



ISSN 2359-5051

Revista Diálogos Interdisciplinares

GEPFIP/UFMS/CPAQ

Grupo de Estudos e Pesquisa em Formação Interdisciplinar
de Professores

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO: PROCESSO E RESQUÍCIOS DE UMA EDUCAÇÃO ORALISTA PARA UMA CRIANÇA SURDA MACAPAEENSE

INCLUSION IN EDUCATION: PROCESS AND REMNANTS OF AN ORALIST EDUCATION FOR A DEAF CHILD FROM MACAPÁ

Tiago Ruan Pereira e Silva¹

Waldir Ferreira de Abreu²

Alexandre Aldalberto Pereira³

RESUMO

Este estudo é um desdobramento da dissertação de mestrado “HOMOSSURDOFOBIA: Desafios e resistências de uma docente surdo gay na Amazônia Amapaense”, defendida em 2025 (PPGED/UNIFAP), que inicialmente analisou as vivências de um professor surdo gay. Neste artigo, o foco desloca-se para sua infância, especialmente para os anos iniciais de escolarização, investigando os impactos das barreiras linguísticas, pedagógicas e sociais em seu processo formativo. Adotou-se uma abordagem qualitativa, de caráter biográfico, com uso de entrevistas narrativas, que permitiram acessar memórias, silenciamentos, rupturas e estratégias de resistência construídas ao longo de sua trajetória escolar. Os achados indicam que a restrição ao acesso pleno à Libras na infância comprometeu de modo significativo o desenvolvimento acadêmico, a constituição identitária e o sentimento de pertencimento, evidenciando a distância entre a legislação educacional e a efetivação de práticas inclusivas. Conclui-se que o reconhecimento da centralidade da Libras no desenvolvimento das crianças surdas, o fortalecimento da cultura surda e a efetivação de uma educação bilíngue comprometida com a justiça linguística constituem caminhos indispensáveis para a ruptura com práticas historicamente excludentes. Nesse horizonte, a formação de professores em Libras emerge não apenas como uma exigência técnica, mas como um compromisso ético e político com o direito das crianças surdas de existir, aprender e se constituir plenamente em sua diferença.

Palavras-chave: Educação Bilíngue. Oralismo. Macapá.

¹ Docente da Universidade do Estado do Amapá (UEAP). tiago.silva@ueap.edu.br

² Docente da Universidade Federal do Pará (UFPA). awaldir@ufpa.br

³ Docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). pereiraxnd@unifap.br

ABSTRACT

This study is an extension of the master's dissertation "HOMOSSURDOFOBIA: Challenges and Resistance of a Deaf Gay Teacher in the Amapá Amazon Region", defended in 2025 (PPGED/UNIFAP), which initially analyzed the lived experiences of a deaf gay teacher. In this article, the focus shifts to his childhood, especially the early years of schooling, investigating the impacts of linguistic, pedagogical, and social barriers on his educational trajectory. A qualitative, biographical approach was adopted, using narrative interviews that enabled access to memories, silences, ruptures, and strategies of resistance constructed throughout his school trajectory. The findings indicate that restricted access to Brazilian Sign Language (Libras) during childhood significantly compromised academic development, identity formation, and the sense of belonging, revealing the gap between educational legislation and the effective implementation of inclusive practices. It is concluded that recognizing the centrality of Libras in the development of deaf children, strengthening Deaf culture, and implementing bilingual education grounded in linguistic justice constitute indispensable paths for breaking with historically exclusionary practices. In this horizon, teacher education in Libras emerges not merely as a technical requirement, but as an ethical and political commitment to the right of deaf children to exist, learn, and fully constitute themselves in their difference.

Keywords: Bilingual Education. Oralism. Macapá.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo insere-se no campo da educação inclusiva e dos estudos surdos, tendo como base a dissertação de mestrado "HOMOSSURDOFOBIA: Desafios e resistências de um docente surdo gay na Amazônia Amapaense", defendida em 2025 (PPGED/UNIFAP), que teve como foco a análise da vivência de um professor surdo gay em seu percurso de vida e docência na região amazônica. Diferentemente desse recorte, o presente artigo volta-se para as experiências desse sujeito em sua infância, especialmente nos anos iniciais de escolarização, buscando compreender como os processos de exclusão linguística, pedagógica e social marcaram sua trajetória formativa.

Parte-se do entendimento de que a vida escolar de uma criança surda é frequentemente atravessada por múltiplas camadas de invisibilização, silenciamento e imposição de padrões ouvintistas, que desconsideram a Libras como língua legítima e estruturante de sua identidade. Ainda que o Brasil avance no campo legislativo, com o reconhecimento da Libras por meio da Lei nº 10.436/2002 e sua regulamentação pelo Decreto nº 5.626/2005, a distância entre a normativa legal e a prática cotidiana permanece significativa, mantendo crianças surdas em

contextos de inclusão formal, porém pedagogicamente excluidentes.

Nessa perspectiva, este estudo comprehende a surdez não como limitação, mas como marcador cultural e linguístico, atravessado por relações de poder que operam a partir de uma lógica colonial e normativa. Ao adotar uma abordagem decolonial, propõe-se questionar as narrativas hegemônicas que sustentam práticas educativas assimilaçãoistas, defendendo a centralidade das experiências surdas como produtoras legítimas de conhecimento. Assim, a discussão desloca o eixo do debate da mera “adaptação” de sujeitos surdos ao modelo ouvinte para a problematização estrutural das políticas, currículos e práticas que continuam a marginalizar essas infâncias.

Diante desse cenário, formula-se o seguinte problema de pesquisa: de que forma uma pessoa surda, nortista, enfrenta processos de surnofobia ao longo de seu percurso formativo, especialmente nas experiências vividas desde a infância escolar? Como desdobramento, estabelece-se como objetivo geral compreender as formas de enfrentamento mobilizadas por sujeitos surdos do Norte do Brasil frente às práticas de surnofobia em seus processos formativos, com ênfase na infância. De modo específico, busca-se: (a) analisar como as barreiras linguísticas impactam a construção da identidade surda ainda na infância; (b) identificar práticas escolares que reproduzem ou tensionam o ouvintismo; e (c) discutir o potencial da educação bilíngue como estratégia de resistência e afirmação cultural.

