



**UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA**

**GRAZIELA LAURINDO**

**O AMBIENTE NATURAL COMO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO EDUCACIONAL DAS  
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: SINUOSAS POSSIBILIDADES**

Tubarão

2019

**GRAZIELA LAURINDO**

**O AMBIENTE NATURAL COMO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO EDUCACIONAL DAS  
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: SINUOSAS POSSIBILIDADES**

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina como requisito parcial à obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação em Ciências

Orientadora: Profa. Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.

Tubarão

2019

Laurindo, Graziela, 1980-  
L41 O ambiente natural como potencializador no processo educacional das pessoas com deficiência: sinuosas possibilidades / Graziela Laurindo ; -- 2019.  
159 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora : Profa. Dra. Fátima Elizabeti Marcomin.  
Dissertação (mestrado)–Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2019.  
Inclui bibliografias.

1. Educação ambiental. 2. Meio ambiente. 3. Pessoas com deficiência. 4. Educação especial - Programa de atividades. 5. Imaginário. I. Marcomin, Fátima Elizabeti. II. Universidade do Sul de Santa Catarina – Mestrado em Educação. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.9

GRAZIELA LAURINDO

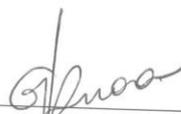
**O AMBIENTE NATURAL COMO POTENCIALIZADOR NO PROCESSO  
EDUCACIONAL DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA: SINUOSAS  
POSSIBILIDADES**

Esta Dissertação foi julgada adequada à  
obtenção do título de Mestre em Educação e  
aprovada em sua forma final pelo Programa de  
Pós-Graduação em Educação - Mestrado, da  
Universidade do Sul de Santa Catarina.

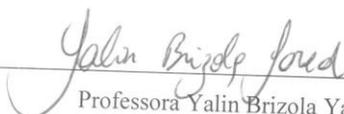
Tubarão, 23 de agosto de 2019.



Professora e Presidenta da Banca Examinadora Fátima Elizabeti Marcomin, Dra.  
Universidade do Sul de Santa Catarina



Professora Gisela Dalla Nora, Dra.  
Examinadora Externa – Universidade Federal de Mato Grosso



Professora Yalin Brizola Yared, Dra.  
Examinadora Interna – Universidade do Sul de Santa Catarina

Dedico esta dissertação, resultado de uma pesquisa que exigiu muito de nós, ao meu filho Breno, chama da vela que ilumina e aquece minha vida, minha luz de felicidade. Deixo registrados meus mais sinceros pedidos de desculpas por todo o tempo de mãe que te foi negado. Espero ser orgulho e exemplo para ti. Te amo!

## AGRADECIMENTOS

Desde antes de entrar no Mestrado, e mais ainda durante a caminhada, pude contar com a presença, incentivo e força de pessoas que são e se tornaram fundamentais em minha vida pessoal e acadêmica, sem as quais seria impossível a realização deste sonho. Valorizar e reconhecer os que me apoiaram é imprescindível e me remete a uma das mais belas palavras que conheço: gratidão! É por meio da gratidão que posso expressar toda a minha admiração e carinho aos que contribuíram para a realização deste trabalho. Assim, sou grata...

**Aos meus pais, Thiana e Antonio**, por sempre acreditarem em mim e me criarem assim, tão curiosa pelas coisas da vida.

**Ao meu irmão Thiago e meu filho Breno**, por serem essenciais em minha vida. Procuro ser o melhor exemplo possível para eles de que quando acreditamos e lutamos por nossos sonhos a realização é apenas uma consequência.

**Ao meu esposo e amor da minha vida, Jheferson**, por todo carinho, paciência e companheirismo ao longo de mais esta caminhada, a mais intensa de todas, *né*, amor?

**Aos meus queridos amigos Patrícia, Emerson e Mirela**, pelo carinho que sempre demonstram por mim: sem o incentivo de vocês eu não teria feito nem a matrícula!

**A todos os companheiros do dia a dia na APAE**, por segurarem todas as barras e me darem suporte, principalmente **Emeline, Marcelo, Jaqueline, Val e Claudine**.

Um agradecimento especial ao amigo e parceiro de trabalho, **Laércio**, por toda a cumplicidade e conselhos, sem os quais eu não teria chegado até aqui.

**Ao Yuri**, por todas as canções ao violão.

**Aos pescadores do Canto dos Molhes**, por todos os *causos* e ensinamentos.

**Ao pessoal do Piquete do Zé**, por nos receberem com tanto carinho.

**Ao AnPAP-EA**, nosso grupo de pesquisa, pela oportunidade de conhecer outros mundos e sonhar novos sonhos.

**À minha orientadora, Profa. Dra. Fátima**, por quem tenho enorme admiração. Gratidão a você por toda atenção, paciência, incentivo, compreensão, carinho e ensinamentos, sem os quais nada disso seria possível, e pelos quais serei eternamente grata.

**Aos alunos e seus familiares** da APAE de Laguna, por todo o empenho e participação, sem os quais esta pesquisa não seria a mesma.

**Aos membros da banca examinadora**, Profa. Dra. Michèle Sato (banca da qualificação), Profª Dra. Gisele Dalla-Nora (banca da defesa), Profa. Dra. Tânia Mara Cruz e Profa. Dra. Yalin Brizola Yared, a quem dedico enorme admiração pela forma amorosa e competente com que vivem e exercem suas profissões. A todas sou grata pelo belo exemplo que são para mim e pelas valiosas contribuições.

**Ao PPGE da UNISUL**, em especial a Daniela, pelo suporte e por ser tão atenciosa nos momentos das dúvidas burocráticas.

**À Profa. Dra. Letícia, ao Prof. Dr. Kassick** e aos colegas do Mestrado, pelas valiosas contribuições com a minha pesquisa durante as disciplinas cursadas, e a quem sou grata pela parceria, risadas, comilanças, passeios e força nos momentos difíceis desta caminhada.

**À CAPES**, pela bolsa e imprescindível contribuição financeira para a realização desta pesquisa.

**A Deus**, pela graça da vida e saúde, que me permitiram concluir mais esta caminhada.

*Gratidão!*

“Talvez não tenhamos conseguido fazer o melhor,  
mas lutamos para que o melhor fosse feito.  
Não somos o que deveríamos ser,  
Não somos o que iremos ser,  
Mas, graças a Deus,  
Não somos o que éramos.”  
(Martin Luther King)

## RESUMO

Pensar e atuar no processo formativo das Pessoas com Deficiência (PcD) constitui-se um desafio, considerando a complexidade que permeia o universo cotidiano dessas pessoas e as dificuldades inerentes à Educação como um todo. A pesquisa em questão objetivou compreender as possibilidades de a relação entre Educação Especial e Educação Ambiental (EA), a partir de vivências com o ambiente natural, poder contribuir para o processo educacional das PcD da Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) de Laguna/SC. Nesse ínterim, observamos se os alunos da instituição possuem oportunidades de interagir com os ambientes naturais, e com que frequência isso ocorre; reconhecer como se dá, durante as atividades propostas, a relação entre as PcD e os ambientes naturais; observar se há influência dos ambientes naturais sobre o processo formativo das PcD; interpretar os resultados que essa interação proporciona às PcD por meio dos seus depoimentos e dos profissionais da APAE. A pesquisa é fenomenológica, pautada na Cartografia do Imaginário Satiana, cujos princípios sustentam-se a partir dos quatro elementos Bachelardianos (água, terra, fogo e ar) e da pesquisa participante. Houve a realização de atividades de EA junto às PcD em ambientes como um haras, na praia e nos Molhes da Barra em Laguna. A interpretação das informações foi desenvolvida no entrelaçar do observado e registrado durante as atividades de campo, das impressões/expressões durante as rodas de conversa com as PcD e dos dois instrutores e das impressões da pesquisadora. Dentre os encantamentos dos achados da pesquisa, vislumbramos o potencial sensibilizador do ambiente natural para a formação educativa das PcD, contribuindo, deste modo, para processos formativos mais afetivos e integrados, favorecendo para que tais espaços também sejam concebidos como matriz de inserção dos sujeitos na paisagem, e estes, protegidos/respeitados em sua totalidade. Além disso, reconhecemos a necessidade de processos formativos de professores especializados para a Educação Especial, haja vista as nuances que se desenharam ao longo do processo, dentre elas: reconhecer os saberes acumulados dos instrutores, motoristas, gestores, merendeiras, pais e pessoas da comunidade que se dispuserem a colaborar com o processo formativo dessas pessoas; buscar os saberes da área socioambiental e de EA, nas dimensões da episteme/práxis e axioma, necessários aos mecanismos e modos de atuação cotidiana intraclasse e no campo, visando à sustentabilidade socioambiental e a uma formação cidadã; incorporar na prática cotidiana junto às PcD processos educativos evidenciados e contemplados pelos instrutores, como o afeto, ética, respeito, comprometimento com o exercício da autonomia dos sujeitos, capacidade de escuta, companheirismo, amor; realizar atividades junto ao ambiente natural de forma intensiva, permitindo que as PcD vivam experiências de imersão nesses espaços; promover sempre a reflexão e diálogos sobre os espaços visitados/estudados no intuito de aproximar as PcD das questões socioambientais. Sonhei em atuar junto às PcD; hoje desejo ajudar a melhorar o processo formativo na vida dessas pessoas e vê-las felizes, imersas num ambiente de possibilidades e realizações. Acredito que os caminhos percorridos, aqui, possam contribuir.

Palavras-chave: Ambiente Natural. Pessoas com Deficiência. Universo Bachelardiano. Cartografia do Imaginário.

## ABSTRACT

### THE NATURAL ENVIRONMENT AS A POTENTIALIZER IN THE EDUCATIONAL PROCESS OF PEOPLE WITH DISABILITIES

Thinking and acting in the training process of People with Disabilities (PwD) is a challenge, considering the complexity that permeates the daily universe of these people and difficulties inherent in Education as a whole. This research aimed to understand the possibilities of relationship between Special Education and Environmental Education (EE), from experiences with natural environment, could contribute to the educational process of the PwD of the Association of Parents and Friends of Exceptional (APAE) of Laguna / SC. In the meantime, we look at whether the institution's students have opportunities to interact with natural environments, and how often this occurs; to recognize how the relationship between PwD and natural environments occurs during proposed activities; to observe if there is influence of natural environments on the process of training of PwD; to interpret the results that this interaction provides to PwD through their testimonials and APAE professionals. The research is phenomenological, based on the Cartography of Satiana Imaginary, whose principles are based on the four Bachelardian elements (water, earth, fire and air) and the participant research. EE activities were carried out with PwD in environments such as stud farms, on the beach and at Molhes da Barra in Laguna. The interpretation of information was developed in the interweaving of the observed and recorded during the field activities, the impressions/expressions during the round table conversation with the PwD and two instructors and the researcher's impressions. Among the enchantments of research findings, we see the potential sensitizing of the natural environment for the educational formation of PwD, thus contributing to more affective and integrated training processes, favoring that such spaces are also conceived as a matrix of insertion of the subjects in the landscape, and these are protected/respected in their entirety. In addition, we recognize the need for training processes of specialized teacher for Special Education, given the nuances that have been drawn throughout the process, including recognizing the accumulated knowledge of instructors, drivers, managers, cooks, parents and people in the community that willed to collaborate with the formative process of these people; to seek the knowledge of the socio-environmental area and EE, in the dimensions of episteme/praxis and axiom, necessary to mechanisms and modes of daily action in class and in field, aiming to socio-environmental sustainability and a citizen formation; to incorporate into the daily practice with the PwD educational processes evidenced and contemplated by the instructors, such as affection, ethics, respect, commitment to the exercise of the subjects' autonomy, listening skill, companionship, love; to perform activities with the natural environment intensively, allowing the PwD to live immersion experiences in these spaces; always to promote reflection and dialogues about the spaces visited/studied in order to bring the PwD closer to socio-environmental issues. I dreamed of working with the PwD; today I want to help improve the formative process in the lives of these people and to see them happy immersed in an environment of possibilities and achievements. I believe that the paths taken here can contribute.

**Key words:** Natural Environment. Disabled People. Bachelardian Universe. Cartography of the Imaginary.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Músico anão V Dinastia 2458 - 2465 .....	43
Figura 2 – Papiro médico contendo procedimentos para curar os olhos .....	43
Figura 3 – A Forja de Vulcano, pintada em 1630 por Diego Velázquez .....	46
Figura 4 – Belisário, acusado de trair o Império, tem os olhos vazados e pede esmola.....	48
Figura 5 – Rei Luís IX, canonizado São Luís em 1297 pela Igreja Católica.....	49
Figura 6 – Gabriel Ávila.....	63
Figura 7 – Gabriel Felipe .....	63
Figura 8 – Josiane.....	64
Figura 9 – Michel.....	64
Figura 10 – Ricardo .....	65
Figura 11 – Laércio .....	65
Figura 12 – Marcelo .....	66
Figura 13 – Imagem das regiões próximas ao lócus da pesquisa e do lócus da pesquisa sinalizado pela marcação em vermelho mais espessa .....	66
Figura 14 – Mosaico dos registros fotográficos do primeiro contato com os cavalos, com a orientação do instrutor Marcelo (camiseta azul) sobre o casco e colocação da ferradura	82
Figura 15 – Mosaico dos registros fotográficos da interação dos alunos com os cavalos..	85
Figura 16 – Gabriel Ávila .....	86
Figura 17 – Gabriel Felipe.....	87
Figura 18 – Josiane Silveira.....	90
Figura 19 – Michel Araújo .....	91
Figura 20 – Ricardo Martins .....	92
Figura 21 – Josiane escovando o cavalo .....	94
Figura 22 – Mosaico com Marcelo e Gabriel Felipe montando no cavalo.....	95
Figura 23 – Instrutor Laércio .....	96
Figura 24 – Instrutor Marcelo .....	96
Figura 25 – Instrutor Laércio .....	99
Figura 26 – Instrutor Marcelo .....	99
Figura 27 – Alunos da APAE interagindo com os pescadores .....	101
Figura 28 – Mosaico do lanço de rede e Gabriel Felipe com o peixe .....	104

Figura 29 – Gabriel Ávila.....	104
Figura 30 – Gabriel Felipe.....	105
Figura 31 – Josiane Silveira.....	106
Figura 32 – Michel Araújo.....	106
Figura 33 – Ricardo Martins.....	107
Figura 34 – Professora Fátima mostra as guelras do peixe.....	108
Figura 35 – Gabriel Felipe contemplando.....	110
Figura 36 – O início da fogueira.....	117
Figura 37 – Instrutor Laércio.....	117
Figura 38 – Instrutor Marcelo.....	118
Figura 39 – A fogueira.....	119
Figura 40 – Gabriel Ávila.....	122
Figura 41 – Gabriel Felipe.....	123
Figura 42 – Josiane.....	123
Figura 43 – Michel Araújo.....	124
Figura 44 – Ricardo Martins.....	124

## LISTA DE SIGLAS

AMPID – Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência

AnPAP-EA – Grupo de Pesquisa Análise e Planejamento Ambiental da Paisagem e Educação Ambiental

APAE – Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

EA – Educação Ambiental

GPEA – Grupo Pesquisador em Educação Ambiental

IBAMA – Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

PAEAL – Pacto de Ação Ecológica para a América Latina

PcD – Pessoas com Deficiência

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

TALE – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFMT – Universidade Federal de Mato Grosso

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>ÁGUA [FORMAÇÃO] – CONSTITUIÇÃO ORIGINAL/UM POUCO DE MIM E POSSIBILIDADES DA VIAGEM [INTRODUÇÃO]</b> .....	14
<b>2</b>	<b>TERRA [DEFORMAÇÃO] – EPISTEMOLOGIA E HIPÓTESE [APORTE TEÓRICO]</b> .....	29
2.1	EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE .....	29
2.2	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA HISTÓRIA DE INVISIBILIDADE.....	41
<b>3</b>	<b>FOGO [TRANSFORMAÇÃO] – COMBUSTÃO E PROCESSO DE BUSCA [METODOLOGIA]</b>	54
<b>4</b>	<b>AR [REFORMAÇÃO] – O ENCANTAMENTO E REENCANTAMENTO DA PESQUISA [RESULTADOS E DISCUSSÕES]</b> .....	70
4.1	AR – ESSENCIAL [DISCUSSÃO] .....	71
4.2	MERGULHANDO NOS “DEVANEIOS” DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA.....	75
4.2.1	Primeira atividade: haras – terra/ar .....	75
4.2.2	Segunda atividade: Molhes da Barra, pesca com auxílio dos botos – observação de botos – água/ar .....	98
4.2.3	Terceira atividade: luau – fogo/ar.....	114
<b>5</b>	<b>AR – ESPELHO – [CONSIDERAÇÕES]</b> .....	128
	REFERÊNCIAS.....	133
	APÊNDICES .....	145
	APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) .....	146
	APÊNDICE B – Roteiro Roda de Conversa .....	150
	APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores.....	151
	APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para pessoas com deficiência intelectual .....	154
	APÊNDICE E – Roteiro de entrevista (filmada) – Roda de Conversa .....	157
	APÊNDICE F – Roteiro de entrevista aos profissionais .....	158

## **A pintura dos sons de Melissa McCracken**

*Para ilustrar a abertura de cada capítulo usaremos uma obra de arte da artista Melissa McCracken que nasceu no Kansas City em 1990, e descobriu aos 16 anos que, diferentemente das outras pessoas, consegue visualizar as cores ao ouvir sons. Ela sofre de uma disfunção neurológica chamada sinestesia, que faz uma sensação se manifestar quando associamos involuntariamente os estímulos de um sentido aos de outro.*

*A artista explica sobre como seu cérebro percebe as coisas: “Basicamente, meu cérebro é interligado. Eu experimento a sensação ‘errada’ de acordo com o estímulo que recebo. Cada letra e número é de uma cor e os dias do ano circulam meu corpo como se ele fosse um ponto de referência no espaço.”*

*(<http://www.dionisioarte.com.br/pintura-dos-sons-por-melissa-mccracken/>)*

# 1 ÁGUA [FORMAÇÃO] – CONSTITUIÇÃO ORIGINAL/UM POUCO DE MIM E POSSIBILIDADES DA VIAGEM [INTRODUÇÃO]

Crazy Diamond - Pink Floyd, 2015, da artista Melissa McCracken



Fonte: <https://www.melissasmccracken.com/song-list>

Sonhe

Sonhe com aquilo que você quiser.  
Vá para onde você queira ir.

Seja o que você quer ser, porque você possui apenas uma vida e nela só temos uma chance de fazer aquilo que  
queremos.

Tenha felicidade bastante para fazê-la doce.  
Dificuldades para fazê-la forte.

Tristeza para fazê-la humana. E esperança suficiente para fazê-la feliz.

As pessoas mais felizes não têm as melhores coisas. Elas sabem fazer o melhor das oportunidades que  
aparecem em seus caminhos.

A felicidade aparece para aqueles que choram. Para aqueles que se machucam. Para aqueles que buscam e  
tentam sempre.

E para aqueles que reconhecem a importância das pessoas que passam por suas vidas.  
O futuro mais brilhante é baseado num passado intensamente vivido.

Você só terá sucesso na vida quando perdoar os erros e as decepções do passado.

A vida é curta, mas as emoções que podemos deixar, duram uma eternidade.

A vida não é de se brincar porque em pleno dia se morre.

(Clarice Lispector)

É curioso como tudo o que acontece em nossas vidas está entrelaçado em sonhos, a motivos para querer ser, para querer fazer. Este processo não silencia as dificuldades, os contratempos, as feridas, a dor. O ímpeto de concretizar nossos objetivos está, de certa forma, enraizado em nossas percepções, desejos, crenças, vontades, um sentimento de incompletude, de que algo sempre nos falta. Envolve-me em permanente devaneio: quem sou eu até aqui? O que já vivi? O que me constitui? O que me move? Penso sobre a criança que fui e tudo que já experienciei. Entendo, assim, que estou no melhor lugar que poderia estar e, como Clarice [Lispector], em busca de fazer/ser o melhor em cada oportunidade, na tentativa de me distanciar de um mundo efêmero, com relações desgastadas, frouxas. Faço o que realmente me propus e procurei fazer durante toda a minha vida.

O olhar para o que nos é especial, caro, é vital para reconhecer o valor dos que cruzam nosso caminho. Nesse cenário de “olhar” com outros olhos, de sentir cada detalhe como o único me fez ver, desde muito cedo, a Educação Especial de uma forma muito peculiar, sensível. Com dez anos, dentro de um carro fechado, vivi uma travessura. Uma unidade de fogo de artifício fora acendida, por mim, a ponto de não conseguir abrir o veículo a tempo da explosão. Minha atitude despreziosa e inocente resultou em um déficit auditivo no ouvido esquerdo.

Fui submetida, à época, a vários testes em muitas clínicas e lugares diferentes, o que me levou a conhecer muitas crianças com diferentes deficiências e profissionais de diversas áreas da saúde e reabilitação. Encantada por tudo o que vi e vivi naquele período, ali mesmo, com apenas dez anos de idade, decidi que seria uma dessas pessoas que assistiam as Pessoas com Deficiência (PcD). Adotei essa abreviação influenciada pela leitura de Gomes, Sato e Silva (2019) e ainda por entender que este é o termo oficial e correto definido pela Convenção das Nações Unidas sobre o Direito das Pessoas com Deficiência. O documento salienta que mesmo havendo algum tipo de deficiência a pessoa não pode ser inferiorizada. Os termos Pessoa Portadora de deficiência (PPD) ou Portador de Necessidades Especiais (PNE) são errados e devem ser evitados, uma vez que não transmitem a realidade como deveriam.

Tocada pelas lembranças de um passado intensamente vivido, de que fala Clarice, conduzi-me, com o passar do tempo, ao curso de Magistério, depois à Pedagogia e, após, à Especialização na área da Educação Especial. Reconheci ali meu lugar, quando tive a

oportunidade de conhecer e de envolver-me com pessoas que possuíam diferenças físicas e psicológicas que as tornavam sujeitos fantásticos, muito especiais.

Infelizmente, essas pessoas ainda são subestimadas pela sociedade, nem sempre respeitadas em seus direitos como, por exemplo, a falta de inclusão das PcD no espaço escolar, ou ausência de acolhimento por parte de alguns profissionais da Educação no que concerne ao trabalho docente com sujeitos com deficiência. Nesses meandros, pude conhecer com mais intensidade o universo das dificuldades de aprendizagem dessas pessoas.

Em dez anos dedicados à área educacional, particularmente à Educação Especial, houve um constante e doce aprendizado, mas que envolveu também o pensar em dificuldades, conflitos, discordâncias e concordâncias. Esses sujeitos são a força motriz de minha motivação e me conduzem a reflexões diárias sobre como atuar e enfrentar os desafios da Educação Especial. Uma busca que considera as particularidades cognitivas e emocionais do outro, a fim de colaborar com o desenvolvimento de todos os sujeitos.

A experiência com a Educação Especial, como coordenadora e professora do ensino regular de instituição especializada – a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), nesses anos, vem demonstrando, na prática, que as experiências/vivências ambientais são significativas para os alunos. Destaco, por exemplo, crianças com *síndrome de Down* que possuem dificuldades de mobilidade e movimentação das pernas e que conseguem colocar-se sobre um cavalo e dobrar seus joelhos, ação até então inimaginável. Outro exemplo de como o diálogo entre ser humano e natureza pode ser potencializador de habilidades da PcD é o período de ciclo de visitação das baleias francas no litoral catarinense. As crianças autistas, ao observarem esses animais, expressaram-se muito mais e melhor. Elas demonstraram entusiasmo e interação com a natureza, mesmo não se comunicando verbalmente.

As vivências levam-me a inferir que a interação de PcD com a natureza pode gerar e intensificar sensações agradáveis, exercitar e ampliar habilidades que não foram trabalhadas, normalmente, no contexto escolar. Essas atividades podem, ainda, propiciar uma sensibilização sobre a necessidade de cuidado com o ambiente natural. Ao que me parece, para o sujeito com deficiência, o termo *preservação* não é o mais apropriado, mas o *cuidado*, já que este se encontra diretamente ligado ao cotidiano dessas pessoas e, portanto, compreensível para o universo de suas vidas, movidas permanentemente pelo

ato de cuidar. Essa relação se fortalece ainda mais se pensamos no dito popular “quem ama cuida”. Amar é cuidar e, ao se sentir acolhido, ressignificar-se, transformar-se, vir a ser outro em busca de ressignificar a realidade da qual fazemos parte.

O dito popular evoca-nos Boff (1999), ao descrever, na obra *Saber cuidar*, que tanto pensadores contemporâneos quanto mitos antigos explicam que a essência do ser humano não está na inteligência, ou mesmo na liberdade ou na criatividade: ela está, basicamente, no cuidado. É a partir desse autor que entendemos que o termo *cuidado* é mais apropriado no contexto das PcD do que o termo *preservação*.

Percebi, por meio do trabalho, da convivência e da aprendizagem com as PcD, que o ambiente natural pode ser profícuo para um maior desenvolvimento, reabilitação e manutenção de habilidades das PcD.

Algumas experiências têm sido estudadas, demonstrando a riqueza da interação com o ambiente natural para o desenvolvimento integral das PcD. É importante ressaltar que, a partir da interação entre ser humano-natureza, podemos reconhecer que, por meio do universo perceptivo, é possível ao sujeito sentir/perceber essa relação recíproca entre ele e seu entorno. Ele pode desenvolver suas habilidades e competências, respeitando limitações e diferenças. Esse embrenhar-se no mundo é simplesmente estar no mundo sem se reconhecer como um destaque dele, mas estar e sentir-se dentro dele espontaneamente. Tem sido assim meu mergulho com as PcD, entregar-me a elas e aos momentos em que trabalhamos juntos, e com elas, como se fôssemos um único pano tecido com fios delicados e, ao mesmo tempo, fortes, capazes de dar seu próprio toque, ritmo e intensidade à vida e seu entorno.

As experiências ricas que vivenciei envolvendo a Educação Especial, as PcD e o ambiente natural trouxeram-me até o Mestrado em Educação. Como já mencionava Freire (1996), o educador é um pesquisador constante. Assim, o Mestrado possibilitou a ampliação da compreensão acerca da influência que o ambiente natural exerce em relação à PcD no seu processo educacional. As leituras, encontros científicos, discussões em diferentes epistemologias, especialmente sobre a Fenomenologia, a Educação Ambiental (EA) e os diálogos com Bachelard permitem compreender como a relação ser humano-natureza pode resultar no desenvolvimento intenso, delicado, silencioso e eletrizante da PcD. O objetivo é contribuir para o processo de inclusão desse sujeito de modo crítico e, ao mesmo tempo, prazeroso, sensível, poético, amoroso, comprometido,

trazendo-o de dentro de seu mundo e colocando-o visível à luz de suas próprias escolhas e de vivências que possam promover sua revelação no mundo e existência. Isto porque “a alegria não chega apenas no encontro do achado, mas faz parte do processo da busca. E ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”, como preconiza Freire (1996, p. 160). Também por todos esses aspectos, emocionei-me com as obras de arte de Melissa McCracken e sua “habilidade” em atribuir cores ao ouvir sons. Uma pessoa diagnosticada com sinestesia revelou-se uma artista. Encontrei-me, desde que conheci suas obras, encantada e encarnada em suas produções, dentro daquele universo de texturas e cores. Por isso, trouxe-a, neste trabalho, para abrir cada capítulo com sua arte. Uma grande honra!

E assim, viajando nas obras de Pessoa (2001, p. 143), um poeta que se reconfigura em todo momento em infinitos *eus*, vim a reconhecer que “tudo vale a pena se a alma não é pequena. [...] Deus, ao mar, o perigo e o abismo deu, mas nele é que espelhou o céu”. E é nesse cenário retratado por Pessoa que a menina que fui vem se (re)constituindo, um mundo de enfrentamentos, mas também de presentes. Hoje, mulher, vejo-me envolvida nesse universo que escolhi: o recanto de PcD, que sustenta a episteme da pesquisa e que me move nesse processo de formação no Mestrado em Educação.

Segundo Borges (2016), as PcD representam mais de 45 milhões de brasileiros e brasileiras, cujas barreiras atitudinais, instrumentais, metodológicas, programáticas, arquitetônicas e comunicacionais impedem-nas de viver em igualdade de oportunidades com as demais, inclusive no acesso às políticas públicas de Educação e de EA.

É necessário, nesse contexto, que questionemos: quem são as PcD? Como se caracterizam? Quais suas reais necessidades e potencialidades? Como se inserem no processo educativo? E por que discutir a deficiência no âmbito da EA?

Neste aspecto, o documento final da Rio+20 (Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável), *O futuro que Queremos* (ONU, 2012), inovou ao destacar pelo menos cinco pontos com referência direta às PcD. O primeiro deles já consta no disposto 9 do item I, *Nossa visão comum*:

[...] respeitar, proteger e promover os direitos humanos e as liberdades fundamentais para todos, sem distinção de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou outra, nacionalidade ou meio social, situação financeira, de

nascimento, **de incapacidade** ou qualquer outra situação (ONU, 2012, p. 4, grifo nosso).

Embora o documento acima, além de outros, empreguem termos como *incapacidade*, convém esclarecermos que consideramos as PcD seres humanos que integram grupos em situação de vulnerabilidade, já que tais sujeitos podem e poderão, em diversas situações, desenvolver habilidades, capacidades e potencialidades até então não cogitadas nos sistemas convencionais. Faz-se necessário desmistificar o sentido e o significado que essas pessoas possuem para a sociedade. Não são seres incapazes. Apresentam um leque e um universo todo particular de se relacionar com o mundo. As pessoas que transitam no mundo necessitam despir-se dos preconceitos e “abrir” os olhos e possibilidades para aprender com as PcD.

A vulnerabilidade, de acordo com Acselrad (2006, p. 04), “está normalmente associada à exposição aos riscos e designa a maior ou menor susceptibilidade de pessoas, lugares, infraestruturas ou ecossistemas sofrerem algum tipo particular de agravo”.

O documento da ONU ainda complementa no item 11: “[...] oferecendo as mesmas possibilidades **a todos**, bem como protegendo e garantindo a sobrevivência e o desenvolvimento da criança para **a realização plena de seu potencial, inclusive através da educação**” (ONU, 2012, p. 4, grifo nosso). Ou seja, as PcD não são seres invisíveis. Precisam e devem ser consideradas em todos os níveis, âmbitos e políticas da sociedade. O documento reitera a importância das PcD e, portanto, a necessidade deste estudo e da preocupação em inserir atividades e práticas ligadas ao ambiente natural no processo formativo dessas pessoas.

Pontua também o documento, no item 29, o compromisso de tomar medidas e lançar iniciativas concretas para remover obstáculos e fortalecer o apoio e atender às necessidades especiais das PcD. No item 43, assinala a participação de PcD na promoção do desenvolvimento sustentável, e na letra *k* do item 58, ao afirmar o compromisso das políticas de economia verde no desenvolvimento sustentável para erradicar a pobreza, quando devem, também, “[...] melhorar o bem estar das mulheres, crianças e pessoas com deficiência” (ONU, 2012, p. 12). Tão importante quanto o item 53 é o registro da participação de instituições não governamentais na promoção do

[...] desenvolvimento sustentável por meio de sua bem estabelecida e diversificada experiência, competência e capacidade, especialmente na área de análise, partilha de informação e conhecimento, promoção de diálogo e apoio à implementação do desenvolvimento sustentável (ONU, 2012, p. 11).

Cumpra-nos esclarecer que, embora no documento haja menção ao desenvolvimento sustentável, vimos insistindo numa perspectiva para o desenvolvimento de sociedades sustentáveis, haja vista essas não implicarem num viés estritamente econômico, mas imprimirem atenção especial ao aspecto social e ambiental.

Meira e Sato (2005) discorreram acerca de termos como o desenvolvimento sustentável e salientam que este está vinculado a discursos capitalistas com viés político, com teor de sustentabilidade vazio, e que o Pacto de Ação Ecológica para a América Latina (PAEAL) “[...] reivindica a construção de Sociedades Sustentáveis, na impossibilidade de assumirmos a responsabilidade da densidade demográfica como elemento da crise ambiental” (MEIRA; SATO, 2005, p. 5). Esse termo será adotado ao longo deste projeto, pois o estudo extrapola a dimensão econômica e considera aspectos atinentes à sociedade como um todo.

Ferreira (2005) complementa que adotar o conceito de *sociedade sustentável* é um avanço, uma vez que esta concepção amplia seu alcance de relações que, antes restrito ao consumo material, agora se refere à qualidade de vida e, com isto, manifesta-se nos âmbitos educacionais, psicológicos, da saúde e da longevidade, entre outros. Assim, para não limitar a discussões que se referem apenas aos índices de consumo material, orientar-se pela EA das sociedades sustentáveis torna mais significativo e coerente o equilíbrio ser humano-natureza.

Guimarães (2004) reflete sobre a necessidade de um posicionamento crítico. Para o autor, é necessária a

radicalidade da crítica, da postura de ruptura epistemológica, na proposta de construir uma noção de sustentabilidade que se volte para o novo. Noção calcada em novos paradigmas que possam, de fato, consubstanciar uma nova relação do ser humano com ele mesmo, entre os seres humanos, entre Norte e Sul, entre sociedade e natureza, ou seja, a construção de um novo modelo de sociedade que viabilize a superação da crise ambiental que vivemos hoje em todo o planeta (GUIMARÃES, 2004, p. 65).

Gomes (2016, p. 32) esclarece que, desta forma, a *sociedade sustentável* é “uma questão extremamente complexa, que envolve diversos fatores, desde a atual estrutura

social e sua relação com a natureza até o nosso modelo econômico vigente”. Reconhecemos que a *sociedade sustentável* não é o tema principal desta pesquisa, mas consideramos a importância dos esforços para uma EA que busca esse caminho, já que se almeja um mundo mais justo e equânime para todos os seres humanos e não humanos.

Outro marco que podemos destacar é a Lei nº 9.795 (BRASIL, 1999a), que instituiu a Política Nacional de Educação Ambiental e que determina, em seu artigo 9º, que a EA deve se fazer presente em todos os níveis escolares da educação formal.

A EA é um tema que permanece em evidência, uma vez que se apresenta cada vez mais no contexto dos debates contemporâneos devido à degradação do ambiente, que vem colocando em risco a qualidade de vida e do planeta. Faz-se necessário que o ser humano estabeleça relações de responsabilidade e de comprometimento, tanto na dimensão individual quanto coletiva, local e global, haja vista que, dentre outras questões, dependemos do ambiente para garantirmos a sustentabilidade planetária.

Nesse contexto, a EA é um processo que instiga mudanças e formação de novos paradigmas, em que as PcD, independentemente de qual seja, podem e devem participar dessa experiência. A integração e inclusão das PcD no processo de discussão/reflexão e sensibilização sobre as questões ambientais, na atualidade, além de ser uma necessidade, também fazem parte de uma realidade, devendo, portanto, ser encaradas como direito à melhoria de condições de vida e do planeta.

A cada dia, a EA vem ampliando seu rol de investigação e atuação por diversas nuances e aprofundando-se com maior densidade e vigor, a exemplo dos trabalhos de Sato, Gomes e Silva (2013), Guimarães (2000, 2004, 2013), Sato (2005, 2011a), dentre outros. A área vem se utilizando, no presente momento, da filosofia, dialogando com os aportes fenomenológicos de Bachelard (1996, 2001, 2006) e Merleau-Ponty (2006), além da magia e dos mitos, da poesia em Manoel de Barros e, apenas para exemplificar, de uma ecologia transcendental (PEREIRA, 2016), da “eco-ar-te” em Sato (2011a), da imagética com o Hubble (MARCOMIN, 2014), da sociopoética (SATO; GAUTHIER; PARIGIPE, 2005), dentre tantos outros percursos.

Marin, Oliveira e Comar (2003) ressaltam que a interação do ser humano com o ambiente natural é uma das maneiras de reconfigurar a noção do espaço, da natureza, como o contato com um golfinho em um passeio no mar, por exemplo; e também pode dinamizar a conscientização do sujeito acerca da preservação dessa espécie animal, bem

como o respeito com seu hábitat. Assim, não apenas se falará sobre não jogar lixo no mar, mas esta reflexão poderá gerar efeitos sensibilizadores com vistas a futuras mudanças de atitudes.

Diante deste contexto, acredito ser de fundamental importância estudar em profundidade o quadro que se desenha em meu cotidiano na APAE de Laguna. A partir das observações e situações vivenciadas nesses mais de dez anos de trabalho junto às PcD, senti a necessidade de ampliar a compreensão acerca da influência que o ambiente natural exerce sobre essas pessoas e o quanto ele pode favorecer na evolução cognitiva, física e emocional desses indivíduos. A pesquisa aprofunda a reflexão e discussão sobre o ambiente natural como potencializador no processo educacional das PcD, considerando que partimos da compreensão de que há essa contribuição. Partindo desta premissa, acreditamos que o estudo possa contribuir para que os docentes considerem a sensibilidade existente entre esses alunos e o ambiente natural, e procurem promover tal aproximação na reabilitação dessas pessoas.

