



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

DÉBORA DE OLIVEIRA NOLASCO

**A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM RIO BRANCO (ACRE) NA DÉCADA DE
1980: UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA**

**RIO BRANCO-ACRE
2025**

DÉBORA DE OLIVEIRA NOLASCO

A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM RIO BRANCO (ACRE) NA DÉCADA DE
1980: UMA PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado em Educação, vinculado à Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação da Universidade Federal do Acre, na Linha de Pesquisa “Formação de Professores e Trabalho Docente”, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa

RIO BRANCO-ACRE
2025

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

- N789e Nolasco, Débora de Oliveira, 1970 -
 A educação de surdos em Rio Branco (Acre) na década de 1980: uma perspectiva autoetnográfica / Débora de Oliveira Nolasco; orientador: Dr. Alexandre Melo de Sousa. – 2025.
 63 f.: il.
- Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-graduação, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2025.
 Inclui referências bibliográficas e apêndice.
1. Educação de surdos. 2. Educação – História – Rio Branco (AC). I. Sousa, Alexandre Melo de (orientador). II. Título.

DÉBORA DE OLIVEIRA NOLASCO

A EDUCAÇÃO DE SURDOS EM RIO BRANCO NA DÉCADA DE 1980: UMA
PERSPECTIVA AUTOETNOGRÁFICA

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado em 17 de março de 2025 por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
Orientador – PPGE/UFAC

Prof. Dr. Nádson Araújo dos Santos
Examinador Interno – PPGE/UFAC

Prof. Dr. Felipe Aleixo
Examinador Externo – PROFEI/UFRR

Prof. Dr. Jânio Nunes dos Santos
Suplente – PPGE/UFAC

À educação, a mais poderosa arma que
você pode usar para mudar o mundo.
(Nelson Mandela)

AGRADECIMENTOS

Com o coração transbordando de gratidão, agradeço a Deus por me fortalecer a cada dia, me permitindo superar os desafios do estudo e do trabalho. A jornada rumo ao Mestrado foi repleta de obstáculos, mas, com muita fé e dedicação, consegui alcançar meus objetivos.

Agradeço à Universidade Federal do Acre (UFAC), que investe na ciência por meio dos seus programas de Pós-Graduação.

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), um programa de alta qualidade e que abriu as portas para mim e tantos outros pesquisadores Surdos.

Agradeço a todos os professores pelas contribuições na minha formação como pesquisadora, especialmente ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa, expresse minha profunda admiração por seus conhecimentos e pela paciência em me orientar. Sua experiência na área da educação de Surdos foi fundamental para o meu crescimento profissional.

Agradeço à minha família, especialmente à minha filha Grazyelly, que sempre me incentivou e torceu por minha vitória. Sua presença em minha vida é um presente de Deus. À minha querida mãe Ermantina, minha eterna gratidão por todo o amor e apoio. Sua força me inspirou a seguir em frente, mesmo nos momentos mais difíceis. Agradeço a todos por acreditarem em mim e me mostrarem o verdadeiro significado da união. Vocês foram a minha base durante toda essa jornada.

À minha monitora Tamila, agradeço por toda a ajuda e por ter acreditado em meu potencial. Sua paciência e dedicação foram essenciais para que eu pudesse superar as dificuldades.

Aos meus queridos intérpretes de Libras, Sônia França, Sarney Carvalho, José Luis, Felipe do Carmo, Marcylane Maia, Onelia Abreu, Lynconl Quiroga, Cristiane Nogueira e Amarildo Melo, meu mais sincero agradecimento.

Vocês foram meus parceiros nessa jornada e contribuíram significativamente para o meu aprendizado.

Agradeço a Deus por todas as pessoas que cruzaram meu caminho e me ajudaram a chegar até aqui. Agradeço pelas oportunidades que tive e pela força que encontrei para seguir em frente. Com muita fé, espero que Deus me conceda a oportunidade de continuar meus estudos no Doutorado, sob a orientação do Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa.

RESUMO

Este estudo descreve a educação de surdos em Rio Branco, capital do Acre, na década de 1980. Partimos da seguinte questão: como se caracterizou a educação de surdos em Rio Branco na década de 1980? Para responder, descrevemos fatos relacionados à minha própria história, como pessoa surda que frequentou escolas públicas no período indicado e vivenciou os contextos educacionais. A descrição conta, ainda, com outras 2 participantes surdas. O objetivo geral é descrever a educação de surdos na década de 1980, numa perspectiva autoetnográfica. O estudo segue uma abordagem qualitativa e os dados são recolhidos a partir de documentos e entrevistas, que foram realizadas em Libras e transcritas em português. Os relatos foram analisados de forma interpretativa, com introdução de reflexões da pesquisadora. Os resultados mostraram a necessidade de práticas educacionais mais inclusivas e personalizadas. Os participantes expressaram o desejo de abordagens que reconheçam suas experiências e estilos de aprendizagem únicos, promovendo uma educação de qualidade que valorize a diversidade e as diferenças. A pesquisa revela, ainda, a importância de valorizar as experiências e as necessidades da comunidade surda na construção de práticas educacionais mais justas e equitativas. A expansão da Libras na década de 1980 representou um marco importante nesse processo, mas ainda há muito a ser feito para garantir o direito à educação de qualidade para todos os surdos. Enfim, os dados das entrevistas não apenas enriquecem a compreensão do cenário educacional para pessoas surdas em Rio Branco, mas também exigem pesquisas contínuas e o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Palavras-chave: Educação de surdos. História da educação. Narrativas de vida. Rio Branco.

ABSTRACT

This study explores deaf education in Rio Branco, the capital of Acre, during the 1980s. We begin with the following research question: *How was deaf education characterized in Rio Branco during the 1980s?* To address this question, we describe events related to my own personal history as a deaf individual who attended public schools during the specified period and experienced the educational contexts firsthand. The narrative also includes the contributions of two other deaf participants. The overall objective is to describe deaf education in the 1980s from an autoethnographic perspective. The study adopts a qualitative approach, and data were collected through documents and interviews, which were conducted in Brazilian Sign Language (Libras) and transcribed into Portuguese. The narratives were analyzed interpretatively, incorporating the researcher's reflections. The findings highlight the need for more inclusive and individualized educational practices. Participants expressed a desire for approaches that acknowledge their unique experiences and learning styles, promoting a quality education that values diversity and difference. The research further emphasizes the importance of recognizing and valuing the experiences and needs of the deaf community in shaping more equitable and just educational practices. The spread of Libras in the 1980s represented a significant milestone in this process, yet much remains to be done to ensure the right to quality education for all deaf individuals. Ultimately, the interview data not only enrich the understanding of the educational landscape for deaf people in Rio Branco but also underscore the need for continued research and the development of inclusive educational practices.

Keywords: Deaf education. history of education. life narratives. Rio Branco.

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

CAS – Centro de Formação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas Surdas

CEADA – Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo

CETEB – Centro de Ensino Tecnológico de Brasília

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PAJA – Programa Alfabetizadores de Jovens e Adultos

SEE – Secretaria de Educação e Esporte

SEDUC – Secretaria de Educação do Acre

UFAC – Universidade Federal do Acre

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	10
1.	OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA	13
2.	MINHA NARRATIVA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA DÉCADA DE 1980 EM RIO BRANCO	18
2.1	Educação de Surdos em Rio Branco na década de 1980: o predomínio do método oralista no Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEADA)	18
2.2	Inserção da Libras na valorização da comunicação	22
2.3	A pesquisa autoetnográfica: minha trajetória enquanto pesquisadora e pessoa surda	23
3.	A EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM RIO BRANCO NA DÉCADA DE 1980	27
3.1	Pesquisas sobre a educação de surdos do Acre	27
3.2	A educação dos surdos na perspectiva da pesquisadora.....	30
4.	MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA DÉCADA DE 1980: ANÁLISE DOS DADOS	37
4.1	O Ser Surda e construção da identidade	37
4.2	O processo de escolarização	42
4.3	A descoberta da Libras	45
4.4	Ser professora – a escolha	47
	CONCLUSÃO	50
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	52
	APÊNDICES	

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa tem como principal motivação a minha experiência pessoal e profissional enquanto professora surda de Libras no Centro de Formação de Profissionais de Educação e Atendimento às Pessoas Surdas (CAS/AC). Foi a partir dessa instituição que eu e tantos outros surdos fomos impulsionados a buscar formação acadêmica em Nível Superior, com vistas às melhorias, avanços e qualidade de ensino de Libras e de português como segunda língua para surdos matriculados nas escolas comuns da Educação Básica. Essa experiência precisava ser contada por mais de uma perspectiva. Foi então que nasceu a ideia de contar sobre a educação de surdos no Acre, a partir de narrativas de surdos que vivenciaram, em diferentes contextos, a realidade da década de 1980.

Esta pesquisa, portanto, tem como foco narrativas a respeito do que vivenciei quanto ao uso da língua de sinais e quanto à minha trajetória enquanto professora. Além disso, constam narrativas de mais duas pessoas surdas, principalmente sobre o processo de formação dos instrutores surdos no estado do Acre – o que impulsionou uma grande parte desses profissionais surdos a buscarem um curso de licenciatura para aprofundar o conhecimento didático-pedagógico, tendo em vista que os professores surdos tiveram estudos com base em metodologias de ensino de Libras e de português como segunda língua para surdos.

Este estudo pretende contribuir para a área da educação de surdos, dando visibilidade ao contexto da narrativa autoetnográfica, em que, na minha perspectiva, descrevo as práticas educacionais, os desafios e as conquistas, e reflito sobre a importância da educação na vida dos sujeitos surdos. Socialmente e culturalmente, esta pesquisa busca dar visibilidade à trajetória de surdos no estado do Acre (em Rio Branco, principalmente) sob o olhar do próprio surdo. Além disso, valorizamos a língua e a cultura surdas.

Desse modo, busco fazer uma pesquisa autoetnográfica em que a minha vivência possa contribuir para futuros pesquisadores, destacando memórias que ajudem a construir uma história da educação de surdos no nosso estado,

fazendo relação com a história de educação de surdos do país. O objetivo geral deste estudo é descrever a educação de surdos em Rio Branco (AC) na década de 1980, numa perspectiva autoetnográfica. Com relação aos objetivos específicos, eles se caracterizam como:

- a) Descrever o ensino para surdos na década de 1980, destacando os métodos utilizados, as dificuldades enfrentadas e os avanços alcançados nesse período.
- b) A partir das narrativas, verificar de que forma a educação influenciou a vida de surdos na década de 1980.

Neste estudo, trataremos sobre a criação do Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEADA), em 1984, que, embora tenha sido um espaço dedicado ao atendimento de alunos com deficiência auditiva e surdos, a prática pedagógica era caracterizada pela segregação dos alunos surdos em salas de aula específicas e pela adoção do método oralista, próprio da época. Segundo Capovilla (2000, p. 102):

[...]o método oralista objetiva levar o surdo a falar e a desenvolver a competência linguística oral, o que lhe permitiria desenvolver-se emocional, social e cognitivamente do modo mais normal possível, integrando-se como um membro produtivo do mundo dos ouvintes.

Essa abordagem, muitas vezes impositiva e desconsiderando as especificidades da surdez, contrastava com a posterior tentativa de integração dos alunos surdos em turmas com alunos ouvintes. Uma das razões pelas quais resolvi pesquisar sobre essa temática foi compreender como a educação de surdos foi tratada nas décadas anteriores, sendo crucial para reconhecer os avanços e desafios enfrentados. A pesquisa ajuda a destacar como a educação para surdos evoluiu e as lições aprendidas ao longo do tempo. Ao analisar as práticas pedagógicas, as políticas educacionais e as experiências dos surdos e seus familiares, é possível identificar os erros do passado e construir um futuro mais inclusivo e equitativo para todos os alunos, valorizando suas diferenças e garantindo o acesso a uma educação de qualidade.

Ao analisar criticamente métodos educacionais, como o oralismo, Goldfeld (2002, p. 34) diz:

O Oralismo percebe a surdez como uma deficiência que deve ser minimizada pela estimulação auditiva, que possibilitará a aprendizagem da língua portuguesa onde levaria a criança surda a integrar-se na comunidade ouvinte e desenvolver uma personalidade como a de um ouvinte.

Esta pesquisa é composta por quatro seções: a primeira tem por objetivo apresentar minha narrativa sobre a educação de surdos na década de 1980 em Rio Branco, explicando sobre o predomínio do método oralista no Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEADA) e a inserção da Libras na valorização da comunicação. Na segunda seção, abordo algumas pesquisas sobre a educação de surdos na cidade de Rio Branco e apresento o histórico da influência da igreja católica na educação dos surdos no Brasil e na capital acreana.

Na terceira seção, apresento os procedimentos metodológicos para a realização desta pesquisa, juntamente com o relato de mais duas integrantes da investigação que estiveram presentes comigo na trajetória de vida, enquanto pessoas surdas inseridas na comunidade de pessoas não surdas.

Por fim, na quarta seção, analiso as narrativas relacionando-as com minha própria visão da educação de surdos na década de 1980. Para finalizar, apresento as considerações finais e as referências utilizadas neste estudo.

Esta pesquisa integra o *Grupo de Pesquisa Educação de Surdos, Libras e Inclusão* (G-Eslin), do qual faço parte. Esse grupo agrega pesquisadores de diversas regiões do Brasil que se interessam pela educação bilíngue de surdos, pela descrição e funcionamento da Libras – em perspectivas teórica e aplicada.

1. OS CAMINHOS DE UMA PESQUISA AUTOETNOGRÁFICA

Esta seção tem por objetivo descrever os elementos metodológicos usados nesta pesquisa, desde sua caracterização geral, até os procedimentos de seleção dos participantes e análise dos dados.

Para o desenvolvimento da pesquisa, elegemos a abordagem qualitativa, porque ela possibilita a compreensão dos fenômenos que surgem na sociedade, como também permite que os participantes e os sujeitos envolvidos expressem suas concepções e percepções diante de uma problemática para a qual se buscam respostas.

De acordo com Sampieri, Collado e Lucio (2013), uma característica forte das pesquisas qualitativas é a possibilidade de desenvolver indagações ou várias hipóteses durante e depois do processo de pesquisa.

Outro ponto que merece destaque é o fato de que as pesquisas qualitativas admitem a subjetividade, possibilitando entendermos como os sujeitos da pesquisa interpretam o contexto em que estão inseridos. Desse modo, é possível também ter um olhar mais específico para as diversidades e perspectivas dos indivíduos participantes do processo investigativo. Segundo Sampieri, Collado e Lucio (2013):

Existem várias realidades subjetivas construídas na pesquisa, que variam em sua forma e conteúdo entre os indivíduos, grupos e culturas. Por isso, o pesquisador qualitativo parte da premissa de que o mundo social é relativo e somente pode ser entendido a partir do ponto de vista dos autores estudados (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 36).

