos para surdos, em larga medida, continuam sendo produzidos em língua portuguesa – o que aponta para uma memória do já-lá que reverbera o processo de educação do surdo brasileiro.

<sup>4</sup> Vale destacar que, até o ano de 1957, o nome da instituição era Instituto Nacional de Surdos-Mudos.

<sup>5</sup> Processo coocorrente, haja a vista a existência de produções de gramáticas, dicionários, materiais de ensino de língua portuguesa produzidos, no mesmo período, para alunos ouvintes.

<sup>6</sup> Embora não seja nosso objetivo neste artigo, as revoluções tecnolinguísticas tratadas por Auroux (1992) podem ser revisitadas e ampliadas ao considerarmos as línguas de sinais, com especial olhar para seus processos de escrita e gramatização. Certamente, outra via a ser considerada para a análise de materiais didáticos de língua portuguesa como segunda língua para surdos produzidos no século XXI.

<sup>7</sup> Soares (2015) cita os seguintes estudos traduzidos: “O Treinamento Acústico no Curso Primário” (ASALS e RUTHVEN:1963); “A Linguagem Oral para a Criança Deficiente da Audição” (NEW:1968); “Iniciando a Compreensão da Fala” (RUSSEL:1968); “A Leitura da Fala” (MONTAGUE:1968); “A Leitura Oro-Facial no Horário Escolar” (BRUCE:1968).

<sup>8</sup> Rocha (2009) explica que, depois de assumir inúmeras funções no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), a professora Rímoli foi designada por meio da Portaria Ministerial de 5 de outubro de 1950 para fazer parte da Comissão de apuração dos incidentes ocorridos com os alunos e o diretor Barreto. Em 23 de fevereiro de 1951, é nomeada por decreto presidencial, diretora do Instituto, cargo que ocupou de 1951 até 1961.

<sup>9</sup> Em 1957, de acordo com Rocha (2008), a diretora Rímoli, por acreditar que o termo surdo-mudo não se relacionava mais com as concepções de surdez e de sujeito surdo da época, iniciou um processo de mudança de nome da instituição. Em 6 de julho do mesmo ano, foi assinada a Lei 3.198/57, que modificava o nome do Instituto Nacional de Surdos-Mudos para Instituto Nacional de Educação de Surdos, designação utilizada até hoje.

---

<sup>10</sup> A compreensão de que “a linguagem” seja equivalente à língua oral implicaria, ainda, como efeito de pré-construído, a ideia de que a língua de sinais não seria linguagem – e consequentemente língua, talvez apenas um código comunicativo-informacional.

<sup>11</sup> Em outras textualidades, podemos nos deparar com a construção dessa imagem de surdo infeliz. A título de ilustração, no relatório escrito pelo professor Moura e Silva (1886), temos “Moura e Silva cita a questão da infelicidade no relatório dele de 1896: “1º) - que todos os alumnos de fraca intelligencia, les arrièrés, aos quaes se destinam as ultimas secções de cada anno, não se prestam absolutamente ao ensino pela palavra: além de tempo e dinheiro gastos inutilmente com elles, semelhante ensino é verdadeiro martyrio para essa *categoria de surdos, duplamente infelizes*, e sacrificio sem nome para o pobre mestre” (MOURA e SILVA, 1896, p. 8). Ou em tese sobre “A surdo mudez no Brasil”, Bacellar (1926), que nos relata que “No estado em que está, o Instituto Nacional de Surdos Mudos representa o typo mais acabado de Instituto de “fachada” estando transformado em um mau e decadente asylo para *aquelles infelizes*”. (BACELLAR, 1926, p. 101-102). O efeito de infeliz pode estar relacionado, em ambos os trechos, à incapacidade: um incapaz, um coitado que não teria as qualidades/capacidades que deveria ter.

<sup>12</sup> Essa “Voz” pode fazer referência à alma, uma vez que se pode notar um interdiscurso religioso no hino: Redenção, Salvemos... A “Voz”, portanto, com letra maiúscula, poderia designar o sopro de vida oriundo do Deus judaico-cristão. Assis Silva (2012) destaca a forte determinação religiosa na historicidade da educação de surdos no mundo.

<sup>13</sup> Esclarecemos que imaginário é o lugar que o sujeito atribui a si e ao outro, estabelecendo posições-sujeito, que são projeções do lugar social, e as situações contextuais e históricas (PÉCHEUX, 1997 [1969]).

<sup>14</sup> As obras de Dória (1954, 1957, 1958) promovem saberes sobre fonética da língua portuguesa e podem estar atreladas à Seção Clínica de Pesquisas Médico-Pedagógicas, criada no INES em 1944, tendo como uma de suas competências realizar pesquisas em fonética aplicada para o ensino de articulação. No entanto, na mesma época, a Linguística não estava sedimentada no Brasil. Somente em 1952, inicia-se a instalação do Gabinete de Fonética Experimental da USP, a primeira universidade brasileira a oferecer o curso de Letras. Por sua vez, a obrigatoriedade da disciplina de Linguística só seria exigida por lei na década de 1960.

<sup>15</sup> Esse saber sobre a forma de pronunciar as vogais pode ser retomado em vários instrumentos de ensino de surdos, retomando aqueles originários na Europa dos séculos XVII, por exemplo, delimitando um horizonte de retrospectção, ao menos, coexistente.

<sup>16</sup> Estudos que retomam a questão fônica podem ser, por exemplo, retomados no Curso de Linguística Geral, de Saussure. O autor genebrino deu destaque, em sua obra, aos aspectos fônicos da língua, sobretudo, atrelados à noção de significante.