Na presente pesquisa mergulhamos no âmbito da Fenomenologia, no universo de Gaston Bachelard em um diálogo com os 4 elementos (água, terra, fogo e ar), tão presentes na obra do filósofo. Eles trazem, como pano de fundo, a poética do espaço e do devaneio, que trazem à luz aspectos de fundamental importância à compreensão do mundo que as PcD nos apresentam ao longo de cada uma das vivências experimentadas durante o processo dialógico desenvolvido na pesquisa. Bachelard, no primor de suas obras e expressividade, permite-nos transitar delicada e deliciosamente pelos misteriosos devaneios dessas pessoas e, respeitando-as profundamente, tentar compreender como sentem, interpretam, revelam, comunicam o que sentem e pensam acerca da natureza e da vida do seu entorno a partir de palavras, gestos, gargalhadas, olhares, sorrisos, ou mesmo da *ausência* e do próprio silêncio. Vez por outra, semelhante ao caracol, que lentamente viaja pelo mundo, carregando-se em sua própria casa, contemplando-o por suas perspectivas, imaginar, devanear e, também, deixar-se levar pelos diálogos prazerosos com inúmeros teóricos e poetas que sinalizam o caminho.

Dentre tantos meios de transporte é bem provável que ninguém escolha uma viagem num caracol... Arrastando-se em sua gosma, parando nos dias de chuva, é plausível supor que a temporalidade de um caracol esteja comprometida, além das possibilidades de ele se apaixonar por alguma pedra, em algum jardim de Eros. Entretanto, e tanto, ele será capaz de levar todos os livros, já que carrega a

casa com sua estante! Vagaroso, saberá cheirar a flor com perfume, pisando nos estrumes [...] (SATO, 2011b, p. 19).

Desse modo, desenha-se uma pesquisa reveladora e, na composição dessa cena, lanço-me para um desafio na proposição de uma abordagem desenvolvida por Sato (2011b) – Cartografia do Imaginário – sob uma perspectiva onde jamais havia imaginado transitar; desse modo, vou tateando timidamente e humildemente, tentando compor a pesquisa. E, como diria Marcomin (2018, c.p.), “para a anunciação do que se busca, é sempre preciso haver uma busca. A pretensa chegada, corresponde a uma partida. Há um lançar-se para o mundo, contudo nem sempre sabemos as paragens da chegada. Exceto de que a viagem nos levará a algum lugar [...]”. Nesse sentido, na busca da repercussão do ambiente natural **na e para** a formação desses sujeitos, vem se delineando a questão *suleadora*<sup>1</sup> (FREIRE, 1992) desta pesquisa: **quais as possibilidades de o ambiente natural ou alguns de seus elementos constituírem-se em potencializador(es) sensibilizadores no processo educacional das PcD?**

Para efeitos deste estudo, consideramos *ambiente natural* *aquele em que estamos mergulhados*, somos constituintes dele e ele nos constitui; *aquele em que se encontram inseridos também elementos naturais ou parte deles*. Ambientes como as praias, bosques, parques ecológicos, campos, restingas, lagoas, lagos, rios, dentre outros. Consideramos *elementos naturais* todos os seres vivos, tais como cavalos, peixes criados em cativeiro e plantas de praças públicas, que fazem parte desse universo.

Acreditamos na possibilidade de que o ambiente natural possa ter influência significativa no processo sensibilizador, formativo e de empoderamento dessas pessoas, considerando as questões socioambientais que as envolvem.

Logo, pode se constituir em uma proposta diferenciada pensar o processo educativo dessas pessoas rompendo paradigmas e modelos tradicionais, ao propor formas alternativas e formativas que promovam alegria, prazer, descobertas, ludicidade, amor, integração, vivências e capacidade de interação e integração com o mundo.

Como objetivo geral, a pesquisa visa a lançar um olhar sobre a relação entre Educação Especial e EA a partir de vivências com o ambiente natural, no sentido de compreender como essa relação pode contribuir/potencializar o processo educacional

---

<sup>1</sup> Expressão utilizada por Freire (1992, p. 218) para substituir o termo norteador, nortear, de conotação ideológica: norte – acima, superior; sul – abaixo, inferior.

das PcD. A temática EA, que engloba a percepção socioambiental, deve-se à necessidade de ampliar a compreensão sobre a influência que o ambiente natural exerce sobre a PcD. Além disso, compreender o quanto a interação ser humano-natureza pode favorecer o processo educacional dessas pessoas, principalmente no lócus de pesquisa – a APAE de Laguna, litoral sul de Santa Catarina. Acreditamos que os indivíduos com deficiência podem ser beneficiados no processo de aprendizagem ao se relacionarem com o ambiente natural em tudo o que ele pode englobar.

Assim, para alcançar o objetivo geral, destacam-se os objetivos específicos:

- observar se os alunos da instituição possuem oportunidades de interagir com os ambientes naturais, e com que frequência isso ocorre;
- reconhecer como se dá a relação entre as PcD da APAE e os ambientes naturais durante as atividades propostas;
- observar se há influência dos ambientes naturais sobre o processo formativo das PcD;
- interpretar os resultados que essa interação proporciona às PcD através dos seus depoimentos e dos profissionais à luz da fenomenologia de Bachelard.

As fontes em que bebi e o mergulho na episteme que sustenta a pesquisa constitui-se, primordialmente, pelas obras de Bachelard (1989, 1996, 2001, 2005, 2006, 2009a), entremeadas pelas falas dos sujeitos e observações de campo registradas em cada uma das atividades, assim como pelo processo dialógico estabelecido com os teóricos da área da EA e da literatura de Educação Especial.

A dissertação compreende quatro capítulos. A Cartografia do Imaginário de Sato (2011b), sustentada nos elementos Bachelardianos (água, terra, fogo e ar), propõe que a pesquisa pode revelar o que somos no espaço real (existência), mas também o que queremos ser no espaço ilusório (devir).

Esta metodologia não prende o(a) pesquisador(a) em apenas um caminho, uma única possibilidade, deixa-o livre para percorrer os caminhos que julgar possíveis para compreender o processo e, quem sabe, alcançar os resultados/achados desejados. Assim sendo,

[...] na cartografia do imaginário, entretanto, o que talvez importe não seja o destino final, mas a rota e a viagem realizada nos percalços de uma longa viagem. Usando a imaginação e permitindo que a intuição também seja parceira

na pesquisa, talvez possamos realizar uma viagem que conta com vários meios de transportes (SATO, 2011b, p. 4).

Foi seguindo o delineamento metodológico proposto na Cartografia de Sato (2011b), e que orienta a presente construção de dissertação, mas, também, lendo produções de Souza (2019), Dalla-Nora (2018) e Palma (2011) que fui percebendo as inúmeras possibilidades de elaboração e arranjo dos “percursos” e “achados”, revelados e revelantes ao longo da viagem. Ainda sentindo-me tímida diante das brilhantes e profundas construções daquelas autoras, lancei-me nessa vastidão metodológica que tal cartografia nos possibilita. Ouso, portanto, dizer que me encontro num estágio de profundo enamoramento com tal metodologia, em que a cada *palimpsesto* (MARCOMIN, 2014) vou descobrindo mais e mais camadas e texturas de profundidade, saberes e oportunidades reveladoras que me oportunizam enxergar o mundo das PcD, como diria Sato (2011b), de outra *janela*.

Aos desavisados dessa cartografia, vou sinalizando, a exemplo de Dalla-Nora (2018), que abaixo de cada um dos títulos dos itens da Cartografia do Imaginário de Sato foram inseridos os respectivos itens de uma dissertação convencional (introdução, aporte teórico, metodologia, resultados e discussões). Contudo, é preciso que fique claro que, a mim, em uma cartografia fenomenológica Bachelardiana isso seria trazer a “fórceps” o roteiro dessa brilhante proposição de Sato, mas para um maior esclarecimento, apropriadamente considerada por Dalla-Nora (2018, p. 59) como “Cartografia do Imaginário Satiana”.

O capítulo 1 – Água [formação] – constituição original/um pouco de mim e possibilidades da viagem, [introdução], é a nossa constituição original composta por todas as experiências e aprendizados adquiridos ao longo da vida. Trago um pouco de mim, de minha história, de onde vim, minha trajetória e de como cheguei ao Mestrado em Educação e, em especial, como cheguei à temática de pesquisa que orientou parte de minha imersão em Bachelard e da razão de ter buscado o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) para este estudo, e de meus encantos e responsabilidades com as PcD da APAE, os sujeitos principais desta pesquisa. Também apresento a problemática, os objetivos de pesquisa e os possíveis enredos da EA com esse universo.

O capítulo 2 – Terra [deformação] - epistemologia e hipótese), [aporte teórico], é o rompimento dos obstáculos epistemológicos e o momento de *reaprender a aprender*.

Nele trago o aporte teórico que me sustentou em parte da jornada. Contudo, penso que parte do que foi essencial aqui esteja e, neste caso, lanço mão de dois itens: um deles **Educação Ambiental e Ambiente natural**, e o outro **A pessoa com deficiência: uma história de (in)visibilidade**.

O capítulo 3 – Fogo [transformação] - combustão e processo de busca, [metodologia], é o momento em que o pesquisador passa pelas mudanças desejadas, é o auge do engajamento e envolvimento com a pesquisa.

Ainda de acordo com Sato (2011b, p. 19), “não há receitas para se fazer pesquisa, do contrário, não seria pesquisa, pois pesquisar é descobrir, olhar diferente, registrar, anotar, observar, extrapolar, propor e sonhar”. Considerando as palavras da autora, não há uma receita pronta para a realização de uma pesquisa: ela é construída e aprimorada ao longo de sua prática. Desse modo, aprendemos a fazer pesquisa percorrendo os caminhos desta.

O capítulo 4 – Ar [reformação] - repouso, encantamento e reencantamento, [resultados e discussões], é o tempo de repouso para o início de um novo ciclo, e a consideração da viagem e do encantamento com a pesquisa.

A Cartografia do Imaginário mostra que o aprendizado é como um espiral, contínuo e presente em todas as fases da pesquisa que nos propomos a realizar. Ao longo da presente pesquisa, os aprendizados foram construídos desde as primeiras leituras. Esses aprendizados não devem ser considerados maiores ou mais válidos que o imaginário construído pelo ser e a redefinição do viver e do saber que, assim como o aprendizado, são constantes nos caminhos da pesquisa. Com base na Cartografia do Imaginário, devemos valorizar as percepções e imaginário das PcD. Estas percepções e imaginações são resultados dos momentos vivenciados durante sua existência em meio às suas experiências, conflitos e prazeres da vida. As percepções e imaginários construídos são frutos do que vivenciaram, resultando na identidade que possuem e jamais devem ser desconsideradas. Sato *et al.* (2013, p. 24) explica que:

Realizamos nossos itinerários de pesquisa, em cartografias que penetram a terra, afundam em águas e sentem o calor ou o frio de uma estação. Inauguramos um caminho e retornamos por trilhas diferenciadas, já que há uma renovação constante das informações, intervenções ou descobertas realizadas. No contexto de um grupo pesquisador, a cartografia jamais se divorcia da história.

Portanto, representa que, além de respeitar a história construída por nossos sujeitos de pesquisa e sua coletividade, Sato (2011b) usa a metáfora sobre o *direito de janela e o dever de árvore*, que foi construída com base nas ideias do arquiteto e ecologista austríaco Friedensreich Hundertwasser. Esta metáfora mostra-nos que temos o direito de enfeitar coisas íntimas, como o olho de nossa janela, buscar caminhos, mas respeitar o espaço coletivo, reconhecendo a árvore como *oikos* de todos e sinalizar proposições.

A “janela” permite-nos olhar/sentir o mundo avançar para ele, abri-nos perante ele e ao que nos revela, nos cerca, por meio de nossa individualidade, e o mundo exterior que percebemos é refletido para nós e de volta para a natureza e por meio de nossos sonhos. A experiência de olhar o mundo por nossas janelas permite-nos a liberdade de compreender o que vemos de acordo com os nossos conhecimentos e identidade, sem interferências na coletividade observada.

Uma janela traz o mundo externo para o nosso interior, e dialeticamente, ela nos projeta ao exterior cintilando nossos sonhos. É o símbolo da apreensão de um mundo em devir que se oculta em seu interior. Enxergamos a floresta de nossas janelas, distante em seu conjunto de paisagem externa. É o nosso direito do pensamento poético [eu com o mundo, na ressonância de uma energia centrípeta], fugido nas palavras e ações, mas na intimidade de uma moldura que vê e sente o mundo (SATO, 2011b, p. 6).

Relacionando o *direito de janela* em nossa pesquisa, compreendemos que estamos observando o mundo revelado, os estudos que se desenharam em torno da questão, mergulhando na interpretação das PcD e sua relação com as atividades desenvolvidas ao longo do processo. Realizamos nossos estudos bibliográficos para compreender o que nos propomos a pesquisar. Ao nos aproximarmos dos nossos alunos, deixamos de observar pela janela e passamos a ter contato direto com eles, o que nos permite buscar e compreender as percepções dos sujeitos pesquisados, mergulhar em seus mundos e desse universo estabelecer o *dever de árvore*, de lançar espaços, ramos e caminhos para alternativas possíveis de inserção das PcD num mundo dinâmico em que se inserem como protagonistas de sua própria história, respeitando a coletividade, sem interferir em suas identidades e cultura.

Gostaria muito de não ter o tempo como limite e mergulhar ainda mais nessa cartografia de Sato (2011b), há tantos *eus* e outros nela e partindo dela, que uma

dissertação como esta se revelaria ainda incompleta em si mesma, frente a toda a potencialidade metodológica da pesquisa. Quisera ser mais janela e também mais árvore, mais espaço para avançar por outras miríades ainda não contempladas neste trabalho. Talvez resida aí, também, a riqueza potencializadora dessa cartografia; sempre haverá mais *insights* a serem revelados.

## 2 TERRA [DEFORMAÇÃO] – EPISTEMOLOGIA E HIPÓTESE [APORTE TEÓRICO]

Time-Pink-Floyd, 2016, da artista Melissa McCracken



Fonte: <https://www.melissasmccracken.com/song-list>

### 2.1 EDUCAÇÃO AMBIENTAL E MEIO AMBIENTE

No contexto atual, além das inúmeras discussões e reflexões que se apresentam como fundamentais frente à realidade e agravamento das questões socioambientais mundiais, não se pode descuidar da ampla necessidade de trazer à luz a necessária atenção ainda premente para a EA e para os processos educacionais como um todo.

Embora estejamos alicerçados por aportes legais que sustentam a EA, talvez nunca tenhamos prescindido tanto de sua aplicabilidade e avanços.

A EA está prevista na Constituição Federal, no artigo 225, e sua alínea VI estabelece que todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado e compete ao Poder Público e à coletividade sua defesa e proteção inclusive às gerações futuras. Para tanto cabe “[...] VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” (BRASIL, 1988).

Apesar dos mecanismos legais de proteção ambiental preconizados na Constituição e na legislação ambiental brasileira, vimos cotidiana e constantemente os problemas ambientais no Brasil multiplicarem-se de forma vertiginosa. As *Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental* (BRASIL, 2012, p. 2) reconhecem o papel transformador e emancipatório da EA em face das preocupações mundiais e nacionais com as mudanças climáticas, visto que “[...] os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social”.

O mesmo documento considera que “a Educação Ambiental visa à construção de conhecimentos, ao desenvolvimento de habilidades, atitudes e valores sociais, ao cuidado com a comunidade de vida, à justiça e à equidade socioambiental, e à proteção do meio ambiente natural e construído”. Pontua, ainda, que deve ser construída com responsabilidade cidadã, que não é uma atividade neutra, devendo assumir, na prática educativa, suas dimensões política e pedagógica, superando a visão ingênua, acrítica ainda presente, dentre outros aspectos (BRASIL, 2012, p. 2).

A partir das próprias *Diretrizes* (BRASIL, 2012), é importante considerar que o atributo *ambiental* da EA brasileira e latino-americana não corresponde a um tipo de educação, “mas se constitui em elemento estruturante que demarca um campo político de valores e práticas, mobilizando atores sociais comprometidos com a prática político-pedagógica transformadora e emancipatória capaz de promover a ética e a cidadania ambiental” (BRASIL, 2012, p. 1-2).

Conceitualmente, metodologicamente e epistemologicamente, esta área vem se expandindo. Para configurar esse avanço e, ao mesmo tempo, persistência, Reigota (1998) enfatiza que a EA tem como finalidade desenvolver a conscientização crítica do estudante, para que ele atue em suas esferas sociais com responsabilidade e iniciativa sustentável. Logo, a EA visa ao desenvolvimento de habilidades “capazes de conquistar espaços para a geração de renda e empregos que fomentem e sejam fomentados por uma economia voltada à construção de sociedades econômica, ecológica, cultural, espacial e socialmente sustentáveis” (SORRENTINO, 1998, p. 31).

Nesse sentido, não apenas haverá difusão de uma postura a ser seguida vinculada ao discurso, mas à prática social do sujeito. Contudo, é importante compreender, na concepção de Brandão (2018, p. 26), o entendimento que as pessoas têm da EA:

[...] que a educação ambiental é uma espécie de trabalho setorial dentro de uma coisa mais ampla, como: a educação para a paz. Eu concordo. Mas também não seria ingenuidade alguma dizer que todo um projeto de educação ambiental é um caminho de sensibilidade e reflexão em busca do amor. Em busca de descobrir e propor ideias e valores, sentimentos e disposições de relacionamentos entre nós, humanos, e entre nós e toda a Vida, fundados na responsabilidade do amor. A educação ambiental é a aposta em uma ética profundamente afetiva, carregada de ternura e desejo de harmonia para com todos e tudo. E ela só ensina a limpar o rio do lixo quando ensinou antes, ou ao mesmo tempo, a limpar a alma do desamor.

Guimarães (2013) propunha um compromisso efetivo com a EA, uma vez que o reconhecimento dos problemas ambientais que a sociedade enfrenta está evidenciado.

Observando a divulgação da pesquisa feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) em 2004, em que 94% das escolas brasileiras diziam conhecer a EA, a comunidade escolar discute a necessidade de uma mudança de postura da sociedade em geral em relação ao ambiente natural, e tem consciência da preservação do espaço natural e de sua riqueza na interação com o ser humano.

A EA tem sido silenciada nas políticas educacionais recentes, sobretudo após 2016, tais como no *Programa Novo Mais Educação*, no *Plano Nacional de Educação (2014-2024)* e na *Base Nacional Comum Curricular* (FRIZZO; CARVALHO, 2018). As autoras apontam interesses em substituir a EA por uma abordagem relacionada à sustentabilidade e ao desenvolvimento.

Porém, mesmo com todo o debate, as pessoas continuam degradando o espaço natural. Assim, o que Guimarães (2013) pontua é um paradoxo no que concerne à EA. Por esta razão, a atuação crítica dos professores pode amenizar esse conformismo e comodismo da população, ao conduzir aulas que sejam reflexivas e práticas. Complementando o pensamento do autor, concordamos com Faraco e Marcomin (2018, p. 239), quando afirmam que “precisamos encontrar meios para desenvolver a sociedade de modo sustentável, em superação ao modelo vigente nos últimos séculos, promovendo qualidade de vida sem degradar o meio ambiente e, com ele, a própria sociedade”.

Com vistas a atingir a formação de sociedades sustentáveis, é preciso promover a imersão dos sujeitos em abordagens educativas que acenem para tal possibilidade. Trajber e Sato (2010) defendem a concepção dos Espaços Educadores Sustentáveis como lugares que se propõem a educar para a sustentabilidade e que buscam se estruturar para garantir qualidade de vida socioambiental para a atual e as futuras gerações.

O professor, como mediador do conhecimento, pode estimular os estudantes a atuarem como cidadãos, saindo da alienação. Entendemos, conforme Freire (1996, p. 114, grifo do autor), que alienação significa:

um estado refinado de estranheza, de ‘autodemissão’ da mente, do corpo consciente, de conformismo do indivíduo, de acomodação diante de situações consideradas fatalistamente como imutáveis. É a posição de quem encara os fatos como algo consumado, como algo que se deu porque tinha que se dar da forma como se deu, é a posição, por isso mesmo, de quem entende e vive a História como determinismo e não como possibilidade. [...] Não há, nesta maneira mecanicista de compreender a História, lugar para a decisão humana.

Guimarães (2013) compartilha da visão de Freire (1996), segundo a qual a Educação pode transformar a sociedade. Deste modo, a EA pode ser significativa e efetiva no âmbito social, ao tornar-se prática dos sujeitos. Para isto, o professor necessita ter consciência de que a Educação precisa ser repensada e atualizada, que nós mesmos precisamos passar por esse processo, pensar de forma crítica e não sermos alienados, a fim de problematizar as situações do momento. Portanto, os professores que não tiverem desperta essa consciência da EA durante a graduação precisam de programas de formação continuada que forneçam subsídios para uma atuação docente neste sentido. Essa formação traria apoio para a atuação docente, considerando o desafio de uma inclusão efetiva da EA na Educação que, conforme Freire (1996) pontuou em sua obra e com o que Guimarães (2013) concorda, poderia transformar a sociedade despertando a consciência da significação da EA.

Logo, a EA é vista como “uma ideia de campo de disputa no embate pela hegemonia” (GUIMARÃES, 2004, p. 29-30). Em vista disso, verifica-se que a EA resulta da revolução planetária que, de acordo com Santos (2008), está presente nos espaços e ações da globalização, fenômeno em que se sobressai o que for de maior valor. Já em 1999 Bauman alertava:

A complexa questão da insegurança existencial colocada pelo processo de globalização tende a se reduzir à questão aparentemente direta da ‘lei e da ordem’. Nesse processo, as preocupações com ‘segurança’, o mais das vezes reduzidas à preocupação única com a segurança do corpo e dos bens pessoais, são ‘sobrecarregadas’ de ansiedades geradas por outras dimensões cruciais da existência atual – a insegurança e a incerteza (BAUMAN, 1999, p. 11, grifos do autor).

E nessa preocupação imediatista, considerando os *bens pessoais*, é necessário despertar a consciência sobre a EA para que a produção de riquezas não seja apenas a ganância por bens em geral, mas que possa manter saudável e preservar o ambiente onde vivemos.

Neste sentido, compreender o paradoxo da EA, já assinalado por Guimarães (2004), requer do educador o conhecimento dessa oposição e propagar, em sala de aula, a conscientização sobre a preservação do ambiente natural, ao concebê-lo como meio de interação que propicia ao sujeito conhecimento, prazer e calma, e não um meio para promoção de riquezas materiais e consumismo.

Guimarães (2004) ressalta que não se trata de propagar outra proposta para a EA, visto que existem diferentes propostas na área, com diferentes concepções de mundo e, por isso, mesmo com resultados distintos. Diante dessa diversidade, o autor compreende que, na vertente conservadora, há uma manutenção do seu sistema; já a corrente crítica, acredita na dominação do ser humano e da natureza, pontuando “relações de poder na sociedade, e politização das ações humanas com vistas às transformações da sociedade para o equilíbrio socioambiental” (GUIMARÃES, 2000).

Diante desta polarização verificam-se, de um lado, os “interesses populares de emancipação, de igualdade social e melhor qualidade de vida que se reflete em melhor qualidade ambiental; outro, que assume prioritariamente os interesses do capital, da lógica do mercado, defendida por grupos dominantes” (GUIMARÃES, 2000, p. 16).

No contexto atual, em 2019, após aproximadamente 300 dias de (des)governo, vimos um processo de constituição de uma *outra* ordem política que se alimenta de um discurso que insufla o ódio, o desrespeito ao outro, ao meio ambiente, o desrespeito à Política Nacional de Educação Ambiental e demais políticas ambientais, de todo um legado construído na área da EA ao longo de décadas de trabalho. A extinção do Órgão Gestor de EA do Ministério de Meio Ambiente, e a própria Diretoria de Educação Ambiental, agora, sujeita a uma pasta na Secretaria de Turismo. Um Ministério de Meio Ambiente que destitui escritórios do Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA) pelo Brasil e compromete, desse modo, todo um trabalho de técnicos em áreas de fiscalização e outros graves problemas que fragilizam a EA brasileira entorpecem e levam às ruas estudantes, professores e sociedade civil para um grito de BASTA!!! Vivemos, no momento, um fortalecimento da vertente

conservadora, de domínio do capital e dos interesses de desenvolvimento em detrimento da sustentabilidade socioambiental. UM RETROCESSO HISTÓRICO, CAÓTICO, ENTORPECEDOR!

A EA, como uma proposta que também incorpora a emancipação do sujeito, difundida por Freire ao longo de suas obras, compartilha da busca pela melhor qualidade de vida, igualdade social e respeito à diversidade.

Ancoramo-nos em Sato (2002, p. 17) para compreender que, ainda hoje, na atualidade, “[...] testemunhamos um mundo efervescente de modificações e conhecimentos que exigem novas ousadias, novas ultrapassagens. [...]”. A autora esclarece que a EA nasce do pensamento pulsante e busca formas de pensar e agir ancoradas em plataformas políticas e existenciais, sem negligenciar o crescimento epistemológico e de respeito a todas as formas de vida e a tudo que a ela diz respeito.

Sato (2002) destaca, ainda, que a EA não é uma tentativa de explicar o mundo ou descobrir somente as condições de possibilidades, mas de “reformular nossas experiências no mundo, em contato com o mundo, que precede a todo pensamento sobre o mundo” (MERLEAU-PONTY, 1947, p. 4, *apud* SATO, 2002, p. 17). Assim, buscamos, também, reformular as experiências com o mundo, não apenas as dos educadores da APAE, mas das PcD de diferentes espaços.

Ressaltam Sato, Moreira e Luiz (2017) que a discussão do meio ambiente abrange também as questões humanas. “Se uma etnia indígena é deslocada de sua área de direito por pressão do agronegócio, temos aí um problema socioambiental. Se a um grupo quilombola é vetado o direito de habitar a terra garantida por lei, eis uma pendência socioambiental” (SATO; MOREIRA; LUIZ, 2017, p. 285).

Ousamos, então, afirmar que negligenciar uma vivência plena e efetiva das PcD de uma inclusão plena também configura uma pendência socioambiental, que é o objeto de nossa proposta de pesquisa. Ou seja, a dificuldade de deslocamento das PcD para outros lugares priva-as de conhecer outros ambientes, assim como tolhe suas capacidades e a possibilidade de imaginar outro mundo possível a se desenhar. Desse modo, podemos dizer que essa é também uma questão socioambiental, a exemplo do que mencionam Sato, Moreira e Luiz (2017).

Tozoni-Reis (2018) argumenta que devemos almejar que a EA supere alguns equívocos apresentados por ela, buscando processos educativos mais conscientes,

críticos e transformadores. Assim, superar desafios deve ser um propósito de todo educador e/ou educador ambiental. Nesse sentido, buscamos suporte, inspiração na afirmação de Marcomin e Sato (2016, p. 161), para quem

transitar nessa direção é desafiador, visto que implica a interpretação e a compreensão dos vários fenômenos que se interpõem e que não são, nem estão, claramente discerníveis. Envolve a construção do conhecimento e a compreensão dos fenômenos em dimensões complexas do ser humano.

Gadotti (2001, p. 72) considera que profissionais como educadores, filósofos, pedagogos, dentre outros, ao longo da história, exerceram papel crítico, de inquietar, perturbar. Embora ele atribua ao pedagogo a função de “[...] contradição ele acrescenta a consciência da contradição”. Eu diria que caberia a todo educador exercitar, nos educandos, um processo fecundo de inquietação, de *conflito*. Isto porque, no contexto da formação de um cidadão crítico e atuante, o inquietar-se, perturbar-se é a alma do processo.

Ao trabalhar a EA em sala de aula dentro de uma concepção crítica, o professor não esconde os conflitos e paradoxos presentes nessa área de conhecimento, mas os expõe, discutindo as possibilidades de mudança, a fim de que todos possam usufruir delas (GUIMARÃES, 2013). Todavia, é relevante observar que não é coerente o professor abordar a EA na escola sem uma reflexão teórica, que não contribua com a superação da crise ambiental (GUIMARÃES, 2004). O autor ainda afirma que, no Brasil, tem se propagado a discussão crítica acerca da EA nas escolas, mas que é preciso rever os debates, as ações e as práticas para que elas sejam realmente emancipadoras.

Loureiro (2005) ressalta que uma pedagogia crítica e ambientalista deve relacionar os elementos sócio-históricos e políticos aos conceitos, conteúdos transmitidos/construídos na relação educador-educando, dentre outros aspectos distantes do cotidiano dos sujeitos e da prática cidadã.

Neste sentido, Guimarães (2004) salienta a relação dialética entre a transformação da sociedade e a transformação do indivíduo em uma reciprocidade. Por isto, no ambiente escolar, professor e aluno são agentes sociais que, ao mesmo tempo em que atuarão no processo de transformação, serão transformados. Mais uma vez, as concepções de Freire (1996) e Guimarães (2004) estreitam-se no que concerne à atuação

do sujeito aluno em sua realidade, sendo ele um sujeito histórico; logo, a educação é política.

Tozoni-Reis (2018, p. 5-6, grifos da autora) esclarece nossa afirmação:

A educação ambiental crítica e transformadora é transgressora. Seus saberes têm que ser apropriados, construídos coletivamente e cooperativamente, democrática e participativamente, saberes compartilhados, compartilhados e 'com partido': saberes sobre a realidade concreta, resultado da leitura corajosa do mundo, daquilo que nos levam a um processo de aproximação crítica da realidade vivida, da consciência da opressão, da necessidade da ação.

Para Tozoni-Reis (2018), a EA crítica é transgressora porque diz respeito à ação política do ato de ensinar e aprender, do agir coletivo, do agir consciente, do agir para o cuidado, cuidado com o outro, com o ambiente e a vida.

Na vertente da EA crítica, o meio ambiente é visto como um todo e suas partes se inter-relacionam entre si e com o todo, de modo a garantir um equilíbrio dinâmico (GUIMARÃES, 2005).

Autores como Guimarães (2000, 2004, 2013) e Costa e Loureiro (2018) também justificam o uso da obra de Freire no estudo da EA. Tozoni-Reis (2006) utiliza Paulo Freire pelo fato de os pressupostos teóricos de sua obra dialogarem com a EA crítica. Ruppenthal e Dickmann (2018) do mesmo modo explicam a aproximação de Paulo Freire com a EA, pois “a Educação Ambiental Freiriana propõe uma práxis educativa que evidencia a ação-reflexão, dos sujeitos, promovida via decodificação da realidade [...]”. Os mesmos autores pontuam que

[...] a Educação Ambiental está voltada à cidadania, construída em Freire via interdisciplinaridade e focada numa perspectiva sustentável de vida, que dialoga com uma dimensão educacional teórico-prática, sendo assim, partimos de algumas questões importantes para a construção deste conceito de Educação Ambiental Freiriana Escolar [...] (RUPPENTHAL; DICKMANN, 2018, p. 104).

Na concepção de Guimarães (2004), há a necessidade de propostas de EA que sejam práticas e contribuam com a transformação social e, por esta razão, o autor se preocupa, também, com a formação dos professores de EA. Em sua concepção, a formação em EA é diferente. Além de dar instrumental técnico-metodológico, faz-se necessária também uma formação político-filosófica que o transforme em um líder capaz de contribuir com ambientes educativos que dinamizem resistências e a sustentabilidade.

Guimarães (2004) ressalta que, na EA, os professores precisam atentar-se para o que ele denomina *armadilha paradigmática*, em que o docente reduz seu trabalho a fragmentações simplistas e com elas formam o todo; a partir dessa ação, verifica-se uma compreensão limitada da realidade e, conseqüentemente, da questão ambiental. Logo, essa prática não concebe as possibilidades e propostas, ela se limita a reproduzir concepções tradicionais, muitas vezes desatualizadas e incoerentes com o contexto em estudo.

Cabe ao professor, portanto, a construção de uma prática docente que explore a interdisciplinaridade e conceba uma disciplina, por exemplo, a História, não apenas em sua vertente cronológica. Assim, o estudante seria capaz de confrontar fragmentos históricos e o todo, a fim de produzir um novo viés com “o uso total da inteligência geral” (MORIN, 2006, p. 39). Para tanto, o docente precisa primar pelo seu aperfeiçoamento cotidiano e não ficar refém de uma única concepção. A exemplo do que propõe Freire (2005, p. 21), “o profissional deve ir ampliando seus conhecimentos em torno do homem, de sua forma de estar sendo no mundo, substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos”. Embora Paulo Freire tenha empregado em suas obras o termo *homem* no sentido de *ser humano*, no presente trabalho respeitaremos seu uso nas citações, mas reportar-nos-emos sempre ao termo *ser humano*, evitando qualquer distorção/sexismo ou algo que possa enaltecer a figura do gênero masculino, já que não é o caso.

Este aperfeiçoamento do professor, tanto para Freire (2005) quanto para Guimarães (2004), não se isenta do âmbito emocional, uma vez que “a sustentabilidade requer reconhecimento (pela razão) e sentimento de que em muitos momentos o todo deve sobrepujar a parte, de que ‘eu’ nada sou sem o ‘nós’” (GUIMARÃES, 2004, p. 146, grifos do autor). Gadotti (2001) argumenta que só é possível uma educação transformadora se o docente se educar conjuntamente no processo, como agente social.

Para Sato, Moreira e Luiz (2017, p. 287), “o diálogo e a conseqüente troca de saberes se colocam na vanguarda por uma escola que faça adesão a outros valores, mais atuais”. Assim sendo, Paulo Freire defende que quem está na escola para aprender também pode oferecer conhecimento aos demais por conta de sua vivência específica.

Isto posto, consideramos importante refletir sobre o que concluíram Marcomin e Silva (2009, p. 109) sobre os estudos realizados acerca da sustentabilidade na educação superior na universidade onde atuam:

[...] as dificuldades iniciais no processo ensino-aprendizagem de EA remontam a questões de ordem conceitual, porém estas advêm de todo um processo anterior, em que por diversas vezes a questão ambiental pode ter sido tratada de forma isolada, fragmentada, descontextualizada; daí a importância de insistir em uma abordagem complexa e transdisciplinar (além das disciplinas, mas com elas).

Guimarães (2013) ainda reflete sobre a relação entre o ser humano e o espaço natural, pois, ao longo da história, a humanidade ocupou tal território e começou a explorá-lo em uma relação de poder, por meio de uma postura antropocêntrica que permeia a sociedade e justifica a exploração para o bem pessoal. Após a modernidade, a justificativa alternou-se para o bem social, embora os interesses particulares prevaleçam nesses conflitos. O autor acredita que esse conflito entre privado e coletivo seja uma das causas dos problemas ambientais, e que os impactos socioambientais resultem na incapacidade do meio ambiente recuperar-se diante de tantas intervenções sofridas, em especial do consumo de recursos energéticos e naturais da sociedade industrial.

O rompimento das barragens em Mariana/ES (novembro de 2015) e em Brumadinho/MG (janeiro de 2019) constituem-se em exemplos de descaso com a sociedade e os bens naturais em nome da exploração mineral concentrada em torno de grandes empresas e multinacionais. Diante desses apontamentos que podem resultar em uma crise ecológica, verifica-se que a postura cidadã é o mecanismo necessário para amenizar os impactos socioambientais e, por esta razão, a relação ser humano-espaço precisa ser repensada.

Bachelard (2009a), em *A poética do espaço*, compreende o espaço como uma fenomenologia da imaginação pela qual é possível investigar a origem da imagem e sua essência. Neste sentido, ao explorar os sonhos e as inquietudes do ser humano, o autor salienta que o espaço geográfico vai além do que vemos, uma vez que não é algo mensurável e está repleto de parcialidades da imaginação e valores subjetivos. Neste mesmo caminho, Merleau-Ponty, na obra *O visível e o invisível* (2003, p. 18, grifo do autor), explica que, “assim como as imagens monoculares não intervêm quando meus dois olhos

operam em sinergia, assim também a deslocação da ‘aparência’ não quebra a evidência da coisa”. Desse modo, fundamentamo-nos em Bachelard (1996, p. 43, grifo do autor), para quem parece necessário “transpor uma barreira [...] para adentrar num domínio que ‘não se observa’, onde já não nos dividimos entre observador e coisa observada”. Portanto, é preciso um olhar mais atento aos espaços, para que elementos do ambiente possam ser *evidenciados*, percebidos em sua completude, e nela, a perspectiva humano-espaço alcance outra compreensão.

Nesta perspectiva, Neiman (2007) ressalta a relevância do ambiente como instrumento integrador na Educação, e discorre que a EA busca alternativas pedagógicas para o desenvolvimento do sujeito, ao propor uma ressignificação do ambiente natural. Isto porque o ambiente natural tem uma configuração atual condizente com o contexto da globalização e do capitalismo, e, por isto, a necessidade de desconstruir essa configuração e criar uma nova forma de agir com as questões ambientais que possa contribuir com os sujeitos.

Na obra *A poética do devaneio*, Bachelard (1996, p. 147-148) afirma que “os registros sensíveis se correspondem. Completam-se um ao outro”. Para desenvolver o trabalho proposto nesta dissertação, foi imprescindível considerar a dimensão do sensível. Embora Bachelard (1996, p. 192-193) tenha afirmado que “a imagem é nova, sempre nova, mas a ressonância é sempre a mesma”, acreditamos que, ao levar/trazer imagens/paisagens *novas* aos alunos da APAE, por meio de algo ainda não explorado, que é o contato com a natureza, a *ressonância* para esses sujeitos será, também, completamente nova. Justamente em razão das particularidades da PcD, a próxima seção deste capítulo é dedicada a elas.