Lavinne e Dionne (2008) destacam que a pesquisa social é marcada pela subjetividade e que os pesquisadores são mais que observadores. Eles também são considerados atores do processo, pois se envolvem com seu objeto. Além disso, eles reconhecem seus valores, crenças que também integram o estudo.

Se, em ciências humanas, os fatos dificilmente podem ser considerados como coisas, uma vez que os objetos de estudo pensam, agem e reagem, que são atores podendo orientar a situação de diversas maneiras, e igualmente o caso do pesquisador: ele também é um ator agindo e exercendo sua influência (Lavinne, Dionne, 2008, p. 34).

Por esse motivo, as pesquisas qualitativas são pertinentes para a compreensão das relações sociais. Assim, são necessárias escolhas de métodos adequados para a verificação do que está sendo investigado. Os autores destacam que a pesquisa é um conjunto de procedimentos que são sistematizados e empíricos que aplicados estudam determinado fenômeno.

Nessa direção, a pesquisa qualitativa é definida por Prodanov e Freitas:

Pesquisa qualitativa: considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números. A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Esta não requer o uso de métodos e técnicas estatísticas. O ambiente natural é a fonte direta para coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. Tal pesquisa é descritiva. Os pesquisadores tendem a analisar seus dados indutivamente. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem (Prodanov; Freitas, 2013, p.70).

Podemos perceber, portanto, que as pesquisas qualitativas se preocupam em entender como os indivíduos da sociedade percebem e atribuem significados aos fenômenos, mantendo uma relação entre mundo externo e a subjetividade dos sujeitos. O grande diferencial da pesquisa quantitativa para a qualitativa é que uma se volta em medir e quantificar os dados e a outra busca compreender e interpretar como os indivíduos em suas vivências e perspectivas atribuem significados em suas percepções individuais. Minayo (2001) afirma que:

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 7).

Assim, pesquisas qualitativas buscam a expansão dos dados, com o objetivo de fazer novas descobertas, reflexões, colaborando na construção de novos conhecimentos e no desenvolvimento de novas perspectivas e conceitos. Em outras palavras, “a pesquisa qualitativa proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno,

detalhes e experiências únicas. Também traz um ponto de vista novo, natural e completo dos fenômenos” (Sampieri; Collado; Lucio, 2013, p. 44).

Dessa forma, esta pesquisa se caracteriza como qualitativa pela sua natureza exploratória e interpretativa, pois buscamos compreender os fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes, utilizando dados como palavras, imagens, vídeos e outros materiais textuais.

Essa pesquisa se caracteriza também como autoetnográfica. Trata-se de um tipo de estudo qualitativo, em que são consideradas as experiências do pesquisador como fonte de dados. O próprio pesquisador se torna sujeito de sua pesquisa, se baseando nas suas histórias de vida e experiências para analisar um tema. Nos interessa, neste estudo, compreender a educação de surdos em Rio Branco na década de 1980, a partir das vivências e perspectivas de sujeitos surdos, no qual me incluo.

Ellis e Bochner (2000) explicam que:

Autoetnografia é um método de investigação que coloca o eu do pesquisador no centro da investigação. É uma forma de pesquisa qualitativa que utiliza a experiência vivida do pesquisador como um dado primário para descrever e analisar cultural e socialmente um fenômeno (Ellis e Bochner, 2000, p. 7).

Esse tipo de pesquisa é importante porque possibilita dar voz às experiências de vidas que muitas vezes são esquecidas. A história da educação de surdos por muito tempo não foi contada no estado do Acre; faltam registros históricos, até mesmo pessoas que escrevem sobre o assunto. Como pesquisadora surda, vejo a valorização de toda minha trajetória na educação de surdos no meu estado, bem como na propagação da Língua Brasileira de Sinais. Nesse sentido Richardson (2000, p. 923) afirma que "a escrita autoetnográfica é uma forma de pesquisa que valoriza a voz do pesquisador, a experiência pessoal e a escrita criativa como ferramentas para compreender o mundo social."

A autoetnografia foi a escolha dessa pesquisa pelo fato de eu poder registrar o percurso que passei enquanto pessoa surda, colocando minhas experiências como investigação, englobando fatores sociais, culturais, pessoais, familiares em que eu pudesse falar sobre a Libras e deixar escritas as memórias a partir da minha trajetória.

Ainda é válido ressaltar que a pesquisa não se limita à narração de minhas experiências de vida como a única fonte de dados. Contamos também com a participação de outras pessoas surdas que fazem parte da minha construção como ser social e profissional. Busco, desse modo, também refletir de que forma outras experiências se entrelaçam nos processos sociais, educacionais e contribuem para a construção de novos significados. Como bem descreve Santos (2017):

O que caracteriza a especificidade do método autoetnográfico é o reconhecimento e a inclusão da experiência do sujeito pesquisador tanto na definição do que será pesquisado quanto no desenvolvimento da pesquisa (recursos como memória, autobiografia e histórias de vida, por exemplo) e os fatores relacionais que surgem no decorrer da investigação (a experiência de outros sujeitos, barreiras por existir uma maior ou menor proximidade com o tema escolhido etc.). Dito de outra maneira, o que se destaca nesse método é a importância da narrativa pessoal e das experiências dos sujeitos e autores das pesquisas, o fato de pensar o papel político do autor em relação ao tema, a influência desse autor nas escolhas e direcionamentos investigativos e seus possíveis avanços (Santos, 2017, p.219).

Por essa razão, a nossa investigação se dará por meio de análise a partir de entrevistas semiestruturadas com três surdas (Lakatos; Marconi, 2001) realizadas por meio de questionários, que, segundo Cervo, Bervian e Silva (2007, p. 2), trata-se da “forma mais usada para coletar dados, pois possibilita medir com mais exatidão o que se deseja. [...]”. Eles contêm um conjunto de questões, todas relacionadas com um problema central, que no nosso caso está relacionada sobre como se caracteriza a educação de surdos na cidade de Rio Branco, Acre, na década de 1980. As participantes têm idades acima de 50 anos, são naturais de Rio Branco e possuem graduação em Letras e Pedagogia.

A coleta de dados com as participantes da pesquisa se deu através de entrevistas e com acompanhamento de Tradutor e Intérprete para fazer o registro e tradução escrita das respostas, com o intuito de compreender as vivências dos participantes surdos no contexto educacional da década de 1980 em Rio Branco-Acre, identificando os principais desafios e conquistas nesse período. Respondemos às seguintes questões:

- a) Como você se descobriu surda e como se deu a construção da sua identidade?

- b) Como você aprendeu a Libras?
- c) Como se deu seu processo de escolarização na década de 1980?
- d) Como você escolheu ser professora?

As participantes foram contemporâneas de contextos em que me inseri como pessoa surda na capital do Acre. São mulheres surdas, de idades próximas à minha. As respostas a essas perguntas permitiram construir um panorama mais completo das condições de escolarização dos surdos na década de 1980. Ao analisar as trajetórias de vida e as experiências educacionais das participantes surdas, as narrativas demonstraram a força da identidade surda e a importância da Libras como ferramenta de inclusão e autonomia.

Com relação aos dados das entrevistas semiestruturadas, o procedimento foi semelhante: realizou-se a tradução da língua de partida (Libras), para a língua de chegada (Língua Portuguesa na modalidade escrita).

No momento da tradução, consideramos as ideias de Lacerda (2009):

É necessário que se considere a esfera cultural e social na qual o discurso está sendo enunciado, sendo, portanto, fundamental, mais do que conhecer a gramática da língua, conhecer o funcionamento dela, dos diferentes usos da linguagem nas diferentes esferas de atividade humana. Interpretar envolve conhecimento de mundo, que mobilizado pela cadeia enunciativa, contribui para a compreensão do que foi dito e em como dizer na língua alvo; saber perceber os sentidos (múltiplos) expressos nos discursos (Lacerda, 2009, p. 21).

Desse modo, no processo tradutório foi fundamental observar o respeito à originalidade do discurso das informantes surdas (que se constituem por diferentes elementos culturais), além dos elementos relacionados à gramática e ao léxico das línguas envolvidas: Libras e Língua Portuguesa.

Esclarecemos que optamos por transcrever os trechos completos das respostas das participantes pois entendemos que os recortes poderiam afetar a compreensão global e contextual de suas falas. Além disso, as falas, em sua totalidade, apresentam importantes informações e perspectivas pessoais de pessoas surdas sobre a educação de surdos.

2. MINHA NARRATIVA SOBRE A EDUCAÇÃO DE SURDOS NA DÉCADA DE 1980 EM RIO BRANCO

Esta seção tem o objetivo de narrar a educação de surdos na cidade de Rio Branco na década de 1980, destacando quais os métodos utilizados. Está dividida em três partes: na primeira, daremos destaque à educação de surdos no Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEADA); na segunda, discutiremos sobre a inserção da Libras e o ensino bilíngue na valorização da comunicação entre surdos; e na terceira, daremos relevo à minha própria trajetória como pesquisadora surda.

2.1 Educação de Surdos em Rio Branco na década de 1980: o predomínio do método oralista no Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEADA)

No Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEADA), em 1984, as turmas eram formadas somente de alunos surdos. Lá, eu ingressei a 1ª série do Ensino Fundamental, de acordo com a narrativa de minha mãe. O CEADA foi um importante espaço educacional para a comunidade surda, especialmente por proporcionar um espaço de contato entre surdos e a liberdade em usar a língua de sinais sem a reprovação e proibições, características que eram muito comuns nessa época.

Entre 1978 e 1985, a educação para surdos em Rio Branco era predominantemente oralista. Aprendi a escrever em português com limitações consideráveis, pois, naquela época, a metodologia não contemplava o uso da Língua Brasileira de Sinais (Libras) por professores – o que limitava a nossa comunicação e, conseqüentemente, a aprendizagem. O ensino se concentrava em palavras isoladas e na prática de fala, sem considerar a diversidade e as necessidades específicas dos alunos surdos. A interação que nos unia, alunos surdos, era a língua de sinais, que tínhamos a liberdade de usar fora da sala de aula.

Durante a década de 1980, como dissemos anteriormente, o Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEADA) era adepto do método de Educação

Oralista, que usava a fala vocalizada como principal estratégia para o ensino de alunos surdos. Os exercícios desenvolvidos tinham como focos o treino de fala vocal, a respiração da forma adequada e o relaxamento das pregas vocais. Mas nós éramos surdos! A ideia era nos treinar de forma que a nossa deficiência auditiva não fosse percebida.

Provavelmente, a gestão da instituição de ensino acreditava que todos nós surdos podíamos aprender a falar. Antes de começarem as aulas, fazíamos muitos exercícios, tais como: respirar fundo, relaxar, bater em tambor, chocalho, entre outros. A ideia era que nós surdos sentíssemos os sons e aprendêssemos a falar os sons “P” e “T”. Depois, aprendíamos os sons das vogais: “A”, “E”, “I”, “O” e “U”. Todos os dias, nós “imitávamos” os sons da professora, como se estivéssemos falando “PATO”, por exemplo. No entanto, mesmo com tanto treino, muitos de nós não conseguíamos falar como os ouvintes. Esta abordagem era conhecida como método alfabético-silábico. Fernandes (2012, p. 3) afirma que:

Na década de 80, o Brasil não utilizava o método fonético, e sim o alfabético-silábico (soletração), que consistia em, primeiramente ensinar as vogais e consoantes e, em seguida, unir as consoantes às vogais. Havia uma repetição exagerada das sílabas, como por exemplo, a família do TATU - TA-TE-TI-TO-TU, e acreditava-se que assim o aluno chegaria ao mundo da leitura. São meios utilizados pelo professor para ensinar e do aluno aprender.

Nessa mesma época, a escola Dom Bosco era uma das principais instituições brasileiras que ofereciam educação para surdos. No entanto, a abordagem pedagógica utilizada naquele período era marcada pela segregação e pelo método oralista.

Sobre a segregação, é importante ressaltar que os alunos surdos eram separados dos alunos ouvintes e frequentavam salas de aula exclusivas. Essa prática, além de reforçar a ideia de que os surdos eram “diferentes e incapazes de se integrar à sociedade”, limitava suas oportunidades de interação com seus pares e, consequentemente, de desenvolver habilidades sociais. O método oralista tinha como objetivo principal ensinar os surdos a falarem e a ler os lábios, com o intuito de integrá-los à sociedade ouvinte. A Língua Brasileira de Sinais (Libras) era proibida nas escolas, e os alunos eram submetidos a um intenso

treinamento auditivo e oral, como relatei anteriormente. Esse método nega a identidade surda, as necessidades comunicativas e educacionais específicas desse grupo.

A ênfase na reabilitação da fala, através de um intenso treinamento auditivo e oral, desconsiderava a importância da Libras e a necessidade de um ambiente linguístico adequado para o desenvolvimento dos alunos surdos. Muitos estudantes, mesmo sem resíduo auditivo suficiente para perceber os sons da fala, eram submetidos a esse método, o que resultava em frustração e baixa autoestima.

A combinação da segregação e do método oralista gerou consequências negativas para a educação de surdos. A falta de contato com a Libras e a cultura surda, além de impedir o desenvolvimento das identidades surdas, dificultava a aprendizagem e a socialização dos alunos. A sensação de isolamento e a frustração decorrentes dessas práticas pedagógicas impactavam negativamente o desempenho escolar e o bem-estar emocional dos estudantes surdos. Como Capovilla (2000, p. 102) ressalta:

O processo oralista defende a integração do surdo na comunidade ouvinte, levando em consideração a linguística e cultura oral do mundo dos ouvintes. Sendo essa uma estratégia complementar para o surdo aprender a falar ou a escrever a Língua Oral.

Além disso, a ênfase na fala e a negação da Libras limitavam as nossas oportunidades de interação e de entendimento do mundo, das relações sociais, de aprendizagem de um modo geral. Era, portanto, uma incoerência afirmar que o método oralista tinha o objetivo de integrar os surdos na sociedade ouvinte. Para Pedrosa (2010), o oralismo teve uma proibição geral à comunicação dos surdos, fazendo que perdessem o direito de se comunicar em Língua de Sinais. O autor acredita que a aprendizagem da língua oral por pessoas surdas exige um método específico, indo além da simples observação e imitação.

Essa prática, no entanto, negligencia a importância da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e da cultura surda, impondo aos alunos surdos uma série de desafios e limitações.

