

**CRIATIVIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA SURDOS:**  
propostas para uma aprendizagem melhor

**CREATIVITY IN GEOGRAPHY TEACHING FOR THE  
DEAF:** proposals for a better learning

**LA CREATIVIDAD EN LA ENSEÑANZA DE LA GEOGRAFÍA  
PARA SORDOS:** propuestas para un aprendizaje mejor

Thabata Fonseca de Oliveira

Doutoranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ  
Professora de Geografia do Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES –RJ)  
Rio de Janeiro-RJ, Brasil.  
thabatafon@gmail.com

Celeste Azulay Kelman

Professora Doutora da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
Rio de Janeiro-RJ, Brasil.  
celeste@kelman.com.br

Maria Vitória Campos Mamede Maia

Professora Doutora da Faculdade de Educação da  
Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)  
Rio de Janeiro-RJ, Brasil.  
mariavitoriamaiia.ufrj@gmail.com

**Resumo:** A prática pedagógica na educação de surdos exige estratégias diferenciadas. Assim sendo, indagamo-nos: pensar o processo de ensino-aprendizagem, por um viés criativo, pode auxiliar-nos nessa empreitada? Neste ensaio, temos como objetivo propor uma reflexão sobre o ensino de Geografia para surdos, nos anos iniciais do ensino fundamental, a partir de autores que versam sobre a criatividade e a educação de surdos. Para isso, realizamos levantamento bibliográfico de textos e obras que abarcaram o tema da criatividade (OSTROWER, 2001; VYGOTSKY, 2014; MORGON, 2013), do jogo (HUIZINGA, 2000; AIZECANG, 2005), da brincadeira (BENJAMIN, 2002) e do ensino para surdos (KELMAN, 2011). As nossas hipóteses são de que práticas docentes criativas promovem um ensino mais significativo e de que a produção de materiais, técnicas, meios e mídias relativos à Geografia podem facilitar a compreensão dos estudantes surdos. Assim, refletimos sobre sugestões de trabalho com esse alunado, visando atender suas singularidades, em uma perspectiva criativa de ensino, que desenvolva a “alfabetização espacial” nas aulas de Geografia. As propostas pedagógicas basearam-se, principalmente, nos conceitos de imaginação específica (OSTROWER, 2001) e de comunicação multimodal (KELMAN, 2011), no conceito peirciano de *musement* (MORGON, 2013) e nos princípios de jogo e brincadeira (HUIZINGA, 2000; AIZECANG, 2005; BENJAMIN, 2002). Os resultados do estudo apontam para a necessidade de se reconhecer a materialidade específica da língua de sinais e a importância da promoção de informações e vivências aos alunos surdos, utilizando a semiótica imagética (SANTAELLA; NÖTH, 2012) e a comunicação multimodal, bem como a construção de espaços e momentos lúdicos na aprendizagem e na avaliação.

**Palavras-chave:** Criatividade. Educação de surdos. Ensino de Geografia. Anos iniciais do ensino fundamental.

**Abstract:** Pedagogical practice in deaf education requires differentiated strategies. Therefore, we ask: can the teaching-learning process, through a creative perspective, help us in this endeavor? In this article, we aim to propose a reflection of the teaching of Geography for deaf people, in the initial years of elementary school, from authors who talk about the creativity and education of the deaf. To accomplish this purpose, we carried out a bibliographical research of texts and works that covered the themes of creativity (OSTROWER, 2001; VYGOTSKY, 2014; MORGON, 2013), games (HUIZINGA, 2000; AIZECANG, 2005), play (BENJAMIN, 2002) and teaching for the deaf (KELMAN, 2011). Our hypothesis is that creative teaching practices promote

a more meaningful teaching and that the production of materials, techniques, media and media related to Geography can facilitate the understanding of deaf students. Thus, we reflect on suggestions of work with this student, aiming to attend their singularities, in a creative perspective of teaching, which develops the “space literacy” in the classes of Geography. The pedagogical proposals were based mainly on the concepts of specific imagination (OSTROWER, 2001), the Peircian concept of *musement* (MORGON, 2013), multimodal communication (KELMAN, 2011) and the principles of the game and the joke (HUIZINGA, 2000; AIZECANG, 2005; BENJAMIN, 2002). The results of the study point to the need to recognize the specific materiality of sign language, the importance of promoting information and experiences to deaf students, using imagetic semiosis (SANTAELLA; NÖTH, 2012) and multimodal communication, as well as the construction of playful spaces and moments in learning and assessment.

**Keywords:** Creativity. Deaf education. Geography teaching. Early grades of elementary school.

**Resumen:** La práctica pedagógica en la educación de sordos exige estrategias diferenciadas. Por lo tanto, nos preguntamos: ¿pensar el proceso de enseñanza - aprendizaje, por un resgo creativo, puede ayudarnos en esta tarea? En este ensayo, tenemos como objetivo proponer una reflexión de la enseñanza de Geografía para sordos, en los años iniciales de la escuela primaria, a partir de autores que versan sobre la creatividad y educación de sordos. Para eso, realizamos levantamiento bibliográfico de textos y obras que abarcaron el tema de la creatividad (OSTROWER, 2001; VYGOTSKY, 2014; MORGON, 2013), del juego (HUIZINGA, 2000; AIZECANG, 2005), de los chistes (BENJAMIN, 2002) y enseñanza para sordos (KELMAN, 2011). Nuestra hipótesis es que prácticas docentes creativas promueven una enseñanza más significativa y que la producción de materiales, técnicas, medios de comunicación relativos a la Geografía puede facilitar la comprensión de los estudiantes sordos. Así, reflexionamos sobre sugerencias de trabajo con este alumnado, buscando atender sus singularidades, en una perspectiva creativa de enseñanza, que desarrolle la “alfabetización espacial” en las clases de Geografía. Las propuestas pedagógicas se basaron principalmente en los conceptos de imaginación específica (OSTROWER, 2001) y de comunicación modal (KELMAN, 2011), en el concepto peirciano de *musement* (MORGON, 2013), y los principios del juego y del chiste (HUIZINGA, 2000; AIZECANG, 2005; BENJAMIN, 2002). Los resultados del estudio apuntan a la necesidad de reconocer la materialidad específica de la lengua de signos, la importancia de la promoción de informaciones y vivencias a los alumnos sordos, utilizando la semiosis imagética (SANTAELLA; NÖTH, 2012) y comunicación multimodal, así como la construcción de espacios y momentos lúdicos en el aprendizaje y la evaluación.

**Palabras clave:** Creatividad. Educación para sordos. Enseñanza de la Geografía. Años iniciales de la enseñanza fundamental.