Partindo da interação do sujeito com o espaço natural, Darley e Gilbert (1985) asseguram que a Psicologia Ambiental oferta subsídios para a investigação do impacto dos estímulos ambientais no desenvolvimento do sujeito. Neste sentido, orienta que, pelo processo de interação ser humano-natureza, tanto os mecanismos perceptivos quanto os cognitivos são aguçados. A partir da percepção, o ser humano compreende a si e ao outro, o que pode desencadear mudanças, como afirma Merleau-Ponty (2006).

Neste estudo, debruçamo-nos no universo fenomenológico Bachelardiano para repensar a relação com o ambiente natural e interpretar a percepção, a compreensão do entorno. Assim, ao integrar a compreensão, a imersão das PcD nos ambientes naturais e

promover a aproximação das PcD com os espaços visitados nas vivências implica mudanças não somente sob a perspectiva formativa desses sujeitos, mas também no processo de formação profissional dos instrutores/professores que atuam junto às PcD. Isto porque se configura ali, na inter-relação com os elementos Bachelardianos, a aproximação dos sujeitos com momentos de vida até então não concebidos. Isso requer o deslocar do olhar e atenção para a PcD, com confiança, como ser capaz de se autogerir em situações diversas, conferindo-lhe autonomia, serenidade, alegria por conquistar desafios novos, requer também o aperfeiçoamento constante do docente. Um aprimoramento e a reflexão acerca dos desafios da EA, acreditando que é possível praticar, no âmbito escolar de visitas a áreas naturais, para otimizar os conhecimentos dos estudantes e estimular a curiosidade e construção de novos conhecimentos, porque

[...] práticas educativas em ambientes ricos de estímulos sensoriais, como as trilhas, criam a oportunidade para seus participantes utilizarem seu corpo encarnado para perceberem o meio ambiente, elaborarem-no, pelo encadeamento das experiências perceptivas (QUARANTA-GONÇALVES; SOARES, 2004, p. 2).

Esta é a aspiração desta pesquisa: que a EA ou mesmo o tratamento das questões socioambientais obtenham mais espaço de atuação na APAE, e que os professores de Educação Especial, em geral, possam entender as possíveis relações que as PcD estabelecem com os ambientes naturais/ambiente de entorno, já que em nossa prática cotidiana junto a essas pessoas vimos percebendo como são afetadas positivamente por tais ambientes. Não seria nenhum exagero dizer que, nos seus devaneios, elas buscam mundos multicores, realidades mais leves e, a exemplo de Manoel de Barros, Clarice Lispector, Cora Coralina, deixam-se afetar pelos seres, leves, que margeiam seus dias, quintais, janelas e mundos paralelos. Que não se perdem no mundo, mas que gravam e repetem com uma motivação e sorriso, com expressividade, os passeios nas praças que insistem em contar para a professora Fátima no primeiro dia em que ela esteve na escola e os visitou na sala de aula. Falaram entusiasmados do passeio, da praça, de outras visitas e, inclusive, apontaram no calendário da parede a data fixa do mês em que costumam fazer tais incursões.

Hipotetizamos, em nossa jornada, que tais espaços também sejam concebidos como matriz de inserção dos sujeitos na paisagem, nos ambientes naturais, e que eles

possam ser protegidos e respeitados em sua totalidade. Que esses ambientes favorecem o desenvolvimento das PcD, haja vista que promovem a imersão e o contato dos sujeitos com a natureza, com seres vivos ou mesmo com ambientes dotados de aspectos atenuantes do estresse urbano, e por isso contribuem para uma aproximação desses indivíduos com o ambiente natural, com o encantamento, com a beleza, com a simplicidade, com a capacidade de reinvenção dos ambientes, elementos e dos seres que neles vivem, não importando se falamos de uma borboleta, um cachorro, uma planta, uma pedra ou do céu.

A continuidade desse universo epistêmico somente se dá com a busca de uma maior compreensão acerca das PcD, o que representa de fato ser e estar nessa condição. Assim, a próxima seção é dedicada a essas pessoas.

## 2.2 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA: UMA HISTÓRIA DE INVISIBILIDADE

O direito das PcD não está dissociado dos fatos históricos. Devido a isso, mergulhamos na história em busca de transformações e significados. Os dados históricos podem ser reveladores sobre a inserção da PcD na evolução da sociedade e consequente edição de suas leis. Assim, pretendemos fazer uma reconstituição histórica do tema para entender suas rupturas e continuidades que, neste caso, estão relacionadas às PcD e, em especial, voltadas à sua educação.

Os materiais vinculados na página da *Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência (AMPID)* mostram que não se têm indícios de como as primeiras sociedades tratavam as PcD. Tudo indica que essas pessoas não sobreviviam ao ambiente hostil da Terra. Basta lembrar que não havia abrigo satisfatório para dias e noites de frio intenso e calor insuportável, não havia comida em abundância, era preciso ir à caça para garantir o alimento diário e, ao mesmo tempo, guardá-lo para o longo inverno.

No decorrer da história, as PcD receberam tratamentos diferenciados, que variaram desde a eliminação até a adoração, a depender do contexto social vigente. Na concepção de Silva (1987), pode-se observar que nas sociedades primitivas existiam basicamente dois tipos de atitudes em relação às PcD: uma baseada na aceitação e

tolerância; outra de rejeição e eliminação, concretizada por rituais de muito sofrimento e morte.

Na Antiguidade, as sociedades gregas, egípcias e romanas já consideravam essa temática em seus contextos sociais e históricos, cada qual com sua compreensão e atitudes.

Na sociedade egípcia, as questões de deficiência eram mais brandas, não se excluía, julgava ou condenava; pelo contrário, os egípcios se mostravam mais caridosos, pois demonstravam afeto e preocupação com as PcD. Eles oportunizavam trabalho e, assim, uma forma de sustento e uma vida comum aos demais, como aponta Gugel (2008, p. 01):

Evidências arqueológicas nos fazem concluir que no Egito Antigo, há mais de cinco mil anos, a pessoa com deficiência integrava-se nas diferentes e hierarquizadas classes sociais (faraó, nobres, altos funcionários, artesãos, agricultores, escravos). A arte egípcia, os afrescos, os papiros, os túmulos e as múmias estão repletos dessas revelações. Os estudos acadêmicos baseados em restos biológicos, de mais ou menos 4.500 a.C., ressaltam que as pessoas com nanismo não tinham qualquer impedimento físico para as suas ocupações e ofícios, principalmente de dançarinos e músicos.

Muitas vezes, as PcD assumiam altos cargos de funcionalismo dos faraós. Um desses exemplos eram as pessoas com nanismo, que chegavam a receber honrarias em suas mortes, reflexo de sua importância para os faraós e para própria sociedade. Gugel (2008, p. 03) acredita que “os especialistas revelam que os anões eram empregados em casas de altos funcionários, situação que lhes permitia honrarias e funerais dignos”. A figura 1 mostra o Músico anão da V Dinastia em um lugar de representatividade na sociedade da época. Traz indicações de que era uma figura importante, a obra encontrada por arqueólogos está hoje no *Oriental Institute Chicago*. Os especialistas revelam que os anões eram empregados em casas de altos funcionários, situação que lhes permitia honrarias e funerais dignos.

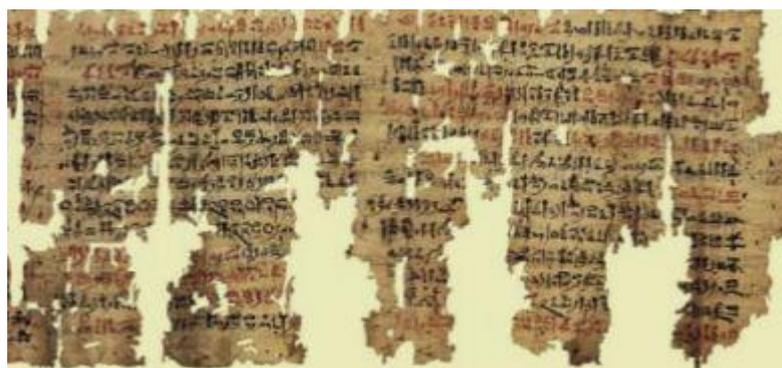
Figura 1 – Músico anão V Dinastia 2458 - 2465



Fonte: AMPID (2008a).

Gugel (2008) também destaca a cegueira que ocorria com os egípcios. Segundo o autor, o Egito Antigo, por muito tempo, recebeu a denominação *Terra dos Cegos* devido ao recorrente acometimento do povo por problemas infecciosos na região dos olhos, o que levava, muitas vezes, à cegueira. Os registros de tais ocorrências e as fórmulas para tratamento apareciam registradas em papiros, com ensinamentos morais no Antigo Egito, que ressaltavam a necessidade de se respeitar as pessoas com nanismo e com outras deficiências, como os que estão demonstrados na figura 2.

Figura 2 – Papiro médico contendo procedimentos para curar os olhos



Fonte: AMPID (2008b).

Entretanto, é importante ressaltar que os egípcios também *contribuíam* para a existência de deficiências, conforme pontua Laraia (2009), configurando um paradoxo no tratamento às deficiências congênitas e na aplicação de penalidades a crimes. O povo egípcio aplicava a penalidade de mutilação aos condenados por crimes, e geralmente essas mutilações atingiam as partes do corpo utilizadas na execução do crime. Assim,

mutilavam-se as mãos de quem tivesse cometido o crime de furto, a língua de quem difamasse alguém, etc. (LARAIA, 2009).

Laraia (2009, p. 22) enfatiza que, “para a civilização hebraica, qualquer doença crônica ou deficiência física, mental ou deformações correspondia a um pecado”. Baseada em Fonseca (1997), Laraia (2009) esclarece diferenças entre outros povos acerca das PcD.

Os povos primitivos que acolhiam as pessoas com deficiência acreditavam que elas tinham poderes sobrenaturais e as tratavam como pessoas superiores. Outros os protegiam e os sustentavam para buscar a simpatia dos deuses, ou ainda como gratidão aos que se mutilavam nas guerras. Enquanto os hebreus não permitiam que as pessoas com deficiência se tornassem religiosos, por entenderem que tinham sido punidas por Deus, os cegos hindus, por serem considerados pessoas com maior sensibilidade espiritual, eram estimulados a ingressar nas funções religiosas (LARAIA, 2009, p. 23).

Ancorados em Silva (2009), Dicher e Trevisam (2014[?], p. 5), ao se referirem aos gregos, pontuam que algumas deidades eram representadas como portadoras de deficiência, como exemplo os deuses do Amor e da Fortuna, que eventualmente eram apresentados como pessoas cegas.

Entretanto, os gregos constituíam-se de uma sociedade que cultuava o corpo, destacando-se os espartanos e atenienses, como menciona Monteiro (2009). Para o autor, as cidades gregas de Atenas e Esparta tiveram papel de destaque na construção de modelos políticos, sociais e culturais. Era valorizada a formação militar, a partir da preparação dos jovens para a guerra por meio do desenvolvimento da força, coragem e obediência.

Mesmo referindo-se a deuses de seu panteão como PcD, como visto anteriormente, os gregos chegavam ao extremo do corpo, envolvendo desde mulheres a crianças. “[...] era comum a política da eugenia, com a proposta de fortalecimento das mulheres para que elas gerassem filhos fortes e saudáveis, além do abandono das crianças fracas ou deficientes” (MONTEIRO, 2009, p. 7). Para eles, ter uma saúde física perfeita era uma obrigação, não se aceitavam aqueles que não estivessem dentro dos padrões físicos e sociais, ou seja, suas vidas se pautavam em busca de um corpo perfeito e resistente.

Entre os motivos que levaram esse povo a cultuar o corpo estavam, também, as competições, que eram um costume grego de extrema importância: “Todos os anos

havia importantes competições em várias cidades. [...] ocorriam os célebres jogos Olímpicos, [...]” (SCHMIDT, 2011, p. 30).

Ao longo do tempo, os gregos passaram a praticar uma aliança entre o corpo e a mente, ou seja, a questão intelectual associada ao esforço físico passou a ganhar mais ênfase, pois os gregos consideravam-se impecáveis em sua sabedoria: “Para os gregos, o corpo sadio deveria estar unido com a mente sadia, não se admitia a deficiência entre eles” (SCHMIDT, 2011, p. 26). Para eles, as PcD destoavam de sua visão de sociedade e nada tinham a contribuir com ela. As PcD eram consideradas sub-humanas, ou seja, pessoas que estavam abaixo da vida humana. Seguindo essa concepção preconceituosa, as PcD não eram aceitos pela sociedade grega, para quem essas pessoas, ainda crianças, deveriam ser eliminados. O que mais impressiona é a aceitação da eliminação, por muitos, de uma forma natural e convincente.

Laraia (2009), amparada em Fonseca (1997), também reflete sobre a conduta dos romanos.

No Império romano, a conduta de cuidar das pessoas doentes ou com deficiência em decorrência de guerra também ocorria. Ricardo Tadeu Marques da Fonseca acrescenta que ‘por influência ateniense, também os romanos imperiais agiam da mesma forma. Discutiam, esses dois povos, se a conduta adequada seria a assistencial, ou a readaptação desses deficientes para o trabalho que lhes fosse apropriado’ (LARAIA, 2009, p. 24, grifos da autora).

A autora esclarece, ainda, que “a Lei das XII Tábuas, utilizada na Roma antiga, determinava que o pater família eliminasse o filho com deficiência. Os que não eram mortos eram abandonados pelos pais e acolhidos para serem utilizados na mendicância ou vendidos como escravos” (LARAIA, 2009, p. 23).

Entretanto, as mitologias grega e romana apontam para a aceitação e profissionalização, como pode ser visto na figura de Vulcano, como era chamado na Mitologia Romana, e Hefestos, para os gregos, que era o deus que dominava a arte dos metais e realizava seus trabalhos no calor dos vulcões. Brandt (2015, p. 01) narra quem foi Hefestos:

Filho de Zeus e de Hera, coxo, mal amado pelo pai e pela mãe, desposou a mais bela das deusas, Afrodite, que o traiu com Ares, seu irmão, e [...] outros deuses e mortais. [...]. Hefestos foi amado por Cária, a graça por excelência, e por muitas mulheres de grande beleza [...].

O pintor Diego Velázquez retratou Hefestos (ou Vulcano), como se pode ver na figura 3.

Figura 3 – A Forja de Vulcano, pintada em 1630 por Diego Velázquez



Fonte: Martins (2018).

A Enciclopédia Britannica ([s.d.]) pontua que, conforme a lenda, Hefestos foi acometido de um *defeito físico* e, por isso, foi jogado ao mar. Ele foi resgatado por duas deusas que cuidaram dele e ensinaram-no a produzir joias a partir de conchas e corais. Devido à sua habilidade, foi chamado por Zeus ao Olimpo para produzir armas e joias usando fogo e metais. Diz a lenda que ele era o responsável pelos raios direcionados à terra quando se queria punir alguém.

Talvez em razão da mitologia aparecessem pessoas boas dispostas a ajudar, e que resgatavam e cuidavam dessas crianças. Entretanto, a maioria acabava morrendo. Negreiros (2014) lembra que a Roma Antiga constituiu-se em cenário de prostituição ou até mesmo entretenimento através da comercialização de PcD. Silva (1987), por sua vez, detalha o esclarecimento desta faceta:

[...] Cegos, surdos, deficientes mentais, deficientes físicos e outros tipos de pessoas nascidos com má formação eram também, de quando em quando, ligados a casas comerciais, tavernas e bordéis; bem como a atividades dos circos romanos, para serviços simples e às vezes humilhantes (SILVA, 1987, p. 130).

Kutianski e Brauer Jr. (1998 [?], p. 106) ressaltam que, na época dos Césares, a morte e a discriminação eram comuns para as PcD. Por terem espírito guerreiro e serem conquistadores, os romanos eram cruéis com as PcD: eram considerados monstruosos, e isto trazia legitimidade para condenar bebês malformados à morte.

Os autores supracitados enfatizam que, na Idade Média, a discriminação às PcD ainda continuou, porém a justificativa era outra.

Espíritos malignos e demônios foram as principais respostas da época para aquelas pessoas que não se encaixavam na sociedade da época. O surgimento do termo 'Diabo' também contribuiu ainda mais para esta perseguição, onde contribuiu para o famoso fator histórico desta época, a temível inquisição das bruxas (KUTIANSKI; BRAUER JR., 1998[?], p. 107, grifo dos autores).

De acordo com os autores,

milhares de mulheres foram julgadas e queimadas nas lendárias fogueiras da Espanha até a Itália. E qual o envolvimento do deficiente físico com a inquisição? Muitos padres católicos que também eram os juízes acreditavam que a deficiência era aplicada pelas bruxas nos infieis (KUTIANSKI; BRAUER JR., 1998[?], p. 107).

No Renascimento, com o “começo da transição do sistema feudal, os deficientes físicos começaram a tornar-se um problema de saúde pública, pois a igreja fiscalizadora e conservadora começava a perder seu poder de persuasão perante grande parte da sociedade” (KATIANSKI; BRAUER JR., 1998[?], p. 108).

Sob a influência do Cristianismo ocorreram algumas mudanças na maneira como as PcD passaram a ser tratadas pela sociedade (PESSOTI, 1984; OLIVEIRA, 2006). Para Pessoti (1984), com a introdução da doutrina cristã, a PcD passou a ter alma, e como tal não deveria mais ser abandonada ou eliminada, prevalecendo, deste modo, o que é chamado de ética cristã. Nos séculos iniciais da Idade Média foi determinado, embora com sentido puramente assistencialista, o acolhimento das PcD em instituições religiosas. Foi ainda sob a influência da doutrina cristã que começaram a surgir os hospitais voltados para o atendimento de doentes agudos ou crônicos, dentre os quais indivíduos com algum tipo de deficiência (SILVA, 1987). Conforme Negreiros (2014), foi com o nascimento do Cristianismo que os menos favorecidos ocuparam um lugar de acolhimento. Combatia-se, de acordo com a doutrina, a ideia de que se deveria eliminar filhos com deficiência.

Mesmo sendo perseguidos, foram os cristãos que, no século IV, modificaram a concepção romana em evidência. Após esse período, surgiram os primeiros hospitais para abrigar indigentes ou pessoas com algum tipo de deficiência.

No entanto, também há registro de punição que causava deficiência, infringida aos romanos, como vimos anteriormente com os egípcios. A obra de Marmontel, de 1767, retrata, conforme seu título, *As constâncias de Belisário na sua maior decadência*, e mostra que o general romano, acusado de traição, teve os olhos arrancados como punição (MARMONTEL, 2014). O infortúnio foi retratado pelo pintor Jacques-Louis David, como podemos ver na figura 4 a seguir.

Figura 4 – Belisário, acusado de trair o Império, tem os olhos vazados e pede esmola

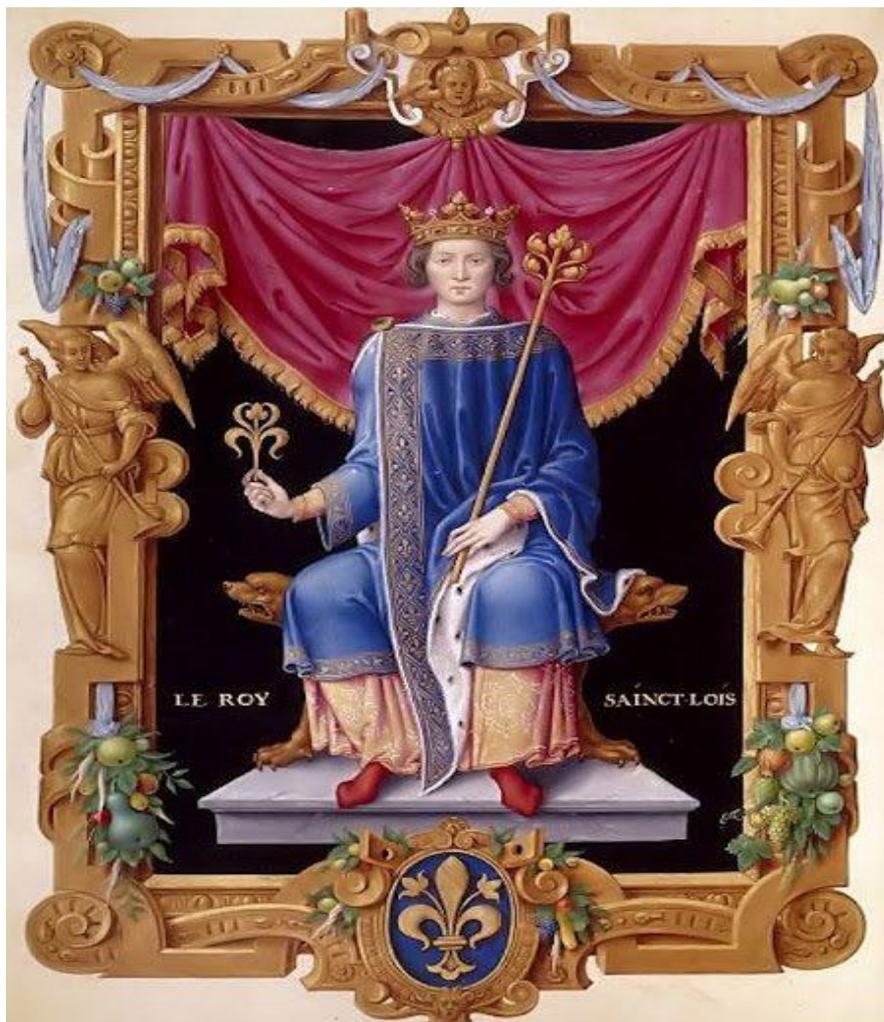


Fonte: AMPID (2008c).

Inferimos, portanto, que em cada época e sociedade, a PcD foi pensada de forma diferente, em alguns momentos foi vista como castigo de Deus, pecado, como alguém sem merecimento de continuar vivendo, como imprestável, inválido, incapaz, desprezível.

A preocupação da sociedade com as PcD, todavia, começou a mudar. Um exemplo foi que “[...] Luís IX, cujo reinado ocorreu entre 1214 e 1270, fundou o primeiro hospital para pessoas cegas, o Quinze-Vingts. Quinze-Vintes significa  $15 \times 20 = 300$ . Era o número de cavaleiros cruzados que tiveram seus olhos vazados na 7ª Cruzada” (GUGEL, 2008, p. 01). Mais tarde, foi canonizado santo pela Igreja Católica, conforme ilustra a figura 5 a seguir.

Figura 5 – Rei Luís IX, canonizado São Luís em 1297 pela Igreja Católica



Fonte: Instituto Plínio Corrêa de Oliveira ([s.d.]).

Com base em Bergamo (2010, p. 35):

A partir do século XVII, os deficientes passaram a ser internados em orfanatos, manicômios, prisões e outros tipos de instituições, juntamente com delinquentes, idosos e pedintes, ou seja, eram excluídos do convívio social por causa da discriminação que então vigorava contra pessoas diferentes.

Entre os séculos XV e XVII, ocorreu o período conhecido como Renascentismo e com ele algumas mudanças, na Europa, com o surgimento dos primeiros direitos e deveres para PcD, com o estabelecimento da filosofia humanista e com o advento da ciência. Mesmo prevalecendo, ainda, um caráter assistencialista, gerou um novo modo de pensar, revolucionário sob muitos aspectos, que alteraria, também, a vida dos seres humanos menos privilegiados, ou seja, a imensa legião de pobres e de enfermos, enfim, dos marginalizados sociais da época (SILVA, 1987; SILVA, 2010).

Dentre estes indivíduos menos privilegiados, de acordo com Silva (1987), sempre e sem sombra de dúvidas, estavam incluídos os portadores de problemas físicos, sensoriais ou mentais. No entanto, afirma o autor, apesar da filosofia humanista procurar valorizar os seres humanos, na prática, as condições de vida das pessoas permaneciam muito ruins, principalmente das camadas mais baixas da população europeia, como os pobres, mendigos e PcD, possibilitando que a mendicância se proliferasse em várias localidades daquele continente, sobretudo devido ao alheamento da nobreza, da burguesia e dos governantes da época.

No século XIX, segundo Silva (1987), as sociedades de muitos países europeus começaram a assumir a responsabilidade pelos diversos grupos minoritários que eram marginalizados à época. Os Estados, ao oferecerem maior atenção a esses grupos, perceberam que muito mais do que hospitais e abrigos, eles necessitavam de um atendimento mais especializado, principalmente as PcD. Silva (1987) destaca o desenvolvimento de um atendimento mais especializado, sobretudo no campo da cegueira, da surdez e no avanço da ortopedia para as pessoas que possuíam alguma lesão física.

Tahan (2012, p. 21) esclarece que, a partir da Segunda Guerra Mundial, com o surgimento dos mutilados de guerra que voltavam para casa com algum tipo de mutilação que impediam suas atividades normais diárias, o Direito passou a se preocupar com os grupos específicos de PcD.

Desde então houve um convívio maior com pessoas com algum tipo de deficiência, uma maior interação entre soldados, familiares, amigos, colegas de trabalho com PcD.

O conceito que se tinha até então passou a ser repensado de forma mais coerente e consciente, porque as velhas percepções preconceituosas já não tinham mais força, diante da circunstância apresentada por uma realidade que não se esperava, mas que fez perceber que a deficiência tem causa e consequências, e não é um castigo ou maldição. Além disto, também sobreveio a percepção de que essas pessoas, independentemente de suas limitações, são importantes para a sociedade e podem construir uma história e contribuir na construção de um mundo melhor e mais justo. Assim, a partir das mudanças estabelecidas pela sociedade ao longo do tempo, conferiu-se à deficiência certa aceitação e defesa de direitos, passando a PcD a conquistar seu espaço junto à sociedade, construindo sua história de superação. Negreiros (2014, p. 15) retrata esse processo de

mudanças socioculturais que ocorreram paulatinamente na Europa “cujas marcas principais foram o reconhecimento do valor humano, o avanço da ciência, a libertação quanto a dogmas e credences, o reconhecimento de que as PcD deveriam ter atenção específica fora dos abrigos ou asilos para pobres e velhos”, além da valorização dessas pessoas como seres humanos, mesmo com as malformações físicas ou limitações sensoriais.

Ao longo do século XX, a assistência dada à população mais pobre e às PcD teve um aumento substancial em quase todo o mundo. Este aumento ocorreu, segundo Silva (1987), devido a uma filosofia social que valorizava os seres humanos. Neste contexto, ainda de acordo com o autor, o engajamento de muitos setores da sociedade no bem-estar comum e nos progressos das ciências desencadearam ações em diversos campos da realidade social, política e econômica, entre outros, em diversos países.

Entretanto, um longo caminho foi percorrido até que as PcD tivessem seus direitos garantidos, como concebidos hoje na Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.

Kutianski e Brauer Jr. (1998[?], p. 109) explicam que “a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) lança em 1948 a declaração dos direitos humanos, que mantém até hoje uma enorme força sobre várias nações”. Os autores também lembram que a Constituição Federal brasileira de 1988 foi a primeira que previu a tutela da pessoa portadora de deficiência. A alínea II do artigo 227 dispõe: “II - criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as *pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental*, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência [...]” (BRASIL, 1988, grifos nossos). Isso posto, considerando o treinamento para o trabalho, a convivência, facilitação e acesso aos bens e serviços coletivos e eliminação de obstáculos e formas de discriminação.

A mesma Carta Magna, em seu artigo 37, VIII, estabelece percentual dos cargos e empregos públicos para as *pessoas portadoras de deficiência* e define os critérios de sua admissão (BRASIL, 1988, grifos nossos). Além disso, destaca-se o artigo 203, em que o direito à assistência social é de todos que necessitarem, sem necessidade de comprovação de contribuição à seguridade social. O artigo prevê:

IV - a habilitação e reabilitação das *peessoas portadoras de deficiência* e a promoção de sua integração à vida comunitária; V - a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à *peessoa portadora de deficiência* e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção (BRASIL, 1988, grifos nossos).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) dispõe, em seu artigo 4º: “III - atendimento educacional especializado, gratuito, aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.”

Antes dela, o atendimento das pessoas com necessidades especiais ocorria somente nas instituições especializadas APAE. A LDB dedica um capítulo inteiro à Educação Especial, o Capítulo V, de onde destacamos o artigo 58:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996).

Em seus incisos, estabelece:

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular (BRASIL, 1996).

O parágrafo segundo refere-se, portanto, a instituições especializadas ou, na maioria dos casos, à APAE, objeto de nosso trabalho e campo de experiências da pesquisadora.

No século XXI, no Brasil, vivemos a época da inclusão através do mercado de trabalho. Na tentativa de resgate dessa população, como consequência de muitos protestos e movimentos de grupos minoritários ainda no século XX, a Lei da Previdência nº 8.213/91 (BRASIL, 1991), conhecida como Lei de Cotas, estabeleceu que empresas com mais de cem funcionários têm obrigação legal de contratar profissionais com deficiência, obedecendo à porcentagem de 2% a 5% sobre o número de funcionários. Essa lei foi regulamentada pelo Decreto nº 3.048/99 (BRASIL, 1999b), quando iniciaram as fiscalizações. Até 2004, as empresas contratavam as PcD de acordo com o que determina

o Decreto nº 3.298/99 (BRASIL, 1999c). Neste decreto são consideradas deficiências permanentes as que ocorreram durante um período de tempo suficiente para não permitir a recuperação ou obter possibilidade de alteração do quadro, apesar de novos tratamentos. Estavam inclusas nestes decretos as deficiências consideradas *leves*, o que não proporcionava a inclusão das pessoas segregadas, uma vez que as empresas optavam pela escolha de deficiências imperceptíveis ou que causavam pouco impacto, como, por exemplo, a perda da visão em um dos olhos, ou a perda da audição em um dos ouvidos, etc. Em 2004, a partir do Decreto nº 5.296/04 (BRASIL, 2004), houve a redefinição das deficiências que entram para a Lei de Cotas, o que começou a promover, de fato, a inclusão de PcD mais *severas*. Estima-se que, no Brasil, existam 45,6 milhões de pessoas com alguma deficiência, segundo o Censo do IBGE de 2010. Dessas, 35.791.488 com deficiência visual, 13.273.969 com deficiência física, 2.617.025 com deficiência intelectual e 9.722.163 com deficiência auditiva. Dedicamos o próximo capítulo à abordagem metodológica para aprofundamento da compreensão da proposta de pesquisa.

### 3 FOGO [TRANSFORMAÇÃO] – COMBUSTÃO E PROCESSO DE BUSCA [METODOLOGIA]

Superstition - Stevie Wonder, 2016, da artista Melissa McCracken



Fonte: <https://www.melissasmccracken.com/song-list>

No caracolear pelo universo das PcD, vivenciamos um misto de ações: falar, ouvir, escrever, desenhar, observar, narrar. Nessa combustão de possibilidades, nossa maior dificuldade: como capturar as essências? De que forma tais essências poderão ser reveladas? Assim, fomos arrebatados por momentos únicos e de aprendizado reconfortante, sem demarcações rígidas e convencionais, mas por reações simples, inspiradoras, livres de amarras e leves. Tão leves que, por alguns instantes, sequer poderia imaginar que estávamos em franco processo de pesquisa.

Nesse universo de sensações, apresento um introito acerca do método da pesquisa, instrumentos de busca de informações, área de estudo e sujeitos envolvidos na

pesquisa. A pesquisa qualitativa é aquela em que o foco é o ser humano e a interpretação da atuação dele no mundo (MOREIRA, 2004). Este tipo de pesquisa preocupa-se com os fenômenos sociais e educativos, além da tomada de decisões (SANDIN ESTEBAN, 2010). A abordagem que se propõe é qualitativa e seu cunho é fenomenológico (GIORGI, 2012).

A Fenomenologia constituiu-se como uma janela de possibilidades para esta discussão por acreditarmos que, de outra forma, não mergulharíamos com densidade, leveza, liberdade de fronteiras, respeitando o espaço e tempo de cada um dos participantes, suas experiências, seu mundo a partir de si mesmos, mas, também com o vigor epistêmico que a pesquisa sempre requer.

A Fenomenologia tem, como princípio, uma volta ao mundo da experiência, ao mundo vivido. Possibilita olhar as coisas como acontecem, cuja preocupação é a descrição do fenômeno, ou seja, as coisas mesmas. A perspectiva de se voltar às coisas mesmas para obter a essência dos fenômenos coloca o sujeito e o mundo como dependentes um do outro, sendo o objeto do conhecimento o mundo enquanto vivenciado pelo sujeito. Neste contexto, faz-se importante ressaltar as transformações da realidade no decorrer do tempo como efeito da luta que os agrupamentos humanos travaram por sobrevivência (MARTINS, 2008).

Para Bachelard (1996, p. 4), “a fenomenologia não é uma descrição empírica dos fenômenos”. Entretanto,

só a fenomenologia — isto é, o levar em conta a partida da imagem numa consciência individual — pode ajudar-nos a restituir a subjetividade das imagens e a medir a amplitude, a força, o sentido da transsubjetividade da imagem. Todas essas subjetividades, transsubjetividades, não podem ser determinadas definitivamente (BACHELARD, 2009a, p. 185).

A abordagem fenomenológica volta-se para o sujeito-objeto, extinguindo a separação entre sujeito e objeto, como é o caso das PcD. “Por esta razão é que a fenomenologia constitui muito mais como uma postura, um modo de compreender o mundo, do que como uma teoria, de modo a explicá-lo” (GIL, 2010, p. 39). Sato (2007, p. 23, grifos da autora) explica que a pesquisa fenomenológica

[...] descreve significados das experiências de vida sobre uma determinada concepção ou fenômeno, explorando a estrutura da consciência humana. As pesquisadoras e os pesquisadores buscam a estrutura invariável (ou essência), com elementos externos e internos baseados na memória, imagens,

significações e vivências (subjetividade). Há uma ruptura da dicotomia ‘sujeito-objeto’ e dos modelos exageradamente ‘cientificistas’.

Acreditamos, portanto, que a pesquisa fenomenológica descrita por Sato (2007) constitui-se a base/suporte epistemológico para esta pesquisa cujos sujeitos são alunos e professores da Educação Especial na APAE de Laguna/SC.

A abordagem de pesquisa adotada no presente trabalho, que compreende a busca e imersão no mundo das PcD, requer uma caminhada pelo universo fenomenológico Bachelardiano.

Com base em Bachelard (2009a), haja vista os contextos interpretativos do fenômeno a que se propõe elucidar, e ao longo do processo dialógico de interpretação das informações e da incorporação das manifestações das PcD, identificamos os contextos interpretativos que também ocorreram, no caso dos instrutores e professores, pela percepção deles acerca do fenômeno estudado.

Quanto à EA, são consideradas as contribuições de Guimarães (1995, 2006, 2013), Carvalho (2004) e, principalmente, Sato (2001, 2007), Passos e Sato (2005), Sato, Gomes e Silva (2013), Pereira (2016), entre outras atinentes à EA.

Ao realizar a pesquisa por um viés fenomenológico Bachelardiano, acreditamos no afastamento de uma abordagem pragmática. Buscamos aprofundar o conhecimento da realidade, no intuito de descrever, conhecer e desvelar o universo que permeia as manifestações dos sujeitos (PcD e profissionais) *da e na* Educação Especial.<sup>2</sup>

É preciso, portanto, utilizar a sensibilidade para *desvelar* a essência desse universo. Assim, transitaremos, por meio de interlocuções entre as obras de Bachelard (1989, 1996, 2001, 2005, 2006, 2009a) e o *mundo* revelado pelas manifestações dos sujeitos ou a ausência delas, que culminarão no contexto descritivo/interpretativo da pesquisa descrito anteriormente, já que caminha pelo universo fenomenológico Bachelardiano.

O método fenomenológico compreende a Cartografia do Imaginário proposta por Sato (2011b). Essa metodologia sugerida por Sato representa um desafio para esta pesquisa, haja vista que esse mergulho se deu na medida em que fomos nos aproximando

---

<sup>2</sup> Neste ponto, buscamos inspiração em Palma (2011, p. 15), que se utilizou da primeira pessoa do plural e do singular para desenvolver seu trabalho: “Não se trata de desconhecimento linguístico ou confusão de tempo verbal, mas de um diálogo que se fez tanto com a minha subjetividade enquanto ser humano único - eu, com minhas particularidades; como em outras vezes, com a necessária presença do outro e do mundo, biodiversidade”.

do estudo de campo, quando fomos conhecendo as PcD e nos “aconchegando” cada dia mais a elas, e, ao definir as práticas em Bachelard e conhecer um pouco mais a metodologia proposta por Sato (2011b), na tese de Souza (2019), já não cabia mais outra forma de abordagem neste estudo.

Na Cartografia do Imaginário, Sato (2011b, p. 6) apresenta a “metáfora dos 4 elementos naquilo que Bachelard (1988) considerava sobre o processo de aprendizagem: formação – deformação – transformação – reformação”. E explicita o que tais expressões representam em sua abordagem cartográfica:

- ÁGUA [formação] – a nossa constituição original, a gênese do desejo que dará as possibilidades de uma viagem científica;
- TERRA [deformação] – vencer os obstáculos epistemológicos, mesclando cenários, um ‘reaprender a aprender’, ainda que o processo seja dolorido;
- FOGO [transformação] – na combustão da chama, a mudança desejada, o processo de busca, de envolvimento e de engajamento;
- AR [reformação] – é o tempo do repouso para que um novo ciclo reinicie, a consideração geral da viagem, a memória, o encantamento e o reencantamento da pesquisa (SATO, 2011b, p. 6).