A crença de que os surdos poderiam se comunicar de forma eficaz apenas por meio da fala oral isolava os alunos em sala de aula e dificultava a

comunicação e a aprendizagem. Ao negar a identidade surda e a importância da Libras, o método oralista impedia os alunos de desenvolverem suas habilidades linguísticas e cognitivas de forma plena.

As consequências disso para os alunos surdos foram diversas e duradouras. Muitos alunos enfrentam dificuldades de aprendizagem, baixa autoestima e sentimentos de inadequação. A imposição da fala como única forma de comunicação levou ao fracasso escolar e à exclusão social de muitos de nós surdos. Além disso, contribuiu para a perpetuação de estereótipos e preconceitos em relação à surdez. A visão de que os surdos são "deficientes" e precisavam ser "corrigidos" predominava na sociedade, o que dificultava a luta por direitos e a valorização da cultura surda.

Em 1984, o CEADA passou por uma reestruturação. Contudo, a nova instituição manteve a mesma abordagem pedagógica oralista. A escola priorizava o desenvolvimento da fala e da leitura labial, em detrimento da utilização da Libras. Os alunos surdos continuavam sendo separados dos ouvintes e eram submetidos a um currículo que não levava em consideração suas especificidades linguísticas e culturais.

De acordo com Araújo, Sousa e Bezzoni (2020, p. 374), "a educação das pessoas surdas em Rio Branco vivenciou, de forma efetiva, as correntes metodológicas de ensino (oralismo e Comunicação Total) delineadas pelo contexto histórico de âmbitos mundial e nacional em torno da educação de pessoas surdas".

É importante ressaltar que a superação desses desafios foi um processo gradual e que a luta pela valorização da Libras e pela inclusão dos surdos na sociedade continua até os dias de hoje. A Lei nº 10.436/2002, que reconheceu a Libras como língua utilizada na comunidade surda do Brasil, foi um marco importante nessa luta, garantindo o direito dos surdos à educação e utilização da Libras em todos os ambientes.

2.2 Inserção da Libras na valorização da comunicação

Nas décadas de 1980 e 1990, a utilização da Língua Brasileira de Sinais (Libras) ainda não era garantida por meios legais, mas já estava em uso. Nós

nos comunicávamos dentro do Centro por meio dela – o que comprova que a língua como organismo vivo perpassa as barreiras burocráticas e constitui o sujeito.

Em 1986, a escola tentou juntar alunos surdos e ouvintes, mas não tinha estrutura para todos. Os alunos surdos usavam a Libras nos espaços informais da escola. É necessário se registrar que, por muitos anos, os alunos surdos foram desassistidos do processo de aprendizagem a partir da sua língua materna. Somente em 2002, a Libras foi reconhecida como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas brasileiras e a Língua Portuguesa escrita passou a ser considerada a segunda língua para os surdos brasileiros.

Ainda em 1986, começou um processo de integração dos surdos com ouvintes, mas ainda havia falta de informações e estratégias adequadas para a comunicação efetiva entre eles. A comunicação total, que permitia a utilização tanto da Libras quanto da língua oral, começou a ser adotada em algumas escolas, mas de forma ainda tímida e sem um planejamento adequado. Essa transição para um modelo mais inclusivo enfrentou resistência de parte dos profissionais da educação, que não estavam preparados para lidar com a diversidade linguística e cultural dos alunos surdos. Além disso, a falta de recursos e materiais didáticos próprios para a realidade dos surdos dificultava o processo de ensino e aprendizagem.

Felizmente, a partir da década de 1990, houve uma crescente valorização da Libras e da cultura surda, o que levou à gradual superação do método oralista. A superação desse método foi um marco importante na história da educação de surdos no Brasil, representando uma conquista na luta por direitos e pela valorização da diversidade linguística. No entanto, ainda há muito a ser feito para garantir que todos os surdos tenham acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Vale citar os problemas que isso desencadeou, que muitas vezes não considerava a dificuldade real dos surdos em ouvir os sons e, portanto, muitos alunos não conseguiam desenvolver a fala de forma eficiente. A falta de atenção às necessidades reais dos alunos resultava em frustração e dificuldades de aprendizagem.

Quadros (2006) ressalta a importância da interação social e do contato com a cultura surda para o desenvolvimento de uma identidade surda positiva. Segundo a autora, o contato com outros surdos e a imersão na cultura surda são fundamentais para que as crianças surdas construam uma identidade surda positiva e se sintam parte de uma comunidade acolhedora e inclusiva.

Desse modo, quando pensamos sobre os métodos educacionais utilizados no passado para ensinar pessoas surdas, podemos identificar falhas e desafios que impediram o pleno desenvolvimento dessas pessoas. Essa compreensão profunda do passado é necessária para que se pensem em estratégias educacionais mais eficazes e inclusivas para o presente e o futuro na educação de surdos. Ao conhecer as necessidades específicas da comunidade surda e ao utilizar ferramentas como a Libras e tecnologias assistivas, é possível criar ambientes de aprendizagem que promovam a autonomia, a participação e o sucesso acadêmico de todos os alunos.

2.3 A pesquisa autoetnográfica: minha trajetória enquanto pesquisadora e pessoa surda

Meu percurso educativo começou em 1977, de acordo com a narrativa de minha mãe. Nascida em um seringal chamado Pontão Iracema, sendo a segunda filha e a única a ficar surda. Minha surdez se deu por causa de uma doença chamada meningite¹¹. Aos cinco anos de idade, fui internada no Hospital de Base de Rio Branco e fiquei treze dias em coma, isolada. Segundo minha mãe, as notícias que ela recebia chegavam por meio de uma enfermeira que cuidava de mim. Eu fiquei em um estado crítico, quase cheguei a óbito. Minha mãe sempre me contou que, antes da doença, eu falava português, cantava, tinha a comunicação vocalizada integral. Depois do ocorrido, passei a falar com dificuldades, inclusive a parte motora foi muito prejudicada, tendo que reaprender, através de muitos treinos, a andar e usar os movimentos corriqueiros. Minha mãe me levou ao médico e fui diagnosticada com surdez. O

¹¹ A meningite é uma inflamação das meninges causada por vírus, bactérias e fungos. Existe uma íntima relação anatômica entre o ouvido e as meninges que recobrem o cérebro e, a depender a gravidade da doença, pode levar a determinadas consequências como a surdez (Moreira, 2024).

diagnóstico foi informado depois de um ano da doença que quase me levou a óbito.

Depois disso, iniciei os estudos na Escola Imaculada Conceição (CENEC), em 1975. Quando minha irmã começou a frequentar a escola em Rio Branco, senti vontade de estudar também. Nossa família tinha dificuldade de encontrar uma escola dedicada para surdos. Foi quando minha mãe foi informada por meus irmãos de que a escola tinha uma sala dedicada a surdos, mas que o ensino era predominantemente oralista. Minha mãe conversou com a direção do Instituto e verificou se tinha possibilidade de me aceitarem lá. A direção aceitou com a condição de fazer testes para verificar se eu tinha possibilidade de aprendizagem. Os testes eram simples para verificar se eu conseguia colocar sementes dentro de uma garrafa, costurar papéis, realizar algumas atividades motoras com a orientação da professora. A depender do meu desempenho, a escola me aceitaria e me matricularia. Quatro surdos fizeram o teste. Todos passaram.

Quando minha mãe começou a sentir dores devido à preocupação com a situação, me vesti com uniforme e fui para a escola, enfrentando desafios significativos. Entrei em um ambiente diferente e com muitas barreiras: a segregação, o preconceito, a falta de respeito às necessidades dos surdos. Meus irmãos não surdos e eu aprendemos a usar gestos e sinais para nos comunicarmos e, assim, tentarmos uma integração, ainda que fosse mínima.

Eu tinha uma professora que, com a ajuda financeira da igreja católica, viajava para fazer cursos de língua de sinais no Rio de Janeiro, no Instituto Benjamin Constant. Quando voltava, ensinava a língua de sinais para nós alunos surdos. Assim, a interação se iniciava em língua de sinais em sala de aula.

Durante os anos de 1984 a 1996, continuei a minha trajetória educacional, enfrentando a proibição do uso de Libras e o preconceito dentro da sala de aula. A escola oferecia poucas oportunidades de desenvolvimento e interação para surdos, mas encontrei maneiras de me conectar com outros surdos e aprender por meio de materiais que encontrei fora do ambiente escolar.

Em 1996, comecei a trabalhar como professora auxiliar na Escola Centro de Atendimento ao Deficientes Auditivos (CEADA). Nessa função, eu ajudava os alunos surdos a aprenderem sinais e a escrever português. Essa experiência me

permitiu criar um ambiente de aprendizagem mais inclusivo e em respeito às necessidades dos alunos surdos.

Em 1998, comecei a trabalhar no Programa Alfabetizadores de Jovens e Adultos (PAJA), em parceria com a Secretaria de Educação e Esporte (SEE). Minha responsabilidade era entregar materiais produzidos em Libras para estudantes surdos adultos, ajudando-os a desenvolverem habilidades de comunicação e aprendizado.

No ano de 2000, trabalhei no Centro de Ensino Tecnológico de Brasília (CETEB), também em parceria com a SEE. Ensinei o uso de materiais didáticos produzidos para estudantes surdos, com textos e atividades simples, direcionadas às suas necessidades. Além disso, trabalhei na Secretaria de Educação do Acre (SEDUC-ACRE), desenvolvendo estratégias e metodologias para ensinar Libras e português, proporcionando uma aprendizagem mais efetiva para os alunos surdos.

Em 2002, a Libras foi reconhecida como a língua das comunidades surdas no Brasil por meio da Lei nº 10.436, o que representou uma grande mudança na abordagem educacional e comunicacional. Com esse reconhecimento legal, a Libras passou a ser valorizada como língua de instrução e a ser utilizada nas escolas, garantindo o direito dos surdos à educação bilíngue; essa mudança, no entanto, foi gradual e enfrentou resistências, mas abriu caminho para uma educação mais inclusiva e respeitosa da diversidade linguística.

Minha trajetória como educadora surda envolveu enfrentar desafios significativos, desde a falta de adaptação nas escolas até a luta por uma educação inclusiva e eficaz. A experiência acumulada ao longo dos anos me permitiu não apenas superar barreiras pessoais e profissionais, mas também contribuir para a melhoria da educação para surdos em minha comunidade. Através do ensino e da criação de metodologias pensadas para os surdos, trabalhei para garantir que outros surdos pudessem ter acesso a uma educação que respeitasse e atendesse às suas necessidades específicas.

Albres (2016, p. 26) fala que “a formação inicial e continuada do fazer pedagógico, no sentido de domínio de uma didática específica e de práticas formativas deve ser construída e utilizada de modo a contribuir para a reflexão sobre a formação do professor”.

No entanto, destacamos que a formação de professores é um processo contínuo e fundamental para a qualidade do ensino; assim, é preciso que os professores conheçam diferentes métodos de ensino e instrumentos didáticos para atender às diversas necessidades dos alunos surdos, e como as práticas formativas devem ser pensadas e implementadas de forma a atender às demandas da profissão docente.

Albres (2012, p. 45) fala que “O uso de libras em todos os espaços da escola e por se constituírem como surdos, por sua trajetória de vida, têm condições experiências e linguísticas de contribuir de forma ímpar com a construção de uma didática bilíngue”.

Albres (2012) defende que os surdos são sujeitos ativos e detentores de um conhecimento valioso que pode enriquecer significativamente o processo de ensino e aprendizagem. Ao reconhecer e valorizar a língua de sinais e as experiências dos surdos, é possível construir uma didática bilíngue que promova a inclusão e o desenvolvimento integral desses estudantes.

Lacerda (2000, p. 17), por sua vez, diz que “o acesso à Libras desde os primeiros anos de vida é essencial para o desenvolvimento linguístico, social e emocional das crianças surdas, permitindo-lhes expressar-se plenamente e participar ativamente de sua comunidade”.

Assim, podemos entender que o acesso à Libras, desde os primeiros anos de vida, é crucial para o desenvolvimento das crianças surdas, pois abrange os aspectos linguísticos, sociais e emocionais. Por meio do contato com a Libras, a criança surda pode se comunicar de forma plena, expressando seus pensamentos, sentimentos e necessidades, o que é fundamental para a construção de sua identidade e autoestima.

3. A EDUCAÇÃO DOS SURDOS EM RIO BRANCO NA DÉCADA DE 1980

Esta seção tem o objetivo de descrever os contextos, na década de 1980, em que começaram a surgir políticas públicas para a educação de surdos. Dividimos a seção em duas partes: na primeira, fazemos um apanhado de pesquisas que tratam sobre educação de surdos no estado do Acre; na segunda, damos relevo à influência da igreja católica na educação dos surdos. A segunda parte, vale ressaltar, é tratada sob minha perspectiva.

3.1 Pesquisas sobre a educação de surdos do Acre

Para descrevermos a história da educação de surdos em Rio Branco, é necessário examinar o contexto sócio-histórico e político refletido nas práticas pedagógicas de educação de surdos da época, bem como os processos de inclusão e exclusão desse grupo social que, apesar de lutar por seus direitos cidadãos, permanecia subestimado em muitos espaços da sociedade.

Fizemos uma busca por trabalhos que tratassem de temáticas relacionadas à educação de surdos. Selecionamos as pesquisas de Souza (2012); Araújo (2013; 2017); Lima (2018); Araújo, Sousa e Bezzoni (2020); Garcia, Sousa e Santos (2020); Santos (2021); Santos-Junior (2022); Lima (2022); Araújo (2022); Barros (2023); Vargas (2023) e Lima (2023).

Souza (2012) desenvolveu um estudo exploratório a respeito do bilinguismo de surdos brasileiros. A pesquisadora tratou sobre o conceito de bilinguismo (na educação de surdos), os métodos de ensino bilíngue (libras e língua portuguesa), os desafios e as perspectivas.

Araújo (2013), por sua vez, estudou a sintaxe da Libras, com foco na posição do sujeito, verbo e objeto na sentença. A pesquisadora descreveu como os surdos acreanos constroem suas sentenças em Libras a partir de estímulos visuais.

Araújo (2017) estudou as interações de 2 crianças surdas acreanas no ambiente escolar, a partir de um olhar microssociológico sobre a sua chegada ao Ciclo I do Ensino Fundamental. A pesquisadora investigou a presença concreta da criança surda no ambiente escolar, analisando a interação, as

escolhas e expectativas dos dois lados: da criança surda com o espaço escolar e do espaço escolar com a criança surda. A pesquisa registrou a experiência de ser surdo diante do outro e de ser ouvinte diante do surdo.

