

ENSINO LÍNGUA PORTUGUESA PARA SURDOS NO ESTADO NOVO: POR UMA HISTÓRIA DAS IDEIAS LINGUÍSTICAS¹

Angela Corrêa Ferreira Baalbaki

angelabaalbaki@hotmail.com

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Brasil)

Resumo: O presente artigo tem como objetivo analisar manuais de ensino produzidos por professores do Instituto Nacional de Surdos (INES), no Brasil, durante o período denominado Estado Novo. Nesta época, uma política linguística nacionalista atingia fortemente falantes de outras línguas (imigrantes, principalmente). Embasamos nossas análises, sobretudo, na proposta teórica da História das Ideias Linguísticas, tendo como foco a produção de manuais (Puech, 1998) de ensino de linguagem oral para alunos surdos. O período é em grande escala marcado pelo nacionalismo a ser construído em torno da língua nacional, a saber, a língua portuguesa, e pelo culto à voz brasileira bem produzida e bem educada. A proposta nacionalista não estaria fora da escola de surdos. Sua metodologia estaria consubstanciada na visão oralista. No entanto, podemos observar que não se negava a presença de uma metodologia baseada no uso de sinais; sendo considerada esta, contudo, adequada àqueles surdos considerados “sem inteligência” ou fora de condições para aprendizagem da linguagem oral. Criava-se, dessa forma, uma identidade surda brasileira (Witchs, 2014): surdo falante da língua nacional e capaz de se sustentar com a força de seu próprio trabalho.

Palavras-chave: ensino; surdos; linguagem oral; método acústico oral; Estado Novo

Abstract: The present article aims to analyze teaching manuals produced by teachers of the National Institute of the Deaf (INES) in Brazil during the period called Estado Novo. At that time, a nationalistic linguistic policy strongly affected speakers of other languages (mainly immigrants). We have based our analyses, above all, on the theoretical proposal of the History of Linguistic Ideas, focusing on the production of manuals (Puech, 1998) of oral language teaching for deaf students. The period is large-scale marked by the nationalism to be built around the national language, namely Portuguese, and by the elaborated and educated Brazilian voice cult. The nationalist proposal would not be outside the school for the deaf. Its methodology would be embodied in the

¹ Resultado das atividades iniciais 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 (R-26/010-000145/2016).

oral view. However, we can observe that the presence of a methodology based on the use of signals was not denied by the book authors; being considered, however, adequate for those deaf considered “deprived intelligence” or out of conditions for learning oral language. Thus, a deaf Brazilian identity was created (Witchs, 2014): a deaf person who spoke the national language and was able to sustain herself/himself with the strength of her/his own work.

Keywords: teaching; deaf; oral language; oral acoustic method; Estado Novo

1 - Introdução

Os estudos sobre a *História das Ideias Linguísticas*, tal como instituída no Brasil, referem-se às *ideias linguísticas* em relação “à definição da língua, à construção de um saber sobre a língua, à produção de instrumentos tecnológicos que lhe são ligados e também à sua relação com a história do povo que a fala”. (Orlandi & Guimarães 2001: 32). Assim, o que seria uma ideia linguística? Fávero e Molina (2004) respondem-nos: “é todo o saber construído em torno de uma língua, num dado momento, como produto quer de uma reflexão metalinguística, quer de uma atividade metalinguística não explícita” (Fávero & Molina 2004: 140).

A História das Ideias Linguísticas (HIL) começou a se sistematizar e institucionalizar na França a partir dos trabalhos de Sylvain Auroux, na década de 1970 (Colombat, Fournier, Puech 2017: 9). A “novidade” da HIL, considerada como um campo de conhecimento, reside em sua constituição interdisciplinar, que visa observar os saberes (ciências, teorias) sobre a língua e a linguagem a partir de dada historicidade.

No caso do presente artigo, pensar a HIL somada ao ensino de língua Portuguesa para surdos requer outro movimento na história. Dito de outra forma, nossa proposta busca atrelar a HIL a certa historicidade da educação brasileira para surdos. Certamente, falar da história da educação de surdos no Brasil é, em certa medida, falar de uma instituição de referência em âmbito nacional: o Instituto Nacional de Educação de Surdos² (INES). Com efeito, falar da HIL sobre o ensino de Língua Portuguesa para surdos é, em grande parte, falar da forma como essa língua foi sendo disciplinarizada e, portanto, manualizada na instituição. Seguindo uma dada periodização, fazemos um recorte na historicidade do INES – trataremos do “Estado Novo”.

O período do “Estado Novo” (1937 - 1945), ou “Era Vargas³” como também é conhecido, foi marcado por um projeto nacionalizador, ou melhor, “um projeto

² Segundo Rocha (2010), a instituição, com mais de um século e meio de existência, recebeu várias nome ao longo de sua história, tais como: Collégio Nacional para Surdos-Mudos de Ambos os sexos (1856/1857); Instituto Imperial para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1857/1858); Imperial Instituto para Surdos-Mudos de Ambos os Sexos (1858/1874); Instituto dos Surdos-Mudos (1874/1890); Instituto Nacional de Surdos-Mudos (1890/1957); Instituto Nacional de Educação de Surdos (1957/atual).