Fomos tomadas e arrebatadas por tal cartografia; uma ousadia aqui para o sul do estado de Santa Catarina com tais sujeitos. À medida que estudamos/mergulhamos em tal cartografia e, posteriormente, nos trabalhos de Palma (2011), Dalla-Nora (2018) e Souza (2019), que empregaram essa metodologia com toda sua potencialidade, vigor, e sustentadas pelo vasto conhecimento de Sato na abordagem Bachelardiana, o estudo e integração das PcD com o ambiente natural ganhou outra dimensão. Para ilustrar essa paixão arrebatadora apresento o poema inspirador de Sato (2007, p. 16) sobre os quatro elementos: água, terra, fogo e ar.

#### QUATRO ELEMENTOS

*ÁGUA da virtude  
Gênese e criaturas do mar  
Rios que contam histórias para amar*

*TERRA da labuta  
Paisagens de poeira e cimento  
Estio, chuva e caracol gosmento*

*FOGO do poder  
Vinho em chama de lareira  
Sexo de amantes no pé da soleira*

*AR do movimento Brisas e nuvens  
de algodão-doce Que encanto, se a vida  
assim fosse.*

Assim, a pesquisa, que inicialmente tinha um traçado, enveredou totalmente por um caminho sem justezas, sem limites, sinuoso por conta de suas surpreendentes potencialidades e permitiu, dia a dia, uma ascendência e um crescer de gostos pelo que se via, percebia, ouvia, lia, construía, intuía, a partir dos retornos vindos das PcD, mas também um caminhar livre, sem os limites da variáveis de controle das pesquisas marcadamente limitadas que permearam durante muito tempo o campo da investigação científica.

Espraíamo-nos com fontes de informação, nas falas gravadas e transcritas dos sujeitos (PcD e profissionais), mediante seu consentimento e a autorização prévia dos seus responsáveis a partir da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>3</sup>, do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) (Apêndice D) e demais documentos necessários submetidos e aprovados junto ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o Parecer nº 2.979.013.

Cabe destacar a concepção de Dalla-Nora acerca do CEP:

Acredito que podemos utilizar o rigor solicitado pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP, como nosso aliado nas críticas que ciências humanas sofrem por não 'saberem fazer pesquisa'. Este importante processo que envolve seres humanos e o rigor do CEP, ilustram que nossas pesquisas possuem validade metodológica e são referendadas por tal comitê. Aqui entendo que as Universidades Públicas não são 'balbúrdia'. Aqui mostramos a seriedade e compromisso social com nossas escolhas epistemológicas (DALLA NORA, 2019, p. 03).

Servimo-nos, também, de um delicioso banquete antropofágico com os registros de diário de campo, em que estavam anotadas inúmeras reações e manifestações (gestos, gargalhadas, interações, quietudes, intervenções, cantorias...) dos participantes (antes, durante e após a realização das atividades de campo). Esse foi, também, um mergulho poético. A leitura de cada anotação era como se voltássemos os olhos e os pensamentos ao dia da atividade realizada. Os sons, os ruídos, os cheiros, enfim,

---

<sup>3</sup> O Apêndice A traz o TCLE para autorização das PcD; o Apêndice B mostra o roteiro da roda de conversa; o Apêndice C, o TCLE para os professores; o Apêndice D, o TALE; o Apêndice E, o roteiro de entrevista filmada; e o Apêndice F, o roteiro de entrevista com os profissionais.

ansiedade no ar, perguntas... Na leitura de cada anotação, uma lembrança, doce memória dos movimentos e reações das PcD. Agora, apenas seres, livres, leves, como se fossem seres míticos, ou outros seres, talvez angelicais... difícil descrever. Mas também concentrados... momentos de imersão. Mais fácil descrever as sensações? Talvez!? Nesses instantes, pus-me a pensar na influência da leitura sobre as pessoas que dela se abastecem e sobre a responsabilidade dos que escrevem. Como é impregnada de sentido e poder a palavra impressa! Assim, expressar aqui as manifestações e expressões das PcD tornou-se uma grande responsabilidade, alegria e imersão pelo universo Bachelardiano dos quatro elementos: água, terra, fogo e ar.

Além disso, foram realizadas rodas de conversa junto aos profissionais (Apêndice F) e com as PcD (Apêndice B e E), estabelecendo uma relação dialógica. A inspiração para o diálogo estabelecido com os sujeitos da nossa pesquisa veio de Freire (2002). Em sua obra *Pedagogia da autonomia*, o autor sinaliza os saberes que caracterizam a prática educativa, dos quais destacamos a “consciência do inacabamento” (FREIRE, 2002, p. 25). Segundo tal premissa, o conhecimento se constrói e reconstrói constantemente, como um efeito de nossas práticas no mundo em que vivemos. É um processo dialógico em que a realidade se ressignifica ao mesmo tempo em que com ela interagimos. Ao longo da obra<sup>4</sup>, o autor descreve formas de interação entre professores e alunos, e destaca:

A grande tarefa do sujeito que pensa certo não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro, tomado como paciente de seu pensar, a inteligibilidade das coisas, dos fatos, dos conceitos. A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, **desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado**. Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico (FREIRE, 1996, p. 16, grifos nossos).

Imersos na ideia de construção/ressignificação pelo diálogo, elegemos a roda de conversa como meio de comunicação justamente para estimular os participantes. Além de favorecer o dizer, o expor, o ser, sentimos, a exemplo de Freire (1996), a importância do saber escutar. De acordo com o autor,

---

<sup>4</sup> Utilizamos, nesta pesquisa, duas edições da obra *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996, 2002).

Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala com ele. Mesmo que, em certas condições, precise de falar a ele. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar impositivamente. [...] O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele (FREIRE, 1996, p. 42).

Para Freire (1979, p. 14), somente o ser humano pode se tornar capaz de agir sobre sua realidade. A isso ele chama de *práxis humana*, uma unidade indissolúvel entre a ação e reflexão sobre o mundo. Consideramos que a escuta é indispensável para a comunicação e compreensão do outro, do mundo e de seu lugar no mundo e, desse modo, ao reconhecer-se nele, conseguir interagir e agir no mundo. Assim, na concepção do autor, o simples fato de estar em contato com a realidade não significa que haja conscientização. “A conscientização não pode existir fora da ‘práxis’, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens” (FREIRE, 1979, p. 14, grifos do autor).

Desta forma, *desvelamos* o modo de pensar e agir das PcD frente às atividades desenvolvidas, em uma abordagem fenomenológica e comunicativa por meio das rodas de conversa, das anotações de campo, das imagens dos participantes e de nossas memórias (Apêndices B e E).

O estudo proposto englobou, também, uma etapa de pesquisa participante com a imersão das pesquisadoras no universo da pesquisa (BRANDÃO; STRECK, 2006), e foram desenvolvidas atividades práticas de campo junto às PcD. “[...] o que se sonha e se pretende entre os diferentes estilos da pesquisa participante é tornar também a investigação científica e social uma forma solidária de participação” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 11). Os autores salientam que se trata de uma pesquisa que também é uma “[...] pedagogia de criação solidária de saberes sociais em que a palavra chave não é o próprio ‘conhecimento’, mas é, antes dele, o ‘diálogo’” (BRANDÃO; STRECK, 2006, p. 13, grifos dos autores).

Para esta proposta de trabalho, a pesquisa participante englobou a realização das atividades de interação das PcD junto aos ambientes naturais, vivenciando diversas práticas descritas a seguir. Estas foram definidas com base nos agentes motivacionais cotidianos dos alunos, ou seja, as preferências que eles demonstram no dia a dia, elementos que os motivam, como o cavalo, a praia, a rua, e da autorização dos responsáveis, e, por esta razão, a agenda foi marcada com antecedência e com a

descrição do itinerário. Foram organizadas, em princípio, três atividades externas: 1- passeio no Haras e Clube de Campo em Barbacena; 2- observação dos botos e pescadores tradicionais nos Molhes da Barra em Laguna/SC; 3- realização de um luau na praia do Mar Grosso. Para o desenvolvimento de tais atividades foram considerados os elementos Bachelardianos – água, terra, fogo e ar. Bachelard estabelece um diálogo com esses elementos que serviu de inspiração para o presente estudo, na medida em que vislumbramos um entrelaçar deles na natureza como um todo e na vida dos seres vivos entre si.

Essa etapa envolveu os ambientes naturais possíveis de serem englobados para a realização das vivências com as PcD, desde o ambiente interno ao externo da APAE, como também as imediações do município de Laguna/SC.

A pesquisa envolveu 5 PcD nas atividades, com faixa etária de 18 a 30 anos de idade. Do grupo de 20 profissionais, dois instrutores acompanharam todas as atividades e responderam ao roteiro de entrevista (Apêndice F). O propósito de estudar esses dois instrutores parte do pressuposto de que ambos atuam amplamente nas atividades em que promovo junto ao ambiente natural nas imediações de Laguna. Além disso, esses profissionais compartilham do pensamento, como eu, de que as atividades práticas fora da APAE não representam um simples despejar de seres nos ambiente naturais. Tais atividades devem ser elaboradas com objetivos claros e bem definidos; com uma sequência leve de atividades, aberta a todos as improvisações geradas pela intervenção das PcD.

Na verdade, ao trabalhar com três instrutores temos clareza de que nenhum de nós contempla todo o conjunto de habilidades que cada um de nós individualmente possui. Retratamos exatamente, o que acontece em nossa realidade, cada um de nós resume um conjunto de habilidades e particularidades para lidar com as PcD. Marcelo estimulava, de perto, a experiência com os bichos – cavalos e peixes; fez com que vários alunos perdessem o medo desses animais. Laércio dialogava sobre o conjunto de ações necessárias para se deslocar com os cavalos, para ver os porcos, para preparar a fogueira, para mexer com o fogo, para esperar pelos botos. Eu conduzi as aulas com um vocabulário mais lento, gestual, uma oralidade de fácil compreensão, o que foi bastante questionado pela professora Fátima, que observou suas próprias limitações para entrar com os ensinamentos mais acadêmicos sobre plantas como aguapés, peixes e conseguir a

atenção deles. Ou seja, teria de adentrar em outro universo. Aqui não estudei minha prática docente, mas a do grupo de três instrutores, o que intensificou minhas reflexões acerca do papel formativo dos profissionais que necessitam atuar junto às PcD.

Os estudantes participantes foram selecionados por disponibilidade, levando em consideração alguns critérios de intencionalidade, como: ter uma condição de controle físico que favoreça o deslocamento (controle de crises e esfíncteres, isso para dar segurança aos pais e a eles próprios), demonstrar interesse em participar da pesquisa, frequentar a instituição há mais de três anos, ter flexibilidade para horários e residir no município de Laguna, pois isso seria importante para a atividade de luau desenvolvida à noite.

A seguir, trazemos uma breve apresentação dos participantes da pesquisa. A princípio pensamos em editar as imagens dos participantes a fim de preservar suas identidades, porém, durante a defesa de dissertação, os membros da banca nos levaram a refletir sobre esta postura, afinal é justamente a invisibilidade das PcD que buscamos combater. Observamos postura similar das famílias no primeiro encontro em que nos reunimos para explicar os passos da pesquisa e assinatura das autorizações, neste momento as mães deixaram registrado que autorizavam a utilização dos nomes e imagens reais dos filhos, pois acreditam que a mudança começa por nós.

#### *As Pessoas antes de Com Deficiência*

“Deficiente” é aquele que não consegue modificar sua vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade em que vive, sem ter consciência de que é dono do seu destino.

“Louco” é quem não procura ser feliz.

“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria.

“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou o apelo de um irmão.

“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.

“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.

“Diabético” é quem não consegue ser doce.

“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.

E “Miserável” somos todos que não conseguimos falar com Deus.

(Renata Vilella)

## Nossos alunos:

Figura 6 – Gabriel Ávila



Fonte: Acervo da autora

Gabriel Ávila é o “menino doce” da turma, aquele aluno que leva flor para a professora, carinhoso, preocupado, educado, gentil. Em um momento de devaneio, disse que se fosse um animal gostaria de ser um Cavalo Estrela do Mar porque assim iria ser “de todos os lugares” segundo ele, ao se referir a terra, céu e mar.

Figura 7 – Gabriel Felipe



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Gabriel Felipe, mais conhecido como “chinês” por ter descendência chinesa, é o grande atleta da escola, responsável por grande parte das medalhas e troféus que recebemos, é o nosso orgulho, grande dançarino e amigo para todas as horas. Se precisar de ajuda, pode contar com ele. Na roda de conversa, disse que se fosse um animal gostaria de ser um cavalo chamado Galope Feliz porque se fosse um

Figura 8 – Josiane



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Josiane é “meiguice pura”, menina ingênua e de coração puro. Está sempre acompanhada da mãe. Falta muito às aulas, pois tem saúde muito delicada e requer cuidados. Quando volta ao convívio escolar, chega cheia de histórias para contar, porque viaja e passeia bastante com a família. Não perde a alegria e o sorriso nos lábios, sua principal característica.

Figura 9 – Michel

Michel é um rapaz tímido que considero o meu “grande caso” como professora nos últimos dois anos, pois foi um aluno que chegou para nossa turma como mudo e logo no primeiro semestre de 2018 começou a conversar e falar “pelos cotovelos”. Temos o costume, ele e eu, de chegar um pouquinho mais cedo, fazer um café e sentar para conversar um pouco, acho que isso o ajudou a ganhar confiança e conversar. Na semana das atividades de campo Michel chegou e não conversou muito... depois eu soube que seu pai havia falecido. Ainda estamos, juntos, aprendendo a lidar com essa nova situação.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Figura 10 – Ricardo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Ricardo tem quase dois metros de altura, por isso é conhecido como “grandão”. É um dos poucos alunos da escola que têm um emprego formal, talvez por conta disso ele assume uma postura responsável e de liderança perante o grupo, cuida da mãe idosa e está ensaiando para pedir uma menina em namoro nos próximos dias. Disse, em um momento, que gostaria de ser um Boto voador porque se fosse um boto de verdade iria dar saltos voando no céu.

### Nossos profissionais:

Figura 11 – Laércio

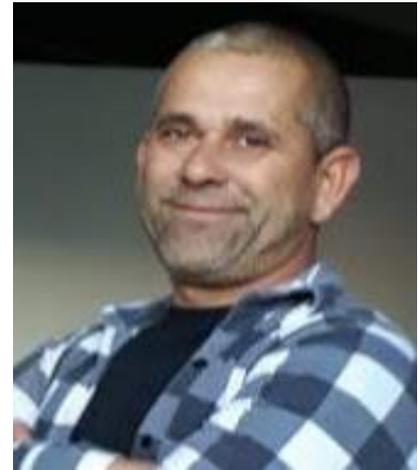


Fonte: Acervo da autora, 2019.

Laércio, professor na instituição há 15 anos, profissional comprometido e que acredita que sempre podemos buscar novos recursos para envolver os alunos. Amigo que incentivou e demonstrou acreditar na pesquisa desde o início. Em uma conversa ele diz que já trabalhou com todas as turmas da APAE, mas nunca viveu uma experiência tão significativa como a desses últimos dois anos envolvendo as atividades no ambiente natural.

Figura 12 – Marcelo

Marcelo é motorista do transporte escolar da instituição, amigo dos alunos, parceiro dos professores, aquele colaborador que não para, está o dia inteiro envolvido nas atividades. Gosta dos alunos, conhece cada um, suas casas e suas famílias. Quando soube da pesquisa, “convidou-se” a participar, e isso demonstra o tamanho do seu comprometimento com a APAE.



Fonte: Acervo da autora, 2019.

O lócus da pesquisa é a unidade da APAE de Laguna, localizada no litoral sul de Santa Catarina (Figura 13). A APAE de Laguna possui uma área de 1.613m<sup>2</sup>, dos quais 1.186.40m<sup>2</sup> são de área construída. Atende atualmente 136 alunos com deficiência intelectual e múltipla, na faixa etária de zero até a idade adulta, nas áreas de assistência social, saúde e educação.

Figura 13 – Imagem das regiões próximas ao lócus da pesquisa e do lócus da pesquisa sinalizado pela marcação em vermelho mais espessa



Fonte: Google Maps, 2018.

As principais razões para a definição do lócus de pesquisa foram: 1- facilidade de acesso às PcD, 2- realidade e diversidade da paisagem que marca o município e adjacências. A instituição localiza-se próximo ao mar, com faixas de praia com diversas características, além de estar cercada por morros em excelentes condições para trilhas.

Em outras palavras, diversos ambientes naturais que favorecem a integração das PcD entre si e entre esses ambientes. Também há aspectos marcantes, como a passagem da baleia franca e a pesca com botos.

O diálogo que ora propomos pode parecer estranho, quando desejamos descobrir/abrir possibilidades para os alunos com deficiência. Desejávamos descobrir se as atividades propostas poderiam contribuir com os participantes da pesquisa, considerando a *poesia/magia* da paisagem/ambiente natural na interação com ela/ele. Contudo, não se trata da mera observação visual da paisagem/ambiente ou de seus elementos, mas de estar nela/nele, senti-la, impregnar-se nela/nele. Por isso, a imagem nem sempre se faz representar por um elemento pictórico, mas do mergulho. Neste ponto, é importante estabelecer um diálogo com a obra de Bachelard (1996, p. 1), quando explica que, “segundo os princípios da fenomenologia, tratava-se de trazer à plena luz a tomada de consciência de um sujeito maravilhado pelas imagens poéticas”.

O método fenomenológico leva-nos a tentar a comunicação com a consciência criante do poeta. A imagem poética nova — uma simples imagem! — torna-se assim simplesmente, uma origem absoluta, uma triagem de consciência. Nas horas de grandes achados, uma imagem poética pode ser o germe de um mundo, o germe de um universo imaginado diante do devaneio de um poeta (BACHELARD, 1996, p. 1).

Nossa inspiração em Bachelard (1996, p. 2) dialoga com os propósitos do autor em relação à Fenomenologia. A escolha pela Fenomenologia está implicada, nas palavras do autor, “na esperança de reexaminar com um olhar novo as imagens fielmente amadas, tão solidamente fixadas na minha memória que já não sei se estou a recordar ou a imaginar quando as reencontro em meus devaneios”. Pegamos de empréstimo sua escolha para lançar um olhar *fenomenológico* sobre as possibilidades que a contemplação, imersão e interação podem proporcionar aos sujeitos de nossa pesquisa.

Quando o autor mencionado afirma que “certos devaneios poéticos são hipóteses de vidas que alargam a nossa vida dando-nos confiança no universo” (BACHELARD, 1996, p. 8), acende-nos não apenas uma esperança ou curiosidade, mas permite-nos vislumbrar a possibilidade de, por meio da pesquisa científica realizada, encontrar meios que promovam melhoria na qualidade de vida e nos sonhos dos sujeitos pesquisados. Aqui, “defendemos que a práxis de Educação Ambiental não deve ser neutra, nem geral, e,

muito menos, homogênea. Faz-se num determinado contexto escolar, refletindo e condicionando práticas sociais e quem a realiza é um educador” (GUIMARÃES; PINTO, 2017, p. 120).

Almejamos que as experiências de nossa proposta sejam como uma *vela* para os sujeitos de nossa pesquisa. A dificuldade de comunicação de algumas PcD é notória, e nossa busca observa se as paisagens, seus elementos, imagens e experiências podem diminuir esta aparente *solidão*. Na obra *A chama de uma vela*, Bachelard (1989, p. 40), apoiado em Lichtenberg, afirma que, necessitando de companhia, o ser humano sente-se menos só “diante de uma vela acesa”.

Para Bachelard (2005, p. 17), “é no âmago do próprio ato de conhecer que aparecem, por uma espécie de imperativo funcional, lentidões e conflitos. [...] O conhecimento do real é luz que sempre projeta algumas sombras. Nunca é imediato e pleno.”

Nunca teremos o conhecimento pleno do universo em que se encontram mergulhadas as PcD e seus devaneios. Buscamos encontrar essa *luz* a que o autor se refere, conscientes das *sombras* que se projetariam sobre o universo em que se acham inseridos os sujeitos.

À luz do que apresenta o documento que orienta o trabalho pedagógico da APAE (PPP-2017), em 1972 o Brigadeiro Junot Monteiro adentrou à cidade de Laguna para assumir o comando do Porto. Sua esposa, Haydée Maya Monteiro, sempre demonstrou sensibilidade em relação aos problemas da comunidade. Ao tomarem conhecimento que um dos funcionários da Prefeitura Municipal de Laguna, Sr. Manoel Ramos Fortes, tinha uma neta com deficiência e almejava atendimento especializado para a criança, a senhora Haydée, sensibilizada pelo desejo do Sr. Fortes e de outras famílias também possuidoras de parentes com deficiência, liderou um movimento com o intuito de criar, no município, uma instituição que priorizasse o atendimento a indivíduos com deficiência intelectual e múltipla. O movimento teve início juntamente com outros membros da comunidade, em prol da criação da APAE.

Em 17 de outubro de 1972 foi fundada a APAE, tendo como presidente Haydée Maya Monteiro, e Lenice Martins Ungaretti como secretária executiva da Associação, respondendo pela direção da escola. O local escolhido para abrigar a Associação foi a

sede do aeroporto de Laguna, a qual se encontrava desativada. O espaço foi doado pelo governador da época.

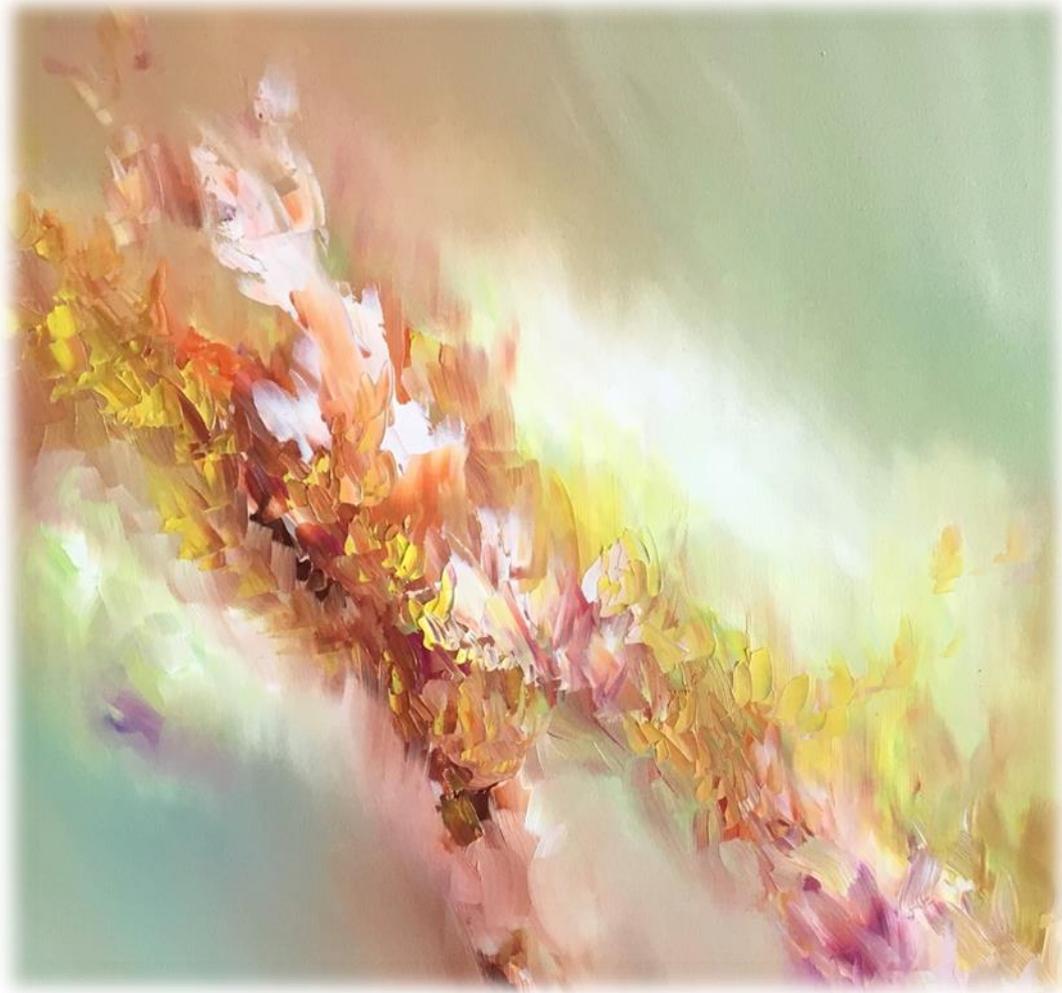
No dia 12 de março de 1975, a escola foi inaugurada oficialmente, com a presença do governador do estado, Engenheiro Colombo Machado Salles, sua esposa Dayse Werner Salles e diversas autoridades, recebendo o nome de Escola Especial *Solar da Ternura*. No entanto, a escola iniciou suas atividades somente em 09 de setembro do mesmo ano.

Atualmente, a instituição mantém-se através de convênios com secretarias e fundações municipais e estaduais, iniciativa privada, eventos e promoções próprias.

Almejamos, com o desenvolvimento da pesquisa fenomenológica Bachelardiana, desvelar *vivências e experiências entre os sujeitos PcD com o ambiente natural para potencializar o processo educacional desses sujeitos e sua formação plena. Acreditamos que tais vivências, além de contribuir para um melhor e maior desenvolvimento socioemocional das PcD, também podem favorecer uma maior inserção dessas pessoas na sociedade, e uma maior oportunidade de aproximação da temática ambiental. A seguir, adentramos nos achados, nos encontros e chegadas das PcD, suas vibrações e momentos contidos, suas manifestações genuínas e expressivas que nos permitiram aprender, entender e silenciar para acolher e colher o olhar, os gestos, o sorriso e, a partir de tudo isso, num sopro... revelar.*

#### 4 AR [REFORMAÇÃO] – O ENCANTAMENTO E REENCANTAMENTO DA PESQUISA [RESULTADOS E DISCUSSÕES]

Julia – Beatles, 2016, da artista Melissa McCracken



Fonte: <https://www.melissasmccracken.com/song-list>

*Todos Somos Um*

♪♪♪♪ Deixe a paz entrar no seu coração  
Com tudo de bom que a terra nos traz  
Nossos pés descalços no chão  
Sentindo a vida e a criação  
Deixe o pensamento voar  
E o vento elevar sua imaginação  
E ao corpo todo tocar  
Seus olhos fechar terá a visão

*Deixe a água purificar  
Os seus sentimentos quando chorar  
Pois em cada gota que há  
Há um pouco do todo de todo o mar  
Deixe a chama então transformar  
Toda a tristeza em vontade de sonhar  
Transformando corpo em luz  
O amor e a esperança é quem nos conduz  
Somos a luz desse mundo  
Somos o sol dessa terra  
Somos a nuvem do céu  
Somos a onda do mar  
E todos somos um* 🎵 🎵 🎵 🎵

*Chimarruts*

*Composição: Caue / Nauê / Nê Rafael Machado / Rodrigo Maciel / Sander Frói*

#### 4.1 AR – ESSENCIAL [DISCUSSÃO]

Desde os primeiros momentos de inquietação da pesquisa, a ideia de desenvolver atividades de campo com o grupo de PcD nos ambientes naturais motivava-me de forma intensa. Na verdade, sinto esses momentos como os mais deliciosamente vividos, pois é como se eu pudesse sentir o prazer experienciado pelos alunos em todos esses instantes. Cada passo desta pesquisa me fez ver concretizarem-se hipótese e objetivos, e isso me embriaga de alegria. Mas também me faz repensar que se trata de um trabalho de imenso comprometimento em que um único profissional dificilmente daria conta. Todo este trabalho somente foi possível porque pude observar, executar, experienciar, vivenciar e contar com o apoio de dois outros profissionais: Laércio (instrutor) e Marcelo (motorista). Este último, nesta pesquisa, foi considerado como um dos instrutores, tamanhos a interação, desenvoltura e comprometimento estabelecidos com os alunos, embora formalmente não o seja. Reconhecemos a necessária formação aos profissionais que devem atuar junto às PcD, no entanto não poderemos omitir o primoroso papel desempenhado por Marcelo ao longo de toda a pesquisa, atuando como um instrutor; exercendo todas as atividades no ambiente natural, instruindo os alunos, monitorando,

observando, conduzindo as atividades com cuidado, atenção e adotando a mesma linguagem e oralidade exercidas por mim e por Laércio. Esse saber desempenhado por Marcelo, e construído ao longo de todos esses anos de atuação junto aos instrutores e PcD, possibilitou a ele uma atuação para além de sua real função. E, ao mesmo tempo, um atendimento às PcD de extrema qualidade e competência, não perdendo para nenhum profissional formado pela academia universitária. Talvez, aqui, possamos reconhecer a práxis desempenhada com amor e a partir do amor, e, nesse caso, ela extrapola a dimensão meramente acadêmica e sustenta a dimensão do verdadeiro ato de educar: para e pelo amor.

Julgamos emblemático trazermos Brandão (2005, p. 48), ao reportar-se à EA, pois cabe à Educação como um todo em nosso modo de pensar: “[...] todo saber separado de uma amorosa consciência do outro é uma experiência perdida. Nem sempre é fácil dizer a palavra amor em uma reflexão sobre o conhecimento e o trabalho do educador ambiental.” E continua afirmando que “[...] todo o valor do ‘aprender-e-ensinar’ está dentro disto: dirigir-se ao amor, criar o amor, preservar o amor. Estabelecer laços afetivos entre todos os seres da vida e do mundo”. Desse modo, a atuação dos três profissionais juntos contribuiu com o processo.

Além de todo um apoio institucional exercido pela direção da APAE, que além de se comprometer em apoiar também na logística, apoiou presencialmente em atividades de campo, como o luau na praia, ou mesmo dando ideias, opinando sobre algumas das estratégias e motivando a pesquisa. Isso tudo é algo incomensurável ao processo de pesquisa.

Esses aspectos não são apenas metas ou propostas de uma pesquisa, mas também propósitos de vida, como ser humano repleto de esperança, como profissional que acredita na possibilidade de contagiar educadores e familiares sobre o quanto o ambiente natural pode favorecer o processo de aprendizagem das PcD para, assim, compreender o quanto essa interação pode potencializar essas pessoas para a atuação em suas vidas, em suas relações e serem mais felizes e ativas na sociedade.

Escolher alguns lugares, dentre tantos ambientes, em uma cidade tão bela como Laguna foi um desafio, sentamos diversas vezes, professora Fátima e eu, conversei também com os instrutores, com os alunos, com a diretora da APAE e juntos elencamos sugestões que foram enviadas e analisadas criteriosamente pelo CEP, com o intuito de

proteger e resguardar a integridade física e psicológica das PcD. Algumas condições nos foram impostas, o que, por um lado, fez-nos refletir sobre atividades realmente desafiadoras e, por outro, sobre a falta de um comitê de ética em pesquisa envolvendo seres humanos da área da educação, o que facilitaria o diálogo e, provavelmente, amenizaria situações burocráticas; fato que também favoreceria que a pesquisa pudesse ter sido aprovada mais cedo e o trabalho de campo tivesse sido iniciado em 2018.

A partir da opinião de todos os envolvidos e inspiradas nas obras de Gaston Bachelard, decidimos realizar três atividades de campo que envolvessem os elementos naturais apresentados nas obras do autor: água, terra, fogo e ar, tentando compreender as inter-relações no universo das PcD. Esses elementos também permeiam a metodologia da Cartografia do Imaginário apresentada por Sato (2011b).

**Atividade no haras – terra/ar** – Além de ser um pedido dos alunos durante as conversas em sala de aula, considero um lugar em que o contato com os cavalos e outros elementos da natureza ou “apresentados” pelo ser humano, presentes no haras, podem oportunizar às pessoas um maior contato com o outro. Esse outro pode ser o bicho, o colega que o convida a participar, o colega que se preocupa com ele, o instrutor que o instiga a perder o medo de tocar e escovar o cavalo, o outro instrutor que o ensina a puxar o cavalo pela rédea, a segurar a pata do cavalo e ver o “coração” da pata debaixo do casco, a dar comida para o cavalo, a montar, a olhar de perto os porcos criados no haras. Enfim, um simples estar e ficar no haras não é, para esses jovens, algo qualquer. É a identidade de quem eu sou, como estou, com quem estou, como sou, onde estou, sou o que sou. Ou seja, eles no mundo dos cavalos e os cavalos em seu breve estar no mundo. Como se ali o tempo ficasse e parasse. A terra, o ar, as plantas, os bichos e o ser humano compõem os meandros da paisagem, do ambiente natural e das relações que nela se processam.

**Atividade nos Molhes da Barra<sup>5</sup>, pesca com auxílio dos botos – água/ar** – Dentre todos os ambientes naturais de Laguna, este parece favorecer maior interação ser humano e natureza, sendo inclusive palco de programas internacionais de TV, como, por exemplo, a filmagem que a BBC de Londres fez em 2009. Um lugar envolvente, perto da APAE e que gera o sustento de muitas famílias devido à pesca artesanal com o auxílio dos

---

<sup>5</sup> É uma obra de hidráulica marítima de pedras, com metros de extensão ao mar. Sua construção visou a proteger a entrada e saída de navios do Porto e o canal da formação de bancos de areia (LAGUNA, 2019).

botos. Nesse ambiente, a grande expectativa das PcD, desse grupo, era o contato com os animais. Aqui, o conjunto água, sol, nuvem, vento, o ar, ser humano, boto e peixe se misturam, formando uma grande trama de relações.

**Atividade luau – fogo/ar** – Realizar algo completamente diferente de tudo o que já foi feito, envolvendo o elemento fogo, parecia ser um grande desafio. O diálogo entre mim e os instrutores, juntamente com a professora Fátima e a diretora da APAE de Laguna, Emeline, suscitou inúmeras preocupações: solicitar licença aos bombeiros, à prefeitura, segurança pública, encontrar os materiais para a fogueira, preparar o lanche, a música e o cantor, as cadeiras, ficar com as PcD até depois do horário, pois, se fossem para casa, teriam dificuldades para voltar em função da logística de deslocamento, tentar controlar a ansiedade deles, pesquisar no site meteorológico local sobre como estaria à noite, enfim, organizar tudo para proporcionar uma experiência real, inédita, que não fosse através de fotos e vídeos, mas uma vivência com um elemento marcadamente essencial à natureza.

Foram elaborados um plano de ação e estratégia para a realização das atividades junto às PcD contemplando uma reunião com as famílias para leitura, explicação e esclarecimento de dúvidas sobre as saídas de campo e suas respectivas atividades.

Após as devidas explicações, agendamos as datas para a realização das atividades com os pais e com a diretora da APAE. Vale ressaltar a importante parceria da diretora da instituição que sempre buscou participar de todas as etapas, contribuindo com sugestões e acreditando na pesquisa, o que, com certeza, fortaleceu nossa proposta e possibilitou que esta fosse vista com credibilidade por todos na instituição. Sem esses laços os resultados não seriam os mesmos.

Cabe enfatizar que quando a escola/instituição se envolve nos processos formativos junto aos professores, estimulando-os, auxiliando-os, promovendo o apoio necessário para que estes possam atuar com autonomia, liberdade e comprometimento junto aos seus estudantes, o processo sempre tende a ser rico e render resultados auspiciosos à formação integral dos seres humanos em formação. Essa relação escola, professor, aluno e pais é de fundamental importância para o sucesso de todas as atividades. Como diria Freire (2011, p. 96), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

Desse modo, acredito, também pautada em Freire (2011, p. 96), que “minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma *omissão*, mas um sujeito de opções. Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar [...]”, ou seja, minha capacidade de ao propor uma forma diferente, conjuntamente com Laércio e Marcelo, de atuar nas atividades realizadas fora da APAE, estimulá-los a compreender que o ambiente também é “seu lugar no mundo”, analogizando com a obra *A poética do Espaço* (BACHELARD, 2009a), em que o autor sinaliza que a casa é nosso lugar no mundo. Ou seja, as PcD também possuem seu lugar no mundo. Elas não precisam estar/ficar restritas a um canto da casa ou às instalações da APAE, para desenvolver suas potencialidades.

#### 4.2 MERGULHANDO NOS “DEVANEIOS” DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Inicialmente, consideramos mais apropriado descrever cada uma das atividades e somente após relatar como as PcD se relacionaram com elas. Então brotaram as questões: como separar o que é o instante vivido do instante percebido? O devaneio, quando ocorre, não se dá ao longo de todo o tempo, dentro e fora de um contexto, antes e depois de um fato ou do ocorrido, nesse caso, de uma atividade?

Por conta disso, descrição e observação permeiam-se em mundos paralelos, já que os limites entre elas são tênues, muitas vezes imperceptíveis. Ou, melhor dizendo, imbrincados até.

Ao longo das rodas de conversa, abandonei a ideia de que a entrevista deve necessariamente seguir uma estrutura, pois aquilo que, no início, tratava-se de entrevistas passou a tomar um rumo mais dialógico com e entre os “entrevistados”, onde o comportamento de todos fluiu e não havia mais tensionamentos.