## 1 INTRODUÇÃO

Com a atual conjuntura de promoção à inclusão escolar, o número de docentes em contato com alunos surdos tornou-se crescente. Esse processo impõe desafios à prática pedagógica e à relação professor – aluno. De acordo com Pletsch (2009), a maioria dos docentes não se sente capacitada para receber os estudantes público-alvo da educação especial. Tal situação também se revela na presença de alunos surdos em sala de aula, conforme demonstram Abreu e Garrutti-Lourenço (2016). Assim, é evidente a necessidade de se pensar as especificidades do ensino para surdos na Educação Básica. Como o processo de escolarização constitui-se por diferentes áreas de conhecimento, os estudos sobre surdez precisam estar em interface com os campos de pesquisa de diversas disciplinas, inclusive a de Geografia.

De acordo com Ramos e Zaniolo (2014), as investigações acadêmicas têm abordado, com mais frequência, a relação da educação de surdos com as áreas de Língua Portuguesa, Língua de Sinais, Matemática e Ciências da Natureza. Essa tendência também foi observada em pesquisa realizada por Oliveira, Eiras e Kelman (2016), cujo enfoque consistiu na análise dos Anais dos Congressos de Educação Especial, do período de 2010 a 2014. Assim, o ensino de Geografia para surdos pode e deve ser mais explorado, sob diversos prismas e perspectivas. No caso deste artigo, associamos o ensino de Geografia aos referenciais teóricos que remetem à criatividade na educação.

A importância da criatividade na educação tem promovido uma ressignificação das práticas engendradas em sala de aula. Tais apontamentos são válidos também em contextos de inclusão escolar e educação especial, pois uma abordagem criativa e lúdica nos ambientes de ensino tem como objetivo “motivar ensinantes e aprendentes a desenvolverem, juntos, novas formas de construir aprendizagens” (MAIA; NAGEM, 2016, p. 12). Posto isso, surgem algumas questões mobilizadoras de nosso estudo: Será que o uso do processo de ensino-aprendizagem, por meio de um viés criativo, pode auxiliar-nos a construir práticas pedagógicas mais significativas para os estudantes surdos? Como as discussões acerca da criatividade relacionam-se ao ensino de Geografia para esse público?

No intuito de responder a esses questionamentos, este artigo tem como objetivos refletir sobre a criatividade no ensino de Geografia para surdos e propor seu uso nessa prática nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Como metodologia de estudo, realizamos pesquisa bibliográfica, com levantamento de textos e obras que abarcaram o tema da criatividade (OSTROWER, 2001; VYGOTSKY, 2014; MORGON, 2013), do jogo (HUIZINGA, 2000; AIZECANG, 2005), da brincadeira (BENJAMIN, 2002) e do ensino para surdos (KELMAN, 2011).

Em consonância com alguns autores (CALLAI, 2005; RIGONATO, 2007) CASTROGIOVANNI, 2014; LOPES; GONÇALVES; LIMA, 2015), compreendemos que uma efetiva formação geográfica para o educando envolve, necessariamente, o trabalho no primeiro segmento do Ensino Fundamental, uma vez que essa etapa se configura como período propício para o desenvolvimento de habilidades pertinentes à disciplina. Contudo, neste texto, discutiremos a construção do conhecimento geográfico em um contexto ainda mais específico: o da educação de surdos e de bilinguismo.

Para realizar essa reflexão, abriremos dois eixos principais de discussão. O primeiro relaciona-se ao processo de “alfabetização espacial” dos alunos surdos. Nessa etapa, o enfoque consiste no aspecto criativo que perpassa a construção de conhecimento geográfico por esses estudantes. O debate vincula-se, principalmente, às contribuições de Ostrower (2001), na percepção da tríade sensibilidade – consciência – cultura como formadora do ser criativo. O segundo eixo de discussão, por sua vez, pauta-se no papel do professor criativo no desenvolvimento de metodologias e práticas para os alunos surdos, no âmbito do ensino de Geografia.

Antes de iniciarmos o debate principal do trabalho, apresentaremos, a seguir, a concepção de surdez adotada neste texto e o que seria o ensino bilíngue para os estudantes surdos.

## **2 SURDEZ E BILINGUISMO**

As discussões que pretendemos realizar neste artigo partirão de um pressuposto: a concepção socioantropológica da surdez. Tal enfoque busca romper com a visão de deficiência e patologia vinculada aos surdos e à educação que lhes é destinada. De acordo com Skliar (1997), a concepção socioantropológica da surdez teve início na década de 1960, fundamentada em pesquisas de especialistas, sobretudo norteamericanos, acerca da língua de sinais e das comunidades surdas. A partir de tais estudos, foi possível compreender que a língua de sinais possuía valor semelhante às línguas orais e que os seus usuários poderiam expressar-se em qualquer nível de abstração. Além disso, constatou-se que a língua de sinais também favorecia a organização dos sujeitos surdos em comunidades linguísticas minoritárias.

Na perspectiva socioantropológica, a surdez é vista como uma diferença política e cultural, “situada nos discursos e práticas associadas às minorias linguísticas e culturais, constituidoras de culturas e identidades surdas, a partir de uma forma diferente de perceber o mundo, o das experiências visuais” (COUTINHO, 2015, p. 35).

Ao discutir a experiência visual na surdez, Skliar (2012, p. 28) aponta que

[a]s potencialidades e capacidades visuais dos surdos não podem ser entendidas somente em relação ao sistema linguístico próprio da língua de sinais. A surdez é uma experiência visual [...] e isso significa que todos os mecanismos de processamento da informação, e todas as formas de compreender o universo em seu entorno, se constroem como experiência visual.

No entanto, é importante lembrar, como bem afirma Coutinho (2015, p. 36), que a concepção socioantropológica não contempla todo e qualquer surdo e não se relaciona ao grau de perda auditiva, “mas se identifica com aqueles que têm uma língua de sinais como marca identitária e constitutiva”.

Temos corroborado (OLIVEIRA; KELMAN, 2016) a visão de que a educação bilíngue se vincula ao reconhecimento da diferença linguística do surdo e à importância da língua como formação de identidade cultural. Encontramos apoio em Quadros (1997, p. 27) quando revela que “os estudos têm apontado a proposta do bilinguismo como a mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como natural e parte desse pressuposto para a língua escrita”. Quadros refere-se aqui à naturalidade da língua de sinais e à transição da língua de sinais para o aprendizado da língua portuguesa na modalidade escrita, ressaltando a importância do bilinguismo para surdos. Do mesmo modo, Lacerda (1998) destaca que o modelo de educação bilíngue para surdos, ao considerar o canal visuogestual de importância ímpar para a aquisição de linguagem, favorece o desenvolvimento da competência linguística pela criança surda.