Como contribuição teórica, o estudo pretende ampliar o debate acadêmico ao articular educação de surdos, infância e decolonialidade, evidenciando como a surnofobia se manifesta precocemente nos espaços escolares e como as infâncias surdas, mesmo atravessadas por processos de exclusão, constroem formas de resistência. Ao trazer para o centro da análise as experiências localizadas na Amazônia amapaense, a pesquisa busca tensionar a produção científica ainda concentrada em contextos hegemônicos, contribuindo para a construção de uma epistemologia situada, crítica e comprometida com a justiça linguística e educacional.

2. OS SABERES DA CRIANÇA SURDA AMAPAENSE: como introduzir o nosso regionalismo no imaginário de quem não ouve?

Brito e Marques (2021) abordam que a criança da Amazônia amapaense cresce imersa em um mundo onde as histórias e os mitos não são apenas palavras ditas ao vento, mas verdades que moldam a sua existência. Segundo as autoras, essa criança aprende que, se a cobra se mover, o rio subirá e engolirá tudo o que encontrar pelo caminho, cobrindo a cidade inteira. E ela sabe que outras pessoas também viram essa cobra, pois suas histórias são compartilhadas por aqueles que ouviram relatos, como ecos que atravessam o tempo. À noite,

o medo toma forma, e a visagem – o espírito de alguém que já se foi – vem assombrar a quietude do ambiente, alimentando as sombras da sua imaginação. É nesse universo de sabedoria oral, transmitido de geração em geração, que a criança nutre a sua criatividade e fantasia, alimentando sua alma com os mistérios que a cercam.

As lendas, os mitos, os cantos e as danças não são apenas tradições ou formas de diversão, mas verdadeiras expressões da vida coletiva, que carregam os costumes, as crenças e os sentimentos de um povo. Cada história, cada gesto, tem um significado profundo que, embora se modifique ao longo do tempo, preserva sua essência. Nesse mundo vibrante, a criança não é apenas espectadora, mas ativa participante, imersa em um ambiente rico de símbolos e significados que revelam seu lugar no mundo. Essas narrativas fazem parte de sua identidade, de sua forma de ver a vida, ligando-a a algo eterno e maior que ela mesma. As histórias não são apenas lembranças do passado, mas forças vivas que moldam o presente e o futuro.

No entanto, a criança surda amapaense, ao contrário das crianças ouvintes, não cresce imersa de maneira tão natural nas histórias e mitos que formam o tecido cultural da sua comunidade. Enquanto as lendas sobre a cobra que mexe e sobe o rio, ou a visagem que surge à noite, são contadas e compartilhadas com entusiasmo entre os que escutam, a criança surda muitas vezes fica à margem dessa transmissão cultural. Strobel (2006, 2008) e Choi (2011) destacam que a surdez não é uma limitação, mas um marcador cultural e linguístico; a exclusão da criança surda das narrativas orais evidencia a persistência de barreiras comunicativas que impactam diretamente a construção de sua identidade e de sua participação cultural.

Nascimento (2015) reforça que a inclusão formal nas escolas não garante o acesso efetivo à cultura e ao conhecimento quando a língua surda não é reconhecida e valorizada. Assim, para a criança surda, a comunicação que deveria ser ponte entre tradição e experiência pessoal se torna barreira, limitando seu envolvimento com a riqueza simbólica e cultural local, e exigindo estratégias de mediação que respeitem e valorizem a Libras como instrumento de acesso à cultura amazônica. O impacto disso vai além da exclusão social; ele atinge a própria construção da identidade cultural da criança surda. Sem a imersão nas tradições orais e nas expressões culturais do seu povo, a criança surda tem seu vínculo com a cultura local enfraquecido. Ao não ter acesso a essas narrativas de forma natural e fluída, a criança surda é privada de uma parte fundamental do que a conecta com o seu passado, suas origens e, por fim, com sua identidade cultural.

“Os saberes estão em constante construção, a cada nova experiência, relações, transformam-se e/ou criam-se novos saberes. As experiências, as rotinas, o brincar são portas de entrada para o diálogo com elementos e saberes culturais das crianças. As ações participativas e democráticas em ambientes que

respeitam e reconhecem as culturas e proporcionam o compartilhamento através de experiências sociais e culturais possibilitam aprendizagem significativa e dialógica para todos os envolvidos". (Brito e Marques, 2021, p. 86)

As autoras destacam a ideia de que os saberes são dinâmicos, em constante construção a partir das experiências, relações e contextos sociais. Essa perspectiva é crucial para entender a educação de crianças surdas, pois reconhece que o processo de aprendizagem vai além da transmissão de conteúdos preestabelecidos e se amplia para o espaço das interações e vivências cotidianas. No contexto da infância surda, o brincar, as rotinas e as experiências sociais se tornam fundamentais para o desenvolvimento de saberes que não são apenas linguísticos, mas também culturais e afetivos. A língua de sinais, como expressão e meio cultural, deve ser valorizada nesse processo, criando um ambiente que respeite as singularidades de cada criança, permitindo-lhe acessar e compartilhar saberes dentro de sua própria cultura surda.

A proposta de ambientes que respeitam e reconhecem as culturas, conforme sugerido pela citação, é essencial na formação de uma educação inclusiva e dialógica. Para a criança surda, especialmente em contextos como o do Amapá, onde não há escolas bilíngues para surdos, é necessário que a escola se torne um local de intercâmbio cultural, onde a Libras seja reconhecida como meio legítimo de comunicação e aprendizagem. Ao se promover um ambiente que permite o compartilhamento de saberes, a criança surda se torna protagonista de sua própria aprendizagem, contribuindo ativamente para a construção do conhecimento. Isso também implica o reconhecimento das experiências vividas no cotidiano, que são tão essenciais quanto os conteúdos acadêmicos.