³ Em 1930, Getúlio Vargas assume a presidência da república na qualidade de “delegado da revolução em nome do exército e do povo” (ZANDWAIS 2007:252). Após o governo provisório, em 1934, Getúlio Vargas tornou-se presidente constitucional do país. Em 10 de novembro de 1937, foi instaurado um golpe por Vargas que implantou o Estado Novo – um regime considerado ditatorial.

político de construção de um processo identitário nacional” (Zandwais 2007: 251). Em relação à política linguística, tal projeto pretendia elevar a língua como um forte elemento da integração nacional. Certamente, foi um período marcado pela nacionalização do ensino e de grande controle em âmbito linguístico; foi criado o conceito jurídico “crime idiomático”. Segundo Orlandi (2009: 113), “o crime idiomático se apoiava em decreto do Estado que dispunha sobre que língua se deveria falar, quando e onde”. Nas palavras de Campos (2006: 45), “a questão da língua era estratégica naquele momento. Fazia-se necessário, para o nacionalismo do Estado Novo, generalizar seu uso inclusive nas regiões de ‘colonização estrangeira’”. E poderíamos completar: inclusive nas escolas de surdos.

No interior dessa proposta nacionalizadora, propomos analisar produções de manuais pedagógicos do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES)⁴. Para tal, apresentaremos alguns aspectos relacionados à educação brasileira e, especial, à educação de surdos.

Vale ainda uma ressalta que a educação e, em especial, o ensino de língua para surdos, no Brasil, não está fora de um horizonte de retrospectão (Auroux 1992). Afinal, todo ato de saber possui uma espessura temporal, pois “o saber (as instância que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza” (AUROUX 1992: 11). Devemos registrar que a concepção geral sobre surdez, surdo e língua de sinais no período do Estado Novo não estava, portanto, apartada de uma proposta educacional oralista difundida e praticada por décadas e também compartilhada por outras nações. Tal horizonte de retrospectão, que pode retomar, em certa medida, o marco do Congresso Internacional de Educadores de Surdos, em Milão (1880), sustenta uma memória que nega tanto a sinalização quanto o método gestual como sendo propícios para educação de surdos. Esse ideário consubstanciou a produção de um imaginário do sujeito surdo “anormal” e sem língua (que, portanto, deveria ser tratado, curado) e a interdição das línguas de sinais. O horizonte de projeção, que promoveu certa mudança dos saberes sobre línguas de sinais, deu-se somente a partir de a década de 1960, inicialmente nos EUA. De acordo com Behares (2014: 19 – tradução livre) “coube à linguística um papel fundamental na inclusão da surdez entre os objetos de atenção nesse âmbito do conhecimento”⁵. A “concepção social da surdez” (Behares 2014), desencadeada pelos estudos linguísticos, promoveu o reconhecimento do *status* linguístico da língua de sinais, a compreensão do surdo como um sujeito de língua que constitui uma minoria linguístico-cultural.

No entanto, apesar de a história de educação de surdos poder apresentar pontos de convergência em várias nações e ser revisitada a partir de determinado prisma, nosso objetivo recai na observação da constituição de ensino de língua para surdos a partir de certa historicidade brasileira, com ênfase em dada

⁴ Ao longo do artigo, toda vez que nos referirmos à instituição no período do Estado Novo, utilizaremos o nome dado à época.

⁵ Texto original em espanhol: “Cupo a la lingüística un papel fundamental en la inclusión de la sordera entre los objetos en atención en ese ámbito del conocimiento”.

periodicidade e a partir de saberes linguísticos produzidos e instrumentalizados por manuais escolares. Afinal, consideramos que “as grandes transformações dos saberes linguísticos são, antes de tudo, fenômenos culturais que afetam o modo de existência de uma cultura do mesmo modo que dela procedem” (Auroux 1992: 29).

2 – A campanha nacionalizadora e a situação da educação brasileira

No Estado Novo, várias medidas de segurança específicas, sobretudo com limites impostos aos estrangeiros, foram implementadas. Com uma proposta de modernização do país, vários ministérios foram criados. Antes mesmo da instituição do Estado Novo, o Ministério da Educação e da Saúde⁶ (MES), criado em 1930, tinha como proposta organizar o sistema educacional brasileiro e, portanto, de nacionalização do ensino. Em 1937, foi criado o Instituto Nacional de Pedagogia (Inep). No ano seguinte, sua denominação foi modificada para Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. A criação desses órgãos tinha como objetivos orientar e regular a nacionalidade brasileira em construção. A educação, de acordo com Witches (2014), seria uma das principais dimensões estratégicas para o fortalecimento da nação. Vários grupos sociais foram convocados à pertença da brasilidade. E com os surdos não foi diferente.

Uma série de decretos-lei (decreto n° 406/1938⁷; n° 1.545/1939⁸) passaram a organizar e até fundar setores do Estado. De acordo com Zandawais (2007: 252), buscou-se “instituir, deste modo, a concretização de um novo imaginário de sociedade civil, calcado em investimentos na formação de uma ‘consciência nacional’”. O regime da época desencadeou um duro processo de repressão linguística para determinados grupos. De modo efetivo, os referidos decretos dispuseram sobre a adaptação ao meio nacional de estrangeiros e seus filhos. Sobre o decreto-lei 406, Orlandi (2009: 115) ressalta que

na escola, todo o investimento era para cercear o desenvolvimento de uma dominante estrangeira e a favor da dominância nacional: os professores, a língua, os livros, e até mesmo noções sobre as instituições políticas deviam ser do país. Além disso, a publicação de livros, revistas e jornais estrangeiros era extremamente controlada. (ORLANDI 2009: 115)

A campanha da nacionalização⁹ foi implantada em 1937, anunciando que a identidade do brasileiro estava relacionada à pertença ao Estado. Dessa forma, a principal (e talvez única) política linguística passou a ser a afirmação (ou

⁶ “Foi em 1934, com a nova Constituição Federal, que a educação passa a ser vista como um direito de todos, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos. De 1934 a 1945, o então ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema Filho, promove uma gestão marcada pela reforma dos ensinos secundário e universitário. Nessa época, o Brasil já implantava as bases da educação nacional.” Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/97-conhecaomec-1447013193/omec-1749236901/2-historia>. Acedido em 10 ago. 2018.