Lima (2018) analisou como se dá o processo de alfabetização de uma criança surda, em classe comum, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, considerando a formação docente do pedagogo e dos demais sujeitos envolvidos no trabalho docente. Os resultados mostraram que há um entrelaçamento dos papéis desempenhados pelos profissionais envolvidos nesse processo de alfabetização: professora, intérprete, professor da educação especial.

Araújo, Sousa e Bezzoni (2020) apresentam um panorama da educação de surdos, da década de 1981 até 2018, com foco nos profissionais que atuaram nos primeiros passos da educação de surdos na capital do Acre. O estudo parte das legislações nacionais e locais e descrevem o papel dos Centros de Formação de Profissionais da Educação e Atendimento às Pessoas com Surdez (CAS), estadual e municipal, como agentes importantes da formação de profissionais surdos e ouvintes.

Garcia, Sousa e Santos (2020) apresentam os indicadores educacionais de alunos surdos matriculados na rede ensino da cidade de Rio Branco (AC), detalhando o número de estudantes por localização das escolas, o tipo de dependência administrativa, as modalidades de ensino e suas etapas e o número de matrículas de alunos com outras deficiências associadas à surdez. Em seguida, os pesquisadores apresentam o contexto de uso e aprendizagem da Língua Brasileira de Sinais em Rio Branco e aspectos de compreensão da leitura e escrita da Língua Portuguesa.

Santos (2021) pesquisou sobre materiais didáticos adaptados e a memória para a aprendizagem de tabelas e gráficos estatísticos. O estudo foi desenvolvido com uma estudante surda no Instituto Federal do Acre. O estudo teve cunho prático e mostrou as contribuições que os materiais que exploram a visualidade têm para o desempenho em Matemática.

Santos-Junior (2022) descreve a trajetória de formação de professores surdos de Rio Branco/AC a partir de sua perspectiva (de pesquisador surdo). Os resultados encontrados foram sobre a desvalorização, a invisibilidade e o desrespeito em relação aos professores surdos nos espaços formais de ensino,

especificamente: falta de planejamento, falta de orientação por parte da equipe gestora para com os profissionais surdos, falta de informações durante as reuniões. Segundo o pesquisador, tudo isso resulta da quase inexistência da Libras nos espaços escolares. Vale ressaltar que a pesquisa de Santos-Junior (2022) foi a primeira realizada por um pesquisador surdo no Acre.

Lima (2022) tratou sobre a formação de professores de escrita de sinais. O pesquisador observou a importância da escrita de sinais como valorização linguística e cultural dos surdos e descreveu como se dá a formação dos professores que têm ministrado as aulas desse componente curricular em diferentes instituições de ensino superior da Região Norte.

Araújo (2022) analisou aspectos da história da educação institucional de surdos, a partir de narrativas de sujeitos que vivenciaram essa história. O estudo apresenta percepções sobre as experiências profissionais e educacionais vividas desde os seus primórdios até o presente (que busca a constituição de uma educação linguística bilíngue).

Barros (2023) analisou os traços de sentidos produzidos na escrita dos alunos surdos do Ensino Médio, estudantes do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). A pesquisadora pontuou suas características textuais ou de textualização presentes nos textos produzidos pelos participantes da pesquisa. Os resultados mostraram que a escrita dos participantes de pesquisa apresentou características que podem ser resultantes de influências da língua oral-auditiva, por exemplo.

Vargas (2023) analisou as (re)construções identitárias dos professores surdos de Libras egressos do curso de Licenciatura em Letras-Libras da Universidade Federal do Acre. A pesquisadora destacou, por exemplo, aspectos inerentes ao trabalho com a língua de sinais no espaço universitário. Os resultados mostraram a importância do curso de Letras-Libras da Ufac na formação identitária dos estudantes surdos, no aprimoramento das suas práticas docentes e na valorização e difusão da Libras, principalmente no estado do Acre.

Lima (2023) analisou o trabalho de professores bilíngues que ensinam Libras e português como segunda língua para alunos surdos na rede básica de ensino de Rio Branco. A questão de pesquisa buscava saber de que forma ocorre o trabalho desses profissionais. Os resultados mostraram que o ensino

bilíngue é indispensável para a inclusão socioeducacional da comunidade surda, que deve atender à alfabetização em Libras e em português.

Como se vê, cada pesquisa mostra o avanço dos estudos relacionados à educação de surdos. Contudo, com exceção do estudo de Santos-Junior (2022), essas pesquisas tratam a educação de surdos na perspectiva do pesquisador não surdo. Reconhecemos a importância de todas elas e suas contribuições para o avanço da ciência, contudo, buscamos nesta investigação, descrever a educação de surdos em Rio Branco a partir dos meus olhos (pessoa surda) e da minha experiência. Assim, meu estudo se somará aos anteriores para valorizar a cultura surda e nossas necessidades educacionais e sociais.

3.2 A educação dos surdos na perspectiva da pesquisadora

A pesquisa sobre o surgimento da língua de sinais perpassa vários contextos. Neste estudo, destaco o papel da igreja católica na educação de surdos e na atenção às línguas de sinais. A Igreja Católica foi um pilar fundamental no desenvolvimento da educação para surdos em Rio Branco, por exemplo. Desde os primeiros anos da cidade, a instituição religiosa dedicou-se a criar e manter escolas que ofereciam um ambiente acolhedor e oportunidades de aprendizado para a comunidade surda. Silva (2012) enfatiza que é importante considerar que a influência da Igreja Católica instigou um olhar diferenciado, além do âmbito da surdez, alcançando, também, outras classes que detinham a necessidade deste olhar ou atenção especial ao povo surdo.

O autor explica que, com o objetivo de evangelizar e auxiliar os surdos, as congregações religiosas desenvolveram métodos e materiais pedagógicos específicos, contribuindo de forma significativa para a formação de indivíduos independentes e ativos na sociedade. Essa trajetória de inclusão e valorização da diversidade encontra eco na minha própria experiência.

Em 1977, minha irmã mais velha me emprestou a farda escolar. Como eu não conseguia ouvir por causa da meningite, usei gestos para perguntar a ela quando eu poderia ir para a escola também. Ver minha irmã indo para a escola todos os dias me deixava muito triste, pois eu queria muito estudar. Minha mãe, desesperada com a minha situação, pedia muito a Deus para que eu pudesse estudar, mas, naquela época, não havia escolas para surdos no Acre. E minha

mãe tinha muita fé de que eu seria curada para poder ir à escola. Mas Deus tinha outros planos para mim.

Pouco tempo depois, uma professora veio do Paraná para Rio Branco para ensinar Libras para nós surdos. Eu fui uma das primeiras crianças a participar dessas aulas. Estudávamos em uma sala especial na escola CENEC, junto com mais seis crianças surdas. A professora usava uma metodologia que combinava gestos e fala, o que foi muito importante para o meu aprendizado. Naquele ano, eu estudava em duas escolas: de manhã no Colégio Dom Bosco e à tarde no CENEC. Foi assim que começou a minha jornada de aprendizado e de descoberta da Libras.

Figura 1: Instituto Imaculada Conceição (CENEC)



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em 1979, eu passei a estudar no Colégio Dom Bosco. Na escola, havia outras crianças com deficiência, mas nós, surdos, tínhamos salas de aula separadas. Havia lá duas professoras que não sabiam Libras e nos obrigavam a falar. Elas usavam métodos como respirar, soprar velas, bater tambor para tentar nos ensinar a produzir os sons, mas era muito difícil.

Eu não conseguia entender e acompanhar as aulas e tinha muita dificuldade para aprender português. Quando chegava em casa, pedia para meu irmão me explicar as palavras que eu não entendia. Ele usava gestos e desenhos para me ajudar. Lembro que ele me ensinou a palavra CAVALO fazendo um gesto e me mostrando um desenho.

No espaço escolar, nós usávamos a Libras de modo escondido. Um dia, as professoras descobriram e nos chamaram de “macacos”. Mesmo assim, nós continuávamos interagindo em língua de sinais porque era a única forma de nos comunicarmos de forma compreensível entre surdos. Skliar (1998, p. 19) diz: “Falando em resistência, com o tempo surgiram insatisfações e, apesar das proibições dos adeptos ao Oralismo, os surdos em momentos informais continuaram usando sinais para se comunicarem”.

Certa vez, dois surdos de outro estado vieram para Rio Branco e me encontraram na praça. Eles me deram um livro com desenhos de sinais e as palavras em português.

Isso foi muito importante para mim, porque pude aprender mais sobre a língua de sinais.

Figura 2: Vivências na escola



Fonte: Arquivo pessoal.

Em 1984, fui transferida da escola Dom Bosco para a Fundação Dr. Beirute. Lá foi a primeira escola exclusiva para surdos de Rio Branco: o Centro de Atendimento ao Deficiente Auditivo (CEADA). Estudei lá a 1ª e a 2ª série, em 1984 e 1985. Inicialmente, o método de ensino utilizado era a oralização, mas, com o passar dos anos, evoluímos para a comunicação total e, posteriormente, para o bimodalismo. Aprendíamos Libras e português.

Ciccone (1990) enfatiza que a Língua Brasileira de Sinais e o português são idiomas autênticos, equivalentes em qualidade e importância, e que essa

equivalência é fundamental para uma proposta bilíngue de educação para surdos.

A autora também menciona o bimodalismo (uso do português sinalizado) como prática educacional no Brasil, refletindo a transição do oralismo para o bimodalismo na educação de surdos.

Quanto à comunicação total, esta era uma abordagem que combinava a língua oral, a Língua de Sinais, gestos e imagens, com o objetivo de facilitar o ensino da língua oral. A mudança para a Fundação Dr. Beirute e a criação do CEADA marcaram um momento importante na educação de surdos do estado do Acre.

Figura 3: Fardamento do CEADA



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em 1986, já com 10 anos, fui transferida da escola CEADA para a Escola Serafim da Silva Salgado. Lá, passei a estudar em uma sala de aula regular com colegas ouvintes. Minha professora, Francisca, utilizava a oralização lenta e a escrita no quadro para me auxiliar. Eu me sentava próximo à sua mesa, mas a comunicação com os outros alunos era um grande desafio. Sair da sala durante as aulas não era permitido.

Após as aulas, eu me encontrava com amigos surdos do CEADA para conversar e me sentir mais confortável usando minhas mãos e meus corpo para interagir. Continuei estudando na escola Serafim da Silva Salgado até 1987, sempre com a professora Francisca. Apesar das dificuldades de comunicação e de acompanhar as aulas, eu me esforçava muito nos estudos e em casa. Lendo todos os dias, buscava entender o português e as outras matérias. Em 1996,

com 20 anos, já havia passado por essa experiência na escola Serafim da Silva Salgado.

Quando a professora escrevia no quadro, antes das provas, eu aproveitava para estudar mais e memorizar o conteúdo. Apesar de ter obtido bons resultados, senti falta de uma comunicação mais efetiva com os professores. Com o apoio da minha família, voltei a estudar na Serafim da Silva Salgado, mas em uma sala separada para alunos surdos. Nessa sala, as aulas eram mais organizadas e eu conseguia aprender melhor, mesmo sem usar a Libras.

A compreensão do conteúdo variava de acordo com o professor e com as metodologias que eram utilizadas. Hoje, a situação da educação de surdos mudou em alguns aspectos, mas ainda depende da atitude dos professores e profissionais que atuam com pessoas com deficiências (PCD). A Figura 4, a seguir, mostra a escola (ao fundo) e o grupo de alunos com quem me comunicava em Libras.

Figura 4: Grupos de estudantes na Escola Serafim da Silva Salgado



Fonte: Arquivo pessoal.

Após obter bons resultados na 3ª e 4ª séries na escola Serafim da Silva Salgado, continuei meus estudos no Colégio Imaculada Conceição, onde cursei o antigo primeiro grau (5ª a 8ª séries). Tive sucesso nessa etapa, pois os professores utilizavam uma metodologia individualizada, sentando-se comigo

para me ajudar a compreender melhor o conteúdo; quando ainda tinha dificuldades, meu irmão me auxiliava em casa, demonstrando a importância da família nesse processo.

O Instituto Imaculada Conceição foi a escola em que fui matriculada para estudar no ano de 1988, na 5ª série. Fiz uns testes para verificarem se eu poderia e teria capacidade de permanecer na sala de aula com outros alunos não surdos. Como passei no teste, permaneci ali com mais duas colegas surdas em uma sala inclusiva. A professora viajou para o Rio de Janeiro, no período das férias escolares, para fazer cursos relacionados à língua de sinais no Instituto Benjamin Constant, juntamente com uma outra professora que também viajou para fazer curso de Braille. A igreja católica financiava a ida e permanência dessas professoras no Rio de Janeiro. Quando retornavam, nós podíamos nos comunicar com língua de sinais. Era um ensino descontextualizado; por exemplo, ela ensinava sinais dos objetos da sala de aula, sinais de família, de coisas, tudo ia se formando na minha vida. Esse foi o meu primeiro contato com a língua de sinais na escola.

No entanto, ainda enfrentei desafios em sala de aula. A troca de professores para cada disciplina e a variedade de materiais dificultavam meu aprendizado. Alguns professores demonstravam nervosismo em relação à minha surdez e eu me sentava na frente da sala para tentar acompanhar seus lábios. Como não entendia tudo, precisava copiar tudo o que era escrito no quadro e no caderno. Para as provas, estudava copiando os exercícios do livro e do caderno.

Durante os trabalhos em grupo, encontrava dificuldades, pois os outros alunos não sabiam Libras e usavam apenas gestos simples. Mesmo assim, consegui concluir a 8ª série com sucesso e participei da formatura.

Decidi cursar Magistério. Eu acreditava que em um curso como esse encontraria profissionais mais preparados para me ajudar. Contudo, me decepcionei. Minha professora não demonstrava interesse em ensinar alunos surdos e chegou a dizer que aquele não era o meu lugar. Naquela época, a inclusão ainda não era uma realidade.

Apesar das dificuldades com os professores, consegui acompanhar as disciplinas. No entanto, tinha dificuldades em realizar trabalhos em grupo, pois

os outros alunos não me compreendiam; tinha de contar com a ajuda de um amigo ouvinte para compartilhar as tarefas ou fazer as provas individualmente.