“Se o adulto se desfaiar a aprender uma língua que pouco conhece, ele terá a possibilidade de compreender e aprender as mensagens das diversas brincadeiras, por meio da percepção das crianças, adentrando em suas paisagens e imagens, conhecendo seu vocabulário, sua gramática e seus significados”. (Friedmann, 2011, p. 46)

“Para enriquecer o contexto educativo possibilitando as experiências de vida das crianças, requer-se que o adulto responsável por essa aprendizagem escute as crianças, para transformar essa escuta na base das atividades e dos projetos que partem de seus interesses. Assinala-se que escutar a criança é uma tarefa complexa, mas possibilita um leque de oportunidades em sua aprendizagem, pois é através da escuta que se pode avaliar esse contexto, balizando se é significativo ou se a criança está precisando de novas intervenções, ou seja, de mediações em sua aprendizagem”. (Brito, 2013, p. 51)

No contexto da educação de crianças surdas, as reflexões de Friedmann (2011) e Brito (2013) se tornam ainda mais relevantes, pois destacam a importância da escuta e da imersão na linguagem e na cultura da criança para garantir um ensino significativo. Para crianças

surdas, essa escuta não se dá apenas no sentido auditivo, mas na valorização da Libras como língua natural e na compreensão de sua forma visual de perceber o mundo. O primeiro trecho reforça que o educador precisa aprender e se envolver na língua e cultura surda para compreender a forma como essas crianças constroem significados, o que é essencial para evitar barreiras comunicativas e promover um aprendizado genuíno. Já o segundo trecho aponta que a escuta atenta às experiências da criança deve guiar as práticas pedagógicas, o que, no caso da criança surda, significa reconhecer sua identidade linguística e garantir metodologias bilíngues que partam de suas necessidades e interesses. Assim, ambas as perspectivas convergem para a urgência de uma educação que respeite a singularidade da criança surda, rompendo com modelos tradicionalmente ouvintistas e promovendo um ambiente mais acessível e inclusivo.

Ao dominarem a língua de sinais, os educadores criam um ambiente mais inclusivo, onde o aluno surdo é verdadeiramente compreendido e respeitado em suas formas de expressão. Isso não apenas facilita o processo de ensino e aprendizagem, mas também fortalece a confiança do aluno surdo, ao perceber que o professor está disposto a se comunicar em sua língua, reconhecendo sua identidade e suas necessidades. Assim, o professor se torna um mediador essencial no desenvolvimento acadêmico e social do aluno surdo, tornando-se mais do que um simples transmissor de conteúdo, mas um facilitador de uma educação inclusiva e igualitária. Assim sendo, para Brito, 2013, p. 49)

“(...) a pedagogia da infância efetiva-se pela participação das crianças. Necessita-se de ações, na forma de fazer a pedagogia. Essas ações são as tarefas centrais estabelecidas por um modo participativo. A primeira tarefa é a construção de contextos educativos complexos e enriquecidos para a infância, os quais favoreçam a emergência das múltiplas possibilidades de aprendizagem, na participação do processo de construir conhecimento (...).”.

A aprendizagem da Libras por professores é fundamental para a inclusão efetiva de alunos surdos no sistema educacional. A educação inclusiva busca garantir que todos os estudantes, independentemente de suas condições, tenham acesso ao conhecimento de maneira equitativa. Quando os professores dominam a Libras, criam um ambiente mais acessível, permitindo que os alunos surdos participem ativamente das atividades escolares. De acordo com Sá (2010), a comunicação entre professores e alunos surdos é um dos maiores desafios na educação inclusiva, e a competência em Libras pode superar essa barreira, promovendo um ensino mais eficaz e humanizado.

No contexto do Amapá, onde a educação de surdos enfrenta desafios específicos devido à falta de escolas bilíngues e à carência de formação continuada para educadores, a aprendizagem de Libras por parte dos professores torna-se ainda mais essencial. Em muitas

escolas da capital, Macapá, e do interior, os profissionais enfrentam dificuldades para atender adequadamente às necessidades dos alunos surdos, o que pode gerar exclusão e isolamento. A formação em Libras permite aos professores se comunicarem de maneira mais eficaz com seus alunos surdos, criando um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso. Dessa forma, a capacitação em Libras não é apenas uma ferramenta pedagógica, mas uma estratégia fundamental para enfrentar as desigualdades educacionais e promover uma verdadeira inclusão no estado.

3. METODOLOGIA

Este estudo adota uma abordagem qualitativa de natureza biográfica, fundamentada em Derossi (2023) e Passeron (1989), por compreender que as experiências de sujeitos historicamente marginalizados não podem ser apreendidas adequadamente por meio de métodos positivistas ou exclusivamente descritivos. A pesquisa biográfica foi escolhida por possibilitar a compreensão dos sentidos atribuídos pelo próprio sujeito às suas vivências, especialmente quando atravessadas por múltiplos marcadores identitários, como surdez, sexualidade dissidente e atuação no campo educacional. Tal abordagem permite acessar memórias, silenciamentos, rupturas e estratégias de resistência que não emergiriam em metodologias de caráter meramente quantitativo ou estrutural.

A estratégia de produção de dados foi a entrevista narrativa, conforme proposto por Jovchelovitch (2015), Connelly e Clandinin (1995) e Tozzoni-Reis (2009), realizada a partir de um roteiro flexível de perguntas abertas, que favoreceu a livre reconstrução de trajetórias de vida. A entrevista foi conduzida em ambiente seguro, respeitando o ritmo e os limites do participante, e priorizaram relatos sobre experiências escolares, bem como situações de surdofobia e outras formas de discriminação vivenciadas ao longo do percurso formativo.

Para a análise dos dados, optou-se por uma abordagem decolonial freireana, apoiada em autores como Paulo Freire (1979, 2016) e Menezes (2023), que possibilita uma compreensão crítica das experiências narradas. Partindo do pensamento freireano sobre a existência humana, entende-se que, ao questionar sua realidade, o sujeito não apenas reconhece sua inserção em um contexto histórico e social, mas também se afirma como criador e participante de uma cultura. Nesse sentido, o ato de questionar constrói tanto a identidade individual quanto a identidade cultural. A pesquisa, como fruto desse questionamento, organiza-se em etapas que permitem apreender o fenômeno social: (1) transcrição integral das entrevistas; (2) organização dos relatos em unidades de sentido a partir de aproximações temáticas recorrentes, como exclusão linguística, silenciamento institucional, estratégias de

enfrentamento e construção identitária; e (3) interpretação crítica articulada à literatura sobre estudos surdos, decolonialidade e pedagogia crítica. Essa abordagem possibilita compreender como as opressões se estruturam historicamente e como o sujeito constrói formas de resistência e reexistência, superando a curiosidade ingênua pela reflexão crítica fundamentada em procedimentos metodológicos rigorosos.