Vale ressaltar que o termo bilinguismo na educação de surdos abarca muito mais particularidades do que o simples uso de duas línguas nos espaços de ensino. Trata-se de um processo particular, com aprendizado subsequente de línguas, e não simultâneo, como ocorre em algumas situações de bilinguismo que envolvem duas línguas orais. Além disso, é importante frisar que o canal visuogestual exerce papel fundamental nos processos de significação de conhecimento, uma vez que a linguagem se constitui e se expressa através dele. Nesse sentido, a educação bilíngue para surdos assenta-se no viés da diferença, reconhecendo as particularidades dos sujeitos surdos nas dimensões pedagógica e política dos ambientes de ensino (SKLIAR, 2012).

## **O SER CRIATIVO NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO: pensando a educação de surdos**

A construção do conhecimento geográfico nos anos iniciais perpassa a “leitura do mundo” (CALLAI, 2005), incluindo as representações que as crianças desenvolvem acerca do espaço, conceito basilar da ciência geográfica. “É a partir da leitura dos significados do espaço e do que eles expressam que são estabelecidos os problemas, representações e curiosidades para compreender como ele ocorre e se constitui” (ALVES; SOUZA, 2015, p. 282). Tal processo envolve o que alguns autores têm denominado de “alfabetização espacial” (CALLAI, 2005; CASTROGIOVANNI, 2014).

Para desenvolver a capacidade de ler os significados que as paisagens expressam, é necessário, nos anos iniciais, “propiciar ao educando conhecer, desenvolver o espírito investigativo e, também, estabelecer sua comunicação corporal, afetiva e social com os elementos do espaço geográfico” (RIGONATO, 2007, p. 2). Sendo assim, o processo de alfabetização espacial envolve o desenvolvimento, por parte dos alunos, de métodos de operar a Geografia. Tais procedimentos abarcariam as habilidades de observar, descrever, comparar e construir explicações sobre o espaço geográfico. Nesse contexto, é preciso ainda reconhecer as práticas geográficas das crianças e considerá-las como conhecimento válido no espaço escolar (LOPES; GONÇALVES; LIMA, 2015).

Com base nas contribuições de Ostrower (2001), compreendemos que construir o conhecimento sobre o espaço geográfico e suas relações é um processo criativo, uma vez que criar é dar forma a algo, é estabelecer novas coerências na mente humana, “fenômenos relacionados de modo novo e compreendidos em termos novos” (p. 9).

Portanto, os alunos, ao relacionarem os aspectos do espaço, compreenderem as diferenças nas paisagens e buscarem explicações para a conformação dos lugares, irão exercer a capacidade de relacionar, ordenar, configurar e significar – princípios da criatividade propostos por Ostrower (2001).

A partir desse pressuposto, desejamos refletir quem são esses sujeitos criativos, que constroem conhecimento nas aulas de Geografia. Ostrower (2001) aponta que é na “integração do consciente, do sensível e do cultural” que se baseiam os comportamentos criativos do homem. Desse modo, vamos nos ater em destrinchar essa tríade com os alunos surdos, uma vez que é necessário pensar as especificidades desses sujeitos, para tentarmos compreender as particularidades que podem envolver os processos criativos de construção de conhecimento com esses estudantes.

### **3.1 Sensibilidade**

De acordo com Ostrower (2001, p. 12), “os processos de criação interligam-se intimamente com o nosso ser sensível [...], a sensibilidade é uma porta de entrada das sensações [...] e nos liga de modo imediato ao acontecer em torno de nós”. Essa afirmativa leva-nos a refletir se a ausência de audição propiciaria sensibilidade e percepção de mundo particulares aos sujeitos surdos. Em nosso entender, a sensibilidade é inerente ao ser humano e não seria diferente com os surdos. Quanto à percepção, entendida como um produto da sensibilidade, ela adquiriria mecanismos próprios, dado que pessoas surdas fazem mais uso da visão, como forma de compensar a ausência do canal sensorial afetado.

Conforme abordado anteriormente, a visão socioantropológica da surdez considera que as experiências visuais e a utilização de uma língua assentada nessa experiência constituem a base da formação de uma identidade surda. “As formas de organizar o pensamento e a linguagem transcendem as formas ouvintes” (QUADROS, 2012, p. 34). Do mesmo modo, Lacerda, Santos e Caetano (2013) afirmam que é necessário considerar as singularidades de apreensão e construção de sentidos dos alunos surdos, que envolvam a visualidade desses sujeitos.

A literatura da área corrobora, portanto, a perspectiva de que a visão constitui um dos principais canais sensoriais dos surdos. Vale lembrar que os outros sentidos não são eliminados, pois também auxiliam a constituição da sensibilidade desses educandos. Porém, nas práticas educacionais com tais estudantes, é preciso dar um enfoque especial aos recursos visuais e a todos os demais modos semióticos que se constituem por meio da visualidade, configurando o que se convencionou chamar de comunicação multimodal. De acordo com Kelman (2011), a comunicação multimodal facilita as interações comunicativas, uma vez que aproveita todos os recursos necessários para as interações, como cartazes, desenhos, movimentos corporais e vídeos.

Portanto, a construção do conhecimento geográfico, como ato do ser criativo, pelos estudantes surdos, abarca, principalmente, uma sensibilidade visual que, elaborada mentalmente, chegará ao nível da percepção. Sendo assim, o exercício da leitura e interpretação do espaço geográfico, além de mediado pela língua de sinais, precisará valer-se da visualidade que a própria disciplina resguarda em seu objeto de estudo.

### **3.2 Ser cultural**

Outro aspecto que permeia a formação do ser criativo, de acordo com Ostrower (2001, p. 13), seria a cultura, uma vez que o homem é um ser cultural, age culturalmente, de acordo com as normas, valores e costumes da cultura na qual está inserido, interagindo socialmente a partir desses valores culturais. Para a autora, a cultura envolve as “formas materiais e espirituais com que os indivíduos de um grupo convivem, nas quais atuam e se comunicam e cuja experiência coletiva pode ser transmitida através de vias simbólicas para a geração seguinte”.

Alencar e Fleith (2003, p. 37) também ressaltam que, “de fundamental importância, são fatores do contexto sociocultural que contribuem, em maior ou menor grau, para o reconhecimento, o desenvolvimento e a expressão da criatividade”.

Refletindo a partir dessas considerações, indagamo-nos: estaria a criança surda participando de forma plena de grupos sociais, usufruindo da transmissão de experiências das gerações anteriores, do mesmo modo que uma criança ouvinte?

Não há como responder a essa pergunta sem abordar os aspectos referentes à comunicação. As crianças surdas, na maioria das vezes, são filhas de pais ouvintes, que não conhecem a língua de sinais brasileira (QUADROS, 2012). Sendo assim, a falta de comunicação existente na vida familiar pode colocar essas crianças em condições diferenciadas na participação da cultura dominante. Importante lembrar ainda que alguns ambientes escolares “inclusivos” não dispõem de professores surdos e intérpretes para que as crianças surdas possam interagir em sua primeira língua, se constituir como seres de linguagem (MOURA, 2013) e construir uma leitura de mundo.