⁷ O decreto-lei 406/1938 dispõe sobre a escola e as suas publicações.

⁸ O decreto-lei 1545/1939 dispõe sobre a obrigatoriedade da adaptação dos estrangeiros e dos cidadãos nascidos no país que eram descendentes de estrangeiros.

⁹ Para Campos (2006), essa campanha nacionalizadora dos anos de 1930 e 1940 fazia parte de uma política de salvação nacional para superar a imagem de fragilidade relacionada à nação na Primeira República (ou República Velha).

imposição?) do português como língua nacional¹⁰. Com essa política linguística, ocorre uma “ligação vital com a língua que se fala na sociedade tomada como parte da unidade nacional” (Orlandi 2009: 113). Certamente, essa política linguística atingiu fortemente os imigrantes, mas não somente. De forma ampla, tratou-se de uma política de nacionalização do ensino e de controle linguístico. Afinal, “uma posição ‘nacionalista’ como a de Getúlio implicava em fortes restrições do domínio linguístico [...]. Em nome da língua nacional podia-se exercer forte repressão linguística” (Orlandi 2009: 117). Foram constantes e variadas as intervenções sobre o uso da língua portuguesa assim como das demais línguas faladas em solo brasileiro.

Ao mesmo tempo em que se consolidava a noção de Estado brasileiro e de padrões de unidade e homogeneidade, reforçava-se a noção de língua nacional e da necessidade do seu uso [...] O Estado brasileiro cumpria o papel, naquele momento, de padronizar a fala, de tornar único um falar que fugia às possibilidades de controle oficial. (CAMPOS 2006: 114).

Certamente, a escola teve um papel importante na difusão da propaganda estatal. Além dos decretos, houve a expedição de leis orgânicas (nº 4244 e nº 4245, de 1942), promovidas pelo ministro Gustavo Capanema, que faziam funcionar o aparelho escolar. Dito de outra forma, a política educacional brasileira passou a ser efetivada por meio de leis que ditavam as bases do ensino, regulando tanto o ensino primário quanto secundário. Para Zandwais (2007), na lei orgânica, a língua era considerada o primeiro elemento de organização e conservação da cultura nacional. Dessa maneira, houve a obrigatoriedade de lecionar utilizando a língua portuguesa, com grande ênfase no ensino das habilidades de leitura e de uso linguagem oral, nos aspectos ortográficos e sintáticos da língua nacional.

A centralidade da educação no projeto de nacionalização empreendido pelo Estado Novo tinha como objetivo a formação de uma identidade nacional, visto que:

A aceleração do processo de urbanização e da industrialização, a partir da era Vargas, exige uma transformação da identidade nacional. Aquelas noções de preguiça e indolência associadas ao brasileiro pelos intelectuais do século XIX se encontravam em incompatibilidade com os processos de desenvolvimento econômico e social do Brasil. (Witchs 2014: 89).

Em relação ao instituto, uma série de normas jurídicas foi implementada, a saber: em 1943, o decreto-lei nº 6074 que dispõe sobre a finalidade do Instituto e, em 1944, a Regulamentação do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM). Na esteira dessas ações legais, o instituto passa a ser um órgão integrante do Ministério da Educação e da Saúde. Um gesto que significa bastante: o então diretor indicado para administrar a instituição escolar de surdos era médico otologista.

¹⁰ Cabe lembrar que durante o período de 1935 a 1946, três projetos legislativos propuseram que a língua falada no Brasil fosse denominada “Língua Brasileira”. Em 1946, com o fim da era Vargas e com a restauração do regime democrático, formou-se uma comissão legislativa para nomear a língua do Brasil. A designação atribuída foi Língua Portuguesa (ORLANDI 2009).

3 – A voz, a máquina de escrever e o surdo no Estado Novo

Pode-se observar a importância dada à voz e ao seu lugar no estado Novo. “O canto nas escolas e o rádio com seus programas de calouros eram incentivados” (CAMPOS 2006: 42). Voz brasileira – que cantava, sobretudo, o hino nacional nas escolas, deveria ecoar em todos os cantos e recantos do país... até naqueles onde as comunidades surdas se encontravam, mesmo que não pudessem ouvi-la.