Figura 5: Escola onde estudei o Magistério



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Em 2010, eu estudei Pedagogia na Faculdade Interativa - COC e me sentia muito bem lá. A faculdade oferecia um serviço de interpretação de Libras, o que é fundamental para nós, surdos. Graças a esse serviço, eu conseguia entender o que era exposto pelos professores, realizar as atividades e trabalhos acadêmicos, participar dos eventos etc. Foi a primeira vez que participei de uma aula com slides, onde eu tinha tutoriais todas as segundas à noite. A presença da intérprete de Libras, Patrícia Miranda (*in memoriam*), foi fundamental, pois ela me ajudou a compreender todo o conteúdo das aulas.

Algumas documentações referentes à minha trajetória escolar encontram-se nos apêndices (páginas 56-61) desta Dissertação.

4. MEMÓRIAS DA EDUCAÇÃO DE SURDOS NA DÉCADA DE 1980: ANÁLISE DOS DADOS

Esta seção tem por objetivo analisar os dados coletados na entrevista, buscando compreender em profundidade as vivências das participantes surdas no contexto educacional da década de 1980 em Rio Branco-Acre, com o intuito de identificar os principais desafios e conquistas nesse período.

4.1 O Ser Surda e construção da identidade

A construção da identidade é um processo importante e indispensável para o desenvolvimento de qualquer indivíduo, seja ouvinte ou surdo; é por meio da construção da nossa identidade que descobrimos nosso lugar dentro da sociedade. Sem dúvidas é um processo que ocorre por toda a vida e que molda quem somos (Hall, 1997).

Diversos fatores influenciam nessa construção como fatores, sociais, psicológicos, biológicos entre outros. No contexto da pessoa surda é válido destacar que essa construção ocorre por diversos outros fatores, como no contexto familiar, nas comunidades surdas, nas interações entre surdos e ouvintes, como também com nossos pares (Hall, 1997).

Precisamos deixar bem claro que, quando nos referimos sobre a construção das identidades surdas, estamos falando do modo de como as pessoas surdas compreendem a surdez e principalmente como enxergam a si mesmas enquanto pessoas que usam uma língua de modalidade visual-espacial e possuem sua própria cultura (Hall, 1997).

Em relação às identidades surdas, os estudos de Strobel (2008) apontam a heterogeneidade manifesta em diferentes pessoas com características particulares que vivenciam as relações a sua volta e compreendem o mundo mediante suas concepções. Presenciamos a diversidade e precisamos compreendê-las, porque é na construção das identidades que o ser humano irá se posicionar como um ser social, cultural, que se reconhece e participa de uma comunidade. As identidades surdas estão atreladas à comunidade surda e na relação social direta com outros surdos. Segundo Strobel (2008, p. 112), “deve-

se aprender que não há ninguém melhor que ninguém, mas sim que existem sujeitos diferentes que devem ser considerados coletivamente com todas as suas singularidades”.

Neste sentido de construção de identidade e o pensamento de pertencimento à comunidade, Muller (2012) diz:

Estão presentes no grupo onde entram os surdos que fazem uso com a experiência visual propriamente dita. [...] Desse modo, a(s) cultura(s) surda(s) constituem significados na vida em comunidade(s), onde a presencialidade, o uso da língua de sinais e a troca de experiências visuais ganham vida (Muller, 2012, p. 105).

Compreendemos, assim, que a língua de sinais é um aspecto fundamental na construção da identidade surda e elemento central da cultura surda, uma vez que estes sujeitos percebem o mundo por meio da visão e se expressam por meio dessa língua.

Nesta pesquisa consideramos importante relatar o processo de descobrimento da surdez das nossas participantes para depois buscarmos compreender o processo de construção de suas identidades. Os relatos apresentam questões que merecem atenção, diante das experiências de vida das participantes. Vamos enfatizar aspectos que são semelhantes entre elas e os específicos de cada participante que consideramos pertinentes abordar em nossa pesquisa.

Na fala das participantes surdas, há um ponto em comum: a falta de acesso à língua de sinais. Isso dificultou o desenvolvimento e a aprendizagem delas. Assim, a falta de acesso à educação e as barreiras de comunicação foram elementos que contribuíram negativamente para a construção das identidades surdas.

Sabemos que a família e a escola têm um papel importante na construção da identidade de qualquer ser humano. É no seio familiar que temos nossos primeiros contatos com o mundo. Quando uma criança surda nasce é uma grande surpresa ou até mesmo um grande susto, porque na maioria das situações os familiares não estão preparados para lidar com uma criança PCD. Isso acontece não somente nas famílias de pessoas surdas, mas em qualquer família que tenha uma pessoa com algum tipo de deficiência.

Em relação ao descobrimento da surdez pelas participantes surdas, observamos que todas nasceram ouvintes e perderam a audição entre 4 e 8 anos por diversas situações, entre elas: problemas na gestação da mãe, a queda de uma escada e a meningite.

Meus pais sempre quiseram ter mais filhos e desejavam que todos fossem saudáveis. Mas, pouco tempo depois de eu nascer, perceberam que eu não estava me desenvolvendo como deveria dentro da barriga da minha mãe. Como morávamos longe da cidade, ficaram preocupados com a possibilidade de eu ter alguma doença. **Por causa disso, eu tive problemas de audição desde o nascimento. Aos poucos, minha audição foi piorando, e aos 4 ou 8 anos eu já era profundamente surda. Antes disso, eu ouvia normalmente.** Mas, depois, comecei a usar aparelho auditivo, mas a dor no ouvido era muito grande e eu perdi a audição quase totalmente **(Participante 1)**.

Eu morava na minha comunidade e tenho um irmão surdo, mas eu não sabia nada sobre surdez. Usávamos gestos simples, como os que as pessoas usam em casa. **Quando eu tinha um ano, caí da escada e perdi a audição, mas ninguém percebeu.** Por isso, eu não sabia a diferença entre ouvintes e surdos. Meus pais ficaram preocupados e nos mudamos para Rio Branco. Lá, descobrimos uma escola para surdos, o Colégio Dom Bosco **(Participante 2)**.

Minha história começa na Colônia Pontão, em Iracema, no Espírito Santo. Tenho cinco irmãos e meus pais estavam preocupados porque precisavam se mudar para Rio Branco e encontrar uma escola para mim. **Queriam que eu estudasse em uma escola melhor. Meus outros irmãos estudavam em uma escola católica, mas eu, que era ouvinte, perdi a audição aos cinco anos por causa da meningite.** Todos os dias, quando ia para a escola, usava uniforme e pedia para ir estudar também. Minha mãe ficou preocupada porque não havia escola para surdos aqui **(Participante 3)**.

É interessante notar também que o diagnóstico tardio da surdez trouxe prejuízos no desenvolvimento da linguagem dos sujeitos: a falta de acesso à língua de sinais, barreiras de comunicação e de compreensão de mundo. As dificuldades de comunicação começaram no contexto familiar – o que trouxe o sentimento de isolamento, exclusão, angústia e frustração.

Observamos que a preocupação dos familiares para que suas filhas tivessem acesso à educação despertou o interesse e a necessidade de irem em busca de escolas especializadas em Rio Branco-Acre. Nessas escolas tiveram a oportunidade de conhecer outras pessoas que compartilhavam da mesma condição que elas. Essas escolas ainda não contemplavam as reais necessidades educacionais de pessoas surdas, pois enfatizavam o desenvolvimento da fala, da leitura labial e não da língua de sinais especificamente. A depender da escola, a forma de ensino era por meio da

comunicação total que usava de todos os meios para facilitar a comunicação: oralização, leitura labial, sinais (Capovilla, 2000).

Uma das participantes relata o sofrimento em ter que usar um aparelho auditivo, que ocasionou muitas dores. Inferimos que a identidade da pessoa surda é constituída de forma diferenciada, por intermédio de experiências visuais, totalmente divergente da cultura ouvinte.

Mesmo assim, eu tentei me comunicar usando a fala, mas não conseguia. Como morávamos em uma comunidade rural, longe de tudo, meus pais decidiram se mudar para Rio Branco para que eu pudesse estudar em uma escola. Lá, eu descobri que era a única aluna surda, e meus irmãos, que ouviam, não conseguiam se comunicar comigo. Eles usavam gestos e expressões faciais, mas nunca me deram conselhos, me incentivaram ou compartilharam coisas comigo. Meus pais me chamavam gritando, mas eu não ouvia.

Comecei a estudar em uma escola católica, a Imaculada Conceição, quando tinha cerca de 9 ou 10 anos. Lá, conheci outras crianças surdas, mas a comunicação era difícil. Usávamos a língua de sinais, mas também tínhamos aulas de leitura labial. No entanto, eu não entendia nada do que as pessoas falavam. A escola me ensinava a escrever e a desenhar, mas não me ensinava a língua portuguesa de verdade. Minha irmã me levava para a escola todos os dias, mas depois de alguns anos, os outros alunos surdos foram embora e eu fiquei sozinha.

Depois, fui para outra escola, o Colégio Dom Bosco. Lá, só era permitido usar a fala, a língua de sinais e os gestos eram proibidos. Eu tinha que tentar entender tudo pela leitura labial, mas era muito difícil. Eu usei aparelho auditivo por um tempo, mas o barulho era muito alto e eu tive que parar de usar. A falta de comunicação me causava muita frustração (Participante 1).

Na escola, eu vi outros surdos usando os mesmos gestos que eu, mas também usando outros sinais. Eu comecei a aprender a falar e a fazer leitura labial. Depois, mudei para outra escola, o CEADA, onde conheci muitos surdos de outros estados. Eles usavam um livro chamado 'Comunicando com as mãos' que ensinava sinais mais formais.

Em casa, meus pais usavam a leitura labial e gestos, mas a comunicação era difícil. No CEADA, eu praticava a língua de sinais com outros surdos, mas também era obrigada a praticar a fala. Eu estudava de manhã no Dom Bosco e à tarde no CEADA, mas a escola só incentivava a fala. Eu não entendia muito bem o que acontecia na sala de aula, e só usava os gestos simples que aprendi na minha comunidade.

Meu pai usava gestos para se comunicar comigo, como escrever letras no meu braço. Meus parentes também usavam gestos e a fala, mas sempre de forma natural, como fazem os surdos. Eu aprendi que a comunicação total, que inclui a língua de sinais e a fala, é importante para os surdos **(Participante 2).**

Fui para a escola pela primeira vez em 1977. Havia duas professoras ouvintes que não sei o nome. Elas vieram para Rio Branco e procuraram uma sala de aula dentro da escola para alunos com deficiência. As

professoras avisaram os alunos que teríamos novos colegas com deficiência: surdos, cegos e outros. Meu irmão levantou a mão e disse que tinha uma irmã surda. A professora pediu para minha mãe vir à escola católica.

Encontramos as professoras e havia sete alunos surdos: Maria do Carmo, Raimundo, Carlinhos, Isla, Joana e Maria do Socorro. Naquela época, não havia uma metodologia específica, usavam um pouco do método oralista, misturando gestos e fala. Não havia adaptações para os surdos, como a escrita na alfabetização.

Depois, a professora Hermínia Maia visitou a escola católica e se interessou pelos sete alunos surdos. Ela levou todos para outra escola chamada Dom Bosco. Estudávamos de manhã na escola Dom Bosco e à tarde na escola católica. Isso foi em 1978. Quase um ano depois, as duas professoras da escola católica foram embora e a professora Hermínia começou a trabalhar na escola Dom Bosco. Havia duas salas de aula, mas poucos alunos surdos e muitos outros com diferentes deficiências. Era uma segregação e não havia uma metodologia adequada.

Usavam o método oralizado e era muito difícil. Eu tentava, mas fora da escola, quando minha família me mostrava um cavalo, por exemplo, eles usavam gestos para mostrar. Eu já entendia as palavras para os animais e outras coisas, mas na escola Dom Bosco nunca me ensinavam o nome das pessoas, dos animais e de outras coisas. Minha família me ensinava e eu aprendia mais rápido. Na escola Dom Bosco, eles treinavam a fala, a respiração e outras coisas. Os professores viajavam muito e quando voltavam, obrigavam os surdos a fazerem leitura labial para aprender a falar. Tínhamos que treinar os nomes dos colegas em crachás. Cada um aprendia as vogais e as consoantes, como PA, PE, PI, PO, PU. Depois, juntávamos as letras para formar palavras como PATO. Treinávamos a voz, falando “papai”, “mamãe”. Isso durou muitos anos e era muito difícil.

Depois, fomos para outra escola chamada CEADA. Havia poucos alunos surdos e estudamos lá por dois anos. Tínhamos aulas de leitura labial, mas não tínhamos fonoaudiólogo. Estudei a primeira e a segunda série. A professora incentivava os surdos a aprenderem, mas continuava a mesma coisa. Eu me esforçava para aprender frases e palavras, mas era difícil. Depois, fui para uma escola com alunos ouvintes, da terceira e quarta série. A professora usava a leitura labial e eu me sentava na frente da sala de aula, mas havia muitos alunos ouvintes e eu me sentia sozinha. A professora tinha uma metodologia boa e tinha paciência comigo. Ela escrevia no quadro e eu decorava muito. Aprendi a ler o português, mas percebia que só memorizava as palavras. Quando a aula acabava, eu ia encontrar meus amigos surdos e usávamos a comunicação total, mas na escola CEADA e na Serafim da Silva Salgado era diferente.

Voltei para a escola católica e continuei estudando lá até a oitava série. Tinha uma aluna chamada Joana que estudava comigo, mas a maioria dos alunos eram ouvintes. A professora falava muito, escrevia no quadro e isso era difícil para os surdos entenderem. Eu me sentava na frente da sala de aula para conseguir ver o quadro e tentava responder às perguntas sozinha. Também estudava em casa com a ajuda dos meus irmãos. Mesmo assim, era difícil oralizar e eu me sentia diferente dos outros alunos. Era difícil me comunicar com os ouvintes usando gestos ou a fala **(Participante 3)**.

Os posicionamentos das participantes nos lembram as palavras de Sacks (1998, p. 40):

O oralismo saiu vencedor e o uso da língua de sinais foi “oficialmente” abolido. Os alunos surdos foram proibidos de usar sua própria língua “natural” e, dali por diante, forçados a aprender, o melhor que pudessem, a (para eles) “artificial” língua falada. E talvez isso seja condizente com o espírito da época, seu arrogante senso da ciência como poder, de comandar a natureza e nunca se dobrar a ela (SACKS, 1998, p. 40).

Desse modo, entendemos esse período como uma violência severa em relação aos surdos. O oralismo era uma realidade e tirava das pessoas surdas o direito à sua identidade linguística e cultural.

4.2 O processo de escolarização

Analisar o meu processo de escolarização é como desvendar um labirinto de memórias, emoções e aprendizados. Desde a alfabetização até a conclusão dos estudos formais, minha jornada escolar foi marcada por momentos de grande entusiasmo e outros de profunda frustração. Ao revisitar essa trajetória, busco compreender como as diferentes experiências educacionais moldaram minha visão de mundo e minhas escolhas futuras.