##### 4.2.1 Primeira atividade: haras – terra/ar

♪♪♪♪ Deixe a paz entrar no seu coração  
 Com tudo de bom que a terra nos traz  
 Nossos pés descalços no chão  
 Sentindo a vida e a criação  
 Deixe o pensamento voar

Somos a luz desse mundo  
Somos o sol dessa terra  
Somos a nuvem do céu  
Somos a onda do mar  
Somos a luz desse mundo  
Somos o sal dessa terra  
Somos todos filhos da terra  
E todos somos um ♪♪♪♪

Antes de sairmos para a atividade no haras, conversamos com os alunos acerca de todos os cuidados necessários e orientações básicas, como sobre o lugar onde estaríamos, os cuidados que deveríamos ter, cuidados com a natureza, sobre não tirar nada do lugar e não deixar nada lá, explicações do que iriam ver e tocar, sobre encontrar os cavalos, pois o haras é um lugar com terra, espaço para os cavalos, plantas... Advertimos que, nesse momento, estariam também com a presença do instrutor Marcelo, responsável pelas orientações, e que estas deveriam ser ouvidas e atendidas por todos, também por uma questão de segurança do grupo bem como dos animais. Estavam presentes: Gabriel Ávila, Gabriel Felipe, Ricardo, Michel, Josie, José, Vera, Ana e Ronaldo. Apesar de apenas os cinco primeiros serem os sujeitos da pesquisa, fizemos a saída de campo com os nove alunos, pois todos fazem parte da turma e fizeram questão de participar. Seria, no mínimo, estranho privá-los de tal experiência, especialmente pela interação dos sujeitos com o ambiente natural e uns com os outros. Afinal, a relação dos sujeitos entre si constitui seu universo cotidiano no processo vivenciado dentro da APAE.

Vale ressaltar que a pesquisa não abrangeu o número total de alunos da turma por uma questão de logística, isto é, os quatro alunos que não participam da pesquisa residem em locais mais afastados da cidade, o que dificultaria a locomoção, principalmente em atividades fora do horário da escola (caso do luau, por exemplo) e, em outros casos, alguns fazem uso de remédios injetáveis. Como já dito, uma série de cuidados foi levada em consideração para chegarmos ao grupo dos cinco alunos sujeitos desta pesquisa. Antes da partida, buscamos contextualizar todo o processo.

Campos e Silva (2015) relatam como a relação educador e educando baseada no diálogo, abertura, troca e construção coletiva contribui para a dimensão educativa. Salientam, ainda, a necessidade de repensar a estrutura de ensinar, criando um ambiente de pertencimento, na intenção de possibilitar uma percepção para além da figura do aluno, que visa a contribuir para a ruptura do lugar de destaque para o educador. Os

autores destacam que, assim, tem-se a aprendizagem de forma mais efetiva e significativa para o sujeito.

Primeiramente, tomamos o cuidado de encaminhar todos ao banheiro, ressaltando que, se por acaso necessitassem de algo durante as atividades, deveriam pedir para a professora ou para os instrutores. Falamos que depois da atividade todos voltariam para fazer uma conversa na escola, que seria gravada, e após haveria lanche. Esta contextualização se faz necessária, pois queríamos que essa atividade fosse prazerosa e tivesse significado real para os alunos: que eles não fossem espectadores, mas verdadeiros protagonistas durante as experiências.

Buscamos, com esses *cuidados preliminares*, a conscientização de nossos alunos sobre o que ocorreria e como seria esse movimento para além do espaço da escola. Freire (1996, p. 31) explica que “a conscientização é uma exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade [...]”. Como professora, acredito no diálogo, na educação como um ato de amor, como forma de entender o aluno e ser entendida, acredito na *ausculta* do coração. Para Freire (1997, p. 136), “aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não pode se dar”.

Em se tratando de PcD, o diálogo pode passar despercebido se o professor não estiver atento ao que o corpo fala, ao que os olhos falam, ao que os trejeitos falam: é preciso estar atento e de coração aberto.

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é a favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (FREIRE, 2004, p. 118).

Na concepção que assumo, a aproximação do aluno/educando no centro do contexto, como protagonista, promove uma formação, além de participativa, mais próxima de um processo autônomo, já que permite a esses alunos exercerem e exercitarem seu processo criativo.

A empolgação de todos no momento era muito grande, mas ainda assim ouviram com muita atenção todas as orientações e, em alguns casos, completaram as frases enquanto eu estava falando que teríamos de cuidar dos cavalos e não assustá-los, que

não devemos ter medo, pois os cavalos são animais dóceis e amigos dos seres humanos, mas que alguns cuidados são necessários, como não andar próximo às patas traseiras ou puxar sua crina.

A professora Fátima foi apresentada aos alunos e eles se apresentaram a ela. Eles foram receptivos e o estranhamento inicial que poderia haver, ali, foi minimizado pela curiosidade em querer conhecer a professora e em saber que ela iria conosco para a atividade. Eles se mostravam ansiosos para contar a ela sobre as atividades ao ar livre que fazem no dia a dia, como a caminhada na praça uma vez por semana, que já foram ao mercado e que naquele dia iriam ver os cavalos. Vera insistiu que a professora Fátima é sua prima, e ela concordou. Professora Fátima começou a chamá-los pelos seus respectivos nomes e isso criou empatia. Esse processo baseado na construção afetiva, no acolhimento, produz efeitos no indivíduo que permitem se sentirem parte de um determinado grupo, local ou sociedade (CAMPOS; SILVA, 2015). Freire (1999, p. 52), ao sinalizar que *ensinar exige querer bem aos educandos*, lança mão da afetividade: “Na verdade preciso descartar como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. [...] A afetividade não se acha excluída da cognoscibilidade.” Tanto Campos e Silva (2015) quanto Freire (1999) corroboram a importância da afetividade; é, portanto, uma verdadeira *exigência* (FREIRE, 1999).

A entrada do grupo no micro-ônibus (Topic/van) revelou muito entusiasmo, e todos foram estimulados pelos instrutores a entrar por seus próprios esforços. Percebi que, naquele momento, a professora Fátima teve de controlar seu ímpeto de tentar ajudá-los. Explicamos a ela que nossa intenção é a de desenvolver a autonomia dos alunos e, por isso, eles são sempre incentivados a entrar e sair sozinhos do transporte. Essas ações remetem ao desenvolvimento da autonomia no processo de aprendizagem. A construção da autonomia é um processo entre o educador e o educando, que vai sendo consolidado na experiência de várias decisões tomadas: por isso a autonomia é a experiência da liberdade (FREIRE, 1996).

Freire (1999) associa a autonomia à dignidade do educando: sua própria *Pedagogia da Autonomia* é uma obra inteira sobre o assunto. A riqueza e importância de seus escritos podem suscitar comparações entre a educação regular e a especial. Contudo, como apenas a segunda é nosso objeto de estudo, e por sua complexidade, considere

pertinente manter o olhar sobre nossos sujeitos de pesquisa e nossa realidade, mas é oportuno mencionar tal comparação como sugestão para novas pesquisas.

Todos interagiram entre si durante a viagem. Parecia que conheciam a professora Fátima de longa data. Nesse trajeto, o isolamento não pode ocorrer. Todos são chamados, de algum modo, a participarem da conversa, do falatório. Um contava uma coisa, outros contavam outras. À medida que íamos passando pelo trajeto, eles iam citando quem morava ali mais perto. Vera explicou onde ia pegar ônibus, Ricardo queria contar do curso que fizeram no Tourist Hotel.

Ao chegarmos ao *Piquete do Zé*, como é chamado o haras, todos desceram e ficaram próximos do micro-ônibus. Alguns, mais expansivos, outros de mãos cruzadas no peito, outros ainda meio inseguros, mas todos atentos, enquanto eu fazia os registros em vídeos e fotografia e explicava a razão de fazer esses registros para os seus familiares também, além da atividade. Além disso, esse modo de capturar cada detalhe mostra-se de fundamental importância para a interpretação, *a posteriori*, da reação dos participantes da pesquisa, especialmente se considerarmos que são pessoas, às vezes, de pouca conversa. Inúmeras vezes o gestual e a expressão facial dizem muito mais e, portanto, é necessário o registro, como confirma MacDougall:

Essa preocupação já está presente na pesquisa antropológica desde, pelo menos, o trabalho realizado por Margareth Mead e Gregory Bateson em Bali, nos anos de 1930. Eles lançaram mão da fotografia e do cinema para tentar dar conta das relações e condutas estabelecidas pelas regras culturais expressas por elementos de comunicação não-verbal, como padrões de conduta gestual e corporal nas relações familiares e naquelas pautadas pelo respeito e pela hierarquia (MACDOUGALL, 2009, p. 73, apud MEDINA FILHO, 2013).

Acreditamos, como Barthes (1984), que palavra e imagem articulam-se e compõem-se de forma dinâmica nos processos de comunicação. A imagem estabelece uma infinidade de possibilidades de significados, enquanto o texto verbal a limita, restringindo e focando o significado da comunicação. Nesse sentido, uma imagem sem um texto apostado a ela possui a única restrição de ser uma imagem específica e determinada, e não outra imagem qualquer, mas não podemos dizer que ela tenha um único significado. Podemos afirmar que seus significados são ilimitados.

De Rosa e Farr (1996, p. 240) afirmam que “imagens e palavras são sistemas de comunicação providos com diferentes propriedades, e devem, concordantemente, ser

considerados como canais específicos da gênese, transmissão e objetificação das representações sociais”. Os autores consideram que a “abordagem verbo-centrada implicitamente nega o impacto das novas tecnologias de comunicação, baseadas num ‘hypertrophic use’ das imagens e da sua esfera de aplicação em nosso sócio-cognitivo processo de representação da realidade” (DE ROSA; FARR, 1996, p. 240, grifo dos autores).

Acreditamos, ao pensar em nosso objeto de pesquisa, que a imagem pode ser tomada como as situações/vivências experienciadas pelas PcD junto aos ambientes e que podem fortemente nos auxiliar a conhecer, interpretar suas relações no mundo, as representações que estas fazem do entorno, porque permite ir além de seus conteúdos ativados e expressos de forma verbal.

É necessário reconhecer que os registros mentais efetuados pelos próprios sujeitos, sobre os ambientes visitados, requer o cuidado e atenção para sua interpretação. “Será necessário, pois, para determinar o ser de uma imagem, senti-la em sua repercussão [...]” (BACHELARD, 2009a, p. 184). Essas imagens não podem ser “submetidas a um impulso” (BACHELARD, 2009a, p. 183). Tais “imagens” se manifestam pela expressividade da imersão nos ambientes percorridos/visitados/estudados. Ao contrário, sua interpretação demanda uma sensibilidade que, no desenvolvimento percorrido pela pesquisa, pareceu-nos ser a Fenomenologia a melhor *lente* para observá-las, através da Cartografia do Imaginário Satiana, visto que é preciso estar atento ao fenômeno observado.

Sato (2019, p. 3) considera que:

[...] a IMAGEM bachelardiana não é meramente uma figura, fotografia ou paisagem, mas essencialmente a **interpretação de um fenômeno**. A pessoa olha, lê, vive ou experimenta algum fenômeno e constrói uma imagem subjetiva. Que pode ter ênfase numa pintura, numa poesia, numa saudade ou num choro. Por isso, a fenomenologia do imaginário pode ser qualquer linguagem que traduza algum fenômeno, e não se limita a alguma iconografia.

Na chegada ao haras, o que chamou a atenção dos alunos não foi o local em si, mas uma cachorra Pastor Alemão e seus filhotes. Essa foi a imagem primeira. Como não enxergá-la ali, embaixo do galpão, com seus lindos filhotes? Ela “capturou” a atenção de todos, como uma imagem em uma tela. E, assim, aquela foi a composição primeira e

somente cedeu espaço aos cavalos na medida em que estes foram vindo e sendo dispostos um ao lado do outro. Marcelo, sentindo todo o constrangimento inicial dos alunos, lançou-se de pronto à frente para prestar as orientações. Como diria Bachelard, “cada objeto contemplado, cada grande nome murmurado é o ponto de partida de um sonho e de um verso, é um movimento linguístico criador” (BACHELARD, 2001, p. 5). Ali, alimentaram-se sonhos a partir do olhar primeiro sobre aquela fêmea e seus filhotes, neles se inspiraram para uma atenção redobrada sobre os seres do lugar, ficaram um tempo absortos naquele estado.

O instrutor Laércio ficou encarregado de organizar os alunos para que todos tivessem a oportunidade de realizar as experiências de contato junto aos cavalos, enquanto o instrutor Marcelo encarregou-se de dar toda a orientação sobre a vida dos cavalos, sua alimentação, as plantas colhidas ali mesmo no haras, plantadas ali, informações sobre o pelo, técnica de escovação, como afagar o cavalo para não assustá-lo, a verdadeira razão da crina enrolada e que é tida na cultura da região como “feita por bruxas”, mas que significa o contato do animal com morcegos que nele se fixaram e chuparam seu sangue, e que isso pode transmitir a doença raiva. Marcelo também mostrou a razão de colocar a ferradura nas patas do animal e o modo certo e o errado de fazê-lo; que o “coração”, parte central e embaixo da pata, é muito sensível e não pode ser machucado no momento de colocação da ferradura, pois além de causar muita dor pode ferir gravemente o animal. Marcelo destacou a diferença que existe, para o cavalo, entre andar na terra e andar em uma estrada com asfalto. Ele segurou a pata de um dos animais sobre suas pernas e mostrou como ela é embaixo, o casco, o “coração” do casco, o modo correto de segurar a pata e as razões de apenas pessoas com intimidade com os animais fazerem isso. Ali no haras todos caminharam somente na terra e em áreas cobertas por gramíneas e vegetação rasteira. O conjunto de informações e de imagens/situações/vivências observadas em campo pelas PcD foi registrado no mosaico que compõe a figura 14, a seguir:

Figura 14 – Mosaico dos registros fotográficos do primeiro contato com os cavalos, com a orientação do instrutor Marcelo (camiseta azul) sobre o casco e colocação da ferradura



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Podemos correlacionar as imagens/vivências acima ao universo do imaginário poético (BACHELARD, 2009b) dessas pessoas, haja vista a introspecção e imersão de cada uma delas junto do cavalo nos momentos em que tocam, escovam, acariciam, sentem seu cheiro, sua respiração, o animal como um todo, já que a sintonia estabelecida entre ambos revela-se na serenidade manifestada pelo animal e também na alegria percebida no rosto/corpo de cada um dos sujeitos. A causa da alegria é o contato com o inesperado, uma imagem nova. A singularidade do que a imagem comunica tem uma significação poderosa para nós, pois compreendemos a manifestação do inesperado, do novo, e evocamos Bachelard (2009a, p. 184) para compreender sua profundidade:

Dizer que a imagem poética escapa à causalidade é, sem dúvida, uma declaração que tem gravidade. Mas as causas alegadas pelo psicólogo e pelo psicanalista não podem jamais explicar bem o caráter realmente inesperado da imagem nova, como também não explicam a adesão que ela suscita numa alma estranha ao processo de sua criação. O poeta não me confia o passado de sua imagem e no entanto sua imagem se enraíza, de imediato, em mim. A comunicabilidade de uma imagem singular é um fato de grande significação ontológica.

O autor complementa afirmando que a *imagem súbita* escapa a indagações, sendo necessário voltar à Fenomenologia da imaginação (BACHELARD, 2009a). Todo o processo de sentir das PcD, brevemente registrado nas imagens/vivências, jamais se consegue capturar plenamente numa tela, ou numa fotografia, ou numa expressão singular

manifestada pelos gemidos ou sorrisos dessas pessoas. O que se passa nelas e com elas somente elas saberão. A nós ficam as expressões desse momentâneo instante que revelam alegria, prazer e contentamento, sem o que, de outro modo, não teríamos: expressividade pela sensação do toque do pelo, pelo cheiro dos cavalos, a respiração ofegante, o olhar firme do animal, a crina cheia de nós e a tentativa de alguns de desfazê-los. Por isso o professor/instrutor que com elas atua/dialoga necessita estar impregnado de amor e dialogicidade. A simples lógica não faz sentido. O belo, o contagiante, constrói-se passo a passo, com simples passos. A construção de algum conhecimento, nesse caso, necessita levar em consideração o arrebatamento do instante presente, a atenção dos alunos e conduzir seus conteúdos e planos para um patamar dinâmico que não segue normas rígidas, mas flexibilizado a partir dos interesses e necessidades dessas pessoas, numa perspectiva que se aproxima muito da importância que Freire dá ao se abrir ao mundo, aos outros, à busca por explicações, por respostas e à “[...] experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado [...]” (FREIRE, 2011, p. 132).

Num processo formativo que não fosse diferenciado, mesmo dentro da própria APAE, teríamos a possibilidade de que PcD vivessem abertamente essa experiência? São necessários professores/as que fujam do convencional, diretores de escola que apoiem e acreditem nesse processo e toda uma sociedade, pais e mães, que acreditem e apoiem iniciativas diferenciadas e que, ao vê-los, respeite-os como seres de direitos e capazes de viverem oportunidades iguais.

Em seguida, Marcelo chamou cada um dos alunos, orientou-os sobre como tocar nos animais, escová-los, dar capim, sobre a distância ideal para manter-se do animal; com muita paciência e cuidado, fez com que cada um dos estudantes tivesse seu momento e contato com os cavalos.

Nesse processo de compreensão sobre os movimentos mais lentos em direção aos cavalos para não assustá-los, o sentido e direção da escovação, a fala mais mansa, o jeito de pegar a escova, a textura do pelo e das crinas, as credices acerca das crinas e a história real sobre os morcegos, todas essas imagens mentais que vão se formando no contexto de informações do universo da PcD, inclusive seu processamento delas, vão constituindo o universo de impressões/interpretações dessas pessoas e nele elas formam seus registros e constroem seus devaneios, expressões de alegria, coragem, conquista, concentração. Para Bachelard (2009a, p. 6), “todos os sentidos despertam e se

harmonizam no devaneio poético” e este não se conta, aliás, para comunicá-lo “[...] é preciso escrevê-lo, escrevê-lo com emoção, com gosto, revivendo-o melhor ao transcrevê-lo. Tocamos aqui no domínio do *amor escrito*” (p. 7, grifos do autor). E considera que “o devaneio poético nos dá o mundo dos mundos” (p. 13). Desse modo, somente fenomenologicamente poderíamos adentrar no universo das PcD, para, ao tentar interpretar suas manifestações ao longo do desenvolvimento das atividades, tentar entender o mundo que vai se desvelando nesse período de estudo. Mergulhamos também num universo de surpresas.

Cabe destacar que o fazer pedagógico dos instrutores Marcelo e Laércio resulta de seu comprometimento com as PcD. Seus processos formativos, com certeza, não os prepararam para tal, mas os inúmeros caminhos trilhados ao longo dos anos junto às PcD os encorajaram a buscar outras estradas e rumos, para, assim, viabilizarem oportunidades diferenciadas junto aos estudantes da APAE. Aliás, importante revelar que todos os saberes compartilhados por Marcelo advêm de sua experiência de vida junto aos cavalos, frequentando diversos haras na região. Os instrutores, após todas as orientações, entregavam as rédeas para que cada um dos alunos caminhasse pelo haras e levasse os animais para dar uma volta ali mesmo, e, assim, monitorando para que as PcD se sentissem seguras para guiar a caminhada dos cavalos. Mesmo aos mais inseguros, eles faziam questão de explicar tudo o que era necessário para que as pessoas adquirissem a segurança necessária para que então se aproximassem e saíssem com os cavalos. Na sequência, na figura 15, encontra-se um mosaico com os registros fotográficos.

Figura 15 – Mosaico dos registros fotográficos da interação dos alunos com os cavalos



Fonte: Acervo da autora, 2019.

A interação com os cavalos foi significativa para todos, de acordo com as expressões reveladas durante a atividade. As expressões de entusiasmo e principalmente as falas na roda de conversa e – transcritas abaixo – apontam como cada um vivenciou esse momento de forma significativa e íntima, com sensações boas, de carinho e cuidado, reconhecendo-se como parte da natureza e, ao mesmo tempo, responsável por ela.

Figura 16 – Gabriel Ávila



*Eu queria levar todos os amigos da APAE no haras, eles iam gostar de ir lá, ver os cavalos, ficar no haras. Lá tem sol e natureza... se trazer o cavalo para a APAE não vai ser a mesma coisa, porque não é igual. No haras o cavalo pode morar, tem comida e espaço [sic].*

Fonte: Acervo da autora, 2019.

O participante da pesquisa, Gabriel Ávila, mostra a importância do compartilhamento das experiências vividas por ele com os demais companheiros da APAE. Uma atitude altruísta de que os outros colegas partilhem da mesma alegria. Por meio das experiências do outro podemos refletir sobre nós mesmos. Despertar o interesse do outro pelas próprias experiências denota a virtude de querer que a mesma *alegria, a mesma poesia sentida* chegue até o outro. Neste ponto podemos perceber a lição trazida por Gabriel: *“Não é igual, no haras o cavalo pode morar.”* O desejo de compartilhar a experiência no mesmo espaço, pela fala do sujeito, demonstra o *cuidado com os animais: “Tem comida, espaço.”* Levá-lo até a APAE não seria a mesma coisa: seria tirá-lo de seu espaço próprio. Esta fala já parece mostrar o alcance de nosso segundo objetivo específico: o de observar a influência dos ambientes naturais sobre o processo formativo das PcD. O reconhecimento de Gabriel Ávila, representado pelo respeito ao espaço do animal, à sua alimentação, sua casa, demonstra a oportunidade que a atividade proporcionou a eles. Ou seja, para Gabriel Ávila, o haras seria a *“casa”* para os cavalos, o lugar de morar. Analogizando com Bachelard (2009a), para nós, humanos, a casa é nosso lugar no mundo. E assim o é para aqueles cavalos vistos por Gabriel Ávila, por isso os animais não podem sair de lá. Bachelard (2009a, p. 257), em *A poética do espaço*, afirma que *“[...] o ser sente prazer em ‘encolher-se no seu canto’”,* ou seja, a necessidade de abrigar-se, de habitar, de ter seu lugar no mundo reconhecido.

Além disso, percebemos, no caso do Gabriel, a relação que ele estabelece com o espaço, com a luz do sol, com a natureza, com a comida, com aspectos de fundamental importância para a vida dos animais. Ou seja, uma preocupação e um cuidado com os animais.

Freire (1999) referia-se à formação de professores, estendendo seu entendimento ao que vemos na experiência do indivíduo: para ser realmente significativa, não pode ocorrer “sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade [...]” (FREIRE, 1999, p. 20). Essa afetividade fica clara na preocupação expressa por Gabriel Ávila, de não tirar o cavalo de sua *casa*.

Boff (2005) reporta-se ao cuidado em diversas de suas obras. “Nós não temos apenas cuidado. Nós somos cuidado. Isto significa que cuidado possui uma dimensão ontológica<sup>6</sup>, quer dizer, entra na constituição do ser humano. É um modo-de-ser singular do homem e da mulher. Sem cuidado, deixamos de ser humanos” (BOFF, 2005, p. 29).

Esse cuidado, que deveria ser condição *sine-qua-non* e constituidora do ser humano, ao qual se refere o autor, mostra-se muito vivo na fala de Gabriel Felipe, (figura 17):

Figura 17 – Gabriel Felipe



*Eu montei no cavalo e não tive medo porque ele é bonzinho, ele é grande, ele gosta de morar no haras porque é legal. Ele pode correr e andar no pasto, tem solzinho... eu queria vim aqui sempre, todo dia pra cuidar do cavalo e ser amigo dele [sic].*

Fonte: -acervo da autora, 2019.

<sup>6</sup> Consideramos importante manter a nota original do autor: \*Para a filologia da palavra *cuidado*, é útil consultar as seguintes fontes: *cura*, em Thesaurus Linguae Latinae vol. 4, Leipzig 1909, col.1451-1476; Paulys Realencyclopediae der classischen Altertumswissenschaft vol. 8, Stuttgart 1901, col. 1773; A. Ernout e A. Meillet, Dictionnaire Ethymologique de la Langue Latine, Paris 1939, 245-246; *cuidado*, Caldas Aulete, Dicionário Contemporâneo da língua portuguesa, Edições Delta, Rio de Janeiro 1985; Antenor Nascentes, Dicionário Etimológico resumido, Instituto Nacional do Livro, Rio de Janeiro 1966; Antônio Geraldo da Cunha, Dicionário Etimológico Nova Fronteira da língua portuguesa, Nova Fronteira, Rio de Janeiro 1991.

Além da preocupação com esse outro, Gabriel Felipe revela a superação do medo, uma conquista compartilhada na roda de conversa. Como pontua Boff (2005, p. 32), “ele não mete medo. Fascina e se deixa experimentar”. Freire (1979, p. 15, grifo do autor) nos ensina que

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.

A experiência de Gabriel Felipe mostra que ele conseguiu *tomar essa distância necessária do objeto*, superar seu medo e interagir com o cavalo, montá-lo. Uma consciência de sua segurança, mesmo sabendo que o animal *pode correr, pular*. Ainda assim, Gabriel Felipe mostra sua consciência do cuidado, quando expressa que “*queria vim aqui sempre, todo dia pra cuidar do cavalo e ser amigo dele*” [sic].

Cuidar das coisas implica ter intimidade com elas, senti-las dentro, acolhê-las, respeitá-las, dar-lhe sossego e repouso. Cuidar é entrar em sintonia com as coisas. Auscultar-lhe o ritmo e afinar-se com ele. Cuidar é estabelecer comunhão. Não é a razão analítica-instrumental que é chamada a funcionar. Mas a razão cordial, o *espirit de finesse* (o espírito de delicadeza), o sentimento profundo. Mais que o *logos* (razão), é *opathos* (sentimento), que ocupa aqui a centralidade (BOFF, 2005, p. 32).

Além disso, faz relação com o que há no espaço de habitação do cavalo, o pasto. Algo que existe na terra. Gabriel Felipe quer ser amigo dele “em um contexto de relações [...] de amor e de amizade” (BOFF, 2005, p. 27), mostrando sua preocupação, sua vontade de comunhão. Também ressalta o prazer do cavalo em morar no haras por conta do espaço para correr, do sol. Bachelard (2009a) pode ser lembrado no contexto da casa, do lugar onde alguém gosta de morar e estar. Se tomarmos os dois casos até agora, vimos que em ambos há uma ligação e preocupação das PcD em relação ao lugar de morar, ao cuidado com os animais. Ou seja, em um ato tão simples, como algumas horas no haras, revelaram a sensibilidade e as possíveis interações que podem ser estabelecidas nesses espaços e com os seres que ali habitam, num processo educativo, quando tais experiências são oportunizadas.

Logo, aos educadores e à escola, assim como aos espaços da Educação Especial, os ambientes de aprendizagem e de interação das PcD necessitam ser repensados. É necessário, contudo, destacar que a ação logrou êxito primordialmente, porque houve a ação coordenada de dois instrutores e de um motorista que vive o seu dia a dia como um instrutor em diversos dos seus aspectos, cada qual com seu rol de conhecimentos e habilidades.

Talvez um único instrutor não conseguisse abranger todas as pessoas ao mesmo tempo e nem tampouco o leque diferenciado de informações alcançado pelos distintos graus de conhecimento e estratégias empregadas por cada um dos instrutores: Marcelo se concentrou nos conhecimentos atinentes ao comportamento e ao corpo dos cavalos, e também encorajando-os; Laércio deu atenção ao modo de organização das pessoas e como estas se dirigiam para tocar, caminhar, alimentar e se relacionar com os cavalos; eu funcionei fazendo os registros para os pais/parentes/pesquisa por meio de fotos e vídeos e estimulando-os por meio de palavras de encorajamento a realizarem as atividades.

Nesse sentido, reportamo-nos ao papel e responsabilidade da escola na formação dos sujeitos. Se a ela compete uma formação integral, se a educação é um processo formativo comprometido com essa formação e sendo a EA um processo permanente de formação e integração do sujeito na sociedade, partilhando nela e com ela dos ideais de uma sociedade livre, aberta, democrática, justa e digna, capaz de oportunizar igualmente a vida a todos e com qualidade, não poderíamos esperar nada de inferior às PcD. Um mundo melhor para todos é uma insistência em várias frentes. Boff (2016) continua insistindo na direção da espiritualidade, Pereira (2016) introduz uma aprendizagem transcendental a partir da Pedagogia Cosmocena. Não discutimos o que é pior ou melhor, ao contrário, acreditamos que tudo e todos podem somar para uma reflexão profunda acerca de nossa atuação no planeta. Mesmo que isso ainda pareça ser um sonho difícil à grande maioria da humanidade, precisamos continuar insistindo e lutando por um presente e futuro inclusivos e sustentáveis do ponto de vista Planetário.

As relações construídas no haras, com o olhar para o outro como parte de si, são efeito de um gostar, do tocar, do sentir-se vivo devido ao contato com o ambiente que lhe responde, seja pelo relinchar do cavalo, pelo calor da pele, ou ainda pela maciez da pelagem. São sentidos representados na fala de Josiane Silveira:

Figura 18 – Josiane Silveira



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Agora eu sou amiga do cavalo porque eu cuidei dele, eu não tenho medo dele e ele não tem medo de mim. Grazi, o cavalo é mansinho e o “coração” na pata dele tem que proteger porque senão ele se machuca. Eu senti muito amor, carinho, paixão porque gostei de ficar perto deles.*

A expressão de sentimentos de medo, amor carinho é ainda mais enfatizada por Josiane, que ressalta que é *amiga do cavalo* porque *cuidou dele*.

[...] o cuidado se torna um fenômeno para a nossa consciência, mostra-se em nossa experiência e concretiza-se em nossas práticas. Não se trata, em fenomenologia, de pensar e falar sobre o cuidado como um objeto independente de nós, mas de pensar e falar a partir do cuidado como ele se realiza e se desvela em nós mesmos (BOFF, 2005, p. 28).

Ela também demonstrou superação do medo. O medo que vem da possibilidade de agressão. “Quais são, pois, os meios de agressão animal? Os dentes, os chifres, as defesas, as garras, as patas, [...]” (BACHELARD, 1989, p. 26). As patas do cavalo e seu tamanho impressionante representam essa possibilidade de agressão que gera o medo. Também me refiro à explicação dada antes de sair para a atividade, sobre a segurança do animal e nossa, e mencionei não se aproximar de suas patas. Josiane Silveira ainda expressou consciência de que o animal não tinha medo dela, porque *cuidou dele*. Parafraseando Bachelard (1996, p. 46), é preciso “ler” no contexto da história, neste caso, da experiência narrada por Josiane, “para reter apenas a ternura”.

Michel Araújo, retratado a seguir, demonstrou o mesmo reconhecimento expresso por Gabriel Ávila, quando afirmou que o *cavalo não conseguiria morar na sala de aula*. Ou seja, demonstram preocupação pelas condições de vida desses animais. Perceber isso nessa atividade é algo primordial, já que no cotidiano tem-se observado, justamente, a

falta de preocupação com o outro, com suas condições básicas de vida. A EA tem se ocupado, inclusive, dessa causa, da luta pelo cumprimento das condições básicas de vida aos seres humanos. Dentre outros aspectos, essa tem sido uma das causas que têm gerado um dos graves crimes mundiais, a migração e morte de pessoas ao atravessar os oceanos em busca de condições de vida melhores em outros continentes.

Figura 19 – Michel Araújo



*Os cavalos são bonitos e grandes, eu gostei de dar comida pra ele e levar ele pra passear. Eu gosto mais de ficar aqui e cuidar dos cavalos do que ficar na sala. Na sala não dá pra ter um cavalo, ele não ia conseguir morar lá [sic].*

Fonte: Acervo da autora, 2019.

A amizade retratada pelo cuidado na fala de Michel é abordada em Bachelard (1988, p. 90), quando menciona Rachilde e Barres. O autor afirma que “o amor verdadeiro devia compor-se apenas de cálida amizade”. Esta *amizade cálida* pode ser percebida no cuidado demonstrado pelas PcD, no reconhecimento que elas tiveram das condições necessárias de vida dos animais que visitaram, quando, mesmo desejando estar próximas deles, demonstraram a preocupação com suas condições de sobrevivência, seu conforto, e não somente satisfazer seu desejo de proximidade com os cavalos, que lhes trariam alegria.

Podemos entender melhor este desejo de cuidado por intermédio de Boff (2005, p. 28), quando explica que:

Martin Heidegger (1889-1976), o filósofo do cuidado, por excelência, mostrou que realidades tão fundamentais como o querer e o desejar se encontram enraizadas no cuidado essencial (Ser e Tempo, § 41, p. 258). Somente a partir da estrutura do cuidado, elas se exercem como dimensões do humano.

A *humanidade* demonstrada pelos participantes, na atividade no haras, faz-nos pensar em nossa realidade atual, vestida de ódio, intolerância, distanciamento da condição de SER humano.

No contexto das PcD, que precisam de muita atenção e cuidado, uma grande lição de humanidade, de carinho, de preocupar-se com o outro. A fala de Ricardo transborda sentidos como esses:

Figura 20 – Ricardo Martins



*Lá no haras tinha cavalos, eu gostei muito de ir no haras, me senti bem lá. Eu puxei o cavalo pela corda, levei ele pra passear, acho que ele ficou feliz. Eu fiquei, porque senti uma coisa diferente, achei legal... Eu não sabia que os morcegos enrolavam a crina dos cavalos, o Marcelo que contou [sic].*

Fonte: Acervo da autora, 2019.

Ricardo expressou ter gostado da experiência, e *achado* que o cavalo ficou feliz; ele ficou, sentiu algo diferente! Bachelard (1996, p. 61) ensina que “nas horas de felicidade conhecemos um devaneio que se alimenta de si mesmo, que se mantém como a vida se mantém”. Essa felicidade não é a mesma que se atinge em sala de aula: as vivências novas e diferentes proporcionam “experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2002, p. 13).

Também Ricardo reconheceu que aprendeu um novo conhecimento: “*Eu não sabia [...] o Marcelo que contou*” (em relação à crina dos cavalos enrolada pelos morcegos), e reconheceu a importância disso. Freire (2002) destaca a relevância do conhecimento existente e também da abertura ao conhecimento ainda não existente. O fato de Ricardo reconhecer a importância desse conhecimento revela o papel fundamental desempenhado por Marcelo nessa atividade, já que pôde compartilhar os conhecimentos que tem sobre os cavalos com as PcD de forma muito tranquila, na linguagem e

vocabulário dessas pessoas, acessível a elas e ao ritmo delas. Esse aspecto reitera a concepção de que não basta levar as pessoas para ter contato com o ambiente natural. É preciso estimulá-las nesse ambiente, oferecer-lhes informações novas, de qualidade, de fácil compreensão, com linguagem acessível e que promova a integração de todos. Ham (1992, p. 03) enfatiza que a interpretação ambiental envolve “[...] a tradução da linguagem técnica de uma ciência natural ou área relacionada em termos e ideias que as pessoas em geral, que não são cientistas, possam entender facilmente e implica em fazê-la de forma que seja entretida e interessante para eles”.

Assim, a ação integrada dos três profissionais viabilizou o trabalho como um todo, o que significa dizer que mesmo um profissional preparado, qualificado devidamente para atuar nessa modalidade de ensino/formação, para atuar em grupos com PcD, necessita de suporte de outro profissional.

Considero pertinente, aqui, mencionar que essas experiências, como a relatada por Ricardo, de *saber algo novo*, não convencional, podem ser uma *porta* para o conhecimento formal. A partir desse *novo saber* acerca de cavalos e morcegos, é possível trazer outros conhecimentos que podem ser ligados a esse *saber não convencional*, não explícito no programa de ensino.

É importante que alguns momentos recebam destaque. A superação do medo por vários dos participantes, inclusive Josiane, por exemplo. De acordo com Marcelo, “*a princípio, ela demonstrou dificuldade e medo para escovar o cavalo; ao segurar sua mão, percebi que a menina estava tremendo. Porém, após conversarmos um pouco e com muita paciência, ela ganhou confiança para escovar os animais*”. Após a abordagem de Marcelo, com muita paciência, Josiane acabou dizendo que gostou e que não tinha mais medo (Figura 21).

Figura 21 – Josiane escovando o cavalo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

O medo manifestado pelos participantes durante as atividades com os cavalos, com maior intensidade por Josiane, e superado posteriormente, demonstra o intenso trabalho realizado principalmente por Marcelo, com o apoio de Laércio, para acalmarem os alunos. E com pleno êxito conseguem fazer com que os alunos se sintam seguros, percam o medo, aproximem-se e escovem os cavalos, deem comida e levem para uma voltinha. Mais uma vez evocamos Freire (2002, p. 50): “Quanto mais me dou à experiência de lidar sem medo, sem preconceito, com as diferenças, tanto melhor me conheço e construo meu perfil.” A confiança do autor faz-nos acreditar na contribuição da *construção* e formação dos jovens participantes da pesquisa, alcançando nossos objetivos traçados inicialmente para o trabalho. Considerando que ao aproximar os alunos desses animais e desses ambientes, esses promovem aprendizagens que contribuirão para sua formação e que dificilmente teriam em sala de aula.

Marcelo montou no cavalo (Figura 22) para mostrar que, sabendo montar, respeitando e cuidando do animal, ele atende a pessoa, e estimulou outros a montarem. Gabriel Felipe quis montar e sentiu-se realizado por ter conseguido: “*Eu consegui, eu montei, ele é mansinho. Eu gostei!*”. Aliás, Gabriel estava atento a tudo, o tempo todo.