Campos (2006), ao comentar sobre artigo “Radiodifusão, fator social”, de Álvaro Salgado (1941), destaca que

Também foi pensada a fala, a “boa palestra”, a “boa linguagem”, que deveria “agradar o ouvido”, fixando uma “primeira impressão” positiva: dessa forma, o “poder da voz quente e empolgante” poderia “ficar na memória”. Com argumentos tais como “perfeição”, “beleza” e “riqueza” da língua, propunha-se um “combate” contra “o desprezo” e “negligência” no estudo do português. [...] A transmissão da voz, entretanto, não deveria ser feita sem um rígido controle da dicção. [...] Tais regras e requisitos passavam pela “permeabilidade das fossas nasais”, condição necessária para a “saúde vocal”. [...] a voz poderia chegar aos ideais de “beleza do timbre” tornando-se “educada” e “perfeita”, tanto para o canto como para a fala (Campos 2006: 43)

Como a voz brasileira educada, agradável aos ouvidos, tanto para ser cantada como para ser falada, alcançaria os surdos? Para Witches (2014), no período em destaque, houve uma sobreposição entre a identidade nacional e a experiência de ser surdo. Ou melhor, houve uma forma de “constituição de uma normalidade surda brasileira ao longo do Estado Novo” (Witches, 2014: 24). Tratava-se de atribuir certa normalidade ao surdo – já que considerado deficiente. Consideramos pertinente construir como hipótese que se trataria da construção de um sujeito deficiente auditivo brasileiro. Em outros termos, uma “noção de sujeito deficiente que precisa ser aproximado de um ideal de cidadão brasileiro” (Witches 2014: 40).

Em relação à educação de surdos, Witches (2014) defende que o projeto nacionalizador da Era Vargas dava-se pela construção de uma “brasilidade surda”.

É nesse choque entre a nação e a experiência da surdez que emergem os esforços para alfabetizar surdos na língua vernácula, baseados em um conjunto de saberes que mobilizam adaptações nos modos de conduzir a conduta desses sujeitos sem afastar os pressupostos idealizados pelo sistema educacional nacional. (Witches 2014: 40).

Dentro desse regime de normalidade surda brasileira, os trabalhos de reeducação auditiva do médico Armando Paiva Lacerda¹¹ levaram-no a ser nomeado diretor do Instituto Nacional de Surdos-Mudos (INSM) por Getúlio Vargas em 1930 – governo provisório. Podemos observar certa “centralidade dos saberes médicos, articulados aos saberes pedagógicos” (Witches 2014: 82), já que a audição era considerada fundamental para o desenvolvimento da linguagem e da aprendizagem.

Em posição distinta, para Rocha (2010: 71), a gestão de Armando Lacerda

¹¹ O médico otologista foi diretor do instituto de 1930 a 1947. Segundo Rocha (2010: 68), ele “pertencia a uma família de políticos, alguns ligados ao Partido Comunista e a Luis Carlos Prestes”.

caracterizou-se por ações mais voltadas para o cotidiano escolar e não para os projetos nacionais. A organização da estrutura curricular do instituto seguiu a escala do médico alemão Herderschée, cujo objetivo era classificar os alunos para o tipo de atendimento condizente com sua capacidade. Construía-se, então, um modelo de seleção dos discentes surdos.

Sobre o critério de seleção dos alunos, o dr. Armando de Lacerda relata que o Instituto se utilizava de testes de capacidade mental, auditiva e capacidade linguística. Isso seria importante porque, além de verificar a inteligência dos alunos, se verificaria, também, a sua aptidão especial para a linguagem oral. (Soares 1999: 58).

Dessa forma, os alunos eram divididos em dois grupos: i) surdos com aptidão para linguagem articulada; ii) surdos com capacidade de prender a língua nacional apenas em sua modalidade escrita. Com essa divisão, observamos que havia dois cursos de linguagem que atravessavam o currículo do instituto – sendo o segundo, destinado àqueles surdos incapazes de falar a língua da nação. Se a voz e, portanto, a língua nacional detinham tamanha importância na educação nacional, qual seria o papel da língua de sinais na educação de surdos?

Há diversas tendências aqui evidenciadas: a da oralização dos então chamados surdos-mudos e consequentes tentativas de desmutização; a do ensino através da escrita, negando a oralização e concentrando esforços em uma educação não tão focada na questão da surdez; e também a da profissionalização do sujeito surdo. A linguagem de sinais é pouco falada, porém, sua presença não pode ser negada e se evidencia, nestes escritos, em 1930, quando o Dr. Armando criou o programa que englobava o departamento silencioso, que procuraria substituir a “mímica” pela dactylogia. A linguagem de sinais é dita como mímica e é definida como meio de comunicação espontânea dos surdos. (Costa 2008: 518)

Tanto o método oral quanto o escrito podem ser considerados esforços relacionados com a interdição à sinalização, à língua de sinais. Considera-se que a substituição da “linguagem de sinais” pela “dactylogia” tinha função de suporte para a aquisição da escrita. Além da datilologia¹², outro exemplo é o uso de determinada tecnologia: a máquina de escrever. Ao mesmo tempo em que seu emprego era usado para o exercício da escrita, também servia ao desenvolvimento de uma habilidade profissional. Abaixo, inserimos a foto de atividade em uma das oficinas profissionais da instituição.

¹² A datilologia é considerada um empréstimo que é produzido pela adaptação da escrita (sistema ortográfico) de uma língua de modalidade-oral auditiva para a soletração manual em uma língua de sinais.



Figura 1: Alunos executando atividades em máquina de escrever em oficina profissionalizante (1936)¹³

Como já mencionamos, a voz perfeita parecia também ser um dos objetivos dessa educação. Caso não pudesse ser alcançada, a tecnologia (máquina de escrever) poderia tomar seu lugar para o registro e para a comunicação da língua nacional. Afinal, os alunos surdos sem aptidão para o ensino da “linguagem articulada” deveriam aprender a linguagem escrita.

