

PEDAGOGIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE SURDOS: USO DE MAPAS CONCEITUAIS COMO ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA

João Lucas Iduino Oliveira dos Santos; Marcela Atala Coutinho; Hector Renan da Silveira Calixto; Ellen Midiã Lima da Silva Gomes; Flávia Faissal de Souza

Universidade do Estado do Rio de Janeiro, marcelaatala2@gmail.com; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, joaolucas.uerj@gmail.com; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, hectorscalixto@gmail.com; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, ellenmidia@gmail.com; Universidade do Estado do Rio de Janeiro, flaviasouza.uerj@gmail.com

Resumo: A aquisição tardia da língua estruturada pelos alunos surdos e a falta de recursos adequados, na maioria das escolas, traz à tona a necessidade de estratégias pedagógicas que busquem possibilitar a aquisição de forma significativa dos conceitos trabalhados em sala de aula, respeitando as especificidades dos alunos surdos. Posto isso, o objetivo deste estudo é, a partir da perspectiva histórico-cultural, analisar a utilização de mapas conceituais, estruturados a partir dos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da pedagogia visual, no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos. A pesquisa foi realizada em uma classe no modelo bilíngue do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública de ensino fundamental. Foi utilizada uma abordagem qualitativa, com coleta de dados por meio de observação e registro em diário de campo. Participaram da pesquisa oito alunos surdos e duas professoras bilíngues. Os resultados apontam que os mapas conceituais são uma estratégia pedagógica que possibilita o acesso, de forma significativa, ao conhecimento pelos alunos surdos. Embora o foco seja a utilização dos mapas conceituais pelos alunos surdos, as análises apontam que também há benefícios para os professores.

Palavras-chave: mapas conceituais, pedagogia visual, educação de surdos, DUA, estratégias pedagógicas.

Introdução

Diversos autores apontam diferentes fatores que impactam no processo de escolarização dos alunos surdos. Um dos principais entraves levantado é a questão da aquisição tardia da língua de sinais quando comparados com a aquisição da língua oral por sujeitos ouvintes (MOURA, 2013). Tal fato impacta no processo de escolarização dos alunos surdos, pois se assume que a apropriação de uma língua permite ao ser humano a percepção e significação do mundo cultural. Sem uma língua não é possível compreender e nem pensar (VYGOTSKI¹, 1987, 1988). Ainda, é defendido que a língua de sinais, que possui modalidade gesto-visual, apresenta todas as características de uma língua oral e pode expressar qualquer ideia (CAMPELLO, 2007).

As crianças ouvintes aprendem a falar por meio de um aparato biológico que permite a sua inserção no processo de aprendizagem da língua oral. São inseridas na cultura oral no período comum de aquisição da linguagem. Seus responsáveis não os ensinam a falar a partir de uma configuração formal, dada a sua possibilidade de inserção na cultura oral. Segundo Moura (2013, p.14): “isto porque a criança ainda bebê está ligada ao mundo da linguagem pelo canal auditivo. Ela escuta e dá sentido ao que escuta”.

Os surdos, na grande maioria, não têm esse contato com a cultura surda e com a língua de sinais desde cedo, pois há uma grande incidência de crianças surdas em famílias de ouvintes. A exceção são os sujeitos surdos de responsáveis ou familiares surdos ou que tenham conhecimento da língua de sinais. Esta falta de contato da maioria dos surdos com a língua de sinais em geral faz com que a aquisição da língua estruturada se dê de forma tardia. Essa questão aliada à precariedade de serviços de saúde, assistência e educação, faz com que muitas vezes o sujeito surdo só tenha possibilidade de contato com a língua de sinais no ambiente escolar. Quando esse contato ocorre, na maioria das escolas, se dá de forma precarizada. Ou seja, na idade escolar é que o aluno surdo pode ser inserido, de forma precarizada ou organizada, em um sistema linguístico estruturado. Isso se dá ao mesmo tempo em que tem contato com novos conhecimentos sistematizados comuns a cultura escolar. Esta situação impacta o processo de aprendizagem (MOURA, 2013).

Dadas as especificidades de apropriação do mundo pelos sujeitos surdos, atualmente advoga-se a utilização de estratégias pedagógicas que tenham como suporte recursos visuais.