O mapeamento inicial contemplou universidades públicas localizadas em Macapá, revelando que apenas (um) docente da Universidade Federal do Amapá (UNIFAP) atendia aos critérios de inclusão da pesquisa. A partir desse dado, optou-se pela técnica de amostragem em “bola de neve”, que possibilita o acesso a sujeitos pertencentes a grupos socialmente invisibilizados por meio de indicações sucessivas. Como resultado, foram localizados três potenciais colaboradores: um residente em Macapá, um no Pará e um no Amazonas. Diante da escassez de docentes surdos gays em exercício no ensino superior, a pesquisa foi ampliada para incluir sujeitos formados na área da educação.

Registra-se que, no decorrer da pesquisa, dois dos três colaboradores desistiram de participar, em agosto de 2023, alegando não se sentirem emocionalmente preparados para rememorar e publicizar experiências atravessadas por violências simbólicas e institucionais. Essa desistência, longe de configurar uma fragilidade metodológica, reafirma a pertinência da abordagem biográfica, uma vez que evidencia a densidade ética, afetiva e política implicada na narração de si por sujeitos historicamente violentados.

O único participante da pesquisa é **Hegon Henrique Cardoso Favacho**, professor surdo, gay e amazônido amapaense. Devido à singularidade de sua trajetória e à riqueza de suas experiências, optou-se por conduzir a investigação por meio de uma pesquisa biográfica, centrada especificamente na vida e percurso desse docente.

Quanto aos aspectos éticos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa por meio da Plataforma Brasil, em dezembro de 2024, com aprovação registrada sob o Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº **84421024.9.0000.0211** e parecer nº **7.326.250**, aprovado em janeiro de 2024. Todos os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), bem como o Termo de Autorização para identificação pessoal em trabalhos científicos.

4. RESULTADOS

Imagen 1: O participante da pesquisa



Fonte: Arquivo pessoal do participante, 2025.

Descrição da imagem para pessoas cegas ou com baixa visão:

Hegon tem 1.78 de altura, pesando 90 quilos, é pardo e usa barba. A imagem o mostra sentado em um banco de madeira ao ar livre, com grama ao redor. Ele está sorrindo, tem cabelo curto e usa óculos. Ele veste uma camisa amarela clara, calça jeans e botas bege com detalhes pretos. Sua postura é relaxada, com uma perna cruzada sobre a outra. Ao lado dele, no banco, está um gato de pelagem marrom com orelhas e rosto escuros. Ao fundo, há um muro cinza com cartazes colados e um detalhe em vermelho na parede. Um ramo de planta aparece no canto superior esquerdo da imagem.

Nascido em Macapá, é um professor⁴ de 38 anos com uma sólida trajetória acadêmica e profissional. Possui duas graduações: Letras Libras (2012), realizada em Natal (RN), e Filosofia (2019), cursada de forma remota. É também especialista em tradução e interpretação (2012). Com mais de dez anos de experiência na docência, já atuou em diferentes níveis de ensino, desde a educação básica até o ensino superior. Recentemente ingressou no mestrado de Letras da UNIFAP, dando continuidade à sua formação acadêmica.

Sua carreira na educação começou logo após a conclusão de sua primeira graduação, lecionando para pequenos grupos educacionais de pós-graduação em Natal e outras cidades. Desde a infância, segundo ele, sempre teve o talento e a vocação para a educação. Na adolescência, alimentava o sonho de ser professor universitário e, com determinação, dedicou-se a alcançar esse objetivo.

A seguir, o próximo subcapítulo passa a explorar o percurso educacional de Hegon Henrique Cardoso Favacho, destacando as experiências, desafios e estratégias de resistência que marcaram sua trajetória na infância. A apresentação de seu histórico acadêmico permite compreender as especificidades de sua formação e os contextos nos quais ele vivenciou barreiras linguísticas, práticas excludentes e situações de discriminação.

4.1 ENTRE SINAIS E PALAVRAS: processos de escolarização de uma criança surda na

⁴ O participante permitiu que seu nome e imagem fossem utilizados na pesquisa.

A constituição do campo dos estudos surdos tem se deslocado progressivamente de uma perspectiva biomédica para abordagens socioculturais e linguísticas, que consideram a surdez não como uma deficiência individual, mas como uma diferença sociolinguística com implicações educacionais e culturais. Autores internacionais como Lane (1992) e Ladd (2003) evidenciam que práticas historicamente hegemônicas, como o oralismo, buscavam normalizar os corpos surdos e, assim, silenciar suas línguas e culturas. Em diálogo com essas perspectivas, Strobel (2006; 2008) demonstra como estereótipos socialmente construídos produzem formas sutis e explícitas de opressão, reforçando a exclusão e invisibilização da experiência surda.

No contexto brasileiro, a valorização da Libras como língua plena e como direito linguístico reforça a necessidade de uma educação bilíngue genuína. Estudos de Pimenta (2006), Pimenta e Quadros (2007) e Choi (2011) convergem ao afirmar que a aprendizagem de Libras não deve ser apenas um instrumento de mediação, mas a base da instrução e da construção identitária da criança surda. Essa centralidade da língua de sinais é essencial para a autonomia e para a formação de uma identidade surda relacional, na qual a criança se reconhece pertencente a uma comunidade linguística.

A literatura sobre privação linguística evidencia ainda que a ausência de acesso precoce à língua de sinais compromete o desenvolvimento integral das crianças surdas. Humphries et al. (2012) demonstram impactos cognitivos, emocionais e sociais, enquanto Nascimento (2015) problematiza a retórica da inclusão escolar, alertando que a integração sem condições reais de acesso à língua mantém práticas excludentes. Esses aportes sustentam a ideia de que a falta de educação bilíngue constitui uma violação de direitos linguísticos, e não uma deficiência individual.