Logo, a prática docente com alunos surdos deverá considerar que alguns desses estudantes podem não estar inseridos, de maneira plena, nas mesmas relações culturais das quais nós, ouvintes, usufruímos. Esse fato torna o fazer pedagógico ainda mais desafiador e reflexivo, à medida que, no trabalho de uma “alfabetização espacial”, precisaremos nos despir de toda “obviedade” que consideramos estar pré-estabelecida no pensamento de tais crianças.

### 3.3 Ser consciente

A consciência representa para Ostrower (2001, p. 16) o terceiro aspecto que, integrado ao ser sensível e ao ser cultural, constituirá a base dos comportamentos criativos do homem. De acordo com a autora, a consciência é também fruto do processo da existência social.

O modo de sentir e de pensar os fenômenos, o próprio medo de sentir-se e pensar-se, de vivenciar aspirações, os possíveis êxitos e eventuais insucessos, tudo se molda segundo idéias e hábitos particulares ao contexto social em que se desenvolve o indivíduo [...] como ser que se percebe e se interroga, o homem é levado a interpretar todos os fenômenos; nessa tradução, o âmbito cultural transpõe o natural.

Então, questionamos, tendo em vista que a cultura orienta o ser sensível e o ser consciente, bem como o modo de interpretar os fenômenos, se pode haver especificidades em interpretações e formações de conceitos espontâneos por alguns alunos surdos? Conforme discutido anteriormente, as formas de comunicação e as experiências de crianças surdas, em uma cultura dominante, podem diferenciar-se das crianças ouvintes.

Assim, quando pensamos no ensino de Geografia, a partir da leitura de mundo e interpretação das paisagens e do espaço geográfico, precisamos considerar o que as crianças surdas trazem de suas vivências. Callai (2005, p. 234) salienta que:

O aprendizado da criança é também complexo e amplo. Interessa-nos pensar como ela aprende e que significados dá ao espaço, como desenvolve essa noção, a partir da sua vivência e do desenvolvimento do seu pensamento. Importa aqui compreender o significado de saber ler o espaço, e “toda informação fornecida pelo lugar ou grupo social no qual a criança vive é altamente instigadora de novas descobertas” (Castelar, 2000, p. 32). Tais descobertas poderão se relacionar com as questões de sua própria vida, as relações entre as várias pessoas do lugar, ou a questões específicas do ambiente.

Desse modo, construir o conhecimento geográfico com alunos surdos vai além de uma abordagem que se fecha em sala de aula. Deve-se conhecer a realidade em que tais crianças se inserem, o que sabem a respeito do lugar onde moram, com quem se

comunicam, se estão em contato com pares surdos e constituindo identidades surdas. Ter conhecimento desses aspectos poderá auxiliar na compreensão da realidade social desses alunos e influenciará diretamente a consciência criativa manifestada nas aulas de Geografia.

Nessa perspectiva, vale lembrar que as relações e experiências de algumas crianças surdas podem ser menos variadas, em decorrência dos problemas de comunicação e interação social. Nesses casos, a criatividade, articulada ao processo de construção de conhecimento, pode ficar comprometida.

Vygotsky (2014, p. 12), ao tratar da atividade imaginativa, aponta que:

A atividade criadora da imaginação está relacionada diretamente com a riqueza e variedade da experiência acumulada pelo homem, uma vez que essa experiência é a matéria-prima a partir da qual se elaboram as construções da fantasia. Quanto mais rica for a experiência humana, mais abundante será o material disponível para imaginação.

O mesmo autor afirma ainda que “o anseio para criar é inversamente proporcional à simplicidade do meio” (VYGOTSKY, 2014, p. 32). Tal discussão leva-nos a refletir sobre a importância do contato precoce das crianças surdas com a língua de sinais, a aquisição dessa língua pelos pais ouvintes e a necessária interlocução dessas crianças com outros sujeitos surdos e ouvintes. Essas ações poderão evitar o isolamento social da criança surda, propiciando mais qualidade nas suas interações e experiências no mundo, o que irá influir em seu potencial criativo. Vale lembrar ainda que somente através de uma comunicação satisfatória, as crianças surdas poderão desenvolver-se em seus aspectos de linguagem, compreender a si mesmas, significar o mundo e significar os conteúdos discutidos nos contextos de ensino.

#### **4 A CRIATIVIDADE NO DESENVOLVIMENTO DE METODOLOGIAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA ALUNOS SURDOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA**

Este tópico relaciona-se diretamente com o anterior, uma vez que, discutidas as possíveis especificidades dos alunos surdos em processos criativos de construção de conhecimento, é possível “criar/imaginar” metodologias e estratégias que se coadunem com os aspectos já levantados.

Vale lembrar que, na seção anterior, consideramos os traços da sensibilidade, consciência e cultura sob o ponto de vista dos alunos. No entanto, é necessário também analisar o quanto esses aspectos influenciam a prática do professor. O trabalho docente exigirá do educador uma imersão nos seus próprios processos criativos. Nesse sentido, objetivamos articular algumas categorias e ideias trazidas por Ostrower (2001), Vygotsky (2014), Morgon (2013), Huizinga (2000), Benjamin (2002) e Aizecang (2005) no pensar estratégico para o desenvolvimento de metodologias que auxiliem na construção do conhecimento geográfico dos alunos surdos.

##### **4.1 A Imaginação Específica no uso da Libras**

A relação entre professor e aluno, bem como as discussões e explicações sobre conteúdos específicos perpassam o uso da língua. No caso de uma aula com alunos surdos, esta língua é a Libras, que possui modalidade visuogestual. Sendo assim, ao pensarmos as estratégias de utilização da Libras em um contexto explicativo, podemos nos apoiar no que Ostrower (2001, p. 32) categorizou como **imaginação específica** no fazer concreto.

Cada materialidade abrange, de início, certas *possibilidades* de ação e tantas outras *impossibilidades*. Se as vemos como *limitadoras* para o curso criador, devem ser reconhecidas também como orientadoras, pois dentro das delimitações, através

delas, é que surgem sugestões para se prosseguir um trabalho e mesmo para se ampliá-lo em direções novas.