Por que o ensino profissional foi oferecido ao surdo? Muitos teriam sido considerados não-inteligentes para exercer algum tipo de profissão? Para Soares (1999), “se a percepção que se tinha do surdo-mudo era de elemento incapaz de gerar riqueza, inapto, portanto, para desempenhar um papel ativo na produção, restava oferecer-lhe o mínimo necessário para o exercício da sua ocupação, o que bastaria para livrá-lo do ócio” (Soares 1999: 68).

De 1937 a 1942¹⁴, as aulas foram suspensas na instituição. Como lembra Rocha (2010: 69), “em 1937, as obras de ampliação têm início, transformando as dependências da instituição num grande canteiro de obras. As aulas foram suspensas por quase cinco anos”. Essa lacuna de atividades na instituição também teve influência na inexistência de produção de manuais pedagógicos.

O diretor Armando Lacerda, conforme Rocha (2010), (21.), tinha como proposta transformar as estruturas do instituto e da educação de surdos, considerando, para tal, o desenvolvimento científico e pedagógico. Em 1944, foi instaurada no instituto uma Seção Clínica de Pesquisas Médico-Pedagógicas

¹³ Fonte: Rocha 2010: 182.

¹⁴ Neste mesmo ano, foi criada a proposta do curso normal a ser oferecido pelo instituto. A proposta sugeriria que os professores poderiam ser regentes em salas especiais anexas às escolas públicas. No entanto, o projeto só foi realizado após a Era Vargas.

(SCP). O regulamento de 1944 do instituto apontava várias competências destinadas à seção. Uma delas dizia respeito às “pesquisas em fonética aplicada para aperfeiçoar o ensino de articulação” (Witchs 2014: 87). Com esse projeto de ensino, enfatizava-se um regime de verdade científica: a inserção de parte da linguística estruturalista na educação de surdos parecia dar seus primeiros passos. Caminhou-se, nesse sentido, para o fato de a fonética possibilitar a medição, a instrumentalização e a classificação da língua falada (oral). De fato, podemos observar certo ideal de ciência a ser perseguido, principalmente, aquele dos primórdios do século XX.

Certamente, todas essas práticas podem indicar, no interior do projeto nacionalizador, que “é por meio da educação ofertada aos surdos que lhes era proporcionado a aprendizagem da fala para se comunicar na língua nacional, bem como a aprendizagem de um ofício, para que estes sujeitos se tornassem autônomos e produtivos na sociedade” (Witchs 2014: 86). Em 1945, com o fim do mandato de Vargas, deu-se a saída de Armando Lacerda da direção do instituto.

4 – Manualização da língua nacional para surdos

Um lugar especial de visibilidade da disciplinarização das línguas, em especial a Língua Portuguesa, são os manuais didáticos. Esses materiais servem de fonte de propagação do saber sobre a língua e sobre o sujeito que, no caso dos surdos, é treinado a oralizar essa língua. Podemos dizer que ocorre um ponto de convergência entre saberes científicos (oriundos, sobretudo, da fonética aplicada) e saberes escolares, aqueles produzidos por meio das práticas e dos objetivos do mundo escolar. São saberes expostos e difundidos para fins de transmissão, ou seja, saberes ensináveis. O processo de didatização de saberes (Puech 1998) pode se (re)estabelecer ao se assumir alguma mudança no rumo da disciplinarização.

Dentro do processo mais amplo de disciplinarização, há um processo mais específico de manualização¹⁵ (Puech 1998) orientado por normas de transmissibilidade de saberes, isto é, como saberes linguísticos são divulgados e passam a circular nos manuais. Tal processo aponta, no nosso caso, o modo como a disciplina de Língua Portuguesa se estabeleceu no contexto de educação de surdos no Brasil em dado período histórico. Dito de outra forma, como ocorreu um determinado processo de transmissão de saber sobre o modo de falar a Língua Portuguesa advindo dos manuais e como esse processo operou na regularização e na naturalização de uma memória do que seria o ensino dessa língua para surdos brasileiros. Para dar enfoque a essas produções, apresentamos alguns recortes de dois materiais produzidos em anos que circunvizinham o período do Estado Novo. Em suma, buscamos verificar os efeitos de manualização instaurados com e por esses materiais.

Consideramos ser importante registrar que, a partir de 1942, vários compêndios gramaticais foram produzidos, subsidiados pelo Fundo Nacional de Educação.

¹⁵ Puech (1998) define o termo como um processo “par lequel les savoirs linguistiques s’exposent et se diffusent à des fins opératoires de transmission, appropriation” (Puech 1998: 15-16).

Esses instrumentos linguísticos¹⁶ acabaram por configurar os “saberes acadêmicos que se articularam ao projeto político do Estado” (Zandwais 2007: 254). No que concerne ao ensino de surdos também foi possível identificar a produção de manuais na mesma década ou até mesmo antes. Entre os materiais produzidos no período¹⁷, destacamos dois manuais: a) *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo*, escrito pelo diretor Armando de Lacerda (1934); b) “*Vamos falar*”: cartilha para uso das crianças surdas brasileiras, produzido pelos professores Léa Paiva Borges Carneiro e Jorge Mario Barreto (1946).