Além da instrução formal, autores como Rodrigues (2013) e Melo (2007) destacam que a expressão cultural surda - por meio da escrita de sinais, literatura e arte visual - constitui práticas legítimas de letramento e afirmação identitária. Tais produções ampliam o conceito de alfabetização, mostrando que o acesso ao conhecimento e à cultura não se restringe à escrita alfabetica, mas passa também pelo domínio de linguagens visuais e sensoriais próprias da comunidade surda.

Estudos contemporâneos, como os de Snoddon (2017) e Bahan (2006), reforçam que ambientes educacionais linguisticamente e culturalmente acessíveis fortalecem o pertencimento, a autonomia e o desempenho acadêmico das crianças surdas. Integrando contribuições internacionais e nacionais, comprehende-se a educação bilíngue como um projeto ético-político de justiça linguística, em que a privação da língua constitui um processo

estrutural de exclusão, com impactos profundos sobre a infância surda, especialmente em contextos historicamente marginalizados, como a Amazônia amapaense.

Iniciamos as discussões a partir da perspectiva da infância, que marca o início da formação de mundo, sendo um dos momentos mais especiais e significativos na vivência humana. Especificamente no ambiente escolar, onde ocorre a troca de culturas, promovendo a evolução e o aprendizado com os pares. No entanto, essa fase pode ser um pouco diferente para algumas comunidades, como a comunidade surda, que enfrenta uma barreira linguística que dificulta o aprendizado e a convivência com pessoas ouvintes que não dominam Libras. Para compreender seu percurso educacional, perguntei a Hegon sobre sua escolarização na infância:

Minha primeira escola foi a Edgar Lima, uma instituição estadual. Acredito ter sido o primeiro aluno surdo; na época, eu tinha 3 anos. A filosofia da escola era oralista. Um ano depois, mudei para a Escola Estadual Anchieta, onde permaneci por cerca de 5 anos, até os 9 anos. Também com uma filosofia oralista, mas, com o tempo, a Língua Brasileira de Sinais (Libras) foi sendo introduzida. Nessa escola, fui transferido para uma sala regular com alunos ouvintes, pois estudava com mais de sete alunos surdos.

Na sala regular, observei a interação e a agitação das pessoas falando, o que era bem diferente da sala especial. Lá, eu aprendia Libras, mas na sala regular não. Sentia-me muito perdido, como se não soubesse nada. Minha escrita era muito boa; inclusive, algumas palavras eu comprehendia tranquilamente, outras não. No início do ensino fundamental I, por exemplo, me disseram que eu teria que fazer uma “prova”. Não tinha entendido, não sabia o que significava essa palavra; só sabia que precisava estudar e decorar para fazê-la, mas não entendia nada. Não havia sido treinado para isso, então minhas notas eram muito ruins, mesmo me esforçando para aprender essas palavras novas.

Logo, quando tive um professor para cada disciplina, estudei bastante. Adorava história, assuntos sobre o Brasil colonial. Minha mãe me auxiliava algumas vezes, me ensinava algumas palavras e eu decorava. Assim, fui comprehendendo o que era uma prova, que eu precisava dela para ser aprovado. Do quarto ano ao ensino médio, tive tradutor. Hegon.

O relato apresenta a trajetória educacional de Hegon no sistema educacional brasileiro da Amazônia amapaense, destacando os desafios enfrentados em diferentes momentos de sua formação. Desde a infância, ele frequentou escolas que inicialmente adotavam a filosofia oralista, priorizando a oralidade e a leitura labial em detrimento da Libras. Esse contexto inicial, marcado pela exclusão linguística, dificultou o aprendizado e a comunicação, sobretudo por ignorar a identidade cultural e linguística da comunidade surda, tal como problematizado por Strobel (2006; 2008), ao evidenciar como a cultura surda foi historicamente silenciada por práticas normalizadoras.

Na primeira escola, a Escola Municipal de Tempo Integral Edgar Lima, então com três

anos, acredita ter sido o primeiro aluno surdo da instituição, que seguia uma abordagem exclusivamente oralista. Posteriormente, ao ingressar na Escola Estadual Anchieta, permaneceu em um ambiente similar, mas com o tempo a Libras começou a ser introduzida. Essa transição representou uma mudança significativa, ainda que parcial, pois evidenciava o início do reconhecimento da Libras como ferramenta essencial para a educação de surdos, conforme defendem Pimenta e Quadros (2007) ao reafirmarem o estatuto linguístico pleno da Libras.

Um marco importante em sua trajetória escolar foi a transferência para uma sala regular com alunos ouvintes. Nesse ambiente, Hegon enfrentou barreiras significativas, pois a inclusão não era acompanhada de estratégias pedagógicas adequadas. Embora tivesse contato com colegas ouvintes, a ausência de acessibilidade e de apoio linguístico deixava-o desorientado. Enquanto na sala especial havia aprendizado em Libras, na sala regular essa ferramenta não era utilizada, o que evidencia o que Choi (2011) descreve como processos de desconstituição identitária, quando a língua do sujeito é deslocada do centro das práticas pedagógicas.

Apesar dos desafios, Hegon demonstrou resiliência e encontrou formas de superar as dificuldades. A escrita foi identificada como um ponto forte, permitindo algum avanço no aprendizado. O papel da família, especialmente da mãe, foi fundamental nesse processo, auxiliando-o no estudo de novas palavras e na compreensão do funcionamento do sistema escolar. A introdução de um tradutor de Libras a partir do quarto ano representou um marco importante, possibilitando maior acesso aos conteúdos escolares e um melhor desempenho acadêmico, o que dialoga com as reflexões de Perlin (1998; 2005) sobre a centralidade da mediação visual e linguística na aprendizagem de estudantes surdos.

Essa realidade relatada por Hegon evidencia tanto os avanços quanto as limitações do sistema educacional no que se refere à inclusão de pessoas surdas. A transição do oralismo para a introdução da Libras foi um progresso significativo, mas ainda insuficiente para garantir uma inclusão plena. Tal cenário reforça a necessidade de políticas educacionais que promovam infraestrutura, formação docente e recursos acessíveis, como intérpretes e materiais adaptados, conforme também assinala Nascimento (2015) ao problematizar a ideia de inclusão sem acessibilidade real.