Essas reflexões nos levam a considerar uma imaginação específica da língua de sinais. Desse modo, no desenvolvimento de aulas para alunos surdos, é necessário que o professor esteja sempre pensando por meio da Libras e suas possibilidades, desvinculando-se do padrão das línguas orais. No desafio da educação de surdos (em classes especiais), alguns professores não conseguem desenvolver estratégias de ensino em língua de sinais, uma vez que não consideram/assumem a maneira específica como alunos surdos desenvolvem a sua imaginação. O reconhecimento da imaginação específica na área da Libras proporcionará ao professor um pensar criativo sobre essa língua, aprimorando sua forma de comunicação e de ensino, resultando em melhor aprendizagem para o aluno surdo. Vale lembrar que, em um contexto de educação inclusiva, frequentemente, o docente não domina a língua de sinais, sendo necessário um intenso trabalho de parceria com o intérprete.

Um trabalho criativo materializado em Libras pode envolver a apropriação de aspectos da língua de sinais que valorizam a visualidade, tais como a simultaneidade<sup>1</sup>, o uso de classificadores<sup>2</sup> e a construção de discursos apoiados em espaços mentais<sup>3</sup> (OLIVEIRA; KELMAN, 2016). A incorporação desses aspectos favorecerá o trabalho com conteúdos geográficos, que exigem comparações, movimentos e inter-relações de fenômenos.

Além disso, no uso da Libras, é possível estabelecer uma semiótica imagética (SANTAELLA; NÖTH, 2012). As considerações de Santaella e Nöth mostram a possibilidade de se fazer análise das significações através de imagens, fotografias, pinturas ou figuras, dentre outras formas, estabelecendo uma relação das imagens com seus objetos ou ao que se referem. De acordo com Campello (2007, p. 106), a semiótica imagética no uso da Libras consiste em “[...] um estudo novo, um novo campo visual onde se insere a cultura surda, a imagem visual dos surdos, os olhares surdos, os recursos visuais e didáticos também”. A autora ressalta que não se trata de mímica, mas sim de signos, sendo possível ao sinalizante utilizar todo o corpo para caracterizar o objeto na narração, estudo ou descrição do fenômeno ou fato, conferindo um alto nível de visualidade às narrativas. Assim, a semiótica imagética, ao traduzir um conceito (significado) em imagem (KELMAN; MARTINS; TAVEIRA, 2012), facilita a compreensão dos conceitos em Geografia.

Portanto, a língua de sinais apresenta uma série de especificidades que podem ser exploradas no fazer docente com alunos surdos. Desconsiderar as singularidades dessa língua e manter-se preso ao padrão das línguas orais induzirá a entraves nas relações de ensino. Assim, como estabelecer um espaço para a troca de conhecimentos e partilha de saberes entre professores e alunos surdos? Sem a devida apropriação da língua de sinais pelos docentes, é difícil priorizar a interlocução no processo de ensino-aprendizagem, como sugere Morgon (2013, p. 87). As práticas educacionais, nesse contexto, tornam-se revestidas de rigidez afastando as possibilidades criativas de construção de conhecimento pelos alunos.

<sup>1</sup> A simultaneidade na língua de sinais ocorre, porque vários elementos podem ser produzidos concomitantemente. Esse fenômeno é possível, pois, “como temos o corpo para produzir a língua de sinais, duas mãos e a face, é possível que esses membros participem da comunicação indicando diferentes significados ao mesmo tempo” (ALBRES, 2013, p. 99).

<sup>2</sup> Os classificadores são configurações de mãos específicas que atuam como morfemas que marcam certas características de um objeto nas línguas de sinais (FELIPE, 2002). De acordo com Bernardino (2012, p. 253), “nos classificadores, mãos e corpo são usados como articuladores para indicar o nome do referente ou o agente da ação”.

<sup>3</sup> De acordo com Moreira (2007, p. 47), o espaço mental token “é um espaço integrado, em que as entidades ou as coisas das quais se quer falar são representadas sob a forma de um ponto fixo no espaço físico. As entidades tokens são invisíveis (apenas pontos associados a alguma representação mental) e são integradas ao espaço mental real. Nas línguas de sinais, essa representação sob a forma de token é projetada no espaço que fica em frente ao corpo do sinalizador (espaço de sinalização), que é um espaço limitado, onde as mãos do sinalizador são facilmente localizadas horizontal e verticalmente”.

## 4.2 Promovendo experiências e vivências: possibilidades no Ensino de Geografia

Conforme vimos no primeiro eixo de discussão deste texto, Vygotsky (2014, p. 13) aborda a importância da experiência e do meio para a constituição do pensamento criativo. O autor destaca a “necessidade de ampliar a experiência da criança se quisermos proporcionar-lhe bases suficientemente sólidas para sua atividade criativa”. Pensando especificamente no ensino de crianças surdas, em que pode haver precárias interações sociais no âmbito extraescolar, torna-se imprescindível a promoção de vivências e contatos desses estudantes com diferentes contextos e informações.

Trazendo a discussão para o campo do ensino da Geografia, lançamos a seguinte pergunta: como queremos desenvolver a “leitura geográfica de mundo” com uma criança surda cujas experiências e comunicação podem ser incipientes? A alfabetização espacial deve ser iniciada a partir da vivência e da realidade socioespacial dos alunos. Esse procedimento oferecerá subsídios para se compreender a construção dos conceitos espontâneos, seja de estudantes surdos ou ouvintes, porém “nenhum estudo pode ficar restrito ao âmbito espacial em que está acontecendo. Pois nada acontece de forma isolada” (CALLAI, 2005, p. 239). Sendo assim, nas aulas de Geografia,

são necessárias interligações dos vários níveis de análise, para que se possa compreender que nada acontece por acaso, e que os motivos de muitos acontecimentos podem estar, às vezes, próximos, mas podem estar também muito distantes (CALLAI, 2005, p. 239).

Em aulas com ouvintes, é comum tratar desses aspectos que compõem a globalização, em uma escala local, abordando exemplos de notícias televisionadas ou divulgadas na Internet. Contudo, com o aluno surdo, precisa-se considerar que, muitas vezes, o acesso a informações ocorre de modo mais precário, fragilizando o entendimento dos acontecimentos. Nesse sentido, caberá ao docente proporcionar o contato com informações que auxiliarão no processo de análise espacial, através de explicações pormenorizadas, vídeos, imagens, matérias jornalísticas e outros recursos que favoreçam a interlocução entre professor e alunos. Em síntese, ele deverá utilizar a comunicação multimodal e a semiose imagética.

Outra possibilidade de ampliar a experiência da criança surda consiste no trabalho de campo como estratégia pedagógica. Visitar diferentes pontos da cidade poderá proporcionar o conhecimento de mais elementos da realidade que se integram na explicação e conformação das paisagens. Essa metodologia oferecerá oportunidades para que os alunos observem, descrevam, comparem e construam sua interpretação sobre o mundo e o espaço.

Importante lembrar que a própria elaboração de um trabalho de campo exigirá criatividade do professor, na escolha do local e do roteiro e nas inter-relações com os conteúdos que deseja abordar. Ainda mais relevante será a preparação de uma atividade de campo que seja prazerosa e significativa aos alunos, de forma a favorecer o processo criativo de construção de conhecimento em uma prática pedagógica que não seja rígida.