¹ No decorrer do texto, a grafia utilizada no nome de L. S. Vigotski será como aparece na referência utilizada, para facilitar a busca bibliográfica. Quando for utilizado em termos genéricos, será utilizada a grafia L. S. Vigotski ou Vigotski.

Dentre esses estão os mapas conceituais, compreendidos como “representações externas que de alguma forma refletem representações internas (mentais) de quem faz o mapa” (MOREIRA, 2013, p. 35), e podem ser usados como recurso instrucional, para facilitar a apresentação de um determinado tópico, assim como na avaliação da aprendizagem e na análise conceitual de conteúdos curriculares (MOREIRA, 2013).

Essas estratégias se apoiam na Pedagogia Visual, que se apresenta como forma de explorar a visualidade, tanto da língua de sinais como dos demais recursos tecnológicos e sociais relacionados a imagem. Aborda uma semiótica imagética, um “campo que explora a visualidade a partir do qual podem ser investigados aspectos da cultura surda, da constituição da imagem visual presente nos surdos, [...] que pode ser cultivados também como recursos didáticos” (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013, p. 186-187).

Desta forma, a busca de estratégias de ensino que considerem os aspectos acima apontados e os demais a respeito da surdez motiva este trabalho, que apresenta os resultados parciais de uma pesquisa realizada em uma turma no modelo bilíngue do Ciclo de Alfabetização de uma escola pública de ensino fundamental. Isto posto, o objetivo é, a partir da perspectiva histórico-cultural, analisar a utilização de mapas conceituais, estruturados a partir dos pressupostos do Desenho Universal para a Aprendizagem (DUA) e da pedagogia visual, no processo de ensino e aprendizagem de alunos surdos.

O processo de escolarização dos alunos surdos: contribuições do DUA e da Pedagogia Visual

O processo de construção de sistemas educacionais inclusivos vem gerando uma série de reflexões sobre os modelos de escola que foram construídos ao longo da história. Estudos apontam tanto para a urgência de reformulação dos modelos mais tradicionais, quanto para a necessidade de apropriação na cultura escolar dos conhecimentos específicos necessários ao processo de escolarização de alunos surdos. No caso dos alunos surdos a questão central é a disseminação e conhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras). Como já garantido por lei, a Libras é a primeira língua do surdo e a língua portuguesa escrita a segunda língua. Isto posto, seria fundamental que os professores e alunos ouvintes fossem fluentes em Libras e, em alguns momentos e espaços, pudessem contar com outros interlocutores usuários da língua de sinais (professores surdos e intérprete de Libras, por exemplo) (CAMPOS, 2013).

Este cenário ideal está longe do cenário real das escolas que possuem alunos surdos matriculados. O que acontece hoje é que grande parte dos alunos surdos se sentem isolados nas salas de aula regulares. Esses alunos não conseguem estabelecer uma comunicação clara com o(a) professor(a) e a turma, pois estes não usam a Libras de forma fluente. Outro fator pode ser a ausência do intérprete e a falta de conhecimento do uso da Libras por parte dos demais integrantes da comunidade escolar (CAMPOS, 2013; LACERDA, 2011).

A relevância da língua vai muito além da função de comunicar. Para a comunidade surda a língua de sinais desempenha o papel de propiciar a inserção cultural. Isto se dá porque é através dela que o sujeito surdo passa a ter contato com a cultura surda, com outras pessoas surdas e usuários da língua de sinais, favorecendo assim que sua identidade seja forjada (ALMEIDA, 2013).

A língua de sinais apresenta como característica a modalidade gesto-visual, pois é por meio da visão, principalmente, que os surdos compreendem o mundo a sua volta. Esta é expressa por meio de movimentos do corpo, das mãos e pelas expressões faciais e corporais (HARRISON, 2014). E, apesar da sinalização ser “recebida” pela visão, esta apresenta as mesmas características de uma língua oral, contendo versatilidade e flexibilidade, arbitrariedade, criatividade e dupla articulação.

Apesar do conhecimento que a língua de sinais apresenta todas as características de uma língua natural e que esta pode expressar qualquer ideia, se percebe que no âmbito educacional existem muitos problemas de aquisição da linguagem pelos sujeitos surdos (QUADROS; CRUZ, 2011).