Laércio acompanhou Gabriel até que este se sentisse seguro para andar sozinho no cavalo, após todas as instruções de ambos (Marcelo e Laércio).

Figura 22 – Mosaico com Marcelo e Gabriel Felipe montando no cavalo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

O entusiasmo demonstrado por Gabriel expressa a alegria do novo, do inesperado, “experiência realmente fundante de aprender” (FREIRE, 2002, p. 13). Quando menciona que *ele é mansinho*, Gabriel Felipe extravasa a superação do medo, conforme registrado pela transcrição de sua fala, mais acima, na figura 17. Nela, Gabriel Felipe também demonstrou o cuidado, a preocupação com o animal e, principalmente, *quer ser amigo dele*. Quando Marcelo mencionou o respeito, deixou claro que Gabriel teria de seguir o ritmo e os limites do cavalo, e Gabriel assim o fez.

Também registrei as impressões dos instrutores, pois essa observação poderia trazer impressões que me escapassem, dadas a riqueza e variedade de detalhes, além de já fazer parte da proposta inicial da pesquisa. Em seguida, as impressões do instrutor Laércio:

Figura 23 – Instrutor Laércio



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Foi incrível ver o entusiasmo dos alunos na atividade do haras. Estou acostumado a lidar com os alunos da APAE há muitos anos e sei o quanto é difícil uma atividade segurar a atenção deles por muito tempo e, além disso, sei o quanto é difícil manter um diálogo coerente sobre um único tema. Eles se dispersam com facilidade, por isso eu digo que hoje eles estavam muito envolvidos.*

O instrutor Laércio chama a atenção, em sua fala, para o fato de os alunos normalmente se dispersarem, por ser difícil manter sua atenção e a coerência nas conversas. Sua preciosa observação leva ao nosso objetivo geral de verificar, de lançar um olhar sobre a relação entre Educação Especial e EA a partir de vivências com o ambiente natural e/ou elementos naturais, no sentido de compreender como essa relação pode contribuir/potencializar o processo educacional das PcD. A impressão do instrutor é uma clara referência do reconhecimento dessa contribuição/potencialização.

Verificando os relatos dos alunos, percebemos a superação do medo e o conhecimento do novo, que também podem ser a porta para novos conhecimentos, como já mencionado.

As sensações/impressões do instrutor Marcelo revelam que:

Figura 24 – Instrutor Marcelo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Os alunos estavam muito felizes hoje, deu para perceber como eles gostaram de fazer carinho, escovar os cavalos... Ninguém pediu para ir ao banheiro, ninguém reclamou de nada, foi difícil até para voltar para a Topic, eles não queriam mais ir embora.*

As impressões do instrutor Marcelo corroboram as do instrutor Laércio, como pode ser visto ao lado da figura 23. Para Marcelo, o contato com os animais favoreceu a atenção dos alunos, de forma que situações comumente vivenciadas, como pedir para ir ao banheiro, foram esquecidas. Essa informação mostra o quanto os alunos se sentiram envolvidos a partir desse contato com os animais.

Além disso, foi possível observar como as meninas estavam mais receosas, mais contidas. Josiane foi a mais empolgada. Vera, sempre mais distante. Michel é sempre mais quieto. Os instrutores e eu respeitamos o tempo de cada um, mas procuramos estimular a todos, pois queríamos que eles ganhassem confiança e tivessem o contato mais estreito com os animais. Viram, ainda, no chiqueiro, uma porca com seus leitõezinhos. Eles se encantaram com os porquinhos; em outro chiqueiro, do outro lado da propriedade, havia porcos maiores. E então se surpreenderam com o tamanho.

No desenvolvimento das atividades, consideramos a importância da interação do corpo de cada participante com o entorno do local da experiência, com os colegas e com os seres ali vistos e tocados. Os movimentos lentos, inseguros, comedidos de início, foram ganhando mais serenidade e tranquilidade ao longo da atividade. O fato do corpo do educando experimentar e despertar, por exemplo, seus sentidos – tato, visão, olfato e audição –, permite ampliar novas percepções, torná-lo ativo na experiência como protagonista da vivência, sendo essencial a “escuta” atenta a todos os sinais: silêncio, ruído, movimento. Isto porque o ser humano tem outras dimensões que devem e podem ser expandidas, o que contribui/possibilita o despertar para si e para o mundo, inserindo-o nele e tornando-o componente deste imbricado universo de potencialidades de relações com o ambiente, desconstruindo paradigmas e construindo sonhos. Nessa direção, destaca Bachelard (2009a, p. 167), “o sonhador, em seu devaneio sem limite nem reserva, se entrega de corpo e alma à imagem que acaba de encantá-lo. [...] De uma imagem isolada pode nascer um universo”, e pode nascer a imaginação, a viagem, a leitura e descrição de mundo.

A educação deve promover a concretização de sonhos. Sem sonhos, somos seres sem alma, sem luz, sem vida. Na carta *Do direito e do dever de mudar o mundo*, Freire (2000, p. 53) trata dos “sonhos como projetos pelos quais se luta”, o que implica “marchas, contramarchas, vitórias e recuos”. Reconhece que é nas condições materiais da vida em sociedade que se gestam as lutas e as transformações políticas.

Freire (2002) aponta a educação como uma forma de intervenção no mundo, ressaltando o caráter crítico e criativo de um processo educativo. Assim, é na escola que se constrói a cidadania a partir de metodologias que permitam a dialogicidade dos seres humanos entre si e desses com os ambientes.

#### 4.2.2 Segunda atividade: Molhes da Barra, pesca com auxílio dos botos – observação de botos – água/ar

♪♪♪♪ Deixe a água purificar  
 Os seus sentimentos quando chorar  
 Pois em cada gota que há  
 Há um pouco do todo de todo o mar  
 O amor e a esperança é quem nos conduz  
 Somos a luz desse mundo  
 Somos o sol dessa terra  
 Somos a nuvem do céu  
 Somos a onda do mar ♪♪♪♪

As mesmas recomendações efetuadas para a primeira atividade também foram destacadas para essa prática. Os alunos chegaram ainda mais ansiosos, já que alguns teriam de se trocar e colocar shorts, sandálias e bonés.

A viagem de *Topic* foi marcada por histórias do Ricardo, de Gabriel Felipe e pelo silêncio de Michel, que sempre é reverberador.

Ao chegarmos à Ponta da Barra, descemos e fomos até a margem da passagem da barra. Estavam presentes Ronaldinho, Michel, Josiane, Vera, Josie, Gabriel Felipe, Gabriel Ávila e Ricardo. Josie foi trazida pela mãe especialmente para a atividade, pois ela não ficaria na APAE, já que não estava muito bem, mas fez questão de participar dessa atividade.

A fala dos instrutores sobre o envolvimento dos alunos na atividade constitui formas diferentes de ver, o que contribui para a construção de nosso objetivo de estudo. A fala do instrutor Laércio (Figura 25) sinaliza a percepção em relação aos sujeitos da pesquisa:

Figura 25 – Instrutor Laércio



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Josiane é uma aluna com a saúde bem frágil, eu tinha quase certeza que ela não viria. A mãe, Ana, trouxe a filha porque ela insistiu. Isso significa que ela não esqueceu que hoje seria a atividade na lagoa e que ficou ansiosa para vir; significa que esses momentos estão sendo significativos para ela. Mas a mãe também está de parabéns, porque se não ouvisse e não desse atenção para a filha, suas necessidades e anseios, não teria trazido a menina.*

O olhar do instrutor Marcelo sinaliza a vontade da aluna de participar de uma atividade não corriqueira:

Figura 26 – Instrutor Marcelo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Eu passo de Topic todos os dias na casa da Josiane para pegá-la. Sei que ela é muito faltosa. Quando ela chegou, bem animada com a mãe, eu fiquei surpreso, acho que ela queria muito vir...*

As falas dos instrutores permitem perceber a importância dada pela aluna para essa nova atividade. Ela já havia participado da primeira atividade com os cavalos, e a superação do medo que ela obteve mereceu meu registro especial. Ouso destacar a relevância desse tipo de atividade para a aluna, pois, mesmo sem se sentir bem, fez questão de participar. Mais uma vez demonstra o alcance de nossos objetivos. O primeiro deles, que era reconhecer como se dá a relação entre as PcD da APAE e os ambientes naturais durante as atividades propostas, restou alcançado no empenho da aluna e da mãe em sua participação. Isto confirma a importância e a pertinência da relação das PcD

com os ambientes naturais, e a significação que eles mesmos atribuem a essa relação. O outro objetivo, que se refere à influência dos ambientes naturais sobre o processo formativo das PCD, ficou evidenciado no claro interesse de Josiane em participar da atividade, o que por si só já é uma influência. As impressões dos instrutores, quando mencionam a alegria, a disposição, a atenção e a concentração dos alunos, demonstradas nas transcrições anteriormente, salientam essa *boa influência* dos ambientes naturais para os alunos.

Também é importante destacar o papel da mãe no contexto familiar, que é o de detentora do cuidado integral, ou seja, aquela que não mede esforços para proporcionar o melhor aos filhos, especialmente quando estes apresentam alguma deficiência.

Quando trazemos o universo da água para as atividades, reportamo-nos às metáforas da água que, de acordo com Bachelard (1998, p. 15), anunciam o sentido de uma “maternidade profunda”, a imagem da fonte de onde jorra um nascimento contínuo. Em outras palavras, elas manifestam a ideia de origem, de anterioridade. Mas, uma vez que a água é um elemento natural, tudo que se forma a partir de sua substância é imanente a ela. Por essa razão, a água pode se apresentar à imaginação como o ser total, como o elemento da unidade. Bachelard (1998) afirma que as metáforas da água, imbuídas de um valor ontológico, conferem imaterialidade à representação da ideia de unidade na imaginação. A unidade, como conceito, produz-se a partir do cruzamento de imagens (BACHELARD, 1998), do reflexo de imagens sobre imagens. A água é a imagem absoluta porque engloba o seu próprio reflexo.

Assim, vislumbramos que os seres que emergem das águas são especiais também e, por isso, deveriam e mereceriam ser contemplados neste estudo. No presente caso, a pesca com o auxílio dos botos. Os botos, por si só, habitam o imaginário dos alunos. Vários deles gostariam de ser botos.

Ao chegarmos aos Molhes e descermos, percebemos que não havia botos na lagoa, e que os pescadores estavam aguardando. Havia gaiotas e garças, grandes e menores, biguás, sobrevoando o local. Conversamos com pescadores e eles conheceram os estudantes da APAE. Acharam importante a instituição fazer esse trabalho e aproximar esses jovens desses ambientes e pessoas. Ouvimos o Senhor Moacir falar que os botos ainda não tinham chegado, que teríamos de ter paciência e que eles iriam chegar. Fomos conversar com outros dois pescadores que estavam consertando uma rede de pesca (seu

Tomé e seu Nazareno, apelido seu *Batatinha*). Eles deixaram os estudantes da APAE mexerem na rede, falaram sobre como é feita sua trama, como se conserta, e mostraram a habilidade e rapidez com que reparavam a rede. Mencionaram que esse trabalho de consertar redes é permanente, pois sempre há peixes que engalham e malhas que rasgam. Ricardo, Michel, Gabriel Ávila e Vera interagiram e se manifestaram bastante sobre a rede. Eles tocavam na rede, mencionavam quem já conheciam que fazia algo similar, e os que nunca haviam visto uma rede de perto pegavam-na na mão e esticavam. A figura 27 retrata os alunos nesse momento de interação com os pescadores.

Figura 27 – Alunos da APAE interagindo com os pescadores



Fonte: Acervo da autora, 2019.

O pescador, seu Moacir, há 30 anos pescando na lagoa e com embarcações, falou sobre como os botos auxiliam os pescadores a pescar no canal e na Lagoa Santo Antônio dos Anjos. Falou que os botos vão cercando os peixes e levando-os em direção à margem (nela, os pescadores formam uma fileira, onde cada um tem sua rede para fazer o lançamento quando o boto chegar com o peixe). De acordo com os pescadores, há uma relação de respeito entre os pescadores e os botos, e eles os identificam por apelidos: Batman (macho), Robin (fêmea), Figueiredo, Scooby (também machos), Caroba (fêmea hermafrodita).

Os estudantes ficaram eufóricos com o fato de terem nomes. Esperamos um longo tempo, enquanto isso, alguns alunos entraram na água e a professora Fátima foi junto. Ricardo, Gabriel Ávila e Gabriel Felipe mencionaram que a água é boa, só que estava fria, mas que gostariam de tomar banho. Seu Moacir, pescador, explica que, por estar nublado

e friozinho, não é um dia bom para mergulhar e que, para isso, eles deveriam voltar num dia de sol, pois o frio pode causar gripe. Porém, como enaltece Bachelard (2018, p. 133), “a água e o calor são os nossos dois bens vitais. É preciso saber economizá-los. É preciso compreender que um tempera o outro”.

Os alunos aceitaram, então, ao invés de mergulhar, além de ficar ali na água, também andaram descalços nas margens da lagoa em contemplação, em silêncio, sentindo a água. A experiência lembra Bachelard (1998, p. 8) relatando sua experiência com o riacho: “Meu prazer é ainda acompanhar o riacho, caminhar ao longo das margens, no sentido certo, no sentido da água que corre, da água que leva a vida alhures, à povoação vizinha”.

A menção ao lugar de origem é simbólica. O tom sentimental não encobre um pensamento mais profundo. Nas cenas de outrora, Bachelard materializa seus devaneios: ao recordar seus sonhos à margem do rio, ele percebe que a imaginação devaneia sobre as águas, sobre qualquer água, não necessariamente as do seu vale de Bar-sur-Aube. “Não posso sentar perto de um riacho sem cair num devaneio profundo, sem rever a minha ventura... Não é preciso que seja o riacho da nossa casa, a água da nossa casa. A água anônima sabe todos os segredos” (BACHELARD, 1998, p. 9).

Ricardo e Gabriel Felipe mencionaram que têm amigos do outro lado da barra. Enquanto ficaram ali, dentro da água ainda um pouco fria, foi-lhes questionado: como é a água e o fundo? Gabriel diz que água é *bom*, que o fundo é lisinho, macio, fofinho. Ricardo comenta que é bom no pé. A professora Fátima tenta explicar que alguns grãos do fundo vieram de longe, pode ser até de outros rios. Ao virmos um aguapé, a professora Fátima conta que essa é uma planta aquática e tenta explicar algo mais, mas percebe que devaneiam em outra direção. Isto também faz lembrar Bachelard (1988) e sua *Poética do Devaneio*. “O devaneio é uma fuga para fora do real, nem sempre encontrando um mundo irreal consistente. Seguindo a ‘inclinação do devaneio’ — uma inclinação que sempre desce —, a consciência se distende, se dispersa e, por conseguinte, se obscurece” (BACHELARD, 1988, p. 5). Não podemos *acompanhar* os devaneios de outros, mas é possível perceber que é um devaneio que “uma consciência em crescimento pode seguir”, e este é o objetivo maior das atividades: promover crescimento através da interação dos alunos com o ambiente natural, em que, segundo Bachelard (1988, p. 60, “todos os sentidos despejam e se harmonizam [...]”, como um fenômeno de inspiração.

Desse modo, o devanear também é momento de contemplação, de inspiração, que merece atenção e respeito. É o tempo de cada um. De assimilação, de introspecção, de viagem para mundos distantes. E como esquecer que todo processo criativo se dá também no isolamento de seus cantos, seus recantos interiores, onde possivelmente ninguém visita, ninguém entra?

Por isso, educar no universo das PcD não é invasão! Educar, no universo das mentes das PcD é visitação, é celebração, é convite, é adentrar, a partir da permissão do outro, o seu mundo, seus labirintos, seus cantos e recantos, aspirações e só então considerar a possibilidade de talvez semear. Semear, nesse caso, requer confiança, amizade, respeito, carinho, cuidado, conhecimento, zelo e partilha.

Na concepção de Werneck-Regina e Sato (2014, p. 835), “impõe-se o método de construir conhecimento na perspectiva do outro, isento de preconceitos, o que exige a abertura para reconhecer que a nossa visão de mundo não tem validade universal”. Primeiro houve o contato com os pescadores, com o ambiente natural, fi-los pensar sobre suas impressões, buscando essa *abertura* para construir o conhecimento, um (re)conhecimento do ambiente natural e uma percepção através dos sentidos.

Os pescadores, então, formaram o cordão dentro do canal com suas redes, e isso foi comemorado pelos alunos, pois era sinal de que estava perto de os botos chegarem. Um pescador disse que Robin estava chegando, movimentando-se. E somente, então, a vibração dos alunos ao verem a cauda do boto e a nadadeira dorsal em uma manobra foi contagiante. É preciso paciência, contemplação, espera, para, talvez, a anunciação.

Ricardo chamou a atenção para o lanço da rede dos pescadores. Um deles pegou um peixe e trouxe para que os alunos pudessem ver. Todos manusearam o peixe. Gabriel Felipe estava relutante, parecia ter medo. Somente quando Marcelo se aproximou e explicou a ele sobre a razão de o peixe estar frio, e devagar ir passando o peixe de sua mão para as mãos de Gabriel Felipe, é que este se sentiu confiante para segurar o peixe. Custou a pegar o peixe na mão. Mas, quando finalmente o pegou, ficou parecendo vidrado, petrificado, olhando para o corpo do peixe naquele movimento respiratório, perdendo o medo do peixe. Esses momentos foram registrados no mosaico da figura 28 a seguir. Somente com muito conhecimento a respeito do processo de decodificação dos sentimentos do Gabriel Felipe torna-se possível entender a razão de não pegar o peixe. Marcelo conseguiu entender. Por isso um processo formativo junto a esses jovens requer

dos professores, além de um vasto conhecimento na área, também estar atento aos sinais emanados por esses alunos.

Figura 28 – Mosaico do lanço de rede e Gabriel Felipe com o peixe



Fonte: Acervo da autora, 2019.

As transcrições a seguir revelam as impressões dos participantes.

Figura 29 – Gabriel Ávila



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Eu gostei de ver os botos. O Batman não veio, mas ele também ajuda os pescadores. O Robin também... eles colocaram esse nome porque eles são rápidos, eu acho...*

Gabriel Ávila expressou gostar dos botos e percebeu a ajuda que eles prestam aos pescadores. Um detalhe importante é sua *adivinhação/imaginação* acerca da origem dos nomes. Freire (2002, p. 20) ensina que

conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade [...].

O *achar* de Gabriel Ávila mostra sua intuição sobre a origem dos nomes, e isso nos remete à possibilidade de, em uma nova atividade junto aos pescadores e os botos, instigá-lo a perguntar a respeito da origem dos nomes dos botos aos pescadores. Como mencionado anteriormente, essas atividades podem ser *portas* de construção do conhecimento e também um *convite* a uma nova interação. A partir desta nova interação, outras possibilidades podem ser vislumbradas e aproveitadas para atividades em sala de aula, no ambiente da APAE.

Figura 30 – Gabriel Felipe



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Eu peguei o peixe na minha mão, ele não fez nada, eu senti a pele dele, ele é gelado e tem cheiro de.... cheiro de peixe é diferente, mas eu gosto dele.*

Quando Gabriel Felipe menciona que o *peixe não fez nada*, traz a ideia de que o peixe não agride e, por esta razão, não é necessário ter medo. A questão da temperatura do peixe também é ressaltada por ele, inclusive como parte das razões de não querer pegá-lo.

Figura 31 – Josiane Silveira



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*A água estava gelada, professora. Eu não entrei porque tô doente, mas eu quero entrar quando tiver sol, quero nadar com os botos, não vou assustar eles. Eu já vim um dia com o pai, nós pescamos um peixe grande e o pai vendeu, por isso ele vem todo dia [sic].*

A transcrição da participação de Josiane permite-nos inferir que seu pai seja pescador, embora ela não o nomeie desta forma. Sua participação nessa atividade já foi destacada no início desta seção, quando mencionei sua insistência em participar, mesmo doente. Os instrutores também enfatizaram sua fragilidade e a admiração pela vontade e determinação dela em participar.

Figura 32 – Michel Araújo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Os botos ajudam os pescadores, eles são amigos. Um boto ensina pro outro como deve fazer para ajudar na pesca, e quando eles são pequenos, eles não pescam, só depois... foi o pescador que me contou [sic].*

Michel demonstrou sua atenção aos ensinamentos dos pescadores, lembrando das informações. É a aprendizagem significativa que sempre buscamos sendo demonstrada nas possibilidades da interação com o ambiente natural. Ele relatou a participação do boto no trabalho de pesca junto aos pescadores tradicionais. Aliás,

Gabriel Ávila, Michel e Ricardo ressaltam a atuação dos botos durante as atividades de pesca, embora Michel, em toda a sua quietude, tenha assimilado a informação de forma mais detalhada.

Figura 33 – Ricardo Martins



*Professora Grazi, vamos combinar com todos da escola para ir no Molhes? Todos precisam ver os botos, como eles nadam e levam o peixe para a rede.*

Fonte: Acervo da autora, 2019.

Ricardo demonstrou a preocupação com os outros, evocando a vontade de compartilhamento já registrada na primeira atividade, com as menções de Gabriel Ávila. Esta transcrição faz-nos perceber que o compartilhamento não é característica de um único aluno, mas pode ser considerada *do grupo*. Ricardo também reportou compreender a associação entre os pescadores e os botos.

Professora Fátima mostrou as guelras do peixe (Figura 34) e falou sobre a respiração dele, sobre a linha lateral e a importância dela para o equilíbrio do peixe. Mas novamente se dá conta de que, no campo, as informações precisam ser curtas. Sob o ponto de vista de conteúdos, a professora Fátima menciona, para mim, que haveria uma lista de aspectos que poderiam ser trabalhados em uma aula de campo com esses alunos. Sobre o boto, seu modo de vida, a relação com o ecossistema, a pesca, a água do mar e suas propriedades, a bacia hidrográfica, as plantas aquáticas, o peixe em questão, sua distribuição, as características da espécie, a relação dessa espécie com as demais, o que ela representa para a pesca e os hábitos alimentares locais, sobre a influência da poluição ambiental na qualidade de vida das espécies que vivem na lagoa e na barra, dentre outros. Contudo, compreendeu que, para aquele momento, os alunos queriam apenas

estar ali e ver o boto, o “astro” principal, ver a atividade dos pescadores e o boto, e tocar no peixe.

Tenho aprendido muito com vocês, Grazi, Laércio e Marcelo. Temos sempre a tendência de minimizar a deficiência do outro, tornando-o ainda mais vulnerável, quando subestimamos sua capacidade de agir e reagir no mundo. O modo como conduzem esses jovens nas atividades tem me ensinado muito! Obrigada! Mais do que palavras, eles precisam sentir, cheirar, ouvir, tocar... (Profa. Fátima, c. p.).

O relato da professora Fátima me faz ter ainda mais certeza sobre a importância da formação específica para atuar na Educação Especial, que por mais boa vontade que tenhamos existem metodologias específicas para atender as PcD, que não se beneficiaram dos métodos e procedimentos usados pela educação regular, pois são pessoas que necessitam de um atendimento individualizado e um olhar sensível sobre suas reais necessidades. Isso não significa que as PcD não sejam capazes de aprender os mesmos conhecimentos que as pessoas do sistema de ensino tradicional. Apesar das limitações, quer dizer apenas que essa aprendizagem precisa ser significativa para sua vida, precisa ser interessante para seus “olhos e ouvidos”, ou seja, nós, profissionais, precisamos descobrir/desvelar outras formas de adentrar no universo dessas pessoas.

Figura 34 – Professora Fátima mostra as guelras do peixe



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Como propriedade emergente das interações ser humano-natureza, a paisagem/ambiente onde nos movimentamos e vivemos não pode deixar de ser discutida como um resultado da nossa presença. Presença essa que gera interferências, criando novas situações e exigindo cada vez mais recursos/bens e serviços do território, ocasionando desproporção entre a maneira de viver e de ocupar o espaço. Essa presença é parte da história humana, que se confunde com a própria história dos ambientes naturais, e que vem se modificando ao longo do tempo. Refletir sobre isso junto às PcD é de fundamental importância também.

A relação que estabelecemos com a natureza está atrelada à sua constituição histórica. Por consequência, refletimos sobre o tipo de relação que estabelecemos com a natureza, incluindo a nossa própria natureza. Nesse sentido, questionamos: a paisagem deve ser entendida como realidade física ou como construção social? Em constante transformação em função dos costumes sociais de um determinado local, a paisagem evoluiu entre natureza e sociedade. Ela é simultaneamente natureza-objeto e natureza-sujeito. Portanto, a paisagem revela dialética entre uma realidade de ordem física e ecológica e enquanto construção social (BERTRAND, 1978).

Essa atividade demonstrou a interação entre ser humano e um ambiente natural com a associação para a pesca artesanal com o boto. Uma segunda etapa pode abordar essa e outras relações com os ambientes naturais, destacando a influência do ser humano no meio ambiente. Isso pode contribuir para a consciência ambiental dos participantes, e *sulear* (FREIRE, 2012) suas impressões, suas reações e atitudes em relação a esses ambientes.

Observando, os alunos entenderam que os botos são lindos, e que ajudam os pescadores a pescar. Alguns fixaram o olhar nas gaivotas, nas garças. Em meio a tanta interação, perguntas e euforia, surpreendo Gabriel Felipe (Figura 35 a seguir) sentado, quieto, quieto, ali ele percebe o vento, a água, a areia sob seus pés, o frio, por conta das nuvens cobrindo o sol... É o devaneio acontecendo para ele? Para onde vão seus pensamentos? O que se passa em sua cabeça?

Figura 35 – Gabriel Felipe contemplando...



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Bachelard (2009b) argumenta, por um viés filosófico, sobre o despertar da imaginação por meio da imagem poética e da poética dos devaneios. Dá ênfase aos sonhos e aos devaneios como formas de pensar que aproximam imaginação e razão, tornando-as complementares no processo de criação. Sendo assim, o ato de criar é dependente do ato de sonhar e Gabriel Felipe poderia estar criando suas próprias conclusões sobre tudo o que estávamos vivendo ali, indo além, pois em suas colocações, já no veículo, no retorno para a escola, expressa preocupações com os animais e as pessoas que estavam na água gelada. Ele e os outros falaram juntos que querem voltar outro dia, com sol, para mergulhar. Laércio e eu concordamos. Por que não? Quantas aprendizagens ainda ficaram latentes do momento vivido hoje! Há ainda muito por percorrer.

Sozinho ali, quieto em seu devaneio criador, Gabriel Felipe estava também sonhando, mas esse sonho que leva ao devaneio é diferente do sonho noturno. Este é ato inconsciente e passivo. No sonho do devaneio há intervenção da consciência.

A descrição que Bachelard (2009b) faz dos devaneios poéticos não é uma descrição empírica dos fatos, e sim um olhar fenomenológico, de uma experiência

individual, que mostra caráter construtivo do devaneio poético. Segundo o autor, é através de uma “fenomenologia da imaginação”, como ele mesmo a denomina, que se pode aprofundar o estudo da imagem criadora que os poetas nos oferecem. Imagens que nos põem no mundo, que possibilitam um mundo, que instigam pensamentos.

Conhecer e imaginar são ações fundamentais e específicas da condição humana. Podemos dizer que o devaneio é uma arte educativa e de formação de sensibilidades. Nesta perspectiva, é possível também vislumbrar novas possibilidades na formação de professores e práticas pedagógicas, sobretudo na forma de conceber a imaginação e a produção de conhecimento. Pois acreditamos que o aprendiz deve viver o mundo e a escola deve ser o lugar onde se “vive” o mundo.

A roda de conversa, assim como na primeira atividade, foi realizada na sala de aula deles. Assim, ao chegarem, após irem ao banheiro e, no caso, de lavarem os pés, secarem os calçados, sentaram-se para realizar o diálogo com a professora e o instrutor Laércio. Todos queriam se manifestar ao mesmo tempo, estavam felizes. Vera falou sobre o peixe que viu. Ricardo falou sobre os pescadores. Gabriel Ávila falou sobre Robin e Batman. Gabriel Ávila, Gabriel Felipe, Ricardo e Vera eram os mais falantes.

Todos, sem exceção, gravaram os nomes dos botos. Josiane chamou a atenção para o fato de haver apenas botos com nomes de heróis masculinos. Ronaldinho reage e diz que “*não pode ser mulher gato porque não é mulher*”, referindo-se ao fato de que o boto não pode ter o nome de *mulher gato*. “*Mas, por quê?*”, questionou a colega. O pensamento crítico sobre gênero que a aluna faz é algo espetacular, considerando que o fez sem nenhum estímulo, pois não havia sido cogitado nada dessa ordem no momento, na nossa roda de conversa. A estrutura e complexidade de um pensamento como esse não havia, ainda, se manifestado em nenhuma de nossas aulas; é a interação com o ambiente natural contribuindo no processo de formação da PcD.

Todos entenderam que somente o Robin apareceu; todos reconheceram e sabem a relação do peixe/pesca/pescador/boto. Aprenderam que o boto sinaliza para o pescador onde está o peixe, e que há a pesca com o auxílio do boto. Viram a garça. Expressaram as sensações da água (fria), de tocar o peixe. Demonstraram sentimentos de alegria, emoção.

A expressão dessas emoções pode ser compreendida também à luz do conceito de acessibilidade emocional, esse conceito foi desenvolvido por Duarte e Cohen (2012),

que acreditam que a verdadeira acessibilidade deve ser compreendida de uma forma muito mais sólida e responsável do que o mero atendimento às normas e leis de acessibilidade. A acessibilidade emocional acontece quando o espaço transmite percepção de acolhimento, estimula o compartilhamento e gera empatia espacial. Assim, a acessibilidade emocional

tem como pressuposto que, apenas uma boa acessibilidade física ao espaço não é suficiente: é imprescindível gerar empatia e promover condições de experiência do Lugar. Este conceito busca ressaltar que o planejamento da acessibilidade ao espaço construído vai muito além de um conjunto de medidas que favoreceriam apenas às pessoas com deficiência, levando mesmo à exclusão espacial destes grupos como resultado de soluções exclusivas e se volta, principalmente, para a necessidade de adoção de aspectos emocionais e afetivos que resultam num espaço que acolhe todos os usuários em potencial (DUARTE; COHEN, 2012).

De acordo os autores supracitados, esse conceito afasta a ideia de que a acessibilidade acontece apenas com a supressão de barreiras físicas, mas engloba toda a ambiência que envolve o usuário do lugar, tratando-o como um ser total, capaz de ativar sistemas complexos de relação com o espaço. A acessibilidade emocional relaciona-se, ainda, com a sensorialidade, a ambiência, e com o sentimento de afeto que os ambientes imprimem nas pessoas com deficiência física, sensorial ou intelectual. Considera-se a acessibilidade, na complexidade necessária de seu conceito, em sua diversidade social, política, cultural, econômica e ambiental. O que reforça, também, que a aproximação dessas pessoas com os ambientes naturais, ou ambientes que permitam o contato com vegetais, animais ou recursos/bens naturais, favorece o desenvolvimento das PcD e a integração dele na sociedade, além de contribuir para um maior aprimoramento emocional.

Duarte, Cohen, Brasileiro e Lira (2013, p. 22) comentam que é muito comum, por exemplo, que os planejadores projetem percursos dentro das normas de acessibilidade sem considerar o desgaste emocional, psicológico ou físico do usuário, tornando tais caminhos “vazios e carentes de estímulos à intersensorialidade [...]”. Este aspecto é de enorme importância, não apenas para aqueles que precisam de acessibilidade, mas a todas as pessoas, de maneira geral. No entanto, os que precisam de acessibilidade já enfrentam enormes barreiras, e precisam que todas as dimensões de suas necessidades sejam consideradas. Pensando por essa linha de raciocínio, o que impede que

aproximemos as PcD de ambientes naturais? Experimentar a vida imersa nas inúmeras potencialidades dos bens e recursos naturais existentes não deve ser uma barreira, mas uma prioridade de vida a todos os seres existentes neste planeta. Até porque essa é a oportunidade.

Seria uma oportunidade de mergulhar nesses ambientes e emergir com novos conhecimentos. Um mergulho íntimo e, como afirmou Bachelard (1998, p. 107), “um mergulhar breve, vivo [...]. Se refletirmos sobre isso, veremos que um movimento tão íntimo não é dado por uma experiência objetiva. Experimentamo-lo numa introspecção, como dizem os filósofos”.

O fato de os pescadores terem pescado apenas um único peixe foi motivo de conversa entre a turma, acredito que a expectativa era de verem uma rede cheia de peixes. Os comentários foram diversos, a questão da quantidade gerou diálogos interessantes no momento, durante a roda de conversa, e o assunto volta em nossas aulas.

Ricardo trouxe um jornal em que a manchete principal destacava a Festa da Tainha, que acontece em Laguna no mês de junho e ainda ressaltava que os pescadores comemoravam a pesca de duas toneladas de tainha no farol de Santa Marta. Com o jornal em mãos, ele tentava convencer os amigos que tem muito peixe nessa época, o que se distingue do momento da atividade. “*Aquele dia que não foi bom*”, disse ele em voz alta, e ainda completou: “*O mar não está pra peixe*” [sic], e todos caíram na risada, pois a frase também faz referência ao filme que assistimos juntos.

Gabriel Ávila questionou se no Farol os pescadores também contam com a ajuda dos botos. Expliquei que a pesca com auxílio dos botos acontece somente em três lugares no mundo, que seriam em Laguna, nos Molhes da Barra; na África e na Tailândia. Para entendermos um pouco mais sobre o assunto, fomos até a sala de informática para pesquisar na internet. Assistimos à reportagem do canal de TV BBC de Londres.<sup>7</sup> A BBC filmou a pesca cooperativa de Laguna em 2009, quando fez gravações para o documentário *Human Planet* (Planeta Humano), que abordou diversas interações entre pessoas e animais ao redor do mundo.

Cada informação que encontrávamos na pesquisa deixava os alunos mais animados com o assunto, com a questão da quantidade sendo recorrente o tempo todo.

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=PWY1yXhzmEk>

Isso porque no dia da atividade nos Molhes os pescadores pegaram um único peixe e nos vídeos e fotos que vimos na internet são muitos peixes, quilos e até toneladas, e essa informação surpreendeu os alunos.

Kamii (1990) afirma que o ensino do número não é diretamente ensinável, e o meio ambiente pode colaborar indiretamente, facilitando o desenvolvimento do conhecimento lógico-matemático. Em outras palavras, o ensino indireto pode variar do ato de encorajar as crianças nas relações sociais até solicitar que quantifiquem, comparem e relacionem objetos com a quantidade, compreendendo, assim, os conceitos básicos de números e as relações da vida real.

Em consonância com Kamii, Caycho e colaboradores (apud BISSOTO, 2005) explicam que as pessoas com síndrome de Down são capazes de desenvolver princípios cognitivos de contagem, e esta habilidade está diretamente relacionada aos estímulos recebidos do meio em que vivem, da interação social e de situações de aprendizado dela decorrente, e não das limitações impostas pela estrutura genética da síndrome de Down. Baroody (apud SÁNCHEZ, 2004) considera que o poder da Matemática está em sua compreensão, no envolvimento no processo da investigação matemática e na disposição positiva para aprender e usá-la.

No transitar das águas na experiência com os pescadores e o boto, não se evidenciam alguns dos elementos Bachelardianos. A tentativa de compor água/ar muito tenuamente aparece nos relatos dos alunos que mencionaram a temperatura da água e a vontade de tomar banho nela, mas o frio impede. Logicamente, a existência das aves em franco voo e a simples existência de todos nós explicam também o ar. Porém, o universo do ar não foi destacado por nenhum dos alunos. Assim, se almejávamos uma interação estreita da atividade com os quatro elementos Bachelardianos, nesse caso essa se deu de forma tímida.

#### **4.2.3 Terceira atividade: luau – fogo/ar**

♪♪♪♪ Deixei a chama então transformar  
 Toda a tristeza em vontade de sonhar  
 Transformando corpo em luz  
 O amor e a esperança é quem nos conduz  
 Somos a luz desse mundo  
 Somos o sol dessa terra  
 Somos a nuvem do céu

Somos a onda do mar  
Somos a luz desse mundo  
Somos o sal dessa terra  
Somos todos filhos da terra  
E todos somos um ♪♪♪♪

Para esta atividade organizamo-nos de forma diferente, combinei com os responsáveis que os alunos ficariam comigo após o horário normal de aula e assim fizemos. Logo após o horário de aula, dirigimo-nos da escola para o local do luau, no canto dos Molhes e, ali, conversamos, professor Laércio e eu, com os alunos e explicamos como seria essa atividade, na tentativa de diminuir a ansiedade que dominou o grupo. Os alunos estavam eufóricos, mexendo as mãos em movimentos contínuos, gaguejando mais do que o habitual, falando rápido e sem parar, movimentando-se o tempo todo. Estes são sinais típicos de euforia, que entendemos como uma reação positiva, uma felicidade em estar participando de algo diferente e completamente fora da rotina deles.

Estavam presentes Ricardo, Michel, Gabriel Ávila, Gabriel Felipe, Josiane e a mãe, Ana, Emeline (diretora da APAE) e seu filho Davi, chegando para os registros a professora Fátima. Por se tratar de um local afastado, de estarmos mexendo com elementos perigosos, como álcool, por estarmos próximos do mar e da lagoa, pensamos que precisávamos de cuidados redobrados. Por isso, para esta atividade, alguns adultos foram convidados a participar, porém, todos orientados a não interferir no seu desenvolvimento.