Pensando nisso, vale considerar as abordagens de Morgon (2013), ao trazer o conceito peirciano de *musement*, que consistiria em um particular estado da mente que antecede o processo de criação. O *musement* “é um exercício livre, basta que nos surpreendamos com as experiências e sejamos afetados pelo mundo; basta que deixemos que os fenômenos nos invadam e permitamos, então, que nossas faculdades conjuguem diversas possibilidades” (MORGON, 2013, p. 47). Sobre esse mesmo fenômeno, a autora ressalta que:

Esse controle passivo, desfoque da atenção, é importantíssimo para a criatividade, que dificilmente ocorre em momentos de esforço consciente intenso para resolver problemas, momentos esses em que normalmente há muita ansiedade. A própria vontade de encontrar uma solução, por exemplo, pode atrapalhar a criação, uma

vez que além da solução, estamos também focados em atender nossa vontade (MORGON, 2013, p. 48).

A partir de tais contribuições, acreditamos ser necessária a liberdade para o processo criativo, relacionado à construção do conhecimento geográfico. Nesse sentido, seria possível, através do roteiro e postura adotados nas saídas de campo, favorecer um estado de *musement* dos alunos? Ainda não temos respostas para esta indagação, porém Morgon (2013) nos dá pistas ao sugerir que a criatividade dificilmente ocorrerá em momentos de esforço consciente. Esses momentos podem ser provocados pelos próprios docentes, na ansiedade de obter respostas dos alunos acerca do que foi visto e abordado. Então, por que não aproveitar que o corpo já estará livre do espaço físico da escola (nas atividades de campo), para organizar alguns momentos livres, desfocando da atenção e da indução de pensamento? Talvez essa prática possa ser muito mais produtiva do que imaginamos, no que tange ao processo criativo dos alunos. E, porventura, atividades que cobrem um potencial explicativo dos estudantes possam ser mais bem-sucedidas, quando se realiza um contato livre dos alunos com o espaço geográfico e seus elementos.

#### 4.3 O lúdico como possibilidade de aprendizagem geográfica

Neste último tópico do texto, voltamo-nos para a perspectiva da construção do espaço lúdico como facilitador de processos de aprendizagem (MORGON, 2013; MAIA; SILVA; BATISTA, 2014) nas aulas de Geografia. De acordo com Morgon (2013, p. 96), “o lúdico permite que o sentimento de que as atividades na escola possam ser feitas de forma prazerosa seja descoberto por crianças e adolescentes”. Desse modo, acreditamos que atividades pedagógicas que envolvam jogos e brincadeiras constituem ricas estratégias para o trabalho da alfabetização espacial com estudantes surdos.

Huizinga (2000) e Aizecang (2005) destacam os aspectos que se relacionam ao “Jogo”:

- a) é uma atividade livre;
- b) consiste em uma situação fictícia que supõe um tempo e um espaço diferente da vida cotidiana;
- c) provoca tensão no jogador;
- d) possui regras que têm uma função central para o seu funcionamento;
- e) envolve motivações intrínsecas e guarda um fim em si mesmo;
- f) desenrola-se de formas que nunca podem ser previamente determinadas.

Todavia Aizecang (2005, p. 76, tradução nossa) aponta que a utilização do jogo em espaços de ensino – ou seja, o jogo didático – irá diferenciar-se dos jogos infantis em outros contextos. Nessa perspectiva, o jogo na escola

[...] se converte em um instrumento didático para a apropriação de objetivos curriculares. Incluído em contexto escolar, cede algumas de suas características essenciais (atividade livre com um fim em si mesmo), para adquirir um novo status como ferramenta ou meio para as intervenções pedagógicas.

Ainda assim, a permanência de algumas características do jogo, tais como ser uma atividade livre, espontânea e voluntária (MORGON, 2013), manterá o caráter lúdico dessa atividade, mesmo em ambientes escolares. Na educação de surdos, a elaboração de um jogo didático precisaria considerar, para além desses aspectos, as especificidades de língua, sensibilidade/percepção e cultura, a fim de que o jogo seja significativo para esses alunos.

Desse modo, o jogo como atividade lúdica no processo de alfabetização espacial para alunos surdos deverá valer-se da Libras e de elementos que explorem a

visualidade, tendo em vista a experiência visual de mundo dessas crianças. Além disso, a própria realidade socioespacial dos estudantes pode ser alvo dos jogos, de modo que a relação de pertencimento e conhecimento favoreça interpretações e a leitura do espaço geográfico por esses alunos.

Um exemplo de jogo, pautado na visualidade, pode se configurar na utilização de fotos antigas e recentes de importantes áreas da cidade e dos bairros de residência dos alunos. As regras do jogo poderiam ser delimitadas em:

- a) os alunos devem formar duplas/grupos que competirão entre si;
- b) cada dupla/grupo recebe uma dúode de fotografia de uma área específica;
- c) os grupos, na primeira etapa do jogo, precisam descrever, aos outros, as modificações ocorridas na paisagem, ao longo do tempo;
- d) sessões de perguntas e respostas serão desenvolvidas, na segunda etapa, em que o professor questionará cada dupla/grupo a respeito de processos ocorridos no espaço geográfico analisado, com questões abertas e/ou perguntas cuja resposta poderá ser verdadeira ou falsa<sup>4</sup>;
- e) a dupla/grupo que obtiver o maior número de acertos, no somatório da primeira e segunda etapa, será a vencedora.

Com esse jogo, é possível trabalhar alguns procedimentos para a alfabetização espacial de alunos surdos e ouvintes, tais como a observação, a descrição e a construção de explicações acerca das paisagens e do espaço geográfico. Em relação ao conceito de paisagem, pode-se chegar, no final, a algumas constatações como: a paisagem não é estática, se modifica ao longo do tempo; as paisagens diferenciam-se entre si; as paisagens revelam como as sociedades se organizam econômica, cultural e socialmente. Além disso, os processos interativos no interior das duplas/grupos de alunos representam oportunidades efetivas de mediação na coconstrução de significados e conhecimentos (CARVALHO; MACIEL, 2014)<sup>5</sup>.

Vale lembrar que, nessas situações, o jogo também pode converter-se em momentos “avaliativos” para o professor, ou seja, ocasiões em que é possível observar as informações que os alunos surdos trazem de seu ambiente extraescolar. Esses momentos poderão auxiliar na compreensão da construção dos conceitos espontâneos desses estudantes, bem como guiar a elaboração de atividades pedagógicas futuras, condizentes com o que foi observado.