Esta dificuldade está relacionada ao modo como é realizado o ensino da língua de sinais aos alunos surdos, pautado na metodologia oralista. Atualmente a metodologia mais aceita por pesquisadores da língua de sinais é o bilinguismo (KELMAN, 2011). Para Campos (2013) o ensino baseado na proposta do bilinguismo propõe que a criança surda tenha acesso às duas línguas durante o processo de ensino e aprendizagem. Nesse caso a língua de sinais é considerada como primeira língua (L1) e língua de instrução do sujeito surdo e a língua portuguesa na modalidade escrita como segunda língua (L2).

Contudo, quando um aluno com surdez é privado de ter contato com a língua de sinais no espaço escolar pode apresentar grandes dificuldades para compreender e se apropriar dos conteúdos abordados (QUADROS, 2004). Por isso, se faz necessário voltar a ideia de que é preciso ao mesmo tempo pensar em estratégias que deem suporte a outras metodologias de

ensino e que não abram mão das especificidades dos alunos. Nesse caso caso as especificidades de referem as condições para inserção dos alunos surdos nos processos de aprendizagem. Neste escopo, princípios do Desenho Universal na Aprendizagem (DUA) e da Pedagogia Visual deram suporte a este estudo.

a) O Desenho Universal para Aprendizagem (DUA)

O conceito do DUA foi cunhado, dentre outros estudos, a partir do Desenho Universal, que vem de concepções da acessibilidade e de produzir ambientes que tornem possível o acesso para todos, independente de suas necessidades específicas (CAST, 2011; NUNES; MADUREIRA, 2015). De tal forma, o DUA pretende dar suporte a uma abordagem curricular que busque reduzir as barreiras da aprendizagem, permitindo que todos os alunos, com deficiência ou não, tenham possibilidades de inserção nos processos de ensino e aprendizagem (NUNES; MADUREIRA, 2015).

A partir desses princípios, as ideias do DUA estão construídas a fim de que possa proporcionar “[...] ao docente um modelo de intervenção que ajuda a compreender como se pode criar um currículo que vá ao encontro das necessidades de todos os alunos” (CAST, 2012 *apud* NUNES; MADUREIRA, 2015, p. 132).

Temos como um dos pontos para ancorar as reflexões teóricas deste estudo os trabalhos de Vigotski (SOUZA, 2017), onde é apontado que a construção das singularidades dos sujeitos se dá a partir da interação entre seus pares, e da estrutura biológica e do contexto social a qual estão inseridos. Entende-se que os princípios norteadores do DUA (CAST, 2011; NUNES; MADUREIRA, 2015) alinhados a ideia supracitada, podem dar suporte a esta pesquisa, a partir da compreensão de que na escola a diversidade humana e as diferenças devem ser tratadas como a referência para a fundamentação teórica da construção curricular e das práticas pedagógicas dos professores.

b) Pedagogia Visual

Como a visualidade para o aluno surdo é um meio para que a linguagem seja adquirida, se faz necessário que no âmbito escolar sejam valorizados os recursos visuais. Essa não apenas nos instrumentos de apoio para o aprendizado, mas sim como práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos surdos a construção de significados e de conhecimento (LEBEDEFF, 2010).

Como afirma Kelman (2011), o aprendizado das crianças surdas se dá de melhor forma quando os recursos visuais são inseridos nas estratégias pedagógicas. As experiências da visualidade produzem subjetividades pela presença da imagem e pelos discursos viso-espacial. Para Campello (2007), não é mais possível permitir que a educação de surdos seja pautada no método oralista e que a utilização de uma pedagogia visual é um ato político.

A Pedagogia visual se refere a uma prática que lança mão dos elementos da cultura surda e da língua de sinais como:

Contaçon de história ou estória, jogos educativos, envolvimento da cultura artística, cultura visual, desenvolvimento da criatividade plástica, visual e infantil das artes visuais, utilização da *Sing Writing* (escrita de sinais) na informática, recursos visuais, sua pedagogia crítica e suas ferramentas e práticas, concepção do mundo através da subjetividade e objetividade com as “experiências visuais” (CAMPELLO, 2007, p. 129).