Por que na escola, dentro da sala de aula, as pessoas só observavam tudo, mas não havia um método de ensino adequado? Também não havia nenhum tipo de adaptação, e a professora só usava a leitura labial para se comunicar. Os alunos surdos usavam os mesmos gestos simples que usavam em casa, com medo de mostrar outros sinais mais complexos. Eles tinham vergonha e não conseguiam participar ativamente das aulas.

Em casa, as famílias se comunicavam da mesma forma, usando gestos simples. Isso dificultava muito a vida dos surdos, que não tinham contato com outros surdos e não tinham oportunidades de aprender a língua de sinais de forma mais completa.

Mas era muito difícil aprender a língua de sinais dessa forma, pois a escrita não consegue transmitir todas as nuances da língua. Antigamente, a oralização era muito valorizada, mas hoje em dia, felizmente, temos intérpretes de Libras para nos ajudar **(Participante 1)**.

Por que eu aprendi tão pouco sobre as palavras na alfabetização? Eu treinava palavras com duas letras, como PA, PE, PI, PO, PU, e algumas outras. Eu usava o espelho para treinar a leitura labial, tentando imitar os sons que via no espelho. Fazia exercícios de respiração usando uma vela. Nunca sofri por causa disso, mas era inocente e não me lembro de nada. Naturalmente, eu não gostava muito, pois parecia que eu estava tentando ser igual aos ouvintes. Eu percebi que os ouvintes usam a boca para falar, enquanto nós, surdos, usamos as mãos. Somos diferentes e não precisamos ser iguais. Às vezes, penso em voar para longe, porque queria muito falar, mas meu irmão não queria **(Participante 2)**.

Na primeira vez que fui para a escola católica, a sala de aula não tinha um método de ensino específico. Naquela época, a Língua de Sinais não era utilizada, então usávamos o método oral. Havia um incentivo

para os surdos, mas a alfabetização era limitada. No início, as atividades se concentravam em recortar papel, pintar, desenhar e brincar com balões. Não me lembro de muito mais.

Quando mudei para a escola Dom Bosco, o método oral continuava sendo utilizado, aprendemos a falar as palavras olhando para crachás, calendários, imagens de animais e pessoas, percebi a diferença entre ouvir e não ouvir, as pessoas ouvintes podiam ouvir e entender, mas nós, surdos, não. Tínhamos que usar a visão para entender, mas era difícil porque o português é muito visual e abstrato. Senti falta de uma escola para surdos.

Nos anos seguintes, a escola já tinha uma metodologia um pouco mais estruturada, mas alguns professores ainda tinham dificuldades em ensinar os surdos. Era preciso muita dedicação para aprender, outros professores não se preocupavam tanto com os surdos. Eu sempre tentava me sentar na frente para ver melhor e decorava tudo. Estudava muito e nunca desistia. Os professores me incentivaram a estudar e me diziam que eu teria um futuro brilhante se me esforçasse.

Na escola, tínhamos atividades em grupo, onde os ouvintes e os surdos trabalhavam juntos. Os ouvintes apresentavam os trabalhos e nós, surdos, ficávamos ao lado deles. Fazíamos trabalhos individuais e em dupla, as provas também eram individuais e em grupo, a professora escolhia as atividades e a forma de apresentação, eu gostava muito da escola e aprendi muito, mesmo com todas as dificuldades. A escola me preparou para o futuro **(Participante 3)**.

Os relatos das participantes traçam um panorama da educação de surdos em diferentes épocas, revelando desafios e conquistas ao longo dos anos. A análise individual de cada depoimento permitiu identificar padrões e particularidades que ajudaram a compreender as experiências vividas por essas mulheres surdas.

A fala da participante 1 evidencia a falta de recursos e de uma metodologia adequada para o ensino de surdos em sua época, assim a ausência da Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a ênfase na oralização dificultam a comunicação e a aprendizagem. A vergonha em utilizar sinais mais complexos e a dificuldade em encontrar outros surdos para se comunicar reforçam a sensação de isolamento e a construção de uma identidade negativa associada à surdez. Em concordância com isso, Perlin e Strobel (2006) falam que

A educação para surdos deve basear-se no que denominam de pedagogia surda, em que precisa ser destacada a diferença linguística, cultural e política, sendo essencial que os processos de ensino e de aprendizagem estejam pautados nos aspectos visuais, proporcionando a leitura de imagens e extraíndo delas significados.

Já a experiência da Participante 2 demonstra a influência do método oral na educação de surdos. A ênfase na leitura labial, nos exercícios de respiração e na imitação de sons revela a tentativa de adaptar os surdos aos padrões de

comunicação dos ouvintes. A percepção da diferença entre a comunicação oral e a gestual foi um marco importante em sua trajetória, levando-a a questionar a necessidade de se adaptar a um modelo que não correspondia à sua realidade.

A participante 3 destaca um avanço em relação às experiências anteriores, com a implementação de uma metodologia mais estruturada e a inclusão de atividades em grupo. No entanto, a dificuldade de alguns professores em atender as necessidades específicas dos alunos surdos e a falta de recursos ainda eram desafios a serem superados. A experiência da participante 3, portanto, demonstra a importância da persistência e do esforço individual para superar as barreiras impostas pelo sistema educacional.

Figura 6 – Instituto Imaculada Conceição



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Nesse contexto histórico e social, toda a educação dos surdos começou a ser repensada ao mesmo tempo em que começavam as reivindicações para o reconhecimento da língua de sinais (PIMENTA, 2008).

Em termos gerais, entende-se um cenário comum na educação de surdos: a falta de reconhecimento da Libras como língua natural e a ênfase em métodos de ensino que visavam adaptar os surdos aos padrões dos ouvintes. Essa

abordagem, além de ser ineficaz para a aprendizagem, contribuía para a exclusão social e a baixa autoestima dos alunos surdos.

4.3 A descoberta da Libras

Ao longo da minha vida, a Libras se tornou parte fundamental na construção da minha identidade e da minha forma de me comunicar com o mundo. Nesta narrativa, pretendo compartilhar a jornada de aprendizado da Língua Brasileira de Sinais, minha e das participantes da pesquisa, desde os primeiros contatos com a língua até a fluência que possuo hoje. Através de uma análise reflexiva de minhas experiências, busco evidenciar os desafios e as conquistas que marcaram esse processo, além de destacar a importância da Libras para a comunidade surda e para a sociedade como um todo. Vejamos:

Por que mudar da escola Dom Bosco para estudar e, depois, mudar para o CEADA faz sentido? A aquisição da Língua de Sinais por esses adolescentes foi essencial para o aprendizado. Eles aprenderam a usar os sinais para brincar, conversar, contar piadas e perceber o mundo ao seu redor. Esconder isso da família foi um sacrifício, mas ficaram felizes por terem contato com a Língua de Sinais, o que facilitava a comunicação total entre eles. Porém, essa situação levantou uma dúvida: por que a leitura labial foi obrigatória? Foi um sacrifício esconder o contato com os outros surdos, principalmente dentro da escola, onde a Língua de Sinais era proibida e até considerada "feia" quando usavam as mãos para se comunicar. Mais tarde, os antigos alunos – como Débora, Rosália, Reinoldo, Socorro e outros surdos já experientes daquela época – adquiriram conhecimentos importantes na escola. Eles ajudaram os surdos mais novos a se desenvolver, mas nunca terão a experiência de comunicação total como a de quem vivenciou a educação bilíngue. Posteriormente, aprenderam sinais icônicos, como "avião", "casa", "igreja" e outros, que facilitaram ainda mais a comunicação.

(Participante 1).

Quando vim para cá, pela primeira vez, observei pessoas usando a língua de sinais e pensei: 'Fora do estado tem muitos surdos, mas aqui em Rio Branco eu acho que sou a única surda'. Por isso, vim para cá. Mas eu tinha curiosidade e interesse em aprender Libras. Tentei e gostei muito. Amo a língua de sinais! Todos os dias vou à Praça Plácido de Castro encontrar grupos de surdos e aprender a me comunicar. Observando os outros, aprendi muitos sinais novos, mas não entendo tudo. Alguém pode explicar claramente para mim?

Conheci um surdo chamado Álvaro que teve a coragem de vir para Rio Branco em busca da comunidade surda. Ele mora em Campinas, no interior de São Paulo, e vende livros usando sinais, imagens e outras formas de comunicação. Outros surdos também vieram para vender adesivos e mostraram interesse em aprender Libras. Fiquei feliz em encontrar tantos surdos de diferentes estados.

Todos procuramos a escola CEADA, onde estudamos e conversamos com outros surdos. Percebi que todos os surdos são iguais, independentemente de onde vieram **(Participante 2)**.

Eu aprendi Língua de Sinais no ano de 1980. Meu pai e eu viajamos para São Paulo, e foi lá que fiz o exame de ouvido pela primeira vez e usei aparelho auditivo. Após o exame, eu me sentei em um banco próximo e observei dois surdos conversando em Língua de Sinais. Eu, curiosa, fiquei observando. Depois, eles perceberam que eu era surda e me ensinaram o alfabeto manual. Foi a primeira vez que aprendi o alfabeto. Quando voltei para Rio Branco, continuei indo à escola e praticando a leitura labial, pois a Língua de Sinais era proibida, então eu escondia o contato com outros surdos. Mesmo assim, continuei aprendendo o alfabeto manual. A professora me disse que o alfabeto manual era proibido, mas os surdos continuaram se encontrando na Praça Plácido de Castro, aos domingos à noite. Lá, eles se comunicavam em Língua de Sinais. Foi onde encontrei outro surdo, que morava em outro estado e estava à procura da praça e de uma escola para surdos. Ele me deu, pela primeira vez, o livro *"Comunicando com as Mãos em LSB"*, que tem sinais, imagens e o português. Foi aí que comecei a aprender os sinais básicos de maneira mais fácil, e os surdos passaram a conseguir se comunicar mais rapidamente. Eu percebi que, na comunicação dos surdos, havia mistura de gestos e sinais. Outro surdo que encontrei em São Paulo, chamado Álvaro, me ensinou mais sobre a Língua de Sinais. Ele morava em Campinas (SP), mas também conheci outros surdos de estados como Salvador, Cuiabá, Manaus, Minas Gerais e Goiás. Esses surdos vinham a Rio Branco para vender adesivos com o alfabeto manual, chaveiros e outros itens. Eles gostavam de vir para cá e participar da comunidade surda, visitando a cidade por muitos anos. Alguns passavam tempo na Praça Plácido de Castro, no terminal urbano e no Parque da Maternidade. O contato entre os surdos era frequente, mas ainda separado da escola. Por isso, os grupos surdos começaram a usar a Língua de Sinais, o que ajudou no rápido desenvolvimento do contato com a comunidade surda. Em 1989, a comunicação total e bimodal começou a ser adotada, combinando o uso do português e sinais misturados. Fora da escola, na sala de aula, a interação entre ouvintes e surdos ainda era difícil. Eu percebi que a maioria era ouvinte e a minoria era surda, o que caracterizava a integração na escola. Apesar disso, os surdos tinham uma comunicação visual mais forte e se conectavam bem com a comunidade surda. Para os surdos, a amizade e o apoio da família eram essenciais, sendo que muitos usavam gestos e leitura labial para se comunicar com seus familiares. **(Participante 3)**

Os relatos anteriores oferecem um panorama rico e complexo sobre a experiência de aprender Libras em um contexto marcado por mudanças e desafios. Ao analisar individualmente cada depoimento, é possível identificar padrões, particularidades e contradições que ajudam a compreender o processo de aquisição da língua de sinais por essas mulheres surdas.

A participante 1 evidencia a luta pela afirmação da identidade surda e a resistência à imposição da oralização. A proibição da Libras na escola e a insistência na leitura labial geraram um sentimento de frustração e alienação. No

entanto, o contato com outros surdos fora da escola permitiu que ela desenvolvesse a língua de sinais de forma autônoma, o que foi fundamental para sua autoestima e para sua integração na comunidade surda. Quadros (1997) aponta que o nível de alfabetização das crianças surdas não melhorava com o Oralismo, que no fundo significava a imposição social de uma maioria linguística (os falantes das línguas orais) sobre os surdos.

A participante 2, por sua vez, demonstra a importância do contato com outros surdos para o aprendizado da Libras. A curiosidade e o interesse em se comunicar com outros membros da comunidade surda a levaram a buscar ativamente oportunidades de aprendizado. A chegada a Rio Branco e o encontro com outros surdos foram momentos marcantes em sua trajetória, pois permitiram que ela se sentisse parte de um grupo e desenvolvesse suas habilidades comunicativas.

A participante 3, por seu turno, destaca as mudanças da educação de surdos ao longo dos anos, com a gradual incorporação da Libras nas escolas. No entanto, a falta de uma abordagem bilíngue consistente e a predominância da oralização em alguns momentos ainda eram desafios a serem superados. A importância da comunidade surda para o desenvolvimento da língua de sinais é evidente em seu depoimento, que destaca a relevância dos encontros na Praça Plácido de Castro e a criação de espaços de troca de experiências entre os surdos.

4.4 Ser professora – a escolha

Sempre tive uma conexão especial com a educação. Desde criança, gostava de brincar de "escola" com meus amigos, assumindo o papel de professora. Essa paixão pela educação foi se desenvolvendo ao longo dos anos, e, hoje, posso afirmar com convicção que a docência é a minha escolha. Sobre essa temática, as participantes assim responderam:

Escolhi o curso de Pedagogia porque gosto de trabalhar em escolas. Na faculdade, estudo junto com o Luiz Alberto e a Rosália. A leitura dos materiais pedagógicos é bem profunda e complexa, e algumas palavras são difíceis. Por isso, anoto os significados no caderno. Somos poucos surdos na turma, a maioria é ouvinte, mas dividimos a sala de aula. A escola disponibiliza um intérprete para nos auxiliarem, mas geralmente só à noite. Precisamos estudar mais a

fundo, com leituras e atividades. **Minha primeira experiência como professora foi em uma oficina para crianças surdas. Adapte histórias como Chapeuzinho Vermelho e os Três Porquinhos para a língua de sinais, além de usar vídeos e piadas para tornar as aulas mais divertidas.** Aprendi muitos sinais novos e foi uma experiência muito boa **(Participante 1).**

Por que incentivar e até mesmo obrigar a aprender português? A professora Socorro Milome foi a primeira a nos ajudar muito, e precisamos estudar e treinar português através de relatórios. Todos os surdos devem praticar mais e continuar aprendendo. Compartilhar com a Milome e outros surdos foi muito bom. Em 2003, a Milome nos recebeu em sua casa para que Reinoldo e Maria do Carmo, que tinham viajado a Brasília para aprender Libras em contexto, pudessem compartilhar seus conhecimentos conosco. A partir daí, formamos um grupo com Reinoldo, Maria do Carmo, Rosicleia, Isabel, Lico e Débora para praticar a partir de relatórios. Aprendemos sobre horários, dias, meses e muito mais. Não podemos parar de estudar Libras em contexto, com relatórios, planejamentos e planos de aula. Precisamos praticar muito para aprender a língua de sinais e, no futuro, podermos ensinar ouvintes, atuando como instrutoras de Libras **(Participante 2).**

Sempre quis ser professora, mas minha família não me apoiou. Percebi que pessoas surdas podiam trabalhar como professoras, então decidi seguir esse caminho. Conheci a professora Karin, que trabalhava com educação especial em Curitiba. Fiz um curso de magistério e comecei a trabalhar como auxiliar em uma sala de aula para alunos surdos em 1986. Ensinava a Língua de Sinais (Libras) e acompanhava a professora de português.