Importante pensar ainda nas contribuições de Benjamin (2002, p. 247) no que diz respeito à concepção de brinquedo e brincadeira. O autor afirma que “podemos ter a esperança de superar o erro básico segundo o qual o conteúdo ideacional do brinquedo determina a brincadeira da criança, quando na realidade é o contrário que se verifica”. Transportando tal consideração para a realidade escolar, podemos pensar que a brincadeira está inserida no contexto do jogo e que os brinquedos, muitas vezes, podem ser os objetos que oferecemos para a sua realização. Desse modo, indagamos: será que os alunos irão se apropriar das atividades e dos objetos pedagógicos atendendo, necessariamente, às nossas intencionalidades? Seguindo o pensamento de Benjamin, inferimos que os jogos e elementos que levamos para a sala de aula, ainda que com regras estabelecidas previamente, estão suscetíveis de serem transformados em “brincadeiras” a partir da imaginação dos alunos. Conforme já mencionado, um dos aspectos do jogo consiste na indefinição do seu desenrolar, que irá depender dos jogadores.

Nesse sentido, Aizecang (2005, p. 93-94, tradução nossa) salienta que

<sup>4</sup> O tipo de pergunta deverá ser desenvolvido a partir das características específicas de cada turma, de modo que esteja adequado às possibilidades interpretativas dos educandos. No entanto, alguns desafios são bem-vindos, uma vez que é necessário trabalhar com conhecimentos/habilidades ainda não consolidados, para ampliar as possibilidades de desenvolvimento dos alunos.

<sup>5</sup> Se as turmas forem compostas por alunos surdos e ouvintes, é necessária a presença do intérprete educacional e desejável que os alunos ouvintes também sejam conhecedores da língua de sinais.

os objetivos didáticos são, em princípio, regulados pelo docente e progressivamente pela criança (NEWMAN; GRIFFIN; COLE, 1991), que assume uma maior responsabilidade no controle das situações ao familiarizar-se com a proposta (ROGOFF, 1993). Desta forma, podemos entender o fato de que as representações dos docentes e alunos em torno das situações lúdicas são múltiplas e se transformam, ou seja, vão se modificando no transcurso da atividade, num processo recíproco e conjuntamente construído. No tempo que as crianças descobrem os motivos pedagógicos da situação lúdica, os professores, na observação da atuação dos alunos, descobrem novos objetivos que se agregam aos inicialmente previstos para essa proposta. A atividade tende a modificar-se na negociação entre professores e alunos.

Portanto, o docente deve estar aberto para compreender as apropriações dos alunos e as negociações que estarão presentes no desenrolar das atividades lúdico-pedagógicas. Desse modo, no decorrer de tais atividades, as crianças surdas podem oferecer pistas não somente quanto à descoberta dos motivos pedagógicos, mas também se a atividade elaborada se mostra significativa em um contexto de educação de surdos.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, discutimos o ensino de Geografia nos anos iniciais para alunos surdos a partir de abordagens que versam sobre a criatividade e o lúdico nos processos de ensino-aprendizagem. Baseados nos aportes teóricos de Ostrower (2001), compreendemos que a alfabetização espacial, fundamento do ensino de Geografia, constitui um processo criativo. Desse modo, dedicamo-nos a debater as especificidades que envolvem o aluno surdo nos processos criativos de construção de conhecimento geográfico e como o professor de Geografia pode fazer uso da criatividade como recurso facilitador da aprendizagem. Por meio do detalhamento da tríade sensibilidade – cultura – consciência, de Ostrower (2001), salientamos que a experiência visual de mundo dos sujeitos surdos apresenta-se como orientadora na sensibilidade e percepção desses estudantes. Destacamos também a possível inserção diferenciada dos surdos nos processos culturais dominantes e as especificidades que podem haver na construção de conceitos espontâneos, devido às precárias interações sociais, contato e comunicação com o mundo.

Visando atender às singularidades de tais estudantes, em uma perspectiva criativa de ensino, apresentamos e discutimos algumas propostas:

- a) o reconhecimento da materialidade específica da língua de sinais, ou seja, a incorporação, pelo docente, das possibilidades criativas existentes em uma língua visuogestual, desvinculando-se do padrão das línguas orais;
- b) a promoção de informações e vivências aos alunos surdos, utilizando a semiose imagética e a comunicação multimodal como recursos importantes, a fim de que sejam ampliados conhecimentos e experiências para favorecer o processo criativo de interpretação do espaço geográfico; e
- c) a construção de espaços lúdicos, com jogos, como forma de propiciar o aprendizado e avaliar as particularidades na construção de conceitos, nas aulas de Geografia.

Neste ensaio, não aprofundamos alguns desafios existentes na conjuntura da inclusão educacional, tais como a relação professor – intérprete, as técnicas de interpretação e conhecimentos geográficos, os processos comunicativos entre alunos surdos e ouvintes e a ausência de suportes tecnológicos para o ensino, dentre outros. Compreendemos que esses assuntos devam ser mais bem explorados em um contexto de ensino de Geografia para surdos, se desejamos aperfeiçoar esse processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, tais desafios indicam possibilidades de pesquisas futuras.

Por fim, ainda que pensadas a partir do viés da criatividade, as estratégias e metodologias apresentadas neste trabalho vão ao encontro do sujeito surdo em uma perspectiva socioantropológica, em que a experiência visual e a língua de sinais estão na base constitutiva de uma identidade surda. Desse modo, o desenvolvimento de práticas pedagógicas nessas condições buscou culminar em uma pedagogia que atenda às necessidades dos alunos surdos que se encontram imersos no mundo visual e aprendem, por meio dele, a maior parte das informações necessárias à construção de seu conhecimento (LACERDA; SANTOS; CAETANO, 2013).

## REFERÊNCIAS

ABREU, S. S.; GARRUTTI-LOURENÇO, E. A. Análises de dissertações e teses sobre práticas pedagógicas com alunos surdos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7, 2016, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2016. Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/analise-de-dissertacoes-e-teses-sobre-praticas-pedagogicas-com-alunos-surdos>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

AIZECANG, N. *Jugar, aprender y enseñar: relaciones que potencian los aprendizajes escolares*. Buenos Aires: Manantial, 2005.

ALBRES, N. A. Comunicação em Libras: para além dos sinais. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à Libras e educação de surdos. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 99-113.

ALENCAR, E. M. L. S.; FLEITH, D. de S. *Criatividade: múltiplas perspectivas*. 3. ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2003.

ALVES, A. O.; SOUZA, M. I. A. A geografia nos anos iniciais: a leitura integrada da paisagem para a construção de conceitos dos conteúdos relevo-solo-rocha. *Revista Brasileira de Educação em Geografia*, Campinas, v. 5, n. 10, p. 277-299, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.revistaedugeo.com.br/ojs/index.php/revistaedugeo/article/view/329>>. Acesso em: 10 ago. 2016.