Uma vez que a pedagogia visual se serve de alguns recursos, o mapa conceitual torna-se um importante meio para viabilizar as experiências da visualidade.

c) Mapas conceituais

“Os mapas conceituais são representações externas que de alguma forma refletem representações internas (mentais) de quem faz o mapa” (MOREIRA, 2013, p. 35). Desta forma, estes podem se constituir como recursos que auxiliam a avaliação e podem favorecer uma aprendizagem significativa. A este respeito, Lobato e Bentes (2018) apontam que

O Mapa Conceitual é um elemento que possui diversos conceitos que indicam relações entre cada conceito ou palavra os quais usamos para representar algo no mapa. É relevante pontuar que devem estar claros no mapa quais os conceitos contextualmente mais significativos e quais os conceitos secundários ou específicos. Sendo que, em determinado Mapa Conceitual, as setas podem ser utilizadas para dar um sentido de direção a determinadas relações conceituais (p. 73).

A partir da perspectiva de Vigotski (1987, 1988), os conhecimentos socialmente construídos são reconstruídos internamente pelos sujeitos, por meio dos instrumentos e signos histórico-culturais. Os participantes da sociedade precisam reconstruir e internalizar esses signos e instrumentos a partir da mediação, seja ela humana ou semiótica. Na aprendizagem a interação com os sujeitos por meio da linguagem é essencial. É quase impossível essa internalização e reconstrução sem a linguagem para possibilitar a interação e a consequente mediação.

Desta forma, os mapas conceituais se apresentam como uma possibilidade de recurso no processo ensino-aprendizagem, a fim de facilitar a apresentação de um determinado conteúdo, ou elementos do conteúdo (MOREIRA, 2013). E ainda, como já exposto acima, podem ser usados como instrumentos de avaliação na aprendizagem, assim como na análise conceitual dos componentes curriculares na educação de alunos surdos.

Assim, compreende-se que os mapas conceituais são instrumentos potentes para inserção de alunos surdos nos processos de ensino e aprendizagem significativa, uma vez que “com os mapas conceituais, tornam-se mais fáceis a percepção e compreensão de determinados conceitos, pois neles existem aproximações entre a memória visual e as imagens (palavras) de ligação que são apresentadas nos mapas” (LOBATO, 2017, p. 43).

Metodologia

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa. Os dados foram coletados por meio de observação em quatro encontros com duração de uma hora e trinta minutos cada um. Os registros ocorreram por vídeo gravações e diário de campo. Os participantes foram oito alunos surdos e duas professoras de uma turma bilíngue².

Em virtude do exposto acima, e refletindo a partir das perspectivas do DUA e da pedagogia visual, foi construída uma proposta de mapas conceituais para utilização na sala de aula bilíngue. A proposta apresentada neste estudos surgiu a partir de atividade desenvolvida no Curso de Extensão “Ensino e aprendizagem para estudantes com deficiência: estratégias curriculares e recursos tecnológicos, promovido no Instituto Multidisciplinar da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (IM/UFRRJ). A aplicação da pesquisa e da proposta foi resultado dos projetos de pesquisa: “Desenho Universal para a aprendizagem: implementação e avaliação do protocolo do livro digital acessível”; “Inclusão de pessoas com deficiências: desenvolvimento e aplicação de tecnologias assistivas na escola e na vida; e “Escolarização e desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual e múltipla na Baixada Fluminense”. Os autores deste estudo são pesquisadores integrantes das equipes dos referidos projetos, realizados nos âmbitos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

² As turmas bilíngues de educação de surdos são umas das formas previstas no Decreto nº 5.626/2005 para organização dessa educação. Neste ambiente a Libras é utilizada como língua de instrução, juntamente com a Língua Portuguesa na modalidade escrita (BRASIL, 2005)

A classe selecionada para a aplicação da pesquisa é composta somente por alunos surdos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para a proposta, denominada de Mapa Conceitual Interativo (MCI), foi selecionado um conteúdo de ciências do 1º ano do ensino fundamental. Após o conteúdo ser trabalhado em sala de aula, com mediação das professoras bilíngues, foi utilizado o MCI com o objetivo de revisão e reiteração dos conceitos que estavam sendo trabalhados pelos alunos.