Com esses relatos da realidade da infância de Hegon na escola, notamos como as escolas nas décadas de 1980 e 1990 não estavam preparadas para um público com determinada especificidade, especialmente alunos que se expressam em outra modalidade linguística, como as pessoas surdas, pois a maioria das escolas ainda adotava um modelo segregador. Esse modelo foi amplamente criticado por Pimenta (2006) ao analisar o movimento surdo no Brasil

e a luta histórica pela valorização da língua de sinais.

Naquele período, predominava a visão de que pessoas com especificidades necessitavam de métodos educacionais distintos, o que frequentemente resultava em isolamento. Escolas voltadas exclusivamente para esse público, embora oferecessem suporte especializado, não garantiam acesso igualitário à educação de qualidade. Além disso, instituições regulares raramente estavam preparadas para acolher esses estudantes, panorama que se articula com a análise de Lane (1992) acerca dos efeitos do oralismo como política de normalização dos corpos surdos.

A abordagem pedagógica também apresentava desafios significativos. Para estudantes como Hegon, em muitas cidades era comum o uso do oralismo, que desconsiderava a Libras como principal ferramenta de comunicação. Esse método gerava dificuldades de aprendizado e afetava o desenvolvimento pleno dos alunos, reforçando barreiras linguísticas e sociais, conforme discutido por Ladd (2003) ao problematizar os efeitos colonizadores das práticas ouvintistas sobre a subjectividade surda.

Apenas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, começaram a surgir avanços mais sólidos, incluindo a valorização da Libras e o incentivo à inclusão. Outro fator marcante da época foi a luta de famílias e movimentos sociais por uma educação mais acessível, processo que encontra eco nas análises de Strobel (2008) sobre o fortalecimento da consciência política da comunidade surda.

A inclusão de alunos surdos no sistema educacional ainda enfrenta diversos desafios, especialmente quando os professores não possuem domínio da Libras. O relato de Hegon ilustra bem essa problemática: a exclusão vivida por alunos surdos devido à falta de atenção e compreensão por parte de professores. Esse cenário revela uma deficiência sistemática no ensino, em que a barreira da comunicação se torna um obstáculo significativo para o aprendizado e a inclusão, conforme alerta Rodrigues (2013) ao discutir o papel da linguagem escrita e visual na construção da identidade surda.

É urgente que o sistema educacional invista na formação continuada de professores em Libras e em práticas pedagógicas inclusivas. Somente com uma abordagem mais inclusiva, respeitando as necessidades linguísticas e culturais dos surdos, será possível garantir um ambiente escolar acessível, respeitoso e capaz de oferecer educação de qualidade a todos os estudantes, como também evidenciado por Melo (2007) ao tratar da literatura surda como espaço de afirmação identitária.

Muitos surdos, como ele, passaram e ainda passam por instituições com essas práticas e concepções oralistas excludentes. Nesse sentido, Bueno (1993) explicita que, na evolução histórica da sociedade modernizada, o cientificismo neutro classificou as pessoas com

deficiência como “diferentes da espécie”, reafirmando a educação especial como esforço de integração desses sujeitos. Ao relacionar essa crítica com os sujeitos surdos, percebe-se como as abordagens tradicionais ainda influenciam a forma como a sociedade e o sistema educacional tratam essas pessoas, muitas vezes buscando ajustá-las ao modelo ouvinte em detrimento de suas línguas e culturas. A educação especial na perspectiva inclusiva não é apenas à inclusão da pessoa com deficiência no ambiente escolar, mas também relaciona um conjunto de métodos que possibilitam o acesso dessas pessoas ao conhecimento, de acordo com suas pluralidades. Nessa conjuntura, a inclusão requer mudanças para além de adaptações estruturais no ambiente escolar, pois o sistema escolar brasileiro foi constituído historicamente de forma excluente.

A exclusão dói, corrompe principalmente crianças surdas que podem crescer sentindo que possuem algo errado. É necessário discorrer sobre professores que agridem alunos dessa forma; excluindo e/ou tratando como pessoas doentes, pois, infelizmente, existem docentes com essas atitudes. Indaguei o Hegon sobre sua relação com seus professores daquela época, ele relata:

Bom, eu me lembro que na faixa dos meus 9 até 15 anos, como surdo e tendo colegas ouvintes, eu sentia falta de uma adaptação no ensino de português que me ajudasse a compreender melhor os verbos, pronomes e outros assuntos. Enfim, havia muitos outros conteúdos que eu encontrava dificuldades, e só no 4º e 5º ano consegui aprender algumas coisas mais básicas.

Quanto aos professores, eu sentia que eles me olhavam e diziam: “Hmm, surdo de novo”. Eles não faziam tanta questão de me incluir nas aulas, e alguns deles usavam mímica para tentar ajudar. Às vezes, eu ia para a sala do ensino especial, onde me sentia mais confortável.

Hegon revela algumas questões importantes relacionadas à educação inclusiva e à experiência de estudantes surdos no ensino regular. A sensação de falta de adaptação nos conteúdos de português e outras matérias demonstra um descompasso entre as necessidades educacionais dos alunos surdos e a estrutura oferecida pelo sistema educacional convencional. Ao mencionar que a compreensão de verbos, pronomes e outros assuntos básicos foi possível apenas no 4º e 5º anos, Hegon destaca a dificuldade em acessar conteúdos fundamentais no início da sua escolaridade. Isso aponta para uma ausência de práticas pedagógicas adaptadas às particularidades dos alunos surdos, o que compromete sua formação desde etapas iniciais da educação.

Além disso, o relato sobre o comportamento de alguns professores evidencia uma atitude discriminatória e desvalorização dos alunos surdos. A expressão “*surdo... de novo...*” reflete um certo desinteresse ou despreparo para atender às necessidades específicas desses

estudantes. O uso de mímicas, embora possa ser uma tentativa de suporte, revela a limitação de recursos educacionais adequados para proporcionar uma verdadeira inclusão.