BENJAMIN, W. *Reflexões sobre o brinquedo, a criança e a educação*. São Paulo: Ed. 34, 2002.

BERNARDINO, E. L. A. O uso de classificadores na língua de sinais brasileira. *ReVEL*, v. 10, n. 19, 2012. Disponível em: <<http://www.revel.inf.br/files/6ecf02602b4f746097e-5749734cfd433.pdf>> Acesso em: 4 out. 2016.

CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental. *Cadernos CEDES*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.

CAMPELLO, A. R. e S. Pedagogia visual/sinal na educação dos surdos. In: QUADROS, R. M. de; PERLIN, G. (Org.). *Estudos surdos II*. Petrópolis, RJ: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CARVALHO, E. N. S. de, MACIEL, D. A. Inclusão escolar na educação infantil: interação entre pares e deficiência intelectual. In: DESSEN, M. A.; MACIEL, D. A. (Org.). *A ciência do desenvolvimento humano: desafios para a psicologia e a educação*. Curitiba: Juruá, 2014. p. 517-553.

CASTROGIOVANNI, A. C. (Org.). *Ensino de geografia: práticas e textualizações no cotidiano*. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.

COUTINHO, M. D. M. da C. *A constituição de saberes num contexto de educação bilíngue para surdos em aulas de Matemática numa perspectiva de letramento*. 2015. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

FELIPE, T. Sistema de Flexão Verbal na LIBRAS: Os classificadores enquanto marcadores de flexão de gênero. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DO INES, 2002, Rio de Janeiro, *Anais...* Rio de Janeiro, 2002, p. 37- 58.

HUIZINGA, J. Natureza e significado do jogo como fenômeno cultural. In: \_\_\_\_\_. *Homo Ludens*. 4. ed. São Paulo: Ed. Perspectiva, 2000.

KELMAN, C. A.; MARTINS, M. A.; TAVEIRA, C. Práticas escolares de ensino: políticas públicas em diálogo com a realidade na educação de surdos. In: ALMEIDA, M. I. et al. *Políticas educacionais e impactos na escola e na sala de aula*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 4583-4594. Disponível em: <[http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos\\_template/upload\\_arquivos/acervo/docs/4080b.pdf](http://www.infoteca.inf.br/endipe/smarty/templates/arquivos_template/upload_arquivos/acervo/docs/4080b.pdf)>. Acesso em: 04 out. 2016.

KELMAN, C. A. Significação e aprendizagem do aluno surdo. In: MARTINEZ, A. M.; TACCA, M. C. V. R. (Org.). *Possibilidades de aprendizagem: ações pedagógicas para alunos com dificuldade e deficiência*. Campinas: Alínea, 2011. p. 175-207.

LACERDA, C. B. F. de. Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos. *Cadernos CEDES*, v. 19, n. 46, p. 68-80, set. 1998.

LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos; CAETANO, J. F. Estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos. In: LACERDA, C. B. F. de; SANTOS, L. F. dos (Org.). *Tenho um aluno surdo, e agora?: Introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 37-59.

LOPES, J. J. M.; GONÇALVES, T. R. P. S.; LIMA, R. E qual lugar vocês guardam? O direito de aprendizagem em geografia nos anos iniciais. *Educ. Foco*, Edição Especial, p. 187-201, fev. 2015.

MAIA, M. V. C. M.; NAGEM, C. Criatividade e educação: articulação possível? *Revista Práticas em Educação Básica*, Rio de Janeiro, v. 1, 2016. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/peb/article/view/696>>. Acesso em: 13 jun. 2017.

MAIA, M. V. C. M.; SILVA, M. C.; BATISTA, G. G. As crianças querem mais: reflexões sobre a limitação da atividade corporal na escola. MAIA, M. V. C. M. (Org.). *Criar e brincar: o lúdico no processo de ensino-aprendizagem*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2014.

MOREIRA, R. L. *Uma descrição da dêixis de pessoa na língua de sinais brasileira: pronomes e verbos indicadores*. 2007. 150 f. Dissertação (Mestrado em Linguística)- Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MORGON, M. T. *A necessidade da criatividade na educação básica: entraves e possibilidades*. 2013. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.

MOURA, M. C. Surdez e linguagem. In: LACERDA, C. B. F. de.; SANTOS, L. F. dos. *Tenho um aluno surdo, e agora?: introdução à Libras e educação de surdos*. São Carlos: EdUFSCar, 2013. p. 13-26.

OLIVEIRA, T. F.; KELMAN, C. A. Reflexões no ensino de Geografia para surdos: o papel da Libras na construção do conhecimento. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: UNIVERSIDADE E PARTICIPAÇÃO, 4., 2016, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: UFRJ, 2016. Disponível em: <[http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%203\\_Tecnologias%20e%20linguagens\\_pag%20153.pdf](http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/files/Eixo%203_Tecnologias%20e%20linguagens_pag%20153.pdf)>. Acesso em: 21 jan. 2018.

OLIVEIRA, T. F.; EIRAS, J. M. C.; KELMAN, C. A. Surdez, prática docente e recursos: uma análise das publicações dos Congressos de Educação Especial. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 7., 2016, São Carlos. *Anais...* São Carlos: UFSCar, 2016.

Disponível em: <<https://proceedings.galoa.com.br/cbee7/trabalhos/surdez-pratica-do-cente-e-recursos-uma-analise-das-publicacoes-dos-congressos-de-educacao-especial>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

OSTROWER, F. *Criatividade e processos de criação*. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

PLETSCH, M. D. A formação de professores para a educação. *Educar*, Curitiba, n. 33, p. 143-156, 2009.

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

\_\_\_\_\_. O “BI” em bilinguismo na educação de surdos. In: FERNANDES, E. et al. (Org.). *Letramento, bilinguismo e educação de surdos*. Porto Alegre: Mediação, 2012.

RAMOS, D. M.; ZANIOLO, L. O. Tendências temáticas da produção acadêmica sobre a educação de surdos. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 11, 2014, São João del-Rei. *Anais...* São João Del-Rei: UFSJ, 2014. Disponível em: <<https://anpedsudeste2014.files.wordpress.com/2015/07/denise-marina-ramos-leandro-osni-zaniolo.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2017.

RIGONATO, V. O ensino de geografia nas séries iniciais: uma proposta e seus desafios. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA, 6, 2007, Uberlândia. *Anais...* Uberlândia: UFU, 2007. 1 CD-ROM.

SANTAELLA, L.; NÖTH, W. *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. São Paulo: Iluminuras, 2012.

SKLIAR, C. *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

SKLIAR, C. (Org.). *Educação e exclusão: abordagens socioantropológicas em educação especial*. Porto Alegre: Mediação, 1997.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criatividade na infância*. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2014.