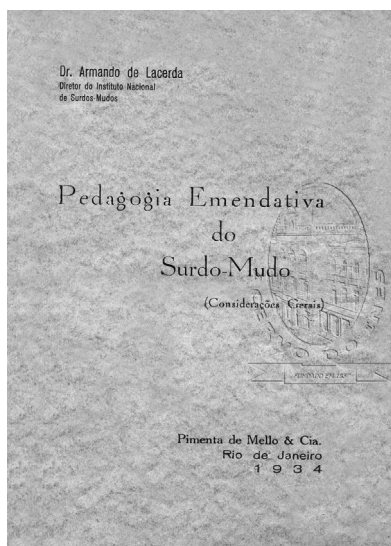


Figura 2: Capa do manual “Pedagogia emendativa do surdo-mudo” (1934)
Figura 3: Capa da cartilha “Vamos falar” (1946)

O modelo metodológico desenvolvido nesses manuais para o ensino de Língua Portuguesa previa a oralização, como se preconizava à época – não apenas no Brasil, mas em vários países. A “pedagogia emendativa do surdo-mudo (considerações finais)”, título do manual produzido por Armando de Lacerda, recorta uma região de sentido que atrela a pedagogia a uma forma de suprimir, reparar erros, defeitos; em suma, a correção do “surdo-mudo”. Afinal o adjetivo indica algo (pedagogia) que emenda. Emenda o “surdo-mudo” que, por sua condição, seria um anormal. Vejamos o trecho a seguir.

¹⁶ Tomamos os compêndios gramaticais como instrumento linguístico porque fazem parte do processo de gramatização (Auroux 1992) da Língua Portuguesa no Brasil.

¹⁷ Embora o Estado Novo seja datado de 1937 a 1945, compreendemos, assim como Witchs (2014), que tais materiais devam ser incluídos, uma vez que já inseriram, de certa forma, o imaginário de uma época.

“A pedagogia emendativa tem por fim suprir as falhas decorrentes da anormalidade, buscando adaptar o educando ao nível social dos normais. No que concerne ao surdo-mudo esse *desideratum* é alcançado por intermédio do ensino de linguagem e do correspondente desenvolvimento.” (Lacerda 1934: 6)

A finalidade da pedagogia emendativa era equiparar surdos (anormais) aos ouvintes (normais) por meio do “ensino da linguagem”, concebida como língua materna (“aprendendo, em sua, a língua materna” p.7). Por meio de um efeito metafórico transfere-se o termo *linguagem* para *língua materna* que por sua vez torna-se Língua Portuguesa oral - apontando, ao mesmo tempo, para o detrimento e apagamento da língua produzida gestualmente pelo surdo. Em outros termos, é a representação da língua materna como sendo a língua da pátria-mãe (de todos os brasileiros), em detrimento da língua visual produzida pelo surdo.

(...) os dois objetivos principais da educação dos anormais auditivos resumem-se no seguinte: a) conhecimento da linguagem, por intermédio do qual sómente lhes é possível estabelecer uma comunicação regular com o meio, adaptando-se às suas condições; b) habilitação profissional, afim de que possam viver do seu trabalho, deixando de representar valores negativos no seio da sociedade (Lacerda 1934: 5).

Ao surdo bastava garantir um meio de comunicação (oral ou escrito) e uma profissão para não ser um peso para a sociedade. Todo o trabalho de linguagem¹⁸ (oral ou escrita) estava baseado nas aptidões dos alunos surdos. No seu manual, Lacerda (1934) também parecia focar a inserção do surdo no mercado de trabalho como os demais diretores antecessores. Sobre esse aspecto, um questionamento surge: ser normal estaria atrelado à condição de poder trabalhar, somado à produção oralizada em língua nacional? Tudo indica que a questão da correção em prol da normalidade passava pela reparação da produção da oralidade, portanto, da voz e da condição de prover o próprio sustento.

Sobre a proposta didática do “ensino de linguagem” podemos ler alguns trechos.

“O objetivo do método oral é dotar a criança surda de uma linguagem análoga á fisiológica, proporcionando-lhe um entendimento mais regular com os indivíduos normais e, portanto, mais favorável situação social” (Lacerda 1934: 8).

¹⁸ Ao longo do manual, observa-se um grande destaque dado à linguagem como recurso de comunicação, mas como seria uma proposta de escolarização? O manual só explica a proposta da pedagogia emendativa e não faz qualquer referência ao ensino das demais disciplinas escolares (Soares 1999).

A didática especial adotada no instituto preconizava o método oral acústico. Destacamos que há distintos modos de funcionamento das denominações nos diferentes gestos de interpretação que vigoram em uma dada época. O método oral acústico foi uma denominação criada por Armando de Lacerda, substituindo as nomeações americanas e europeias. Tal método se caracterizava por “uma associação dos exercícios acústicos aos oraes” (Lacerda 1934: 22).

O autor do manual, no entanto, afirmava que as vantagens oferecidas pelo método preconizado eram relativas, já que “não nos leva a ponto de nos colocarmos entre os partidários do ensino oral exclusivo” (Lacerda 1934: 8). Com a aplicação das provas selecionadoras, os alunos do instituto eram divididos em grupos. Entre aqueles que não apresentavam aptidões especiais e nem idade favorável era utilizado somente o método escrito. Dessa forma, compreendemos que “a inteligência é definida como pré-requisito para a aprendizagem da língua oral” (SOARES 1999: 65). E para os surdos com pouca inteligência outras propostas de ensino eram indicadas. Temos, a seguir, outro excerto da obra.