Depois, trabalhei em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) para surdos, ensinando Libras e português. Em 1988, comecei a oferecer um curso básico de Libras para familiares de pessoas surdas. Em 2001, viajei para Brasília com outros colegas para aprender mais sobre a Libras, mas sentimos falta de materiais e experiências.

Voltamos para nossa cidade e começamos a nos reunir para estudar e trocar experiências sobre o ensino de Libras. Participei de diversos cursos e workshops, como o curso de Pedagogia. Fiz o Enem várias vezes até conseguir entrar na Universidade Federal do Acre (UFAC) para cursar Letras/Libras.

Hoje, tenho muita experiência em diversas áreas, como sala de recursos, oficinas e metodologias para surdos. Continuo estudando e buscando me aprimorar cada vez mais (Participante 3).

Os relatos anteriores destacam a trajetória dessas mulheres surdas na escolha e no exercício da profissão de professora. A participante 1 evidencia a importância da prática para a aquisição da Libras e para o desenvolvimento de habilidades pedagógicas. A experiência na oficina para crianças surdas demonstra sua capacidade de adaptar os conteúdos e de criar atividades lúdicas e significativas para os alunos. A dificuldade com a terminologia específica da pedagogia e a necessidade de apoio do intérprete também são destacadas, revelando os desafios enfrentados por surdos na formação inicial.

A participante 2 demonstra um grande compromisso com a comunidade surda e com a valorização da Libras. A formação de um grupo de estudo para aprofundar os conhecimentos sobre a língua de sinais e a participação em eventos como o encontro em Brasília revelam sua busca constante por aprimoramento. A importância da prática da Libras em contextos reais, como a elaboração de relatórios e planos de aula, é enfatizada, demonstrando a necessidade de uma formação que articule a teoria e a prática.

A participante 3, por sua vez, enaltece importância da persistência e da determinação para alcançar os objetivos profissionais. A falta de apoio familiar no início de sua trajetória e os desafios enfrentados na busca por uma formação superior não a impediram de construir uma carreira sólida na área da educação de surdos. Sua experiência em diversas áreas e sua participação em cursos e eventos demonstram seu compromisso com a educação e com a comunidade surda.

CONCLUSÃO

A pesquisa sobre a educação de surdos em Rio Branco durante a década de 1980 revelou *insights* significativos sobre as experiências vividas por indivíduos surdos e as práticas educacionais daquela época. A abordagem autoetnográfica empregada neste estudo permitiu uma rica exploração de narrativas pessoais, enfatizando a importância da identidade, da comunidade e da evolução dos métodos educacionais. As descobertas ressaltam a necessidade de estratégias educacionais mais inclusivas e eficazes que atendam às necessidades exclusivas dos alunos surdos, promovendo, em última instância, uma experiência de aprendizado mais significativa. O estudo dá visibilidade, além de tratar do contexto profissional durante a formação dos professores surdos que estão atuando nos espaços formais de ensino na cidade de Rio Branco.

As narrativas compartilhadas nas entrevistas evidenciam uma luta coletiva e resiliente, marcada por experiências semelhantes. Essa homogeneidade nas vivências demonstra a importância de experiências compartilhadas na construção de um sentimento de pertencimento e identidade dentro da comunidade surda.

As participantes surdas entrevistadas tiveram dificuldades na compreensão de textos escritos, evidenciaram os desafios, a necessidade de estratégias de comunicação mais eficazes e adaptadas às suas necessidades linguísticas. Essa descoberta sugere que as práticas educacionais devem ser repensadas para melhor atender aos alunos surdos, valorizando a Libras como língua materna e desenvolvendo habilidades de leitura e escrita em Libras.

Além disso, as entrevistas destacaram a necessidade de práticas educacionais mais inclusivas e personalizadas. Os participantes expressaram o desejo de abordagens que reconheçam suas experiências e estilos de aprendizagem únicos, promovendo uma educação de qualidade que valorize a diversidade e as diferenças.

Em resumo, a pesquisa revela a importância de valorizar as experiências e as necessidades da comunidade surda na construção de práticas educacionais mais justas e equitativas. A expansão da Libras na década de 1980 representou

um marco importante nesse processo, mas ainda há muito a ser feito para garantir o direito à educação de qualidade para todos os surdos. Enfim, os dados das entrevistas não apenas enriquecem a compreensão do cenário educacional para pessoas surdas em Rio Branco, mas também exigem pesquisas contínuas e o desenvolvimento de práticas educacionais inclusivas.

Este estudo autoetnográfico explorou a trajetória da educação de surdos em Rio Branco, Acre, desde a década de 1980, quando a abordagem oralista era predominante, até os avanços legais e a criação de instituições de apoio. A pesquisa revelou a importância da valorização das relações interpessoais e do compartilhamento de práticas para a qualidade do ensino. A minha experiência pessoal como aluna surda, que enfrentei desafios como a falta de intérpretes em sala de aula, evidenciou a necessidade de mudanças. A promulgação da Lei de Libras em 2002 e a fundação do CAS em 2005 representaram marcos importantes na garantia de direitos e na formação de profissionais da área. A pesquisa destaca a importância da formação continuada em educação de surdos, especialmente para professores do ensino superior, e enfatiza a necessidade de mais estudos sobre o impacto da legislação e das instituições no cotidiano escolar dos alunos surdos em Rio Branco.

Os resultados desta análise servirão como base para a elaboração de políticas públicas e práticas pedagógicas mais adequadas às necessidades dos surdos, promovendo uma educação de qualidade e inclusiva. Ainda há muito a se pesquisar sobre essa temática. No futuro, pretendemos aumentar o número de participantes e aprofundar as análises das entrevistas.

Ao recuperar a educação de surdos em Rio Branco na década de 1980 revisito, a partir das memórias de três mulheres surdas contemporâneas, os desafios e as conquistas que nasceram nos sonhos e nos nossos diálogos. Ainda temos muito a conquistar e os sonhos não pararão, nem em nós, e nem nos que virão.

Por fim, esperamos contribuir, a partir do presente estudo, com os debates do *Grupo Educação de Surdos, Libras e Inclusão* (G-Eslin), do qual faço parte, e que tem como líder o professor Alexandre Melo de Sousa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBRES, N. A. **Ensino de libras: aspectos históricos e sociais para a formação didática de professores**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2016. 268 p. ISBN 978-85-473-0289-4.

ARAÚJO, L. S. T. **História da educação escolar de surdos na cidade de Rio Branco: narrativas de alunos e professoras gestoras**. 133f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Identidade) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Rio Branco. 2022.

ARAÚJO, N. R. S. **A posição de sujeito em sentenças da Língua de Sinais Brasileira**. 121f. Rio Branco. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Identidade) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2013.

ARAÚJO, N. R. S. **Interações da criança surda no ambiente escolar: um olhar microsociológico sobre a sua chegada ao ciclo I do ensino fundamental**. 178f. Tese (Doutorado em Educação e Saúde na Infância e Adolescência), Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2017.

ARAÚJO, N. R.; SOUSA, A. M.; BEZONNI, A. C. Educação de surdos no município de Rio Branco. **Porto das Letras**, . 6, n. 6, p. 369-389, 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/portodasletras/article/view/14385/20131> Acesso em: 09 fev. 2025.

BARBOSA, D. T.; SOUZA, N. N. O método fônico sob a perspectiva neuropsicológica. **Revista da UNIFEBE**, v. 1, n. 22, p. 21-36, 2017.

BARROS, A. C. F. **Produções textuais de aluna/alunos surda/surdos no Ensino Médio: traços de sentidos e panoramas de textualidades**. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Identidade) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Rio Branco. 2023.

BRASIL. Decreto nº 5.626, 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília – DF, 23 de dez. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/_2004-2006/2005/Decreto/D5626.htm> Acesso em: 27 out. 2023.

BRASIL. Decreto nº 52.785, de 10 de novembro de 2011. Cria as escolas municipais de educação bilíngue para surdos - emebis na rede municipal de ensino. Disponível em: [cria as escolas municipais de educação bilíngue para surdos - emebis na rede municipal de ensino](#).. Acesso em: 24 Ago. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/cCivil_03/LEIS/2002/L10436.htm>. Acesso em: 25 out. 2023.

CAPOVILLA, F. C. Filosofias Educacionais em relação ao surdo: Oralismo à Comunicação Total ao Bilinguismo. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 6, no. 1, p. 99 – 116, 2000.

CICCONE, M. **Comunicação Total**. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.

ELLIS, C.; BOCHNER, A. P. Autoethnography, personal narrative, reflexivity: Researcher as subject. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.), **Handbook of qualitative research**, pp. 7-27, 2000.

FERNANDES, S. **Surdez e linguagens**: é possível o diálogo entre as diferenças? Curitiba. 1998, Dissertação (Mestrado em Linguística), Universidade Federal do Paraná.

FERNANDES, C. M. M. **Método fônico e analítico na alfabetização: caminhos possíveis no processo de ler e escrever**. Disponível em: https://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2012/anais/arquivos/0818_0428_01.pdf. Acesso em 11/11/2024

GARCIS, R. SOUSA, A. M.; SANTOS, T. C. Contexto de aprendizagem da Libras e do Português como L2: indicadores educacionais de alunos surdos de Rio Branco, AC. In: SOUSA, A. M.; GARCIA, R.; SANTOS, T. C. (org.) **Perspectivas para o ensino de línguas 4** – Educação de Surdos, Libras e Inclusão. Rio Branco, EDUFAC, 2020, p. 13-28 Disponível em: <http://www2.ufac.br/editora/livros/PerspectivasparaoEnsinodeLnguasVolume4.pdf> Acesso em: 09 fev. 2025.

GESSER, A. **“Um olho no professor surdo e outro na caneta”**: ouvintes aprendendo a Língua Brasileira de Sinais. Tese de doutorado. UNICAMP. Campinas, SP: 2006.

GOLDFELD, M. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sócio interacionista**, 2 ed. São Paulo: Plexus, 2002.

<https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/RevistaUnifebe/article/view/563>

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.

KLEIMAN, A. B. (org.) **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas : Mercado de Letras, 1995.

LACERDA, C. B. F. de. Aquisição da linguagem e educação de surdos. In: LACERDA, C. B. F. de (Org.). **A pessoa surda na família e na escola**. São Paulo: PUC-SP, 2000. p. 69-99.

LACERDA, C. B. F. de; **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. Universidade Metodista de Piracicaba, Curso de fonoaudiologia, Brasil. 2000. Disponível em: [Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos](#). Acesso em: 25 Ago. 2024

LAKATOS. E. M. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo : Atlas 2003.

LAVINNE, C. DIONNE, J. **A Construção do Saber**: Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Artemed, 2008.

LIMA, C. S. M. **A formação docente do pedagogo e sua relação no processo de alfabetização da criança surda**. 140 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Mestrado Nacional Profissional em Educação, Rio Branco, 2018.

LIMA, I. Q. L. **Formação de professores(as) de escrita de sinais nos cursos de Letras – Libras na região norte do Brasil**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação Mestrado em Educação, Rio Branco. 2022. 140 f.

LIMA, M J. Trabalho docente do professor bilíngue: Libras-português na Rede Municipal de Educação Básica em Rio Branco – AC. 107f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Mestrado em Educação, Rio Branco, 2023.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOREIRA, L. **Meningite, Perda Auditiva e Implante Coclear**. Portal Otorrino, Rio de Janeiro, 2024. Disponível em: <https://portalotorrino.com.br/meningite-surdez/> Acesso em: 7 fev. 2025.

MÜLLER, J. I. **Marcadores culturais na literatura surda**: constituição de significados em produções editoriais surdas. 2012. 175 p. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2012.

PEDROSO, C. C. A. **Língua Brasileira de Sinais**. Batatais, SP: Ação Educacional Claretiana, 2010.

PEREGRINA, A. **A importância da Libras na aquisição da escrita por crianças surdas**. Coleção Linguagem e Surdez. São Paulo: Editora da Universidade, 2009.

PERLIN, G. T. Identidades surdas. In: SKLIAR, C. (Org.). **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

PIMENTA, M. L. **Produção e compreensão textual**: um estudo comparativo junto a universitários surdos e ouvintes. Tese. Universidade de Brasília, UnB, Brasília, 2008.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013

QUADROS, R. M. (Org). **Estudos Surdos I**. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. M. de. Educação de Surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre: Artmed, 2006.

QUADROS, R. M. **Educação de surdos**: a aquisição de linguagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

RICHARDSON, L. Writing: A method of inquiry. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, N. Y. S. (Eds.), **Handbook of qualitative research**, pp. 923-952, 2000.

RODRIGUES, A. O bilinguismo como ferramenta para o desenvolvimento integral de alunos surdos. **Coleção Educação Bilíngue**. São Paulo: Editora da Universidade, 2011.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma viagem ao mundo dos surdos. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

SAMPIERI, R. H. COLLADO; C. F. LUCIO; M. O. B. **Metodologia de pesquisa**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, L. A. **Materiais didáticos adaptados e a memória para a aprendizagem de tabelas e gráficos estatísticos com estudante surda**. Dissertação (mestrado). Universidade Federal do Acre. Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Matemática. Rio Branco, 2021. 224 p.

SANTOS, S. M. A. O método da autoetnografia na pesquisa sociológica: Atores, perspectivas e desafios. **Revista do programa de pós-graduação em sociologia**. São Paulo, 2017. Disponível em: file:///C:/Users/amari/Downloads/mariana toledo,+plural v24n1 fluxo silvio.pdf.