A opção por frequentar a sala do ensino especial também revela a necessidade de um ambiente mais acolhedor, em que Hegon se sentisse mais confortável. Isso levanta questões críticas sobre o papel das salas especiais: se, por um lado, elas oferecem um espaço adaptado para aprendizado, por outro, muitas vezes segregam alunos, limitando sua interação com colegas ouvintes e sua plena integração na comunidade escolar.

Em suma, o relato do Hegon enfatiza a urgência de uma educação inclusiva verdadeiramente acessível, que compreenda as necessidades específicas de alunos surdos e implemente práticas pedagógicas que respeitem a diversidade e promovam o aprendizado pleno.

De acordo com Del Prette (2018), a necessidade interação é sentida desde os primeiros anos da infância, tendo em vista que a competência social é um fator relevante para o ajustamento da criança na sociedade, bem como para o seu crescimento. No entanto, um repertório social vago pode ser um fator etiológico como um sintoma que instabiliza o psicológico. No contexto da criança surda, o desafio da socialização pode ser mais denso, pois o uso da língua de sinais pode ser alvo de resistência nas instituições escolares, principalmente pelos seus familiares, o que leva esse indivíduo a não ter uma rede de apoio, esse cenário gera resultados preocupantes, como quadros de ansiedade e depressão.

Bispo (2016) aborda que são altos os índices de estresse e de ocorrência de transtornos mentais, tais como depressão, fobia social, ansiedade, bem como problemas a nível emocional, a exemplo da baixa autoestima, dificuldade na manutenção de relacionamentos amorosos, baixa produtividade no seu ambiente de trabalho, entre outras demandas que afetam negativamente a qualidade de vida e a saúde mental das pessoas surdas.

A saúde mental de crianças surdas é sensivelmente impactada pela barreira comunicativa, que dificulta sua expressão de emoções, necessidades e experiências. A ausência de uma língua natural e acessível, como a Língua Brasileira de Sinais (Libras), pode gerar sentimentos de exclusão e frustração, levando ao aumento de níveis de estresse e ansiedade.

Além disso, as limitações na comunicação afetam negativamente o seu relacionamento com colegas de classe, professores e familiares, o que pode comprometer o desenvolvimento emocional saudável.

Fernandes, Klemp e Souza (2016) explicitam que o significado do “ser surdo” transcende a não capacidade de ouvir, pois trata-se de uma percepção de mundo apenas diferente do mundo, sob uma ótica gestual-visual-espacial, tendo sua própria cultura e

identidade. A língua de sinais é o principal veículo de comunicação para a comunidade surda, permitindo a expressão de sentimentos, pensamentos e ideias de maneira que o discurso oral não é capaz de alcançar. Além disso, essa comunidade possui tradições, valores e modos de interação que contribuem para o fortalecimento da identidade surda enquanto um grupo social coeso e reconhecido. É importante compreender que o respeito e a valorização dessa diversidade são essenciais para promover a inclusão social e a igualdade de direitos, garantindo que os surdos possam participar plenamente das diversas esferas da sociedade.

Diante dessas especificidades que ocorreram na trajetória escolar do Hegon, ele teve o apoio da família, principalmente da mãe, que desempenhou um papel fundamental em sua educação e no seu processo de inclusão. Infelizmente, muitos surdos não têm essa mesma sorte, enfrentando desafios sozinhos, sem o suporte necessário para sua integração social e acadêmica.

A falta de políticas inclusivas e recursos específicos também dificulta a participação ativa dessas pessoas em diversas esferas da vida social, limitando suas oportunidades de desenvolvimento pessoal e profissional.

Schmidt (2018) destaca que tanto a depressão quanto a surdez podem gerar inúmeros prejuízos, especialmente quando combinadas. Nesse contexto, torna-se fundamental a realização de mais pesquisas que abordem essas demandas de forma interseccionalizada, considerando que ainda existe uma lacuna significativa nesse campo de estudo. A ausência de investigações aprofundadas compromete a compreensão dos impactos psicossociais que essas condições causam, dificultando o desenvolvimento de estratégias específicas de intervenção e suporte.

A combinação entre surdez e depressão apresenta desafios únicos que merecem atenção tanto do ponto de vista clínico quanto social. Pessoas surdas frequentemente enfrentam barreiras comunicacionais e preconceitos, que podem levar ao isolamento e à exclusão social - fatores que potencializam o risco de desenvolvimento de transtornos mentais, como a depressão. Quando ambas as condições coexistem, é necessário adotar abordagens interdisciplinares, que considerem tanto o aspecto emocional quanto as demandas relacionadas à comunicação e à acessibilidade.

Além disso, o acesso a tratamentos eficazes é frequentemente limitado para pessoas surdas que sofrem de depressão. Barreiras linguísticas e a falta de profissionais qualificados em Língua de Sinais podem dificultar o diagnóstico precoce e o acompanhamento adequado desses indivíduos. Isso reforça a importância de investir na capacitação de profissionais da saúde e na criação de espaços inclusivos, onde as necessidades específicas da comunidade surda sejam contempladas.

Portanto, ampliar as pesquisas interseccionais entre depressão e surdez é um passo essencial para promover a equidade no atendimento às demandas dessa população. Compreender as dinâmicas que envolvem essas condições permitirá não apenas a formulação de políticas públicas mais efetivas, mas também a construção de uma sociedade mais inclusiva, que valorize a diversidade e garanta o direito ao bem-estar de todas as pessoas, independentemente de suas particularidades.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das trajetórias formativas de sujeitos surdos, a partir de uma perspectiva biográfica e decolonial, evidenciou que os processos de exclusão vivenciados na infância e ao longo da vida escolar não se configuram como episódios isolados, mas como expressões de uma estrutura educacional historicamente orientada por lógicas ouvintistas, normalizadoras e pouco sensíveis à diversidade linguística. O percurso de Hegon, tomado neste estudo como fio condutor, revelou que a negação do acesso pleno à Libras na infância produz impactos profundos que ultrapassam o desempenho escolar, atingindo a construção da identidade, o sentimento de pertencimento e as possibilidades de participação social.