“professada em dois cursos independentes que ministram ao aluno o conhecimento da linguagem articulada ou escrita mediante os métodos oral e escrito respectivamente e suas variantes de mais justa aplicação às aptidões dos educandos e ao nosso ambiente escolar” (Lacerda 1934: 8).

Além do método oral e do método escrito, havia também o método gestual. Este último era utilizado, de acordo com Soares (1999), pela maioria dos alunos do instituto, devido à inaptidão para a linguagem oral. Por fim, mais um recorte da “Pedagogia emendativa”.

“Adotamos com isso, o preceito da pedagogia moderna na adaptação do método ao aluno e máxima elasticidade na organização dos programas” (Lacerda 1934: 11).

Apesar do esforço em se definir um método oral acústico, ao se basear nas aptidões (inteligência e resíduos auditivos) dos aprendizes, criava-se uma brecha para não utilizá-lo. A elasticidade na organização do programa parece ter sido uma possibilidade de fuga para presença, mesmo que indesejada, da língua de sinais no instituto.

A cartilha intitulada “*Vamos falar*”: *cartilha para uso das crianças surdas brasileiras* (Carneiro & Barreto 1946), produzidos por dois professores do instituto, é composta por 63 páginas. Na capa (figura 3), é possível verificar a indicação do ensino baseado na oralização em dois aspectos: verbal (título e subtítulo) e imagético. O título “*Vamos falar*” já recorta determinada região de saber que define o lugar da oralidade, da voz. De maneira enfática, faz-se um convite ao aluno surdo para participar do processo de oralização. No subtítulo “*cartilha para o uso de crianças surdas brasileiras*”, destacamos dois pontos, a saber: a)

a especificidade da nacionalidade da criança surda que produziria um efeito de laço social promovendo integração (brasilidade) ao surdo oralizado e, ao mesmo tempo, apagando e interditando o acesso a uma língua outra; b) o adjunto adverbial de finalidade como indicação exclusiva para uso dos alunos. Comparece o aluno surdo, mas não o professor. Ele também não seria um usuário da cartilha, mesmo que já falasse naturalmente? Por meio da imagem¹⁹, podemos observar outra composição, outro direcionamento de sentidos. A figura de um professor que leva a mão do aluno até seu pescoço. Por sua vez, a criança surda toca a região da laringe do professor para, provavelmente, sentir a vibração das suas cordas vocais. Além disso, professor e aluno são representados com a boca aberta, mais especificamente com representação de arredondamento labial, de forma a marcar, provavelmente, a produção da vogal *a*.

No que diz respeito às suas partes, há uma pequena introdução, uma série de exercícios de intensidade e duração de elementos fonéticos e uma seção de pequenos textos para prática de leitura. Vejamos dois trechos recortados das páginas iniciais:

Não obedeceu a qualquer outro intuito senão ao de facilitar, nos primeiros anos, a tarefa de todos os que se dedicaram à árdua e nobre missão de ensinar a palavra falada às crianças impossibilitadas de adquiri-la pelos meios naturais (Carneiro & Barreto 1946: 7)

Antes de iniciar o ensino da palavra falada à criança surda-muda, deverá o professor submetê-la a uma série de exercícios como sejam: a) ginástica imitativa dos movimentos corporais: pernas, braços, mãos, dedos, cabeça, lábios e língua; b) exercícios de respiração surda e sonora Carneiro & Barreto 1946: 8)

Podemos observar, nas folhas iniciais da cartilha, que o professor é o interlocutor definido, o que nos permite identificar agente (professor) e paciente (aluno surdo) das ações propostas pelo manual. O professor – com sua “ árdua e nobre tarefa” – teria o papel de um terapeuta, já que deveria fornecer modos de ensinar a “palavra falada” àqueles que não obtiam os “meios naturais” para fazê-los. Esses meios, portanto, deveriam seguir determinados exercícios corporais que iam da imitação (corporal) aos exercícios de respiração que promovessem distinção de sons surdos (produzidos sem vibração das cordas vocais) e sonoros (produzidos com vibração das cordas vocais). Exercícios corporais eram vistos como preparatórios e, portanto, uma etapa a ser galgada de forma a criar lastro

¹⁹ Os sentidos produzidos na imagem também podem apontar para um horizonte de retrospectção. É possível estabelecer uma relação de intericonicidade (Courtine 2011) entre a capa do manual e a pintura “A palavra aos surdos-mudos”, do pintor brasileiro Oscar Pereira da Silva, produzida em 1886 e que, atualmente, faz parte da coleção do Museu Nacional de Belas Artes (Rio de Janeiro). Na referida pintura, também há um menino tocando a região da laringe de um adulto e produzindo o arredondamento labial.

para posterior ensino da palavra falada produzida artificialmente.

Diferentemente da “Pedagogia emendativa do surdo-mudo”, a cartilha “Vamos falar”, não abre espaço para outras maneiras de se conceber o ensino da língua nacional ou mesmo espaço para outras possibilidades linguísticas. À medida que “método oral” ganhou mais fôlego, possivelmente, pelo avanço nas pesquisas de fonética aplicada no instituto, o método gestual foi se arrefecendo. Contudo, nos dois manuais, podemos observar a produção de práticas de transmissão normatizadas que se configuraram como dominantes no horizonte de retrospecto (memória) e de projeção (Auroux 1992) da constituição dos saberes a serem ensinados, ou melhor, a serem exercitados oralmente por alunos surdos.