O MCI foi produzido, conforme demonstrado na Figura 1, em uma placa de MDF 1 m x 50 cm revestida com feltro preto. Possui 24 peças de encaixe feitas com papel de gramatura alta, folhas de EVA e velcro. Dessas 24 peças, 12 peças apresentam a escrita das palavras e 12 possuem a representação imagética das atividades da rotina diária.

Figura 1 - Mapa Conceitual Interativo



Fonte: dos autores (2018).

Este recurso tem como objetivo ser utilizado no processo de ensino-aprendizagem dos alunos surdos e demais, a fim de organizar os conceitos trabalhados nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, foi planejado de forma a permitir a participação do maior número de alunos possível, por isso as peças são construídas em material rígido e se utilizou imagens, escrita de palavras em português, cores contrastantes e escrita em braille.

Resultados e discussões

Observou-se durante a pesquisa que o MCI foi um elemento motivador e mobilizador, viabilizando um grande interesse e interação dos alunos surdos entre si e com os conceitos

organizados no MCI, uma vez que a construção do mapa conceitual se deu de forma coletiva. Do processo de composição à finalização do MCI, as professoras puderam avaliar processualmente a construção do conhecimento e revisar os conteúdos e conceitos já apresentados aos alunos, demonstrando a possibilidade do uso do MCI como um objeto pedagógico que auxilia no processo avaliativo e na revisão dos conteúdos, além de contribuir para que o ensino e aprendizagem sejam significativos.

Foi observado ainda que a mediação das professoras durante toda a aplicação foi fundamental para que o mapa conceitual fosse utilizado e manipulado pelos alunos. Isso aponta que mesmo com as palavras escritas em português ou imagens representando as atividades escritas, a mediação se torna um importante mecanismo de apresentação do objeto. Por meio da mediação ocorre a motivação dos alunos para realizarem a atividade proposta e a mobilização para que a interação entre os pares ocorra, possibilitando a troca e a construção de conhecimentos.

Vale ressaltar que para a utilização do MCI foi necessário a apresentação do mapa conceitual para que as professoras pudessem realizar o planejamento prévio da aula com a utilização dessa estratégia pedagógica. As professoras optaram por utilizar o MCI de forma coletiva, mas também é possível que seja utilizado individualmente ou em pequenos grupos, com a mediação do docente e dentro dos objetivos do planejamento para a aula e para o conteúdo a ser desenvolvido.

Entendendo que o campo se mostra como um importante meio para obtenção de dados que vão de encontro a ou ao encontro de hipóteses formuladas pelos pesquisadores, observou-se que os alunos encontraram dificuldades para diferenciar os conceitos de “almoçar” e “jantar”, uma vez que os mesmos estão no Ciclo de Alfabetização e os signos na língua de sinais para ambas as atividades têm a mesma base morfológica (comer), tendo uma diferenciação temporal. Ou seja, o sinal de COMER acompanhado do sinal de TARDE ou MEIO-DIA indica o equivalente a almoço, já o sinal COMER acompanhado do sinal de NOITE indica o equivalente a jantar. Outro fator relevante é a utilização da imagem referente a alimentação durante o período da manhã. Os alunos participantes da pesquisa se alimentam na escola e estudam pela manhã. Alguns alunos são moradores de área de baixo desenvolvimento social e econômico, e a escola torna-se o único ou principal lugar para a sua alimentação.

Considerações finais

O mapa conceitual mostrou-se uma estratégia pedagógica que atende a especificidade visual do aluno surdo, uma vez que são utilizadas imagens e a forma escrita das palavras, tornando o conceito mais significativo e possibilitando trabalhar Libras e a língua portuguesa de forma mais concreta.

Com o auxílio do MCI os conteúdos apresentados aos alunos surdos podem ser mais acessíveis e de maior compreensão. Esse recurso beneficia não somente o aluno surdo, mas também o professor e os alunos ouvintes, visto que por diversas vezes a comunicação com os alunos surdos é limitada. O MCI pode contribuir para facilitar a compreensão por parte dos alunos, pois o conteúdo é revisado e consolidado de uma forma mais objetiva e direta.