É importante destacar o apoio da direção da APAE. Conforme exposto quando caracterizei a instituição, sua manutenção é sempre um desafio, em razão do alto investimento e, principalmente, da questão dos recursos humanos. Portanto, todo o apoio recebido para pesquisas, para práticas diferenciadas e para iniciativas, sobretudo fora dos portões da instituição, merece ser ressaltado.

Ainda, tão importante quanto o apoio da direção, o suporte e a participação dos instrutores foram e são sempre imprescindíveis. Além da boa vontade, a iniciativa nas ações para a concretização das atividades mostra a significância do trabalho desses profissionais.

Com a iniciativa de fazer a fogueira, senti a necessidade de mencionar sobre os perigos do fogo, por uma questão de segurança. Então, fui estabelecendo um diálogo sobre o respeito e cuidado que precisamos ter. A noção dos riscos nesse caso precisou

ser introduzida, haja vista que, por se tratar de PcD, precisamos ter certeza de que não repetirão essa prática em casa. Não se trata de assustá-los, mas de orientá-los para os cuidados necessários para que as atividades transcorram normalmente, sem nenhum acidente. Os alunos demonstraram conhecimento sobre esses perigos, apesar de não terem o hábito de manipular artefatos, eletrodomésticos ou experienciar qualquer outra situação que envolva o fogo, mas entendo que o sentimento em relação ao fogo seja muito mais social do que natural. Bachelard (2008), por exemplo, não invoca o papel do fogo na era primitiva, nem ressalta a complexidade de sua conservação. Ele chama a atenção para o fato de que o respeito ao fogo é ensinado. Assim, ele integra o processo educativo do espírito civilizado, não sendo um gesto submisso que se realiza naturalmente.

[...] se a criança aproxima sua mão do fogo, seu pai lhe dá um tapa nos dedos.  
[...] Seja esse fogo chama ou calor, lâmpada ou fogão, a vigilância dos pais é a mesma. Inicialmente, portanto, o fogo é objeto de uma interdição geral; donde a seguinte conclusão: a interdição social é nosso primeiro conhecimento geral sobre o fogo. [...] (BACHELARD, 2008, p. 16 - 17).

No decorrer do tempo, os relatos sobre o perigo de incêndio e de queimaduras substituem o castigo físico paterno, e o conhecimento natural é vinculado ao conhecimento social.

Nesse momento dialógico, sobre os cuidados que se devem ter diante do fogo, a fogueira ia tomando forma. O instrutor Laércio se encarregou de fazer a fogueira e ir demonstrando como fazê-la, de forma segura, com gravetos e tacos velhos, como mostra a figura 36 a seguir:

Figura 36 – O início da fogueira



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Neste momento a atenção dos alunos foi intensa. Assim, a própria fogueira pode ser utilizada para a introdução de conteúdos: sem ar não há fogo. Partir do elemento fogo, da fogueira, da interação, da atividade diferenciada, diferente do que vivem no cotidiano, pode ser um momento para trabalhar conteúdos e, em razão do momento marcante, a possibilidade de aprendizado e retenção do conhecimento pode ser maior.

A forma marcante como se deu a construção da fogueira tocou, também, os instrutores. A seguir, o comentário dos dois instrutores nas entrevistas.

Figura 37 – Instrutor Laércio



*Na hora em que eu organizei as madeiras e peguei o álcool e o fósforo, os alunos vieram para perto, mas de uma forma diferente. Ficaram em silêncio, como se estivessem na expectativa do que iria acontecer. Por mais que eu imaginasse que eles já soubessem, mesmo assim ficaram vidrados durante os segundos antes do fogo surgir no meio das madeiras, e depois vibraram, como se estivessem comemorando um gol.*

Fonte: Acervo da autora, 2019.

Figura 38 – Instrutor Marcelo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Eu nunca vi os alunos tão concentrados e prestando atenção em tudo, como quando íamos fazendo a fogueira. Parecia que eles estavam vendo uma mágica, os olhos brilhando, batendo palmas. Queriam saber cada detalhe do que estávamos colocando, querendo ajudar, acompanhando....*

Esse processo de querer saber como se produz a fogueira realçou a necessidade de construir conhecimentos a partir de vivências e experiências concretas. A construção do conhecimento desse modo se faz de forma mais intensa, prazerosa e principalmente alicerçada em fundamentos de linguagem imagética, que para as PcD é mais fácil de ser assimilada, no presente caso. Nenhum deles anotou nada, mas saberia dizer em detalhes como tudo foi feito. Ao redor da fogueira, foram dispostas as cadeiras de praia e todos se acomodaram. Jeferson (meu esposo) e Breno (meu filho) chegaram um pouquinho depois com Yuri, um jovem da comunidade que convidamos para tocar violão e puxar a cantoria. Yuri chegou muito simpático e foi se alojando em uma cadeira, conversando com os participantes do luau. Os estudantes da APAE estavam deslumbrados, nunca haviam participado de um luau. Não tinham noção de como seria. O final da tarde foi cedendo lugar a uma noite de lua crescente e estrelas.

Um céu muito lindo! Tínhamos o céu acima de nós, o mar ao fundo, e sob nossos pés a areia do mar, aquecidos pelo fogo forte e, ao mesmo tempo, delicado da fogueira. Enquanto os alunos observavam a fogueira (Figura 39), eu questionava sobre o que viam, o que ouviam, o que sentiam.

Para Bachelard (2008), o fogo elucida os mais diferentes aspectos porque proporciona lembranças imperecíveis de experiências individuais elementares e determinantes.

Compreende-se assim que a um elemento material como o fogo se possa associar um tipo de devaneio que comanda as crenças, as paixões, o ideal, a

filosofia de toda uma vida. Há um sentido em falar da estética do fogo, da psicologia do fogo e mesmo da moral do fogo. Uma poética e uma filosofia do fogo condensam todos esses ensinamentos (BACHELARD, 1998, p. 5).

Figura 39 – A fogueira



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Bachelard (1996, p. 78) também nos lembra “os poderes ativos do fogo e o poder aceitador da água. Um devaneio de ‘pureza’ das substâncias — uma pureza quase moral”. Nada mais pertinente para um luau à beira-mar, onde podemos *promover o encontro* dos dois elementos: água e fogo. Como não se render ao que as PcD manifestavam ali, vibração, necessidade de expressar sentimentos, tentativas de entendimento. Entender que os elementos da natureza, e que existem em nosso planeta Terra, são dádivas que participam de várias atividades na natureza: a chuva, os vulcões, os tornados, os terremotos, e também são o que sustenta nossos corpos, nos fornece a capacidade para respirar, nos aquece, nos ilumina, nos fornece a vida em várias formas e há a tudo o que existe neste planeta; ou seja “um bocado de coisas”!

Como alega Bachelard (2008, p. 25, grifos do autor),

o ser fascinado ouve o *apelo da fogueira*. Para ele, a destruição é mais do que uma mudança, é uma renovação. Esse devaneio muito especial, [...], determina um verdadeiro complexo em que se unem o amor e o respeito ao fogo, o instinto de viver e o instinto de morrer.

Essa fascinação observada nas PcD, ao longo de todo o luau, permitiu-nos compreender um pouco os mistérios que os permeiam, algo que para nós era tão

aparentemente “elementar”, era para eles onírico. A nós competiria esse resgate, pois nosso dia a dia nos distanciou desses instantes inebriantes.

Fizemos uma pausa para um lanche, todos receberam um sanduíche natural e um copo de suco. Ricardo e Gabriel adoraram o lanche e descreviam seus ingredientes: “Hum... tem pão, queijo, tomate, salame, manteiga...”. Comeram e saborearam com prazer. Michel e os demais também elogiaram.

Michel sentou na areia, num silêncio que não é falta de diálogo, mas um silêncio que diz muito, e é tão belo quanto a alegria de falar dos outros alunos. Adelaide Crapsey, no poema *Tríade*, traduzido por Manuel Bandeira em 1966, fala sobre o *som do silêncio*. “Que som faz a neve quando cai? É movimento que não produz som, conquanto potencialmente pleno desse mesmo som inexistente” (PERKOSKI, 2006, p. 91). Assim, considero Michel um turbilhão de sentidos que transcorrem em silêncio, realiza o que a racionalidade não pode alcançar, não é apenas sonho que se sonha dormindo, é sonho que se sonha acordado, é devaneio poético!

Acomodei-me ao lado do Ricardo e, embora falasse pouco, tínhamos que puxar a conversa com ele e estimulá-lo a participar. Ele respondeu às perguntas e cantava todas as músicas, o que nos leva a entender a linguagem universal da música e o efeito exercido por ela.

A música é um fenômeno humano que está presente em todas as culturas conhecidas e tem sido utilizada tanto para o entretenimento e o favorecimento de experiências estéticas quanto para acalmar crianças agitadas, eliciar emoções, favorecer a coesão social, expressar consciência social e crenças religiosas, dentre várias outras funções (GFELLER, 2008; KOELSCH, 2014). Estudos em neurociências têm demonstrado que há substratos biológicos inatos no ser humano que, ao mesmo tempo, possibilitam e constroem o modo como a música ocorre. Os bebês humanos apresentam diversas habilidades musicais desde as primeiras semanas de vida, incluindo uma refinada percepção de alturas e padrões rítmicos, localização da fonte sonora, preferência por consonância à dissonância, correspondência entre som e movimento, dentre outros (TREHUB, 2005; ILARI, 2006).

Somos levados a acreditar que a fruição sensorial proporcionou a sensação de integração no espaço, criou condições para que o foco da atenção dos indivíduos se voltasse para eles mesmos. Isso nos oportuniza uma conexão com Bachelard (2009a),

que ressalta o resgate das sensações esquecidas e nos convida a aprender a morar em nós mesmos. “O devaneio que trabalha poeticamente nos mantém num espaço de intimidade que não se detém em nenhuma fronteira — espaço que une a intimidade de nosso ser que sonha à intimidade dos seres que sonhamos” (BACHELARD, 1996, p. 156).

Para Bachelard (2008), o fogo é capaz de explicar tudo: a mudança rápida e a permanência; o habitar o céu e a vida oculta na matéria; o bem e o mal; o bem-estar e o respeito.

Em consequência disso, ao serem envolvidos pelos elementos presentes, sentidos a todo o momento, o vento, a maresia, o fogo, a luz, as estrelas, alguns relataram sobre a sensação de estarem aquecidos, do prazer de estarem ali, da sensação de quentinho, tomando consciência da dimensão de seus corpos. Descreveram o que viam: céu, lua, estrelas, mar, areia, fogo, fogueira, as pessoas ali...

O corpo, na Fenomenologia de Merleau-Ponty (1996), só pode ser pensado em sua relação com os ambientes que o situam. Por meio de sua motricidade, que é o momento que antecede o movimento e a mobilidade, o corpo se introduz e se situa. A própria noção de ambiência se inscreve nesta perspectiva de *embodiment*, como colocada por Thibaud (2004). Assim, quando o corpo se situa no espaço, ele estabelece um modelo de identificação com o lugar, proporcionando a identidade da própria pessoa. Como diz Merleau-Ponty (1996, p. 197, grifos do autor):

Mesmo se, a seguir, o pensamento e a percepção do espaço se liberam da motricidade e do ser no espaço, para que possamos representar-nos o espaço, é preciso primeiramente que tenhamos sido introduzidos nele por nosso corpo, e que ele nos tenha dado o primeiro modelo das transposições, das equivalências, das identificações que fazem do espaço um sistema objetivo e permitem à nossa experiência ser uma experiência de objetos, abrir-se a um ‘em si’.

O corpo envolve essa esfera primária que é sua motricidade, que dá para a pessoa o sentido de todas as suas competências com relação ao ambiente. Os lugares no espaço, segundo Merleau-Ponty (1996, p. 199), “inscrevem em torno de nós o alcance variável de nossos objetivos e de nossos gestos”. O alcance desses objetivos representa a possibilidade de nosso movimento, de nossa acessibilidade ou de conquistar pontos no espaço e, como consequência, a identificação que com eles podemos ter.

Em termos práticos, um aspecto da percepção situada é a capacidade de identificação da pessoa com o lugar, que lhe permite interpretar o ambiente, orientar-se, caminhar e “respeitar as regras de civilidade comumente admitidas em público” (THOMAS, 2000). Esse contexto possibilita que as pessoas se desloquem e se relacionem com as outras, que vejam, sejam vistas e assumam um papel ativo na sua mobilidade, na sociedade e na sua relação com a própria cidade. Ressalta-se esse poder mobilizador de um ambiente sensível que, além dos sons, cheiros e tatos, também envolve a própria noção de movimento. Em outras palavras, precisamos da percepção do nosso próprio corpo (propriocepção) para poder nos mover (cinestesia).

Na sequência, as falas dos alunos sobre sua experiência com o luau:

Figura 40 – Gabriel Ávila



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*O fogo é muito perigoso, mas na fogueira, à noite, ele ficou bonito. Tirou o escuro e a gente conseguiu se ver melhor, porque ele clareia.*

Gabriel Ávila destacou, de sua experiência, a beleza do fogo e enalteceu a luz, que *clareia, tira o escuro e permite ver melhor*. “O fogo propaga-se mais seguramente numa alma do que sob as cinzas” (BACHELARD, 1994, p. 22). O fogo é um fenômeno que fala, voa e canta: um fenômeno monótono, segundo Bachelard (1994).

Figura 41 – Gabriel Felipe



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Eu gostei da fogueira, do luau, cantar, comer, foi muito legal. Todos da APAE deveriam vir aqui com a gente, é só combinar, né? Eles iam gostar, mas tem que ser no escuro, no escuro que é legal [sic].*

Mais uma vez aparece o desejo de compartilhamento: primeiro na interlocução de Gabriel Ávila, com os cavalos; com Ricardo Martins, na atividade com os botos e os pescadores; e agora com Gabriel Felipe, reforçando nossa afirmação de que o sentimento de compartilhamento é uma característica do grupo, e não apenas individual. Essa atenção com o outro também pode ser interpretada pelo *cuidado*, que já mencionei, em Boff (2005).

Figura 42 – Josiane



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Foi bom ir no luau com a mãe e os amigos. Eu gostei de cantar e ver a praia de noite, o fogo é bonito, ele é alaranjado e amarelo, e tem brilho, o fogo é bom, ele é quentinho...*

Josiane menciona sua alegria em estar com os amigos, a beleza do fogo, suas cores. A poesia do momento, para ela, parece vir em uma enxurrada de informações. Bachelard (1996, p. 24) fala de “mundos em que nossa vida teria todo o seu brilho, todo o seu calor, toda a sua expansão”. O autor também lembra que,

[...] de humano, em nós, só resta o calor; pois já não vemos a chama que o comunica. Somos nós mesmos esse fogo familiar que queima rente ao chão desde a aurora das idades, mas do qual sempre uma ponta viva se eleva acima da lareira onde vela a amizade dos homens (BACHELARD, 1996, p. 184).

Figura 43 – Michel Araújo



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*O professor Laércio fez o fogo com madeira, álcool e riscou o fósforo e o fogo apareceu, ele foi crescendo, e depois foi apagando, mas teve que colocar mais madeira pra gente ficar ali e cantar [sic].*

Michel destacou como foi a produção do fogo. Sua atenção em cada etapa, na necessidade de alimentá-lo, o que remete à importância de advertir cada um deles para que não produzam, não manuseiem o fogo em suas casas sem a supervisão de um adulto. É importante destacar, novamente, que a ideia não foi assustar: a intenção foi prevenir quanto ao perigo. É oportuno destacar que Michel sempre faz os relatos mais detalhados sobre os conhecimentos adquiridos a partir das atividades. Em seu silêncio, mergulha fundo nos conhecimentos e informações.

Figura 44 – Ricardo Martins



Fonte: Acervo da autora, 2019.

*Professora Grazi, sabe onde tem fogo? No sol, o sol é uma bola de fogo, mas ele não queima a gente de verdade, ele só clareia o dia e queima fraquinho.*

Mencionando o fogo do sol, Ricardo lembrou outros espaços onde há fogo. Essa correlação mostra a importância das atividades realizadas, da já mencionada possibilidade de *porta* para outros conteúdos, outras atividades.

Nas pausas entre uma música e outra, continuei motivando-os a falar sobre as cores do fogo, a temperatura da fogueira, as funções do fogo, a descoberta do fogo, a força do fogo. “Certamente o fogo aquece e conforta. Mas só tomamos efetivamente consciência desse reconforto numa contemplação bastante prolongada [...]” (BACHELARD, 1994, p. 23). E “o fogo torna-se lar” (BACHELARD, 1994, p. 148).

Por esse motivo, a vivência com o elemento fogo não poderia ser algo simples e simulado dentro da escola, tínhamos que estar com ele em uma atividade real, precisávamos de tempo para o conforto acontecer e ainda dos outros elementos que o evidenciam, como a ausência de luz solar, a lua e as estrelas. Por conta disso também destacamos o prolongamento da atividade, pois os alunos não queriam ir embora, como diria Bachelard na citação acima, “[...] numa contemplação prolongada”. Queriam dormir ali.

Há inúmeras possibilidades de trabalhar o fogo em atividades escolares, como dito anteriormente, como uma *porta* para conteúdos que se relacionam a ele. Cabe relacioná-los, em cada conteúdo ou disciplina, a exemplo do que Ricardo citou, com outros espaços onde o fogo é um elemento presente, ou que elementos precisam existir para ser possível haver o fogo, ou que modificações ele pode promover. Acredito que trazer esse assunto como conteúdo para as escolas, sejam elas especiais ou regulares, é inclusive uma questão de responsabilidade, pois, talvez com um pouquinho mais de informação, lá atrás, a menina Graziela que fui tentasse encontrar sozinha respostas para sua curiosidade em torno do fogo de artifício.

Ao mesmo tempo em que eram questionados sobre os aspectos do fogo, também foram convidados a ouvir o mar, sentir o fogo, a brisa, os cheiros. Entre um conjunto de diálogos e outro, ocorreram momentos de cantoria. Os estudantes sabiam as letras de todas as músicas e se empolgaram cantando todas elas.

Em outra pausa, estimulei a comparação de como seria se a fogueira fosse feita na escola: de pronto eles pontuaram que não seria a mesma coisa, pois não teria a noite, as estrelas, o som do mar, esse fogo, a areia, o vento da praia, a lua. Gabriel Ávila alega que o luau só tem graça sem poluição, na praia, e Ricardo concorda.

Yuri começou a tocar e todos cantaram. Enquanto isso, Gabriel Felipe fez o ruído e os movimentos como se estivesse tocando bateria durante as músicas cantadas por eles, e novamente nos percebemos todos envolvidos pela música, cantando e acompanhando com palmas o balançar do corpo e expressões.

Todos estavam alegres, expansivos; é como se pudessem tecer a vida com fios de luz, uma luz ainda opaca, mas uma luz de quem tem o fogo dentro de si como cura para o mundo. A tarefa do fogo, que é, segundo Bachelard (2008), a de queimar alto, sempre mais alto, para estar certo de dar luz.

Estimulados, falaram e falaram... falaram sobre tantos assuntos... coerentes com o que estávamos fazendo ali, foram além: deram pistas de conhecimento prévio, de conhecimento científico, e nesse momento vemos a hipótese desta pesquisa se confirmar, pois vivenciamos os elementos naturais potencializando o processo educacional das PcD.

A atividade foi desenvolvida com muito diálogo, trocas, observações, referências, mas com a abertura necessária para a mudança de rotas, sendo construída de acordo com a resposta dos alunos diante das indagações que foram levantadas.

Então, foram estimulados a falar sobre os quatro elementos: a água, a terra, o fogo e o ar. Tentaram elencar onde encontravam esses elementos naquela paisagem e observaram que a maresia é fria, o vento também, e que a água apaga o fogo, que a terra também apaga o fogo se for jogada sobre ele; mas sem ar não há fogo, que a terra precisa de água, de fogo e de vento. Perceberam que o vento empurra o fogo e que, dependendo da quantidade de vento, ele inclusive pode aumentar ou apagar o fogo. Também perceberam que a água ajuda a terra, mas que água com vento pode ser temporal, dentre outras. Enfim, foram tecendo diversas inter-relações e nos deixaram perceber que o ponto final necessário, por conta do horário, seria somente em função de nossa responsabilidade e compromisso assumido com os pais com relação ao horário de retorno. É importante lembrar, aqui, que quando há amor e dedicação, nunca há limites para a formação de pessoas e a construção do conhecimento de forma simples, poética, sensível é capaz de aproximar as PcD dos ambientes naturais.

Compreendi ainda que os elementos Bachelardianos, água, terra, fogo e ar, oferecem inúmeras possibilidades de articulação para o desenvolvimento de atividades e reflexões no universo da EA, que os trabalhos desenvolvidos na área da EA por Michèle

Sato, pelo grupo de pesquisa Grupo Pesquisador em Educação Ambiental (GPEA) da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT), e agora desenvolvidos no Grupo de Pesquisa Análise e Planejamento Ambiental da Paisagem e Educação Ambiental (AnPAP-EA), envolvendo a Cartografia do Imaginário Satiana, poderão contribuir sobremaneira para largos avanços na área da EA, trazendo revelações importantes da potência dessa abordagem metodológica.

## 5 AR – ESPELHO – [CONSIDERAÇÕES]

Como *espelho*, esta seção vem “refletir” o que foi exposto durante o trabalho, no sentido de tentar concluir o que está sempre inconcluso, pois reconheço a inexistência de verdades absolutas ou da imutabilidade.

A pesquisa desenvolvida para este trabalho buscou lançar um olhar sobre a relação entre Educação Especial e EA a partir de vivências com o ambiente natural, no sentido de compreender como essa relação pode potencializar o processo educacional das PcD.

Nesta pesquisa, adotei o conceito de educação de Paulo Freire, que defende a existência de *educações*, ou seja, “formas diferentes de os seres humanos partirem do que são para o que querem ser” (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 133). Essas *educações* passam pela esperança de mudar o mundo. Minha esperança de ajudar a mudar o mundo.

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornam educáveis na medida em que se reconhecem inacabados. Não foi a educação que fez as mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade (FREIRE, 2004, p. 64).

A educação precisa se encontrar com o ser humano num território plural, onde a EA se depara com a diversidade e a necessidade do reconhecimento do outro. Quando pensamos em Paulo Freire, há que reconhecer sua enorme importância para o universo educativo, entendendo-o não apenas como os espaços formais de ensino, mas como todos os planos que constituem os processos de aprendizagem.

Constatamos que em tempos de constantes transformações pelas quais passa a sociedade, a escola não pode ficar parada, alheia a esse movimento, assim como seus profissionais. É necessário acompanhar esse processo de mudanças e buscar alternativas para uma formação escolar que dê conta da complexidade do ser humano. Conhecer e compreender essas relações é fundamental para uma transformação na prática docente, ainda tão enraizada nas concepções tradicionais, conservadoras e reprodutivistas.

Por isso, defendemos uma formação de professores que leve em conta a Fenomenologia da imaginação criadora de Bachelard como uma possibilidade de transformação e inovação na ação pedagógica. No espaço escolar, o professor é

fundamental para proporcionar e conduzir o aluno a sonhar, mas para levar o aluno a “sonhar”, a “criar” na perspectiva da Fenomenologia da imaginação é preciso que o professor, especialmente aquele que trabalha com PcD, permita-se sonhar, resgatando, por exemplo, suas lembranças de infância.

Para Bachelard (2009b p. 95), “uma infância potencial habita em nós. Quando vamos reencontrá-la nos nossos devaneios, mais ainda que na sua realidade, nós a revivemos em suas possibilidades. Sonhamos tudo o que ela poderia ter sido [...]”.

Na medida em que o trabalho se desenvolveu, novos *horizontes* foram se desenhando, e a Cartografia do Imaginário Satiana (2011) mostrou-se a pertinente e potente metodologia para esse caminhar. Por meio dela vislumbramos “[...] um “olhar de passarinho” que abre fronteiras nunca vistas, acenando que o arco-íris pode estar além do horizonte. Mas além do quadro genérico, o “sentir do passarinho” complementa as percepções metodológicas (SATO, 2011b, p. 5), possibilitando-nos percorrer caminhos inimagináveis até então.

Durante as atividades desenvolvidas, foi possível perceber o alcance dos objetivos traçados: oportunizou observar que os alunos da instituição possuem oportunidades de interagir com os ambientes naturais quando os professores promovem tais atividades, e que a frequência pode e deve ser ainda mais estimulada em face das observações e constatações elucidadas na presente pesquisa; que os alunos reconhecem que as atividades nos ambientes naturais os instigam e favorecem seu desenvolvimento.

A interpretação dos resultados permeou as seções que descrevem as atividades, pois, como explicitado, não é possível estabelecer uma *fronteira*. Assim, através da Cartografia do Imaginário Satiana, estabeleci uma relação com os elementos: água, terra, fogo e ar, de modo a *sulear* o trabalho desenvolvido. Além dos depoimentos das PcD e das impressões dos profissionais, recorri à luz da Fenomenologia, a algumas das obras de Bachelard e de Freire, dialogando com várias delas. Entretanto, percebi o cuidado dessas pessoas com os animais, a preocupação em compartilhar as experiências com colegas que não participaram da pesquisa, descrita na primeira atividade, com os cavalos. Isso levou a trazer Boff (2005), para quem o *cuidado* e a *amizade* podem ser percebidos, para dar suporte à análise.

As atividades de interação com ambientes naturais mostraram imenso potencial, não apenas pela riqueza com que podem ser trabalhadas, mas com o envolvimento, alegria e o entusiasmo demonstrados pelos alunos participantes.

A relação entre as PcD da APAE e os ambientes naturais durante as atividades propostas foi a melhor possível: tanto que até mesmo não se sentindo bem, uma das alunas insistiu que a mãe a levasse para participar da atividade. Isso demonstra o potencial e a importância da relação entre as PcD e os ambientes estudados.

A influência dos ambientes naturais sobre o processo formativo das PcD pode ser observada ao longo das atividades de campo, tanto pelo processo gestual quanto pelas afirmações dos alunos nas rodas de conversa e pelos depoimentos dos instrutores. No entanto, sob a perspectiva do *direito à janela* e agora ao *dever de árvore* (SATO, 2011b), faz-se importante destacar que, para a atuação junto às PcD, é fundamental:

- a) reconhecer os saberes acumulados no dia a dia dos instrutores, motoristas, gestores, merendeiras, pais e todas as pessoas da comunidade que se dispuserem a colaborar com o processo formativo dessas pessoas;
- b) considerar os saberes da prática pedagógica, de outros instrutores, acumulados ao longo dos anos de experiência;
- c) buscar os saberes da área socioambiental e de EA, também necessários para fortalecer os mecanismos e modos de atuação cotidiana intraclasse e no campo, visando a uma atuação em prol da sustentabilidade socioambiental e a uma formação cidadã;
- d) promover ações de formação e capacitação dos profissionais que atuam com as PcD, que contemplem a EA nas dimensões da episteme/práxis e axioma;
- e) incorporar, na prática cotidiana junto às PcD, os processos educativos evidenciados e contemplados nesta pesquisa pelos instrutores: afeto, ética, respeito, comprometimento com o exercício da autonomia dos sujeitos, capacidade de escuta, companheirismo, amor.
- f) manter o apoio da direção da APAE, que esteve presente, inclusive, em uma das atividades, esse apoio foi imprescindível;
- g) realizar atividades junto ao ambiente natural, permitindo que as PcD vivam experiências de imersão nesses espaços;

h) promover sempre a reflexão e diálogos sobre os espaços visitados/estudados no intuito de aproximar as PcD das questões sociais e ambientais.

Nesse sentido, penso que a atuação junto às PcD mereça uma formação diferenciada, inclusive, um curso de nível superior específico, com um currículo devidamente pensado nas especificidades desta modalidade de ensino, pois ao falar de PcD não estamos tratando de algo simples, e vou além: acredito, ainda, que para uma inclusão social realmente efetiva, todos os cursos universitários deveriam incluir, em seus currículos, disciplinas como a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS), por exemplo, e não apenas as licenciaturas, como na atual legislação.

Nessa perspectiva, considerando que esta pesquisa não tem a pretensão de esgotar o assunto, mas apenas apresentar uma contribuição à exposição dos achados, acreditamos que os objetivos foram plenamente atingidos, observando o potencial do contato com os ambientes naturais como influência positiva para as PcD. Além disso, esses ambientes podem ser ponto de partida para conteúdos e outras atividades de sala de aula das mais diversas áreas, como *porta de comunicação com o mundo*.

Como destaca Sato (2011b, p. 20):

Leva-se um tempo, de fato, para fazer mudanças... E não é sempre que elas são aceitas de imediato, gerando mais refutações do que concordâncias. Alguns afirmarão que isso nem é ciência, desprezando propostas de quem tem coragem de sonhar com alguma viagem científica junto com um Caracol! Mas com uma boa dose de inspiração, ele saberá cumprir sua persistência do tempo, deixando um excelente registro de sua aventura científica, seja lá que título tenha, será uma bela pesquisa!

Destaco que ao longo da caminhada algumas oportunidades surgiram, como a de realizar encontros com os profissionais das APAEs da região, expondo e dialogando sobre as possibilidades que o ambiente natural nos oferece. Tais encontros já vêm surtindo efeito, pois conquistamos mudanças no último ano. As instituições estão mais preocupadas em promover atividades que envolvam as PcD nos ambientes naturais, realizando piqueniques, caminhadas, trilhas, adotando cachorros, pássaros, tartarugas, peixes para viverem no espaço escolar e conviverem com os alunos diariamente, o que permite que nos sintamos realizados diante do compromisso assumido: tentar contribuir para mudar a realidade.

Importante destacar que já nos comprometemos junto aos alunos da APAE de Laguna, sujeitos desta pesquisa, a realizarmos essas atividades com os alunos que não tiveram a mesma oportunidade. Assim, estamos planejando tais atividades para os meses de primavera e verão subsequentes.

Almejo, com o relato deste trabalho, despertar cada vez mais o interesse de profissionais que atendem as PcD para as reais possibilidades de ampliação dos horizontes e mundos junto a essas pessoas. Não espero convencer ninguém. Apenas quem caminha, um passo a cada dia, almejando transformar a educação num ato de amor e de revelação pode sentir-se convidado a tentar caminhar por essa estrada.

Faltou falar de tanta coisa sobre os elementos Bachelardianos e os espaços! Sobre a água, a terra, o ar, o fogo... Nossa! E o céu, o sol, as estrelas...

Quem sabe mais alguém possa me acompanhar e ajudar a escrever em outros tempos e espaços!

## REFERÊNCIAS

- ACSELRAD, H. **Lógicas e práticas sócio-políticas que ampliam a vulnerabilidade social: o papel da pesquisa.** 2006. Disponível em: [https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/12/Vulnerabilidades\\_-\\_Henri\\_Acselrad.pdf](https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2011/12/Vulnerabilidades_-_Henri_Acselrad.pdf). Acesso em: 15 jun. 2019.
- AMPID. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. **Anão da V Dinastia.** Oriental Institute Chicago. 2008a. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php#autor](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor). Acesso em: 12 out. 2018.
- AMPID. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. **Papiro Médico contendo procedimentos para curar os olhos** – Museu Britânico. 2008b. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php#autor](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor). Acesso em: 12 out. 2018.
- AMPID. Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência. **Belisário, acusado de traír o Império, tem os olhos vazados e pede esmola,** de Jacques- Louis David, Musée des Beaux-Arts, Lille, France. 2008c. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php). Acesso em: 12 out. 2018.
- APAE. Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais. **Projeto Político Pedagógico.** 2017.
- BACHELARD, G. **A epistemologia.** Tradução de Fátima Lourenço Godinho e Mário Carmino Oliveira. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2006.
- BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio.** Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1996.
- BACHELARD, G. **O ar e os sonhos: ensaio sobre a imaginação do movimento.** São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- BACHELARD, G. **A chama de uma vela.** Tradução de Glória de Carvalho Lins. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.
- BACHELARD, G. **A Poética do Espaço.** São Paulo: Martins Fontes, 2009a.
- BACHELARD, G. **A Poética do Devaneio.** Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009b.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento.** Tradução de Estela dos Santos Abreu. 5ª reimpressão. Rio de Janeiro: Contraponto Editora, 2005.
- BACHELARD, G. **A poética do devaneio.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. 3. ed. São Paulo: Livraria Martins Fontes Editora Ltda., 1998.

BACHELARD, G. **A psicanálise do fogo**. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos: ensaio sobre a imaginação da matéria**. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2018. (Biblioteca do Pensamento Moderno).

BACHELARD, G. **A psicanálise do fogo**. Tradução de Paulo Neves. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008. (Tópicos).

BARTHES, R. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BAUMAN, Z. **Globalização: as consequências humanas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BERGAMO, R. B. **Educação Especial - Pesquisa e prática**. Curitiba: Ibpex, 2010.

BERTRAND, G. Le paysage entre la nature et la société. **Révue Géographique des Pyrénées et du Sud-Ouest**, Toulouse, v. 49, n. 2, p. 239-258, avr. 1978.

BISSOTO, M. L. Desenvolvimento cognitivo e o processo de aprendizagem do portador de síndrome de Down: revendo concepções e perspectivas educacionais. **Ciência & Cognição**, v. 04, p. 80-88, mar. 2005. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org/pdf/v04/m11526.pdf> Acesso em: 13 jun. 2018.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOFF, L. O cuidado essencial: princípio de um novo ethos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v. 1, n. 1, p. 28-35, out./mar. 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/1503/1689>. Acesso em: 10 mar. 2019

BOFF, L. **A terra na palma da mão: uma nova visão do planeta e da humanidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

BORGES, J. A. S. **Meio ambiente e interação social**. 2016. Disponível em: <https://www.sul21.com.br/opiniaopublica/2016/06/meio-ambiente-e-inclusao-social-dialogos-necessarios-por-jorge-amaro-de-souza-borges>. Acesso em: 20 jun. 2018.

BRANDÃO, C. R. O ambiente, o sentimento e o pensamento: dez esboços de ideias para pensar o trabalho do ambientalista e do educador ambiental. In: DICKMANN, I.; BATTESTIN, C. [Org.]. **Educação Ambiental na América Latina**. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. p. 7-43.

BRANDÃO, C. R. **As flores de abril: movimentos sociais e educação ambiental**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005. (Coleção Educação Contemporânea).

BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. A pesquisa participante e a partilha do saber: uma introdução. In: BRANDÃO, C. R.; STRECK, D. R. (Orgs.). **Pesquisa participante: o saber da partilha**. São Paulo: Ideias e Letras, 2006. p. 9-20.

BRANDT, E. **Hefestos (Vulcano) deus das artes, do fogo e dos metais**. 2015. Disponível em: <http://ericabrandt.com.br/hefestos-vulcano-deus-das-artes-do-fogo-e-dos-metais/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999a**. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm). Acesso em: 11 maio 2017.

BRASIL. Decreto nº 3.048, de 6 de maio de 1999. Aprova o Regulamento da Previdência Social, e dá outras providências. 1999b. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3048.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3048.htm). Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. 1999c. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm). Acesso em: 14 jun. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm). Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 15 de junho de 2012**. Diretrizes Curriculares para a Educação Ambiental. 2012. Disponível em: <http://conferenciainfante.mec.gov.br/images/conteudo/iv-cnijma/diretrizes.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 21 maio 2019.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm). Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL. **Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991**. Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8213cons.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8213cons.htm). Acesso em: 10 maio 2019.

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.** Regulamenta as Leis nºs 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm). Acesso em: 14 jun. 2019.

CARVALHO, I. C. M. **Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico.** São Paulo: Cortez, 2004.

COSTA, C. A.; LOUREIRO, C. F. B. Perspectivas interdisciplinares à luz de Paulo Freire: contribuições político-pedagógicas para a educação ambiental crítica. In: DICKMANN, I.; BATTESTIN, C. (Org.). **Educação Ambiental na América Latina.** Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. p. 77-103.

DALLA-NORA, G. **A água e a Cartografia do Imaginário nos climas de três territórios geográficos.** 2018. 178 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2018.

DALLA-NORA, G. **Parecer sobre a dissertação.** 2019.

DARLEY, J. M.; GILBERT, D. T. Social psychological aspects of Environmental Psychology. In: LINDZEY, G.; ARONSON, E. (Orgs.). **The handbook of social psychology.** 3. ed. Special fields and applications. Nova York: Random House, 1985. v. 2. p. 949-991.

DE ROSA, A.; FARR, R. Icon and symbol: Two sides of the coin in the investigation of social representations. In: BUSCHINI, F.; KALAMPALIKIS, N. (Eds.). **Penser la vie, le social, la nature.** Melanges en hommage à Serge Moscovici. Paris: Les Editions de la Maison des Sciences de l'Homme, 1996. p. 237-256.

DICHER, M.; TREVISAM, E. **A jornada histórica da pessoa com deficiência: inclusão como exercício do direito à dignidade da pessoa humana.** [2014?]. Disponível em: <http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=572f88dee7e2502b>. Acesso em: 11 fev. 2019.

DUARTE, C. R.; COHEN, R. **Acessibilidade e Desenho Universal: Fundamentação e revisão bibliográfica para Pesquisas.** Relatório técnico do núcleo Próacesso, 2012.