Os resultados da pesquisa demonstram que a mera presença de dispositivos legais não garante a efetivação de práticas inclusivas. Embora o Brasil possua um arcabouço normativo considerado avançado, a distância entre o texto da lei e a realidade das salas de aula permanece expressiva, o que submete crianças surdas a processos de inclusão apenas formal, sem acesso real à linguagem, à interação e ao conhecimento. A escolarização de pessoas surdas, quando orientada por práticas oralistas ou por modelos de integração sem suporte linguístico adequado, tende a reforçar ciclos de silenciamento e invisibilização, produzindo trajetórias marcadas por frustrações, rupturas e resistências solitárias.

Ao adotar uma abordagem decolonial, este estudo deslocou o olhar da deficiência como falta para a surdez como diferença cultural e linguística. Essa mudança de perspectiva permitiu compreender a educação bilíngue não como concessão institucional, mas como direito linguístico fundamental. Evidenciou-se que a privação linguística vivenciada por crianças surdas não é um problema individual, mas uma questão ética, política e pedagógica, que interpela diretamente as responsabilidades do Estado, das instituições educacionais e dos processos formativos docentes.

Conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva para sujeitos surdos exige transformações estruturais que ultrapassam a inserção de intérpretes ou a adaptação pontual de materiais. É necessário investir na formação inicial e continuada de

professores em Libras, na ampliação de políticas de educação bilíngue e na valorização da cultura surda como dimensão constitutiva do currículo. Além disso, torna-se imprescindível reconhecer as múltiplas intersecções que atravessam as identidades surdas, especialmente em contextos amazônicos, onde as desigualdades históricas se somam a barreiras geográficas, sociais e simbólicas.

Por fim, esta pesquisa contribui para o campo dos estudos surdos e da educação inclusiva ao dar visibilidade a narrativas que historicamente permaneceram à margem da produção acadêmica. Ao inscrever a infância surda amazônica como espaço legítimo de produção de conhecimento, o estudo reafirma a urgência de políticas públicas comprometidas com a justiça linguística, o respeito à diferença e a efetivação de práticas pedagógicas que não apenas integrem, mas reconheçam, valorizem e fortaleçam as existências surdas em sua complexidade.

REFERÊNCIAS

BAHAN, Ben. **Face-to-face tradition in the American Deaf community**. Washington, DC: Gallaudet University Press, 2006.

BRASIL. Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Diário Oficial da União, Brasília, 2005.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras. Diário Oficial da União, Brasília, 2002.

BRITO, Adriana. **Escutar a criança: os sentidos da educação na infância**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRITO, Adriana; MARQUES, Maria do Socorro. **Infâncias amazônicas: culturas, saberes e práticas educativas**. Belém: Paka-Tatu, 2021.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação especial brasileira: integração e segregação**. São Paulo: EDUC, 1993.

CHOI, Daniel. **Identidade surda: o sujeito que se constitui na diferença**. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco (Orgs.). *Libras em estudo: educação*. São Paulo: Parábola, 2011.

HARRISON, K. M. P. (Orgs.). **Libras em estudo: educação**. São Paulo: Parábola, 2011.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Narrative inquiry: experience and story in qualitative research**. San Francisco: Jossey-Bass, 1995.

DEROSSI, Adriana. **Pesquisa biográfica e narrativas de vida**. São Paulo: Cortez, 2023.

DEROSSI, José. **Pesquisa biográfica em educação: fundamentos teórico-metodológicos.** São Paulo: LiberArs, 2023.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

FRIEDMANN, Adriana. **O brincar na educação infantil: observação, adequação e inclusão.** São Paulo: Moderna, 2011.

HUMPHRIES, Tom et al. **Language acquisition for deaf children: reducing the harms of zero tolerance to the use of sign language.** Harm Reduction Journal, v. 9, n. 16, 2012.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Narrativas e narradores: memória, identidade e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2015.

JOVCHELOVITCH, Sandra. **Os contextos do saber: representações, comunidade e cultura.** Petrópolis: Vozes, 2015.

LADD, Paddy. **Understanding Deaf culture: in search of Deafhood.** Clevedon: Multilingual Matters, 2003.

LANE, Harlan. **The mask of benevolence: disabling the Deaf community.** New York: Alfred A. Knopf, 1992.

MELO, Alexandre. Literatura surda em Libras: poesia e identidade. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (Orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007.

MELO, Alexandre. Literatura surda em Libras: poesia e identidade. In: QUADROS, R. M.; PERLIN, G. (Orgs.). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007.

NASCIMENTO, André da Silva. Surdez e diferença: reflexões sobre a inclusão. In: LODI, Ana Claudia Balieiro; HARRISON, Kathryn Marie Pacheco (Orgs.). **Libras em estudo: educação.** São Paulo: Parábola, 2015.

NASCIMENTO, André da Silva. **Surdez e diferença: reflexões sobre a inclusão.** In: LODI, A.

C. B.; HARRISON, K. M. P. (Orgs.). **Libras em estudo: educação.** São Paulo: Parábola, 2015.

PASSERON, Jean-Claude. **O raciocínio sociológico: o espaço não/popperiano do raciocínio natural.** Petrópolis: Vozes, 1989.

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

PERLIN, Gladis. Pedagogia visual e educação de surdos. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 25,

p. 123–135, 2005.

PIMENTA, Nelson. A trajetória do movimento surdo no Brasil. In: QUADROS, R. M. (Org.). **Estudos Surdos I**. Petrópolis: Arara Azul, 2006.

PIMENTA, Nelson; QUADROS, Ronice Müller de. **Aspectos linguísticos da Libras**. Brasília: MEC/SEESP, 2007.

RODRIGUES, Carlos Henrique. A escrita de sinais e a identidade surda. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 19, n. 2, p. 259–274, 2013.

SÁ, Nídia Regina Limeira de. **Cultura, poder e educação de surdos**. São Paulo: Paulinas, 2010.

SNODDON, Kristin. Deaf educators and the bilingual turn in Deaf education. New York: **Palgrave Macmillan**, 2017.

STROBEL, Karin Lilian. **As imagens do outro sobre a cultura surda**. Florianópolis: UFSC, 2008.

STROBEL, Karin Lilian. **Surdos: vestígios culturais não registrados**. Florianópolis: EdUFSC, 2006.

TOZONNI, Andréa M. C. **Entrevista narrativa e pesquisa em educação**. Campinas: Autores Associados, 2009.