SANTOS-JUNIOR, J. R. **“O que essa surda veio fazer aqui?”** Trajetórias, desafios e perspectivas na formação de professores/as surdos/as em Rio Branco, Acre. 117f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2022.

SÃO PAULO. Decreto nº 52.785 de 10 de novembro de 2011. Cria as escolas municipais de Educação Bilíngue para Surdos - EMEBS na rede municipal de ensino do Estado de São Paulo. Disponível em: [cria as escolas municipais de educação bilíngue para surdos - emebbs na rede municipal de ensino](#). Acesso em: 25 Ago. 2024.

SILVA, C. A. de A. Igreja Católica e Surdez: território, associação e representação política. **Revista Eletrônica Religião e Sociedade**, v. 32, n. 1, Rio de Janeiro, 2012.

SKLIAR, C. **A surdez**: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, J. M. **O bilinguismo para os surdos brasileiros**: a libras e a língua portuguesa na política de educação, um estudo exploratório. Rio Branco: UFAC, 2012. 97f.

STROBEL, K. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: EDUFSC, 2008.

VARGAS, V. G. L. Professores surdos egressos do curso de Letras-Libras da Universidade Federal do Acre: características identitárias (re)construídas nas práticas dos docentes de língua de sinais. 211f. Dissertação (Doutorado em Letras: Linguagem e Identidade) – Universidade Federal do Acre, Rio Branco, 2023.

APÊNDICES

GINÁSIO DOM GIOCONDO - CNEC

Rua 16 de outubro, 129 - Rio Branco - Ac

Nome do aluno(a): Debora de Oliveira NobascoData e local de nascimento: 03.09.70 - Rio Branco - AcreNome do Pai: Episódio Joaquim NobascoNome da Mãe: Emmentine de Oliveira Nobasco

DISCIPLINAS	SÉRIES	GINÁSIO DOM GIOCONDO - CNEC										DÍAS LETIVOS	CARGA HORÁRIA			
		Comunicação e Expressão	Integração Social	Iniciação às Ciências	Matemática	Educação Religiosa	69.900 - RIO BRANCO - ACRE							Reg. Lv. 1 - Fls. 338-340/71	CNEC/Ac.	
1ª		70	80	60	90								180	720		
		<u>Centro de Estudo Para Defic. Auditivas</u> <u>Rio Branco</u> <u>Acre</u> <u>1984</u> Estabelecimento Cidade Estado Ano														
2ª		100	90	90	100								180	720		
		<u>Centro de Estudo Para Defic. Auditivas</u> <u>Rio Branco</u> <u>Acre</u> <u>1985</u> Estabelecimento Cidade Estado Ano														
3ª		75	75	80	95								180	720		
		<u>Esc. de 1º grau "Sociedade dos Solteiros"</u> <u>Rio Branco</u> <u>Acre</u> <u>1986</u> Estabelecimento Cidade Estado Ano														
4ª		73	63	59	85								180	720		
		<u>Esc. de 1º grau "Sociedade dos Solteiros"</u> <u>Rio Branco</u> <u>Acre</u> <u>1987</u> Estabelecimento Cidade Estado Ano														
DISCIPLINAS	SÉRIES	NÚCLEO COMUM e ARTIGO 7º										FORMAÇÃO ESPECIAL		DÍAS LETIVOS	CARGA HORÁRIA ANUAL	
		COM. e EXPRESSÃO					ESTUDOS SOCIAIS			CIÊNCIAS						
		Língua Portuguesa	Língua Inglesa	Língua Francesa	Educação Artística	Educação Física	História	Geografia	Educ. Moral e Cívica	O.S.P.B.	Educação Religiosa	Cienc. Fis. e Biologic.	Matemática	Desenho		
5ª		86				86	66	93			60	86	92			
CARGA HORÁRIA		216				72	108	144			36	108	180			190/864
		<u>GINÁSIO "Dom Giocondo" - CNEC</u> <u>Rio Branco</u> <u>Acre</u> <u>1988</u> Estabelecimento Cidade Estado Ano														
6ª		60				80	61	83			75	55	87			
CARGA HORÁRIA		216				72	108	108			36	108	216			190/864
		<u>GINÁSIO "Dom Giocondo" - CNEC</u> <u>Rio Branco</u> <u>Acre</u> <u>1989</u> Estabelecimento Cidade Estado Ano														
7ª		80	80	81		76	60	81			50	54	82	60		
CARGA HORÁRIA		216	72	72		72	108	108			36	72	144	72		180/972
		<u>GINÁSIO "Dom Giocondo" - CNEC</u> <u>Rio Branco</u> <u>Acre</u> <u>1990</u> Estabelecimento Cidade Estado Ano														
8ª		52	63	75		63	78	75			54	50	66			
CARGA HORÁRIA		200	120	120		120	120	120			40	120	160			200/1000
		<u>GINÁSIO "Dom Giocondo" - CNEC</u> <u>Rio Branco</u> <u>Acre</u> <u>1991</u> Estabelecimento Cidade Estado Ano														

OBS.:

Maria Emilia da Costa
Secretária - Eng. M.º 0428

Rio Branco-Ac, 18 de dezembro de 1991.
R. Lisboa
Ir. Nilce Maria Lagni
Port. SEC/N.º 0801/87
Vice Diretora

Francisca Barbosa da Silva
Port. SEC/N. 0355/90
Diretora

INSTITUTO IMACULADA CONCEIÇÃO

C.N.E.C.

Rio Branco — Acre

Ilma. Sr. Diretor:

Requerimento de
Matrícula

Estabelecimento: <u>Giuseppe Don Giacomo CNEC</u>		OBSERVAÇÕES	
Cidade: <u>Rio Branco</u>	Município: <u>Rio Branco</u>		
Nome do Aluno <u>D E B O R A I D E O L I V E I R A</u> <u>A N O L H S C O</u>			
Entrada: <u>Rua 6 de agosto</u>	IL* <u>5/7º</u>	Fone: <u>2245583</u>	RENDA FAMILIAR — DEP. 07 1988 - <u>15.000,00</u> 1988 - <u>25.000,00</u> 1990 - <u>8.000,00</u> - <u>40.000,00</u>
Nascido em Data: <u>03-08-70</u> Cidade: <u>Rio Branco</u> Estado: <u>Acre</u>			
Filho de Pai: <u>Ex-pedito Joaquim Nolasco</u> Profissão: <u>Comerciante</u> Nacionalidade: <u>Brasileiro</u> Mãe: <u>Emasistene de Oliveira Nolasco</u> Profissão: <u>Doméstica</u> Nacionalidade: <u>Brasileira</u>			
☒ matricula ☐ transferência para o			
Curso: <u>Fundamental</u>	série: <u>5º</u>	turno: <u>tarde</u>	ano letivo: <u>1988</u>
Pretende assistir aula de Ensino religioso? Sim ☐ Não ☐			
Declarando estar de acordo com as disposições do Regulamento Interno do Estabelecimento e demais normas complementares.			
Nesta forma, pede deferimento.			
Local: <u>Rio Branco</u>	Data: <u>22-03-88</u>		
Assinatura: <u>Emasistene de Oliveira Nolasco</u>			
Responsável: Nome Legível: <u>Emasistene de Oliveira Nolasco</u>			
Endereço:	IL*	Fone:	EM ORDEM DATA SECRETÁRIO

DOCUMENTOS APRESENTADOS

CART. IDENT. N.º 53.810

EXPEDIDO POR

TIT. ELEITORAL N.º

ZONA:

CART. PROFISSIONAL N.º
SÉRIE:
ESTABELECIMENTO

DOC. MILITAR N.º

EXPEDIDO POR:

C.P.F. 0519269225-3



ESTADO DO ACRE
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO E CULTURA

1. Estabelecimento
Escola de 1º Grau Serafim da Silva Salgado
1.2 Endereço
Rua Rio Grande do Sul
1.3 Estado Mantenedora
Governo do Estado

CURRÍCULO PLENO

EDUCAÇÃO GERAL

Educação Geral													Carga Horária Anual
Comunicação e Expressão		Estudos Sociais		Ciências		Artes			Formação Especial				
NC	PD	NC	Integração Social	NC	PD	NC	PD	Educação Artística	Educação Física	Educação Moral e Cívica	Programa de Saúde Religiosa	Especificações	
1ª	70	-	-	80	-	-	-	60	90	-	-	-	Ap720
2ª	00	-	-	90	-	-	-	90	100	-	-	-	Ap720
3ª	75	-	-	75	-	-	-	80	95	-	-	-	Ap720
4ª	73	-	-	63	-	-	-	58	85	-	-	-	Ap720
Comunic. e Exp. em Ling. Port.													
História													
Geografia													
O.S.P.B.													
Ciências Físicas e Biológicas													
Matemática													
Ne Sações													
Ne Faltas													
30 dias													
5ª													
6ª													
7ª													
8ª													
9ª													
10ª													
11ª													
12ª													
13ª													
14ª													
15ª													
16ª													
17ª													
18ª													
19ª													
20ª													
21ª													
22ª													
23ª													
24ª													
25ª													
26ª													
27ª													
28ª													
29ª													
30ª													
31ª													
32ª													
33ª													
34ª													
35ª													
36ª													
37ª													
38ª													
39ª													
40ª													
41ª													
42ª													
43ª													
44ª													
45ª													
46ª													
47ª													
48ª													
49ª													
50ª													
51ª													
52ª													
53ª													
54ª													
55ª													
56ª													
57ª													
58ª													
59ª													
60ª													
61ª													
62ª													
63ª													
64ª													
65ª													
66ª													
67ª													
68ª													
69ª													
70ª													
71ª													
72ª													
73ª													
74ª													
75ª													
76ª													
77ª													
78ª													
79ª													
80ª													
81ª													
82ª													
83ª													
84ª													
85ª													
86ª													
87ª													
88ª													
89ª													
90ª													
91ª													
92ª													
93ª													
94ª													
95ª													
96ª													
97ª													
98ª													
99ª													
100ª													

Observações:

Carimbo do Estabelecimento



HISTÓRICO ESCOLAR
ENSINO DE 1º GRAU

2. Aluno	Debora de Oliveira Nolasco
2.1 Data de Nascimento	03 - 09 - 70
2.2 Localidade	Rio Branco
2.3 Estado	AC
2.4 Filiação	Pei
2.5 Nome	Expedito Joaquim Nolasco
2.6 Endereço	Ermentine de Oliveira Nolasco
2.7 Município	
2.8 Estado	

ESTABELECIMENTO

Centro de Atendimento para Deficiente Auditivos	R. Branco	Ac 84
Centro de Atendimento para Deficiente Auditivos	R. Branco	Ac 85
Escola de 1º Grau	R. Branco	Ac 86
Serafim da Silva Salgado	R. Branco	Ac 87

Local e Data
Rio Branco, Ac 22 de Março de 1988.

Carga Horária por Disciplinas, na Data da Transferência

Secretário (a)
Marina Dantas Gomes

Port. 1-000000

Secretaria

Nº Reg./Autorização
Helena Tavares da Silva

Nº Reg./Autorização

INSTITUTO IMACULADA CONCEIÇÃO

Rua 16 de Outubro, 129
 CEC: 33.789.850/0008-01
 Registro da SEC. 03 - fls 04 -
69.900 - RIO BRANCO - ACRE

ILMA. SRA. DIRETORA

Nesta

NOME Debora de Oliveira Nolasco
 FILHO DE Expedito Joaquim Nolasco
 E DE Eufrantine de Oliveira Nolasco
 NASCIDO(A) 03 DE setembro DE 1970
 EM Rio Branco ESTADO DO acre
 RESIDENTE À RUA 6 de Agosto
 Nº 6 de Agosto BAIRRO 6 de Agosto, ALUNO(A) DESTA ESTABELE-
 CIMENTO DE ENSINO DURANTE O ANO LETIVO DE 1991 SÉRIE 8ª
 TURMA 82 CURSO DE 1º GRAU, VEM MUI RESPEITOSAMENTE PEDIR
 A V.Sª SE DIGNA MANDAR EXPEDIR A SUA TRANSFERÊNCIA PARA Imo -
titulo de Educacao Laurenceo Filho.

N. TERMOS

PEDE DEFERIMENTO

Rio Branco - Ac, 13 / 01 / 92

Debora de Oliveira Nolasco
 Assinatura do aluno ou responsável

RECIBO:

Recebi em 13 / 01 / 92

Debora de Oliveira Nolasco
 Assinatura do aluno ou responsável



INSTITUTO IMACULADA CONCEIÇÃO
DAS IRMÃS SERVAS DE MARIA REPARADORAS

CGC 33.789.850/0005-01

ILMA. SRA. DIRETORA
Nesta

2ª via

NOME Debora de Oliveira Nobre
FILHO DE Exequio Joaquim Nobre
E DE Emmeline de Oliveira Nobre
NASCIDO (A) 03 DE setembro DE 1970
EM Rio Branco ESTADO DO Acre
RESIDENTE A RUA 06 de Agosto Nº 615
Nº 615 BAIRRO 06 de Agosto ALUNO (A) DESTA
ESTABELECIMENTO DE ENSINO DURANTE O ANO LETIVO DE 1991
SÉRIE 8ª TURMA 82 DO ENSINO FUNDAMENTAL, VEM
RESPEITOSAMENTE PEDIR A V.Sa. SE DIGNA MANDAR EXPEDIR A SUA
TRANSFERÊNCIA PARA Lawrence Filho

N. TERMOS
P. DEFERIMENTO.

Rio Branco-Ac, 26/05/99

Emmeline de Oliveira
Assinatura do aluno ou responsável

RECIBO:

Recebi em 28/05/99

Emmeline de Oliveira
Assinatura do aluno ou responsável

Ginásio "Dom Giocondo" - CNEC
(Nome do Estabelecimento)

Rio Branco
(Cidade)

Acre
(Estado)

Nome Debora... de... oliveira... Nolasco.....

FILIAÇÃO { Pai Expedito Joaquim Nolasco..... Profissão Comerciante.
Mãe Ermantine de Oliveira Nolasco Profissão Doméstica.....

Nascimento { Data 03... de... Setembro... de... 1970.....
Local Rio Branco - Acre.....

Residência Rua... 6... de agosto... S/n. 615 Fone... 224.5583.....

Matricula no ano letivo de 19.88. da 5^a Série no 1^o grau do Curso Fundamental.

Transferido do em

Transferido para o em

Observações:-

NOME DO ALUNO Debora... de... oliveira... Nolasco.....

Nº