DUARTE, C. R.; COHEN, R.; BRASILEIRO, A.; LIRA, E. "Acessibilidade plena" a museus: perspectivas de uma acessibilidade cultural, sensorial e emocional. In: IV ENCONTRO NACIONAL DE ERGONOMIA DO AMBIENTE CONSTRUÍDO – ENEAC, 2013, Florianópolis. **Anais [...]** Florianópolis: ENEAC, 2013.

ENCICLOPÉDIA BRITANNICA. **Hefesto.** [s.d.]. Disponível em: <https://escola.britannica.com.br/levels/fundamental/article/Hefesto/481483>. Acesso em: 11 fev. 2019.

- FARACO, C. M. O.; MARCOMIN, F. E. Espaços educadores sustentáveis: criação/manutenção, objetivos e conflitos. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. 35, n. 3, p. 238-257, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/8270/5561>. Acesso em: 10 fev. 2019.
- FERREIRA, L. C. “Sustentabilidade: uma abordagem histórica da sustentabilidade”. In: FERRARO JUNIOR, L. A. (Org.). **Encontros e Caminhos: formação de educadoras (es) ambientais e coletivos educadores**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2005. p. 315-321.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 28. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 38. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 21. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff; notas de Ana Maria Araújo Freire. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FRIZZO, T. C. E.; CARVALHO, I. C. M. Políticas Públicas atuais para o Brasil: o silêncio da Educação Ambiental. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, Ed. Especial EDEA, n. 1, p. 115-127, 2018.
- GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

GFELLER, K. "Music: a Human Phenomenon and Therapeutic Tool". In: DAVIS, W.; GFELLER, K.; THAUT, M. **An Introduction to Music Therapy: Theory and Practice**. 3. ed. Silver Spring: American Music Therapy Association, 2008. p. 120-134.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

GIORGI, A. O método psicológico fenomenológico descritivo. **Journal of Phenomenological Psychology**, v. 43, n. 1, p. 3-12, 2012.  
<http://dx.doi.org/10.1163/156916212X632934>.

GOMES, B. A. **A fotografia como recurso à sensibilização ambiental**. 2016. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

GOMES, G.; SATO, M.; SILVA, R. Mudanças Climáticas e as Pessoas com Deficiência Visual: reflexões sobre a (in)acessibilidade na Informação e na Comunicação. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, v. 36, n. 1, p. 129-145, jan./abr. 2019.

GUGEL, M. A. A pessoa com deficiência e sua relação com a história da humanidade. **Associação Nacional dos Membros do Ministério Público de Defesa dos Direitos dos Idosos e Pessoas com Deficiência – AMPID**. 2008. Disponível em:  
[http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD\\_Historia.php#autor](http://www.ampid.org.br/ampid/Artigos/PD_Historia.php#autor). Acesso em: 11 fev. 2019.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

GUIMARÃES, M. **Educação Ambiental: no consenso um embate?** Campinas: Papirus, 2000.

GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da Educação Ambiental: da forma à ação**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2013.

GUIMARÃES, M. **Educação ambiental: no consenso um embate?** 3. ed. Campinas: Papirus, 2005.

GUIMARÃES, M. (Org.). **Caminhos da educação ambiental: da forma à ação**. Campinas, São Paulo: Papirus, 2006.

GUIMARÃES, M. **A dimensão ambiental na Educação**. São Paulo: Papirus, 1995.

GUIMARÃES, M. PINTO, V. P. S. Alternativas para processos formativos de educação ambiental: a proposta da "(com)vivência pedagógica" diante de grandes e radicais desafios. **Rev. Eletrônica Mestr. Educ. Ambient.**, Rio Grande, Edição especial XVI Encontro Paranaense de Educação Ambiental, p. 118-131, set. 2017.

HAM, S. H. **Interpretacion ambiental: una guía práctica para gente con grandes ideas y presupuestos pequeños**. Colorado: Fulcrum Golden, 1992.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010:** Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência (Tabela 1.3.6 - População residente, por existência ou não de pelo menos uma das deficiências investigadas e frequência à escola ou creche, segundo o sexo e os grupos de idade. Disponível em: [http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia/caracteristicas\\_religiao\\_deficiencia\\_tab\\_xls.shtm](http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010/caracteristicas_religiao_deficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia_tab_xls.shtm). Acesso em: 23 maio 2019.

ILARI, B. “Desenvolvimento cognitivo-musical no primeiro ano de vida”. In: ILARI, B. **Em busca da mente musical**. Curitiba: UFPR, 2006. p. 271-302.

INSTITUTO PLÍNIO CORRÊA DE OLIVEIRA. **São Luís IX:** afabilidade de santo, rei e guerreiro. [s.d]. Disponível em: <https://ipco.org.br/sao-luis-ix-afabilidade-santo-rei-guerreiro/#.XGGlgTBKjIU>. Acesso em: 11 fev. 2019.

KAMII, C. **A criança e o número**. Trad. Regina A. De Assis. Campinas: Papirus, 1990.

KOELSCH, S. “Brain correlates of music-evoked emotions”. **Nature Reviews Neuroscience**, v. 15, p. 170-180, 2014.

KUTIANSKI, F. A. T.; BRAUER JR., A. G. Da antiguidade à contemporaneidade: uma revisão histórica do preconceito aos deficientes físicos na sociedade. **Cadernos da Escola de Educação e Humanidades**. 1998[?]. Disponível em: <http://revistas.unibrasil.com.br/cadernoseducacao/index.php/educacao/article/viewFile/45/43>. Acesso em: 11 fev. 2019.

LAGUNA. Portal de Turismo. **Molhes da Barra, o quebra-mar**. Disponível em: <https://turismo.laguna.sc.gov.br/equipamento/index/codEquipamento/8000>. Acesso em: 06 out. 2019.

LARAIA, M. I. F. **A pessoa com deficiência e o direito ao trabalho**. 2009. 192 f. Dissertação (Mestrado em Direito) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp121701.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

LOUREIRO, C. F. B. L. Educação ambiental e movimentos sociais na construção da cidadania ecológica e planetária. In: LOUREIRO, C. F. B.; LAYRARGUES, P. P.; CASTRO, R. S. de. (Orgs.). **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 69-98. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3668>. Acesso em: 12 mar. 2019.

MARCOMIN, F. E. Educação ambiental: uma incursão na percepção ambiental e na sensibilização imagética. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 31, p. 106-126, 2014.

MARCOMIN, F. E.; SATO, M. Percepção, paisagem e educação ambiental: uma investigação na região litorânea de Laguna-SC, Brasil. **Educação em Revista**, Belo

Horizonte. v. 32, n. 02, p. 159-186, abr./jun. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698125694>.

MARCOMIN, F. E.; SILVA, A. D. V. A sustentabilidade no ensino superior brasileiro. **Contrapontos**, Itajaí, v. 9, n. 2, p. 104-117, maio/ago. 2009.

MARIN, A. A.; OLIVEIRA, H. T.; COMAR, V. A educação ambiental num contexto de complexidade do campo teórico da percepção. **Interciência**, Caracas, v. 28, n. 10, p. 616-619, 2003.

MARMONTEL, J. F. **As constâncias de Belisário na sua maior decadência**. Centro de Estudos de Comunicação e Cultura Faculdade de Ciências Humanas – UCP Palma de Cima, 1649-023 Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/15811/1/As%20Const%C3%A2ncias%20de%20Belis%C3%A1rio.pdf>. Acesso em: 11 fev. 2019.

MARTINS, G. A. **Estudo de caso: uma estratégia de pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, S. A Forja de Vulcano, Diego Velázquez. **História das artes**. 2018. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/sala-dos-professores/forja-vulcano-diego-velazquez/>. Acesso em: 11 fev. 2019.

MEDINA FILHO, A. L. Importância das imagens na metodologia de pesquisa em psicologia social. **Psicol. Soc.**, Belo Horizonte, v. 25, n. 2, 2013. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-71822013000200003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-71822013000200003). Acesso em: 15 mar. 2019.

MEIRA, P; SATO, M. Só os peixes mortos não conseguem nadar contra a correnteza. **Revista de Educação Pública**, v. 14, n. 25, 2005.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção**. Tradução de Carlos Alberto R. de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MERLEAU-PONTY, M. **O visível e o invisível**. Tradução de José Arthur Gianotti e Armando Mora d'Oliveira. São Paulo: Perspectiva, 2003.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

MONTEIRO, A. A. **Corporeidade e educação física: Histórias que não se contam na escola!** 2009. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2009.

MOREIRA, V. O método fenomenológico de Merleau Ponty como ferramenta crítica na pesquisa em psicopatologia. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 17, n. 3, p. 447-456, 2004.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 11. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2006.

NEGREIROS, D. A. **Acessibilidade Cultural: por que, onde, como e para quem?** 2014. 52 f. Monografia (Especialização em Acessibilidade Cultural) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

NEIMAN, Z. **A educação ambiental através do contato dirigido com a natureza**. 2007. 138 f. Tese (Doutorado)-Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

OLIVEIRA, I. A. **Filosofia da educação**. Reflexões e debates. Petrópolis: Vozes, 2006.

ONU. Organização das Nações Unidas. **O futuro que queremos**. Rio +20 Conferência das Nações Unidas sobre desenvolvimento sustentável. 2012.

PALMA, S. **Cartografia do imaginário: a dimensão poética e fenomenológica da educação ambiental**. Cuiabá (MT): Instituto de Educação/IE, 2011. 138 p.

PASSOS, L. A.; SATO, M. De asas de jacarés e rabos de borboletas à construção fenomenológica de uma canoa. In: SATO, M.; CARVALHO, I. (Orgs.). **Educação ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 213-232.

PEREIRA, V. A. **Ecologia Cosmocena: a redefinição do espaço humano no cosmos**. Juiz de Fora: Garcia Edizioni, 2016.

PERKOSKI, N. Os sons do silêncio: um devaneio poético. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v. 41, n. 4, p. 83-92, dez. 2006. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/656/479>. Acesso em: 14 abr. 2019.

PESSOA, F. **Mar Português**. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 2001.

PESSOTTI, I. **Deficiência Mental: da superstição à ciência**. São Paulo: T. A. Queiroz/EDUSP, 1984.

QUARANTA-GONÇALVES, M. L.; SOARES, M. L. de A. Uma interface entre a educação ambiental e a fenomenologia da percepção. In: ENCONTRO DE PESQUISADORES E DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE SOROCABA, 7., 2004, Sorocaba, SP. Resumos. **Anais [...]** Sorocaba, SP: Uniso, 2004.

RAUEN, F. J. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul: Nova Era, 2006.

REIGOTA, M. **O que é educação ambiental**. São Paulo: Brasiliense, 1998.

RUPPENTHAL, S. DICKMANN, I. Educação Ambiental Freiriana: aspectos teórico-metodológicos. In: DICKMANN, I.; BATTESTIN, C. (Org.). **Educação Ambiental na América Latina**. Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. p. 104-127. Disponível em: [https://www.academia.edu/37437655/Educac\\_a\\_o\\_Ambiental\\_na\\_Ame\\_rica\\_Latina.pdf](https://www.academia.edu/37437655/Educac_a_o_Ambiental_na_Ame_rica_Latina.pdf). Acesso em: 15 fev. 2019.

SÁNCHEZ, J. N. G. **Dificuldades de Aprendizagem e interveção psicopedagógica**. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 2004.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

SATO, M. **Sociedades sustentáveis ou desenvolvimento sustentável - opções e identidades da educação ambiental**. 1. ed. Cuiabá: UFMT, 2005. v. 1. 153p.

SATO, M. (Org.). **Eco-Ar-Te para o reencantamento do mundo**. São Carlos: RiMa, FATEMAT, 2011a.

SATO, M. Cartografia do imaginário no mundo da pesquisa. In: ABÍLIO, F. (Org.). **Educação Ambiental para o Semiárido**. João Pessoa: EdUFPB, 2011b. p. 539-569. Disponível em: [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Michele%20sato%20-%20cartografia%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Michele%20sato%20-%20cartografia%20(1).pdf). Acesso em: 12 mar. 2019.

SATO, M. Relações multifacetadas entre as disciplinas. In: MARFAN, M. A. (Org.). **Congresso Brasileiro de qualidade na Educação: formação de professores – Educação Ambiental**. Brasília, v. 3. p. 19-22, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol3a.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2019.

SATO, M. Apaixonadamente pesquisadora em Educação Ambiental. **ResearchGate**. 2007. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/266219427\\_Apaixonadamente\\_Pesquisadora\\_em\\_Educacao\\_Ambiental](https://www.researchgate.net/publication/266219427_Apaixonadamente_Pesquisadora_em_Educacao_Ambiental). Acesso em: 18 fev. 2019.

SATO, M. *et al.* **Mapeando os territórios e identidades do estado de Mato Grosso, Brasil**. Cuiabá: EdUFMT, 2013.

SATO, M. **Parecer**: Graziela Laurindo. (Qualificação Mestrado PPGE/UNISUL). Cuiabá, GPEA-IE-UFMT. 2019. (Texto dig.)

SATO, M. Caleidoscópio. **Direcional Educador**, ano 3, 35, p. 16-19, ed. dez. 2007.

SATO, M.; GAUTHIER, J. Z.; PARIGIPE, L. Insurgência do grupo pesquisador na educação ambiental sociopoética. In: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação Ambiental: pesquisa e desafios**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 99-117.

SATO, M.; GOMES, G.; SILVA, R. A. (Org.). **Escola, comunidade e educação ambiental.** Reinventando sonhos, construindo esperanças. 1. ed. Cuiabá: Secretaria de Estado de Educação SEDUC, 2013. v. 1. 356p.

SATO, M.; MOREIRA, B. D.; LUIZ, T. C. Educação ambiental e narrativa transmídia: pedagogia popular e fenomenologia recriando o espaço escolar. **Momento: diálogos em educação**, E-ISSN 2316-3100, v. 26, n. 2, p. 282-296, jan./jun. 2017.

SCHMIDT, M. **Nova História Crítica.** São Paulo: Nova Geração, 2011.

SILVA, A. M. **Educação especial e inclusão escolar: história e fundamentos.** Curitiba: Ibpex, 2010.

SILVA, O. M. **A Epopeia Ignorada, Uma Questão de Competência, A Integração das Pessoas com Deficiência no Trabalho.** São Paulo: Cedas, 1987.

SORRENTINO, M. De Tbilisi a Thessaloniki. A Educação Ambiental no Brasil. In: CASCINO, F.; JACOBI, P.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.). **Educação, meio ambiente e cidadania: reflexões e experiências.** São Paulo: SEMA, CEAM, 1998. p. 27-32.

SOUZA, C. F. S. **O esvoaçar de lembranças no pouso de lutas socioambientais de mulheres negras.** 2019. 271 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.

STRECK, D.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org). **Dicionário Paulo Freire.** 2. ed. rev. amp. 1ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAHAN, A. P. F. A universalidade dos direitos humanos. In: SILVEIRA, V. O. da; CAMPELO (Coord.); BÓRIO, L. G. (Org.). **Estudos e debates em Direitos Humanos.** São Paulo: Letras Jurídicas, 2012. v. 2.

TREHUB, S. “Developmental and Applied Perspectives on Music”. **AnnNYAcadSci**, v. 1060, p. 198-201, 2005.

THIBAUD, J. P. Une approche pragmatique des ambiances urbaines. In: THIBAUD, J. P.; AMPHOUX, P.; CHELKOFF, G. (Orgs.). **Ambiances en Débats.** Grenoble: À la croisée, 2004. p. 145-158.

THOMAS, R. **Ambiances publiques, mobilité, sociabilité.** Approche interdisciplinaire de l’accessibilité piétonnière des villes. Thèse (Doctorat en sciences pour l’ingénieur) – Filière doctorale Ambiances Architecturales et Urbaines, Université de Nantes, Ecole Polytechnique, Laboratoire CRESSON, 2000.

TOZONI-REIS, M. F. C. Transgredindo e reinventando a educação ambiental “com partido”. In: DICKMANN, I.; BATTESTIN, C. (Org.). **Educação Ambiental na América Latina.** Chapecó: Plataforma Acadêmica, 2018. p. 4-6. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?id=D->

ehDwAAQBAJ&pg=PA4&lpg=PA4&dq=.+Transgredindo+e+reinventando+a+educa%C3%A7%C3%A3o+ambiental+%E2%80%9Ccom+partido%E2%80%9D&source=bl&ots=ncl\_iSFAFw&sig=ACfU3U1LdrvJq9oVerT6EcteE\_5L2Ww1\_Q&hl=pt-BR&sa=X&ved=2ahUKEwigw7q7rtHjAhWcG7kGHdg9DbUQ6AEwAnoECAkQAQ#v=onepage&q=.%20Transgredindo%20e%20reinventando%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20ambiental%20%E2%80%9Ccom%20partido%E2%80%9D&f=false. Acesso em: 20 abr. 2019.

TOZONI-REIS, M. F. C. Temas ambientais como “temas geradores”: contribuições para uma metodologia educativa ambiental crítica, transformadora e emancipatória. **Educar em Revista**, n. 27, p. 93-110, 2006. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155013354007>. Acesso em: 27 mar. 2019.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas Sustentáveis: Incubadoras de Transformações nas Comunidades. **Rev. eletrônica Mestr. Educ. Ambient.** ISSN 1517-1256, v. especial; 2010. Disponível em: <http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3396/2054>. Acesso em: 12 mar. 2019.

WERNECK-REGINA, A.; SATO, M. O mito na aprendizagem: outra maneira de ensinar. **Revista de Educação Pública**, v. 23, n. 54, 2014. Disponível em: <http://www.periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/947>. Acesso em: 10 abr. 2019.

## APÊNDICES

**APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)****UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA****TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AUTORIZAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA PELOS RESPONSÁVEIS**

Você é convidado (a) a autorizar a participação, como voluntário (a), da pessoa deficiente que se encontra sob sua responsabilidade, da pesquisa: *“Os Ambientes Naturais como Potencializadores no Processo Educacional das Pessoas com Deficiência”*, que tem como objetivo compreender como as vivências e experiências estabelecidas entre os sujeitos com o ambiente natural podem repercutir/potencializar o processo educativo das PcD. Este estudo justifica-se pela importância de abrir espaços de atuação da Educação Ambiental na Educação Especial, assim como na observação das relações que se estabelecem entre as pessoas com necessidades especiais e os ambientes naturais, vislumbrando que os professores de Educação Especial possam desfrutar do vínculo natural que os alunos estabelecem com o meio ambiente, beneficiando a todos na reabilitação daqueles com deficiência. A participação de seu filho (a) ou tutelado (PcD) no referido estudo dar-se-á por meio de uma entrevista, gravada e filmada, individualmente ou em grupo (Grupo Focal), e também por meio de observação, com registro em caderno de campo, durante as atividades práticas e de campo propostas pela pesquisadora, o que também será de fundamental relevância também para entidades similares a que ele frequenta (APAE).

Cumpra-se esclarecer e informar ao (a) senhor (a) de que serão tomadas todas as medidas, em conformidade com a Resolução do CNS 466/2012, para evitar e/ou minimizar quaisquer riscos, mesmo que mínimos, aos deficientes e que para isso adotaremos as seguintes medidas: a entrevista ou grupo (Grupo Focal) será realizada nos locais e horários definidos pelos responsáveis pelos sujeitos convidados a participarem do estudo ou diretamente pela APAE, por meio da pesquisadora e/ou coordenadora da entidade; será dada total liberdade ao entrevistado/participante para que ele se posicione e/ou se desloque como preferir no ambiente da pesquisa e na companhia de familiares e/ou amigos se assim o preferir; para evitar qualquer tipo de constrangimento entre os pesquisadores e o entrevistado, será estabelecido o contato prévio, agendada a entrevista e somente iniciada a gravação quando e se autorizada pelo entrevistado. As perguntas terão linguagem clara, simples, acessível e não será empregado vocabulário distante do universo do entrevistado. Respeitar-se-á o tempo e expressividade de cada entrevistado, assim como seu vocabulário, sempre com ética e respeito. As vestimentas dos pesquisadores serão simples, discretas, bem como a sua abordagem junto aos entrevistados não deverá causar a estes nenhum embaraço ou constrangimento. Além disso, serão respeitados os traços culturais, religiosos, tradicionais da comunidade local, para não gerar nenhum comprometimento ao entrevistado. Serão respeitados todos os ambientes e locais concernentes ao estudo. Os pesquisadores somente adentrarão às

instalações e residências, se convidados pelos entrevistados e na presença destes e demais membros da equipe de pesquisa. As atividades diárias dentro da instituição APAE ou saídas de campo serão observadas e registradas em fotografias, filmagens, gravação de voz, diário de campo, mediante a aceitação dos entrevistados e responsáveis. Além disso, serão tomados os cuidados já estabelecidos pela APAE, em relação ao deslocamento, equipe de acompanhamento, alimentação, monitoramento e atenção às PcD em todo o processo. No caso de saídas de campo será solicitado que os deficientes utilizem o uniforme já fornecido pela instituição APAE, calçado adequado, boné, protetor solar. A pesquisadora, enquanto funcionária da instituição, responsabilizar-se-á em providenciar água, lanche, primeiros socorros, quando necessário.

Estamos esclarecendo-o de que a privacidade do participante da pesquisa será respeitada, ou seja, seu nome, dado ou qualquer informação que possa, de alguma forma, identificá-lo, será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade das informações, bem como a não exposição dos dados da pesquisa. O uso das imagens/som será de uso exclusivo desta pesquisa e de sua divulgação. Respeitando-se, no caso da divulgação da pesquisa em eventos, o anonimato dos sujeitos se assim o preferirem, ou seguindo as mesmas medidas que a APAE realiza para suas atividades, conforme acordado em reunião com as famílias, registradas e assinadas em ATA, no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e registrado em termo de ciência assinado anualmente no ato da matrícula.

É assegurada a assistência (esclarecimentos e contatos) durante toda a pesquisa e o livre acesso a todas as informações adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo que o (a) senhor (a) queira saber antes, durante e depois da participação do sujeito sob sua responsabilidade.

Informamos, ainda, enquanto participante do processo para a realização da pesquisa, que poderá se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e, se desejar sair da pesquisa, não sofrerá nenhum prejuízo.

Além disso, as informações geradas na pesquisa serão socializadas por meio de um encontro presencial com os sujeitos da pesquisa.

**Ressarcimento e indenização: a intenção da pesquisadora é de não gerar nenhum tipo de prejuízo aos participantes, no entanto, caso venha a ocorrer qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação, entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos, de preferência combinados com antecedência ou demonstrados posteriormente, para que sejam ressarcidos diretamente pela pesquisadora. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo, o participante será devidamente indenizado, conforme determina a lei.**

Assim, a partir de todos os esclarecimentos, por gentileza, leia, preencha e assine se concorda e autoriza o deficiente sob sua responsabilidade a participar desta pesquisa.

Seu apoio para tal participação é muito importante! Obrigada!

## **DECLARAÇÃO**

Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo e tive a oportunidade de discutir as informações do mesmo com a pesquisadora. Todas as minhas perguntas foram respondidas e estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via será arquivada por 5 anos pela pesquisadora. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor do todo aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do estudo, eu manifesto meu livre consentimento para que a pessoa deficiente sob minha responsabilidade possa participar desta pesquisa.

Além disso, autorizo que os pesquisadores obtenham:

- ( ) fotografia,
- ( ) gravação de voz,
- ( ) filmagem ou gravação em vídeo da pessoa deficiente para fins de pesquisa científica e/ou educacional.

Concordo que o material e informações obtidas relacionadas à pessoa deficiente sob minha responsabilidade possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, a pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma. As imagens divulgadas, dentro das normas já estabelecidas pela APAE, poderão ser utilizadas nas aulas e eventos científicos e publicações.

E que as fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores responsável pelo estudo e sob sua guarda.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, eu manifesto meu livre consentimento para **que o deficiente sob minha responsabilidade participe da pesquisa, estando totalmente ciente de se houver qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos, de preferência combinados com antecedência ou demonstrados posteriormente, para que sejam ressarcidos diretamente pela pesquisadora. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da participação no estudo, o participante será devidamente indenizado, conforme determina a lei.**

Nome e assinatura do pesquisador responsável:

---

Nome e assinatura do pesquisador que coletou os dados:

---

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo com a participação de

\_\_\_\_\_ neste estudo como sujeito. Fui informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador \_\_\_\_\_ sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita e os benefícios e os

possíveis riscos decorrentes dessa participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

Nome por extenso: \_\_\_\_\_  
RG: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

Contatos:

**Contato científico:** Dra. Fátima Elizabeti Marcomin (AnPAP-EA/PPGE/UNISUL)

Telefone para contato: 48-99922-9551

E-mail para contato: fatimaelizabetimarcomin@gmail.com

**Pesquisador responsável:** Graziela Laurindo

Telefone para contato: (48) 98822-8071

E-mail para contato: grazillau@hotmail.com

Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética da UNISUL pelo telefone (48) 3279-1036, entre segunda e sexta-feira, das 9 às 17 horas ou pelo e-mail cep.contato@unisul.br.

## APÊNDICE B – Roteiro Roda de Conversa

### Alunos da APAE antes da intervenção – Roda de Conversa

- 1) Aqui na escola nós fazemos muitas atividades, quais são as atividades que vocês mais gostam de fazer?
- 2) Por quê?
- 3) E fora daqui, quando saímos, em qual lugar vocês mais gostaram de ir?
- 4) O que vocês gostam de fazer nesse(s) lugar/(es)?
- 5) Vamos conversar um pouquinho sobre como vocês se sentiram nesse dia?
- 6) É a mesma sensação de estar na sala de aula?
- 7) Esse lugar faz parte da natureza?
- 8) Quais os outros lugares que vocês conhecem que também são natureza, meio ambiente?
- 9) Vocês sempre se sentem assim quando estão na natureza, meio ambiente?
- 10) Como vocês descreveriam as sensações de vocês quando estão nesse tipo de ambiente?
- 11) Quais são as sensações/emoções que vocês sentem nesses lugares?
- 12) Vocês gostariam de vir aqui mais vezes? Quanto?
- 13) Outras informações que se apresentarem durante a atividade/grupo focal.

## APÊNDICE C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para os professores



### UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a), como voluntário(a), a participar da pesquisa: “*Os Ambientes Naturais como Potencializadores no Processo Educacional das Pessoas com Deficiência*”, que tem como objetivo compreender como as vivências e experiências estabelecidas entre os sujeitos com o ambiente natural podem repercutir/potencializar o processo educativo das PcD. Este estudo justifica-se pela importância de abrir espaços de atuação da Educação Ambiental na Educação Especial, assim como na observação das relações que se estabelecem entre as pessoas com necessidades especiais e os ambientes naturais, vislumbrando que os professores de Educação Especial possam desfrutar do vínculo natural que os alunos estabelecem com o meio ambiente, beneficiando a todos na reabilitação daqueles com deficiência.

**Participação do estudo** – A minha participação no referido estudo será de responder um questionário composto por 6 (seis) questões descritivas, o qual levará o tempo de, aproximadamente, 20 (vinte) a 50 (cinquenta) minutos e poderei responder no horário que eu preferir, inclusive em hora-atividade na sala dos professores da Escola Especial Solar da Ternura.

**Riscos e benefícios** – Fui informado de que a pesquisa pode gerar benefícios, tais como desfrutar do vínculo natural que os alunos estabelecem com o meio ambiente, beneficiando a todos na reabilitação daqueles com deficiência. Fui informado, também, que é possível que aconteçam alguns desconfortos ou riscos e para minimizá-los a pesquisadora estará sempre à disposição e irá tomar medidas como proteger minha privacidade e o conteúdo revelado no questionário contra discriminação de qualquer espécie. Que sempre serão respeitados os valores culturais, sociais, morais, religiosos e éticos, bem como os hábitos e costumes, interferindo minimamente em minha vida e rotina, garantindo a liberdade para que eu me recuse a não responder a questões que eu considere constrangedoras, liberdade para que eu possa reagendar ou realocar os encontros, que serão marcados sempre com antecedência no melhor dia, horário e local que eu sugerir. Além disso, para as atividades de campo, se por acaso eu participar delas, serão tomadas as mesmas medidas de segurança a serem tomadas com os alunos, como os cuidados já estabelecidos pela APAE, em relação ao deslocamento, equipe de acompanhamento, alimentação, solicitação para uso de calçado adequado, boné,

protetor solar. A pesquisadora, enquanto funcionária da instituição, responsabilizar-se-á em providenciar água, lanche, primeiros socorros, quando necessário.

**Sigilo e privacidade** – Estou ciente de que a minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificar-me será mantido em sigilo. Os pesquisadores se responsabilizam pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados da pesquisa.

**Autonomia** – É assegurada a assistência durante toda a pesquisa, bem como garantido a mim o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Declaro que fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de que, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Uso de imagem – Autorizo que os pesquisadores obtenham, de minha pessoa para fins de pesquisa científica, educacional:

- fotografia,
- gravação de voz,
- filmagem ou gravação em vídeo.

Eu concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados em aulas, congressos, eventos científicos, palestras ou periódicos científicos. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada, tanto quanto possível, por nome ou qualquer outra forma.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e sob sua guarda.

**Ressarcimento e indenização** – Entendo que a intenção da pesquisadora é de não gerar qualquer tipo de prejuízo aos participantes, no entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação, entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos, de preferência combinados com antecedência ou demonstrados e ressarcidos diretamente pela pesquisadora. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

**Devolutiva dos resultados** – A pesquisadora compromete-se em realizar a devolutiva dos resultados obtidos ao final da pesquisa, em conversa presencial em local, data e hora combinados com antecedência e em comum acordo. A devolutiva poderá ser feita em grupo com a concordância de todos os envolvidos. E será ainda enviada por e-mail no endereço fornecido neste documento.

**Contato científico:** Dra. Fátima Elizabeti Marcomin (AnPAP-EA/PPGE/UNISUL)

Telefone para contato: 48-99922-9551

E-mail para contato: fatimaelizabetimarcomin@gmail.com

**Pesquisador responsável:** Graziela Laurindo

Telefone para contato: (48) 98822-8071

E-mail para contato: [grazillau@hotmail.com](mailto:grazillau@hotmail.com)

**Comitê de Ética** – O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante sejam respeitados, sempre pautado nas Resoluções 466/12 e 510/16 do CNS. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Caso você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você poderá entrar em contato com o Comitê de Ética da UNISUL pelo telefone (48) 3279-1036, entre segunda e sexta-feira, das 9 às 17 horas ou pelo e-mail [cep.contato@unisul.br](mailto:cep.contato@unisul.br).

Declaração – Declaro que li e entendi todas as informações presentes neste Termo e tive a oportunidade de discutir as informações do mesmo. Todas as minhas perguntas foram respondidas e estou satisfeito com as respostas. Entendo que receberei uma via assinada e datada deste documento e que outra via será arquivada por 5 anos pelo pesquisador. Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, eu manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, tais como transporte, alimentação entre outros, haverá ressarcimento dos valores gastos, de preferência combinadas com antecedência ou demonstradas as despesas posteriormente, para que sejam ressarcidas diretamente pela pesquisadora. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

Nome e assinatura do pesquisador responsável: \_\_\_\_\_

Nome e assinatura do pesquisador que coletou os dados: \_\_\_\_\_

Eu, \_\_\_\_\_, abaixo assinado, concordo em participar deste estudo como sujeito. Fui informado(a) e esclarecido(a) pelo pesquisador \_\_\_\_\_ sobre o tema e o objetivo da pesquisa, assim como a maneira como ela será feita, os benefícios e os possíveis riscos decorrentes de minha participação. Recebi a garantia de que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto me traga qualquer prejuízo.

Nome por extenso: \_\_\_\_\_

RG: \_\_\_\_\_

Local e data: \_\_\_\_\_

Assinatura: \_\_\_\_\_

**APÊNDICE D – Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) para pessoas com  
deficiência intelectual**



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA

**TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA  
INTELLECTUAL**

VOCÊ ESTÁ SENDO CONVIDADO A PARTICIPAR DA PESQUISA DA PROFESSORA GRAZIELA SOBRE COMO A NATUREZA E OS ELEMENTOS COMO A ÁGUA, O AR PURO, A AREIA, A PRAIA E OS ANIMAIS PODEM AJUDAR VOCÊ E SEUS AMIGOS DA APAE A APRENDER MUITAS COISAS E VIVER. A PROFESSORA GRAZIELA ACREDITA QUE AS ATIVIDADES QUE FAZEMOS NA NATUREZA FAZEM MUITO BEM PARA VOCÊ, E ELA PRETENDE PROVAR ISSO COM ESTE ESTUDO QUE É MUITO IMPORTANTE. MUITOS PROFESSORES VÃO SABER QUE É MUITO LEGAL E GOSTOSO FICAR MAIS TEMPO NA NATUREZA DO QUE DENTRO DA SALA DE AULA E TALVEZ ELES QUEIRAM FAZER MAIS ATIVIDADES NA NATUREZA. SE VOCÊ QUISE, PODERÁ PARTICIPAR DESTE ESTUDO. VAMOS FAZER DUAS ATIVIDADES NA NATUREZA E DEPOIS VAMOS CONVERSAR SOBRE O QUE ACONTECEU NESSES LUGARES ONDE

FOMOS. VOCÊ PODERÁ FALAR DO SEU JEITO E EXPLICAR COMO QUISER. ESTA CONVERSA SERÁ FILMADA E VOCÊ VAI VER A FILMAGEM JUNTO COM A PROFESSORA E OS COLEGAS. É IMPORTANTE VOCÊ SABER QUE ALGUMAS COISAS RUINS PODEM ACONTECER COMO VOCÊ FICAR COM A PELE QUEIMADA DO SOL, TER SEDE, FOME, OU ATÉ MESMO SE PERDER DO GRUPO, MAS NÓS VAMOS CUIDAR PARA NÃO ACONTECER NADA DE RUIM COM VOCÊ. VAMOS LEVAR PROTETOR SOLAR, ÁGUA, LANCHE, E VOCÊ DEVE ESTAR UNIFORMIZADO E ESTARÁ SEMPRE PERTO DOS SEUS PROFESSORES. AS FOTOS E FILMAGENS SÃO APENAS PARA ESTUDO, ELAS VÃO FICAR GUARDADAS, NINGUÉM VAI FALAR O SEU NOME.

É MUITO IMPORTANTE QUE VOCÊ SAIBA QUE PODE FAZER, AGORA OU DEPOIS, QUALQUER PERGUNTA SE TIVER DÚVIDA E QUE, SE NÃO QUISER PARTICIPAR E QUISER SAIR DO ESTUDO, NINGUÉM VAI BRIGAR COM VOCÊ.

SE VOCÊ DEIXAR, FAREMOS FOTOS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES DA SUA VOZ QUANDO VOCÊ FALAR, MAS SÓ SE VOCÊ CONCORDAR E A PESSOA RESPONSÁVEL POR VOCÊ VAI ASSINAR CONCORDANDO TAMBÉM.

NÃO QUEREMOS QUE VOCÊ TENHA GASTOS DURANTE ESTE ESTUDO, POR ISSO, SE VOCÊ PRECISAR DE ALGUMA COISA, DEVE CONVERSAR COM A PROFESSORA GRAZIELA. SE ACONTECER ALGUMA COISA, TEMOS LEIS QUE PROTEGEM OS SEUS DIREITOS.

NO FINAL DESTE ESTUDO NÓS VAMOS CONVERSAR PARA VOCÊ SABER QUAL FOI O RESULTADO.

## APÊNDICE E – Roteiro de entrevista (filmada) – Roda de Conversa

### Alunos da APAE após a intervenção – Roda de conversa

- 1) Vocês gostaram da atividade que nós fizemos?
- 2) Onde nós fizemos a atividade? Descreva o local.
- 3) Qual a diferença entre fazer a atividade nesse local ou fazer dentro da escola?
- 4) Tentem explicar como vocês se sentiram durante essa atividade.
- 5) Por que vocês acham que se sentem assim?
- 6) Se vocês pudessem escolher entre atividades dentro da escola e como essa que fizemos hoje, qual vocês escolheriam?
- 7) Quantos dias na semana vocês gostariam de estar na natureza, meio ambiente?
- 8) Depois de uma atividade como essa, vocês sentem vontade de fazer o quê?
- 9) O que vocês aprenderam sobre natureza, meio ambiente, com essa atividade?
- 10) Nós aprendemos que da natureza não podemos levar nada, apenas boas lembranças e fotografias, mas, se nós pudéssemos levar alguma coisa da natureza para a escola, o que vocês levariam? (Pode ser algum lugar, alguma coisa ou algum animal). Por quê? Expliquem.
- 11) Quais são as sensações/emoções que vocês sentem nesses lugares?
- 12) Vocês gostariam de vir aqui mais vezes? Quanto?

**APÊNDICE F – Roteiro de entrevista aos profissionais**

- 1) Você costuma incluir em seu planejamento situações em que as PcD possam interagir com a natureza? Explique.
- 2) Com que frequência seus alunos interagem com a natureza ou alguns de seus elementos?
- 3) Descreva as oportunidades de interação com a natureza que seus alunos tiveram durante o ano de 2018.
- 4) Você percebeu alguma alteração de comportamento, humor, entusiasmo, comunicação em seus alunos durante os momentos de interação com a natureza?
- 5) Você acredita que o meio ambiente ou alguns de seus elementos podem contribuir para a formação das PcD? Caso afirmativo, como?
- 6) O que levou você a chegar a essa conclusão?