Embora o foco deste trabalho seja o aluno surdo, o mapa conceitual constitui-se um ótimo instrumento para a sistematização de ideias. A sua utilização no coletivo pode ajudar amplamente alunos surdos ou ouvintes, proporcionando o acesso aos processo de ensino e aprendizagem de forma mais ampla. A partir da perspectiva do DUA e dos estudos onde a deficiência é entendida como diferença, esses recursos possibilitam que a presença de alunos surdos na escola não seja vista como um problema a ser solucionado, mas sim como a energia motriz que promove o desenrolar das relações interpessoais, independentemente das diferenciações de um ser para o outro.

Referências

BRASIL. **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.** Regulamenta a Lei no 10.436, de 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. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm. Acesso em 30 maio 2018.

CAMPELLO Ana Regina e Souza. Pedagogia Visual: sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; PERLIN, Gladis (orgs). **Estudos Surdos II**. Petrópolis: Arara Azul, 2007, p. 100-131.

CAMPOS, Mariana de Lima Isaac Leandro. Educação inclusiva para surdos e as políticas vigentes. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2013, p. 37-62.

Center for Applied Special Technology [CAST]. (2011). **Universal Design for learning guidelines version 2.0**. Wakefield, MA: Author. Disponível em <http://www.udlcenter.org/aboutudl/udlguidelines_theorypractice>. Acesso em 10 nov. 2017.

HARRISON, Kathryn Marie Pacheco. Libras: apresentando a língua e suas características. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2013,. p. 27-36.

KELMAN, Celeste Azulay. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In MARTÍNEZ, Albertina Mitjan; TACCA, Maria Carmen V. R. (orgs.) **Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência**. Campinas, SP: 2011, p. 173-206.

LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos; CAETANO Juliana Fonseca. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2013, p. 185-200.

LEBEDEFF, Tatiana Bolívar. Aprendendo “a ler” com outros olhos: relatos de oficinas de letramento visual com professores surdos. **Cadernos de Educação** (UFPel), v. 36, p. 175-196, 2010.

LOBATO, Huber Kline Guedes. Desafios do Atendimento Educacional Especializado em escolas “inclusivas” e o ensino-aprendizagem de alunos surdos. In: SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; BARBOSA, Marily Oliveira; BRIEGA, Diléia ap. Martins (Orgs.). **Pesquisas em Educação Especial: fios e desafios**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2017, p. 195-210

LOBATO, Huber Kline Guedes; BENTES, José Anchieta de Oliveira. O uso de Mapas Conceituais na Pesquisa de Representações Sociais. In: OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; OLIVEIRA, Waldma Máira Menezes de; LOBATO, Huber Kline Guedes (Orgs.). **Pesquisa educacional sobre representações sociais: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2018. 90p.

MOURA, Maria Cecília de. Surdez e linguagem. In: LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de; SANTOS, Lara Ferreira dos (orgs.). **Tenho um aluno surdo, e agora? introdução à Libras e educação de surdos**. São Carlos: EDUFSCar, 2013, p. 13-26.

MOREIRA, Marco Antonio. **Aprendizagem significativa em mapas conceituais**. Porto Alegre, v.24, n. 6, 2013, 49p.

NUNES, Clarisse; MADUREIRA Isabel. Desenho Universal para a Aprendizagem: Construindo práticas pedagógicas inclusiva. **Da investigação às práticas**, Lisboa, v. 5, n. 2, p.126-143, set. 2015.

QUADROS, Ronice Müller de; KARNOPP, Lodenir Becker. **Língua de Sinais Brasileira: estudos lingüísticos**. Porto Alegre: Artmed. 2004. 224p.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rabello. **Língua de Sinais:** instrumentos de avaliação. Porto Alegre: Artmed. 2011. 159p.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Débora; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Educação e Desenvolvimento Humano: modos de mediação e participação nos meandros das práticas educacionais inclusivas. In: PLETSCH, Márcia Denise; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; HOSTINS, Regina Célia Linhares. (Orgs.) **A escolarização de alunos com deficiência intelectual:** políticas, práticas e processos cognitivos. São Carlos: Marquezine & Manzini ABPEE, 2015, p. 15-30.

VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e linguagem.** 1ª ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1987. 135p.

_____. **A formação social da mente.** 2ª ed. brasileira. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 168p.