5 - Considerações finais

No período do Estado Novo, permitir outras formas linguísticas poderia ser um risco para a consolidação da nação. Afinal, “um país precisa de sua língua oficial em nome de sua unidade e soberania, mantendo sua diversidade concreta” (Orlandi 2009: 117). No entanto, nesse período, “não se tolerava a diversidade concreta que era tratada como uma ameaça à soberania nacional”. A identidade forjada do povo brasileiro foi efetivada pela “pela destruição da diferença” (Zandwais 2007: 256), seja de imigrantes, indígenas ou surdos. No caso dos últimos, torná-los “falantes de uma língua oficial do país, nessa perspectiva, compreende parte de um projeto de Estado: fortalecer o que é considerado nacional e, com isso, ampliar a malha governável” (Witchs 2014: 77).

Ponderamos que a manualização da língua nacional na educação de surdos estava baseada na pretensa primazia da língua falada (que aponta para uma memória de pretensa superioridade da língua oral construída desde o século XIX e ainda enfatizada nos estudos da linguística estruturalista). Somava-se, ainda, um receio da diversidade linguística. Em nome de uma unidade linguística supostamente apropriada para a construção de uma brasilidade, havia um desejo de dominar ou de não dar espaço a outras línguas. Então, a língua falada (ou a língua única que não desse margens a dissidências outras) é determinante para a escolha do método oral como ideal para os surdos, obrigados a falar e a conhecer a língua da nação para fins de construção de sua (a)normalidade brasileira.

Os dois materiais didáticos analisados desempenharam um papel relevante na atualização dos sentidos sobre Língua Portuguesa a ser ensinada para o surdo, principalmente, ao considerá-la um aparato fisiológico para a comunicação, produzindo certa regularização de uma memória secular sobre ensino de surdos baseado em aspectos acústicos e articulatórios. A instrumentalização linguística materializada nos manuais ora analisados parece ter produzido, paulatinamente, um perfil disciplinar homogêneo em relação ao modo como deveria ser o ensino de Língua Portuguesa para surdos brasileiros no período estado-novista.

Apesar de a recusa à língua de sinais também ser marcada por outros fatores valorizados à época, podemos concluir que os conhecimentos científicos produzidos na área da fonética aplicada, entremisturados com os saberes médicos

e de uma memória sobre oralização de surdos impulsionaram, em grande medida, os imperativos didáticos desse campo escolar no período em questão.

Recebido em dezembro de 2018; aceite em maio de 2019.

REFERÊNCIAS

- Auroux, S. 1992. *A revolução tecnológica da gramatização*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Behares, L. E. 2014. *Lenguas de señas y acontecimientos de enseñanza: revisión teórica*. Editorial Académica Española.
- Campos, C. M. 2006. *A política da língua na era Vargas*. Campinas, SP: Editora da Unicamp.
- Carneiro, L. P. B.; Barreto, J. M.. 1946. *“Vamos falar”*: cartilha para uso das crianças surdas brasileiras. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional.
- Colombat, B.; Fournier, J.; Puech, C. 2017. *Uma história das ideias linguísticas*. São Paulo: Contexto.
- Costa, J. P. B. 2008. História, sentidos e identidade do sujeito surdo na vivência de imaginários cristalizados. *EUTOMIA*, v. 1, 513-524.
- Fávero, L. L. e Molina, M. A. G. 2004. História das ideias linguísticas: origem, método, limitações. *Revista da ANPOLL*, São Paulo, v. 16, 131-146.
- Lacerda, A. P. de. 1934. *Pedagogia Emendativa do Surdo-Mudo*: considerações gerais. Rio de Janeiro: Pimenta de Mello & Cia.
- Orlandi, E. 2009. O discurso sobre a língua no período Vargas (Estado Novo – 1937/1945). Orlandi, E. (Org.). *Língua brasileira e outras histórias*: discurso sobre a língua e ensino no Brasil. Campinas: Editora RG, 113-139.
- Orlandi, E. P.; Guimarães, E. 2001. Formação de um espaço de produção linguística: a gramática no Brasil. In: Orlandi, E. P. (Org.). *História das ideias linguísticas*: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional. Campinas, SP: Pontes; Cáceres, MT: Unemat, 21-38.
- Puech, C. 1998. Manuéliation et disciplinarisation des savoirs de la langue: l'énonciation. In: Collinot, A. e Petiot, G. (org). *Manuéliation d'une théorie linguistique*: le cas de l'énonciation. Les carnets du CEDISCOR 5. Paris: Presse de la Sorbonne Nouvelle, 15-30.
- Soares, M. A. L. 1999. *A educação do surdo no Brasil*. Campinas: Autores Associados/ Bragança Paulista.
- Witchs, P. H. 2014. *A educação de surdos no Estado Novo: práticas que constituem uma*

brasilidade surda. Brasil. 2014. 110 f. Dissertação (Dissertação em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). São Leopoldo, RS.

Zandwais, A. 2007. Saberes sobre identidade nacional: o processo de construção de um imaginário de cidadania durante o governo Vargas. In: Ferreira, M. C. L., Indursky, F. (Org.). *Análise do discurso no Brasil: mapeando conceitos, confrontando limites*. São Carlos: Editora Claraluz, 251-264.